



FORSCHUNGSBERICHT

Führung zwischen Aufgaben-Komplexität und Autonomie

Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschulmanagements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen

Team Hochschulforschung und -entwicklung
Juni 2015

www.fh-ooe.at/hfe



UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
UPPER AUSTRIA

Team Hochschulforschung und –entwicklung der FH OÖ

FH OÖ Management GmbH

Franz-Fritsch-Straße 11/Top 3, 4600 Wels/Austria

Projektteam

Preymann Silke

Ehrenstorfer Barbara

Sterrerr Stefanie

Aichinger Regina

Peherstorfer Tanja

Kontakt

Silke Preymann

Tel. +43 (0)50804-54108

E-Mail: silke.preymann@fh-ooe.at

FÜHRUNG ZWISCHEN AUFGABEN-KOMPLEXITÄT UND AUTONOMIE

Herausforderungen und Kompetenzanforderungen des mittleren Hochschulmanagements am Beispiel zweier österreichischer Hochschulen

EXECUTIVE SUMMARY

THEORETISCHER HINTERGRUND UND ZIELSETZUNG

Akademische Zielsetzungen, staatliche Rahmenbedingungen und Marktanforderungen spannen den Rahmen, in dem Hochschulführung stattfindet. In den vergangenen 20 Jahren durchlief der Hochschulsektor diesbezüglich einen grundlegenden Wandel, der sich auf die organisationalen Strukturen und Entscheidungsprozesse der einzelnen Organisationen auswirkte. Parallel dazu entstand in Österreich ein Fachhochschulsektor, bei dessen Aufbau versucht wurde diesen Veränderungen Rechnung zu tragen. Unter diesen Rahmenbedingungen gestalten Führungskräfte ihre Hochschulen.

Neben der Hochschulleitung spielen dabei vor allem auch Führungskräfte auf mittleren Ebenen wie z.B. DekanInnen bzw. Institutsvorstände (Uni) /StudiengangsleiterInnen (FH) entscheidende Rollen, sind sie doch einerseits essentiell für die Unterstützung und Umsetzung hochschulstrategischer Zielsetzung und andererseits VertreterInnen der Interessen ihres Instituts / ihres Studiengangs auf höherer Organisationsebene. Sie sind somit mächtige Intermediäre zwischen Hochschulleitung und ProfessorInnenschaft.

Darüber hinaus ist es ein Spezifikum der hochschulischen Selbstverwaltungskultur, dass die Führungsfunktionen (auf mittlerer Hochschulebene) von WissenschaftlerInnen übernommen werden. Das hat zur Folge, dass diese Personen sowohl über akademische Exzellenz als auch über Management- und Führungskompetenzen verfügen müssen.

Trotz ihrer essentiellen Position in Hochschulen und den spezifischen Anforderungen, die an sie gestellt werden, fanden Fragestellungen um die Qualifizierung und den Aufgabenbe-

reich akademischer Führungskräfte im mittleren Hochschulmanagement außerhalb des anglosächsischen Raums in der Leadership-, Management- und Hochschulforschung noch relativ wenig Beachtung.

Auf Basis dieser Überlegungen widmet sich die hier vorgestellte Studie den InstitutsvorständInnen bzw. StudiengangsleiterInnen im Kontext einer „klassischen“ Universität und einer Fachhochschule in Österreich. Durch das Forschungsprojekt sollte mehr Einblick in das Rollen- und Führungsverständnis von Führungskräften auf mittlerer Ebene der untersuchten Hochschulen gewonnen werden und vergleichend untersucht werden, ob herausstechende Unterschiede zwischen einer Universität und der Fachhochschule als Hochschultypen der österreichischen tertiären Bildungssektors erkennbar sind. Die Identifizierung relevanter Zusammenhangsstrukturen zwischen externen und internen Governancestrukturen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Verhaltensstrategien und Kompetenzanforderungen soll wichtige Erkenntnisse über die spezifischen Herausforderungen dieser Führungspositionen bringen und kann als Basis für die Entwicklung und Implementierung bedarfsgerechter Organisations- und Personalentwicklungskonzepte dienen.

FORSCHUNGSDESIGN

Die vorgestellte Studie beschäftigt sich mit folgenden **Fragestellungen**:

- Welche internen und externen Rahmenbedingungen wirken auf Führung im mittleren Hochschulmanagement (StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen)?
- Welche Aufgaben und welches Rollen- bzw. Führungsverständnis eben dieser Personen liegen vor?
- Welche Kompetenzen sind für professionelles Hochschulmanagement erforderlich und wo liegen Entwicklungspotentiale?

Um den komplexen Strukturen und Sinnzusammenhängen hochschulischer Führung näher zu kommen wurde

- nach eingehender Literaturrecherche
- zwischen Juli 2012 und März 2013
- an zwei österreichischen Hochschulen (Johannes Kepler Universität Linz und Fachhochschule Oberösterreich)
- eine **qualitative Studie** durchgeführt, in der insgesamt 42 Führungskräfte zu dieser Thematik befragt wurden.
- Die Erhebung erfolgte durch leitfadengestützte Einzelinterviews.
- Die inhaltsanalytische Auswertung wurde im Forschungsteam in Anlehnung an Gläser/Laudel¹ durchgeführt.

Die Studie zielte darauf ab, einen Einblick in die führungsbezogenen Sinnstrukturen und Regelsysteme der untersuchten Hochschulen aus Sicht der Führungskräfte zu erhalten. Durch die Fokussierung auf zwei Hochschulen erhebt die Studie keinen Anspruch auf Ableitung allgemeingültiger Aussagen für die gesamte österreichische Hochschullandschaft.

ERGEBNISSE

Die Ergebnisdarstellung erfolgt nach folgenden inhaltlichen Analyseaspekten:

- (1) Externe und
- (2) interne Governancestrukturen als Rahmenbedingungen für Führung in Hochschulen,
- (3) Aufgaben und Rollen- bzw. Führungsverständnis von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen (inkl. Exkurs auf die DekanInnen-Position an der FH OÖ),
- (4) damit in Verbindung stehende Kompetenzanforderungen an diese Führungskräfte und
- (5) Qualifizierungs- und Weiterbildungswünsche bzw. –möglichkeiten.

Externe Governance

Externe Governancestrukturen beeinflussen die Hochschulen als Organisationen und die Tätigkeit als Führungsperson innerhalb dieser. Als einflussnehmende Instanzen werden dabei vor allem der **Staat** als Regulator und Financier und **Wirtschafts- bzw. Berufsfeldorganisationen** als Partner in Lehre und Forschung sowie zukünftige Arbeitgeber der AbsolventInnen benannt. Darüber hinaus beeinflussen und verändern die zunehmend kompetitiven Rahmenbedingungen der Forschung, der **Wettbewerb** um Studierende (vor allem in technischen Studienangeboten) sowie die employability-basierte (Aus)Bildung der AbsolventInnen die Aufgaben von Studiengangs-(FH) und InstitutsleiterInnen (Uni).

Interne Governance

Die untersuchten Hochschulen sind vergleichbar mit Unternehmen in ihrer Aufbauorganisation hierarchisch strukturiert. Anders als in den meisten Wirtschaftsbetrieben ist diese hierarchische Ordnung allerdings von einem **hohen Autonomiegrad der MitarbeiterInnen geprägt**. Diese (im Falle der Akademia grundgesetzlich geregelte) Autonomie ist ein ent-

¹ Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Wiesbaden.

scheidendes Faktum für die Ausgestaltung von expliziten und impliziten Führungsstrukturen und wirkt unmittelbar auf den von den InterviewpartnerInnen beschriebenen, als überwiegend kooperativ interpretierbaren Führungsstil. **Dialog, Partizipation, aber auch Verhandlung** scheinen unverzichtbar für Führung im Rahmen eines akademischen Selbstverständnisses. Die Veränderung zu bzw. der Aufbau als „**unternehmerische Hochschule**“ mit den damit verbundenen Forderungen nach Effizienz und klarer strategischer Ausrichtung/Profilbildung scheinen dem aber in gewisser Weise zu widersprechen. Führungskräfte in den untersuchten Hochschulen artikulieren diesbezüglich Herausforderungen bei der Integration dieser Anforderungen in einen differenzierten, situativen Führungsstil. Darüber hinaus zeigte sich, dass **interne Kommunikation und Kooperation** von (vormals) relativ unabhängig voneinander agierenden Personen und Organisationseinheiten wichtiger wird.

Rollen und Aufgaben von Instituts-
vorständInnen und StudiengangsleiterInnen

Die Selbstbeschreibung der Aufgaben von Studiengangs- und InstitutsleiterInnen offenbart die **Komplexität** dieser Funktionen. Sie sind sowohl für strategische, als auch operative Lehr- und Forschungsbereiche in ihrer Organisationseinheit zuständig und erfüllen zusätzlich Aufgaben in übergeordneten Organisationseinheiten (z.B. Fakultät, Gesamthochschule), aber auch für das direkte Organisationsumfeld (z.B. Berufsfeld, Scientific Community und Studieninteressierte).

Besonders zentral sind für die befragten Führungskräfte Aufgaben der **Team- und MitarbeiterInnenführung und -entwicklung**. Dazu gehören der Aufbau eines gut abgestimmten Teams, die Schaffung gemeinsamer Werte, die Kommunikation auf kollektiver Ebene sowie die individuelle Förderung der Entwicklung und Motivation der MitarbeiterInnen. Und

auch wenn diese Aufgaben von Befragten beider Organisationen thematisiert werden, zeigen sich im Bereich der MitarbeiterInnenführung doch organisationsbezogene Unterschiede: An der JKU scheint stärker die Aufgaben-, an der FH OÖ stärker die Teamorientierung im Vordergrund zu stehen.

Durch die hohe Aufgabenvielfalt werden zeitliche **Ressourcenprobleme und inhaltliche Widersprüche** in den Erwartungen der vielfältigen Bezugsgruppen als herausfordernde Aspekte der Leitungsfunktionen thematisiert. Die ohnehin bereits hohe Komplexität der Führungsfunktion wird noch verstärkt durch die eigene, zwar reduzierte, aber dennoch vorhandene Lehr- und Forschungstätigkeit. Somit entsteht die paradoxe Situation einerseits eine Vorgesetztenfunktion zu erfüllen, andererseits aber als Lehrende(r)/Forschende(r) in einer gleichberechtigten Position zu sein („Primus/Prima inter pares“).

Dieses Paradox und die zeitlichen Konflikte werden an der FH OÖ besonders verschärft in der **DekanInnenposition** beschrieben, wird diese doch idR zusätzlich zur Lehrenden-/ForscherInnen- und StudiengangsleiterInnenrolle erfüllt.

Der Umgang mit diesen Herausforderungen von Führungsfunktionen im spezifischen Hochschulkontext wird allerdings dadurch erleichtert, dass die Befragten relativ **hohe Autonomie in der Gestaltung ihrer Führungsfunktion** („role-making“) empfinden. Denn wenngleich gewisse Tätigkeiten obligatorisch sind, gibt es in vergleichsweise hohem Ausmaß Möglichkeiten zu Schwerpunktsetzungen. Dieses Faktum wird vor allem an der FH OÖ als **starker Motivator** beschrieben. Eben diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verstärken auf organisationaler Ebene die Heterogenität zwischen den Instituten/Studiengängen, und stellen wiederum die Hochschulleitung in der Steuerungs- und Koordinationsfunktion vor gewisse Herausforderungen.

Kompetenzen

Die **Aufgaben-Komplexität** der Studiengangs- und InstitutsleiterInnen-Rolle bedingt, dass jene, die diese Funktionen innehaben, **vielfältige Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen benötigen**. Als relevant werden sowohl **Forschungskompetenz**, an der FH OÖ verstärkt auch **Fachkompetenz, pädagogisch/didaktische Kompetenzen sowie Führungs- und Managementkompetenzen** thematisiert. Dabei stehen diese Kompetenzen bezogen auf ihre alltägliche Relevanz und Priorisierung in einem spezifischen Verhältnis zueinander.

Die Beiträge vieler InterviewpartnerInnen zeigen auf, dass in einer ExpertInnenorganisation Menschen nicht ausschließlich über die Fachexpertise zu führen sind. Führungskompetenz wird zunehmend wichtiger, jedoch oftmals implizit vorausgesetzt und bei der Auswahl von Führungspersonen nicht primär berücksichtigt. Im Vordergrund stehen nach wie vor wissenschaftliche bzw., im Besonderen an der FH OÖ, berufspraktische Qualifikation und Reputation.

Vielfach wird betont, dass Führungsfunktionen, die zur strategischen Ausrichtung der Hochschule bzw. ihrer wissenschaftlichen Subeinheiten vorgesehen sind, jedenfalls von WissenschaftlerInnen übernommen werden sollen. Dem Erfahrungswissen um hochschulische und wissenschaftliche Strukturen wird enorme Bedeutung zugemessen, was nach Ansicht der Befragten auch gegen „professionelle HochschulmanagerInnen“ spricht. Dennoch wird teilweise der Bedarf an einer zunehmenden Professionalisierung des (mittleren) Hochschulmanagements artikuliert (z.B. im Zusammenhang mit den Themen Finanzierung und Personalführung). Es scheint als sei es für die wissenschaftlich sozialisierten Studiengangs- und InstitutsleiterInnen zunehmend von Bedeutung sich im Bereich Führung und Management zu qualifizieren.

Den Herausforderungen, die diesem Anspruch inhärent sind, kann aber von Seiten der Hochschule entgegengewirkt werden, zum einen durch spezialisierte, professionelle Supporteinheiten (z.B. Controlling, Marketing, Forschungsmanagement) und zum anderen durch bedarfsgerechte Qualifizierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Führungskräfte.

Qualifizierung und Weiterbildung

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die von Studiengangs- und InstitutsleiterInnen wahrgenommenen Wege der Qualifizierung und Weiterbildung weit über klassische Kurs- und Seminarangebote hinausgehen. Im Gegenteil, diese werden sogar als weniger sinnvoll eingeschätzt (auch wenn eine gewisse Methodenkenntnis vermittelt werden kann), da die Teilnahme Weiterbildungsangeboten (Seminare oder Lehrgänge) eine zusätzliche zeitliche Herausforderung darstellt und die Befragten die Ansicht vertreten, dass bedarfsgerechte Angebote für den speziellen Hochschulkontext eher rar sind. Als relevanter beschreiben die InterviewteilnehmerInnen ein **Lernen durch eigene Erfahrungen bzw. Beobachtung von anderen Führungskräften, durch informellen kollegialen Austausch und Selbstreflexion des eigenen Verhaltens**. Dementsprechend werden Angebote wie Coaching oder Mentoring, die sich auf eben diese Aspekte beziehen, durchwegs positiv wahrgenommen und gewünscht.

Besonders bei **Übernahme der Führungsposition** werden von den Befragten keine formellen Unterstützungsstrukturen seitens der Hochschulen wahrgenommen. Inhaltlich wäre aber doch von einigen Personen Unterstützung in Fragen der Personaleinstellung, -führung und -motivation, der Selbstverwaltung (z.B. Aufgabenchecklisten) und der internen Vernetzung mit anderen Instituten/Studiengängen gewünscht.

RESÜMEE

Die vorliegende Studie zeigt, dass das mittlere Hochschulmanagement in der Position der Studiengangs- bzw. Institutsleitung an den beiden untersuchten Hochschulen viele verschiedene, durch externe und interne Governance-Strukturen beeinflusste Aufgaben erfüllt. Diese stellen in ihrer Gesamtheit sowohl bezüglich der zeitlichen Bewältigbarkeit als auch der inhaltlichen Komplexität sowie der damit verbundenen Kompetenzanforderungen eine Herausforderung für WissenschaftlerInnen und Hochschullehrende dar. Die Untersu-

chung zeigt aber auch, dass sowohl auf individueller aber auch auf organisationaler Ebene geeignete Wege gefunden werden, mit diesen Anforderungen umzugehen bzw. ihnen weitgehend gerecht zu werden. Dennoch wurden auch Potentiale zur Unterstützung einer weiteren Professionalisierung des Hochschulmanagements bzw. der Hochschulführung auf mittlerer Organisationsebene offensichtlich, die zukünftig von den untersuchten Hochschulen genutzt werden könnten.

INHALT

1	Theoretischer Hintergrund.....	12
2	Forschungsdesign.....	19
2.1	Ziele und zentrale Fragestellungen der Studie	19
2.2	Untersuchungsfeld und Sample.....	20
2.3	Methode.....	22
2.3.1	Datenerhebung.....	22
2.3.2	Datenanalyse und Interpretation	22
2.4	Limitationen	24
3	Ergebnisse	25
3.1	Externe Governance.....	26
3.1.1	Staatlicher/Politischer Einfluss	26
3.1.2	Industrie/Wirtschaft/Berufsfeldorganisationen.....	27
3.1.3	Wettbewerb am Bildungs-, Forschungs- und Arbeitsmarkt	28
3.2	Interne Governance	29
3.2.1	Machtverhältnisse und Hierarchie	29
3.2.2	Führungsstil	32
3.2.3	Interne Kommunikation und Kooperation	35
3.2.3.1	Formelle Kommunikation.....	37
3.2.3.2	Informelle Kommunikation	38
3.2.4	New Public Management und die „unternehmerische Hochschule“	39
3.3	Rollen und Aufgaben von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen.....	42
3.3.1	Aufgaben.....	42
3.3.1.1	Strategische Positionierung und Weiterentwicklung des Studiengangs bzw. des Instituts	43
3.3.1.2	Aufbau und Weiterentwicklung des Lehrkörpers / Personalführung und -entwicklung	45
3.3.1.3	Organisation von Forschungsaktivitäten und Lehr- und Studienbetrieb	53
3.3.1.4	Eigene Lehr- und Forschungstätigkeit.....	56
3.3.1.5	Engagement in der Fakultät / Gesamtorganisation	56
3.3.1.6	Repräsentation und Kontakte nach außen	56
3.3.2	Flexibilität zur Gestaltung der Führungsrolle	58
3.3.3	Herausforderungen	60
3.3.3.1	Intra-Rollenkonflikte.....	61
3.3.3.2	Inter-Rollenkonflikte	61
3.3.3.3	Autonomie und fehlende Durchgriffsrechte	62
3.3.4	Exkurs: Die Rolle des Dekans/der Dekanin an der <i>FH OÖ</i>	64
3.3.4.1	Funktionen	64
3.3.4.2	Funktionsbewertung und Herausforderungen	66
3.3.4.3	Neugestaltung der Position.....	70
3.4	Kompetenzen.....	72
3.4.1	Persönlichkeitsmerkmale einer Führungskraft.....	73

3.4.2	Das Kompetenzgefüge an FH ÖÖ und JKU.....	76
3.4.2.1	Fachkompetenz	77
3.4.2.2	Forschungskompetenzen	77
3.4.2.3	Führungskompetenzen.....	78
3.4.2.4	Managementkompetenzen.....	79
3.4.2.5	Pädagogische und didaktische Kompetenzen.....	80
3.4.2.6	Wissen über die Organisation	80
3.4.2.7	Zusammenspiel der Kompetenzen.....	80
3.4.3	Professionalisierung und „HochschulmanagerIn“	81
3.5	Qualifizieren und Weiterbildung.....	84
3.5.1	Möglichkeiten zur Weiterbildung	84
3.5.1.1	Kurse und Seminare	85
3.5.1.2	Erfahrungslernen.....	85
3.5.1.3	Beobachtung	85
3.5.1.4	„Learning by Doing“	86
3.5.1.5	Forschen	86
3.5.1.6	Kollegialer Austausch	86
3.5.1.7	Coaching/Mentoring	86
3.5.1.8	Reflexion.....	87
3.5.2	Herausforderungen in der Weiterbildung	87
3.5.3	Unterstützung bei der Übernahme einer Führungsposition	88
4	Resümee.....	89
5	Anhang	97
5.1	Leitfaden Selbstbild.....	97
5.2	Leitfaden Fremdbild.....	100
5.3	Kategoriensystem	102

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Ergebnisstrukturierung	25
Abbildung 2: Verteilung der Statements zu Führungsstilen.....	33
Abbildung 3: Aufgabenbereiche der StudiengangsleiterInnen bzw. Institutsvorstände	42
Abbildung 4: Führungsaufgaben im Überblick	45
Abbildung 5: Methoden der Förderung wissenschaftlicher MitarbeiterInnen	50
Abbildung 6: Beispiele zur Flexibilität der Gestaltung der STGL-Rolle an der <i>FH OÖ</i>	58
Abbildung 7: Selbstbilder der StudiengangsleiterInnen der <i>FH OÖ</i>	60
Abbildung 8: Funktionen der Dekanin/des Dekans an der <i>FH OÖ</i>	64
Abbildung 9: Politischer Charakter der DekanInnen-Position an der <i>FH OÖ</i>	67
Abbildung 10: "Sandwichfunktion" von DekanInnen an der <i>FH OÖ</i>	67
Abbildung 11: "Zwitterfunktion" von DekanInnen an der <i>FH OÖ</i>	69
Abbildung 12: Interrollenkonflikte von DekanInnen an der <i>FH OÖ</i>	69
Abbildung 13: Übersicht Kompetenzbereiche	72
Abbildung 14: Anforderungen an die Hochschul- Führungskraft: Oktopus-Metapher	73
Abbildung 15: Kompetenzgefüge von Führungskräften an den beiden evaluierten Hochschulen	76
Abbildung 16: Verständnis von Weiterbildung und deren Elemente	84

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Sample	21
Tabelle 2: Schritte der Datenauswertung und Interpretation	23
Tabelle 3: Übersicht über die festgestellten Führungsstile.....	35
Tabelle 4: Formelle Formen der instituts- bzw. studiengang-internen Kommunikation	38
Tabelle 5: Formelle Formen der instituts- bzw. studiengangübergreifenden Kommunikation	38
Tabelle 6: Individuelle Förderung und intellektuelle Stimulation als Führungsaufgaben	49
Tabelle 7: Motivations- und Demotivationsfaktoren für MitarbeiterInnen in Hochschulen	52
Tabelle 8: Führungsorientierung an der <i>FH OÖ</i> und <i>JKU</i>	93

1 THEORETISCHER HINTERGRUND

Zur Klärung des theoretischen Hintergrunds der Studie integrieren wir an dieser Stelle einen Auszug aus einem Buchartikel, den das Hochschulforschungsteam auf Basis dieser empirischen Befunde verfasst hat:

Multi-Tasking Talents? Roles and Competencies of Middle-Level Manager-Academics at two Austrian Higher Education Institutions

Erscheint im Sommer 2015 in:

Rosalind Pritchard, Matthias Klumpp and Ulrich Teichler, eds. *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* Rotterdam: Sense 2015.

INTRODUCTION

In the last 20 years Higher Education Institutions (henceforth HEIs) experienced major challenges in developing operational and organisational structures and decision making processes. Against this backdrop, modern HEIs have to manage manifold issues of leadership development. Middle-level “manager-academics” defined as “academics who take on management roles in higher education institutions, whether temporarily or permanently” (Deem & Brehony, 2005, p. 232) play a vital role within HEIs and their management structures. Given that they are situated at the “centre of universities’ management procedures” (Floyd & Dimmock, 2011, p. 388), they operate as the main intermediaries “between the strategic apex and the organisation’s operating core” (De Boer, et al., 2010, p. 231). Further, manager-academics are essential for top management, since they support and implement strategic objectives and decisions on the one hand (Jones, 2011), and represent and defend the interests of their department/institute/faculty within the HEI on the other hand (Bryman, 2007a; Smith, 2005). Accordingly, their position involves the potentiality to cause stasis as well as to facilitate development. As Jones (2011, p. 281) states “there is no way in which the university’s expectations will be realized if HODs [head of departments] as ‘middle managers’ are unable or unwilling to put them into action.” Furthermore, de Boer et al. (2010) point to the ability of middle managers to make use of their powerful “sandwich” position for promoting their own interests and agendas.

The concept of “manager-academics” seems to be vital for the higher education leadership and management discourse, even more so as “academics continue to lead academics” (Smith & Adams, 2008, p. 348). Manager-academics are expected to feature both academic excellence and management capacities (De Boer et al., 2010). In fact, even though manager-academics provide leadership and management to faculty, fulfil representational duties (Smith, 2002) and play an increasingly important strategic role (Floyd & Dimmock, 2011), their academic reputation is still a crucial ingredient for legitimacy as leaders (De Boer et al., 2010; Hancock, 2007).

Despite their vital role, literature on middle-level manager-academics is relatively scarce, with only a few studies (e.g. Floyd & Wooldridge, 1997; Currie & Procter, 2005) pointing to their relevance in higher education leadership and management. Existing research is heavily “western-biased” (Nguyen, 2013, p. 1) with the majority of studies coming from Australia, UK and the United States. This is all the more remarkable in view of the assumption that context and tradition are pivotal for structural and executive elements and facets of leadership and management (De Boer et al. 2010).

In line with other studies conducted in other national contexts (e.g. Nguyen, 2013; Castro & Tomas, 2011; Meek, et al., 2010), this contribution discusses an investigation into middle-level manager-academics of two Austrian HEIs, namely, a university of applied sciences (henceforth UAS), a historically young type of HEI in Austria, and one more traditional, classical university. The study focused on heads of study programme (henceforth HOSP) at the UAS and heads of department (henceforth HOD) at the classical university, both comparably positioned in the hierarchy structure of their institution. The overall objective was to derive crucial competencies and skills essential for the areas of responsibility that HODs/HOSPs have to assume in their particular institutional environment.

Some may argue that HODs/HOSPs cannot typically be defined as “middle-managers” since they are situated on a lower level of HE management, especially compared to Deans (De Boer et al., 2010). However, as Pechar (2010, p. 19) emphasises “there is no clear-cut definition of academic middle managers at Austrian universities” – a contention that is reinforced by this study. For terminological clarity the terms of HODs/HOSPs have been incorporated into the concept of “middle-level manager-academics”.

THEORETICAL AND EMPIRICAL BACKGROUND

Duties and requirements of middle-level manager-academics

The requirement of specific competences and skills largely depends on the tasks and roles a person has to fulfil. For a better understanding of the conditions, tensions and challenges inherent in a middle-level management position in higher education, it is vital to shed light on its duties and responsibilities. Nguyen (2013) analysed several empirical studies¹ conducted in the United States and Australia, and identified six groups of tasks that manager-academics in middle-level positions have to perform: department governance, programme management, human resource management, budget and resource management, external communication and office management.

In line with these studies, Smith (2002) compared the roles and tasks of HODs in two different UK-types of HEIs, namely “chartered” or “traditional” universities and “statutory” or “post-1992” (Floyd & Dimmock, 2011) universities, terms which refer to the former polytechnics. A follow-up case study (Smith, 2005, p. 454) comparing two departments in one chartered and one statutory university revealed that “the different emphases on research and teaching in the two departments are reflected in almost every aspect of the way in which they are organized”. These analyses are particularly fruitful for the current study, as the former polytechnics bear a distinct resemblance to the UAS under investigation.

Further preliminary work was carried out by Hancock (2007, p. 306) “to look deeper into the various functions typically associated with [the] department chair to find [some] possibility of a better design [of this role]”. The author considered that taking on the position of department chair and increasing one’s administrative workload mostly damages teaching and research productivity and is therefore perceived as career disruption by academics. It was also emphasised that department chairs often assume tasks which do not require any academic expertise and therefore could be delegated to administrative staff, whose position in contrast needs to be upgraded. Finally, Hancock ar-

¹ Nguyen (2013) analysed studies of McLaughlin, Montgomery, & Malpass, 1975; Wolverton, Gmelch, Wolverton, & Sarros, 1999; Wolverton, Ackerman, & Holt, 2005; Caroll & Gmelch, 1994; Tucker, 1992; Creswell, Wheeler, Seagren, Egly, & Beyer, 1990; Gmelch & Miskin, 1993; Leaming, 2006; Montez, Wolverton & Gmelch, 2003.

gued that by delegating excessive administrative work, the attractiveness of the department chair position will be enhanced.

Leadership

One specific aspect of the role of manager-academics is leadership. Bolden et al. (2008) claimed that transformational leadership with its compelling vision and supportive behaviours within top management teams could make academic leadership work in practice. As Carmeli and Waldman (2010) and Waldman et al. (2001) stated, it shapes a behavioural context with a high level of charisma, trust and open communication. Thus, the paradigm of transformational leadership emphasises how exceptionally effective leaders communicate and interact with others in a manner that inspires them to higher levels of performance and commitment to the leader and/or organisation (Bass 1990).

Competencies and professional development

Competencies of manager-academics play a crucial role for the fulfilment of the various tasks in higher education. The terms “competencies” and “competency” have been broadly and variously defined in literature. Moore et al. (2002, p. 316) postulate that “the term competencies reflects the recognition of the level of competence for a professional deriving from their possessing a number of relevant attributes such as knowledge, skill and attitudes”. They also define competency as “the behaviour(s) supporting an area of work” (ibid., p. 315) and competencies as “the attributes underpinning a behaviour” for successful professional performance (ibid., p. 315). To narrow down the terminological diversity we take the term “competencies” as a base understanding for this research. Competencies are strongly related to human resource management concepts, in particular in terms of assessment, performance management, training, development and reward management (Vakola et al., 2007).

Over recent years, a shift from collegial to more corporate/entrepreneurial (or managerial) approaches has been taking place in the structural foundations of HEIs (Bolden et al., 2008). Already twenty years ago, Eley (1994) pointed to both the increasing demand for managerial competences of leaders in higher education and corresponding training and development needs. Scott et al. (2008) revealed that the most critical training needs for manager-academics are related to generic and role-specific competencies, including general management skills and knowledge about their roles. Therefore, manager-academics training needs were identified as both context- and competencies-based.

NATIONAL AND INSTITUTIONAL CONTEXT

Comparable to other binary higher education systems such as Switzerland or Germany, Austria possesses a tertiary education sector that is divided into “classical” universities¹ and universities of applied sciences (Bruenner & Koenigsberger, 2013). To foster a better understanding of the two investigated types of HEIs, Table 1 illustrates some of the main characteristics and distinctive differences between “classical” universities and universities of applied sciences relevant for this study.

¹ Commonly the binary HE system is divided into universities and universities of applied sciences. In this article the term “classical” is added to highlight the notional distinction.

Table 1. Comparison of two Austrian types of higher education institutions

	<i>“Classical” university</i>	<i>University of applied sciences</i>
<i>Number of HEIs</i>	22	21
<i>Number of students</i>	292,321	16,011
<i>Number of study courses offered</i>	1063	372
<i>Principles of teaching</i>	Research-driven academic education in a specific academic discipline	Vocationally oriented academic education/training in a specific vocational field
<i>Degrees (Bologna) Research</i>	Bachelor, Master and PhD Basic research, applied research & development, prototyping and innovation	Bachelor and Master Applied research & development, prototyping and innovation
<i>Legal form of organisation</i>	Legal entities under public law	Legal entities under private law
<i>Management</i>	Rector (vice chancellor)	Managing Director or President
<i>Responsible Bodies/Authorities</i>	Rectorate, academic senate, university council, Deans or heads of school, heads of department	Steering board, academic board, Deans’ board and faculty board (incl. all heads of study programme)
<i>Development impetus</i>	Basic research translates into teaching, bottom-up	Applied research in line with industrial requirements, top down
<i>Funding/financing</i>	Lump sum funding	State funds a competitively assigned number of student places

Source: Adopted from Pichl (2012); data from Winter Term, 2011

Universities of Applied Sciences

The Austrian universities of applied sciences sector, which places a strong focus on a vocational orientation and a clearly defined duration of studies, was established at the beginning of 1990s to counterbalance “classical” universities which were struggling with an ever-increasing student intake. Furthermore, policy makers aimed for an increasing social mobility and a further federalisation of the tertiary education sector (Pechar, 2013). Although not all intended objectives have been fulfilled, about twenty years later the UAS type seems to be widely perceived as an HEI with different, yet equivalent values and a pronounced emphasis on teaching and applied research (Bruenner & Koenigsberger, 2013).

External governance structures. Organisational reforms of HEIs in terms of governance and management structures were not intended from the beginning. However, these aspects have gradually come to the fore during the initial negotiation processes for the legislative foundation of this new type of HEI, when experts and policy makers agreed on a governance model which differs considerably from that of “classical” universities. First, they are not public but legal entities under private law with public shareholders (often limited liability companies); second, they are funded by state as well as local authorities or private entities; and third, the decisions for new institutions and study programmes are made with due consideration of vocational requirements (Pechar, 2013).

Internal governance structures. Since the establishment of universities of applied sciences, internal steering mechanisms have been prevalent. Similar to universities, their faculties are self-organised to some extent with particular self-governing bodies. However, given the legal structure, the appointed President and administration staff have always been powerful entities with management functions

(Nickel, 2011). Additionally, universities of applied sciences have strong ties to industry and its relevant vocational fields. Leitner (2006, n. p.) describes this “market-based model” in more detail, as follows.

The curricula are worked out in collaboration between academics and potential employers. Vocationally oriented academic training is thus being offered in close cooperation with industries. Each ... program includes a practical-work semester. Undergraduate theses are usually designed in close cooperation with research and development projects of economic enterprises.

Recent developments. Recently, however, “academic drift” (Bruenner & Koenigsberger, 2013; Nickel, 2011) has become observable at universities of applied sciences. This notion describes the increasing significance of research activities and an empowerment of academic self-administration.

“Classical” universities

The period since the emergence of UAS sector has also been marked by changes for “classical” universities. Reforms of legislation in the early 1990s (University Organisation Act of 1993) entailed what Pechar and Pellert (1998, p. 144) called a kind of “soft managerialism” which points to first steps towards institutional autonomy in terms of empowering Rectors and Deans (Pechar, 2010). The 2002 reform legislation then implicated major reforms which Kehm & Lanzendorf (2007, p. 158) characterised as a “managerial revolution”.

External governance structures. While Austrian universities used to be fully dependent on the government, owing to 2002 reforms they became independent legal entities under public law with lump sum funding, based on performance agreements between university and ministry. Internally, their structures are now defined by statutes, written by the academic senate, instead of law (Pechar, 2010). External guidance was introduced by implementing a university council consisting of “past or present holders of responsible positions in academic, cultural or business life, but not from within the university or from politics” (Kehm & Lanzendorf, 2007, p. 159).

Interestingly, fundamental legislative changes only moderately embedded the governance dimension of competition into university structures (e.g. there is no “performance-related remuneration of academic staff” (Kehm & Lanzendorf, 2007, p. 160)). Pechar (2010, p. 17) judged this as remarkable, especially in light of the fact that “increased competition – as a means to increase performance – is the ultimate rationale of the NPM [New Public Management] model.” There is one specific field, however – the acquisition of research grants – where competition increased significantly in line with the number of applications, which resulted in a highly competitive research climate (Kehm & Lanzendorf, 2007).

Internal governance structures. Internal steering-mechanisms changed in such a way that managerial self-governance was strengthened at the top-level (Rector) while the authority of the academic senate was narrowed down to teaching and examination issues (ibid.). Although this internal “managerial shift” also affected heads of decentralised units to a certain extent (nowadays they have to conclude performance agreements, define strategic goals or distribute funding), Pechar (2010, p. 19) identified a decreasing impact of the new university management concept on the lower hierarchical levels and stated that

the management concept is by and large confined to the top management of the institution (rector and vice-rectors). Below that level, the traditional academic concepts more or less prevail. Deans or heads of institutes/departments are rarely referred to as managers. In fact, the actual work of middle managers is much less affected by the new governance model; the formal status at the middle level has changed less than that of the top management.

Recent developments. In terms of teaching, Bruenner & Koenigsberger (2013, p. 82) identify what they call a “vocational drift” at Austrian universities. Thereby, they refer to the increasing importance of student-orientation and graduate employability which have become central topics across Europe.

...

REFERENCES

- Baaken, T., & Davey T. (2012). Wirtschafts-Wissenschaftskooperationen an Fachhochschulen in Europa. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(2), 44-63.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Bass, B., Avolio, B.J., Jung, D.I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling J. (2008). *Developing collective leadership in higher education: Final report*. London: Leadership Foundation.
- Bruenner, C., & Koenigsberger, G. (2013). Zur Positionen der Fachhochschulen im Hochschulsystem. In W. Berka, C. Bruenner, W. Hauser (Eds.) *20 Jahre Fachhochschul-Recht* (pp. 81-96). Wien, Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15, 729-769.
- Bryman, A. (2007a). *Effective leadership in higher education: Summary of findings*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Bryman, A. (2007b). Effective Leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher education*, 32(6), 693-710.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th edition.). New York: Oxford University Press.
- Carmeli, A., & Waldman, D. (2010). Leadership, behavioral context, and the performance of work groups in a knowledge-intensive setting. *Journal of Technology Transfer*, 35 (4), 384-400.
- Carroll, J., & Gmelch, W. (1995). Stress factors and occupational roles of department chairs. *Journal of Technology Studies*, 21(1), 12-23.
- Castro, D., & Tomas, M. (2011). Development of manager-academics at institutions of higher education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, 65(3), 209 – 307.
- Creswell, J., Wheeler, D., Seagren, A., Egly, N., & Beyer, K. (1990). *The academic chairperson's handbook*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Currie, G., & Procter, S. J. (2005). The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. *Journal of Management Studies*, 42(7), 1325-1356.
- Davey, T., Altmann, A., Ebersberger, B. Meerman, A., & Galán-Muros, V. (2013). The state of university-business cooperation in Austria. Retrieved November 25th, 2014 from <http://www.ub-cooperation.eu/pdf/austria.pdf>
- De Boer, H., Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (2010). The changing nature of academic middle management. A Framework for analysis. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago & T. Carvalho (Eds.) *The changing dynamics of higher education middle management* (pp. 229-241) Dordrecht: Springer.
- Deem, R. & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: the case for 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Eley, A. (1994). Management training for the university head of department. *International Journal of Educational Management*, 8(2), 20-22.
- Floyd, A., & Dimmock, C. (2011). 'Jugglers', 'copers' and 'strugglers': academics' perceptions of being a head of department in a post-1992 UK university and how it influences their future careers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(4), 387-399.
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1997). Middle management's strategic influence and organisational performance. *Journal of Management Studies*, 34(3), 465-485.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership skills for department chairs*. Bolton, MA: Anker.
- Hancock, T. M. (2007). The business of universities and the role of department chair. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 306-314.
- Jones, G. (2011). Academic leadership and departmental headship in turbulent times. *Tertiary Education and Management*, 17(4), 279-288.
- Kehm, B. M., & Lanzendorf, U. (2007). The impacts of university management on academic work: Reform experiences in Austria and Germany. *Management Revue*, 18 (2), 153 – 173.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Leaming, D. R. (2006). *Academic leadership: A practical guide to chairing the department* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leitner, E. (2006). Austria's Fachhochschulen and the market-based model. *International Higher Education*, 42. Retrieved November 25th, 2014 from

- <http://glotta.ntua.gr/posdep/International/EU/2006-Winter-IntrHighEdu-42.pdf>
- McLaughlin, G. W., Montgomery, G. R., & Malpass, L. F. (1975). Selected characteristics, roles, goals, and satisfactions of department chairmen in state and land-grant institutions. *Research in Higher Education*, 3(3), 243-259.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L., Santiago, R., & Carvalho, T. (Eds.) (2010). *The changing dynamics of higher education middle management*. Dordrecht: Springer.
- Middlehurst, R. (1993). *Leading academics*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Moore, D.R., Cheng, M., & Dainty A.R.J. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6), 314-319.
- Montez, J. M., Wolverson, M., & Gmelch, W. H. (2003). The roles and challenges of deans. *Review of Higher Education*, 26(2), 241-266.
- Nguyen, T. L. H. (2013). Middle-level academic management: a case study on the roles of the heads of department at a Vietnamese university. *Tertiary Education and Management*, 19(1), 1-15.
- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In T. Brüsemeister, M. Heinrich (Eds), *Autonomie und Verantwortung: Governance in Schule und Hochschule* (pp. 123-143). Münster: Verlag Monsenstein und Vanderdat.
- Northouse, P.G. (2010). *Leadership. Theory and practice* (5th ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Los Angeles, CA.: SAGE.
- Pechar, H. (2013). Die österreichischen Fachhochschulen – Bilanz und Ausblick. Bruenner, In W. Berka, C. Bruenner, W. Hauser (Eds.) *20 Jahre Fachhochschul-Recht* (pp. 115-129). Wien, Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.
- Pechar, H. (2010). Academic middle managers under the new governance regime at Austrian universities. In V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, & T. Carvalho (Eds), *The changing dynamics of higher education middle management* (pp. 15-30). Dordrecht: Springer.
- Pechar, H. & Pellert, A. (1998). Managing change. Organizational reform in Austrian universities. *Higher Education Policy*, 11(2), 141-151.
- Pichl, E. (2012). Universitäre Profilbildung im Kontext des österreichischen Hochschulraums und des Universitätsgesetzes 2002. *Zeitschrift für Hochschulrecht*, 11(6), 195-206.
- Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). *Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher education*. Melbourne: ACER.
- Smith, D., & Adams, J. (2008). Academics or executives? Continuity and change in the roles of pro-vice-chancellors. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 340-357.
- Smith, W. K., Binns, A., & Tushman, M. L. (2010). Complex business models: Managing strategic paradoxes simultaneously. *Long Range Planning*, 43 (2-3), 448-461.
- Smith, R. (2005). Departmental leadership and management in chartered and statutory universities: A case of diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 33, 449-464.
- Smith, R. (2002). The role of the university head of department: A survey of two British universities. *Educational Management Administration & Leadership*, 30, 293-312.
- Tucker, A. (1992). *Chairing the academic department: Leadership among peers* (2nd ed.). New York, NY: Oryx Press.
- Vakola, M., Soderquist K. E., & Prastacos, G. P. (2007). Competency management in support of organizational change. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 260-275.
- Waldman, D., Ramirez, G., House, R., & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44 (1), 134-143.
- Wolverson, M., Ackerman, R., & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238.
- Wolverson, M., Gmelch, W. H., Wolverson, M. L., & Sarros, J. C. (1999). A comparison of department chair tasks in Australia and the United States. *Higher Education*, 38(3), 333-350.
- Yielder, J., & Codling, A. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 315-328.

