pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lehmkuhl, Pia

Die temporäre Expertenorganisation. Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen

Berlin : Logos Verlag 2018, 324 S. - (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2017)

Quellenangabe/ Reference:
Lehmkuhl, Pia: Die temporäre Expertenorganisation. Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen. Berlin : Logos Verlag 2018, 324 S. - (Dissertation, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333826 - DOI: 10.25656/01:33382; 10.30819/4680

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333826
https://doi.org/10.25656/01:33382

in Kooperation mit / in cooperation with:

λογος
LOGOS VERLAG BERLIN
Verlag für wissenschaftliche Publikationen

https://www.logos-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

DIE TEMPORÄRE EXPERTENORGANISATION

Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen

PIA LEHMKUHL

λογος

Pia Lehmkuhl

Die temporäre Expertenorganisation

Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen

λογος

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Eine von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften – genehmigte Dissertation, 2017

1. Gutachterin: Prof. Dr. Heinke Röbken (Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg)
2. Gutachterin: Prof. Dr. Anke Hanft (Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg)

Satz und Layout: Florian Hawemann
Umschlagkonzept: DEUX & MEISTER GbR

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2018
Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4680-9

Logos Verlag Berlin GmbH
Comeniushof, Gubener Str. 47,
10243 Berlin
Tel.: +49 (0)30 42 85 10 90
Fax: +49 (0)30 42 85 10 92
INTERNET: http://www.logos-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 9

1.1 Hinführung und Zielsetzung der Arbeit 9
1.2 Methodischer Aufbau 11

2 Rahmenbedingungen der deutschen Hochschullandschaft im 21. Jahrhundert – Die Wissenschaft im Wandel 15

2.1 Einführung neuer Steuerungselemente 15
2.2 Hochschulfinanzierung und leistungsorientierte Mittelvergabe . . . 18
2.3 Bedeutung von Drittmitteleinwerbungen 21
2.4 Projektorientierung in der Wissenschaft 23
2.4.1 Projektorientierung im Kontext der Forschung 24
2.4.2 Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre 25

3 Darstellung des theoretischen Rahmens 29

3.1 Konzeptionelle Grundlagen des Projektmanagements 29
3.1.1 Begriffsbestimmungen, Merkmale und Charakteristika von Projekten 29
3.1.2 Grundlagen des Projektmanagements 32
3.1.3 Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Hindernisse von Projekten 34
3.2 Projekte als Motoren von Innovationen: eine organisationstheoretische Fundierung 50
3.2.1 Die Theorie organisationalen Lernens und deren Konkretion durch Projekte 51
3.2.2 The Scandinavian School und die Theorie der temporären Organisation 56
3.2.3 The Emergent School und das Phänomen emergenter Prozesse 63
3.3 Paradoxien der Projektsemantik 68
3.3.1 Flexibilität vs. detailreiche Planung 68
3.3.2 Innovation vs. Stabilität 70
3.3.3 Hierarchie vs. Projekt 71

4 Projektifizierung der deutschen Hochschullandschaft 77

4.1 Projektorientierung an Hochschulen zwischen Transferbemühungen und Adaptionserfordernissen 77

4.1.1 Organisationale Spezifika der Institution Hochschule 77
4.1.2 Projekte an Hochschulen: Besonderheiten, Herausforderungen und Gegensätze zum traditionellen Projektmanagement 82
4.2 Lehrprojekte in der Hochschullandschaft 85
4.2.1 Ziele und Sinnhaftigkeit der Projektorientierung in der Lehre 85
4.2.2 Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren 90
4.2.3 Nachhaltigkeit und Verstetigung der in Projekten erzielten Ergebnisse 94

5 Stand der Forschung 99

6 Methodik und Vorgehen 103
6.1 Vorüberlegungen sowie erkenntnistheoretische Einordnung 103
6.2 Das qualitative Forschungsparadigma 104
6.3 Das leitfadengestützte Experteninterview als Erhebungsinstrument qualitativer Daten 109
6.3.1 Das Experteninterview 109
6.3.2 Interviewleitfaden 115
6.4 Feldzugang und Sampling 118
6.5 Transkript und Postskript 124
6.6 Auswertung: Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse 130