2 FORSCHUNGSDESIGN

2.1 ZIELE UND ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE

Akademische Zielsetzungen, staatliche Rahmenbedingungen und Marktanforderungen spannen den Rahmen, in dem Hochschulführung stattfindet. Es gilt, individuelle Zielsetzungen zu integrieren, das komplexe Geflecht aus Verantwortlichkeiten zu berücksichtigen und mit formellen als auch informellen Führungsrollen der ExpertInnen bewusst umzugehen. Management im Hochschulkontext erfordert daher professionelle Führungs- und Gestaltungskompetenz. Was sind nun aber die nötigen Voraussetzungen für professionelle Führung von und in Hochschulen und wie können Führungskräfte in der Entwicklung dieser Profession (Se eigenen Berufsbildes unterstützt werden)?

Um diese Thematik wissenschaftlich fundiert näher zu kommen, führte das Team Hochschulforschung und -entwicklung der FH OÖ zwischen 2012 und 2013 eine qualitative Studie zum Thema „Herausforderungen und Kompetenzanforderung von Führungskräften in zwei österreichischen Hochschulen“ durch. Interviewt wurden dabei Führungskräfte der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) und der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ).

Die **zentralen Forschungsfragen** bezogen sich auf

- die Wahrnehmung und Interpretation der Führungskräfte bezüglich Führungsverhalten und Rollenverständnis und
- die notwendigen Kompetenzen und Entwicklungspotentiale für professionelle Hochschulführung.

Durch die Studie sollte mehr Einblick in das Rollen- und Führungsverständnis von Führungskräften auf mittlerer Ebene der untersuchten Hochschulen (d.h. konkret StudiengangsleiterInnen bzw. InstitutsvorständInnen) gewonnen und vergleichend untersucht werden, ob herausstechende Unterschiede zwischen der Universität und der Fachhochschule als Hochschultypen erkennbar sind. Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, wesentliche Herausforderungen, notwendige Kompetenzen und Wege zur weiteren Qualifizierung bzw. Unterstützung für eine professionelle Hochschulführung zu identifizieren.

Die Ergebnisse Projekts liefern wichtige Hinweise zu Voraussetzungen und Entwicklungserfordernissen von Führungskräften in Hochschulen und können als Basis für bedarfsgerechte Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte dienen. Neben der Erhebung konkreter Antworten auf die oben genannten Forschungsfragen unterstützen die im Rahmen der Studie durchgeführten Interviews auch die Reflexion der derzeitigen „Führungssituation“ und des eigenen Rollenverständnisses der befragten StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen. Die aktive Auseinandersetzung mit den erforderlichen Kompetenzen schafft somit Bewusstsein und unterstützt den professionellen Umgang mit den spezifischen Herausforderungen von Hochschul-Führung sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene.

2.2 UNTERSUCHUNGSFELD UND SAMPLE

Die Auswahl der Johannes Kepler Universität und der FH Oberösterreich als Analyseobjekte wurde auf Basis folgender inhaltlicher und kontext-bezogener Überlegungen getroffen:

- **Marktorientierter Zugang vs. Humboldt'scher Zugang vs. reformierte Universität**
Ausgehend von der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Veränderungen in europäischen Hochschulsystemen in Bezug auf die Orientierung und das Selbstverständnis klassischer Universitäten und die Einführung dualer Hochschulsysteme wurden als Untersuchungsobjekte eine Fachhochschule (FH OÖ) und eine „klassische“ Universität (JKU) gewählt. Dadurch sollen erste Rückschlüsse auf Unterschiede und systemische bzw. institutionelle Einflussfaktoren auf Führung in den beiden Hochschultypen ermöglicht werden.
- **Unterschiede in den Governance-Strukturen**
Angelehnt an das von Nickel¹ skizzierte Governance Schema von österreichischen Fachhochschulen haben Fachhochschulen einen stärker ausgeprägten internen Hierarchie-/Steuerungs-Mechanismus (Top-Down) als Universitäten. Zudem lassen sich aus der Literatur Unterschiede im Einfluss der externen Stakeholder Markt und Staat ableiten.
- **Verteilte Standorte vs. Campus-Hochschule**
Die Verteilung auf vier Fachhochschulstandorte (Fakultäten), mit jeweils unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachausrichtung, und die Organisation dieser durch eine zentrale Management-Einheit der Fachhochschule OÖ steht im Kontrast zur Campus-Universität JKU mit einem Standort.
- **Übereinstimmung regionaler Rahmenbedingungen**
Die Verankerung der beiden Hochschulen in dem gleichen regionalen Umfeld mit vergleichbaren Rahmenbedingungen ermöglichte es, regionsabhängige Einflussfaktoren auszuschließen.
- **Transfer der Ergebnisse in die eigene Hochschule (FH OÖ)**
Des Weiteren wurde vom Forschungsteam die eigene Hochschule (FH OÖ) als Untersuchungsobjekt ausgewählt um mit der Sammlung von Informationen die Funktionsweise der eigenen Organisation besser zu verstehen und Anknüpfungspunkte für mögliche Adaptionen sowie Organisations-und Personalentwicklungsmaßnahmen zu identifizieren.

¹ Nickel, Sigrun (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In T. Brüsemeister, M. Heinrich (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung: Governance in Schule und Hochschule. Münster. S. 123 – 143.

Insgesamt nahmen an den beiden Hochschulen 42 Personen an der Studie teil, 24 davon an der FH OÖ und 18 an der JKU (Tabelle 1).

	Johannes Kepler Universität Linz (JKU)	FH Oberösterreich (FH OÖ)
Gesamt	18 Personen	24 Personen
Oberste Leitungsebene (Fremdbild)	5 Personen	4 Personen
Mittlere Leitungsebene (Selbstbild)	13 InstitutsvorständInnen (aller Fakultäten)	20 StudiengangsleiterInnen (aller Fakultäten)

Tabelle 1: Sample

Die befragten Personen wurden gemäß der Auswahlstrategie „purposive sampling“¹ ausgewählt und zur Teilnahme eingeladen. D.h. es erfolgte eine bewusste Auswahl der InterviewpartnerInnen auf Basis der hochschulübergreifenden Vergleichbarkeit der TeilnehmerInnen in Bezug auf Funktion und Disziplin. Dabei wurde in zwei Gruppen unterschieden: Erstens StudiengangsleiterInnen bzw. InstitutsvorständInnen, welche zu ihrem „Selbstbild“ befragt wurden und zweitens Mitglieder der obersten Leitungsebene, nämlich das Rektorat (JKU) und die Geschäftsführung (FH OÖ), die gebeten wurden, Fragen bezogen auf die StudiengangsleiterInnen/InstitutsvorständInnen zu beantworten („Fremdbild“).

Die Befragung zum Selbstbild bezog sich auf folgende Aspekte:

- Rolle(n) und Aufgaben
- Eigenes Führungsverhalten
- Gestaltung der Entscheidungsprozesse
- Wahrgenommener Gestaltungsspielraum
- Vorhandene und notwendige (Führungs-)Kompetenzen
- Wünschenswerte Unterstützung zur Entwicklung von (Führungs-)Kompetenz
- Umgang mit staatlichen Anforderungen und Marktanforderungen

Die Befragung zum Fremdbild bezog sich auf folgende Aspekte:

- Herausforderungen im Bereich Hochschulführung
- Erwartungen an die Mitarbeiter (Führungskräfte)
- Kompetenzen einer Führungskraft
- Gewährter Gestaltungsspielraum
- Einflussnahme seitens Staat und Markt

Da der Fokus der qualitativen Befragung auf dem Thema „Führungsverhalten von Hochschul-ManagerInnen“ lag, wurden ausschließlich Führungskräfte beider Organisationen in die Stichprobe aufgenommen. Befragt wurden im mittleren Management nur StudiengangsleiterInnen bzw. InstitutsvorständInnen, nicht aber Forschungszentrums- oder Administrationsleitungen.

¹ Patton, Michael Quinn (2002): Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage Publications USA.

2.3 METHODE

Den genannten Zielen und zentralen Fragestellungen konnte nach Ansicht des Projektteams ausschließlich mit einem **qualitativen Forschungsdesign** sinnvoll Rechnung getragen werden, da Hochschul-Führung hier als ein komplexes soziales Phänomen verstanden wird, dass bedingt ist durch die spezifische, sich verändernde externe und interne Governancestrukturen, das akademische Selbstverständnis und individuelle Erfahrungen und Werthaltungen. Qualitative Forschung nimmt passend dazu das Verstehen subjektiver Sichtweisen oder sozialer Kontexte zum Ansatzpunkt¹ und ermöglicht auf Basis des Prinzips der Offenheit², dass auch vorab unerwartete Informationen bzw. weitere oder zusätzliche Themen in Bezug auf Hochschulführung erfasst werden können.

2.3.1 DATENERHEBUNG

Im Erhebungszeitraum von Juli 2012 bis März 2013 wurden insgesamt 42 persönliche, nicht-standardisierte Leitfadeninterviews (teilstrukturiert) durchgeführt. Die Leitfäden „Selbstbild“ und „Fremdbild“ finden Sie im Anhang.

Die Teilnahme an den Interviews geschah in beiden Organisationen auf freiwilliger Basis. Bei der Vereinbarung der Interviewtermine wurde vorab eine kurze Information zur Zielsetzung des Gesprächs an die TeilnehmerInnen versandt. Die InterviewpartnerInnen wurden am Gesprächsbeginn nochmals im Detail über die Ziele des Interviews informiert. Eine ausschließlich anonymisierte Weiterverwendung der Informationen wurde garantiert. Die Gespräche wurden auf Tonband festgehalten. Dazu wurde vorab die Zustimmung der InterviewpartnerInnen eingeholt.

Als InterviewerInnen agierten zwei verschiedene Personen: Die Interviews an der JKU wurden von einer Mitarbeiterin der FH OÖ durchgeführt. Die Interviews an der FH OÖ wurden von einer zum Zeitpunkt der Erhebung FH-fernen Person durchgeführt. Die Interviewdauer betrug jeweils zwischen 30 und 90 Minuten. Die Gesamtinterviewzeit betrug 35:23:13.

Die GesprächspartnerInnen wurden nach Gesprächsende darüber informiert, dass die Interviews transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Es wurde auch das Angebot gemacht, dass die Transkripte erst nach persönlicher Überprüfung und Freigabe in die Inhaltsanalyse aufgenommen werden. Eine Überprüfung erfolgte allerdings von keiner der befragten Personen.

2.3.2 DATENANALYSE UND INTERPRETATION

Die schriftliche Dokumentation der Interviews ergab 704 Transkriptseiten als Basis für die qualitative Inhaltsanalyse, welche in Anlehnung an Gläser/Laudel (2010)³ durchgeführt wurde. Zusätzlich zu den Transkripten liegen pro Interview Gesprächsprotokolle vor, die Auskunft über die Situation während des Gesprächs geben (z.B. Unterbrechungen, Auskunftsbereitschaft, Gesprächsatmosphäre).

Die Analyse (Kategorienbildung, Codierung) der Daten erfolgte unterstützt durch das Softwareprogramm für qualitative Daten- und Textanalysen „MaxQDA“ und wurde gemeinsam im

¹ Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuchverlag Hamburg.

² Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Wiesbaden.

³ Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Wiesbaden.

Forschungsteam von 3 Personen durchgeführt. Tabelle 2 zeigt die Schritte, die bei der Auswertung und Interpretation der Daten in Anlehnung an Gläser/Laudel (2010) durchlaufen wurden.

Vorbereitung der Extraktion
<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung eines ersten deduktiven Kategoriensystems auf Basis zugrundeliegender theoretischer Vorüberlegungen (folgend der inhaltlichen Struktur der Interviewleitfäden). • Bestimmung von Indikatoren • Festlegung von Extraktionsregeln (Memos)
Extraktion (Entwicklung des Kategoriensystems)
<ul style="list-style-type: none"> • Materialdurchlauf (1. und 2. ForscherIn), dabei Extraktion und Interpretation von Informationen über die Ausprägungen von Variablen • Veränderung existierender bzw. Aufnahme neuer Variablen • Aufnahme neuer Ausprägungen und Indikatoren
Aufbereitung/Systematisierung
<ul style="list-style-type: none"> • Sortierung der Kategorien und Subkategorien nach sachlichen Aspekten • Zusammenfassung bedeutungsgleicher Informationen
Qualitätssicherung
<ul style="list-style-type: none"> • Zweiter Materialdurchlauf (3. ForscherIn) zur Kontrolle der Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien
Auswertung (diskursiv im Forschungsteam)
<ul style="list-style-type: none"> • Analyse von fallübergreifenden Themen und Zusammenhängen (gemeinsames Auftreten von Merkmalsausprägungen, Unterschiede) zur Beantwortung der Forschungsfragen
Interpretation (diskursiv im Forschungsteam)
<ul style="list-style-type: none"> • Beantwortung der Forschungsfragen • Vergleich und Abgleich mit theoretischen Background und anderen empirischen Studien • Weiterentwicklung theoretischer Überlegungen • Ableitung von Implikationen

Tabelle 2: Schritte der Datenauswertung und Interpretation

2.4 LIMITATIONEN

Diese Studie spiegelt die Situation an den beiden Hochschulen wider und zeigt ein Stimmungsbild basierend auf den Informationen der 42 befragten Personen. Die Studie schränkt damit die Generalisierbarkeit der Aussagen entsprechend ein. Die Ergebnisse zeigen zudem ausschließlich die Perspektive der Hochschulführungskräfte. Die Sicht der „geführten“ MitarbeiterInnen auf die Thematik wurde nicht erfasst. Die Ergebnisse der Erhebung des „Fremdbildes“ der Mitglieder der obersten Leitungsebene (Rektorat/Geschäftsleitung) auf die Studiengangs- bzw. InstitutsleiterInnen (STGL/IVs) sind insofern eingeschränkt, als die Befragten häufig angaben, dass sie über die Arbeit der STGL/IVs kaum Auskunft geben können. Sie berichteten in Folge über eigene Erfahrungen als Führungsperson.

3 ERGEBNISSE

Die Ergebnisdarstellung (Abbildung 1) widmet sich in *Kapitel 3.1* den externen Governancestrukturen, die von den Befragten beider Hochschulen beschrieben wurden. In *Kapitel 3.2* wird auf die internen Governancestrukturen (damit verbundene Machtverhältnisse, Hierarchien, Führungsstile und Kommunikations- und Kooperationsstrukturen) und Veränderungen durch New Public Management eingegangen. Beide Kapitel stecken somit die Rahmenbedingungen für die konkrete Situation von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen ab. In *Kapitel 3.3* folgt die konkrete Beschreibung der Rollen und Aufgaben dieser Personen und die damit verbundenen Herausforderungen. Als Exkurs wird darin aufgrund der aufbau- und ablauforganisatorischen Spezifika auf die spezielle Situation von DekanInnen an der *FH OÖ* eingegangen. *Kapitel 3.4* beschäftigt sich mit den beschriebenen Kompetenzanforderungen, welchen Führungskräfte im mittleren Management der beiden untersuchten Hochschulen entsprechen (sollen). *Kapitel 3.5* widmet sich abschließend der Frage nach Möglichkeiten und Bedarfen zur Qualifizierung und Weiterbildung dieser Personengruppen.

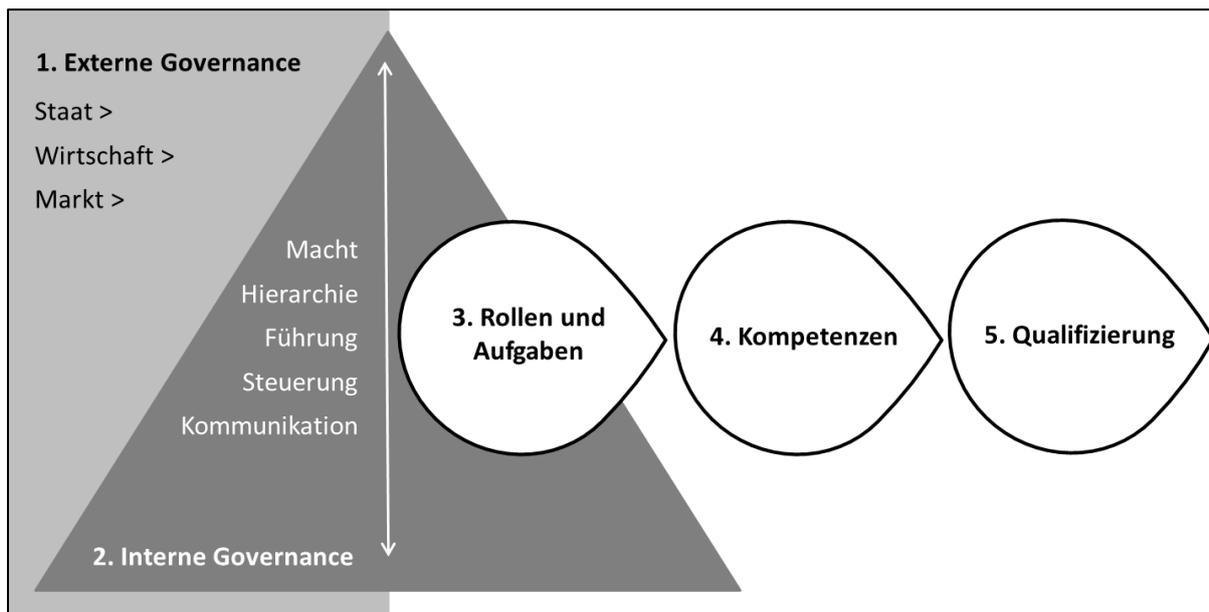


Abbildung 1: Ergebnisstrukturierung

Indirekte und direkte Zitate aus den Gesprächen werde nach folgender Systematik gekennzeichnet:

- A = JKU, B = FH OÖ
- Ziffer = Hinweis auf Absatz im Transkript

Die Ziffern lassen keine Rückschlüsse auf die Position der befragten Person in der Hochschule zu.

3.1 EXTERNE GOVERNANCE

Die InterviewpartnerInnen beider Hochschulen beschrieben verschiedene Faktoren bzw. (institutionelle) Akteure externer Governancestrukturen, die sich auf ihre Tätigkeit als Führungskraft im mittleren Hochschulmanagement auswirken. Diese lassen sich grob unterteilen in staatliche/politische Einflüsse (*Kapitel 3.1.1*), Einflüsse aus dem Berufsfeld (*Kapitel 3.1.2*) und wettbewerbliche Strukturen am Bildungs- und Arbeitsmarkt (*Kapitel 3.1.3*).

3.1.1 STAATLICHER/POLITISCHER EINFLUSS

Unter dem **Überbegriff Staat** werden unterschiedliche Akteure subsumiert, die eine öffentliche einflussnehmende Funktion bekleiden. Darunter einzureihen sind von Befragten verwendete Begrifflichkeiten und erwähnte Akteure wie: Staat/Republik (vgl. A4 – 38, A3 – 64, A10 – 59, B4 – 57), Politik (vgl. B6 – 15, B2 – 37, B11 – 44, B20 – 75), Behörden/Ministerium (vgl. A1 – 28, A4 – 42, A11 – 47, A1 – 48, B4 – 19, B12 – 27, B13 – 12), nur von Befragten der *FH OÖ*: Regionalpolitik/Land/Kommunen (vgl. B6 – 25, B11 – 30, B12 – 31) und (eh.) Fachhochschulrat¹ (vgl. B4 – 23).

Sowohl Befragte der *FH OÖ* als auch der *JKU* thematisieren den **Staat als Financier** (vgl. A3 – 64, A4 – 38, A12 – 51-52, B4 – 51, B6 – 24, B12 – 27, B13 312, B17 – 59). An der *FH OÖ* wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass der staatliche Geldgeber weiteres Wachstum des FH-Sektors nur mehr in geringem Ausmaß unterstütze. Dies wird sowohl negativ (in Bezug auf den Bedarf von mehr Studienplätzen in einigen Studiengängen) als auch positiv gesehen (in Bezug auf nötige Zusatzfinanzierungsquellen für neue Studiengänge) (vgl. B4 – 51, B22 – 54). Befragte der *JKU* thematisieren die staatliche Finanzierung vor allem im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Basisfinanzierung der Grundlagenforschung (v.a. in den Sozialwissenschaften) durch den Staat (vgl. A1 – 28, A3 – 64, A4 – 38, A12 – 51) und der zu geringen Grunddotations der Universitäten (vgl. A4 – 38).

In direktem Zusammenhang mit der Finanzierungsfunktion wird die Einflussnahme staatlicher/politischer Akteure auf die Hochschulen gesehen. An den beiden Hochschulen wird diese (v.a. aufgrund ihrer gesetzlichen Rahmenbedingungen) unterschiedlich beschrieben:

Einzelne Befragte der *JKU* geben an, dass das Ministerium über die Leistungsvereinbarungen (dreijähriges Budget) **große Macht** habe und über eingeführte Kennzahlensysteme steuere (vgl. A4 – 12, A10 – 59). Darüber hinaus ist es auch für Großinvestitionen (z.B. neue Gebäude) zuständig. Ansonsten sei die Universität relativ autonom (z.B. in Bezug auf Berufungen, Einwerben von Geldern) (vgl. A4 – 42). Durch die Leistungsvereinbarungen kam es zu einer top-down Vorgabe von Strategien/Ziele/Fokussierung auf (max.) fünf Schwerpunkte (vgl. A9 – 33-36, A10 – 62). Ein Befragter sieht dies als Einschränkung der Forschungsfreiheit (man forscht entweder in den fünf Schwerpunkten oder außerhalb, muss bei letzterem aber in Kauf nehmen, dass es dafür keine Ressourcen gibt). Als besser würde diese Person es ansehen, bottom-up erfolgreiche Projekte mit Incentives zu belohnen (vgl. A10 – 61).

¹ Der Fachhochschulrat war eine bis 2012 per Gesetz definierte Aufsichts- und Akkreditierungsbehörde für Fachhochschulen. Mit der Verabschiedung des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG), BGBl I 79/2013 wurde als Nachfolgeinstitution die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung (AQ) Austria eingerichtet: <https://www.aq.ac.at>.

Die **Einflussnahme politischer/staatlicher Akteure** wird von den Befragten der *FH OÖ* weniger auf staatlicher, als auf regionalpolitischer Ebene gesehen. Durch die Eigentümerfunktion des Landes Oberösterreich an der *FH OÖ* verorten sie eine direkte Einflussnahme der Regionalpolitik auf die Fachhochschule. Ein Befragter führt aus, dass die internen EntscheidungsträgerInnen in der Studiengangentwicklung nicht frei von Interessen, sondern gebunden an die strategischer Ausrichtung und Eigentümerinteressen (die über die Geschäftsleitung in die Organisation kommen) wären (vgl. B11 – 30). Dieser Einfluss wird unterschiedlich bewertet (von sehr stark (vgl. B6 – 15-23) bis nicht unmittelbar bzw. schwach (vgl. B2 – 37, B11 - 44)). Kritisch wird eine zu starke politische Einflussnahme insofern gesehen, als es der Politik, nach Ansicht eines Befragten, an inhaltlicher Expertise und Einblick in zukünftige Entwicklungen der Berufsfelder mangelt. Die fachliche Autonomie schütze allerdings vor politischen Interventionen und ermöglicht die Weiterentwicklung aufgrund berufsfeldbezogener fachlicher Expertise (vgl. B6 – 15-23). Einflussnahmen des Bundes sehen einige Befragte der *FH OÖ* vor allem in der strategischen Ausrichtung und Wachstumssteuerung des FH –Sektors (vgl. B4 – 21, B20 - 75, B22 – 54).

3.1.2 INDUSTRIE/WIRTSCHAFT/BERUFSFELDORGANISATIONEN

Durch die Einführung des Universitätsrates sehen einzelne Befragte einen stärkeren Einfluss wirtschaftlicher Akteure auf die *JKU* (vgl. A9 – 30, A11 – 45). Dies wird von zwei InterviewpartnerInnen insofern explizit kritisiert, als Personen aus der Wirtschaft häufig das Verständnis für die Hochschule fehle und sie wie in einem Industrieunternehmen agieren würden (vgl. A11 – 85, A15 - 72).

Ein vergleichbares gremiales Pendant dazu, der Fachbeirat der *FH OÖ*, wird von keinem der Befragten der *FH OÖ* angesprochen. Einflussnahme von Seiten der Industrie/Wirtschaft/Berufsfeldorganisationen wird vor allem in Bezug auf die konkrete Studiengangentwicklung thematisiert. Die *Employability* der Studierenden und die Nachfrage nach AbsolventInnen am Arbeitsmarkt ist eine essentielle Zielsetzung bei der Entwicklung neuer Studiengänge (vgl. B5 – 14, B6 – 17, B9 – 43, B11 – 44). Aus diesem Grund sind BerufsfeldvertreterInnen Teil des Entwicklungsteams (vgl. B5 – 15, B17 – 9). Zudem werden auch bereits bestehende Studiengänge regelmäßig auf ihre Bedarfsgerechtigkeit überprüft (vgl. B2 – 37, B3 – 89-90, B17 - 31, B24 -14).

Das Zusammenspiel zwischen FH und BerufsfeldvertreterInnen läuft dabei nicht immer ganz reibungsfrei. Ein Befragter beschreibt, dass eine Ausbildungsstätte ein anderes Bild von Ausbildung habe, als die Industrie. Durch eine bestimmte organisatorische Vorgehensweise wird in diesem Fall versucht, dieses Delta möglichst klein zu halten, z.B. sitzen wichtige Industrievertreter im Entwicklungsteam und geben dort Inputs, die zwar genau betrachtet, aber nicht unreflektiert 1:1 umgesetzt werden. Der Befragte sieht sich also nicht als *blinder Erfüllungsgehilfe*, sondern erachtet es als gute Mischung, Studierende einerseits in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, die auch vom Markt geschätzt werde, sich andererseits aber eine gewisse Gestaltungsautonomie nicht nehmen zu lassen. Diese sei wichtig, da für die Studiengang(sweiter)entwicklung auch eine (im wirtschaftlichen Kontext leider häufig wenig ausgeprägte) langfristige Denkweise entscheidend sei (vgl. B4 – 24-25). Eine Person weist außerdem darauf hin, dass zwischen Berufsfeldorientierung und Wissenschaftlichkeitsanspruch häufig eine Kluft bestünde (vgl. B22 – 30).

Zusammenfassend sehen verschiedene Akteure beider Hochschulen die Hauptspannungsfelder zwischen Wirtschaft und Wissenschaft im (1) zeitlichen Zielhorizont (kurzfristigen Orientierung in der Industrie und langfristige Denkweise in und eingeschränkte Planbarkeit der Wissenschaft) und der (2)

inhaltlichen Zielsetzung (Anwendbarkeit/Umsetzung in der Wirtschaft vs. *Wahrheitsfindung*/Publikation in hoch gerankten Journals im Wissenschaftssystem) (vgl. exemplarisch A5 – 61, A16 – 70-75, B4 – 24-25, B22 – 30).

3.1.3 WETTBEWERB AM BILDUNGS-, FORSCHUNGS- UND ARBEITSMARKT

In den Interviews werden wettbewerbliche Strukturen in folgenden Bereichen beschrieben:

- in der kompetitiven Forschungsförderung bzw. bei der Vergabe von Drittmitteln (vgl. exemplarisch A12 – 50, B3 – 19, B11 -44)
- in der Konkurrenz um Studierende (in technischen Studiengängen) (vgl. A3 – 27, B23 – 33-35) und
- (nur an der *FH OÖ* thematisiert) in der Nachfrage nach AbsolventInnen am Arbeitsmarkt (vgl. exemplarisch B11 – 44, B23 – 33).

3.2 INTERNE GOVERNANCE

In den Interviews wurden hochschulinterne Governance-Strukturen thematisiert, die sich auf den Arbeitsalltag und die Rollengestaltung der StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen auswirken. Konkret eingegangen wurde dabei auf Machtverhältnisse und Hierarchien (*Abschnitt 3.2.1*), damit in Verbindung stehende angewandte Führungsstile (*Abschnitt 3.2.2*) und herrschende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen (*Abschnitt 3.2.3*). Des Weiteren wurde thematisiert, welche Auswirkungen die Einführung der Prinzipien des New Public Managements und Veränderungen zur „unternehmerischen Hochschule“ auf die Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen (Kennzahlenorientierung und Publikationsdruck) und die finanziellen Rahmenbedingungen der untersuchten Hochschulen haben (*Abschnitt 3.2.4*).

3.2.1 MACHTVERHÄLTNISSE UND HIERARCHIE

Die Entwicklung der Entscheidungskompetenzen der **obersten Leitungsebene** beschreiben einige Befragte der beiden Hochschule diametral entgegenlaufend (vermutlich erklärbar durch die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen). An der *JKU* schildern verschiedene Interviewpartner eine Kompetenzerweiterung des Rektors/der Rektorin durch das UG 2002 (vgl. A3 – 84, A4 – 28, A5 – 51, A12 – 40, A17 – 19) und eine Entwicklung der Position in Richtung *HochschulmanagerIn* (vgl. A11 – 47). Dennoch wird dem Senat als Kollegialorgan von einigen Personen eine entscheidende Rolle zugeschrieben (Förderung oder Blockade von Entscheidungen und Entwicklungen) (vgl. A1 – 43-44, A3 – 84, A6 – 38).

Die *FH OÖ* ist im Vergleich zur Universität, nach Angabe verschiedener InterviewpartnerInnen, stärker hierarchisch und firmenähnlicher durchstrukturiert, als klassische Universitäten (vgl. B4 – 33, B12 – 21, B19 -32). Einige Befragte der *FH OÖ* erwarten sich durch die verpflichtende Einführung eines FH-Kollegiums im FHStG 2011 eine Stärkung der akademischen Seite auf der Leitungsebene (vgl. B7 – 42, B12 – 12, B21 – 59). Die faktischen Auswirkungen der Einführung des Kollegiums auf das Hochschulmanagement können zum Zeitpunkt der Interviews allerdings noch kaum bewertet werden (vgl. dazu explizit B12 – 45, B13 12-13, B14 – 28-29, B21 - 59). Eine Person gibt allerdings an, dass die *FH OÖ* auch vor der Einführung und Einrichtung eines Kollegiums bereits über ein akademisches Gremium (Anm.: die sogenannte *wissenschaftliche Leitung*) verfügte und sie deshalb annimmt, dass nicht allzu starke Änderungen folgen werden (vgl. B14 -26). Von einigen Befragten der *FH OÖ* wird die Phase der Einführung des Kollegiums als herausfordernd, langwierig und nicht optimal verlaufend beschrieben (vgl. B1- 40, B12 - 10). Es sei wichtig, zukünftig Parallelstrukturen (z.B. Akademische Leitung / Kollegium / DekanInnen) zu vermeiden und einen gemeinsamen Weg zu forcieren (vgl. B1 – 42).

An beiden Hochschulen wird betont, dass eine **Konsensorientierung** zwischen Rektorat/Geschäftsleitung und Kollegialgremien (Senat/Kollegium) ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Organisation sei, auch wenn die konkrete Ausgestaltung und Verzahnung sowohl demokratischer als auch monokratischer Entscheidungsstrukturen eine Herausforderung darstelle und beides Vor- und Nachteile habe (z.B. langwierige Entscheidungsfindung in Kollegialgremien vs. geringere organisationsinterne Akzeptanz gewisser monokratischer Entscheidungen) (vgl. A6 – 43, A13 – 28, B4 – 37, B11 – 50).

Die Funktion des/der **DekanIn** wird von einzelnen Befragten in beiden Hochschulen als wenig schlagkräftig beschrieben (vgl. A3 – 53, A4 – 40, A11 -83, A17 – 19, B18 - 27), obgleich budgetäre Verantwortung damit verbunden wäre, würden sie über nur geringe Entscheidungsbefugnisse verfügen (vgl. B18 – 27, A1 - 83). Dennoch wird ihnen eine gewisse faktische Gestaltungskraft attestiert (vgl. exemplarisch A13 – 42). Weder das UG, noch das FHStG kennen bzw. definieren die Funktion der DekanInnen (vgl. A3 – 55, B2 – 37). Die Organisation der Führung auf Fakultätsebene obliegt ex lege somit der Hochschule selbst. An der *JKU* betonen verschiedene Befragte, dass ihre Hochschule, auch aufgrund ihrer relativ geringen Größe, über eine flache Hierarchie verfüge und den DekanInnen im Vergleich zu anderen Universitäten weniger Kompetenzen und Macht zugestanden würde (vgl. A1 – 83, A3 – 53, A4 – 40, A14 – 53, A17 – 19). An der *FH OÖ* zeichneten die DekanInnen vor Einführung des Kollegiums gemeinsam verantwortlich für die wissenschaftliche Leitung und waren somit oberste Entscheidungsinstanz in (vielen) wissenschaftlichen Belangen. Durch die verpflichtende Einführung des FH-Kollegiums sehen einige Befragte eine Notwendigkeit zur Neudefinition der DekanInnen-Rolle (vgl. exemplarisch B6 – 48, B9 – 25, B10 -56).

Viele InterviewpartnerInnen beider Hochschulen geben an, dass die Hochschulleitung den **Institutsvorständen bzw. StudiengangsleiterInnen** große **fachliche/inhaltliche Autonomie (Forschung und Lehre)** gewähre (soweit es im Rahmen der gegebenen (finanziellen) Ressourcen (vgl. A4 – 46, A1 - 37) möglich ist) (vgl. B3 – 40, B5 – 15+60, B6 – 11+33, B11 – 28, B17 – 39, B21 – 56, A2 – 24, A3 – 59, A5 – 59, A6 – 20, A9 – 76, A10 – 41, A14 – 64-56+61, A16 – 62, A17 – 19, ...). Die Hochschulleitung wird von einzelnen InterviewpartnerInnen auch explizit als unterstützend charakterisiert (vgl. B3 – 40, B5 – 15, A17 - 19).

"Nein ja, wir sind schon ganz schöne Fürsten muss man sagen, ja, [das] ist, glaube ich, eine unserer ganz großen Stärken, dass jeder in seinem Fürstentum schalten und walten kann, und jeder macht es ein wenig anders, und umgekehrt hat man aber dann trotzdem, wenn man will, einen Support. Also [es] ist nicht so, dass man dann abgeschnitten wird und nichts kriegt. Man muss halt sagen: ok, bitte." (B5 - 15)

Für die Hochschulleitung ist der Umgang mit dieser Autonomie nicht immer einfach. Durch den hohen Freiheitsgrad könne man als HochschulmanagerIn nur etwas durch Überzeugung erreichen (vgl. A6 – 20). In diesem Punkt unterscheidet sich die Hochschule stark von Wirtschaftsunternehmen:

"Universität, wenn man jetzt sagt, die Universität ist ein Unternehmen mit verschiedenen, - ich mache es jetzt sehr plastisch ja,- mit verschiedenen Abteilungen, das sind die Institute. Ja, so wenn ich das mit einem Unternehmen vergleiche, dann kann ich die Uni nicht so führen wie ich in einem Unternehmen die Abteilungen führen könnte. Weil die Institute absolut autonom sind. Also die, die einzelnen Professoren mit ihren Instituten, Abteilungen, haben einfach viel mehr Freiheiten als es jemals ein Abteilungsleiter eines Unternehmens hätte, ja. Und damit kann ich viel weniger direkt auf die einwirken, als in einem Unternehmen über meine Abteilungsleiter irgendwas erreichen könnte. Also das ist für mich der, der gravierendste Unterschied zwischen Führung in einem Unternehmen, wo es einfach, da gibt es eine Hierarchie [...] und daneben gibt es die Abteilungen, und da gibt es direkten Einfluss. Das ist an der Uni anders." (A8 – 14)

Befragte der FH OÖ beschreiben diesbezüglich eine gewisse „Studiengangsherrlichkeit“:

„Wir haben natürlich eine Studiengangsherrlichkeit. Ja. Bis zu einem gewissen Grad, auch wenn die Verwaltungsregeln verschärft worden sind, im Tagesgeschäft redet einem Studiengangsleiter niemand irgendwo was drein. Schon gar nicht, wenn er nicht will. Und das ist, glaube ich, auch gut so, ja. Aber gleichzeitig führt es natürlich auch zu dieser Arroganz zu sagen: ich weiß wie das geht. Und da braucht jetzt keine blöde Personalentwicklung kommen, und mir sagen wie das vielleicht noch besser ginge.“ (B4 – 51)

Auch die STGL/Institutsvorstände gewähren Ihren **ProfessorInnen** große inhaltliche Freiheit (vgl. A14 – 30, A15 – 28, A5 – 51, B4 – 19, B6 -11, B19 - 16).

„[...] ich meine jeder Professor ist sein eigener kleiner Unternehmer, oder ist ein eigener kleiner Unternehmer.“ (A8 - 19)

Die Autonomie wird von vielen TeilnehmerInnen, auch jenen der Hochschulleitung, als essentiell für Hochschulen und Wissenschaft, großer Motivationsfaktor (vgl. A3 – 21, A7 – 40, A9 – 52, A13 – 14, A15 – 64, A17 – 12, B2 – 49, B5 – 62, B8 – 34, B12 – 18, B17 - 27) und Voraussetzung für Kreativität und Innovationskraft (vgl. A9 – 52, A15 – 64, B8 – 22) gesehen.

„Ich meine es gehört im Forschungsbereich [...] ein entsprechender Freiheitsgrad, muss erhalten bleiben. Ich kann nicht sagen: von acht bis zwölf forschst Du, dann gehst eine Stunde Mittagessen, und von eins bis sechs machst Lehre, das kann es nicht sein. Universitäten brauchen ihren Freiheitsgrad [da] für, einfach um auch innovativ zu sein.“ (A9 – 52)

„[...] das Hauptcharakteristikum einer Universität ist die Leidenschaft, die Begeisterung für die Forschung. Und Leidenschaft und Begeisterung lässt sich fördern, lässt sich unterstützen, muss gelobt werden, muss gepflegt werden, aber nicht immer gemanagt. Und diesen Freiraum muss man irgendwie noch gewähren können, ja.“ (A7 – 40)

„Wir sind ja auch kein Produktionsbetrieb wie eine Fabrik, wo man Vorgaben machen kann, Sie können ja niemandem vorgeben: Sie müssen fünf Artikel schreiben im Jahr oder so. Weil einer schreibt im Jahr vielleicht zehn Artikel, und [...] jemand anderer nur zwei, dafür sind die vielleicht Artikel die dann besonders [... jene, die] in hoch rangierenden Zeitschriften erscheinen. Also [...] man kann ja nicht an, an wissenschaftliche Kreativität und wissenschaftliche Tätigkeit wie in einem Fließbandbetrieb oder so das, das umlegen die Vorstellungen von Produktivität.“ (A15 – 64)

Fachliche Freiheit des Professors/der Professorin bedeutet aber nicht, dass es keine hierarchischen Strukturen, institutionellen Rahmenbedingungen und klare Spielregeln (Regelwerk) gäbe (vgl. B6 – 13). Einschränkungen der Autonomie sehen einzelne Befragte der JKU auch durch die Schwerpunktbildungen in der Forschung (vgl. A18 – 36, A12 – 44). Und auch ein Befragter der FH OÖ gibt an, dass gewissen Schwerpunktsetzungen gibt (vgl. B12 – 55):

„Ich meine ganz frei natürlich nicht [...], also nicht jedem Fürsten sein Fürstentum so zu sagen, und nicht jedem Forscher sein Forschungsbereich, weil wir müssen ja dadurch auch schauen, dass wir eine gewisse kritische Größe erreichen um sichtbar werden zu können, um uns zu positionieren. Und von daher Personalentwicklung und Unterstützung der Organisation ja, allerdings natürlich schon, wie ich vorhin gesprochen habe, mit einem gewissen Zielfokus im Auge.“

Den darf ich auf durchaus verschlungenen Wegen erreichen, aber ich darf ihn nicht aus dem Auge verlieren, das ist schon wichtig.“ (B12 – 55)

Und auch bei den **DoktorandInnen, AssistentInnen, ForschungsmitarbeiterInnen** ist der Freiheitsgrad bedeutend geringer. Hier wird stärker *klassisch* geführt und unterstützt (vgl. A5 – 51, B6 -11).

3.2.2 FÜHRUNGSSTIL

Wie bereits angedeutet bedingt der hohe Autonomiegrad und die fachliche ExpertInnenschaft der ProfessorInnen (und StudiengangsleiterInnen) für Führungskräfte einen durchaus spezifischen Führungsstil. Ein Interviewpartner der *FH OÖ* beschreibt die Charakteristik von Führung in Hochschulen wie folgt:

„In der Hochschule ganz elementar denke ich, ist einfach, dass man nicht den Weg vorgibt, aber das Ziel aufzeigt, und das dann auch vorlebt. Also hier mit Direktiven zu arbeiten, hier mit [...] Verhaltensanordnungen zu arbeiten, würde sehr schnell scheitern, weil wir eben mit Expertinnen und Experten zu tun haben, die aus ihrer Professionsrolle, aus ihrem Verständnis heraus, schon einmal nicht unreflektiert das tun, was man ihnen sagen würde, sondern die haben schon ihre, ihre eigenen Gedanken, oder ihre eigenen Meinungen zu diversen Entscheidungen die gefällt werden, oder vielleicht auch zu diversen Zielrichtungen, die man verfolgt, und die muss man da einbinden. Also es gilt da auch ein Stück weit die Balance zu halten zwischen Partizipation, zwischen Dialog, und auf der anderen Seite aber dann doch einer effektiven und effizienten Entscheidungsfindung. Die man möglichst eben im, im Konsens mit den Beteiligten erzielen sollte.“ (B12 – 16)

Mehrere Befragte beider Hochschulen führen aus, dass sie gegenüber der ProfessorInnenschaft in der Regel keine klassische Führungsfunktion im Sinne von inhaltlichen Weisungen übernehmen (vgl. B6 -11, B12 – 16, B19 – 16, B6 – 41, A5 - 49, A8 – 20, A14 – 30, A15 – 28).

„Überhaupt glaube ich so diese klassische Führung so irgendwo, so eine ich steuere und lenke meine Mitarbeiter, im Hochschulbereich, wenn wir jetzt von Professoren und Professorinnen reden, aus meiner Sicht nicht wirklich Ziel führend ist. Natürlich muss man unter Umständen wenn irgendwas aus dem Ruder läuft [...] steuernd eingreifen. Aber ich sehe nicht meine Aufgabe darin, so zu sagen hinter jedem dahinter zu stehen so wie ein Oberwachter und sagen jetzt: Du musst das und Du musst das und Du musst das, sondern das sind ja, selbständig agierende Spezialisten auf ihrem Gebiet, und denen kann ich eh im Prinzip nicht recht viel dreinreden.“ (B19 – 16)

Es gibt allerdings auch Personen, die ihre Durchgriffsmöglichkeiten stärker geltend machen (vgl. z.B. B4 – 19). Im Spannungsfeld zwischen „Vorgesetzter“ und „Primus inter pares“ bewegen sich dementsprechend auch die Selbstbilder einiger befragter StudiengangsleiterInnen der *FH OÖ*. Folgende Beispiele zeigen dabei die unterschiedlichen Extreme:

„Und vielleicht ich würde es auch noch so sehen als Studiengangsleiter fühle ich mich da so zu sagen jetzt als momentaner Primus inter pares, ja. Ich habe gewisse Funktionen übernommen, bin auch für gewisse Dinge zuständig, aber im Grunde war ich vorher nicht der Studiengangsleiter, sondern ein Kollege, und ich würde auch überhaupt nicht ausschließen, dass ich vielleicht in

vier, fünf Jahren sage ok, bietet sich wer anderer an der das macht, der also diese administrativen Führungsfunktionen hat.“ (B19 – 24)

„Ein Professor ist ja bei uns rechtlich ein ganz normaler Angestellter, auch ganz normal kündbar, und der kriegt auch Weisungen. Natürlich nicht täglich [...] aber im Prinzip, ich sehe mich als der Manager der Professoren.“ (B4 – 19)

Zusätzlich zu den teilweise unterschiedlichen Zugängen zur Autonomie der MitarbeiterInnen und Selbstverständnissen der Führungsverantwortlichen wird auch noch darauf hingewiesen, dass das Führungsverhalten vor allem situativ und bezogen auf verschiedene Personengruppen unterschiedlich ist. Das heißt, einige Befragten betonen zwar die grundsätzliche Bedeutung eines kooperativen Führungsstils in der Hochschule, geben aber an, dass sie in bestimmten Situationen durchaus auch monokratische, autoritäre Entscheidungen treffen (müssen) (vgl. A1 – 32, A3 – 47, A5 – 43, A11 – 23, A18 – 22, B4 – 19, B11 – 42). Darüber hinaus wird wiederholt beschrieben, dass das Führungsverhalten gegenüber ProfessorInnen, wissenschaftlichen Nachwuchskräften und AdministrationsmitarbeiterInnen unterschiedlich sei (vgl. A5 – 51, A14 – 30, A15 – 28, B4 – 19, B6 -11, B19 – 16, B20 – 26+50, B21 – 34). Beides deutet auf die Notwendigkeit eines **differenzierten Führungsstils** hin. Nach Meinung einiger Befragter der *FH OÖ* ist es Aufgabe einer guten Führungskraft, zu erkennen, wie viel Führung ein/e bestimmte/r MitarbeiterIn braucht (vgl. B1 – 15, B2 – 41, B3 – 40, B10 - 24).

Berücksichtigt man die vorangegangenen Informationen aus den Interviews scheint es auch wenig verwunderlich, dass die geclusterten Statements zum Führungsverhalten in Hochschulen vier verschiedenen Führungsstilen zugeordnet werden können, der Großteil der Aussagen dabei aber auf eine kooperative Ausprägung schließen lässt (Abbildung 2).

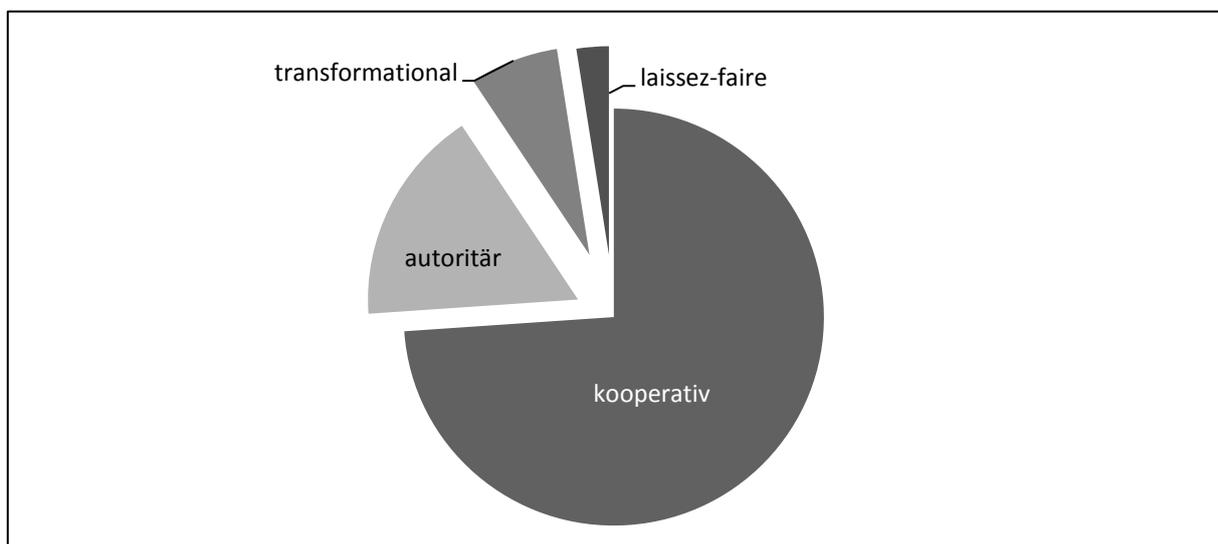


Abbildung 2: Verteilung der Statements zu Führungsstilen

Die Zuordnung einzelner Statements zu den aus der Literatur abgeleiteten Führungsstilen zu verdeutlichen soll in Tabelle 3 durch exemplarische Beispiel-Zitate verdeutlicht werden.

	Definition	Beispiel-Zitat
Kooperativer Führungsstil	Kooperative Führung zeichnet sich dadurch aus, dass „Entscheidungen soweit wie möglich auf untere Hierarchieebenen verlagert werden und dass bei Entscheidungen, die auf höheren Ebenen getroffen werden, die Anmerkungen der Mitarbeiter berücksichtigt werden. Dies heißt durchaus auch, dass Entscheidungen von der Führungskraft gefällt werden, die nicht den Wünschen der Mitarbeiter entsprechen.“ (Florack/Messner 2006, S. 12) ¹	„Da spielt Motivation eine große Rolle, dass man die Leute motiviert zu gewissen Dingen. Ein, würde einmal sagen kollegialer Führungsstil, der eine Richtung vorgibt, aber der auch gewisse Freiheiten belässt, aber trotzdem wenn es ein Problem gibt einschreitet, ja. (...) Mit sehr viel Freiheitsgraden, aber trotzdem Probleme nicht liegen lässt. Sondern ein Problem löst.“ (B13 - 28)
Autoritärer Führungsstil	Schmidt/Richter (2009, S. 13) ² beschreiben einen autoritären Führungsstil folgendermaßen: „Führungsperson vergibt Aufträge und trifft Entscheidungen ohne aktive Einbindung der Mitarbeiter und ohne deren Interessen gezielt zu berücksichtigen, schafft eine autoritäre und von Statusunterschieden geprägte Arbeitsbeziehung“	„Aber es hat natürlich seine Grenzen, nicht. Ich meine, dort wo meine Alleinverantwortlichkeit anfängt - und jetzt sage ich einmal, wie es früher war, in Zeiten der Vollrechtsfähigkeiten, bis hin zum mit dem eigenen Vermögen - (lachen) da kann ich nicht Basisdemokratie fahren. Das geht nicht gut.“ (A3-47)
Transformationaler Führungsstil	Transformationale Führung meint “influencing followers by broadening and elevating followers’ goals and providing them with confidence to perform beyond the expectations specified in the implicit or explicit exchange agreement” (Dvir et al. 2002, S. 735) ³	„(...) jetzt sind wir wieder bei der Motivation, irgendwie die Leute begeistern können zu irgend-was, ja. Also mitreißen zu können, wo man wirklich dann selber überzeugt ist von einer Sache, dass man (...) die Leute dazu bringt, engagiert den Weg den ich möchte mitzugehen, ja. (...) aber sonst ist es am Wesentlichsten die Begeisterung wecken können, ja.“ (B23-37)
Laissez-Faire Führungsstil	Laissez-faire beschreibt den vollständigen Verzicht auf Führung. (Pundt/Nerdinger 2012, S. 33) ⁴	„Dass man einfach sagt, man gibt den Mitarbeiterinnen relativ viel Freiheit, hofft auch darauf, dass alles reibungslos funktioniert, und sieht sich dann eher als Troubleshooter.“ (A7-22)

¹ Florack, Arndt; Messner, Claude (2006): Führungsstrategien und Personalentwicklung in der Hochschule. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1, 1, S. 1–15

² Schmidt, Boris; Richter, Astrid (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung 31 (4), S. 8-35

³ Dvir, Taly; Eden, Dov; Avolio, Bruce J.; Shamir, Boas (2002): Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment. In: Academy of Management Journal 45 (4), S. 735–744

⁴ Pundt, Alexander; Nerdinger, Friedemann W. (2012): Transformationale Führung – Führung für den Wandel? In: Sven A_Grote (Hg.): Die Zukunft der Führung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 27–45.

Tabelle 3: Übersicht über die festgestellten Führungsstile

Zusammenfassend kann auf Basis der inhaltlichen Analyse festgehalten werden, dass ein *idealer* Führungsstil an Hochschulen – der primär die Führung von FachexpertInnen berücksichtigt - nach Ansicht der befragten ExpertInnen folgende Charakteristika aufweist:

- Hierarchie per se hat als Koordinationsinstrument im Hochschulkontext wenig Bedeutung (Führung auf Augenhöhe) (vgl. beispielsweise B14 – 34, B10 – 28).
- Um einerseits handlungsfähig bleiben zu können und andererseits Akzeptanz für die Entscheidungen unter den MitarbeiterInnen sicherstellen zu können, muss eine Balance zwischen Partizipation/Dialog und effektiver/effizienter Entscheidungsfindung angestrebt werden (vgl. B12 – 16, B3 – 70, B14 – 34, B10 – 28).
- In diesem Sinne sollten Entscheidungen mehrheitlich gemeinschaftlich getragen werden (vgl. B22 – 49-52) („(...) *big picture gemeinsam entwickeln (...)*“ (B6 - 11).
- Fachliche Selbstbestimmung sowie Selbstverantwortung muss bei der Führung von FachexpertInnen sichergestellt sein (vgl. B1 – 23, B2 – 31, A14 – 50, B6 – 19).
- Autonomie setzt daher Vertrauen seitens der Führungskraft voraus (vgl. B2 – 49, B17 - 27), verlangt aber auch Klarheit und Transparenz (vgl. A9 – 10) sowie Verantwortungsbewusstsein der MitarbeiterInnen (vgl. A3 – 23, A9 – 76, B3 – 16, B22 – 34).
- Ein wertschätzender, kollegialer Umgang ermöglicht zudem ein unterstützendes Arbeitsumfeld (vgl. A1 – 52, A11 – 21, A7 - 40, B3 - 54).

Das Ergebnis eines optimalen Führungsverhältnisses im Hochschulbereich beschreibt eine FH-Führungskraft wie folgt:

„Wenn man das einmal hat, und Leute auch hat, die in die gleiche Richtung ziehen und sich mit dem identifizieren, ist das ein ziemlicher Selbstläufer. Also ich, ich habe jetzt wenig Arbeit, dass ich irgendeinen Nichtleister in eine Hochleistung bewege, oder dass ich jemand mit großen Problemen motiviere, irgendwie sich einzubringen oder sonst was, sondern wir verstehen uns und haben eigentlich alle so ziemlich das gleiche Bild von der Zukunft, und teilen uns einfach auf wer wo zugreift“ (B5 - 46)

Weitere Informationen zu den konkreten Tätigkeiten von Studiengangs- und InstitutsleiterInnen in Bezug auf MitarbeiterInnenführung und deren Interpretation dieser Aufgaben finden sich in Kapitel 3.3.1.2 Aufbau und Weiterentwicklung des Lehrkörpers / Personalführung und -entwicklung.

3.2.3 INTERNE KOMMUNIKATION UND KOOPERATION

Die Auswertung der Befragungen zeigt, dass wesentliche Merkmale von Kooperations- und Kommunikationsformen der untersuchten Hochschulen **Dialog, Partizipation und Konsensorientierung** sind (vgl. A8 – 17, A9 – 26, A13 – 32, 34, A2 – 28, B11 – 26, B21 - 14, B23 – 24, B15 – 12/26). Laut der Aussagen vieler Führungskräfte ist demnach an der Universität die Kommunikation und Kooperation, die Abstimmung durch Dialog, der Prozess des Austauschs, das Koordinieren von Interessensgruppen sowie auch das Kompromisse schließen vorrangig (vgl. A6 – 39/40, A8 -17, A9 – 26/30/78, A13 – 28/34, A2 – 28).

Partizipation und Mitspracherecht sind Motivationsfaktoren für WissenschaftlerInnen, da diese etwas bewegen möchten (vgl. B3 – 24). In dieser Hinsicht wird auch an beiden Hochschulen oftmals auf die **hohe Bedeutung des funktionierenden und transparenten Informationsflusses** hingewiesen und

dass die Informiertheit sich auf die intrinsische Motivation aller Organisationsmitglieder auswirke (vgl. exemplarisch B20 – 74, A13 – 34, A9 - 30). Ein Informationsdefizit würde sich somit negativ auf das Organisationsklima niederschlagen (vgl. B17 – 43).

Die **Kommunikation zwischen Akademia (Instituten) und Verwaltung** an der *JKU* wird positiv erwähnt, „*man hat gelernt miteinander zu kommunizieren!*“ (A7 - 47). In Bereichen wie der Personalverwaltung holen sich einige WissenschaftlerInnen die Kompetenz der entsprechenden Abteilungen (vgl. exemplarisch A12 – 32). Die Zusammenarbeit zwischen Instituten gestaltet sich anders als die Zusammenarbeit zwischen Verwaltungseinheiten und Instituten, die vom Support der Verwaltungseinheiten geprägt ist (vgl. A8 – 16).

Eine **Mischung aus top down und bottom up Prozessen** zwischen den Fakultäten und der Universitätsleitung erscheint an der *JKU* erfolgversprechend. Top down Prozesse erfordern ein hohes Ausmaß an Transparenz, um von MitarbeiterInnen akzeptiert zu werden (vgl. A13 – 30, A18 – 22). Der **Informationsfluss top-down** erfolgt an der *JKU* und an der *FH OÖ* u.a. über die DekanInnen, die den ProfessorInnen berichten (vgl. beispielhaft A14 – 53, B20 – 42). An der *FHOÖ* erfolgt der top-down Informationsfluss weiters in der Form, dass die Geschäftsleitung an Fakultätssitzungen und Studiengangsleitungsbesprechungen persönlich teilnimmt, um Informationen/Entscheidungen zu kommunizieren (vgl. B12 – 25). So werden innerhalb der Fakultäten Informationen in den Fakultätsräten an die StudiengangsleiterInnen weiter gegeben. Zudem werden die Protokolle der Geschäftsleitungssitzungen im Intranet allen MitarbeiterInnen zugänglich gemacht (vgl. B12 – 25). Auch der Informationsfluss vom Vizerektorat zu den Instituten wird als wesentlich eingeschätzt und die Kommunikation funktioniert über persönliche Besuche der Institute (vgl. A7 – 26).

Die **Kommunikation der Institute mit dem Rektorat** an der *JKU* erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen, von intensivem offenen Austausch bis zur losen/punktuellen Abstimmung (teilweise über das Sekretariat). Positiv wird vielfach erwähnt, dass es einen Fakultätstag des Rektors gäbe, wo auf Initiative des/der Dekans/Dekanin, der Rektor die Fakultäten und Institute besuche und die Institute fachliche Inhalte präsentieren. Dies trage zur Transparenz und Informiertheit bei und wäre Basis für weitere Kooperationen (vgl. A12 - 40).

Weiters wird zum Ausdruck gebracht, dass die Zusammenarbeit in den Bereichen Lehre, Forschung und Management an Hochschulen

„[...] weniger vom Regelwerk, sondern primär von den handelnden Persönlichkeiten bestimmt wird. Und soweit diese Persönlichkeiten willens und in der Lage sind, zusammen zu arbeiten, soweit funktioniert das auch“ (A2 – 28).

Auch an der *FH OÖ* wird erwähnt, dass es „*menschelt*“ (B4 – 30, B7 – 25) und **Kooperation und Kommunikation primär von den handelnden Personen** abhängig sei (vgl. B7 – 25, B4 - 30).

Bezüglich wissenschaftlicher Kommunikation an der Universität merkt eine Person kritisch an, dass **mehr Kooperation unter den WissenschaftlerInnen an der JKU günstig** wäre. Dadurch, dass wissenschaftliche Karrieren auf Eigeninitiative und Leistung aufgebaut sind, könne es zu einer Art „*Einzelkämpfertum*“ kommen:

„[...] das wird offenbar von den nachkommenden Wissenschaftlergenerationen so internalisiert, dass jeder für sich selbst als Einzelkämpfer/in unterwegs ist, und die Situation ist bei uns nicht schlecht, aber in Einzelfällen wäre es mir lieber wenn sie mehr kooperieren würden. [...] Aber

grundsätzlich scheint mir das etwas zu sein, wofür nicht die Individuen verantwortlich sind, sondern das durch die Struktur der WissenschaftlerInnenkarrieren vorgegeben ist“ (A15 - 45).

Die Kooperation an der Universität ist sehr stark abhängig von **fachlicher Kooperation**. Vielfach wird an der *JKU* erwähnt, dass die Kooperation zwischen Instituten/Abteilungen primär auf fachlicher Kooperation beruhe und dadurch weiterer Austausch möglich würde (z.B. über Führungsthemen) (vgl. A12 – 38, A12 – 23 etc.). Es wird betont, dass die Aktivitäten zur fachlichen Kooperation zwischen den Instituten bzw. Abteilungen von den betreffenden Personen selbst initiiert würden (nicht unbedingt durch die Institutsleitung) (vgl. A17 – 15).

Einen **formellen Austausch der Führungskräfte und Vernetzung** untereinander gibt es laut Aussagen einiger Befragter an beiden Hochschulen nicht. Mehrfach wird erwähnt, dass es keinen institutionalisierten Erfahrungsaustausch und Unterstützungsstrukturen diesbezüglich gäbe. Dies passiere ausschließlich über persönliche Kontakte (vgl. beispielhaft A1 – 60, A11 – 35, B7 – 54, A12 - 36) und es würde auf die aktive Eigeninitiative von neu ernannten Führungspersonen gezählt (vgl. B16 – 10). Zusätzlich wird in Führungskräfte-seminaren der *JKU* Raum für Austausch über Führungsthemen geschaffen (vgl. A12 – 38) und Seminare über Universitätsentwicklungen abgehalten (vgl. A4 – 50). An der *FHOÖ* bietet sich der Fakultätsrat zur Diskussion von Führungsthemen an (vgl. A4 – 50, A15 - 61).

3.2.3.1 Formelle Kommunikation

Es finden sich an beiden Hochschulen folgende Formen formeller **Kommunikation innerhalb der Institute bzw. Studiengänge**:

	<i>JKU</i>	<i>FH OÖ</i>
Operative Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Jour Fixe und Teambesprechungen (vgl. zB. A14 – 21) 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmäßige Jour Fixe / Teambesprechungen (vgl. zB. B3 – 93)
Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Klausuren mit externem Mediator (vgl. A4 – 30) • Klausuren oder Seminare mit externem Berater/Mediator (Mitarbeiterzufriedenheit, Kommunikation) (vgl. A2 – 30, A4 - 30) • Informationsveranstaltungen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Allgemeinbedienstete (vgl. A9 - 48) • Forschungsnachmittage (vgl. A1 - 56), wissenschaftliche Seminare zum fachlichen Austausch versch. Gruppen (AssistentInnen, StudienassistentInnen) (vgl. A16 – 69) 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiengangsklausuren zu Schwerpunktthemen (vgl. B23 – 53, B9-37) • Workshops zum Thema Wertesystem etc. (vgl. B2 – 43) • Informationsmeetings des Dekanats (vgl. B7 – 35)
Netzwerkpflege	<ul style="list-style-type: none"> • MitarbeiterInnenfeste, Weihnachtsfeiern (vgl. A16 – 69) 	<ul style="list-style-type: none"> • MitarbeiterInnenfeste, Betriebsausflüge (vgl. B10 – 18)
Gremien	<ul style="list-style-type: none"> • Abteilungsleitungssitzung (vgl. A12 – 23) • Institutskonferenz / Institutversammlung oder ähnliches (vgl. A2 – 28, A16 – 69, A18 - 19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fakultätsrat als Entscheidungsgremium (vgl. exemplarisch B7 – 29)

Tabelle 4: Formelle Formen der instituts- bzw. studiengang-internen Kommunikation

Die Organisationseinheiten (Studiengänge/Institute) werden als relativ geschlossene autonome Einheiten beschrieben („lose Koppelung“): Ein Befragter der *FH OÖ* beschreibt die Studiengänge als „vierzig fachliche Inseln“ (B11 – 48), die mehr oder weniger miteinander zu tun hätten (vgl. B11 – 48), ein Befragter der *JKU* die Institute als kleine Königreiche (vgl. A3 – 23).

Hinsichtlich formeller Kommunikation **über die Grenzen der Institute bzw. Studiengänge hinweg** wurden genannt:

	<i>JKU</i>	<i>FH OÖ</i>
Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> Fachbereichssitzungen, Koordinierungsgruppen (vgl. A7 – 48, A2 – 28) Drittmittellrunde von Instituten aus unterschiedlichsten Bereichen gemeinsam mit dem Vizerektorat Forschung und Finanzen (vgl. A7 - 48) 	<ul style="list-style-type: none"> Leitungs-Jour Fixe: lose Zusammenarbeit zwischen den Studiengängen (vgl. B 12 – 25) StudiengangsleiterInnenworkshop (vgl. beispielhaft B9 – 59) Standortübergreifende Projekte (vgl. B3 – 57) Arbeitskreise (z. B. Gender und Diversity) (vgl. B3 – 93, B10 – 20, B16 – 18)
Netzwerkpflege		<ul style="list-style-type: none"> Frauentag der Akademia (vgl. B16 – 18)
Gremien	<ul style="list-style-type: none"> Fakultätsversammlung (vgl. A15 -61) Rektoratskonferenzen (vgl. A4 – 50) 	<ul style="list-style-type: none"> Kollegium (akademische Leitung) (vgl. B7 – 29, B9 – 25, B10 – 20) und Geschäftsleitungssitzungen (vgl. B12 – 25) Dekanskonferenz (vgl. beispielhaft B7 – 43)

Tabelle 5: Formelle Formen der instituts- bzw. studiengangübergreifenden Kommunikation

Es wurde angemerkt, dass die dezentrale Struktur der *FHOÖ* eine Herausforderung für den Informationsfluss, den Erfahrungsaustausch und die Netzwerkbildung darstellt. Im Gegensatz zu Unternehmen mit mehreren Standorten gäbe es nach Ansicht nur eines Befragten zu wenig Bereitschaft für den standort- und fakultätsübergreifenden Erfahrungsaustausch (vgl. exemplarisch B18 – 65).

In der Kommunikation der Fakultäten (Standorte) zur Zentrale wünschen sich einige Führungskräfte der *FHOÖ* einen verbesserten Informationsfluss und klare Kommunikationsstrukturen (vgl. B21 – 56, B20 – 74). Es besteht jedoch zwischen vielen Personen der Zentrale und der Standorte eine rege und positive Zusammenarbeit (vgl. B10 – 48).

3.2.3.2 Informelle Kommunikation

Informelle Kommunikation hat an beiden Hochschulen eine sehr große Bedeutung: sowohl von Führungskräften zu MitarbeiterInnen als auch zwischen den Instituts- und Studiengangsleitungen [z.B. Mittagessen (vgl. exemplarisch A4 - 22, B21 – 21), spontaner Kontakt (vgl. exemplarisch A10 – 29, B23 – 56), teilweise *Politik der offenen Tür* (vgl. exemplarisch A16 – 50, B23 – 57)]. Die Gründe für die hohe Relevanz der informellen Kommunikation liegen an der *JKU* in dem persönlichen Erfahrungsaustausch (A1 – 60), der Abstimmung untereinander (A18 -11), der Vernetzung (A1 – 81, A5 - 20), der Basis für Entscheidungen (vgl. A4 – 20, A5 – 35, A16 - 50) und der Problemlösung (A4 – 24).

Zudem betont eine Führungskraft der *FH OÖ*, dass der informelle Austausch ein Spiegelbild für die positive Kultur sei (vgl. B5 – 38). Ein weiterer Befragter der *FHOÖ* stellte die Vermutung an, dass die Entscheidungen bzw. Entscheidungsstrukturen u.a. so gut funktionieren, weil die informellen Strukturen funktionieren (vgl. B8 – 17).

An der *FHOÖ* wird informelle Kommunikation weiters als Feedback für Führungskräfte genutzt:

„Diese informellen Kreise, die forcieren ich natürlich auch, weil ich aus meiner Erfahrung weiß, dass das ganz wichtig ist. Das sind die Momente, wo man einfach als Führungskraft auch merkt ob alles passt, ob die Stimmung gut ist, wo es eventuell Probleme gibt“ (B7 – 34).

3.2.4 NEW PUBLIC MANAGEMENT UND DIE „UNTERNEHMERISCHE HOCHSCHULE“

Unter dem Paradigma des „New Public Management“ und im Zuge des institutionellen Autonomiegewinns der Universität wurden in der Vergangenheit neue **Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen** in der Hochschule eingeführt.

„[...] Zielvereinbarungen, Leistungsvereinbarungen, und so weiter [...] bis hin zur New-Public Management-Speech. Wir, wir bedienen uns ja schon dieser Rhetorik in einer ausgeübten Weise. Das gehört schon zur Jobbeschreibung vom Management, dass man wenigstens sprachlich diese entsprechenden Floskeln von sich absondert. Manchmal kaum auszuhalten. Aber die Tools, derartige, werden natürlich eingesetzt.“ (A13 – 48)

Einige Befragte der *JKU* nehmen eine damit verbundene „Verbetriebswirtschaftlichung“ (A12 – 58) der Universität wahr. Kritisiert wird diese Entwicklung insofern, als die unreflektierte Übernahme betriebswirtschaftlicher Methoden im Widerspruch zur standes-, fach- und professionspolitischen Selbstverwaltung und (reflexiven und kooperativen) Universitätskultur stehe (vgl. A7 – 10+40, A12 – 58, A18 - 20) und somit dem Charakter der Hochschule teilweise widerspräche (vgl. A10 – 59).

„Das sehe ich kritisch. Also, auf der einen Seite sollte eine Universität natürlich nicht irgendwie in [einen] Schlendrian kommen. Also, Leistung ist ganz sicher ein wichtiges Prinzip der Universität. Aber, sagen wir irgendwelche Fünfjahrespläne zu machen, oder die Produktpalette künstlich einzuschränken, so wie die Firmen das machen, damit sie einfach sagen wir [wollen] mehr Gewinn rausholen mit einer schmaleren Produktpalette, ich glaube, das ist kontraproduktiv. Eine Universität stellt nicht einige wenige Produkte her, sondern sehr, sehr viele. Und viele von denen gehen wieder ein, ein paar wachsen, ein paar werden was. Aber das meiste, geschieht bottom-up. Aus kleinen Projekten entwickelt sich vielleicht etwas, was man vorher gar nicht so vorhergesehen hat. Daher muss eine Universität doch anders arbeiten als eine Firma.“ (A10 – 59)

Eine Person ergänzt, dass es wichtig sei, Besonderheiten der Fakultäten bzw. Fachkulturen zu berücksichtigen und nicht ökonomische Sparmodelle in der Lehre einzuziehen, die an den tatsächlichen Bedarfen fakultätsbezogener *guter* Ausbildung vorbeigehen (vgl. A18 – 52).

An der *FH OÖ* wird die (Neu-) Einführung betriebswirtschaftlicher Strukturen weniger stark thematisiert (Anm.: wohl deshalb, weil die *FH* in ihrer Gründungsintention bereits unternehmensähnlicher strukturiert wurde). Ein Interview-Teilnehmer geht allerdings darauf ein, dass akademische und kaufmännische (finanzielle) Bestrebungen teilweise im Widerspruch zueinander stünden (Kosten vs. Inhalt, akademische Freiheit vs. Effizienz). Er erachtet es als wichtig, dass in der Leitungsebene beide

Ansichten vertreten seien. An der *FH OÖ* sei dies zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht ausgeglichen (akademische Seite fehle noch ein bisschen, was sich, wie er hofft, durch das Kollegium ändern könnte) (vgl. B21 – 67).

Befragte beider Hochschulen geben an, dass die **Kennzahlenorientierung** in ihren Organisationen zunehmen würde (vgl. exemplarisch A2 – 40, A10 – 59, B3 – 44, B5 – 32, B21 – 56). Auch wenn einige Befragte dies für sinnvoll und bei zunehmender Organisationsgröße als notwendig erachten (vgl. A10 – 59, B5 – 32, B21 – 56), werden unterschiedliche Kritikpunkte angeführt: Ein Befragter der *FH OÖ* kritisiert eine zu hohe Kennzahlenorientierung als Entwicklung in Richtung „Überwachungskultur“ und gleichzeitige Entkräftung der „Vertrauenskultur“ und sieht darin die negative Entwicklung eines „You get what you measure“-Effekts (B5 – 32), d.h. dass verstärkt Wert auf Dinge gelegt wird, die auch explizit gemessen werden und dadurch andere essentielle Dinge, die sich nicht direkt positiv auf wichtige Kennzahlen auswirken, in den Hintergrund geraten würden (vgl. B5 – 32, ähnlich B21 – 56). Dies wird umso relevanter, als die verwendeten Kennzahlensysteme von verschiedenen Teilnehmenden als zu undifferenziert und einseitig wahrgenommen werden (z.B. zu starker Fokus auf Forschung bei gleichzeitiger Minderschätzung von Lehrleistungen, Benachteiligung von gewissen Disziplinen bei Drittmittelkennzahlen, zu starke Fokussierung auf quantitative Kennzahlen, unreflektiertes *Erzwingen* von interdisziplinärer Zusammenarbeit) (vgl. A2 – 40, A2 – 44, B10 – 26, B22 – 26, B22 – 68).

An der *FH OÖ* werden zwei weitere Aspekte im Zusammenhang mit Kennzahlensystemen in Frage gestellt: zum ersten die Undifferenziertheit von externen Kennzahlen in der Forschungsförderung, die eine Anpassung der FHs an das Universitätssystem bedingen (vgl. B22 – 32) und zum zweiten intern eine zu hohe Anzahl an erhobenen Kennzahlen und eine damit verbundene Unübersichtlichkeit („Kennzahlenchaos“) (vgl. B3 – 44).

In Zusammenhang mit der zunehmenden internen und externen Kennzahlenorientierung werden auch der v.a. an der *JKU* thematisierte steigende **Publikationsdruck** (vgl. explizit A15 – 24) und die damit verbundenen Negativeffekte genannt: Kritisiert wird in erster Linie die starke Fokussierung auf quantitative Aspekte der Publikationstätigkeit, die oftmals zu Lasten der Qualität gehen würde (vgl. A11 – 89-95, B22 – 68-70). Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Publikationsleistung zum essentiellen Kriterium für die Personalauswahl wurde und andere wichtige persönliche Qualitäten weniger berücksichtigt werden (vgl. A1 – 66, A5 – 65).

Die **finanziellen Rahmenbedingungen** werden von Befragten beider Hochschulen als schwierig betrachtet. An der *FH OÖ* thematisiert ein Befragter den Umgang mit **stagnierenden Finanzmitteln** und im Gegenzug dazu steigenden Personalkosten als besondere Herausforderung für die Hochschulleitung (vgl. B12 – 27).

Das ist vor allem schwierig für "[...] eine Hochschuleinrichtung, die es grundsätzlich gewöhnt ist, dass es prosperierend nach vorne geht, dass es immer wieder eine Steigerung gibt, das so zu sagen so zu gestalten, dass trotzdem alle noch zufrieden sind, und motiviert sind" (B12 – 27).

Der „Wachstumsdeckel“ (B4 – 51), den das Ministerium dem FH-Sektor verpasst habe, lähme nach Ansicht eines Befragten den Unternehmensgeist und mindere die Motivation. *Unternehmerisch* orientierte junge KollegInnen haben weniger gestalterische Möglichkeiten als in der Anfangszeit des FH-Systems in Österreich (vgl. B4 – 51).

Auch an der *JKU* werden **Unterfinanzierung und Spardruck** von einigen Befragten thematisiert (vgl. A1 – 46, A5 – 47+61, A12 – 21, A16 – 18+46, A18 – 52). Es wird von verschiedenen UntersuchungsteilnehmerInnen angegeben, dass die Unterfinanzierung sowohl auf Ebene des Lehrpersonals, der Institutsvorstands und der AdministrationsmitarbeiterInnen zu Überlastung führt (vgl. A1 – 46, A12 – 21, A16 – 18).

Um dieser Unterfinanzierung entgegenzuwirken, wird die **Einwerbung von Drittmitteln** immer wichtiger und von ministerieller Seite gefordert (vgl. A1 – 28). Die Möglichkeiten zur Akquirierung dieser Mittel werden dabei von einigen Befragten beider Hochschulen als vom Fach abhängig und vor allem für Sozial- und Geisteswissenschaften schwierig gesehen (vgl. A12 – 52, B11 – 44).

Drittmittel sind vor allem zur Erhaltung bzw. Aufbaus des Mittelbaus und/oder ProjektmitarbeiterInnen essentiell (vgl. A2 – 34, A5 – 47, A15 – 26, B3 -19). Es wird allerdings auch kritisch angemerkt, dass die Finanzierung von Nachwuchskräften über Drittmittel und die damit verbundenen Befristungen der Dienstverhältnisse die Möglichkeiten zur Nachwuchsförderung einschränken (A16 – 46, A5 – 47, B20 – 60, B22 - 32). Damit im Zusammenhang beklagt ein Befragter der *FH OÖ*, dass die Fachhochschulen durch den fehlenden Mittelbau im Aufbau von substanziellen und nachhaltigen Forschungsaktivitäten gebremst werden (vgl. B20 – 60).

Konflikte werden von einzelnen Befragten der *JKU* auch im, ihrer Wahrnehmung nach, widersprüchlichen Anspruch der Universität einerseits (zumindest bis zu einem gewissen Anteil) Grundlagenforschung zu betreiben und andererseits Drittmittel von Unternehmen einzuwerben (vgl. exemplarisch A5 – 61, A14 – 67).

Die einzelnen Aufgabenfelder und die damit verbundenen Einstellungen und Herausforderungen werden im Folgenden auf Basis der Aussagen der InterviewteilnehmerInnen charakterisiert.

3.3.1.1 Strategische Positionierung und Weiterentwicklung des Studiengangs bzw. des Instituts

Bei der Clusterung der empirischen Beiträge wurde deutlich, dass sich die strategische Positionierung und Weiterentwicklung der Studiengänge bzw. Institute in beiden Bereichen, Lehre und Forschung, zu den Aufgaben der Führungskräfte zählt (vgl. A1 – 17, B11 – 30, B3 – 16, B24 -12). Hochschulspezifisch betrachtet ist allerdings erkennbar, dass die befragten JKU-Institutsleitungen strategisch vor allem auf den Forschungsbereich fokussieren und die beschriebenen lehrbezogenen Tätigkeiten stärker im operativen Bereich einzuordnen sind.

„Weil ich meine [...] als Institutsvorstand muss man einen riesigen Spagat eigentlich machen. In der Lehre ist man doch eher in der Position eines Angestellten, der Pflichten erfüllt, und in der Forschung am Institut muss man es eigentlich wie ein Unternehmen führen.“ (A16 – 36)

An der FH OÖ dagegen ist die Lehre erkennbar im Fokus der grundlegenden strategischen Positionierung des Studiengangs (vgl. exemplarisch B11 - 38). Bezüglich des strategischen Gewichts der Forschung ist an der FH OÖ eine stärkere Diversität erkennbar, d.h. eine Bandbreite zwischen wenig bzw. stark forschungsorientierten Studiengängen, wobei die strategische Konzentration auf Lehr- bzw. Forschungsentwicklung im Zeitverlauf schwanken kann (siehe hierzu auch Kapitel 3.3.2 Flexibilität zur Gestaltung der Führungsrolle).

(Weiter) Entwicklung Lehre

Bei der (Weiter) Entwicklung der Lehre auf einer eher strategischen Ebene geht es einigen Befragten der FH OÖ um eine Verbesserung des Curriculums (sowohl inhaltlich als auch didaktisch) (vgl. B4 – 19, B9 – 15, B17 – 33, B23 – 33, B24 - 10+14). Konkret wurden drei strategische Zielsetzungen genannt: Erstens, die Ausrichtung der Lehrinhalte an den Berufsfeldanforderungen (vgl. exemplarisch B4 – 27, B17 – 31, B19 – 16, B22 – 30, B24 – 16), die Gewährleistung bzw. Verbesserung der Studierbarkeit (vgl. B16 – 26, B24 - 14+16) und die Verknüpfung von Lehre und Forschung (vgl. B3 – 24+25, B19 – 28).

Einige StudiengangsleiterInnen benennen verschiedene Informationsquellen, die sie nützen, um aktuelle und zukünftige Berufsfeldanforderungen zu erkennen: IndustriepartnerInnen, AbsolventInnen, haupt- und nebenberuflich Lehrende und Inputs aus der Forschung (vgl. B4 – 27, B17 – 31, B19 – 16, B22 – 30, B24 – 16). Ein Befragter betont explizit, dass nur auf die Wünsche der Politik bzw. der Industrie zu hören, keine Option in der Curriculumentwicklung sei, weil das idR der Mainstream sei und sich dieser bis zum Abschluss des Studiums schon wieder gewandelt habe. Ein/e StudiengangsleiterIn müsse hingegen einige Schritte voraus sein (vgl. B6 – 21).

macht. Zu bedenken ist dabei allerdings: Die Logik der Erzählungen der JKU-TeilnehmerInnen orientierte sich prinzipiell an der Dreiteilung Forschung – Lehre – Verwaltung, d.h. die Zuordnung zu den einzelnen Teilbereichen des Rasters erfolgte, noch stärker als bei den Informationen aus der FH OÖ, durch das Forschungsteam.

"Die Kunst, und deshalb glaube ich, ist das [...] die Expertise der Professoren, und das sind sich die Leute auch bewusst, wir müssen eigentlich vor denken, und das sind ja eigentlich die guten Studiengangsleiter und die guten Professoren, die nicht einfach das plappern was der Stream plappert. Sondern die in der Lage sind zu forschen, zu publizieren, quer zu denken, konstruktiv quer zu denken, und das dann letzten Endes in eine Berufsbildentwicklung, in eine Lehrplan-entwicklung, in die einzelne Lehrveranstaltung, in Forschungsarbeiten oder was der Teufel wo hinein projizieren und hinein arbeiten." (B6 - 21)

Auch zwei Befragte der JKU äußern sich zu strategischen Zielsetzungen in der Lehre und verfolgen dort den Anspruch, ein qualitativ hochwertiges, internationalen Standards entsprechendes Studium mit hoher Akzeptanz der AbsolventInnen am Arbeitsmarkt (vgl. A2 – 30) und forschungsgeleitete Lehrveranstaltungen (vgl. A14 -13) zu bieten. Diese Personen sehen den Professionalitätsgedanken in der Lehre an der Universität unterentwickelt und betonen, dass die Professionalisierung der Studienbetreuung vor allem ein Kulturthema ist (vgl. A2 – 32, A3 – 37-38). Eine Person zieht auch den Vergleich zur Fachhochschule und betont die effizientere Organisation des Studienbetriebs als Vorteil der FH (vgl. A3 – 88).

(Weiter) Entwicklung Forschungsschwerpunkte

Im Bereich der Forschung werden von StudiengangsleiterInnen der FH OÖ die gemeinsame Entwicklung von Ideen und Motivation (vgl. B3 – 19) und die Festlegung neuer Themengebiete in Übereinstimmung mit übergeordneten Studiengangszielen (vgl. B4 – 19, B16 – 28, B11 – 38) als strategische Aufgaben genannt. Es wird aber von einer Person betont, dass Vorgaben im Bereich der Forschung nur begrenzt möglich sind, da die Forschungstätigkeit an sich stark von der intrinsischen Motivation der ForscherInnen abhängig ist. Dementsprechend ist es wichtig auf der einen Seite ihre Interessen zu berücksichtigen aber andererseits auch eine Ressourcenbündelung auf einige wenige Themengebiete zu fördern (vgl. B3 – 16-17).

Einige Befragte der JKU thematisieren die grundlegende Autonomie des Instituts zur Festlegung der eigenen Forschungsstrategie und sind sich dabei nicht einig: So reichen die Meinungen von einer größtmöglichen Autonomie (z.B. bezüglich der Forschungsthemen und -tiefe) (vgl. A2 – 24), über die Möglichkeit neben dem „Pflichtprogramm“ frei Akzente zu setzen und weitere Themen einzubringen (vgl. A12 – 23) bis hin zur Einschränkung der Forschungsfreiheit durch die Vorgabe von fünf hochschulspezifischen Forschungsschwerpunkten (vgl. A10 – 61).