7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 135
7.1 Über das Ziel projektbasierter Organisationsentwicklung an Hochschulen 135
7.1.1 Hochschulen und Veränderungen 135
7.1.2 Wahrnehmung und Ausgestaltung der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre 138
7.1.3 Adäquanz und Unzulänglichkeiten der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre 143
7.1.4 Funktionen der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre 146
7.1.5 Angemessenheit der Mittelbefristung zur Bewältigung von Daueraufgaben 155
7.2 *„Erfolgreiche"* Projekte: Über die Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren der projektförmigen Organisation im Lehrkontext 161

7.2.1 Identifikation von Wirkungszusammenhängen 161
7.2.2 Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre.....165
7.3 *„[…] und was passiert danach?“*: Über die nachhaltige Implementierung von Projektergebnissen in existierende Hochschulstrukturen 232
7.3.1 Nachhaltigkeitsdefinitionen 232
7.3.2 Nachhaltigkeitsdimensionen 234
7.3.3 Relevanz der Nachhaltigkeit im Projektverlauf 239
7.3.4 Status Quo der Nachhaltigkeit nach Förderphase I 242
7.3.5 Förderfaktoren und Barrieren der nachhaltigen Implementierung von Projektergebnissen 246
7.4 Die Kehrseite der Medaille: Über Risiken, Nebenwirkungen und Konsequenzen der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre.....256
7.4.1 Organisationale Überforderung und latente Zielverschiebung 256
7.4.2 Ausbau des Wissenschaftsmanagements 257
7.4.3 Inadäquanz der Projektaktivitäten.....258
7.4.4 Einklageverfahren, Entfristungsrisiken und der „neue“ Mittelbau 259
7.4.5 Veränderte Erwartungshaltungen 260
7.4.6 Kompensatorischer Mitteleinsatz 260

8 Diskussion der Ergebnisse 263

8.1 Projektinitiiertes organisationales Lernen 263
8.2 Kontextabhängigkeit und Situativität zentraler Einflussfaktoren 265
8.3 Dauerhaftigkeit von Ergebnissen projektierter Arbeit im Lehrkontext 268
8.4 Nicht-intendierte Effekte der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre.....271

9 Handlungsoptionen sowie Gestaltungsempfehlungen: Was sollte sich künftig ändern? 273

9.1 Programmkonstruktionen mit Tiefenwirkung.....273
9.2 Anpassung bestehender Anreiz- und Steuerungssysteme 274
9.3 Stärkere Forcierung existenter Gelingensbedingungen und Förderfaktoren 275

9.3.1 Notwendigkeit gesamtstrategischer Einbettung der Projekte 275
9.3.2 Maximierung der Projektidentifikation durch kompetitiv angelegte Vergabeverfahren 275
9.3.3 Nutzung von bestehenden Vernetzungen und Synergieeffekten 276
9.4 Modifikation aktueller Beschäftigungsverhältnisse 277

10 Schlussbemerkung: Die temporäre Expertenorganisation als Normalfall gegenwärtiger Wissenschaftsorganisation 281

Literaturverzeichnis 287

Anhang 305

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grundmittel und Drittmittel der Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2011 21
Abb. 2: Dimensionen der Projektorganisation 36
Abb. 3: Die vier Phasen des Projektlebenszyklus 58
Abb. 4: Schwerpunkte der Projektmanagementforschung bei differierenden Projektverständnissen 62
Abb. 5: Die Formierung von Strategien 65
Abb. 6: Fallauswahl hinsichtlich der befragten Projekte. 121
Abb. 7: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse . 134
Abb. 8: Funktionen der Projektorientierung 154
Abb. 9: Selbstverständnisse von Hochschulleitungen im Projektgeschehen 206
Abb. 10: Nachhaltigkeitsdimensionen 238

Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
d. h.	das heißt
etc.	et cetera
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
HEP	Hochschulentwicklungsplan
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
Hrsg.	Herausgeber
Jg.	Jahrgang
KoBF	Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre
o. ä.	oder ähnliches
QPL	Qualitätspakt Lehre
sog.	sogenannt
Sp.	Spalte
u. a.	und andere
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
u. v. m.	und viele(s) mehr
vgl.	vergleiche