Bezogen auf konkrete strategische Fragestellungen im Forschungsbereich wird, neben der konkreten Themenfestlegung und -weiterentwicklung (vgl. A1 – 17, A18 – 28), folgender Aspekt häufig genannt: die durchaus unterschiedliche Ausbalancierung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung (vgl. exemplarisch A1 – 21, A5 – 61, A10 – 19+39). Es handelt sich dabei um ein Thema bei dem sich verschiedene Institute sehr unterschiedlich positionieren (vgl. exemplarisch A10 – 19+39, A16 – 72-75) und um zwei Bereiche, die sich nicht immer reibungsfrei gegenüberstehen:

„Aber das Problem, das bei uns herrscht, ist in der Journal – Forschung, ist die Methodik [...] das Wesentliche. Und die Anwendungsorientierung spielt überhaupt keine Rolle, wir müssen aber in Journals publizieren. [...] Und das schneidet sich hier wieder.“ (A1 – 21)

3.3.1.2 Aufbau und Weiterentwicklung des Lehrkörpers / Personalführung und -entwicklung

Die ExpertInnen wurden in den Interviews danach gefragt, welchen klassischen Führungsaufgaben im Sinne von Teamaufbau und MitarbeiterInnenführung und -entwicklung aus ihrer Sicht eine Hochschulführungskraft nachzukommen hätte. Die Analyse und Clusterung der Ergebnisse ergab dabei folgende 5 Kernaufgaben: (1) den Aufbau eines gut abgestimmten Teams, das sich in seinen Kompetenzen ergänzt und eine gute Basis der Zusammenarbeit hat (was u.a. durch die (2) Schaffung gemeinsamer Werte unterstützt werden kann), (3) transparente und wertschätzende Kommunikation gegenüber dem Team und den einzelnen Teammitgliedern, (4) MitarbeiterInnenentwicklung und (5) Förderung der Motivation (Abbildung 4).

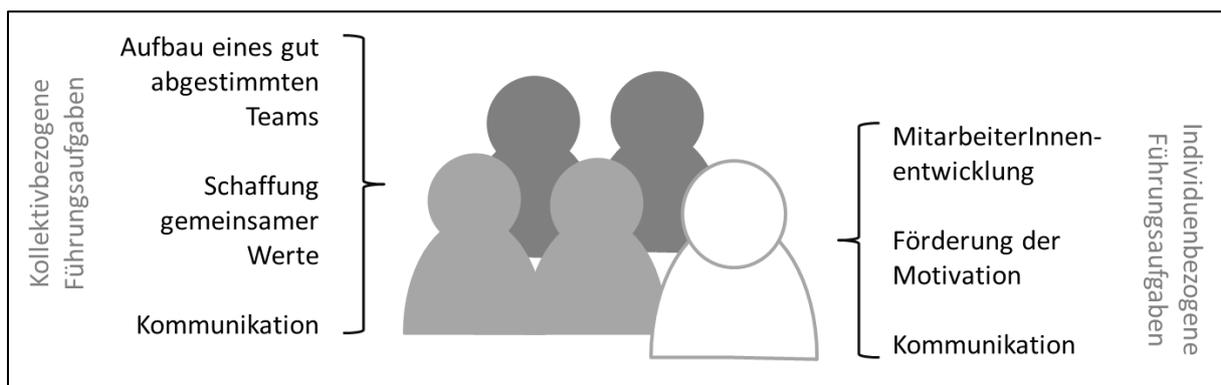


Abbildung 4: Führungsaufgaben im Überblick

Aufbau eines gut abgestimmten Teams

Verschiedene StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen gaben an, dass eine ihrer wichtigsten Aufgaben die Auswahl geeigneter MitarbeiterInnen (vor allem auch für Spezialbereiche) und der Aufbau eines gut abgestimmten Teams sei (vgl. A11 – 15, A15 – 48, A16 – 58, B1 – 56, B3 – 16, B4 – 19, B11 – 16+20, B21 – 13, B24 – 18). Um letzteres zu erreichen, bedarf es der Übernahme verschiedener genannter Führungsaufgaben, z.B. die Zielsynchronisierung und Bündelung der individuellen Kräfte in eine Richtung (vgl. B5 - 46, B6 – 11), die Koordination des Teams (vgl. B10 – 36) und das Austarieren persönlicher Befindlichkeiten (vgl. A15 – 48), um so Einzelpersonen zu einem sinnvoll miteinander agierenden Team zu entwickeln.

„Ja, also, die wichtigste Aufgabe ist sicher die, so zu sagen die Koordination vom Team, dass das gut zusammenarbeiten kann, ja. Dass aus diesen Einzelpersönlichkeiten, den sehr profilierten, ein sinnvoll miteinander agierendes, größeres wird, ja.“ (B10 - 36)

Einige Befragte der FH OÖ weisen weiters noch darauf hin, dass es wichtig sei, dass der/die StudiengangsleiterIn die Arbeitsbelastung und die persönlichen Ressourcen der MitarbeiterInnen im Blick behalte, um Überforderung und ungleich verteilter Aufgabenbelastung im Team zu erkennen (vgl. B4 -57, B20 – 60, B11 – 36+38).

Dass Teambewusstsein wichtig ist, ist nach Ansicht der meisten ExpertInnen unbestritten. An der *FH OÖ* scheint der Zusammenhalt im Team allerdings einen höheren Stellenwert als an der *JKU* zu haben:

An der *FH OÖ* wird darauf hingewiesen, dass es essentiell sei, bei der MitarbeiterInnenauswahl neben der fachlichen Kompetenz (vgl. B5 – 17) auch darauf zu achten, ob die Personen ins Team passen und auf der „gleichen Wellenlänge“ sind (vgl. B1 – 15, ähnlich aber auch A14 - 59). Von manchen Befragten wird der private Kontakt zu den MitarbeiterInnen als sehr wichtig und für die Zusammenarbeit im Team als erfolgversprechend eingeschätzt (vgl. B5 – 30, B10 – 32, B21 – 21+25, B22 – 62). So wird beschrieben, dass man sich in manchen Teams

„(...) eher als Freunde als Kollegen (...)“ fühlt (...). Da gibt es auch keinen der sich abseilt, sondern da greift jeder zu wenn irgendwas zum machen ist (...)“ (B5 - 30).

„Es ist, da ist noch was anderes da, was einfach letzten Endes so was ist wie Sympathie, Liebe, Vertrauen, zueinander stehen oder nicht zueinander stehen können“ (B6 - 54).

An der *JKU* ist mehr *Einzelkämpfertum* (A11 – 35+36) spürbar, weil jeder primär die eigene Karriere verfolgt:

„Die generelle Wissenschaftler Karrieren sind ja auf Eigeninitiative und auf, auf eigene Leistungen aufgebaut, und das wird offenbar von den nachkommenden Wissenschaftlergeneration so internalisiert, dass da also gewissermaßen jeder für sich selbst als Einzelkämpfer, Kämpferin unterwegs ist, und es ist bei uns nicht schlecht die Situation, aber in Einzelfällen wäre es mir lieber wenn die mehr kooperieren würden.“ (A15 - 46)

„(...) die Leute sind auf sich gestellt, und haben sehr großes Interesse, falls sie an der Uni bleiben wollen, sich zu profilieren. (...) aber die sind heute wirklich selber dahinter, die müssen das machen weil bei jeder Bewerbung, bei irgendwas müssen die da ihre Publikationslisten vorlegen“ (A15 - 24)

Schaffung gemeinsamer Werte

Führung ist v.a. in den Augen einiger befragter FH-ExpertInnen (weniger explizite Angaben dazu an der *JKU*) mit einer bestimmten Wertehaltung verbunden (vgl. B12 - 41). So ist davon die Rede, dass der Einheit „eine Seele eingehaucht“ werden oder „ein bestimmter Geist“ spürbar sein muss (B4 – 27). Damit diese Werte greifen können und sich ein gemeinsames Wertesystem etablieren kann, müssen sie glaubhaft gelebt (vgl. B4 – 45) und im Team thematisiert werden (vgl. A1 – 53-54). Die Schaffung eines Wertekonsensus innerhalb des Teams wird von einer befragten Person auch als Strategie gegen fehlende Durchgriffs- und Steuerungsmöglichkeiten und Basis für ähnliche Entscheidungen der Teammitglieder thematisiert:

„Ich bin überzeugt davon, [...] es funktioniert nur dann gut, wenn, wenn ein Wertesystem herrscht, ja, und über das Wertesystem triffst Du dann ähnliche Entscheidungen, und wenn das der Fall ist, dann brauchst Du Dich nicht allzu oft abstimmen, ja.“ (B2 – 29)

Es ist wichtig „[...] Werte schaffen, die nachher die Leitplanken sind, in denen man sich bewegen kann, wo man weiß wenn ich mich da drinnen bewege, ist es gut, und wenn ich mich drau-

ßen bewege, wird es unangenehm, ganz einfach. Und das gibt auch Sicherheit sage ich jetzt einmal, würde, würde ich einmal sagen.“ (B2 – 41)

Folgende Werte werden von den Befragten häufig als wichtig bezeichnet: **Gerechtigkeit** und **Fairness** (vgl. B23 – 25, B24 – 36, A18 - 26), **Ehrlichkeit** (vgl. B5 – 36), **Freiraum und vertrauensvoller** Umgang mit den MitarbeiterInnen (vgl. B2 – 49, B3 – 43-44, B5 - 36, B7 – 13, B8 – 34, B17 – 27, B20 – 56, B23 – 32).

Es ist wichtig, „[...] dass man halt selber, also dass man sich selber auch zurücknehmen kann, und den Leuten vertraut.“ (B3 - 34)

„So, ich bin überzeugt davon, dass Mitarbeiter einen gewissen Freiraum brauchen, dass sie das Vertrauen brauchen, dass sie auch selbständig die Sachen machen.“ (B17 - 27)

„Also ich glaube einfach deswegen weil der Großteil der jetzt wirklich hochschulrelevanten Tätigkeiten, und das ist Lehre und das ist Forschung, letzten Endes nur in Eigenverantwortung passieren kann“ (B19 - 22).

Besonders breit wird der Wert von **akademischer Freiheit** und damit verbunden die Anforderung MitarbeiterInnen eigenverantwortlich arbeiten zu lassen, vor allem auch an der *JKU*, thematisiert (vgl. A11 - 17; A16 - 52; A7 - 22; A7 - 40; A15 - 30; A3 - 21; A5 - 53; A10, - 37, A5 – 43, A14 – 21, A2 - 30). Dieser Anspruch wird mit der hochschulischen Tradition begründet und als essentielle Triebfeder für die intrinsische Motivation der MitarbeiterInnen erachtet (vgl. B21 – 25). Angemerkt wurde allerdings auch, dass ein Minimum an **Kontrolle** notwendig ist (vgl. B23 – 33, B9 - 29). Es ist darauf zu achten, dass eine Richtung vorgeben und im Notfall eingeschritten und der Kurs korrigiert wird (vgl. B13 - 28, B3 - 32, B4 – 51, B6 – 19).

Kommunikation im Team und individuell

Von verschiedenen Befragten beider Hochschulen wird eine transparente und wertschätzende Kommunikation sowohl gegenüber dem gesamten Team, als auch gegenüber einzelnen Mitgliedern als wichtige Aufgabe der Führungskraft beschrieben (vgl. B11 – 40, B7 - 33, A2 – 40, B4 – 27, A15 - 50, A18 – 19+21). Dazu gehört auch, dass Entscheidungen nachvollziehbar für MitarbeiterInnen getroffen werden, was wiederum eine gewisse Empathie der Führungskraft voraussetzt:

„Und das musst Du immer wieder versuchen - vor dem geistigen Auge haben, und zu sagen ok, wie würde es mir jetzt gehen, wie, wie würde ich damit umgehen.“ (B14 - 34)

An der *FH OÖ* wird im Rahmen von MitarbeiterInnengesprächen und Strategiemeetings mit den MitarbeiterInnen die Standortbestimmung, Zielfindung und Reflexion durchgeführt (vgl. exemplarisch B1 – 19, B11 - 38). Des Weiteren als wichtig erachtet wurde, dass Themen offen diskutiert und diverse Meinungen zugelassen werden sollten (vgl. B11 – 38, B7 – 19, A8 - 32, A11 – 61, B9 – 49, B18 – 23, B5 – 36). Es sollte Zeit dafür sein, alles auszureden (vgl. B13 – 28, B18 – 54+55) und MitarbeiterInnen sollten das Gefühl haben, dass sie ein offenes Ohr bei ihrer Führungskraft finden (vgl. A4 – 30, B5 – 18, A11 – 21, A14 – 57, B23 - 56). Ein respektvoller, höflicher und wertschätzender Umgang (vgl. B16 - 36, B21 – 35, A10 - 21) auf Augenhöhe (vgl. B19 – 16, B21 – 35, B17 - 41) erscheint dabei vielen als wichtige Voraussetzung.

MitarbeiterInnenentwicklung

Das Thema der **wissenschaftlichen Karriere- bzw. Nachwuchsförderung** wurde im Rahmen der Studie als konstitutiv erachtet und das Bewusstsein, dass eine Führungskraft ihren MitarbeiterInnen Entwicklungsmöglichkeiten bieten sollte, ist sowohl bei den interviewten Personen der *FH OÖ*, als auch der *JKU* in hohem Maße vorhanden (vgl. z.B. A1 – 52, A 11 – 21, A7 - 40, B3 - 54). Dies wird durch einen Befragten der *FH OÖ* untermauert, der explizit darauf hinweist, dass die Vernachlässigung der MitarbeiterInnenentwicklung zum entscheidenden Demotivationsfaktor werden kann, weil keine Verantwortung übertragen wird, obwohl der/die MitarbeiterIn bereit dafür wäre bzw. die MitarbeiterInnen keine Perspektive für die Zukunft erkennen können (vgl. B20 – 26). Dementsprechend ist für viele Befragte an beiden Institutionen Transparenz und Klarheit in der Mitarbeiterführung und -entwicklung bezüglich Karriereentwicklung wesentlich (vgl. A9 – 40, A14 – 21, B8 – 22 etc.). Verschiedene Interviewte beschreiben diesbezüglich die gemeinsame Erstellung eines transparenten und klaren Entwicklungsplanes (inklusive Zielvereinbarungen) (vgl. B1 – 76/23, B16 - 34) bzw. die Übernahme einer steuernden Funktion (vgl. exemplarisch A7 – 42) als ihre Aufgaben. Gemeint ist damit beispielsweise die Verteilung der Aktivitäten zwischen Forschung, Lehre, und Administration in Balance zu halten bzw. auf persönlicher Ebene z.B. ruhige MitarbeiterInnen im Speziellen fördern (vgl. A16 – 45).

Allerdings erscheint es sowohl an der *JKU* als auch an der *FH OÖ* als langfristig schwierig, interessante Perspektiven zu bieten und junge, erfolgversprechende MitarbeiterInnen zu binden, weil befristete Dienstverhältnisse diesem Wunsch entgegenstehen (vgl. A15 – 26, A16 – 46, B8 – 22, B18 -33). Außerdem sind junge MitarbeiterInnen im Post-Doc-Stadium nach Angaben einer Person der *JKU* fast gezwungen, zur weiteren Karriereentwicklung die Hochschule zu wechseln und ins Ausland zu gehen (vgl. A5 – 41). Diese Entwicklung hat durchaus auch einen negativen Beigeschmack:

„Und es gehört natürlich dazu, dass man die Leute sich entwickeln lasst, am, am Institut, mit der Gefahr dass wenn sie wirklich sehr gut sind, dass sie auch weggehen.“ (A16 - 42)

Die konkreten Statements zu den **Aufgaben der Studiengangs- und InstitutsleiterInnen in ihrer Führungsfunktion** gegenüber ihren MitarbeiterInnen kann man in Anlehnung an Bass (1985) zusammenfassend kategorisieren als einerseits „individuell fördern“ und andererseits „intellektuell stimulieren“¹ (Tabelle 6). Dies entspricht im Kern auch dem von mehreren Befragten propagierten Anspruch die MitarbeiterInnen (vor allem die Nachwuchskräfte) zu fordern und zu fördern (vgl. A1 -51, B2 – 43, B6 – 11).

¹ „Intellektuelle Stimulierung“ meint dabei Möglichkeiten zur Förderungen, die das kognitive Potenzial der MitarbeiterInnen im Fokus haben.

... individuell fördern	... intellektuell stimulieren
<ul style="list-style-type: none"> • Wohlwollende fachliche und persönlichkeitsbildende Unterstützung und Beratung (MentorInnenfunktion) (vgl. B3 – 40+54, B12 – 49, B24 - 40, A15 - 30) • Erreichbar sein (vgl. B21 – 20) • Vertrauen haben und Freiraum geben (vgl. B6 – 19, A1 – 52, A7 – 65) • Erkennen wie viel Führung jemand braucht (vgl. B1 – 15, B3 – 40, B10 – 24) • Verantwortung übertragen (vgl. B1 – 23, B2 – 31, B6 – 19, A11 – 63) • Möglichkeiten eröffnen und „Handlungsfelder für eine Weiterentwicklung ausfindig machen“ (B8 – 24) • Arbeit wertschätzen/ Respekt zollen (vgl. A1 – 52) • Zutrauen stärken (vgl. A16 – 45) • Vor Überlastung schützen (vgl. B3 – 35-38) • Vorbild sein (vgl. B3 – 22, B5 – 36, B10 – 32, B24 – 30) 	<ul style="list-style-type: none"> • MitarbeiterInnen bei der Aufgabenoptimierung einbinden (vgl. B21 -25) • MitarbeiterInnen das machen lassen, was sie mit Freude machen (vgl. B21 – 25, B24 – 18, A7 – 40) • Motivation der MitarbeiterInnen unterstützen (vgl. B20 – 26). • MitarbeiterInnen mit anderen Meinungen und Erfahrungen konfrontieren (z.B. durch Konferenzbesuche, Unternehmenskontakte): <i>„Wenn [... wir] nur allein mit dem Tisch da reden würden, dann würden wir auch früher oder später einmal in der geistigen Inzucht landen, und das darf es natürlich nicht sein.“ (B23 – 27)</i> • MitarbeiterInnen zum Weiterdenken anregen und Kooperation/Austausch mit anderen Studiengängen fördern und unterstützen (vgl. B19 – 16, B22 – 62) • Integration in Entscheidungsprozesse (vgl. B21 - 25)

Tabelle 6: Individuelle Förderung und intellektuelle Stimulation als Führungsaufgaben

Einige der befragten Führungskräfte nehmen aber auch die MitarbeiterInnen in die Pflicht und erwähnen, dass Kompetenz, Engagement und Freude an der Aufgabe wesentlich von den MitarbeiterInnen eingebracht werden müssen (vgl. B3 – 54, B6 - 19).

„Also, ich glaube das ist eigentlich das Erfolgsgeheimnis, dass die Leute gut sind, selber ein Thema suchen, finden, initiieren und dafür rennen und das entwickeln.“ (B6 - 19)

Wie bereits erläutert, wird die MitarbeiterInnenförderung durch die Führungskraft an beiden Institutionen als essentiell bezeichnet (vgl. z.B. A1 – 52, A 11 – 21, A7 - 40, B3 - 54), der Zugang und die Art der Förderung unterscheiden sich allerdings. Die im Rahmen der Studie erhobenen Informationen geben Hinweise darauf, dass an der FH OÖ die Individualität des/der zu fördernden MitarbeiterIn viel stärker in den Vordergrund gerückt als an der JKU.

„(...) da ist es einfach wichtiger, jeden in seiner Besonderheit und in seiner Qualifikation sichtbar zu machen und einen guten Platz zu organisieren. Einfach zu schauen, dass sie den Platz da finden, wo sie sich gut weiterentwickeln können.“ (B10 - 28)

An der JKU wird unter Förderung primär die Betreuung und Unterstützung im Rahmen eines Dissertationsprojektes verstanden (vgl. z.B. A1 - 56) oder auch das Einbeziehen junger MitarbeiterInnen in die eigenen Forschungsagenden damit sie *„(...) auch Enthusiasmus für Forschung kriegen und dass sie sich unterstützt fühlen (...)“ (A17 – 33)*. Abgesehen davon wird eine eigennützigere Kultur verfolgt,

die ihre Begründung im zunehmenden Publikationszwang und der notwendigen wissenschaftlichen Reputation findet.¹

„Wenn ich nur mich selbst sehe, ich will vorankommen, und sehe meine Journalpublikationen, dann ist Mitarbeiterführung, -förderung und so weiter kein Thema. Und so eine Entwicklung haben wir zurzeit.“ (A1 - 66)

Zusammenfassend kann man im Rahmen des **Führungsverständnisses** aufgrund der Daten und Aussagen eine unterschiedliche Tendenz/Einstellung festmachen, insofern, dass an der *FH OÖ* unter Führung eher die Personalführung inklusive MitarbeiterInnenentwicklung (*Leadership Ansatz*) verstanden wird und an der *JKU* eher die Steuerungs – und Koordinationsfunktion (*Management Ansatz*).

Neben ihrem grundlegenden Verständnis von MitarbeiterInnenförderung als Aufgabe von Studiengangs- und InstitutsleiterInnen beschreiben viele Befragte auch verschiedene **Methoden zur Förderung von (vor allem) Nachwuchskräften** im Lehr- und Forschungsbereich (Abbildung 5).



Abbildung 5: Methoden der Förderung wissenschaftlicher MitarbeiterInnen

Förderung der Dissertation und wissenschaftlichen Laufbahn

Sowohl an der FHOÖ als auch an der *JKU* liegt der Schwerpunkt in Bezug auf Förderung der MitarbeiterInnen auf Förderung der wissenschaftlichen Selbstständigkeit und dem Bestreben **Perspektiven** im Sinne einer wissenschaftlichen Karriere bzw. zumindest adäquater Anschlussprojekte zu bieten (vgl. A14 – 13, B20 – 26, A7 -63 etc.). Da der Fachhochschulsektor in Österreich kein Dissertationsrecht hat, gestalten sich die Fördermöglichkeiten von jungen WissenschaftlerInnen in den beiden Institutionen in manchen Bereichen unterschiedlich, wenngleich die der MitarbeiterInnenförderung zugrun-

¹ An dieser Stelle ist wesentlich zu erwähnen, dass dieses Bild anhand der Datenauswertung und Interpretation der 42 befragten Führungskräfte entstanden ist. Man kann dies nicht für die beiden Hochschulen verallgemeinern.

de liegenden Werte als sehr ähnlich erscheinen. Die Unterstützung des Dissertationsvorhabens steht an der JKU mehr im Vordergrund (u.a. unterstützt durch Rahmenbedingungen wie Qualifizierungsvereinbarungen (vgl. exemplarisch A16 – 45). Zudem finden sich an der JKU Unterstützungsmöglichkeiten im Zuge der Qualifikationsvereinbarungen und Laufbahnstellen, wie z.B. Mentoring und Coachingangebote (vgl. beispielsweise A7 – 65, A17 – 29).

Aufgrund der hohen Forschungsorientierung besteht bei einigen Befragten der FH OÖ der Wunsch nach einem Dissertationsprogramm, das in den Augen vieler Befragten auch als Garant für erfolgreiche und nachhaltige MitarbeiterInnenbindung fungieren kann (vgl. exemplarisch B3 – 40).

Einführung in die Scientific Community und gemeinsame Publikationstätigkeit

Sowohl an der FH OÖ als auch an der JKU wurde betont, dass Führungskräfte die eigene Reputation nutzen sollten, um junge WissenschaftlerInnen in die „scientific community“ einzuführen (vgl. A7 – 65, B24 – 39). Führungskräfte sind so gesehen *MentorIn*, um den wissenschaftlichen Nachwuchs dabei zu unterstützen, eine eigene Reputation aufzubauen und sich etablieren zu können (vgl. B24 – 40). In diesem Kontext erachten die Befragten die gemeinsame Publikationstätigkeit als wichtig.

„[...] gemeinsam publizieren nicht, dass ich mich als Professor mit auf die Publikation drauf schreiben lasse, sondern wirklich um Unterstützung zu geben, um auch zu helfen, dass das entsprechend publiziert wird“ (A7 - 66)

Dies vor allem auch deshalb, weil die Bedeutung von Publikationen in Bezug auf die Karriereentwicklung von JungwissenschaftlerInnen in den vergangenen Jahren gestiegen ist und es – wie eine befragte Führungskraft kritisch anmerkt – *„[...] nur mehr um Journalpublikationen [...] und um Rankings [geht], das treibt die jungen Wissenschaftler“ (A1 - 66).*

Ermöglichung internationaler Erfahrungen

Internationalität und Auslandserfahrung spielen für die wissenschaftliche Karriereentwicklung an Hochschulen eine bedeutende Rolle. Beispielsweise durch den Besuch von internationale Konferenzen und „Summer Schools“ sowie durch Gastaufenthalte (Lehre und/oder Forschung) und das Verfassen von Publikationen mit internationalen Partnern kann es gelingen, internationale Reputation aufzubauen (vgl. A17 – 29, A11 – 61, A16 – 45, B20 – 46, B24 – 39, B22 - 28). Dies ermöglicht auch, weltweit am aktuellen Stand der Wissenschaft zu bleiben und *„über [den] Tellerrand schauen, was in der Welt in der Wissenschaft passiert.“ (B23 - 28)*

„Das ist eigentlich die beste Quelle von kreativen Ideen, wenn ich auf einer Konferenz bin oder wenn ich als Reviewer für eine Tagung [arbeite], weil da sehe ich was die Leute so machen und muss mir meine Gedanken machen, weil ich muss ja irgendetwas Essentielles dazu sagen können und da ist mir also gar nicht so wichtig, dass einer da, weiß ich nicht, 50 Publikationen im Jahr macht, sondern dass er irgendwie hinein kommt in das.“ (B22 - 28)

Kompetenz- und Verantwortungsübertragung

Ein wesentlicher Aspekt der MitarbeiterInnenförderung an den beiden Hochschulen ist die kontinuierliche Übertragung von Verantwortung, Entscheidungen und Kompetenzen. Darunter fällt in etwa die Übertragung einer Leitungsfunktion (z.B. Projektleitung), wodurch das Lernen durch Verantwortungsübernahme und die Selbstständigkeit gefördert werde. Eigenverantwortung wird beispielsweise

auch dadurch an die MitarbeiterInnen übertragen, als die Betreuung von wissenschaftlichen Arbeiten übertragen wird, ein Arbeitsgebiet selbst erarbeitet wird oder ein Forschungsthema übergeben wird (vgl. A1 – 34, A10 – 33, A11 – 63, A17 – 37, B18 – 49, B1 – 15).

„Man kann nur lernen, indem man so zu sagen frühzeitig viel Verantwortung übertragen bekommt“ (A11 – 63).

Es wird allerdings auch erwähnt, dass die Voraussetzung für die Verantwortungsübertragung der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses (Klima von Freiraum und Wertschätzung) zu den MitarbeiterInnen ist (vgl. B3 – 34).

Klassische Weiterbildungsangebote

Die Nutzung von klassischen Weiterbildungsformen wie Seminaren, Kursen und Workshops beruht an beiden Institutionen auf freiwilliger Basis und es existieren interne Bildungsprogramme, die von MitarbeiterInnen genutzt werden können (vgl. beispielsweise A6 – 30, A7 – 9, A5 – 27, A12 – 34, B5 – 30, B8 – 26, B18 – 33, B21 – 39, B22 – 28). Einen hohen Stellenwert nimmt die Weiterbildung im Bereich der methodischen Qualifikationen (Methodenkompetenz) ein (vgl. B8 – 26). Generell lässt sich aus der Studie ableiten, dass das klassische Seminar- und Weiterbildungsangebot sowohl an der *JKU*, als auch an der *FH OÖ* eine untergeordnete Rolle einnimmt, da vor allem auf Erfahrungslernen gesetzt wird (siehe dazu auch 3.5 Qualifizieren und Weiterbildung).

Förderung der Motivation der MitarbeiterInnen

In den Befragungen wurden an beiden Hochschulen mehrere Motivations- und Demotivationsfaktoren identifiziert, die als ausschlaggebend für die Leistungsbereitschaft der MitarbeiterInnen bezeichnet werden (Tabelle 7).

Motivationsfaktoren	Demotivationsfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse und Freude an der Aufgabe / Tätigkeit (vgl. B5 – 36, B 23 – 31) • Gestalterische Freiräume (vgl. B7 – 11, B17 – 35, B24 – 18) • Teamkohäsion und Arbeitsklima (vgl. A2 – 30, B21 – 25) • Lob als Bestätigung und Motivator (vgl. B7 – 18, , A5 – 57, A11 – 21) <p><i>„Aber ja, ich glaube trotzdem, dass das Hauptcharakteristikum einer Universität einfach die Leidenschaft, die Begeisterung für die Forschung ist. Und Leidenschaft und Begeisterung lässt sich fördern, lässt sich unterstützen, muss gelobt werden, muss gepflegt werden, aber nicht immer gemanagt.“ (A7 – 40)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geringes Interesse am Forschungsthema (vgl. B3 – 17-18, B24 – 18) • Wenig Autonomie / wenig Mitspracherecht (vgl. A4 – 26, A5 – 39, B17 – 35, B19 – 32) • Zu viel Bürokratie (vgl. A5 – 53, A10 – 65) • Defizite in der Informationskultur (vgl. B20 – 74) <p><i>„Das heißt [man] hat so das Gefühl man kriegt die Informationen nicht mehr direkt sondern nur mehr gefiltert. Und das ist natürlich für die Motivation, für jemand der eh schon mehr tut als er eigentlich müsste, nicht gut. Das heißt a la long wenn sich das weiter verschärft, dann werden die Guten auch zurück schrauben und werden sagen ok, mache ich halt auch Dienst nach Vorschrift, oder gehen.“ (B20 - 74)</i></p>

Tabelle 7: Motivations- und Demotivationsfaktoren für MitarbeiterInnen in Hochschulen

Auffällig an den Daten ist, dass an der *JKU* durchaus auch über extrinsische Motivationsfaktoren wie Lob und Incentives (vgl. A10 – 43+63, A7 – 20+28+34) nachgedacht wird, während an der *FH OÖ* häufiger intrinsische Motivationsfaktoren genannt werden.

Die Leistungsbereitschaft von unmotivierten MitarbeiterInnen (wieder) zu steigern, wird von einzelnen Befragten beider Hochschulen als schwierig beschrieben (vgl. A5 – 47, B3 - 96). Grundsätzlich entsteht der Eindruck, dass man an der *FH OÖ* versucht, implizite Strategien zu entwickeln, die von vorne herein kein Demotivationsgefühl der MitarbeiterInnen aufkommen lassen (vgl. z.B. B19 – 32). Dies vor allem auch deshalb, weil in der hochschulischen Realität disziplinäre Durchgriffsmöglichkeiten häufig fehlen (vgl. A6 – 30, B20 – 26, A17 – 12, B3 - 35-38) und die Führungskräfte deshalb auf das Commitment der MitarbeiterInnen angewiesen sind - „(...) *sonst habe ich Jahresfresser bis zur Pension*“ (B23 - 22). An der *JKU* versucht man eher zusätzliche Demotivation zu vermeiden (vgl. A7 - 30).

3.3.1.3 Organisation von Forschungsaktivitäten und Lehr- und Studienbetrieb

Mit den Forschungsaktivitäten und dem Lehr- und Studienbetrieb sind verschiedene operative Tätigkeiten verbunden. Einige Befragte der *JKU* beklagen den steigenden Verwaltungsaufwand als sowohl zeitliche, wie auch qualifikatorische Herausforderung (vgl. A11 – 77, A16 – 11+15+17, A2 – 24+38). Ebenso plädiert ein Befragter der *FH OÖ* dafür, den Verwaltungsaufwand nicht weiter ansteigen zu lassen (vgl. B4 – 19, B20 – 56). Außerdem gibt eine Person an, dass Fragestellungen, die ein bestimmtes betriebswirtschaftliches oder rechtliches Verständnis notwendig machen, für WissenschaftlerInnen eine Herausforderung darstellen (z.B. rechtliche Gesichtspunkte bei der Organisation einer Bildungskarenz) (vgl. A12 -32). Die Verwaltungstätigkeiten werden aber nicht ausschließlich vom Institutsvorstand/von der InstitutsvorständIn bzw. von den StudiengangsleiterInnen erledigt, sondern in gewissem Ausmaß an MitarbeiterInnen delegiert (vgl. A1 – 36, A5 – 53, A14 – 32+42, A16-43, A18 – 48, B16 – 28, B22 - 14).

Befragte beider Organisationen erkennen im Zusammenhang mit Verwaltungstätigkeiten jedoch an, dass die Zentralisierung bestimmter Aufgaben wie z.B. Controlling, IT und Personalverrechnung die StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen entlastet (vgl. A16 – 64, A7 – 44). Der Wunsch nach mehr Unterstützung in der Verwaltung wurde von Befragten der *JKU* in Bezug auf betriebswirtschaftliche Aufgaben wie z.B. die Budgetierung (vgl. A8 – 21) und Forschungsprojektadministration (vgl. A17 -25-27), speziell auch im Zusammenhang mit EU-Projektanträgen (nicht inhaltlich sondern bezogen auf bestimmte Formalismen) (vgl. A7 – 44) und bei diversen Berichtspflichten (vgl. A16 – 38) geäußert. Die Zentralisierung von Aufgaben wird aber von Befragten der *JKU* nicht nur positiv, sondern auch als Quelle für bürokratische Hindernisse und Verkomplizierung gesehen (vgl. A2 – 22, A7 - 44).

Im Folgenden werden nun die operativen Aufgaben der StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen im Forschungs- und Lehrbetrieb genauer beschrieben.

Organisation der Forschungsaktivitäten

Im Zusammenhang mit der Organisation der Forschungsaktivitäten des Instituts bzw. des Studiengangs nennen die Interview-TeilnehmerInnen beider Institutionen verschiedene operative Aufgaben, die der oder die LeiterIn zu erfüllen habe. Beispiele dafür sind zum ersten das **Akquirieren von**

Drittmittelprojekten bzw. Aufträgen aus der Industrie (vgl. A 10 – 17+19, A14 – 12, B3 – 19). Dabei wird von Befragten beider Hochschulen betont, dass Projektanfragen und -ideen auf die inhaltliche Passgenauigkeit zum Studiengangprofil bzw. den Forschungsschwerpunkten des Instituts geprüft werden (vgl. A3 – 62, A11 – 37, A16 - 72-75, B 11 – 38), zumal Drittmittel die finanzielle Ausstattung und Unabhängigkeit des Instituts verbessern (vgl. A10 – 37, A16 – 72-75). Für die Forschung der *FH OÖ* sind sie darüber hinaus essentiell, da sie als Finanzierungsgrundlage der ForschungsmitarbeiterInnen gelten. Zwei Studiengangsleiter beschreiben diese Situation als sehr herausfordernd:

„Forschung ist immer eine schwierige Sache [...]. Forschungsgelder sind nie genau zum Zeitpunkt da, wo man sie vielleicht braucht. Man hat einerseits Leute [...]und kein Geld und andererseits hat man Geld und keine Leute, die das machen. Das passt einfach selten zusammen und da sollte man die Flexibilität haben, es ist, wird schön langsam wird besser in der Entwicklung, dass man zwischen Lehre und Forschung ein bisschen austauschen könnte.“ (B21 – 54)

„Ich kann nicht sagen ich reiße das Projekt auf und dann macht es jemand anderer, wie es auf der Uni ist. Wir haben die Assistenten nicht. Und wir haben auch diese langfristigen wissenschaftlichen Mitarbeiter nicht die diese Forschungsaktivitäten übernehmen können, ausführen können. Das haben wir nicht.“ (B20 – 60)

Als weitere Aufgaben im operativen Forschungsbereich nennen einige Befragte der *JKU* die Steuerung und das **Management bestehender Forschungsprojekte**, die Koordination von Forschungszusammenarbeit mit anderen Institutionen und Organisationen, das Vorantreiben von Publikationen (vgl. A1 – 17, A14 - 12), **Finanzreporting**, die Evaluierung von Projekten und die Planung kommender Perioden (vgl. A10 – 19). An beiden Hochschulen wird darüber hinaus die Verteilung der frei zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel (**Ressourcenallokation**) als Aufgabe der StudiengangsleiterInnen / InstitutsvorständInnen beschrieben (vgl. B19 – 20), wobei von einer befragten Person der *JKU* eine zunehmende Einflussnahme der Hochschulleitung auf die Verwendung von Drittmitteln kritisiert wird (vgl. A15 – 66).

Organisation des Lehr- und Studienbetriebs

Einige Befragte beider Organisationen gehen darauf ein, dass die Lehre an der Fachhochschule generell einen höheren Stellenwert habe, als an der Universität (vgl. A3 – 37+38, A10 – 71, B3 – 16, B16 - 26, B22 -70). Dementsprechend verwundert es nicht, dass lehr- und studienbetriebsbezogene operative Aufgaben, wie von einem Studiengangsleiter der *FH OÖ* explizit beschrieben, in der Prioritätenliste sehr weit oben gereiht sind (vgl. B21 – 17). Ziel ist es, den Studienbetrieb nachhaltig in hoher Qualität durchzuführen (vgl. B5 - 46, B7 – 46). Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass das *Alltagsgeschäft*, d.h. der Standardbetrieb gut funktionieren muss. Hierbei ist eine gute Unterstützung durch die Studiengangsassistenten essentiell. Der **Aufbau einer funktionierenden Studiengangsorganisation** ist auch eine der wichtigsten Herausforderung bei Aufbau eines neuen Studiengangs (vgl. B16 – 10). Ist dies erreicht, bedeutet das auch eine Entlastung für den/die StudiengangsleiterIn, da er/sie sich nur noch in Not- und Sonderfällen, strategischen Entscheidungen und Kontrollaufgaben einschaltet (vgl. B3 – 86, B4 -19, B5 -28, B11 – 19-22, B16 -10+20+26, B17 -17, B18 – 17+25) und damit zeitliche Ressourcen für die Forschung frei werden (können) (vgl. B3 – 86).

Eine essentielle Tätigkeit für StudiengangsleiterInnen an der *FH OÖ* ist die **BewerberInnensuche und/oder -auswahl** für ihren Studiengang. Ein Befragter gibt sogar an, dass es die primäre Aufgabe

der Führungsperson sei, „den Studiengang zu füllen“. Diesem Ziel werden andere Aufgaben, wie beispielsweise Personalführung und -entwicklung, Koordination der Lehre, Qualitätsmanagement, etc. untergeordnet. (vgl. B18 – 29). Dabei gestaltet sich diese Aufgabe für die Studiengangsleitungen durchaus unterschiedlich. Stehen einige vor der Herausforderung, genügend qualifizierte BewerberInnen zu finden, sind andere vor allem damit beschäftigt, aus der großen Menge an BewerberInnen die geeignetsten Studierenden auszuwählen (vgl. B1 – 56, B5 – 46, B10 – 38, B17 – 31, B24 -10).

Weitere, an der *FH OÖ* genannte organisatorische Aufgaben beziehen sich auf den hohen Stellenwert der **Studierendenorientierung**: Die möglichst optimale Gestaltung des Stundenplans für die Studierenden (z.B. keine Lücken) (vgl. B9 – 67, B16 -20+26), die Vermittlung akademischer und fhspezifischer Lehr- und Lernwerte an StudienanfängerInnen (vgl. B1 – 56, B17 -31) und die persönliche Betreuung und Ansprache der Studierenden (B11 – 20, B17 – 31, B19 – 16).

Darüber hinaus werden Aufgaben genannt, die sich auf die **Koordination und Verteilung der Lehrveranstaltungen und Betreuungstätigkeiten** innerhalb des Teams beziehen (vgl. B9 – 67, B18 -29, B21 -13, B22 – 26). Dazu ist es auch nötig, für MitarbeiterInnen und nebenberuflich Lehrende (LektorInnen) als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen (vgl. B21 – 22).

Weitere exemplarisch genannte Tätigkeiten sind die **Qualitätskontrolle in der Lehre** (vgl. B1 – 56, B18 – 17+29, B19 -16, B24 – 10), **Kostenkontrolle** und saubere Verwaltung Richtung Ministerium (vgl. B4 – 19, B17 -33, B19 -16), die **Prüfungsadministration** (vgl. B16 – 20, B24 -10), die Organisation von **Gastprofessuren** (vgl. B24 -21) und die Betreuung von **AbsolventInnen** (vgl. B17 – 31+33).

Auch von einigen Befragten der *JKU* werden verschiedene operative Aufgaben im Bereich der Lehre genannt, wobei sich diese vor allem auf die **Planung und Koordination von Lehrveranstaltungen** beziehen, die **Betreuung von Abschlussarbeiten** und die **Klärung von Anrechnungsfragen** (vgl. A1 – 17, A2 – 32, A10 – 19, A17 – 39). Auch die Bedeutung der persönlichen Betreuung von Studierenden wird von einer Person als Qualitätsfaktor angemerkt (vgl. A3 – 31). Es wird darauf hingewiesen, dass der Institutsvorstand bzw. die Institutsvorständin bei organisatorischen Fragen in der Lehre (z.B. Anfragen Diplomarbeiten, Anrechnungsfragen) von der Studienprogrammleitung unterstützt wird (vgl. A14 – 32+42).

In der Lehre ist an der *JKU* die Koordination verschiedener Institute notwendig. Die Funktionalität wird dabei unterschiedlich bewertet:

„Also, Stundenplan zum Beispiel ist bei uns ein, ein riesen Thema. Weil das eigentlich überhaupt nicht funktioniert. Das geht ja, nach Basarmethoden der, der Stundenplan, ja, so. Und da, natürlich ist das komplex, weil verschiedene Institute, verschiedene Studiengänge alles mit der beschränkten Raumressource auskommen müssen. Aber wenn das nur die Institute untereinander ausstreiten und das dann so zustande kommt, man verlegt eine Stunde und dann rufen drei an mit denen man dann wieder kollidiert, da würde ich mir mehr Unterstützung erwarten, ja.“
 (A16 – 39)

Es werden aber Professionalisierungstendenzen im Bereich der Studienorganisation wahrgenommen (vgl. A16 - 64, A17 – 21):

„Also, früher ist die Lehre in einem Prozess, dass halt jede Abteilung [...] sich seine eigenen Gedanken gemacht hat, entstanden. Und da hat es immer wieder Engpässe gegeben in Hinblick auf den Studienbedarf. Das ist jetzt bei uns zentralisiert, beim Vizerektor für Lehre, und der hat einen eigenen Stab, und das Ergebnis ist eben, dass eigentlich die Lehrbedürfnisse abgedeckt sind, besser als zuvor. Dass man eben auch kurzfristig, wenn man sieht, dass eben Bedarf da ist, das angeboten wird. Und das war an den Unis früher glaube ich kein Unterschied, das ist also meiner Meinung nach ein deutlicher Fortschritt.“ (A17 – 21)

Standardisierungen im Lehr- und Studienbetrieb werden aber auch kritisch gesehen, da sie die speziellen Charakteristika von Studienprogrammen nicht immer berücksichtigen. Konkret wurde hier genannt, dass die Festlegung einer MindestteilnehmerInnenzahl als Voraussetzung für die Abhaltung von Lehrveranstaltungen dazu führte, dass ein kleines Institut ein wichtiges Seminar nicht mehr abhalten konnte und darunter die Qualität der Lehre leidet (vgl. A18 -67).

3.3.1.4 Eigene Lehr- und Forschungstätigkeit

Entkoppelt von der Position als StudiengangsleiterIn bzw. Institutsvorstand/Insitutsvorständin sind diese Personen auch selbst noch als Lehrende und Forschende tätig. Diese Tätigkeiten bleiben inhaltlich zwar gleich verringern sich aber im zeitlichen Umfang (vgl. dazu exemplarisch A1 – 17, A3 – 86, A7 – 42, B6 – 48, B17 – 35, B19 -26). Das Ausmaß wird von einigen Befragten der *FH OÖ* unterschiedliche beschrieben: Ein Befragter gibt an, dass er trotz der StudiengangsleiterInnen-Position noch 70 – 80 % der Arbeitszeit für eigene Lehre und Forschung aufwendet (vgl. B19 -26), ein anderer hingegen erzählt, dass seine gesamte Forschungstätigkeit in seiner Freizeit abläuft (vgl. B20 – 56).

3.3.1.5 Engagement in der Fakultät / Gesamtorganisation

Sowohl Befragte der *JKU* als auch der *FH OÖ* nennen als weitere Tätigkeit die institutsübergreifende, akademische Selbstverwaltung, sprich die Mitarbeit in hochschulischen Gremien, Kommissionen und Arbeitsgruppen, im Senat an der Universität und im Kollegium an der *FH OÖ* und die Übernahme der DekanInnenfunktion (*FH OÖ*) (vgl. A1 – 17, A10 – 47, A14 -12, B1 – 27+56, B16 – 20, B19 -16.) Diese Tätigkeiten nehmen viel Zeit in Anspruch (vgl. A1 – 17, B19 -56) und an der *FH OÖ* wird deutlich, dass das Engagement in diesem Bereich zwischen den StudiengangsleiterInnen stark schwankt (vgl. dazu exemplarisch B1 – 56, B4 – 31).

3.3.1.6 Repräsentation und Kontakte nach außen

Sowohl StudiengangsleiterInnen als auch InsitutsvorständInnen erfüllen in der Außenvertretung und Repräsentation des Studiengangs bzw. Instituts verschiedene Aufgaben (vgl. A12 -21, B9 – 43, B12 – 47, B19 -16) und stehen in Kontakt mit verschiedenen Anspruchsgruppen und Kooperationspartnern: andere Hochschulen und Forschungseinrichtungen bzw. die Scientific Community, Wirtschaftsunternehmen und öffentliche bzw. gemeinnützige Organisationen und an der *FH OÖ* Studieninteressierte und Schulen.

Andere Hochschulen, außeruniversitären Forschungseinrichtungen und die Scientific Community

Einige Befragte der *JKU* berichten von Kooperationen mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen, darunter auch die *FH OÖ*, entweder auf individueller, informeller Ebene (vgl. A3 – 86), durch nationale und internationale Kooperationen mit Hochschulorganisationen (vgl. A1 – 17) oder durch ein Kompetenznetzwerk, dass Kooperationen von außeruniversitären und universitären Institutionen fördern soll (vgl. A12 -23).

Auch Interview-TeilnehmerInnen der *FH OÖ* nehmen Bezug auf vielfältige Kontakte im wissenschaftlichen Umfeld, natürlich auch zur *JKU*, fokussieren hierbei aber nicht nur auf den Forschungsbereich, sondern vor allem auch auf die Lehre. Der Kontakt der StudiengangsleiterInnen zu anderen Hochschulen bzw. in die Scientific Community wird dabei als wichtig für die Förderung der Mobilität bzw. des Austauschs von Studierenden und Mitgliedern des Lehr- und Forschungspersonals des Studiengangs gesehen. Außerdem werden dadurch Forschungsk Kooperationen und den Transfer von Know-How und Informationen über Trends und Entwicklungen im Fachgebiet ermöglicht (vgl. B9 -43, B24 -18+38).

Kooperationen zwischen *JKU* und *FH OÖ* werden vor allem durch viele persönliche Kontakte (vgl. exemplarisch B1 – 35, A10 – 71+73), aber auch institutionalisierte Kooperationen beschrieben (vgl. B2 – 51, A14 – 46-48).

Wirtschaftsunternehmen, öffentliche und zivilgesellschaftliche Organisationen

Auch in diesem Bereich betreffen die Statements der Befragten der *JKU* vor allem den Forschungsbereich, konkret Kooperationsprojekte mit Wirtschaftsunternehmen oder öffentlichen bzw. zivilgesellschaftlichen Organisationen (vgl. A12 - 46, A3 - 64, A5 – 45). Häufig steht dabei das Lukrieren von Drittmitteln als Motivation im Fokus (vgl. exemplarisch A10 – 37). Es finden sich jedoch auch einzelne Statements, die die Bedeutung der Kooperationen mit der Wirtschaft als wichtig für die Qualität der Lehre (vgl. A1 - 77, A16 – 72-75) thematisieren. Viele InstitutsvorständInnen zeigen sich gegenüber Kooperationen eher zurückhaltend und skeptisch und lehnen eine zunehmende Einflussnahme durch Wirtschaft, Industrie, etc. ab (vgl. A2 -34, A3 – 62+66, A11 – 37, A16 – 71+75).

Die Befragten der *FH OÖ* sehen die Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen als essentiell, und bezeichnen diese Form des Austausches als Alleinstellungsmerkmal der *FH OÖ*. Einige StudiengangsleiterInnen berichten davon, dass sie gegenüber der Wirtschaft bzw. dem Berufsfeld des jeweiligen Studiengangs Marketingaufgaben übernehmen würden. Darüber hinaus entsendet der Studiengang AbsolventInnen in Unternehmen und Organisationen und trägt durch angewandte Forschung zum Wissenstransfer bei. Zusätzlich steigere der Außenkontakt der StudiengangsleiterInnen ins Berufsfeld die Bekanntheit des Studiengangs und ermögliche Forschungsprojekte, Studierendenprojekte und Abschlussarbeiten für den Studiengang. Auf Basis von Kontakten zwischen StudiengangsleiterInnen und Unternehmen bzw. Organisationen werden auch immer wieder berufsbegleitende Studierende und nebenberuflich Lehrende an den Studiengang geholt. Darüber hinaus erhalte der Studiengang Informationen über aktuelle und zukünftige Bedarfe und Trends aus dem Berufsfeld (vgl. B1 – 66, B2 – 19, B3 – 26, B4 – 25, B9 -43, B11 -22, B17 – 31+33+51, B19 -16, B23 – 28).

Studieninteressierte und Schulen

Einige Befragte der *FH OÖ* benennen noch eine weitere Zielgruppe, mit der sie in Kontakt stehen, dies sind: potentielle Studierende sowie Schulen und LehrerInnen. Sie geben dabei an, gezielte Marketing-, PR-, Informations- und Beratungsaufgaben zu übernehmen, durch die sie BewerberInnen und in weiterer Folge Studierende für den Studiengang werben (vgl. B1 – 66, B5 – 30).

3.3.2 FLEXIBILITÄT ZUR GESTALTUNG DER FÜHRUNGSROLLE

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, erfüllen die InstitutsvorständInnen der *JKU* und die StudiengangsleiterInnen der *FH OÖ* eine Vielfalt unterschiedlicher Aufgaben. Die Auswertung einiger Interviews zeigt, dass die Personen in ihrer Tätigkeit unterschiedliche Schwerpunkte setzen, das deutet darauf hin, dass es eine gewisse Flexibilität zur Gestaltung der Rolle gibt. Dies umschließt, dass – ohne das gesamte Aufgabenspektrum zu vernachlässigen - in gewisse Bereiche mehr Engagement gelegt wird und dafür andere Aufgabenbereiche an KollegInnen bzw. MitarbeiterInnen (weiter) delegiert werden. Letzteres bezieht sich häufig auf (routinemäßige) Verwaltungstätigkeiten. Trotz einer gewissen Flexibilität und Möglichkeit zur Aufgabendelegation wird aber berichtet, dass vor allem Bereiche der akademischen Selbstverwaltung für die StudiengangsleiterInnen und die Institutsvorstände als Verpflichtung aufgefasst und nur in Ausnahmefällen weiter delegiert werden (vgl. A1 – 36, A5 – 53, A10 – 47, A14 – 32+42, A16-43, A18 – 48, B1 – 63-66, B9 – 43, B11 – 20, B16 – 26+28. B19 - 16).

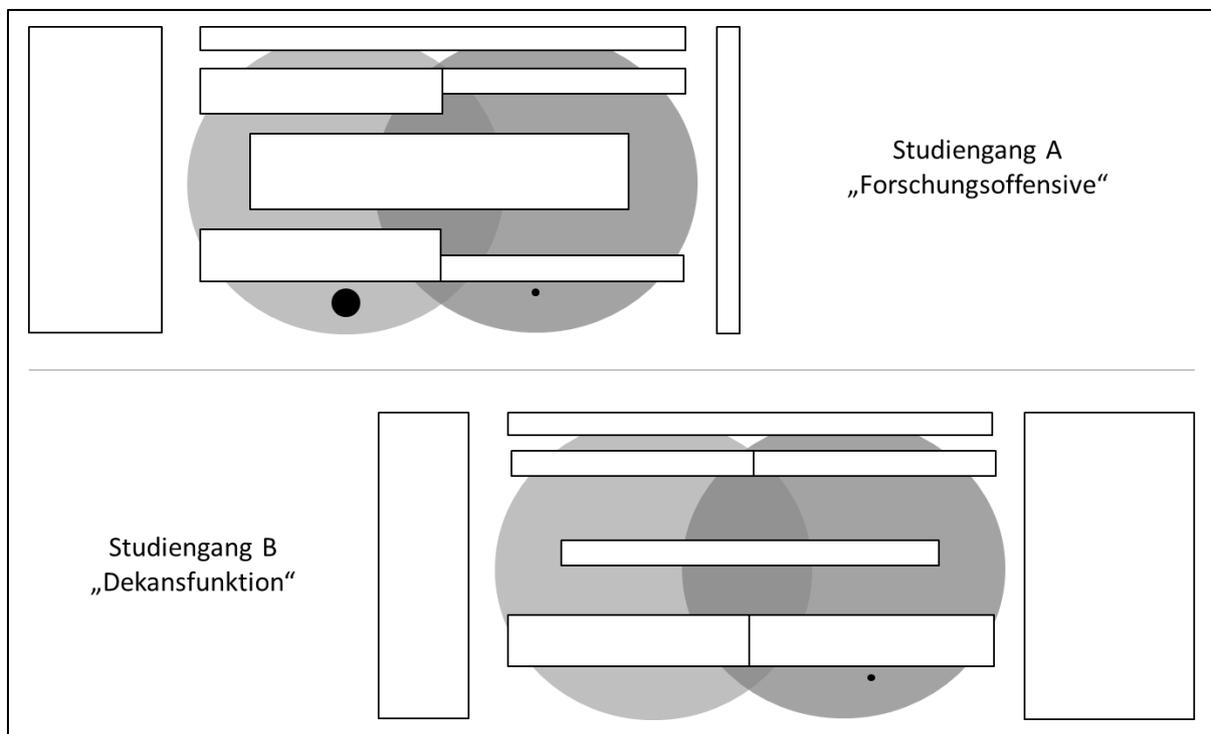


Abbildung 6: Beispiele zur Flexibilität der Gestaltung der STGL-Rolle an der *FH OÖ*

Von einigen Befragten werden verschiedene Faktoren genannt, die Auswirkungen auf die temporäre oder langfristige Gestaltung der Führungsfunktion und damit verbundenen Aufgabenschwerpunkte haben:

- **Der Jahresrhythmus der Hochschule:** Befragte der *JKU* und der *FH OÖ* geben an, dass sich die (eigene) Forschungstätigkeit tendenziell auf die Ferienzeiten verlagere und während des Semesters lehrbezogene Aufgaben mehr Raum einnehmen würden (vgl. A3 – 53, A12 – 54, B9 – 67). Ein Befragter der *FH OÖ* gibt weiters an, dass die Auswahl von Studierenden im Sommersemester viel Zeit in Anspruch nehmen würde (vgl. B10 – 38).
- **Die Zusammensetzung des Teams:** Diese wird sowohl in einigen Interviews an der *FH OÖ* als auch an der *JKU* als ausschlaggebend für die Gestaltung von Aufgaben, die sich auf die MitarbeiterInnenführung beziehen, gesehen. Nachwuchskräfte brauchen andere Unterstützung als etablierte WissenschaftlerInnen und erfahrene ProfessorInnen, dementsprechend verändern sich hier auch die Führungsaufgaben und das Führungsverhalten (vgl. B6 – 11, A1 – 30, A11 – 57, A17 – 12, A18 -28).
- **Die Charakteristik des Studiengangs bzw. des Instituts:** Abhängig davon, wie sie ihren eigenen Studiengang bzw. ihr Institut charakterisieren, beschreiben einige Befragte unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte. Als entscheidende Merkmale werden zum Beispiel an der *FH OÖ* die Studiengangsgröße, die BewerberInnenzahl, die Heterogenität der Studierenden oder die Forschungsgewichtung genannt (vgl. B10 – 38, B17 -29+31, B23 – 33). An der *JKU* werden entscheidende Unterschiede in der Größe und im Anteil der Drittmittelforschung der Institute beschrieben (vgl. exemplarisch A5 - 47, A3 – 80).
- **Die Reife des Studiengangs:** Mehrere Befragte der *FH OÖ* schildern darüber hinaus noch unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte im *Lebenszyklus* eines Studiengangs. Zum Beispiel geben zwei StudiengangsleiterInnen an, dass der Fokus beim Aufbau des Studiengangs sehr stark auf der Organisation des operativen Studienbetriebs liege (vgl. B16 – 10) und viel Energie in die Zusammenstellung des richtigen Teams fließen würde (vgl. B4 -19). Zwei LeiterInnen von etablierten Studiengängen fühlen sich von diesen Aufgaben bereits entlastet und haben mehr Freiraum zur Gestaltung von Forschungsaktivitäten oder für die Übernahme von Aufgaben in der Fakultät bzw. in der Gesamtorganisation (vgl. B3 – 86, B22 – 20+24). Steht ein Studiengang vor einer internen und/oder externen Evaluierung, rückt die strategische Ausrichtung und die Weiterentwicklung der Lehre wieder stark in den Fokus (vgl. B3 – 86).

Neben diesen exogenen Faktoren geben sowohl Befragte der *JKU* als auch der *FH OÖ* an, dass sie ihre Institutionsvorstands- bzw. StudiengangsleiterInnenrolle auch nach **persönlichen Präferenzen** gestalten (können) (vgl. A5 -53, A10 – 47, A14 – 32, B1 – 63+64, B4 – 21, B9 – 43, B16 – 26+28). Zwei Interview-TeilnehmerInnen streichen dies explizit als besonders positive Eigenschaft der Leitungsrolle heraus, auch wenn die fehlende klare Rollendefinition bei der Übernahme der Funktion zu einiger Unsicherheit führen kann (vgl. B1 – 63-66, B16 - 26).

„[...] ich finde gerade das Schöne an diesem Bereich ist, dass es ein unterschiedliches Verständnis der Aufgaben geben kann, und dass man sich halt diesen, diesen Platz ein bisschen selber suchen kann.“ (B16 – 28)

Diese Möglichkeit zur Interpretation der eigenen Rolle zeigt sich vor allem an der *FH OÖ* auch durch die Beschreibung unterschiedlicher Selbstbilder durch verschiedene StudiengangsleiterInnen (Abbildung 7).

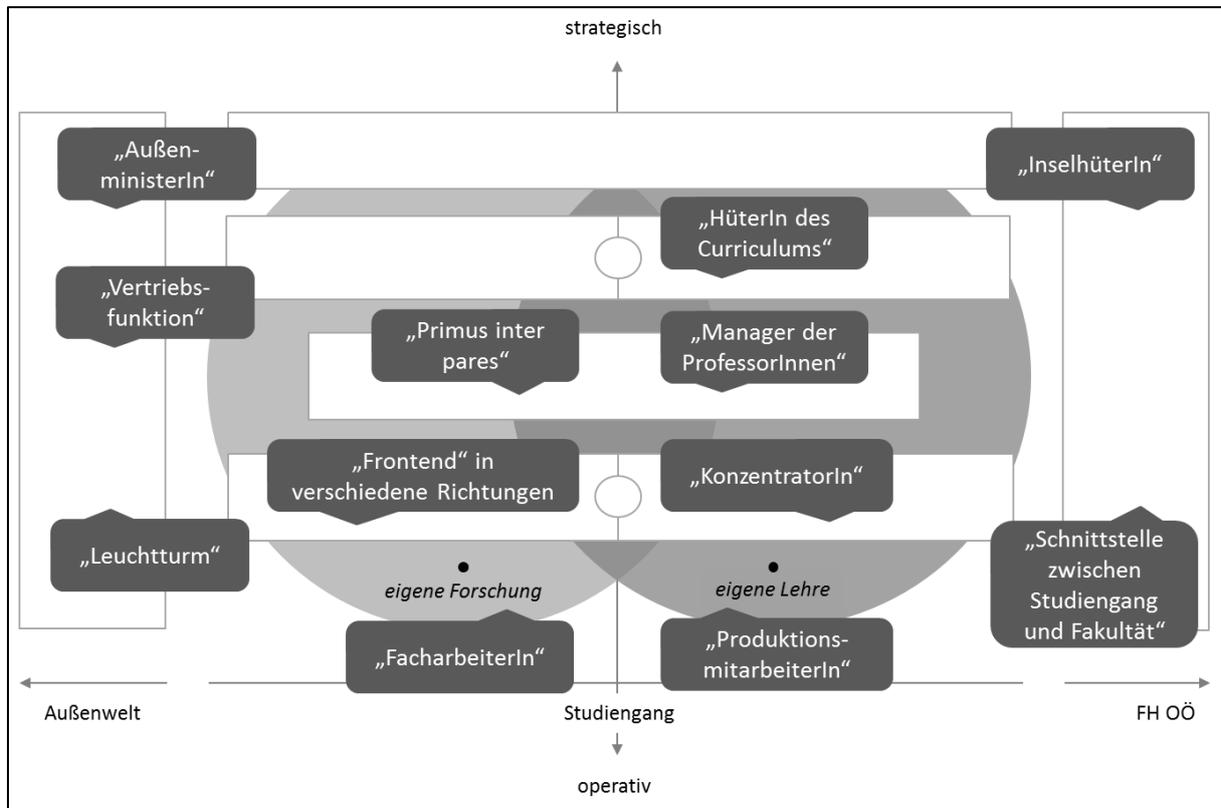


Abbildung 7: Selbstbilder der StudiengangsleiterInnen der *FH OÖ*¹

3.3.3 HERAUSFORDERUNGEN

Neben den Herausforderungen, die bereits im Zusammenhang mit den einzelnen Aufgaben charakterisiert wurden, sind die StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen mit verschiedenen Rollenkonflikten konfrontiert. Einerseits beschreiben sie *Intra-Rollenkonflikte*, ausgelöst durch die Vielfalt der verschiedenen Aufgaben und damit im Zusammenhang, der Vielfalt unterschiedlicher Bezugsgruppen. Andererseits stehen ihre beruflichen und privaten Rollen, verstärkt durch *on-top* Charakteristik der Führungsfunktion (d.h. zusätzlich zur Forschungs- und Lehrtätigkeit“), in Konkurrenz zueinander, was verschiedene *Inter-Rollenkonflikte* bedingt.

¹ Nachweise: „AußenministerIn“ (B2 – 25), „Vertriebsfunktion“ (B4 – 19), „Leuchtturm“ (B9 – 43), „HüterIn des Curriculums“ (B21 - 65), „Primus inter pares“ (B19 - 24), „Manager der ProfessorInnen“ (B4 - 19), „Frontend“ in verschiedene Richtungen (B19 – 16), „KonzentratorIn“ (B21 – 12), „FacharbeiterIn“ und „ProduktionsmitarbeiterIn“ (B5 – 18), „InselhüterIn“ (B1 - 33), „Schnittstelle zwischen Studiengang und Fakultät“ (B19 – 16).

3.3.3.1 Intra-Rollenkonflikte

Wie die vorangegangene Aufstellung der verschiedenen Aufgabenbereiche bereits vermuten lässt, werden an die StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen von verschiedenen Bezugsgruppen unterschiedliche Erwartungen herangetragen. Zu den in den Interviews benannten Bezugsgruppen zählen dabei vor allem

- Studierende (vgl. exemplarisch A15 – 14, B21 – 12),
- MitarbeiterInnen/KollegInnen (wissenschaftliche und administrativ) (vgl. Kapitel 3.3.1.2 Aufbau und Weiterentwicklung des Lehrkörpers / Personalführung und -entwicklung),
- externe Lehrende (vgl. B21 - 12),
- Rektorat / Senat bzw. Geschäftsführung / Kollegium / DekanInnen (vgl. Kapitel 3.2.3 Interne Kommunikation und Kooperation),
- ferner Wirtschafts- und ForschungspartnerInnen bzw. die Scientific Community auf einer abstrakteren Ebene (vgl. Kapitel 3.3.1.6 Repräsentation und Kontakte nach außen) und
- AbsolventInnen (vgl. B17 - 31+33).

Ein Studiengangsleiter der *FH OÖ* beschreibt seine Position diesbezüglich als „Konzentrator“ (B21 – 12) für viele verschiedene Anliegen:

„Es ist eine neue Dimension an Fülle, also es kommen alle sozusagen auf einem Zug. Seien es Studierende, seien es Kollegen, seien es nebenberuflich Lehrende, also man ist der Konzentration, sozusagen. Es ist okay so, ja, nur muss man halt aufpassen, dass man sich nicht selbst überfordert, das ist immer meine Thematik so ein bisschen.“ (B21 – 12)

Damit verbundene Herausforderungen werden von verschiedenen Mitgliedern beider Hochschulen implizit und in der Regel in Verbindung mit konkreten Fallbeispielen thematisiert bzw. zumindest angedeutet. Sie beziehen sich dabei entweder auf

- inhaltliche **Widersprüche in den Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen** (zum Beispiel die unterschiedlichen Erwartungen in Bezug auf Forschungsaktivitäten aus der Scientific Community bzw. Wirtschaft und Industrie) (vgl. beispielhaft A1 – 21, A9 – 62, A5 – 61, A1 4 - 13, B6 – 21, B22 – 30) und/oder
- vor allem auf die **begrenzten zeitlichen Ressourcen** und die damit verbundene Anforderung an die Studiengangs- bzw. InstitutsleiterInnen zur Priorisierung von widersprechenden Erwartungshaltungen (vgl. A12 – 54, B1 – 27, B5 – 60, B18 – 17, B21 – 12).

3.3.3.2 Inter-Rollenkonflikte

Zusätzlich zur Tätigkeit als Institutsvorstand/Institutsvorständin bzw. StudiengangsleiterIn sind diese Personen gleichzeitig auch noch Lehrende bzw. Forschende und übernehmen eventuell weitere Rollen in der Fakultät bzw. Gesamtorganisation (z.B. DekanIn, Kollegiums- bzw. Senatsmitglied). Außerdem erfüllt diese Personengruppe noch verschiedenste Rollen außerhalb der Organisation (z.B. private Rollen). In den Interviews wurden zwei, damit verbundene Inter-Rollenkonflikte offensichtlich:

- **Das Ressourcenproblem Zeit:** In vielen Fällen wurde beschrieben, dass der (Selbst-) Verwaltungsaufwand durch die Übernahme der Studiengangsleitungs- bzw. Institutsvorstandsposition stark zunähme und vor allem für die eigene Forschungstätigkeit, aber auch für Lehrauf-

gaben, weniger Zeit bliebe (vgl. B17 – 51, B18 – 18-19/21, A5 – 53, A7 – 42, A10 – 17, A15 – 14). Um dem zu begegnen, werden unterschiedliche Strategien beschrieben, v.a. die Nutzung der Lehrveranstaltungsfreien Zeiten für verstärktes Engagement in der eigenen Forschung (vgl. A3 – 86, A15 – 14, B20 – 56) und die Delegation von Aufgaben (verbunden mit der Führungsposition), um Freiräume zu schaffen (vgl. exemplarisch B19 – 25-26, A14 -32/42).

- **Spezifikum: StudiengangsleiterInnen sind Vorgesetzte und gleichzeitig gleichberechtigte Lehrende/r bzw. ForscherIn:** An der FH OÖ wurde am Rande thematisiert, dass die StudiengangsleiterInnen durch ihre gleichzeitige Tätigkeit als Lehrende bzw. Forschende sich in der paradoxen Situation wiederfinden, zugleich Vorgesetzte/r aber auch gleichberechtigte/r KollegIn zu sein (vgl. B4 – 19, B19 – 27-28). Es wird allerdings auch eingeräumt, dass diese *Doppelrolle* in der Regel kein Problem darstelle (vgl. B19 – 27-28). Wichtig sei nach Ansicht eines Befragten, die Rollen eindeutig zu trennen und klar zu machen, in welcher Rolle man sich aktuell befindet:

„Also ich glaube, [...] ein guter Studiengangsleiter hat die Fähigkeit, sich Kapperl aufzusetzen. Und manchmal agiere ich als [Lehrender] und da flachsen wir, und da geben wir es uns, aber da sind wir auf gleicher Ebene. Und manchmal sage ich, jetzt treffe ich als Studiengangsleiter eine Entscheidung, und da bitte ich um Kenntnisnahme, aber das darf dann nicht den eigenen Bereich begünstigen, sonst würde man Mord und Totschlag auslösen.“ (B4 - 27)

3.3.3.3 Autonomie und fehlende Durchgriffsrechte

Wie bereits im Kapitel zur internen Governance erläutert, spielen die Autonomie und der Gleichberechtigungsgedanke der ProfessorInnenschaft (KollegInnen statt MitarbeiterInnen) in der Hochschule eine herausragende Rolle. Dies stellt für Führungskräfte generell und für Studiengangs- und InstitutsleiterInnen im Speziellen eine Herausforderung dar, weil

- (1) gegenüber der ProfessorInnenschaft de facto kaum disziplinäre Durchgriffsmöglichkeiten vorhanden sind (vgl. A6 – 30, A8 -15, A17 – 12, B3 – 35-38, B20 – 26) und
- (2) wiederholt beschrieben wurde, dass das Führungsverhalten gegenüber ProfessorInnen, wissenschaftlichen Nachwuchskräften und AdministrationsmitarbeiterInnen unterschiedlich sein muss (vgl. A5 – 51, A14 – 30, A15 – 28, B4 – 19, B6 -11, B19 – 16, B20 – 26+50).

Daraus lässt sich die Notwendigkeit eines differenzierten Führungsstils ableiten (je nach Personenkreis bzw. Thematik / Situation). Ein Befragter der FH OÖ beschreibt die Situation wie folgt:

„Das heißt Mitarbeiterführung, ich meine als Studiengangsleiter ist man schizophren, man muss ja einerseits mit der Admin sich arrangieren und man muss sich mit den Professoren arrangieren. Mit der Administration ist ganz normales Pouvoir notwendig, Kompetenzprofil notwendig ist auch draußen in der Wirtschaft, ist einfach motivieren, versuchen, den Leuten Perspektiven zu bieten. Das ist eh so wie es draußen ist. Im Hinblick auf die Professoren ist es eine ganz andere Situation, weil ja diese akademische Freiheit eine unglaubliche, mächtige Waffe ist. Da braucht es wahrscheinlich sehr viel Fingerspitzengefühl, den Leuten einfach ein bisschen eine, eine gemeinsame Richtung einzupflanzen, sage ich jetzt einmal, ja. Weil wenn die Professoren nicht an den Studiengang glauben oder sich nicht zugehörig fühlen, dann ist es unmöglich die irgendwo in eine Richtung zu bewegen. Weil das disziplinarische Pouvoir das ich habe ist

null. Also ich kann weder jemanden eine, eine Konsequenz androhen, noch kann ich jemand mit Versetzung drohen oder mit Freistellung, sprich Entlassen.“ (B20 – 26)

Ein anderer Befragter der FH OÖ relativiert diese Einschätzung allerdings:

„Ich sehe das nicht so. Ich sehe das an der Fachhochschule so, dass der Professor einen Freiraum hat, das ist seine wissenschaftliche oder ihre wissenschaftliche Sphäre, da würde ich mich nie einmischen [...]. Ich sehe es so, dass der Professor aber dort, wo er im Studiengang arbeitet, auch gemanagt wird. Sprich ich sehe es als meine Aufgabe, zum Beispiel mehrere Professoren zusammen zu holen, und Themenabgrenzungen zu machen, damit es in der Lehre wenn, dann nur zu gewollten pädagogischen Überschneidungen kommt, und nicht zu ungewollten Überschneidungen, na. [...] Und da sehe ich, da übe ich auch eine Weisungsbefugnis aus, weil da sehe ich ganz klar die Aufgabe, ich habe den Studiengang mit meinem Entwicklungsteam verbrochen, und ich habe den jetzt optimal ins Leben umzusetzen.“ (B4 – 19)

Den **Umgang mit faktisch geringen Durchgriffsmöglichkeiten** beschreiben einzelne Befragte beider Hochschulen unterschiedlich: Von der Interpretation der Führungsrolle als reine Koordinationsfunktion (vgl. A17 -17) über die Bemühung einen Führungsstil zu finden, der die intrinsische Motivation steigert, um Minderleistung entgegenzuwirken (vgl. A7 – 40, B20 – 26, B21 – 25, B24 – 18) bis hin zur Betonung konsensorientierten Entscheidungsstrukturen zur Sicherstellung des Commitments der MitarbeiterInnen (vgl. A11 – 23, A13 – 28, B23 – 24).

3.3.4 EXKURS: DIE ROLLE DES DEKANS/DER DEKANIN AN DER FH OÖ

Die DekanInnen-Position wurde von den Befragten der FH OÖ ungleich stärker thematisiert, als dies in den Interviews an der JKU der Fall war. Im Kapitel 3.2.1 Machtverhältnisse und wurden die Beschreibungen und Bewertungen der Rolle des Dekans an der JKU bereits ausgeführt. **Aus diesem Grund wird in diesem Teilbereich lediglich auf die Rolle des/der DekanIn an der FH OÖ (und nicht an der JKU) detailliert eingegangen.**

3.3.4.1 Funktionen

DekanInnen wurde von den Befragten der FH OÖ nicht über ihre Aufgaben, sondern über ihre Funktionen, die sie in der Organisation übernehmen, beschrieben (Abbildung 8). Im Anschluss werden diese Funktionen näher beleuchtet.

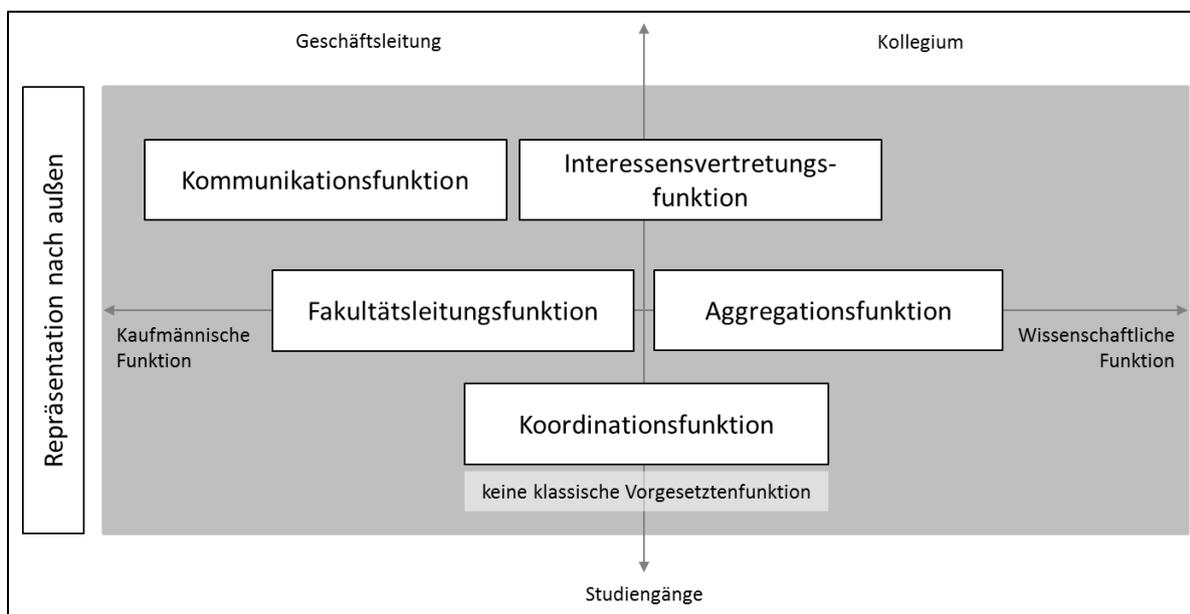


Abbildung 8: Funktionen der Dekanin/des Dekans an der FH OÖ

Repräsentationsfunktion

DekanInnen vertreten die Fakultäten nach außen gegenüber VertreterInnen der Wirtschaft, der Unternehmen und anderen Hochschulen (vgl. B9 – 33, B17 – 43+59, B7 – 36).

Interessensvertretungsfunktion

Der/die DekanIn vertritt die Fakultät und ihre Interessen auf Ebene der Gesamtorganisation gegenüber den anderen Fakultäten und der Hochschulleitung (vgl. B11 – 26). Des Weiteren übernehmen die DekanInnen eine Mitgestaltungsfunktion auf Gesamtorganisationsebene (über Projekte oder in der Strategieentwicklung) (vgl. B9 – 29, B11 – 24).

Kommunikationsfunktion

Der/Die DekanIn fungiert als „Kommunikationsdrehscheibe“ (B12 – 43) zwischen Geschäftsleitung und Studiengängen (vgl. B12 – 43, B16 – 30).

Fakultätsmanagementfunktion

DekanInnen kommt die Funktion zu, gute finanzielle und infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die Studiengänge der jeweiligen Fakultät zu schaffen (vgl. B6 – 19, B7 – 25, B9 – 29, B11 – 24, B17 – 35) und zu ermöglichen, dass „[...] wirklich gute Leute ihre Arbeit auch gut machen können [...]“ (B6 – 19). Ein Interviewpartner gibt an, dass es dazu einen Austausch an der Fakultät braucht (d.h. dass die nötigen Informationen auch an den/die DekanIn herangetragen werden und wo möglich vor einer Entscheidung ein Diskussionsprozess durchlaufen wird – auch wenn dies nicht immer möglich ist). Aufgrund von Budgetrestriktionen müssen aber teilweise auch monokratische Entscheidungen getroffen werden (vgl. B7 – 25).

Darüber hinaus berät und unterstützt der/die DekanIn die StudiengangsleiterInnen, nimmt sie allerdings auch „an die Kandare“ (B22 – 40), wenn dies nötig ist, um zu verhindern, dass die Studiengänge ihre eigenen Traditionen entwickeln (vgl. B22 – 40). Dabei geht es allerdings weniger um fachliche Themen, sondern um administrative, organisatorische Angelegenheiten bzw. die strategische Zielsetzung der Fakultät (letztere wird – so die Interviewten – gemeinsam erarbeitet und getragen) (vgl. B11 – 40). Ein weiterer Interviewpartner erwähnt, dass DekanInnen die Arbeitsbelastung der MitarbeiterInnen im Blick behalten (müssen) und (wirkliche) personelle Lücken erkennen und schließen (sollten) (vgl. B12 – 35).

Koordinationsfunktion

Verschiedene Befragte schreiben dem/der DekanIn eine Koordinations-/Mediations-/Vermittlungs- und Moderationsfunktion zwischen den Studiengängen der jeweiligen Fakultät zu (vgl. B1 – 33, B2 – 37, B3 – 74, B22 – 62). Um dem „Inseldenen“ (vgl. B4 – 33, B6 – 19) der einzelnen Studiengänge entgegenzuwirken bzw. vorhandene Widersprüche/Konflikte zu lösen und die Kräfte in eine Richtung zu bündeln sei es entscheidend, mikropolitische Machtkämpfe zu durchschauen und zu vermitteln (vgl. B6 – 19, B9 – 29, B19 – 30). Darüber hinaus sollte der/die DekanIn neu bestellte StudiengangsleiterInnen unterstützen (vgl. B7 – 54).

Dabei übernimmt der/die DekanIn keine klassische Vorgesetztenfunktion an der Fakultät bzw. wird nicht als solche wahrgenommen (vgl. B2 – 37, B3 – 72). Zum ersten hat die DekanIn nicht das Recht, in Bereiche einzugreifen, über welche das FHStG den StudiengangsleiterInnen die Verantwortung überträgt, zum zweiten wird die DekanInnenfunktion an der *FH OÖ* auch nicht als klassische Vorgesetztenrolle angelegt: Die Macht der StudiengangsleiterInnen zu beschränken würde dazu führen, dass das System der FH zusammenbräche, da es von diesen getragen würde (vgl. B2 – 37+39). Ein Befragter beschreibt den Dekan eher als Kollege auf demselben Level, der sich zusätzlichen Aufgaben widmet (vgl. B22 – 24). Ein weiterer Interviewpartner weist darauf hin, dass jeder Dekan seine Rolle anders interpretiere und lebe (vgl. B3 – 74).

Aggregationsfunktion

Verschiedene Befragte sehen als (spannende) Herausforderung der DekanInnenfunktion, die Bündelung der Studiengänge in ein größeres Ganzes über zu führen, d.h. gemeinsam eine Vision und strategische Zielsetzungen für die Fakultät zu entwickeln. Ferner sei es Aufgabe, die Mitarbeitenden dafür zu motivieren, das Miteinander und den Campus-/Fakultätsgedanken zu stärken sowie fachliche und finanzielle Synergien zu nutzen (vgl. B2 – 39, B6 – 19, B9 – 29, B11 – 40, B13 - 45). Aufgrund der fehlenden Durchgriffsmöglichkeiten ist nach Ansicht der Auskunftspersonen entsprechende Überzeugungsarbeit zu leisten anstelle Weisungen zu geben bzw. zu sanktionieren (vgl. B3 – 74),

3.3.4.2 Funktionsbewertung und Herausforderungen

Die Rolle der Dekanin/des Dekans wird von verschiedenen Personen (sowohl von jenen, die diese Position bereits einmal besetzt haben bzw. aktuell besetzen als auch von Personen, die diese Position noch nie inne hatten) unterschiedlich bewertet. Auffällig ist allerdings, dass die Bewertung von der Einschätzung des Spektrums der Funktion des/der StudiengangsleiterIn abweicht. Diesbezügliche Aussagen reichen von

- spannender Herausforderung mit Gestaltungsspielraum (vgl. B4 – 33, B5 – 18) über
- Übernahme eines „Ehrenamtes“ (vgl. B5 – 26), das „nicht immer leicht“ (B9 – 31) ist und „viel Zeit und Substanz kostet“ (B22 – 11) über die
- Übernahme einer „Opferaufgabe“ (B2 – 37) im Sinne der Ausübung der Funktion aus Verpflichtung zur Fakultät und „weil es halt jemand machen muss“ (B11 – 26, vgl. B2 – 37, B5 – 26, B22 – 15-16) bis hin zur
- vollkommener Ablehnung („denke mit Grauen daran“ (B5 – 26)).

Die Herausforderungen der DekanInnen-Rolle liegen nach Angabe verschiedener Befragter der *FH OÖ* im (1) politischen Charakter der Funktionsgestaltung und in den damit verbunden (2) Intra- und (3) Inter-Rollenkonflikten zur originären Aufgabe in der Organisation (vgl. Abbildung 9).

Politischer Charakter der Position

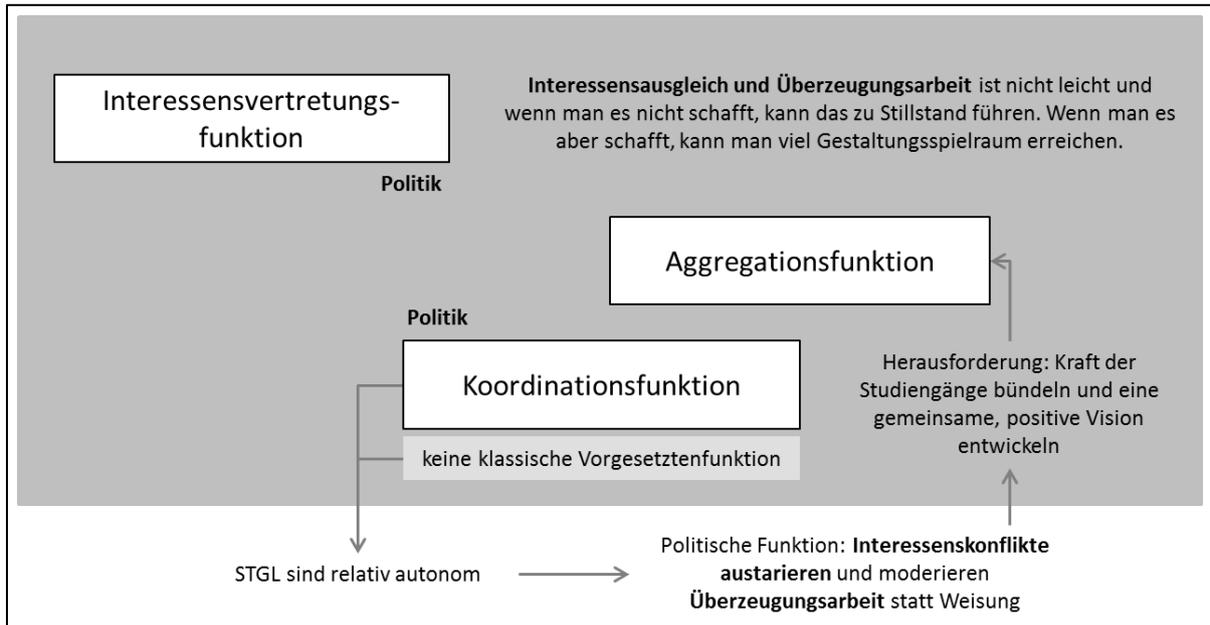


Abbildung 9: Politischer Charakter der DekanInnen-Position an der FH OÖ

Der politische Charakter der DekanInnenrolle an der FH OÖ bezieht sich zum einen auf die Vertretung der Fakultät gegenüber den anderen Fakultäten und der Hochschulleitung auf Gesamtorganisationsebene (vgl. B11 – 26). Darüber hinaus übernimmt der/die Dekanin innerhalb der Fakultät politische Funktionen bei der Koordination und Integration von Studiengangsinteressen (Interessenskonflikte austarieren). Wenn das ein Dekan/eine Dekanin gut macht, kann er/sie viel bewegen und Gestaltungsspielraum gewinnen, wenn nicht, kann das zu Stillstand führen, weil die Studiengänge relativ autonom sind. Hier hänge viel von der Persönlichkeit und dem Verhandlungsgeschick der Dekanin/des Dekans ab, aber auch vom Willen und der Bereitschaft der StudiengangsleiterInnen zur Veränderung/Unterstützung (vgl. B3 – 74, B4 – 33).