1 Einleitung

1.1 Hinführung und Zielsetzung der Arbeit

Der tertiäre Bildungssektor Deutschlands ist in den vergangenen Jahren vielfältigen Veränderungen ausgesetzt gewesen. Neben zahlreichen Reformen und Initiativen, wie beispielsweise dem Bolognaprozess oder aber der Exzellenzinitiative, ist insbesondere auf die Einführung neuer Steuerungselemente im Hochschulwesen zu verweisen. Wissenschaftseinrichtungen sollen durch die Vorgaben der öffentlichen Reformverwaltung – im anglistischen Sprachgebrauch ebenfalls als das sog. New Public Management bekannt – eine Steigerung ihrer Effizienz und Effektivität erfahren. Die Übernahme von oftmals aus der Privatwirtschaft stammenden Managementtechniken hat zur Folge, dass die deutsche Hochschullandschaft gegenwärtig in zunehmendem Maße Veränderungs- und Wandlungsprozessen unterliegt.[1] Konkretion erfahren diese Prozesse insbesondere durch eine zunehmend projektförmige Organisation des Wissenschaftsbetriebs. Während sich Forschungsprojekte bereits seit Längerem an Hochschulen etablieren konnten, mehren sich in der jüngeren Vergangenheit Projektausschreibungen, die den Anstoß zu Innovationen im Studienbetrieb zum Ziel haben. Die sog. ‚Lehrprojekte' gewinnen insbesondere angesichts aktueller Bund-Länder-Programme, wie beispielsweise der Qualitätspakt Lehre[2] eines ist, an Relevanz, wenngleich sie für die betroffenen Einrichtungen oftmals eine gänzlich neuartige Entwicklung bedeuten, denn: Im Gegensatz zu Forschungsprojekten, welche weitestgehend losgelöst vom hochschulischen Alltag stattfinden und zeitlich begrenzte Vorhaben mit starkem Bezug zur Scientific Community darstellen, besitzen Lehrprojekte individuelle Charakteristika. Die auf Studium, Lehre und Weiterbildung ausgerichteten Reformprojekte nehmen direkten Einfluss auf hochschulinterne Kernprozesse und Daueraufgaben, de-

[1] Vgl. u. a. Winter (2012); Besio (2009); Torka (2009).

[2] Hinter dem sog. Qualitätspakt Lehre steht ein Bund-Länder-Programm, welches die Verbesserung der Studienbedingungen sowie die Optimierung der Lehrqualität an Hochschulen zum Ziele besitzt. Der Bund stellt dafür zwischen den Jahren 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung. Das Geld wird in Form von Projektmitteln an die Hochschulen weitergegeben. Die Universitäten und Fachhochschulen konkurrieren folglich mit Projektanträgen auf künstlich geschaffenen Quasi-Märkten um die Vergabe entsprechender Drittmittel. Im Rahmen der ersten Förderphase (2011–2016) wurden insgesamt 186 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern gefördert. Die zweite Förderphase (2016–2020) ist unlängst gestartet, in welcher die Fortsetzungsanträge von insgesamt 156 Hochschulen ausgewählt und bewilligt worden sind. Zielsetzung dabei ist die Weiterentwicklung und Ausdehnung der erfolgreichen Konzepte auf weitere Bereiche der Hochschulen.

ren projektförmige Organisation im Besonderen dadurch einen Sonderstatus erhält, dass die Finanzierung mit Erwartungen bezüglich einer nachhaltigen Implementierung und Verstetigung einher geht.[3] Vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten wird deutlich, dass mit den geförderten Projekten in der überwiegenden Zahl der Fälle organisatorisches Neuland betreten wird. Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung, die Reformprojekte in bereits bestehende organisationale Strukturen implementieren zu müssen.

Angesichts der vorangegangenen Ausführungen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie eine nachhaltige Sicherung von Projektergebnissen gelingen kann. Sich der Beantwortung eben dieser Fragestellung aus einer bildungsökonomischen, einer organisationssoziologischen als auch aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu nähern, ist die Zielsetzung der vorliegenden Dissertation. Der Transfer ökonomischer Prinzipien auf Bildungsorganisationen hat im Zuge der Einführung des New Public Managements zwar an Relevanz gewonnen, ist bis dato allerdings kaum mit Ansätzen der Wirkungsforschung verbunden. Genau an dieser Stelle setzt die Arbeit an: Das leitende Erkenntnisinteresse besteht darin, sowohl Gelingensbedingungen als auch Hemmnisfaktoren von Projekten zur Verbesserung von Studium und Lehre zu identifizieren und deren Auswirkungen auf die nachhaltige Implementierung in bereits bestehende, organisationale Strukturen der Hochschulen zu untersuchen. Im Fokus stehen die folgenden Leitfragen:

- Wie kann es gelingen, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten (Lehr-)Projekte in langfristige Strukturveränderungen zu überführen?
- Welche Faktoren begünstigen oder hemmen eine nachhaltige Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse? In welchen Fällen kommt es zu einer Versandung von Projektergebnissen und Finanzmitteln?
- Welche Rolle spielen das Verhalten der Hochschul- & Projektleitungen sowie die organisationale Verankerung der Projektinitiativen innerhalb der Institutionen?