Intra-Rollenkonflikte

Die DekanInnen beschreiben ihre Funktion u.a. als „Sandwichfunktion“ (B1 – 33), angesiedelt zwischen der Hochschulleitung und den Studiengängen (Abbildung 10).

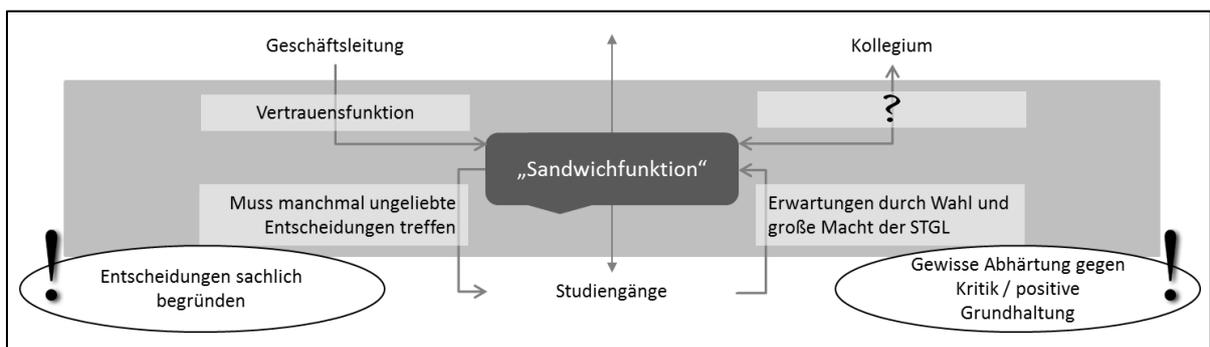


Abbildung 10: "Sandwichfunktion" von DekanInnen an der FH OÖ

Auch wenn das Verhältnis zwischen Kollegium und DekanInnen (welche zuvor gemeinsam die wissenschaftlichen Leitung repräsentierten) zum Zeitpunkt der Befragung noch etwas unklar war, wurde vereinzelt thematisiert, dass die DekanInnen eine wichtige Schnittstelle zwischen Hochschulleitung und Fakultät darstellen. Sie müssen in dieser Funktion Interessen von oben und unten austarieren (vgl. B9 – 25+31-33). *Von oben* (top-down) läge es in ihrer Aufgabe, Budget- und Strategievereinbarungen in die Fakultäten zu transportieren und als wichtige Vertrauenspersonen der Geschäftsleitung zu agieren (vgl. B12 – 35, B9 – 31). Der Druck *von unten* (bottom-up) entstehe vor allem dadurch, dass es sich bei der DekanInnenfunktion um eine gewählte und nicht bestellte Position handelt: Die wählenden StudiengangsleiterInnen erwarten sich ergo dessen, dass der gewählte Dekan/die gewählte Dekanin in ihrem Interesse handelt (vgl. B4 – 31, B5 - 24). Dennoch müssen auch ungeliebte Entscheidungen getroffen werden, die nicht immer mit allen StudiengangsleiterInnen abgesprochen werden können (vgl. B5 – 48). Diese Konstellation führt zu einem Rechtfertigungs- und Erklärungsdruck (vgl. B5 – 24, B22 – 10-11).

*„Mit dem, dass du die Legitimation nicht von oben hast, dass du bestellt worden bist, sondern dass du von deinen Kollegen gewählt wirst, hast du automatisch schon einmal eine schwache Position. (lachen) Bist immer im Rechtfertigungsnotstand, dass du jetzt die Leute enttäuschst.“
 (B5 – 24)*

Die Befragten geben an, dass es als große Herausforderung empfunden wird, sich unter der KollegInnenschaft auch unbeliebt zu machen zu müssen (vgl. B12 – 35+39) und dafür eventuell in kommenden Wahlen „abgestraft“, d.h. abgewählt zu werden (vgl. B7 – 47, B22 – 58). Die negative Wahrnehmung ungeliebter Entscheidungen und ihrer Folgen wird allerdings von einem anderen Befragten etwas entschärft: Dieser gibt an, dass man als DekanIn aus sachlichen Gründen auch „nein“ sagen müsse und seitens der Mitarbeitenden gut verstanden würde, dass man in dieser Position nicht immer „Everybody’s Darling“ sein könne (vgl. B22 – 10+60).

Wie gehen DekanInnen der *FH OÖ* nun mit dem beschriebenen Intra-Rollenkonflikten als Schnittstelle zwischen Hochschulleitung und Studiengängen um? Ein Befragter gibt an, trotz der Herausforderungen zu versuchen, die Funktion bestmöglich zu erfüllen (vgl. B1 – 45-46). Andere beschreiben es als notwendig, trotz Druckes von Seiten der StudiengangsleiterInnen, sachliche Entscheidungen zu treffen und vor allem budgetären Entscheidungen transparent zu machen und klar zu stellen, dass es auch auf gesamtorganisationaler Ebene um einen Interessensausgleich zwischen den Fakultäten geht. Manchmal müsse man es auch aushalten, als Sündenbock dazustehen, d.h. man müsse eine gewisse Abhärtung gegen Kritik aufbauen und versuchen die positive Grundhaltung nicht zu verlieren (vgl. B7 – 15, B11 – 26, B22 – 57-58). Als nützlich wird von einer Person auch beschrieben, Verantwortung nach unten zu delegieren und immer wieder einen kontrollierenden Blick darauf zu werfen (vgl. B11 – 40).

Als weitere Herausforderung (siehe Abbildung 11) wird von verschiedenen Befragten die „**Zwitterfunktion**“ (B6 – 45), im Sinne der Dualität zwischen kaufmännischer und wissenschaftlicher Funktion, beschrieben – zwei Dinge die in der Organisation eigentlich getrennt sind (die akademische Hauptverantwortung liegt bei der Professorenschaft, die Ressourcenverantwortung beim Erhalter) (vgl. B6 – 45, B7 – 23, B12 – 35). Für die Zuständigkeit für beide Bereiche brauche es jeweils unterschiedliche Kompetenzen und die damit verbundenen Ziele und teilweise auch in Konflikt zueinander (vgl. B6 – 48).

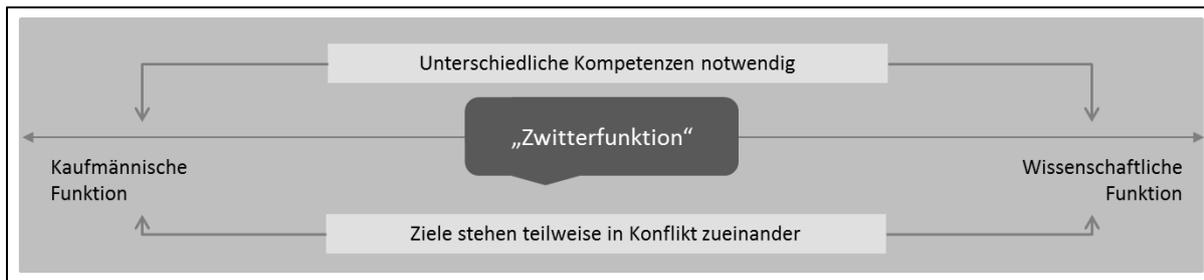


Abbildung 11: "Zwitterfunktion" von DekanInnen an der FH OÖ

Inter-Rollenkonflikte

Von den Studien-TeilnehmerInnen werden zwei verschiedene Inter-Rollenkonflikte im Zusammenhang mit der DekanInnen-Rolle thematisiert: Konflikte bezogen auf zeitliche Ressourcen und Interessenkonflikte zwischen DekanInnen- und StudiengangsleiterInnen-Funktion (Abbildung 12).

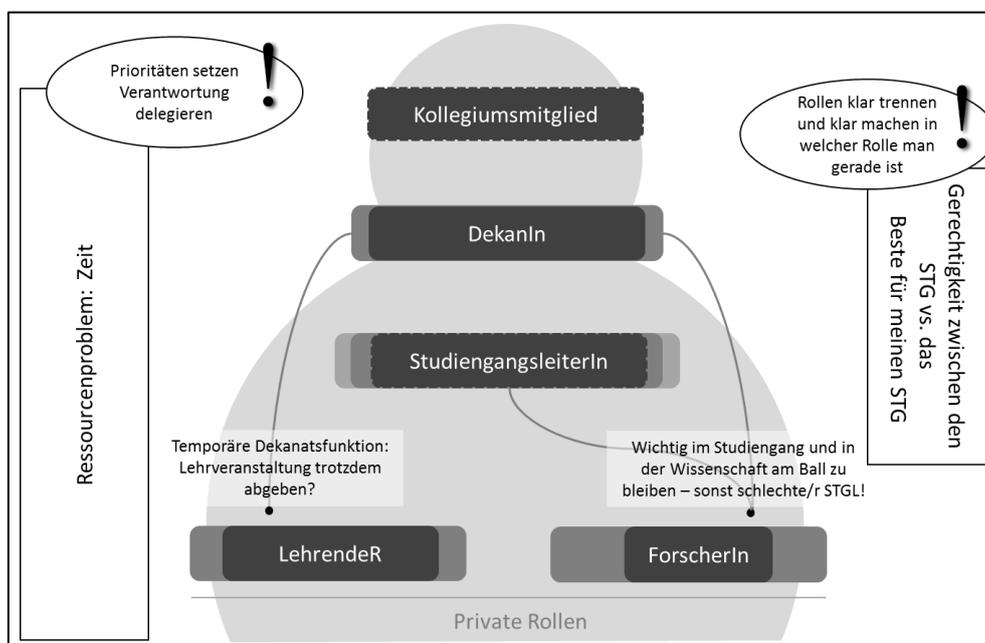


Abbildung 12: Interrollenkonflikte von DekanInnen an der FH OÖ

Die am häufigsten diskutierte Problematik in Bezug auf die Position des/der DekanIn ist jene der **zeitlichen (Über-) Belastung**. Befragte geben an, dass die DekanInnen-Funktion zwar eine spannende sei, zeitlich als zusätzlich zu den anderen Rollen in der Organisation (StudiengangsleiterIn, Lehrende/r, ForscherIn) allerdings kaum zu bewältigen (vgl. B5 – 24, B11 – 24, B22 – 60). Es komme zwar zu einer Lehrreduktion, diese würde allerdings die zusätzliche zeitliche Belastung durch neue Management- und Führungsaufgaben, Sitzungs- und Repräsentationszeiten und sonstige Termine nicht aufwiegen (vgl. B5 – 24, B11 – 24). Darüber hinaus erwähnte ein Befragter, dass es durch den temporären Charakter der Funktionsübernahme auch nicht möglich bzw. gewünscht sei, gewisse Lehrveranstaltungen abzugeben, wenn man sie später sowieso wieder selbst wahrnehmen müsse (vgl. B5 – 18). Andererseits sei es auch schwierig Aufgaben aus der Position des/der StudiengangsleiterIn abzugeben. De facto führe das dazu, dass man keine Zeit mehr für eigene Forschung habe (vgl. B11 – 26), was aber

insofern wieder schwierig sei, weil man als gute/r StudiengangsleiterIn in der Wissenschaft verankert bleiben müsse (vgl. B5 – 24). Ein Befragter gibt an, dass die DekanInnen-Funktion sowieso nur von einem/einer StudiengangsleiterIn eines etablierten und gut eingespielten Studiengangs übernommen werden könne (aufgrund der hohen Belastungen eines Studiengangsaufbaus, wäre dies für eine/n StudiengangsleiterIn eines neuen Studiengangs sicher unmöglich) (vgl. B22 – 19-20+24).

Welche Strategien verfolgen Befragte der *FH OÖ*, um mit diesem Inter-Rollenkonflikt umzugehen? Nach Meinung einiger Befragten ist es von Bedeutung, als DekanIn gewisse Prioritäten zu setzen (vgl. B5 – 18, B22 - 60) und Abstriche in anderen Bereichen (in der Regel der eigenen Forschungstätigkeit) zu machen (vgl. B8 – 34, B 11 – 26).

Weiters wird in einzelnen Interviews auch ein **Interessenkonflikt zwischen der DekanInnen-Rolle und der StudiengangsleiterInnen-Rolle** thematisiert (Gerechtigkeit für alle Studiengänge vs. das Beste für meinen Studiengang). Der/die DekanIn steht als gleichzeitige StudiengangsleiterIn (eventuell) unter dem Verdacht, die neue Position zu Gunsten seines/ihres eigenen Studiengangs auszunutzen (vgl. B4 – 31, B5 – 26)

„Und da kannst du dir schon viel anhörchen, und parallel, wenn du Studiengangsleiter bist, bist noch immer so ein bisschen im Verruf, dass du deine eigenen Ressourcen dann organisierst als Dekan“ (B5 – 26)

Um diesen Verdacht auszuräumen, beschreiben Befragte unterschiedliche Strategien: Einige InterviewpartnerInnen geben an, dass es wichtig sei, als DekanIn in der Kategorie „Fakultät“ zu denken (was allerdings nicht allzu schwierig wäre, wenn auch vorher das studiengangsbezogene Denken nicht zu ausgeprägt war, sondern schon immer über den Tellerrand hinausgeschaut wurde) (vgl. B22 – 13). Die Gestaltung der DekanInnen-Funktion als *gerechte* KoordinatorInnenfunktion, in welcher alle Studiengänge gleichermaßen berücksichtigt werden (nicht nur der eigene), hilft den StudiengangsleiterInnen, Vertrauen ins Dekanat aufzubauen (vgl. B5 – 26, B24 – 36). Ein weiterer Interviewpartner erklärt, dass es wichtig sei, die beiden Rollen klar zu trennen (unterschiedliche „Brillen“ (B1 – 50) aufsetzen und klar zu machen, in welcher Rolle man aktuell agiere (vgl. B1 – 50)).

3.3.4.3 Neugestaltung der Position

Von den Befragten wird vereinzelt die organisationale Funktionsgestaltung als temporär und on-top in Frage gestellt (vgl. B5 – 18), auch wenn andererseits explizit erwähnt wird, dass temporäre/gewählte Funktionen Teil der Hochschulkultur sind (vgl. B19 – 30). Ein Vorschlag für formale Veränderungen des Amtes ist die Bestellung zum DekanIn durch die Geschäftsleitung für fünf bis sechs Jahre als „Krönung“ der Laufbahn, d.h. eher am Ende der wissenschaftlichen Karriere, so dass ein Rückzug aus der Forschung leichter möglich sei und sich die Übernahme der Aufgabe nicht *karriere-schädigend* auswirken könne (vgl. B5 – 24). Ein anderer Befragter plädiert dafür, den temporären/gewählten Charakter zwar beizubehalten, allerdings darauf zu achten, dass nach jeder Wahlperiode ein/e neue DekanIn ins Amt komme. Dadurch erhofft er sich eine gerechtere Verteilung der Aufgaben, ein besseres Verständnis für die Herausforderungen der Funktion und einen allgemein besseren Einblick in die gesamtorganisatorisch-kaufmännischen Belange der FH (vgl. B22 – 13+60).

Die FH Interview-PartnerInnen sind sich einig, dass sich durch die Einführung des Kollegiums die DekanInnenfunktion (ehemalige wissenschaftliche Leitung der FH) verändern wird. Vermutungen/Ideen

diesbezüglich äußern einige Befragte vor allem dahingehend, dass DekanInnen künftig ihre akademischen Agenden, die per Gesetz an das Kollegium übertragen wurden, aufgeben und sich diese Funktion in Richtung „StandortprokuristIn“ (B6 – 48) verändern könnte, d.h., als verlängerter Arm des Erhalters in administrativen und repräsentativen Aufgaben mit formaler Zeichnungsberechtigung an der Fakultät zu wirken und in einer Rolle als kaufmännisch verantwortliche Fakultätsleitung zu fungieren (vgl. B6 – 48, B9 -25, B10 -56).

3.4 KOMPETENZEN

Das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Studie ist von der Frage geleitet, welche Kompetenzen Führungskräfte an Hochschulen benötigen, um bestehende Herausforderungen bewältigen zu können und wie diese Kompetenzen am zielführendsten vermittelt/erworben werden können (siehe Kapitel 3.5 Qualifizieren und Weiterbildung).

Im Zuge der Interviews wurden den Führungskräften u.a. folgende Fragen gestellt:

- Welche Kompetenzen sind in der Rolle als Führungskraft wichtig/erforderlich?
- Welche Ihrer Kompetenzen helfen Ihnen eine gute Führungskraft zu sein?
- Inwiefern erfordern die unterschiedlichen Rollen, die Sie innehaben, unterschiedliche Kompetenzen?

Abbildung 13 zeigt die Anzahl der Zuordnungen der relevanten Aussagen/Textstellen zu den (induktiv) definierten Kategorien: Führungskompetenz, Persönlichkeitsmerkmale, Soziale Kompetenz, Fachkompetenz, Managementkompetenz, Forschungskompetenz und pädagogische und didaktische Kenntnisse. Insgesamt wurden 341 Textstellen im Bereich Kompetenzen codiert und analysiert (inkl. Doppel- und Mehrfachkodierungen und 17 Nennungen zum Thema Kompetenzen im Allgemeinen).

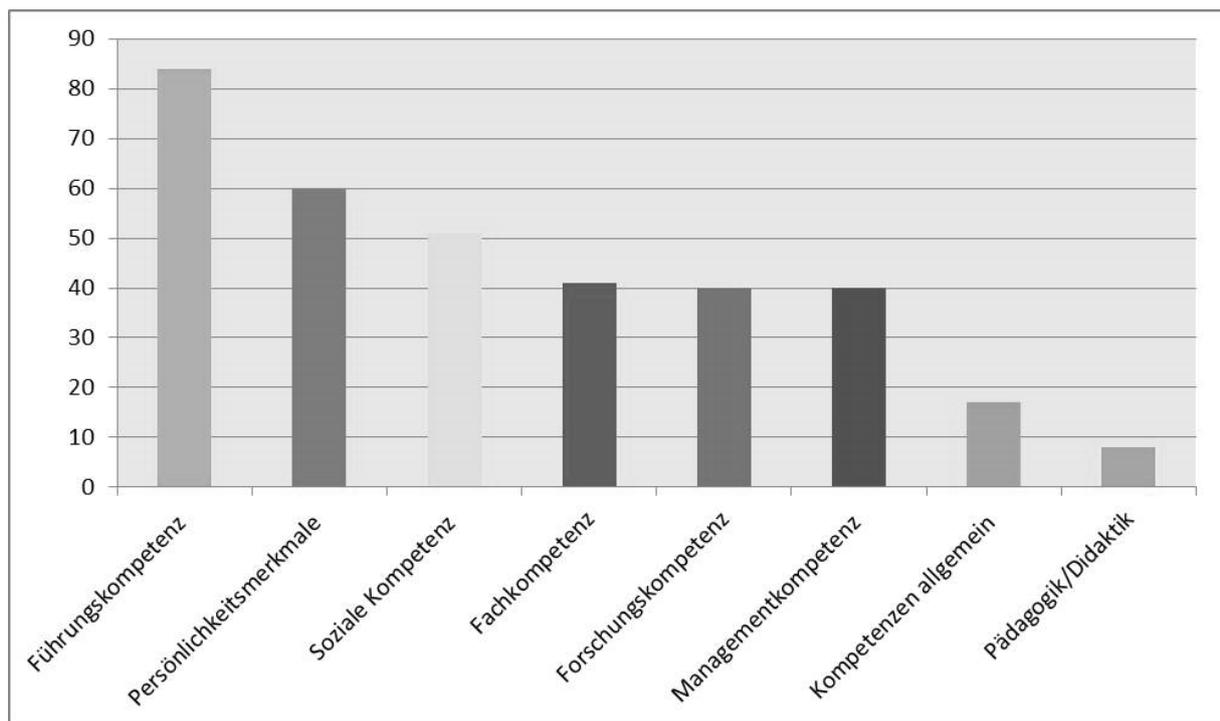


Abbildung 13: Übersicht Kompetenzbereiche¹

¹ Diese Graphik dient zur Visualisierung der Zuordnung der relevanten Textstellen zu Kategorien und ist NICHT als klassische Häufigkeitstabelle zu verstehen! Die Graphik gibt somit eine Übersicht über die Kompetenzbereiche und wie oft die relevanten Textstellen diesen Kompetenzkategorien zugeordnet wurden.

Eine wesentliche Erkenntnis aus der Inhaltsanalyse der Antworten ist, dass Führungskräfte im Hochschulbereich mit vielfältigen Situationen, Anforderungen und Rollen konfrontiert sind, die wiederum unterschiedlichste Kompetenzen erfordern. Dabei sind die Kombination der Kompetenzen / Fähigkeiten und deren flexible Anwendung essentiell. Die Metapher eines Oktopus mit seinen vielen beweglichen Fangarmen ist geeignet, das Zusammenspiel und die Vielfalt der Kompetenzen an Hochschulen zu zeigen (Abbildung 14).

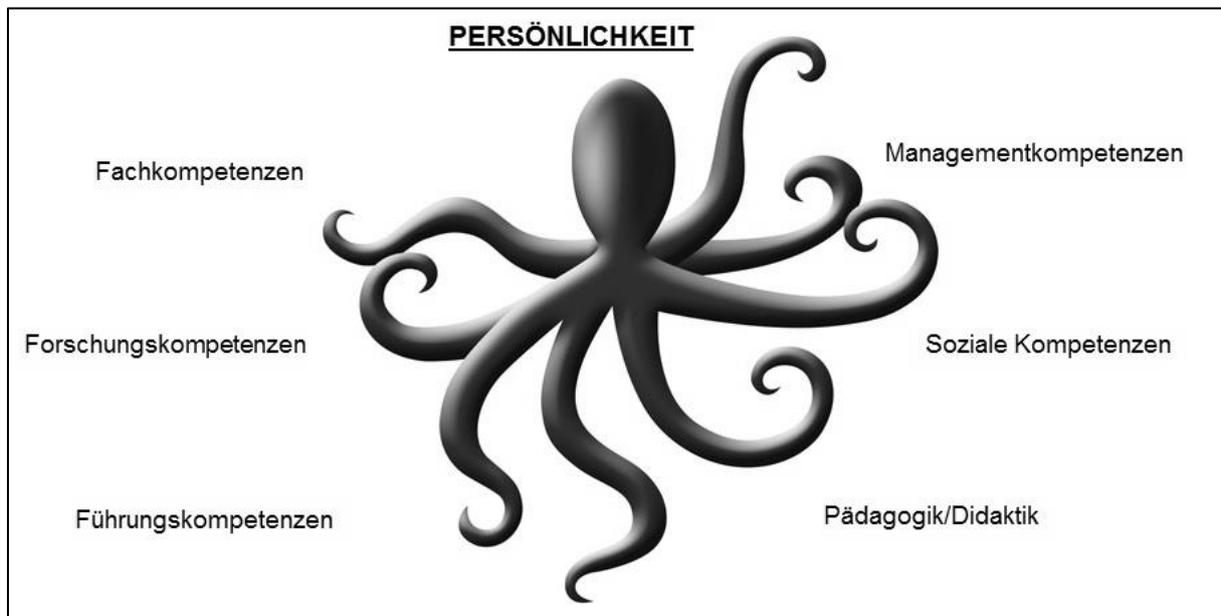


Abbildung 14: Anforderungen an die Hochschul- Führungskraft: Oktopus-Metapher

3.4.1 PERSÖNLICHKEITSMERKMALE EINER FÜHRUNGSKRAFT

Im Zuge der Studie wurde deutlich, dass die Persönlichkeit einer Führungskraft eine bedeutende Rolle spielt (vgl. A8 – 29, B18 – 43, B4 – 33). Die erforderlichen/unter Beweis zu stellenden Persönlichkeitsmerkmale einer Führungskraft wurden an beiden Hochschulen sehr ähnlich beschrieben:

Empathie wurde von vielen Befragten explizit als eine der wichtigsten Persönlichkeitseigenschaften einer Führungsperson bezeichnet. Sehr stark und wiederholt wurde zum Ausdruck gebracht, dass **Empathie und Einfühlungsvermögen** verstanden werden sollte, als:

- „sich in den anderen hineinversetzen können und dessen Position verstehen zu wollen“ (B12 - 41)
- „auf den anderen eingehen und sich auf den anderen einstellen“ (B12 - 41)
- „sich überlegen, was denkt der andere momentan oder was würde ich denken, wenn ich an seiner Stelle wäre“ (B23 - 37)
- „also im Sinne der Fähigkeit sich trotz Hierarchie in die Mitarbeiter einfühlen - gewisse Dinge mit seinen/ihren Augen zu sehen“ (B8 - 14)
- oder „erkennen, was der einzelne Mensch braucht an Führung – nicht einmal zu akzeptieren nur zu erkennen“ (B2 - 41)

- *„Gespür, wo sind denn so zu sagen die Handlungsfelder um eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Das braucht schon sehr viel Gespür für Menschen“ (B8 – 24).*
- *„Sensorium für Arbeitsklima und Probleme“ (A7 – 20)*

Zudem werden die Eigenschaften **Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen** im Sinne von beispielsweise:

- *„nicht schnell aus der Fassung bringen lassen oder vom Weg abgleiten lassen,“ (A8 - 33)*
- *„dranbleiben und trotzdem bereit sein für Veränderung“ (A8 - 33)*

von mehreren Befragten genannt. Wichtig ist den Befragten in diesem Zusammenhang, dass Ziele aktiv verfolgt und umgesetzt werden.

Weiters werden **Geduld und Durchhaltvermögen** als wichtige Fähigkeiten einer Führungskraft eingeschätzt (vgl. beispielsweise A4 – 30, B22 – 51).

Die Fähigkeit, Entscheidungen auch in schwierigen Situationen treffen zu können (vgl. A15 - 60, B14 - 34, A15 – 60) wird wiederholt explizit zum Ausdruck gebracht wie beispielsweise:

- *„Entscheidungen im Tagesgeschäft in vernünftiger Zeit treffen können [...] und zu diesen Entscheidungen stehen, sich auch dann wieder erinnern was man entschieden hat“ (B16 - 34).*

Notwendige **Kommunikationsfähigkeiten** werden immer wieder hervorgehoben. In diesem Zusammenhang sei es wertvoll:

- in der Kommunikation, z.B. bei Verhandlungen und sonstigen Gesprächen, dialogisch und konsensorientiert zu agieren (vgl. beispielsweise B19 – 34)
- zuhören, überzeugen und Leute motivieren zu können (vgl. z.B. B7 – 36, B9 – 57, B11 – 38, B17 - 49), *„die Begeisterung wecken zu können“ (B23-37)*
- sich als Führungskraft gut verkaufen, präsentieren und bei offiziellen Anlässen gut reden zu können und dies auch gerne zu tun (vgl. B5 – 18)
- Humor in der Kommunikation und im Miteinander zu haben (vgl. B15 – 28)

Eine erfolgreiche Führungskraft müsse nach Ansicht vieler ExpertInnen additiv über **Selbstvertrauen und Selbstsicherheit** verfügen:

- *„Ich muss zu mir selber stehen, ich brauche ein Selbstvertrauen, ein gewisses, ich darf mich nicht verstecken wollen, und darf mich nicht ständig als Führungskraft angegriffen fühlen“ (B1 - 29).*
- Eine Führungskraft soll eine *„gefestigte Persönlichkeit mit klaren Zielen“ (A8 - 31, A15 - 60)* sein.

Zudem solle sie **authentisch** sein:

- *„Wahrscheinlich ist die wichtigste Eigenschaft einer Führungskraft Authentizität -authentisch sein. Ein bisschen pragmatisch schadet oft auch nicht, aber authentisch ist glaube ich das wichtigste. Und zu dem stehen was man getan hat. Auch zu Fehlern stehen, wenn ich von Haus aus sage, aus Fehlern wird man klug, dann gehe ich vielleicht oft ein wenig anders an die Sache heran.“ (B1-29)*

- und basierend auf Selbsterfahrung reflektiert agieren können (u. a. *„sich selbst nicht allzu ernst nehmen“* B22-46). Lernen aus Fehlern wird als bedeutsam eingeschätzt (vgl. A1 – 58, B1 – 29).
- Selbstkritik ist wichtig im Sinne von *„Ich glaube, das ist auch der Punkt, der, die Selbstkritik, selbst auch die, auch sich selbst nicht allzu ernst zu nehmen. Und bei allen diesen Dingen und nicht zu glauben, man kann alles“* (B22- 46) und auch Fremdkritik üben können (vgl. B22 – 48).

Als relevante Eigenschaft einer Führungskraft wird **Reflexionsvermögen** angeführt:

- *„Also ein gerüttelt Maß an Selbsterfahrung. Das ist aus meiner Sicht für eine wirklich gute Führungskraft wahrscheinlich das allerwichtigste. Daraus resultiert natürlich dann auch das Reflexionsvermögen und ansonsten mit gutem Beispiel voran gehen. Ich kann von einem Mitarbeiter nicht etwas verlangen, woran ich mich selber nicht halte. Das ist ein ganz ein wichtiger Punkt.“* (B8 - 13)

Weiters wird **Konfliktfähigkeit** einige Male als zentrale Persönlichkeitseigenschaft von Führungskräften beschrieben, z.B.:

- Ein *„konsensorientierter und kommunikativer Mensch, der keine Scheu vor dem Austragen von Konflikten hat“* (B19 - 34)
- *„Ein guter Studiengangsleiter muss eine gesunde Symbiose zwischen Firmenkultur und akademischer Kultur schaffen und das auch im Handeln. Die akademische Kultur, d.h. eine Kultur des Diskurses wo man in der Sache hart miteinander diskutiert, streitet, feilt usw., aber immer den Menschen achtet und einen Menschen in seiner Rolle als Mensch nie in Frage stellt“.* (B6 - 45)
- Problemlösungskompetenzen (konstruktiver Konflikt, Entscheidungen (bei Konflikten) herbeiführen, Konsensfähigkeit, dialogische Veranlagung (vgl. z.B. B5 – 48).

Ebenso schätzen die Befragten **Offenheit** im Sinne von

- *„auf andere Zugehen und akzeptieren, dass Menschen unterschiedlich sind“* (B19 – 22).
- mit Menschen umgehen können und wollen, Kontaktfreudigkeit (vgl. z.B. A8 – 31, B5 – 50, B19 – 22).

als bedeutungsvoll ein.

Letztlich werden folgende Persönlichkeitsmerkmale vereinzelt thematisiert:

- Lebenserfahrung (vgl. B12 – 37)
- Abgrenzung, Loslassen (vgl. A5 – 33)
- Ein/e Teamplayer/in sein (Teamorientierung) (vgl. A15 – 60, B11 – 34)
- Delegationsbereitschaft (vgl. B8 – 24, B11 – 34)
- Engagement (vgl. B9 – 43)

3.4.2 DAS KOMPETENZGEFÜGE AN FH OÖ UND JKU

In Zusammenfassung der ausgewerteten Inhalte lässt sich die Meinung der Befragten hinsichtlich der Kompetenzanforderungen an eine professionelle Hochschulführung wie in nachfolgender Abbildung 15 darstellen. In weiterer Folge soll dieses Portfolio näher beleuchtet und inhaltlich beschrieben werden.

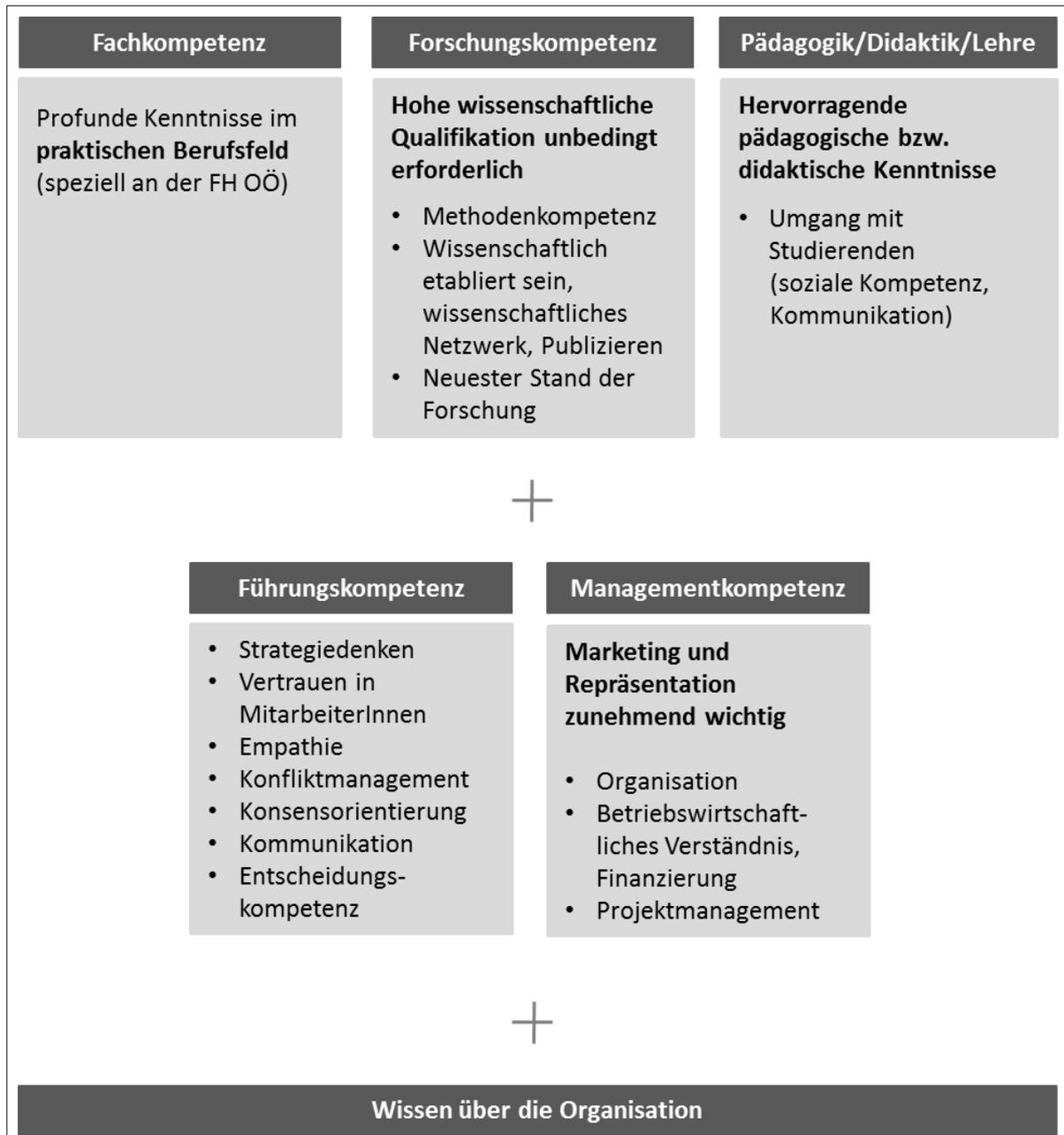


Abbildung 15: Kompetenzgefüge von Führungskräften an den beiden evaluierten Hochschulen

3.4.2.1 Fachkompetenz

Fachkompetenz wird von den befragten Führungskräften an der *FH OÖ* primär auf die beruflichen Erfahrungen in Wirtschaft und Industrie bezogen, während an der *JKU* die Fachkompetenz sehr stark mit Forschungskompetenz in Verbindung gebracht wird. Unter Fachkompetenz wird von den Befragten die anerkannte fachliche Expertise in einem bestimmten Gebiet verstanden, die eine **Grundvoraussetzung** für eine Leitungsposition - besonders thematisiert an der Fachhochschule - darstellt:

„Fachkompetenz ist eindeutig die Grundvoraussetzung, um einen Studiengang zu leiten. In welchem Ausmaß die Fachkompetenz in die Gesamtpersönlichkeit hineinpflanzt, bin ich vorsichtig, denn es gibt eine Reihe anderer Kompetenzen, die durchaus mindestens so wichtig sind, wie die Fachkompetenz.“ (B18 - 43)

*Zudem muss man den Aussagen einiger Interviewten nach als FachexpertIn sehr erfahren und exzellent sein und **im FH Sektor profunde Kenntnisse über das Berufsfeld** einbringen (vgl. B17 – 49, B11 – 34). Ohne ExpertInnenwissen und fundierte Kenntnisse (v.a. im technischen Bereich) über das entsprechende Berufsfeld wird man laut vielfachen Aussagen als StudiengangleiterIn oder DekanIn weder von Seiten der Studierenden und KollegInnen, noch seitens Wirtschaft und Politik akzeptiert werden (vgl. B17 – 49/61, B7 – 22, B12 – 37).*

„Mein Selbstverständnis speist sich nicht aus der Führungsfunktion, sondern speist sich im akademischen Bereich aus der Position als Professor/in, die fachliche Spezialisten sind und im Bereich Lehre und Forschung entsprechend aktiv sind.“ (B19 - 26)

„Von der Grundvoraussetzungen muss er (Studiengangleiter/In) glaube ich einmal akademisch, als auch Berufsbild bezogen, hoch erfahren, hoch qualifiziert und eine, ich sage einmal eine Art Papst sein. Ein Studiengangleiter/in der weder wissenschaftlich, noch vom Berufsbild her ausgewiesen ist, wird nicht die Arbeit tun können die er machen soll.“ (B6 - 45)

Von manchen Befragten wird betont, dass ein/e Studiengangleiter/in aufgrund des hohen Spezialisierungsgrades nicht über sämtliches Detailwissen verfügen könne, aber einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung haben und inhaltlich breit aufgestellt sein solle (vgl. B1 – 65, B8 – 24).

Ein Befragter wies weiters darauf hin, dass die Fachdisziplin mit der Fachrichtung der Fakultät übereinstimmen sollte:

“Aber als Dekan sage ich einmal, eine gewisse wissenschaftliche Qualifikation ist aus meiner Sicht auch unerlässlich. Jetzt auf einer Managementfakultät kann das ein reiner Manager sein, aber auf einer Technikfakultät muss das aus meiner Sicht trotzdem ein Techniker sein.“ (B17 - 61)

3.4.2.2 Forschungskompetenzen

Aus den Aussagen lässt sich ableiten, dass für Führungskräfte an der *FH OÖ* und der *JKU* die Forschungs- bzw. Wissenschaftskompetenz (Reputation, wissenschaftliches Netzwerk, Publikationen, etc.) einen hohen Stellenwert hat. Die Schwerpunktsetzung auf die wissenschaftlichen Kompetenz wird durch Rankings und Evaluierungen des internationalen Wissenschaftsbetriebes beeinflusst bzw. verstärkt und verdrängt die Management- und Führungskompetenz in der Wichtigkeit entscheidend nach hinten, was sich sowohl bei der Personalauswahl als auch im Berufsalltag zeigt:

„Managementkompetenz ist nicht ein notwendiges Übel, aber so lange der internationale Wissenschaftsbetrieb so strukturiert ist, dass es im Wesentlichen auf Wissenschaft ankommt im Rahmen der Berufung, ist dies kein Thema. Wo man dann schlicht am Ende des Tages schaut was hat der oder die publiziert. Die JKU kann das nicht wirklich verändern und nimmt teil als Universität an diesem internationalen Wissenschaftsbetrieb inklusive Evaluierung, Rankings, und hier wird nicht nach Managementqualifikation gefragt, sondern bei allen Rankings ist einer der entscheidenden Punkte was wurde publiziert, wie viel Studierende und so weiter. Nach Managementqualifikationen wird in der Regel wirklich nicht gefragt.“ (A13 – 21)

Prinzipiell ist an der Universität das hochschulische Denken ausgeprägter als an den Fachhochschulen, jedoch wird **wissenschaftliche Kompetenz und Reputation** (Habilitation, Track Record, wissenschaftliches Netzwerk) an der *FH OÖ* sehr geschätzt und erleichtert die Übernahme von Positionen, wie z.B. jene des Vizedekanats für Forschung (vgl. B1 – 68). In der Studie fällt die stärkere **Betonung der Wissenschaftlichkeit an der JKU** auf (Bedeutung der wissenschaftlichen Reputation). Wie sich im Zuge der Interviews zeigte, wird an der *JKU* die wissenschaftlichen Kompetenz bzw. Forschungskompetenz mit Fachkompetenz tendenziell gleichgesetzt. Dies wird darauf zurückgeführt, dass bei der Personalauswahl an der Universität primär die wissenschaftliche Qualifikation im Vordergrund steht: *„Bei der Auswahl/Berufung steht das Wissenschaftliche im Vordergrund“ (A8 – 23)*], ist die Forschungskompetenz wesentlich (vgl. A8 – 23, A6 – 26, A9 - 20).

Forschungs- und Methodenkompetenz sowie wissenschaftliche Reputation erscheinen auch an der *FH OÖ* als unumstritten (vgl. exemplarisch B3 – 32, B5 – 18,50, B7 – 49, B17 – 53, A7 – 66, B1 – 68).

3.4.2.3 Führungskompetenzen

Die beiden Bereiche Führung und Persönlichkeit liegen in der Wahrnehmung der Befragten sehr nahe beieinander und bedingen bzw. beeinflussen sich gegenseitig. Grundsätzlich ist anzumerken, dass Führungskompetenzen von den Befragten beider Hochschulen sehr ähnlich beschrieben werden.

Im Bereich der Kompetenzen als Führungskraft an der *FH OÖ* wird die **Entscheidungsfähigkeit** als wesentlich erachtet. Entscheidungsfähigkeit geht mit einem kooperativen Führungsstil insofern einher, als dass das Team in die Entscheidungsfindung einbezogen wird (vgl. A12 – 28, B2 – 35, B8 – 15, A5 – 57):

„Der Dekan muss auch ein Konsensmensch sein, aber er muss auch natürlich bei gewissen Sachen dann einmal sagen: Hier Stopp und das machen wir so.“ (B21 – 62)

Um die Bedürfnisse oder den Bedarf in Handlungsfeldern wie Weiterentwicklung der MitarbeiterInnen zu erkennen, bedarf es zusätzlich **empathischer Fähigkeiten** (vgl. B8 – 24, B23 – 37, B8 – 24, A1 – 58).

Die **Konfliktbereitschaft und Fähigkeit, Konflikte zu lösen** wird im Alltag einer Führungsperson als sehr bedeutungsvoll eingestuft. Diese Konfliktlösungsfähigkeit wird in enger Verbindung mit **Kommunikationsgeschick** thematisiert (vgl. B5 – 48, B18 – 43, B24 – 23, B13 – 26, A4 – 48).

Die Fähigkeit, **strategisch zu denken** und die Gesamtorganisation im Blick zu behalten erscheint nach Ansicht mehrerer Befragter ebenfalls als bedeutsam (vgl. B5 – 48, B6 – 11, B7 – 22, A8 – 37, A1 – 79).

Im Idealfall sollte nach Ansicht einiger Befragter **Führungserfahrung schon aus vorheriger Berufserfahrung vorhanden** sein, um den Herausforderungen in der Gruppenführung, Konfliktlösung etc.

kompetent begegnen zu können und die Verantwortung für Personal übernehmen zu können (vgl. B24 – 23, B13 – 31, A6 – 24, A7 – 19).

Wesentlich für den Führungserfolg sei nach Angabe vieler Befragter, **Vertrauen** in die MitarbeiterInnen zu haben, das sich in der **Delegationsbereitschaft** (vgl. exemplarisch B3 – 34, B6 – 54, B7 -22, B8 – 24, A5 - 53) der Führungskraft manifestiert. Die „*menschliche Chemie*“ (A4-30) in der Zusammenarbeit sowie Vertrauen, Sympathie und zueinander stehen erscheinen in diesem Zusammenhang wichtig (vgl. B6 – 54). Dies zeigt, dass Führung sehr eng mit einer gewissen **Werthaltung** verbunden ist (siehe Kapitel 0 Führungsaufgaben – Werte schaffen).

Als bedeutende Führungsaufgabe werden die **Steuerung des Teams** und die Förderung der Zusammenarbeit angesehen. Eine offene Kommunikation und Transparenz ist dabei ausschlaggebend (vgl. A1 – 58). Eine Führungsperson solle präsent sein und aktiv Verantwortung für das Team übernehmen (vgl. A1 – 79).

Schlussendlich spiele die Motivation als Führungskraft etwas zu bewegen, das sogenannte „*Herzblut*“ (B15-28), die **Freude an der Aufgabe**, Humor und Kreativität eine Rolle in der Aufgabenwahrnehmung (vgl. B15 – 28).

Die Studie bestätigt die allgemein anerkannte Bedeutung **der sozialen Kompetenz auf der Führungsebene**. Dass soziale Kompetenz (in Kombination mit weiteren Kompetenzen) wesentlich ist, verdeutlichen folgende Aussagen:

„Soziale Kompetenzen sind wesentlich, weil ein Fachidiot, der über alle sozialen Fragen und gruppendynamischen Fragen drüber fährt, der wird es auch nicht leicht haben.“ (B18 - 43)

„Eine Führungskraft soll sozial kompetent sein, aber auch entscheidungsfähig.“ (A9 - 46)

„Man sollte fachlich exzellent man sollte mit Menschen gern zusammenarbeiten. Wo man sagt die einen, die fachlich Exzellenten sitzen vielleicht lieber hinterm Computer und tun für sich etwas entwickeln, aber als FK muss man offen sein und mit Menschen wollen.“ (B5 - 18)

„Vor allem im Management benötige man hohe soziale Kompetenz, eine relativ gute Kommunikationsfähigkeit und müsse wesentlich stärker auf Rezeption achten – das müsse laut eines Befragten berücksichtigt werden.“ (A13 - 16)

3.4.2.4 Managementkompetenzen

In Bezug auf Managementkompetenz wird vor allem **Organisationsgeschick/Organisationstalent** hervorgehoben (z.B. vgl. beispielsweise B5 – 17 -28, B16 – 34-49), sich selbst gut organisieren können (inklusive Zeitmanagement) (vgl. B5 – 17, B17 – 49, A5 – 31), unternehmerisches Geschick (vgl. A8 – 37), Struktur und Überblick schaffen, Strategie mit Zielen und Prioritäten schaffen (und dies operativ umsetzen) (vgl. B5 – 28) und klare terminliche Organisation (des Studienjahres) wie z.B. durch einen Managementjahreskalender (vgl. B5 – 28). Das Organisieren des Studienbetriebes inklusive Einteilung der (haupt- und nebenberuflichen) LektorInnen sowie der Studienablauf an sich müssen gut funktionieren, da ansonsten die Studierenden unzufrieden und verunsichert würden [besonders an der *FH OÖ*] (vgl. B17 – 49, B13 – 24)].

Darüber hinaus würden Führungspersonen Kenntnisse im Bereich **Betriebswirtschaft / Finanzierung und Budgetierung** (z.B. Kostenübersicht, Abrechnung, Buchhaltung, SAP Auszüge lesen können etc.) benötigen (vgl. z.B. A8 – 37, A1 – 79, A16 – 32, B12 – 41).

Fähigkeiten im **Projektmanagement** erscheinen essentiell, weil die Verantwortung für die Projekte bei StudiengangsleiterInnen liegen würden (vgl. B9 – 43, B3 - 32).

Marketingkompetenz werde laut Aussagen mancher Befragter wichtiger:

„[...] die Außendarstellung des Studiengangs insofern positionieren, als dass das Interesse der Studierenden und des Arbeitsmarktes zumindest mittelfristig gegeben ist.“ (B39 - 43).

3.4.2.5 Pädagogische und didaktische Kompetenzen

Bezüglich der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen ist eine sehr hohe Übereinstimmung der Aussagen der ExpertInnen beider Hochschulen festzustellen. Führungspersonen, wie beispielsweise StudiengangsleiterInnen/InstitutsvorständInnen sollen laut Aussagen der Befragten über hervorragende pädagogische bzw. didaktische Kenntnisse verfügen und gute Lehre machen:

„Jeder Studiengangsleiter muss genauso Lehre machen. Die didaktischen Anforderungen, die Berücksichtigung Zielgruppen spezifischer Rahmenbedingungen für die Lehre ist gleich und er muss das Wissen bestmöglich in die Köpfe der Studierenden bringen.“ (B9 - 63)

Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeiten sind wesentlich, um die Wissensinhalte adäquat vermitteln zu können. Hier muss fachliche Kompetenz mit Lehrkompetenz Hand in Hand gehen:

„[...] man kann noch so gut sein in dem Fach, wenn man es nicht den Leuten vermitteln kann. Wenn die Vermittlung zu den Studierenden nicht optimal ist, bringt es nichts. Unser Job ist einfach, die Inhalte zu vermitteln.“ (B21-30)

3.4.2.6 Wissen über die Organisation

Zudem wurde von den ExpertInnen mehrfach betont, dass das Wissen über das Funktionieren der eigenen Hochschulorganisation für das Ausüben einer Führungs- und Management Rolle wesentlich sei (vgl. B9 – 57, B6 – 52, B7 – 46, A1 – 75). Darunter sind sämtliche Abläufe und Strukturen, Zuständigkeiten und Prozesse der Organisation in Bezug auf Management und Verwaltung zu verstehen.

3.4.2.7 Zusammenspiel der Kompetenzen

Von den Befragten wird das Zusammenwirken der Kompetenzen oftmals hervorgehoben, d.h. die Wechselwirkungen und der sich ergänzende Charakter der Kompetenzbereiche sind im Berufsalltag bedeutend.

Beispielsweise betonen einige befragte Führungskräfte, dass die **Fachkompetenz** in Kombination mit **sozialer Kompetenz und didaktisch-pädagogischen Kenntnissen** einhergehen muss, um im Kerngeschäft der Lehre Wissen und Fachinhalte vermitteln zu können (vgl. exemplarisch B7 – 46, B21 – 30).

Auch die **Kombination, ein/e exzellente/r Forscher/in/Wissenschaftler/in UND exzellente/r Manager/in** zu sein, ist laut einem Befragten optimal und erwünscht (vgl. exemplarisch A11 – 67).

Im Rahmen **des Einstellungsverfahrens von Führungskräften** an Hochschulen erscheinen laut vieler Befragter die Kompetenzen im Bereich der Lehre und Forschung und die fachliche Expertise ausschlaggebend für eine Anstellung (vgl. z.B. A6 – 30, A7 – 19, A5 – 65, A8 – 23, A13 – 21, A4 – 36, B18 - 43-47). Es wird deutlich, dass Führungskompetenz und Führungserfahrung an den beiden Hochschulen oftmals **implizit vorausgesetzt** wird (vgl. B7 – 49, B24 – 24). Diese Beobachtung wurde verstärkt an der *JKU* beschrieben, jedoch auch einige Interviewte der *FHOÖ* wünschen sich **mehr Berücksichtigung der Führungsqualitäten und -erfahrung und der persönlichen Eignung für eine Leitungsposition** (vgl. z.B. exemplarisch B18 - 43-47), es sei aber nicht dezidiert ein elementares Entscheidungskriterium für eine Führungsposition. Nachdem viele ProfessorInnen bzw. StudiengangsleiterInnen zuvor in Wirtschaft und Industrie tätig waren, sind Managementkompetenzen und -erfahrungen oftmals vorhanden (vgl. B14 – 18).

VertreterInnen der *JKU* merken an, dass lediglich bei der Besetzung größerer Institute/Einheiten zusätzlich zu Lehre, Forschung und Fachexpertise Wert auf die Managementkompetenzen gelegt werde (vgl. A9 – 44, A6 - 24). Je höher eine Führungskraft in der Hierarchie angesiedelt ist [wie z.B. bei der Funktion des /der Dekan/in auf der Fachhochschule (vgl. B17 – 59)] desto wichtiger werden Führungserfahrung sowie Führungs- und Managementkompetenzen eingestuft (vgl. B17 – 59, A4 – 36). **Kompetenzen in der Forschung und wissenschaftliche Exzellenz** wären Voraussetzung, um in dieser akademischen Position anerkannt zu werden und um Wissenschaft „managen“ (B12 – 41) zu können (vgl. B12 - 41). Darüber hinaus würden DekanInnen/RektorInnen einen Weitblick Richtung Organisationsentwicklung der Gesamtorganisation benötigen (vgl. B7 - 22, B12 - 47).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass vor allem **Führungs- und Managementkompetenzen an Bedeutung gewinnen**, derzeit aber sowohl bei der Personalauswahl wie auch in der Perzeption der Führungskräfte im Alltag noch hinter den Fach- und Forschungskompetenzen liegen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich scheinbar das Gewicht und das Verhältnis der Kompetenzen im Hochschulbereich zueinander verlagert, was sich an der deutlich werdenden Verschiebung der Einschätzung der Bedeutung von Fachkompetenz und wissenschaftlicher Kompetenz in Richtung Führungs- und Managementkompetenz zeigt. Momentan sind Führungs- und Managementkompetenzen in ihrer Bedeutung nach den Fach- und Forschungskompetenzen eingereiht, was u.a. auch durch die starke Kennzahlenorientierung in der Wissenschaft bedingt wird. Eindeutig ist, dass sich Fach- und Führungskompetenz im Idealfall ergänzen sollten.

3.4.3 PROFESSIONALISIERUNG UND „HOCHSCHULMANAGERIN“

Wie die Auseinandersetzung mit den für eine Führungskraft auf mittlerer Hierarchieebene der untersuchten Universität und Fachhochschule notwendigen Kompetenzen erahnen lässt, sind an diese Personen in autonomen Hochschulen (im Sinne des UG 2002 und des FHStG) hohe Anforderungen gestellt. Nach Ansicht verschiedener Befragter bedingen diese Herausforderungen eine zunehmende Professionalisierung von Management- und Führungsaktivitäten (vgl. dazu explizit A2 – 40, A7 – 10, A17 - 19). Die Entwicklung einer Profession des/der „HochschulmanagerIn“ wird dennoch differenziert gesehen: Professionalisierung durch den Einsatz speziell ausgebildeter Berufsgruppen wird vor allem in **Supportbereichen** wie Forschungsadministration, Marketing, Controlling, Finanzplanung, IT, Veranstaltungsorganisation und Immobilienverwaltung als sinnvoll betrachtet und gewünscht (vgl. B5 – 20-21, B12 – 45, A3 – 84, A14 – 34-36, A14 – 40-41, A16 – 25-27, A17 – 25, A18 – 60+65). Positio-

nen, in denen strategische Entscheidungen für die gesamte Hochschule, Fakultäten oder Institute/Studiengänge getroffen werden, sollten allerdings nach Ansicht vieler Befragter in der Hand von WissenschaftlerInnen sein und bleiben (vgl. A1 – 77, A16 – 70, A18 - 64-65, B7 – 46, B11 – 48-50, B17 – 61-63). Für eine Führungskraft in einer Hochschule sei es wichtig, dass sie an der Universität **groß geworden sei**, dh. sich innerhalb der Hochschule weiterentwickelt und den Karriereweg und die Schwierigkeiten selbst durchlebt habe (vgl. A1 – 77). Entsprechende wissenschaftliche Reputation sei nach Ansicht eines Studienteilnehmers der *FH OÖ* auch essentiell für die interne Akzeptanz als Führungsperson unter den relativ autonomen WissenschaftlerInnen:

„Wenn man so eine Stelle [Hochschul-ManagerIn, Anm.] aus heutiger Sicht etablieren würde, dann müsste es schon jemand sein, der auch wirklich einen akademischen Background hat, dass einfach die Akzeptanz da ist, und auch das Verständnis dafür. Es muss das absolute Verständnis über den Studienbetrieb da sein, weil das ist unser Hauptgeschäft.“ (B7 - 46)

Als gute Lösung zur Vereinbarkeit von Kompetenzanforderungen in sowohl wissenschaftlich-inhaltlichen als auch finanziellen Bereichen wird vereinzelt einerseits der Support von Fachabteilungen (vgl. B5 – 20-21, B12 – 45, A3 – 84, A14 – 34-36, A14 – 40-41, A16 – 25-27, A17 – 25, A18 – 60+65) und andererseits die heterogene Zusammensetzung von Führungsteams auf höchster Ebene gesehen (vgl. A17 – 19, B21 – 67). Und auch wenn es sinnvoll und notwendig erscheint WissenschaftlerInnen in Führungs- und Managementfunktionen zu unterstützen und zu entlasten, warnt ein Befragter der *FH OÖ* vor einer zu starken Entkoppelung von inhaltlichen und managementbezogenen Tätigkeiten:

„Ja, also, wenn man die akademische Welt trennen würde, so in die, die managen und die den inhaltlichen Part machen, dann würde ich schon glauben, dass das eher Gefahr birgt, dass sich diese zwei Dinge stark verselbstständigen. Ich glaube, das ist eine Stärke der europäischen Hochschulen, dass das eben noch relativ dicht verschränkt ist. [...] ja das glaube ich, halte ich schon für wichtig und ich merke auch aus der Kollegenschaft, dass gerade das Wissen und die akademischen Details sehr geschätzt wird, wenn es auch um Managing geht, ja. Also das würde, glaube ich, eine schwere Zensur sein, wenn man da Manager hätte, die das nach rein kaufmännischen Gesichtspunkten fahren und auch die Außenvertretung natürlich, das wird sehr kritisch gesehen, ja. Ob da jemand ein akademisches Standing hat oder nicht, oder ob es nur umgehängt ist.“ (B22 – 18)

Gleichermaßen merkt auch ein Interviewpartner der *JKU* an, dass in

„Führungsrollen auch jene sein [sollten], die für die Wissenschaft geeignet und qualifiziert sind.“ (A9 - 20)

Vor allem an der *JKU* wird allerdings thematisiert, dass gerade für jüngere WissenschaftlerInnen die Übernahme einer Managementfunktion kaum attraktiv sei, da der klassische Karriereweg in Universitäten nach wie vor durch die wissenschaftlichen Leistungen bestimmt werde (d.h. z.B. hohe Anzahl von englischsprachigen Publikationen in hochrangigen, peer-reviewten Journals) (vgl. A9 – 20, A15 – 24).

„[...] Karriere machst Du über Wissenschaft und weniger über Management.“ (A9 - 20)

An beiden Hochschulen wird aber beschrieben, dass der (Selbst-) Verwaltungsaufwand durch die Übernahme von Führungs- und Managementpositionen (Studiengang- und Institutsleitung, Dekanatsfunktion) stark zunehme und vor allem für die eigene Forschungstätigkeit weniger Zeit bleibe (vgl. B17 – 51, B18 – 18-19/21, A5 – 53, A7 – 42, A10 – 17, A15 – 14). Im Zusammenhang mit der DekanInnenfunktion schildert ein Befragter der FH OÖ:

Als DekanIn „bin ich aber mit den zehn Jahren [derzeit maximale Dauer der DekanInnenfunktion, Anm.] ziemlich weg von der Wissenschaft [...]. “ (B5 -24)

Die Übernahme einer Managementfunktion scheint somit das Streben nach einer wissenschaftlichen Karriere zu konterkarieren.

3.5 QUALIFIZIEREN UND WEITERBILDUNG

Die Führungskräfte der JKU und der FH OÖ wurden im Rahmen der Studie bezüglich den folgenden beiden Punkten um Ihre Einschätzung und Meinung gefragt:

1. Wie schätzen sie die Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. das **Weiterbildungsprogramm an Ihrer Hochschule** ein?
2. Haben Sie bei der Übernahme Ihrer Aufgaben (Führungsfunktion) **Unterstützung** gehabt? Wenn ja, welche Art der Unterstützung?

Im Folgenden werden die diesbezüglichen Ergebnisse im Detail vorgestellt.

3.5.1 MÖGLICHKEITEN ZUR WEITERBILDUNG

Abbildung 16 zeigt, welche Bandbreite an Möglichkeiten die Befragten an beiden Hochschulen unter Weiterbildung verstehen, sowie welche Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung im Hochschulalltag gesehen werden und welche Methoden/Formen angewandt werden, um sich weiter zu qualifizieren.

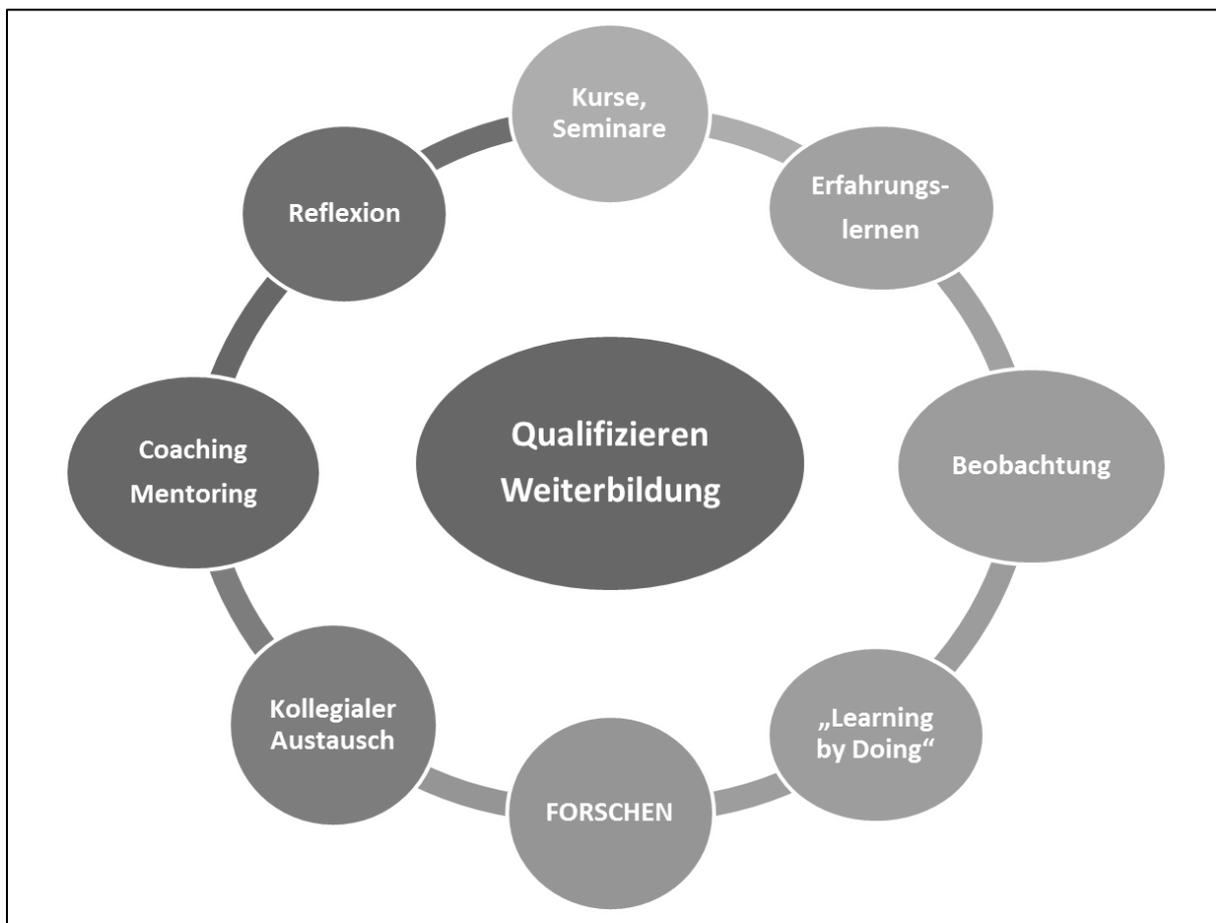


Abbildung 16: Verständnis von Weiterbildung und deren Elemente

3.5.1.1 Kurse und Seminare

Es zeigt sich, dass *klassische* Kurse und Seminare besonders in Kombination mit weiteren Elementen (wie z.B. Forschung, Reflexion) als sinnvoll erachtet werden.

Führungskompetenz könne nach Meinung einiger Befragter nicht in ausreichender Weise über Workshops und Seminare erworben werden. Klassische Seminardesigns haben laut einiger Befragter begrenzte Wirkung in Bezug auf den Erwerb von Führungskompetenzen (vgl. beispielsweise B6 – 54, B19 – 34), weil in diesem Setting vordergründig Werkzeuge vermittelt werden können, weniger aber soziale Kompetenz. Somit erfordere die Weiterentwicklung der (Führungs-) Persönlichkeit ergänzende Formen von Training (vgl. exemplarisch B6 – 54, A8 – 28). Weiters wurde von einigen befragten Führungskräften beschrieben, dass Schulungen und Workshops das Aneignen von Führungskompetenzen unterstützen können, bestimmte Persönlichkeitsprädispositionen jedoch mitgebracht werden müssten (vgl. B11 – 34, A8 – 28).

3.5.1.2 Erfahrungslernen

Lernen aus Erfahrungen wird in unterschiedlichen Kontexten als sehr wesentlich betont. Diese Erfahrungen umfassen einerseits die Vor(berufs)erfahrung aus früheren Positionen (vgl. A6 – 26, B3 – 66, B7 – 50, B8 - 11) – entweder intern in der Organisation (FHOÖ, JKU) oder extern wie beispielsweise an einer anderen Hochschule, in Wirtschaft, Industrie etc. (vgl. A9 – 56, A17 -37, A18 – 15, B11 – 15, B19 – 11/34, B21 – 12, B23 -13/4, B23 – 48).

Andererseits lernen die Führungskräfte aus Erfahrungen im Berufsalltag an der FHOÖ bzw. der JKU (vgl. exemplarisch A1 – 58/77, A10 – 49). Damit meinen die Befragten, dass die Führungskräfte mit der Zeit in gewisse Rollen bzw. Aufgaben hineinwachsen und mit zunehmender Erfahrung auch Entscheidungen aus Erfahrung treffen können (vgl. A3 – 43, A12 – 32, A17 – 37, A14 -14, B7 – 10).

Führungskompetenz resultiere nach Meinung einiger Befragter aus Erfahrung. Eine schrittweise Entwicklung in eine Führungsposition erscheine sinnvoll:

„Führung ist Erfahrung einerseits und Führung ist eine gewisse Sensibilität für Menschen und Situationen andererseits. Man braucht eine schrittweise Entwicklung in die Führungsfunktion. (...) Es gibt zwei Sprünge, der ersten Sprung wenn man von der Nullerfahrung in die erste Führungserfahrung kommt, d.h. das erste Mal Menschen zugeordnet hat und für diese Verantwortung trägt. Der zweite große Schritt ist, wenn man von einem personenbezogenen Führungsstil in einen strukturbezogenen Führungsstil wechselt, wo man stärker über Funktionen führt. Das sind unterschiedliche Mechanismen, immer von einem Schritt auf den anderen.“ (B14 - 14)

3.5.1.3 Beobachtung

Auch Beobachtung wird als wichtige Form des Lernens gesehen. Führungskräfte berichten, dass sie beispielsweise Prozesse, Verfahren oder organisatorische Abläufe (z.B. Prüfungsabläufe) beobachten (besonders bei der Übernahme einer neuen Führungsposition) und danach anwenden (vgl. A10 – 27, A11 – 25/29/59, B17 – 13, B11 – 34, A7 - 37). Weiters werden KollegInnen und deren unterschiedliche Führungsstile beobachtet und je nach der individuellen Bewertung, werden positive Elemente in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen und negativ beurteilte Element verworfen (Negativbeispiel) (vgl. A11-25, B11 -34).

3.5.1.4 „Learning by Doing“

Aus der Studie geht hervor, dass „Learning by Doing“ oftmals als besonders effektiv erlebt wird. Lernen durch Tun würde besonders bei der Übernahme einer Funktion, Position oder Rolle angewandt werden (vgl. A8 – 50, A18 – 50, B7 – 50, B8 – 26, B11 – 17, B16 – 10, B17 – 53/57, B23 - 41) und sei im gesamten Berufsalltag an Hochschulen immer wieder eine Methode, um sich weiter zu qualifizieren (vgl. B17 – 57). Hierzu zähle auch das Lernen aus den eigenen Fehlern (vgl. A1 – 58, A4 – 28, B16 – 10).

3.5.1.5 Forschen

Einige Befragte sehen Forschen als eine wesentliche Form der Weiterbildung an (vgl. B20 – 60, B17 – 53). Im eigenen Fachbereich zu forschen und Forschungsergebnisse zu publizieren, sowie der Besuch von internationalen Konferenzen und Kongressen (inklusive Vorträge und wissenschaftlicher Diskurs, Netzwerkaufbau) wird als bedeutsam für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung eingestuft (vgl. B18 – 39, B20 64). Ein Befragter berichtet, dass der Besuch einer Fachkonferenz und die damit verbundene wissenschaftliche Netzwerkpflge wichtiger als beispielsweise eine Didaktik-Weiterbildung sei (vgl. B20 – 66).

3.5.1.6 Kollegialer Austausch

Austausch unter KollegInnen wird als eine häufige Praxis, sich Dinge anzueignen, gesehen. Damit ist der informelle Erfahrungsaustausch an der Institution gemeint. Im Arbeitsalltag lerne man am schnellsten aus dem Gespräch mit KollegInnen und Vorgesetzten (z.B. was die Studiengangsadministration betrifft) (vgl. exemplarisch B11 – 15, B17 – 57, A16 – 34).

3.5.1.7 Coaching/Mentoring

Coaching und Mentoring werden von einigen Befragten als sinnvolle Formen der Weiterbildung genannt. Die Coaching und Mentoring-Praxis wird von den Befragten an der FHOÖ als informell beschrieben. Erfahrene oder ältere KollegInnen in der Funktion als *RatgeberInnen*, würden die Führungskräfte unterstützen und begleiten (vgl. A1 – 60, B4 – 49, B10 – 10). An der JKU haben sich formale Strukturen für Coaching und Mentoring bereits etabliert (vgl. A7 – 60, A5 – 29).

Vorschläge für Mentoring und Coaching seitens der Befragten der FHOÖ:

- **Institutionalisierung eines MentorInnenensystems**, da derzeit der Erfahrungsaustausch ausschließlich informeller Natur sei (vgl. exemplarisch B4 – 49, B8 – 29)
- Einführung eines sogenannten „**Buddy Systems**“ zur Unterstützung neuer ProfessorInnen (ev. in Kombination mit Coaching) (vgl. B16 – 14). Es wird jedoch auch von den Befragten angemerkt, dass die Einführung und Begleitung neuer ProfessorInnen die Aufgabe der StudiengangsleiterInnen sei (vgl. B16 – 14, B7 – 54).
- **Angebot von Gruppencoachings** für neue StudiengangsleiterInnen (auch fakultätsübergreifend) (vgl. B11 – 34, B21 – 51)
- **Angebot von „Personal Coaching“** (durch externe Coaches) bei Bedarf und Anfrage (vgl. B21 – 48)

- Einführung eines Starter Kits für organisationsfremde Neubesetzungen (zur Einführung in den Verantwortungsbereich) (vgl. B5 – 28)

3.5.1.8 Reflexion

Vor allem in Bezug auf das eigene Führungsverhalten erscheint Selbstreflexion nach Ansicht vieler Befragter eine wirksame Form des Lernens zu sein. Es geht um die Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Führungsverhalten (vgl. A2 – 46, A4 – 28, B8 – 13, B3 – 68, B6 5, B7 – 50, B8 – 13, B23 – 20, B6 - 56).

„Es geht gerade im Management sehr viel auch Richtung Reflexion und Selbstreflexion. Dass man selbst auch wirklich Zeit findet und hat, das finde ich gut. Ich habe aber mittlerweile auch gelernt, sehr, sehr gut mir selbst diese Auszeit auch zu nehmen hin und wieder. Was ganz, ganz wichtig ist, dass man nicht im Alltagsrott bleibt. Da verliert man die Perspektiven.“ (B7-52)

3.5.2 HERAUSFORDERUNGEN IN DER WEITERBILDUNG

In der **inhaltlichen Gestaltung** von Weiterbildungsmaßnahmen sollten laut den Befragten folgende Punkte Berücksichtigung finden:

- Aus unterschiedlichen Disziplinen resultieren teilweise verschiedene Themen und Weiterbildungsbedürfnisse (vgl. A17 -16).
- Genderspezifische Unterstützungsangebote reflektieren: Hier wären möglicherweise Angebote speziell für Frauen sinnvoll (z.B. ein Coaching von Frauen für Frauen) (vgl. A5 – 29).
- Auf die Zusammensetzung der SeminarteilnehmerInnen besser achten (vgl. B23-67).
- Die Umsetzungsmöglichkeiten des Sabbaticals an der *FHOÖ* klarer machen (vgl. B5 – 30).
- Transferpraktiken installieren: Eine **Nachseminarrunde** installieren, um die Reflexion und die Verankerung des Gelernten im Alltag zu fördern (vgl. B21 - 40, A1 - 93).
- Weiterbildung nicht ausschließlich intern organisieren, damit eine gewisse „Anonymität“ gewahrt wird (vgl. A5 – 29).

Im Zusammenhang mit Weiterbildung wird sowohl an der *JKU* als auch an der *FH OÖ* oftmals thematisiert, dass dafür häufig die **Zeit fehle**. Hintergründe sind die vielschichtigen Aufgaben einer Führungskraft im Alltag (Lehre, Forschung Verwaltung und verstärkt immer mehr Öffentlichkeitsarbeit), zeitliche Kollisionen mit wissenschaftlichen Kongressen, Terminen, aber vor allem mit Lehrtätigkeit, die ansonsten extra für die Weiterbildung verschoben werden muss (hier wird der Kosten/Aufwand-Nutzen Aspekt nicht mehr gesehen). Auch wenn man neu in eine Führungsposition komme, sei wenig Zeit für Weiterbildung. Die folgenden Zitate verdeutlichen die Zeitnot. So berichten einige Führungskräfte:

„Weiterbildung ist Luxus, den man sich leisten kann, wenn etwas Zeit ist [...]“ (A18 - 50).

„Professoren [können sich] aufgrund dieses engen Zeitkorsetts [...] diese Zeit nicht heraus nehmen. Weil Forschung, Administration und Lehre, und überall am oberen Limit, das geht nicht mehr.“ (B20 - 60)

„Mehr als einen Tag Weiterbildung kann ich mir gar nicht leisten. Dafür bin ich viel auf Konferenzen, viel auf Vorträgen, das mache ich sehr wohl.“ (B20 - 64)

„Es gibt natürlich Angebote [zum Trainieren der Führungskompetenz], aber ich glaube nicht, dass die Professorinnen und Professoren rasend viel Zeit haben, derartige Angebote wahrzunehmen. [...] einerseits sollten sie umfassend lehren, dann sollten sie Wissenschaft betreiben, und zusätzlich noch Wissenschaftsmanagement, dann sollten sie noch verwalten, etc. Der Tag ist irgendwann enden wollend“. (A13 - 19)

Generell wird es so gesehen, dass die Verantwortung für Weiterbildung in der (intrinsischen) Eigenmotivation und -verantwortung der Führungskräfte liege (vgl. exemplarisch A6 – 30). Den Aussagen einiger Befragter nach wäre es aber wichtig, *„freie Zeitfenster für Weiterbildung“* (B20 – 62) zu schaffen, denn so könnte man ProfessorInnen bzw. Führungskräfte motivieren an Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. B20 – 62).

3.5.3 UNTERSTÜTZUNG BEI DER ÜBERNAHME EINER FÜHRUNGSPPOSITION

Nach Angabe der Befragten gibt es sowohl an der *JKU* als auch an der *FHOÖ* **keine formelle Unterstützung** bei Übernahme eines Instituts/Studiengangs. Bei der Übernahme einer Funktion/Position wie StudiengangsleiterIn oder InstitutsvorständIn werde Führungs- und Leitungskompetenz **vorausgesetzt**. Dies hat u.a. zur Folge, dass einige Befragte den Eindruck *haben „ins kalte Wasser geschmissen zu werden“* (B23 - 46). Die Unterstützung erfolge hauptsächlich oder ausschließlich über informellen Erfahrungsaustausch (unter KollegInnen). Aus diesem Grund benötige man ein Netzwerk an der Institution. Wenn ein Studiengangsleiter/eine Studiengangsleiterin von extern kommen würde, bräuchte er/sie Unterstützung seitens der Organisation, ansonsten wäre er/sie *„beinahe zum Scheitern verurteilt“* (B8 – 28). Zumindest sollte Erfahrung aus einer vorherigen nebenberuflichen LektorInnen-tätigkeit vorhanden sein bzw. sollte die Person eventuell aus dem universitären Bereich stammen (vgl. B8-28).

Aus der Studie geht hervor, dass manche Führungskräfte, die im vorherigen Job/Laufbahn schon viel Führungswissen und-erfahrung gesammelt haben, ohnehin keine weitere Ausbildung im Führungsbereich wünschen, während Führungskräfte, die weniger Erfahrung haben, es begrüßen würden.

Konkrete Unterstützungswünsche bei der Übernahme einer Führungsposition wurden genannt:

- bei der Selbstverwaltung (z.B. durch Aufgabencheckliste für neue StudiengangsleiterInnen) und Einstellungsverfahren (vgl. B16 – 14, A12 – 32)
- in Bezug auf das Lukrieren von Finanzmittel (A1 -62)
- in Bezug auf mitarbeiterInnenbezogene Aufgabenstellungen (z.B. Aufbau personeller Ressourcen, Personalarbeit und -führung, Einstellungsverfahren, Methoden der MitarbeiterInnenmotivation durch immaterielle Anreizsysteme) (vgl. A1 – 62, A7 – 20, A12 – 32, A15 – 51/62)
- beim Aufbau von Führungskräften (Führungskräfteentwicklung, Nachwuchsförderung) (vgl. A11 – 29)
- im Bereich der Vernetzung der einzelnen Institute an der *JKU* hinsichtlich personeller und finanzieller Rahmenbedingungen (vgl. A1 – 62)

4 RESÜMEE

Die durchgeführte qualitative Studie zum Thema „Führung auf mittlerer Hochschulebene in zwei österreichischen Hochschulen“ zeigt, dass die Situation der StudiengangsleiterInnen bzw. InstitutsvorständInnen besonders durch zwei spezifische Ausprägungen hochschulisch-interner Governance-Strukturen geprägt ist: die hohe (inter- und intrarollenbezogene) Aufgaben-Komplexität und den hohen Autonomiegrad sowohl der Führungskräfte selbst als auch ihrer MitarbeiterInnen. Dadurch ergeben sich spezifische Kompetenzanforderungen, die sich von Führungskräften in z.B. Wirtschaftsunternehmen durchaus unterscheiden.

Wirkung externer Governance-Strukturen auf das mittlere Hochschulmanagement

Betrachtet man zuerst die Ergebnisse zum Einfluss **externer Governance-Strukturen** auf die StudiengangsleiterInnen der FH OÖ bzw. die InstitutsvorständInnen der JKU werden verschiedene Aspekte erkennbar:

- An beiden Hochschulen wirkt der **staatliche / politische Einfluss** vor allem auf strategischer Ebene und betrifft die Führungskräfte der mittleren Ebene tendenziell eher mittelbar über die Hochschulleitungen. Ein plakatives Beispiel dafür ist der steigende Drittmitteldruck zum Ausgleich stagnierender staatlicher Finanzmittel. An der FH OÖ scheint der regionalpolitische Einfluss durch die Eigentümerfunktion des Landes stärker zu sein als an der JKU.
- Einflüsse von **Wirtschaft, Industrie bzw. Berufsfeldorganisationen** gestalten sich, wie bereits aufgrund der unterschiedlichen Gründungsintention, die Fachhochschulen (in Österreich) eine stärkere Berufsfeldorientierung zu Grunde legt zu vermuten ist, unterschiedlich. An der JKU werden diese zwar als durch den Hochschulrat für die Universität als Organisation zunehmend beschrieben, scheinen aber auf die Tätigkeit als InstitutsvorständIn, abgesehen von Kooperationsprojekten in der Forschung, kaum direkt zu wirken. An der FH OÖ hingegen sind Einflüsse aus der Wirtschaft fundamentaler Bestandteil der organisationalen Identität und wirken direkt auf die StudiengangsleiterInnen (z.B. als Teil des Entwicklungsteams bei der Entwicklung neuer Studiengänge, durch regelmäßige informelle und formelle Bedarfserhebungen und durch den hohen Stellenwert der *Employability* der AbsolventInnen). Aber auch wenn die Intensität sehr unterschiedlich scheint, werden die grundsätzlichen Spannungsfelder zwischen Wirtschaft und Wissenschaft in beiden Hochschulen sehr ähnlich beschrieben, zum einen als Differenz im zeitlichen Zielhorizont (kurzfristige Orientierung der Wirtschaft und langfristige Denkweise der Wissenschaft bzw. einer Bildungseinrichtung) und zum anderen als Unterschiedlichkeit in den inhaltlichen Zielsetzung (z.B. rasche Anwendbarkeit vs. Grundlagenorientierung oder die Diskussion um fokussierte Ausbildung vs. ganzheitliche Bildung).
- Als weiterer Punkt wirkt sich auch die **kompetitive Forschungsförderung** auf die Tätigkeit als StudiengangsleiterIn bzw. InstitutsvorständIn aus. Durch den bereits erwähnten Druck zur Einwerbung von Drittmitteln nimmt der operative Aufwand des Forschungsprojekts

managements sowohl zeitlich, als auch in seiner Komplexität zu. Diese Herausforderung gilt es von den Führungskräften zu bewältigen und bedingt eine diesbezügliche Kompetenzerweiterung der eigenen Person oder der zugeordneten MitarbeiterInnen bzw. einer organisationalen Unterstützung durch eine qualifizierte Supporteinheit. Zudem scheinen die von den Befragten beschriebenen ungleich verteilten, disziplinabhängigen Chancen auf Fördermittel die Heterogenität der Institute/Studiengänge bzw. Fakultäten zu befördern – so beschreiben sich einige als Gewinner und andere als Verlierer. Dies ist insofern von Brisanz, als eine gute Drittmittelausstattung als wichtig für die personelle und materielle Ausstattung von Instituten/Studiengängen beschrieben wird, was sich wiederum positiv auf die Forschungskapazitäten auswirkt. Besonders an der FH OÖ, aber über ein gewisses Maß hinaus auch an der JKU, sind Drittmittel eine Voraussetzung für die Anstellung und Entwicklung von NachwuchswissenschaftlerInnen.