Die leitenden Forschungsfragen sind einerseits aufgrund auslaufender Programmförderungen überaus aktuell, andererseits jedoch wissenschaftlich zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum erforscht. Dieser Umstand wirkt sich unmittelbar auf den methodischen Aufbau der vorliegenden Arbeit aus, welcher im nachstehenden Abschnitt 1.2 dargelegt wird. Zuvor jedoch bedarf es

[3] Vgl. QiW (2015), S. 47ff.

noch des Hinweises, dass im weiteren Verlauf der Ausführungen eine möglichst geschlechtsneutrale Personenbezeichnung Anwendung finden wird. Ist diese allerdings an bestimmten Stellen nicht möglich, so wird aus Gründen der Übersichtlichkeit sowie der einfacheren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet, wenngleich die weibliche Form stets mit eingeschlossen und mitgedacht wird.

1.2 Methodischer Aufbau

Um dem im vorangegangenen Abschnitt formulierten Erkenntnisinteresse zu entsprechen, untergliedert sich die vorliegende Arbeit in insgesamt zehn Kapitel. Mit dem Ziel, eine verbesserte Nachvollziehbarkeit sowie eine innere Stringenz der Themenbearbeitung zu gewährleisten, orientieren sich alle Ausführungen am sog. Trichterprinzip, sodass der Fokus stets vom Allgemeinen zum Speziellen gelenkt wird. Diesem Anspruch folgend zeigt die Einleitung (Kap. 1) zunächst die Aktualität des Themenfeldes sowie die Zielsetzung der vorliegenden Dissertation (1.1) auf, bevor im Abschnitt 1.2 der methodische Aufbau erläutert wird.

Das sich anschließende Kapitel 2 begründet den Einstieg in den fachlichen Diskurs und setzt sich zunächst detailliert mit den aktuell vorherrschenden Rahmenbedingungen der deutschen Hochschullandschaft auseinander. Im Zuge dessen wird der Fokus anfänglich auf die Einführung neuer Steuerungselemente (2.1) gelenkt, bevor die weiteren Ausführungen die Grundsätze der leistungsorientierten Mittelvergabe (2.2) sowie die steigende Bedeutung von Drittmitteleinwerbungen (2.3) thematisieren. Abschnitt 2.4 nimmt sich dem Umstand einer zunehmend projektförmigen Organisation des Wissenschaftsbetriebs an und verdeutlicht Charakteristika, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Projektorientierung im Kontext der Forschung sowie im Bereich Studium und Lehre.

Das sich anschließende Kapitel 3 widmet sich der Darstellung des theoretischen Rahmens und fokussiert die Hintergründe, Grundlagen und Funktionsweisen von Projektarbeit im Allgemeinen. Abschnitt 3.1 zeigt konzeptionelle Grundlagen des Projektmanagements auf und legt weiterhin die im Bereich der einschlägigen Literatur zum Themenfeld Projektmanagement häufig angeführten Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Hindernisse von Projekten dar. Abschnitt 3.2 geht inhaltlich darüber hinaus und dient der organisationstheoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit. In diesem Kontext werden sowohl die Theorie des organisationalen Lernens als auch die Theorie der temporären Organisationen sowie das Phänomen emergenter Prozesse thematisiert und de-

ren Bedeutsamkeit für die Projektarbeit aufgezeigt. Abschnitt 3.3 hingegen lenkt den Fokus der Betrachtung auf Paradoxien der Projektsemantik und verweist auf bestehende Spannungsfelder, die anhand der existierender Antagonismen zwischen (a) notwendiger Flexibilität vs. detailreicher Planung, (b) Innovationsbestreben vs. Stabilitätswahrung und (c) Hierarchie vs. Projekt offenbar werden.

Kapitel 4 lenkt den Schwerpunkt der Betrachtungen auf die Projektifizierung der deutschen Hochschullandschaft und intendiert das Aufzeigen von Transferbemühungen sowie von Adaptionserfordernissen (4.1), die im Zuge der projektförmigen Bearbeitung von Anliegen an Universitäten vorhanden sind. Um diesem Ziel entsprechen zu können, werden zunächst die institutionellen Kontextfaktoren von Hochschulen aufgezeigt, bevor die sich daraus abzuleitenden Besonderheiten und Herausforderungen von Projekten im beschriebenen Handlungsfeld dargelegt werden. Darüber hinaus stellt – dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse entsprechend – die Betrachtung von Lehrprojekten einen weiteren Fokus dar (4.2), der neben der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit und Zielorientierung der zeitlich beschränkten Bearbeitung von Dauer- und Routinetätigkeiten auch die Existenz etwaig existenter Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren für derartige Vorhaben thematisiert. Darüber hinaus schließen sich Ausführungen zur Nachhaltigkeit und Verstetigung der in den Lehrprojekten erzielten Ergebnisse an, die gleichzeitig das Ende der theoretischen Fundierung begründen und zu Aussagen bezüglich des aktuellen Stands der Forschung (Kap. 5) überleiten.

Kapitel 6 begründet die Einleitung in den empirischen Teil der vorliegenden Dissertation und erörtert das der durchgeführten Untersuchung zugrundliegende Forschungsdesign. Abschnitt 6.1 dient der Darlegung von bedeutsamen Vorüberlegungen sowie der erkenntnistheoretischen Einordnung und zeigt die Motivation für ein qualitatives Vorgehen auf. Die Beschreibung der Grundzüge des qualitativen Forschungsparadigmas schließt sich somit in Abschnitt 6.2 an, bevor im Nachgang das leitfadengestützte Experteninterview als Instrument zur Erhebung qualitativer Daten (6.3) erläutert wird. Darüber hinaus schließen sich Ausführungen zum Feldzugang und Sampling (6.4) an, bevor der Abschnitt 6.5 über das Vorgehen zur Sicherung des generierten Datenmaterials sowie über das zur Anwendung kommende Transkriptionssystem informiert. Abschließend nimmt sich der Abschnitt 6.6 dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse an, sodass die Grundlagen für die Auswertung des erhobenen Datenmaterials ersichtlich werden.

Die Darlegung und die Interpretation der Ergebnisse erfolgen in Kapitel 7, wobei vier inhaltliche Schwerpunkte ausgemacht werden können. Während der erste Schwerpunkt über das Ziel projektbasierter Organisationsentwicklung

(7.1) informiert, greift der zweite Schwerpunkt die Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren der projektförmigen Organisation im Lehrkontext (7.2) auf. Abschnitt 7.3 bildet mit der Ergebnisdarlegung und -interpretation in Bezug auf die nachhaltige Implementierung von Projektergebnissen in existierenden Hochschulstrukturen den dritten Abschnitt, bevor der vierte und letzte Schwerpunkt Risiken, Nebenwirkungen und Konsequenzen der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre thematisiert. In dem sich anschließenden Kapitel 8 erfolgt die Diskussion der Ergebnisse, welche maßgeblich durch die theoretische Rückbindung der neu gewonnenen Erkenntnisse als auch durch die Beantwortung der leitenden Forschungsfragen geprägt ist. Die aus den Ergebnissen abzuleitenden Handlungsimplikationen für die hochschulische Praxis werden im Kapitel 9 in insgesamt vier Unterabschnitten thematisiert. Die Gestaltungsempfehlungen beziehen sich dabei einerseits auf die übergeordneten Programmkonstruktionen (9.1), andererseits jedoch auch auf die Anpassung bestehender Anreiz- und Steuerungssysteme (9.2). Des Weiteren wird in Abschnitt 9.3 die stärkere Forcierung von identifizierten Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren thematisiert, bevor der Fokus abschließend auf die Modifikation aktueller Beschäftigungsverhältnisse und -praktiken gelenkt wird.

Im zehnten und letzten Kapitel werden in Gestalt einer Schlussbemerkung die zentralen Erkenntnisse der gesamten Dissertation festgehalten sowie ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf gewährt.