- Neben Antragsforschung scheint auch die Einwerbung von Geldern aus **Auftrags- bzw. Kooperationsprojekten** mit der Wirtschaft an beiden Hochschulen, auch wenn auch tendenziell stärker an der FH OÖ, wichtig bzw. von zunehmender Bedeutung zu sein. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Hochschulen, aber auch deren einzelne Institute/Studiengänge und dementsprechend deren Führungskräfte als Repräsentationsorgane über Marketingkompetenz verfügen müssen. Ein Aspekt der vor allem an der JKU, aber auch an der FH OÖ als durchaus herausfordernd (für WissenschaftlerInnen) beschrieben wird.
- Marketingkompetenz wird allerdings auch noch im Zusammenhang mit einer anderen Herausforderung, die derzeit vor allem für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge/Institute relevant ist, thematisiert: der Konkurrenz um bzw. der **Gewinnung von Studierenden**. Eine Thematik, die vor allem an der FH OÖ durch die Studienplatzfinanzierung des Bundes in direktem Zusammenhang mit der finanziellen Ausstattung der Hochschule bzw. des Studiengangs steht.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich externe Governance-Strukturen in unterschiedlicher Intensität und Mittelbarkeit auf die Tätigkeit von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen an den beiden untersuchten Hochschulen auswirken. Dabei scheint die Universität von den Einflüssen aus der Wirtschaft im Verhältnis zur Fachhochschule noch weniger getrieben. Die Aussagen der Universitäts-VertreterInnen deuten allerdings darauf hin, dass diese Einflüsse an der Universität als stetig steigend empfunden (besonders bezogen auf Forschung, noch weniger auf Lehre) und daher intensiv diskutiert werden (mit einer tendenziell eher ablehnenden Haltung). Unabhängig von der Bewertung dieser Entwicklungen wird allerdings an beiden Hochschulen angemerkt, dass die InstitutsvorständInnen bzw. StudiengangsleiterInnen zunehmend über **Marketing- und Forschungsmanagementkompetenzen** verfügen müssen.

Wirkung interner Governance-Strukturen auf das mittlere Hochschulmanagement

Im Gegensatz zu den externen Governance-Strukturen wirkt die **hochschulinternen Governance** deutlich unmittelbarer auf die Tätigkeit als StudiengangsleiterIn bzw. InstitutsvorständIn, wobei anzumerken ist, dass interne Strukturen natürlich stark durch die Entwicklungen externer Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Dies zeigt sich unter anderem z.B. auch dadurch, dass einige Interview-PartnerInnen der JKU die Position des Rektorats durch das Universitätsgesetz 2002 gestärkt sehen und diesem einen Machtgewinn im Vergleich zum akademischen Selbstverwaltungsgremium Senat bescheinigen.

Unter dem Paradigma des „New Public Management“ und im Zuge des institutionellen Autonomiegewinns der Universität wurden (neue) Steuerungs- und Verwaltungsstrukturen in den beschriebenen Hochschulen eingeführt. An der FH OÖ, die von Beginn an stärker *unternehmensähnlich* strukturiert und gesteuert wurde, wird die Notwendigkeit eben solcher Maßnahmen stärker hervorgehoben, auch wenn die konkrete Ausgestaltung (z.B. eine zu hohe Anzahl von verschiedenen Kennzahlen) in Teilen auch kritisch betrachtet wird. An der JKU wird eine „Verbetriebswirtschaftlichung“ (A12-58) der Hochschule eher skeptisch betrachtet. Es wird angemerkt, dass eine solche Entwicklung im teilweisen Widerspruch zur klassischen standes-, fach- und professionspolitischen Selbstverwaltung von Universitäten stehe und es wichtig sei, bei der Einführung von Managementprozessen und –instrumenten die Spezifika der Hochschulkultur jedenfalls zu berücksichtigen. Doch trotz dieser und ähnlicher Veränderungen legen die Aussagen der Befragten den Schluss nahe, dass die Position des Institutsvorstandes durch die Umgestaltung der gesetzlichen Grundlagen hochschulischer Organisationsstrukturen und dem *management shift* (noch) *relativ* unberührt bleibt¹.

Die fachliche/inhaltliche Autonomie der Institute scheint relativ unumstritten. Dies gilt nach Information der Befragten übrigens auch für die Studiengänge der FH OÖ, die im Vergleich zur klassischen Universität schon seit der Gründung durch eine einflussreiche kaufmännische Geschäftsleitung gekennzeichnet ist. Diese Autonomie scheint tief im akademischen Selbstverständnis beider Organisationen verankert zu sein und wird als essentieller Erfolgsfaktor für wissenschaftliche Exzellenz, Kreativität und Innovationskraft der Hochschule als ExpertInnenorganisation verstanden. Besonders an der FH OÖ werden die damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten explizit als Motivationsfaktor für die Tätigkeit als StudiengangsleiterIn beschrieben. Einhergehend damit legen die Statements der Befragten auch den Schluss nahe, dass der hohe Autonomiegrad und die damit im Zusammenhang stehende Möglichkeit zur flexiblen Gestaltung der Position den situativen und individuellen Umgang mit den komplexen Anforderungen und Aufgabenstellungen erleichtern. Für die Hochschulleitung stellt die daraus entstehende organisationsinterne Heterogenität aber durchaus eine Herausforderung dar, vor allem, wenn Zielsetzungen wie Effizienzgewinn durch Synergienutzung/Standardisierungen oder durch gemeinsame Verfolgung spezifischer strategischer Stoßrichtungen

¹ Dies entspricht auch der Diagnose von Pechar (2010, S. 19) der schreibt

„[...]the management concept is by and large confined to the top management of the institution (rector and vice-rectors). Below that level, the traditional academic concepts more or less prevail. Deans or heads of institutes/departments are rarely referred to as managers. In fact, the actual work of middle managers is much less affected by the new governance model; the formal status at the middle level has changed less than that of the top management.“

gen verfolgt werden, letztlich aber auch dadurch, dass sich bestimmte, studiengangübergreifende Tätigkeiten (z.B. Teilnahme an themenspezifischen Arbeitsgruppen) häufig auf einige wenige, besonders engagierte Führungskräfte konzentrieren.

Die relativ flache Hierarchie der untersuchten Hochschulen (auf der dritten Ebene, der Ebene der InstitutsvorständInnen an der JKU gibt es bereits mehr als 100 und an der FH OÖ mehr als 36¹ StudiengangsleiterInnen), die formal eher lose Koppelung der Institute/Studiengänge und die Betonung der Relevanz informeller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen legt nahe, dass ein reiner Blick auf das Organigramm keinen ausreichenden Einblick in die tatsächlichen Machtstrukturen der Organisationen gibt. Erhöht wird diese Komplexität zusätzlich durch akademische Selbstverwaltungsgremien (wie den Senat an der JKU bzw. dem Kollegium an der FH OÖ), deren personelle Besetzung in regelmäßigen Abständen wechselt. Wie einige Befragte bestätigen, müssen Führungskräfte ihre Organisation gut kennen und interne Netzwerke aufbauen, um das formelle und informelle Machtgefüge zu verstehen und in ihm bestehen zu können. Dementsprechend ist ein profundes **Wissen über die Organisation** wichtig für die Führungskräfte – ein Wissen (und Netzwerke), über das gerade Personen, die neu in die Hochschule kommen, häufig nicht in ausreichendem Maße verfügen bzw. welches sie sich über teilweise längere Zeitspannen aufbauen müssen.

Rollen- und Führungsverständnis der Studiengangs- bzw. InstitutsvorständInnen

StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen erfüllen eine Fülle an unterschiedlichen Aufgaben und Rollen. Diese sind in Bezug auf die eigene Organisationseinheit sowohl strategischer (z.B. strategische Positionierung und Weiterentwicklung des Studiengangs/Instituts, seiner Forschungsschwerpunkte und Lehrinhalte), als auch operativer Natur (z.B. Management von Forschungs- und Lehraktivitäten). Darüber hinaus übernehmen die Führungskräfte auch Funktionen, die sich auf bestimmte Stakeholder beziehen (z.B. andere Hochschulen, WirtschaftspartnerInnen) oder sind Teil der hochschulischen Selbstverwaltung (z.B. Mitgliedschaft Kollegium bzw. Senat). Durch diese Aufgabenkomplexität sehen sich viele Befragte selbst in ihrer Funktion als StudiengangsleiterIn oder InstitutsvorständIn als „Konzentrator“ (B21-12) für viele, sich in ihren Erwartungen teilweise widersprechenden Bezugsgruppen.

Auch wenn all diese Funktionsbereiche an beiden Hochschulen genannt wurden, sind interorganisationale Unterschiede erkennbar, deren Erklärung wohl am ehesten in der grundsätzlichen Ausrichtung der Hochschulen zu finden ist. Zeichnet man ein Kontinuum zwischen den Polen „Research University“ und „Teaching University“, so ist aus den Aussagen der JKU VertreterInnen ableitbar, dass die Universität sich tendenziell näher durch Forschung und die FH OÖ eher durch Lehre definieren. Dementsprechend verteilen sich in der Gesamtbetrachtung auch die Prioritäten der InstitutsvorständInnen bzw. StudiengangsleiterInnen (wobei hier anzumerken ist, dass auch innerhalb der Organisationen, besonders an der FH OÖ, große Unterschiede in den Aufgaben- und strategischen Zielpriorisierungen der einzelnen Befragten sichtbar wurden). Darüber hinaus dürfen die stärkere Wirtschafts- bzw. Berufsfeldorientierung der FH OÖ und die Orientierung in Richtung *scientific community*, die an der JKU dominanter erscheint, als zusätzliche Einflussfaktoren auf interorganisationale Unterschiede gesehen werden.

¹ Häufig werden Bachelor-Studiengang und konsekutiver Master-Studiengang in Kombination geleitet.

Ein starker Fokus, und dahingehend wurde die Studie auch konzeptioniert, bestand auf einen speziellen Aufgabenbereich von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen: MitarbeiterInnenführung. Bereits bei der Diskussion der internen Governance-Strukturen wurde die Bedeutung fachliche/inhaltliche Autonomie in der Hochschule als ExpertInnenorganisation deutlich. Ebendiese Autonomie gewähren die Studiengangs- und InstitutsleiterInnen ihrerseits ihren MitarbeiterInnen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Dies scheint auch prägend für den artikulierten Führungsstil. Die Studienergebnisse offenbaren eine Mischung aus verschiedenen Führungsansätzen (vorrangig kooperativ, aber auch autoritär, transformational und laissez-faire), die sowohl personen- aber auch situationsspezifisch („wer führt wen in welcher Situation“) beschrieben werden. Hier zeigen sich übrigens eher Unterschiede innerhalb der Hochschulen als Unterschiede zwischen den Hochschulen (z.B. in Bezug auf das eigene Selbstverständnis als eher *primus/prima inter pares* oder *VorgesetzteR*), wobei die Streuung an der FH OÖ etwas größer zu sein scheint als an der JKU.

Interorganisationale Differenzen liegen in der grundsätzlichen Orientierung, die Führungskräfte an den beiden Hochschulen verfolgen, wobei allerdings auch hier anzumerken ist, dass es große intraorganisationale Unterschiede gibt.

Team-Orientierung (FH OÖ)	Aufgaben-Orientierung (JKU)
<ul style="list-style-type: none"> • MitarbeiterInnen entsprechend ihrer Voraussetzungen fördern • Intrinsische Motivation unterstützen und selbstbestimmtes Arbeiten fördern • Als Familie fühlen, mehr FreundIn als KollegIn; das Miteinander forcieren (auch im Privaten) • Einzelpersönlichkeiten zu einem sinnvoll miteinander agierendem Team formieren, als Team zusammenwachsen • Die anderen zu verstehen versuchen • Schaffung gemeinsamer Wertestrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifika der einzelnen Fächer und Disziplinen sind zu berücksichtigen • Leidenschaft und Begeisterung für Forschung (Eigenmotivation) wird vorausgesetzt und muss von MitarbeiterInnen kommen • Akademische Freiheit • Extrinsische Motivation/Incentives • EinzelkämpferInnen-Tum scheint stärker ausgeprägt

Tabelle 8: Führungsorientierung an der FH OÖ und JKU

Zusammenfassend kann man in Bezug auf das **Führungsverständnis** aufgrund der Daten und Aussagen insofern eine unterschiedliche Tendenz/Einstellung festmachen, als an der FH OÖ unter Führung eher die Personalführung inklusive MitarbeiterInnenentwicklung (*Leadership Ansatz*) verstanden wird und an der JKU eher die Steuerungs- und Koordinationsfunktion (*Management Ansatz*).

Warum dies so ist, kann aus der Studie nicht hinreichend erklärt werden. Denkbar wären allerdings zweierlei Faktoren: einerseits eine größere Team-Heterogenität an der Fachhochschule (wo im Gegensatz zur Universität, in der die Personen in der Regel relativ homogen im Durchlauf der klassischen universitären Karriereentwicklung sozialisiert werden, heterogenere Karriereverläufe durch Stationen im Berufsfeld vorhanden sind) und andererseits der kompetitive Charakter von klassischen (universitären) Wissenschaftskarrieren, in denen weniger die emotionale Bindung zur Hochschule als mehr zur organisationsunabhängigen scientific community im Vordergrund stehen.

Prägnant ist an beiden Hochschulen, und dies liegt im grundsätzlichen Charakter akademischer Selbstverwaltungsstrukturen, dass die Führungsposition immer zusätzlich zur „normalen“ Lehr- und Forschungstätigkeit erfüllt wird (auch wenn letztere in ihrer zeitlichen Intensität abnimmt). Die Ergebnisse zeigen, dass dies zu zweierlei Herausforderungen führt: zum ersten zu der paradoxen Situation, dass die InstitutsvorständInnen/StudiengangsleiterInnen einerseits in einer Vorgesetzten- und andererseits in einer gleichberechtigten Lehr- und Forschungsposition tätig sind (wobei dieser Interrollkonflikt ausschließlich von VertreterInnen der FH thematisiert wurde man jedoch mit diesem relativ gut umzugehen scheint) und zum zweiten mit dadurch entstehenden zeitbezogenen Ressourcenproblemen (viele verschiedene Aufgaben in begrenzter Zeit). Letzteres wird in den Interviews im Zusammenhang mit der grundsätzlichen Bereitschaft und Sinnhaftigkeit der Übernahme einer solchen Führungsposition (Ressourcen für Forschungsleistungen über die man wissenschaftliche/hochschulische Karriere machen werden entzogen), mit der Überbelastung von StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen, der grundsätzlichen Gestaltung dieser Positionen als temporär bzw. unbefristet und organisationaler Unterstützungsstrukturen diskutiert.

Kompetenzanforderungen an Studiengangs- und InstitutsleiterInnen

Unter den spezifischen externen und organisationsinternen Rahmenbedingungen erfüllen die StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen der untersuchten Hochschulen vielfältige Aufgaben und Rollen, die jeweils spezifische und unterschiedliche Kompetenzen erfordern. Darüber hinaus zeigen die Befragungen, dass Führungskräfte über Persönlichkeitsmerkmale verfügen sollten, die, nach Ansicht einiger InterviewpartnerInnen, kaum oder schwer trainierbar sind, sondern personelle Dispositionen voraussetzen bzw. nur langfristig entwickelt werden können. Auf Basis der Zielsetzung der Studie, nämlich Erkenntnisse über die erforderlichen Kompetenzen für professionelle Hochschulführung zu gewinnen, lässt sich ein Kompetenzgefüge darstellen, das folgende Bereiche umfasst:

- Forschungskompetenz, Fachkompetenz (v.a. an der FH OÖ im Sinne von profunden Kenntnissen im praktischen Berufsfeld), pädagogisch/didaktische Kompetenzen als Kernkompetenzen wissenschaftlicher / hochschulischer Tätigkeit („academics“) und
- Führungs- und Managementkompetenz und Wissen über die Organisation als Kompetenzen für die Erfüllung von Leitungsfunktionen („manager“, „leader“).

Optimalerweise sind „manager-academics“¹ sowohl exzellente WissenschaftlerInnen (in der FH auch exzellente Praktiker im Berufsfeld) als auch exzellente ManagerInnen. So zeigen die Studienergebnisse, dass sowohl bei Berufungsverfahren, als auch in der Rolle als ForscherIn/Lehrende/r wissenschaftliche und/oder berufspraktische Exzellenz relevant wird. Ebenso ist diese entscheidend für die Akzeptanz der MitarbeiterInnen und in der Vorbildwirkung für Nachwuchskräfte. In alltäglichen Führungssituationen sind Führungs- und Managementkompetenz und das Wissen über die Organisation relevante interne Erfolgsfaktoren. An die StudiengangsleiterInnen und InstitutsvorständInnen wird also bis zu einem gewissen Grad der Anspruch eines „multi-tasking talents“ gestellt, dem gerecht zu werden durchaus mit einigen Herausforderungen verbunden zu sein scheint.

1.1.1 ¹ DEEM & BREHONY (2005, S. 232) MEINEN DAMIT „ACADEMICS WHO TAKE ON MANAGEMENT ROLES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, WHETHER TEMPORARILY OR PERMANENTLY“.

Qualifizierungs- und Professionalisierungspotentiale

Wie kann nun mit diesen hohen Kompetenzanforderungen umgegangen werden bzw. wie können die handelnden Führungskräfte in ihrer Kompetenz(weiter)entwicklung unterstützt werden? Eine Möglichkeit, nämlich die Besetzung der Leitungsfunktionen auf Studiengangs- bzw. Institutebene durch „professionelle HochschulmanagerInnen“ wird in der Studie von den Interview-PartnerInnen beider Hochschulen kategorisch abgelehnt. Zu wichtig scheint das disziplinen- (bzw. berufsfeldspezifische) ExpertInnenwissen der WissenschaftlerInnen und/oder BerufsfeldvertreterInnen. Begrüßt wird allerdings die Unterstützung durch Supporteinheiten mit speziellem Fachwissen (z.B. Beratung durch Rechtsabteilungen, Marketingabteilungen, Controlling, etc.).

Bleibt also die Frage, wie „manager-academics“ in ihrer Professionalisierung als Hochschulführerkräfte unterstützt werden können. Auch hierzu liefert die Studie wichtige Erkenntnisse. So umfasst der Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbegriff der Interview-PartnerInnen weit mehr als die klassischen Personalentwicklungsangebote in Form von Kursen und Seminaren. Sie beschreiben verschiedene Sphären des Lernens:

- Das Lernen in realen Situationen durch Beobachtung oder *learning by doing* und auf Basis von Erfahrungen aus der Vergangenheit und Selbstreflexion.
- Das Lernen bzw. die Entwicklung durch die Forschung und damit verbundenen Aktivitäten.
- Peer-unterstütztes Lernen durch kollegialen Austausch, Fremdrelexion, Mentoring und Coaching.
- Erweiterung von Methodenwissen in Kursen und Seminaren.

Diese Erkenntnisse können Hochschulorganisationen bei der Gestaltung ganzheitlicher und bedarfsgerechter Professionalisierungsangebote für die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen unterstützen. Die Vielfalt der Möglichkeiten ist dabei entscheidend, um individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Sieht man ab vom Erwerb von Fach-, Forschungs- bzw. pädagogischer Kompetenzen (die häufig bereits vor der Übernahme der Führungsposition durch klassische akademische Karrierewege unterstützt werden) so könnten zum Beispiel

- themenspezifische, auf die Zielgruppe abgestimmte, zeitlich begrenzte Seminar- und Kursangebote notwendiges betriebswirtschaftliches Fachwissen vermitteln (Stärkung der Managementkompetenz),
- peer-unterstützte Methoden, wie z.B. Mentoring, Coaching, Initiierung von kollegialem Austausch über Führungsthemen (alles sowohl extern als auch intern denkbar) die Entwicklung von Führungskompetenzen und den Aufbau von Wissen über die Organisation unterstützen.

Alles in allem zeigt die hier vorgestellte Studie, dass Führungskräfte in der Position der Studiengangs- bzw. Institutsleitung an den beiden untersuchten Hochschulen viele verschiedene, durch externe und interne Governance-Strukturen beeinflusste Aufgaben erfüllen. Diese sind in ihrer Gesamtheit sowohl bezüglich der zeitlichen Bewältigbarkeit als auch der inhaltlichen Komplexität und der damit verbundenen Kompetenzanforderungen eine Herausforderung für WissenschaftlerInnen und Hochschullehrende. Die Untersuchung zeigt jedoch auch, dass auf individueller und organisationaler Ebene Wege gefunden werden, mit diesen Anforderungen umzugehen und ihnen weitgehend gerecht zu werden. Dennoch werden Potentiale zur Unterstützung einer weiteren Professionalisierung des Hochschulmanagements bzw. der Hochschulführung auf mittlerer Organisationsebene offensichtlich, die zukünftig sowohl von Fachhochschulen als auch von Universitäten bearbeitet werden könnten.

5 ANHANG

5.1 LEITFADEN SELBSTBILD

Demographische Daten

- Geschlecht
- Alter
- Welche Funktion nehmen Sie wahr?
- Seit wann sind Sie an der FH in dieser Funktion?
- Ist Ihre Funktion zeitlich befristet?
 - Wenn ja, bis wann?
 - Wenn ja, sehen Sie diese Befristung für Sie als Vorteil (Rückkehr Forschung & Lehre)?
- Wie ist es zur Übernahme dieser Position gekommen? (Wahl, Entwicklungsschritt, ...)
- Können Sie mir bitte ein bisschen etwas zu Ihrem beruflichen Hintergrund erzählen – z.B. aus welchem fachlichen Bereich kommen Sie etc.....
 - Aus welchem fachlichen Bereich (Ausbildung - kaufmännisch, technisch, sonstige) kommen Sie?
 - Erfahrung als Führungskraft insgesamt (wie lange?)
- Gibt es noch andere Funktionen, die Sie an der Hochschule innehaben?
- Welchem Studiengang / Fachbereich / Abteilung sind Sie zugeordnet?

Aufgaben

- Welche Aufgaben nehmen Sie in Ihrer Funktion wahr?
- Wurden Ihre Aufgaben von Beginn an klar definiert?
- Wie erfolgte die Übergabe (Wissensweitergabe VorgängerIn)?
- Inwiefern haben Sie bei der Übernahme Ihrer Aufgaben (Führungsfunktion) Unterstützung gehabt?
 - z.B. durch KollegInnen oder gezieltes Coaching?
 - Art der Unterstützung?
- Worin sehen Sie Ihre Hauptaufgaben?
- Welche 3 Aufgaben nehmen die meiste Zeit in Anspruch?
- Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen als StudiengangsleiterIn?
 - Was trägt dazu bei?
 - Was müsste passieren, dass Sie einen Schritt weiterkommen?
 - Gibt es diesbezüglich Verbesserungsvorschläge / Lösungsansätze?
- Wie sieht ein typischer Arbeitstag von Ihnen aus? Was sind die Highlights / was die unliebsamen Aufgaben?
- Wen sehen Sie als Ihre(n) Vorgesetzte(n)?

Rolle

- Sie nehmen Aufgaben als Führungskraft und (wahrscheinlich) auch als Lehrende(r), ForscherIn etc. wahr – wie sind diese beiden Rollen/Funktionen für Sie vereinbar?
- Inwiefern erfordern die unterschiedlichen Rollen, die Sie innehaben, unterschiedliche Kompetenzen (wissenschaftliche, Management Kompetenz etc.) – wie lässt sich das zusammen führen / vereinbaren?
 - Wo bestehen die Herausforderungen?
 - Ist die Rolle, die Sie einnehmen für Sie immer klar?

Funktion / Führung

Führungsstil

- Welche Faktoren beeinflussen die Art und Weise wie Sie Ihre Rolle (bezogen auf Führungsfunktion) wahrnehmen?
- In der Zusammenarbeit mit Ihren MitarbeiterInnen, was ist Ihnen wichtig bzw. wo liegt ihr Fokus?

Top Down

- In welchen Bereichen entscheiden Sie alleine? (ohne Abstimmung mit MitarbeiterInnen oder Vorgesetzte(m))
- Gibt es Entscheidungsprozeduren (formal verankert), die Ihr Entscheidungsverhalten beeinflussen?

Horizontal / Kollegial

- In welchen Bereichen ist Abstimmung mit Vorgesetzten oder KollegInnen notwendig?
- In welcher Form wird diese Abstimmung gelebt?

Bottom Up

- In welchen Bereichen ist Abstimmung mit den MitarbeiterInnen erforderlich?
- In welcher Form wird diese Abstimmung gelebt?
- Welche Bedeutung messen Sie diesem Austausch (Kollegial oder Bottom Up) bei? (Einschätzung auf einer Skala 0 bis 5 (0=unwichtig; 5=sehr wichtig))
- In der Zusammenarbeit mit Ihren MitarbeiterInnen: Wo erleben Sie, dass Sie im Studiengang eher als Führungskraft auftreten, wo eher als KollegIn?
- Wodurch wird dieses Verhalten beeinflusst (z.B. Situation, Thema, MitarbeiterInnen, Zeitbudget)?

Diagonale Führung – Staat-Markt-Einfluss

- Inwiefern spielt Ihr direktes Umfeld (Markt, Unternehmen, Kunden, FH Organisation) bei Ihrem Führungs-/Entscheidungsverhalten eine Rolle?
- Worauf bzw. auf wen muss Rücksicht genommen werden?
- Wie empfinden Sie diese externe Einflussnahme? Können Sie ausreichend autonom handeln oder nehmen Sie Einschränkungen bewusst wahr?

Informelles Führungsdilemma bzw. Bottom Up

- In welchen Bereichen werden Entscheidungen delegiert?
- Gibt es Situationen / Themen wo Sie Ihre Rolle als Führungskraft an KollegInnen oder MitarbeiterInnen (FachexpertInnen) abgeben?
- Welche fachspezifische Führungsaufgaben werden an andere Bereiche abgegeben (Administration, Personal, Marketing, FachexpertIn)?

Lose Koppelung

- Wie würden Sie Ihren Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum einschätzen?
 - Begründen bzw. erläutern Sie Ihre Einschätzung – wo und warum ist der Spielraum klein/groß?
 - Wo sehen Sie die Vorteile/Nachteile dieses großen/kleinen Handlungsspielraums?

Führungskompetenz (Kompetenzframework)

- Welche Ihrer Kompetenzen helfen Ihnen eine gute Führungskraft zu sein?
- Welche Situationen erleben Sie als Führungskraft positiv, welche eher als kritisch?
- Inwiefern würden Ihnen Unterstützungsmaßnahmen – bezogen auf Führungsfunktion helfen?
 - Austausch mit KollegInnen
 - Coaching
 - Strukturelle Maßnahmen seitens der Organisation
 - Entwicklungen seitens der MitarbeiterInnen (selbstständig arbeiten)
- Was glauben Sie schätzen Ihre MitarbeiterInnen an Ihnen?
- Was glauben Sie sehen Ihre MitarbeiterInnen an Ihnen kritisch?
- Welche Erwartungen (glauben Sie) stellt die *FH OÖ* bzw. Ihr(e) Vorgesetzte(r) an Sie als Führungskraft (StudiengangleiterIn)?
- Wo sehen Sie sich als Führungskraft in 5 Jahren? Welche Entwicklungsschritte streben Sie an?

Strukturelle Gegebenheiten

- Inwiefern unterstützt bzw. behindert die vorhandene organisationale Struktur (Hierarchien, Entscheidungswege, ...) Ihre Arbeit?
 - Handlungsspielraum? Einflussnahme Staat & Markt?
- Wo würden Sie sich mehr Flexibilität/Freiraum bzw. mehr Struktur/Regeln wünschen?

Abschlussfragen

- Wo haben Sie das Gefühl an der Gestaltung der *FH OÖ / JKU* mitwirken zu können? Wo würden Sie sich mehr Mitgestaltung wünschen?

Professionalisierungstendenzen

- Wie schätzen Sie die „Professionalisierungstendenzen“, d.h. professionelles Hochschulmanagement, ihrer Hochschule ein?

Offene Frage zum Abschluss

- Abseits dessen, was Sie mir bereits erzählt / geschildert haben, gibt es noch etwas zu dem Thema, das Sie noch ergänzen möchten?

5.2 LEITFADEN FREMDBILD

Demographische Daten

- Geschlecht
- Alter
- Seit wann sind Sie in der Funktion der DekanIn / RektorIn / GeschäftsführerIn?
- Aus welchem fachlichen Bereich kommen Sie (kaufmännisch, technisch, sonstige)?

Funktion / Führung – Definition Soll-Kompetenzen

- Vor welchen Herausforderungen steht aus Ihrer Sicht die Hochschulführung?
- Wie wirken sich diese auf Ihre Mitarbeiter aus? Wie wird das in der täglichen Arbeit umgesetzt?
- Welche Erwartungen resultieren daraus an die Mitarbeiter (unterschiedlichen Führungsfunktionen) in Ihrem direkten Umfeld: (jetzt und in Zukunft?)
 - die Geschäftsleitung (FH) → keine vergleichbare Position an Uni vorhanden!
 - die VizedekanInnen (Uni) bzw. DekanInnen (FH)
 - die Institutsvorstände (Uni) bzw. StudiengangsleiterInnen (FH)
- Welche Aufgabenbereiche sind diesen Rollen (GL bis Stgl) zugeordnet? Wo sehen Sie die Hauptaufgaben der
 - Geschäftsleitung (FH)
 - VizedekanInnen (Uni) bzw. DekanInnen (FH)
 - Institutsvorstände (Uni) bzw. StudiengangsleiterInnen (FH)
- *Optional:* Reihung – was sind die 3 wichtigsten Aufgaben der
 - Geschäftsleitung (FH)!
 - VizedekanInnen (Uni) bzw. DekanInnen (FH)
 - Institutsvorstände (Uni) bzw. StudiengangsleiterInnen (FH)
- Gibt es – bezogen auf diese Funktionen - ein definiertes (formales) Rollenbild und hat sich dieses in den letzten Jahren geändert?
- Welchen Stellenwert nimmt Ihrer Meinung nach das Thema „Führung“ bei Ihren MitarbeiterInnen ein? Wiederum bezogen auf die Führungsfunktionen:
 - Geschäftsleitung (FH)
 - VizedekanInnen (Uni) bzw. DekanInnen (FH)
 - Institutsvorstände (Uni) bzw. StudiengangsleiterInnen (FH)
- Welche Kompetenzen sind Ihrer Meinung nach notwendig, um eine gute Führungskraft zu sein?
 - Fachlich
 - Methodisch
 - Persönlich
- In welcher Form werden diese Erwartungen/Zielsetzungen an die Führungskraft kommuniziert? (Mitarbeitergespräch?)

Definition Ist-Kompetenz

Missing role clarity

- Das Bild von Hochschulführung ist häufig durch sehr vielfältige Rollen geprägt – Lehrende(r), ForscherIn, Führungskraft etc. – laut Ihrer Beobachtung, wie gehen Ihre MitarbeiterInnen mit dieser Situation um? Wo liegen hier aus Ihrer Sicht die Herausforderungen?

Führungsstil

- Welche Führungsstile können Sie bei Ihren MitarbeiterInnen identifizieren? Gibt es bestimmte Tendenzen, Kategorien?
- (optionale Zusatzfrage: Ist es möglich diese Führungsstile im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu beurteilen? Welcher Führungsstil ist im Hochschulumfeld angemessen?)
- Bestehen aus Ihrer Sicht Unterschiede im Führungsverhalten Ihrer weiblichen Führungskräfte im Vergleich zu den männlichen Kollegen?

Bottom up vs. Top Down

- In welchen Bereichen entscheiden Ihre MitarbeiterInnen alleine, wo ist Abstimmung mit Ihnen erforderlich?

Lose Koppelung

- Wird diese Notwendigkeit der Abstimmung auch gelebt?
- Welche Formen (Regelmäßigkeit) der Abstimmung werden hier gewählt?
oder
- Wie kann ich mir eine solche Abstimmung / Ablauf vorstellen?
- In welchen Bereichen haben Ihre MitarbeiterInnen einen großen Gestaltungsspielraum? Wo gibt es klare Vorgaben Ihrerseits bzw. aus externer Sicht?

Diagonale Führung – State – Market

- Inwiefern beeinflusst das direkte Umfeld (Markt, staatliche Rahmenbedingungen, organisationale Strukturen) das Führungsverhalten Ihrer Mitarbeiter? Können Sie einschätzen inwiefern diese externen Anforderungen von Ihren Mitarbeitern berücksichtigt werden?

Führungskompetenz – Kompetenzframework

- Welche Eigenschaften (Kompetenzen) zeichnen Ihre MitarbeiterInnen (Führungskräfte - StudiengangsleiterInnen) im Hinblick auf ihre Führungsrolle aus? Lassen sich bestimmte Tendenzen erkennen?
- In welchen Bereichen sehen Sie das (Führungs-)Verhalten Ihrer MitarbeiterInnen (Führungskraft - StudiengangsleiterInnen) als kritisch?
- Welche zusätzlichen Kompetenzen (Qualifikation) würden Ihre MitarbeiterInnen (Führungskraft - StudiengangsleiterInnen) bei Ihren Aufgaben unterstützen?
- Gibt es Möglichkeiten diese Kompetenzentwicklung (z.B. Weiterbildung, individuelle Unterstützung durch Vorgesetzte) zu unterstützen?

Abschlussfragen

- Wie schätzen Sie die „Professionalisierungstendenzen“, d.h. professionelles Hochschulmanagement, ihrer Hochschule ein?
→ *Bezug zur Zielsetzung des Fragebogens bzw. zum Eingangsstatement schaffen.*

Offene Frage zum Abschluss

- Abseits dessen, was Sie mir bereits erzählt / geschildert haben, gibt es noch etwas zu dem Thema, das Sie noch ergänzen möchten?

5.3 KATEGORIENSYSTEM

Codesystem [4843]

- Ambidexterity [40]
 - Exploration/ Nicht-Routine [23]
 - Exploitation/ Routine [42]
 - kontextuell [17]
 - strukturell [7]
- Führung [12]
 - Herausforderung [1]
 - fehlende disziplinäre Durchgriffsrechte [12]
 - Innovativ sein/bleiben [2]
 - MitarbeiterInnenauswahl [8]
 - Ältere MitarbeiterInnen [2]
 - MA in der Organisation halten [2]
 - Organisations-/Teamgröße [1]
 - Leistungsmessung/-bewertung [1]
 - Work-Life-Balance [1]
 - Organisationale Strukturen [6]
 - Entscheidungskompetenz [9]
 - Führung/Führungskompetenz [34]
 - Change Management [4]
 - (finanzielle) Ressourcenknappheit [2]
 - Externe Rahmenbedingungen [2]
 - Werte [3]
 - Corporate Identity [4]
 - Zusammenhalt als Frauen [1]
 - Mitgestaltungsmöglichkeit/MA einbinden [12]
 - Respekt/Wertschätzung [23]
 - Gerechtigkeit [7]
 - Begeisterung/Eigeninitiative [12]
 - (fehlendes) Vertrauen [17]
 - Vorbildfunktion [6]
 - Transparenz/Offenheit/Ehrlichkeit [36]
 - MitarbeiterInnen fördern [11]
 - fehlender Mut [2]
 - Werte als Führungsmethode [9]
 - Bereitschaft zur Aufgabenübernahme [2]
 - Reflexivität [6]
 - Teambewusstsein/Kammeradschaftlichkeit/Zusammenhalt [19]
 - (informelle) Kommunikation(swege) [11]
 - Pflichtbewusstsein/Selbstverantwortung/Leistungsbereitschaft [19]
 - Humor/Spaß [5]
 - Unterstützung/Kooperation [17]
 - Empathie/Verständnis [15]
 - Freiheit [24]
- MitarbeiterInnen-Motivation [10]
 - Übermotivation [1]
 - (De)Motivationsfaktoren [0]
 - Perspektiven [1]
 - Bürokratie [2]
 - Verantwortung [6]
 - Mitgestaltungsmöglichkeit [7]
 - Forschungsthema [7]
 - Führungsstil [29]
 - Selbstwirksamkeit [2]
 - Selbstbestimmung [46]

- Anerkennung/Lob [11]
- Arbeitsklima [24]
- Anreizsystem [8]
- extrinsische Motivation [1]
- intrinsische Motivation [11]
- Demotivation [19]
- Führungsstil [9]
 - charismatisch/transformational [11]
 - laissez-faire [4]
 - autoritär [27]
 - demokratisch, kooperativ [119]
- Methoden [4]
 - Klausur [1]
 - Zielvereinbarung (MbO) [18]
 - MA-Gespräch [17]
- Vorbildfunktion FK [21]
- MitarbeiterInnenentwicklung [35]
 - Karrieremodell u.-förderung/Dissertation+Habil. [29]
 - Kompetenz-u. Verantwortungsübertragung [19]
 - Nachwuchsförderung/Rekrutierung [16]
 - negative Assoziationen/Aussagen [15]
 - Reisen/Internationalität [13]
 - Weiterbildung [13]
 - MitarbeiterInnenbindung [6]
- Genderthematik [48]
- Hochschule gestern vs. heute [62]
- Kompetenzen [17]
 - Führungskompetenz [84]
 - Persönlichkeitsmerkmale [60]
 - Soziale Kompetenz [51]
 - Fachkompetenz [41]
 - Managementkompetenz [40]
 - Forschungskompetenz [40]
 - Pädagogik/Didaktik [8]
- Kooperation/Kommunikation [1]
 - extern [12]
 - Schulen [1]
 - Beratungsunternehmen/Coachinganbieter [1]
 - Forschungs- und Hochschulverbände [4]
 - Politik/Ministerium [3]
 - Fördergeber Forschung [2]
 - außeruniversitäre Forschungseinrichtungen [3]
 - Wirtschaft(sunternehmen)/Interessensvertretungen [18]
 - andere Hochschulen [13]
 - intern [17]
 - Konkurrenz [1]
 - Kooperation/Abstimmung [0]
 - horizontale Kooperation [1]
 - studiengangs-/institutsintern [32]
 - Forschung [5]
 - Lehre [5]
 - Verwaltung [1]
 - studiengangs-/institutsübergreifend [24]
 - Forschung [1]
 - Lehre [4]
 - Verwaltung [1]
 - fakultätsübergreifend [11]
 - Verwaltung [0]

- Lehre [1]
- Forschung [0]
- vertikale Kooperation [33]
- Kommunikation [0]
 - Unterschiede zwischen Admin und Akademia [3]
 - Kommunikation mit Studierenden [6]
 - Kommunikationshemmnisse [1]
 - Koordination Besprechungen [1]
 - Studiengangsdenken [1]
 - indirekte Kommunikationswege [4]
 - Organisationsgröße [3]
 - Interdisziplinarität [2]
 - Erreichbarkeit/physische Anwesenheit [2]
 - Kommunikation bottom up [22]
 - Informell [78]
 - Unterstützung neue MitarbeiterInnen [6]
 - Frauen untereinander [2]
 - formell [11]
 - F(h)rauentag [1]
 - Intranet/E-Mails/Newsletter [3]
 - (un)regelmäßige Meetings [64]
 - kurienübergreifende Arbeitsgruppen [7]
 - definierte Kommunikationswege [5]
 - Kommunikation top down [37]
- Qualifizieren [46]
 - Weiterbildung/Kurse [70]
 - Erfahrungslernen [64]
 - Coaching/Mentoring [40]
 - Reflexion (Selbst- und Fremd) [15]
 - Beobachtung [14]
 - kollegialer Austausch [9]
 - Forschen [7]
- Kulturphänomene [11]
 - Einzelkämpfertum [1]
 - Konkurrenz [5]
 - keine Kündigungen [13]
 - keine Zusatzfunktionen [7]
 - Senioritätsprinzip [8]
 - nur ich kann das [1]
 - Überlastung [37]
 - blöd sterben lassen [8]
 - Lose Koppelung / Autonomie [95]
 - Standort-bzw. Fakultätsspezifisch [42]
- Lebenszyklus [13]
- Mitgestaltung [24]
- Entrepreneurial University [20]
 - Schwierigkeiten [9]
 - Karriere nur über Wissenschaft [3]
 - Bedeutung von Kennzahlen [6]
 - Blockaden gegen Neuerungen [4]
 - Übersteigertes organisationales Selbstbewusstsein [1]
 - fehlende Strategie [1]
 - Konflikt Wissenschaft - Verwaltung/Wirtschaft [17]
 - zu viele Hierarchieebenen/Bürokratie [15]
 - unklare Kompetenz- und Entscheidungsstrukturen [4]
 - dezentrales Denken und Strukturen [9]
 - geringe Akzeptanz von "Managern" [29]
 - Marketing [6]

- Gewählte, temporäre Managementfunktionen [4]
 - demokratische Entscheidungsstrukturen [5]
 - (finanzielle) Ressourcenknappheit/Drittmittel [29]
- Professionalisierung [83]
 - Rollen & Aufgaben [38]
 - betriebswirtschaftliches Denken [49]
 - Finanz. Mittelbeschaffung [52]
 - Manager-Rolle [116]
 - Rollentheorie/Rollenkonflikte [0]
 - Sanktionen (positiv/negativ) [6]
 - Umgang mit Rollenkonflikten [30]
 - Person-Rolle-Konflikt [18]
 - Ressourcenmangel [27]
 - Defizitäres Rollenwissen [7]
 - Interrollenkonflikt [19]
 - Intrarollenkonflikt [16]
 - Führungsrolle [48]
 - informell [11]
 - temporär [24]
 - Verwaltung [60]
 - Forschung [64]
 - Lehre [75]
- Organisationale Struktur [16]
 - Aufbauorganisation [19]
 - Prozesse/Ablauforganisation [12]
 - bottom up [26]
 - top down [105]
 - Diagonal [15]
 - im Dialog [94]
 - formal geregelt [69]
 - nicht formal geregelt [21]
 - Zuständigkeit [8]
 - standortübergreifend [19]
 - Rektor [40]
 - GL [6]
 - EGL [4]
 - Kollegium/Senat [34]
 - Dekanat [101]
 - Fakultät [22]
 - Studiengang/Forschungsgruppe/Institut [95]
- Strategie [14]
 - Profilbildung [35]
 - Grundlagen vs. Anwendungsorientierte Forschung [23]
 - Wettbewerb [20]
 - Forschung&Lehre [19]
 - Internationalisierung [17]
 - Exzellenz [21]
 - ausbildungsgeleitete Strategie [7]
- Qualitätsmanagement [20]
 - Wissensbilanz [1]
 - Leistungsvereinbarung [16]
 - Peer-Evaluation [3]
 - Akkreditierung [10]
 - Reporting/Kennzahlen [37]
- Stakeholder [15]
 - Staat [40]
 - Markt [41]
- Zitate [161]

Zukunftsgestaltung [69]

Tabus [34]

Zusatzinfos [0]

Alter [11]

Anzahl Mitarbeiter [20]

Fachbereich [0]

JUR [1]

Leitung [10]

TNF [12]

SOWI [17]

In der Funktion seit [18]

Werdegang [43]

Entstehung Studiengang [14]