2 Rahmenbedingungen der deutschen Hochschullandschaft im 21. Jahrhundert – Die Wissenschaft im Wandel

Wie bereits im Rahmen der Einleitung erwähnt, so ist der tertiäre Bildungssektor Deutschlands in den vergangenen Jahren vielfältigen Veränderungen ausgesetzt gewesen. Um den damit eng in Verbindung stehenden (Organisations-) Wandel der Wissenschaft nachvollziehen zu können, erhebt das vorliegende Kapitel vor dem Hintergrund des zuvor formulierten Erkenntnisinteresses den Anspruch, die derzeitigen Rahmenbedingungen von Hochschulen darzulegen. Um diesem Ziel zu entsprechen, greifen die nachstehenden Ausführungen zunächst die Eigenschaften und Auswirkungen neuer Steuerungsmodelle in der Wissenschaft auf und erläutern, wodurch die zunehmend projektförmige Organisation der deutschen Hochschullandschaft zu erklären ist.

2.1 Einführung neuer Steuerungselemente

Neben zahlreichen Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses stehen Organisationsmuster und Steuerungsformen deutscher Hochschuleinrichtungen bereits seit den frühen 1990er Jahren im Kontext einer sowohl internationalen als auch einer sich auf den gesamten öffentlichen Bereich beziehenden Bewegung des sog. New Public Managements.[4] Für die einzelnen Akteure des Hochschul- und Wissenschaftssystems geht dieser Umstand mit der Ablösung eines ehemals vorherrschenden und traditionellen Bürokratiemodells durch ein primär betriebswirtschaftlich orientiertes Managementmodell einher.[5] Die Einführung neuer Steuerungselemente kann gemeinhin als Ausdruck von Ökonomisierungstendenzen im gesamten öffentlichen Sektor verstanden werden, die neben einer erhöhten Effektivität ebenfalls eine erhöhte Effizienz der Erbringung und Bereitstellung staatlicher Leistungen erzielen sollen.[6] Folgt man beispielsweise den Ausführungen von Meier/Schimank [2009], so wird das New Public Management häufig verkürzt und umgangssprachlich als „*mehr Markt*" wiedergegeben.[7] Befragt man darüber hinaus betroffene Akteure dahingehend, was sich hinter dem Konzept des New Public Managements verbirgt, so wird in der Regel eine Vielzahl von Instrumenten und Phänomenen – beispielsweise die Implementierung einer Balanced Scorecard oder aber der

[4] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.
[5] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.
[6] Vgl. Zechlin (2015), S. 1.
[7] Vgl. Meier/Schimank (2009), S. 44; Forssell (2002), S. 277.

Umgang mit sog. Performanzindikatoren – genannt und synonym mit dem neuen Steuerungsmodell verwendet.[8] Wenngleich die Erklärungsansätze bezüglich neuer Steuerungselemente durch den vielfältigen Instrumenteneinsatz nicht pauschal als falsch angesehen werden können, so ist doch darauf zu verweisen, dass eine derartig instrumentenorientierte Sichtweise nur ein sehr fragmentiertes Bild der Reformbestrebungen im öffentlichen Hochschulsektor zeichnet.[9] Vielmehr sollte das neue Steuerungsmodell als ganzheitlicher Ansatz zur Optimierung der Effizienz und der Effektivität im Hinblick auf die Bereitstellung öffentlicher (Bildungs-)Dienstleistungen verstanden werden. Um diesem Vorhaben im deutschen Hochschulsektor zu entsprechen, wurde auf politisch inszenierten und damit willentlich geschaffenen „*Quasi-Märkten*"[10] im Zuge der vergangenen Jahre eine Intensivierung der intra- und interuniversitären Konkurrenzsituation herbeigeführt, bei welcher die Einwerbung von finanziellen Mitteln im Fokus steht. Die genannten Entwicklungen folgen dem Liberalismus innewohnenden Grundgedanken und der dahinter stehenden Logik, dass der Marktmechanismus am effizientesten die Ressourcenverteilung zu lösen vermöge und in diversen Punkten institutionellen Alternativen überlegen sei.[11] Aus einer organisationstheoretischen Perspektive betrachtet besitzt das Wettbewerbsprinzip die Eigenschaft, einen sowohl internen als auch externen Reformdruck auszuüben, der institutionelle Routinen aufzubrechen versucht und Organisationsentwicklungseffekte herbeiführen soll.[12]

Die marktförmigen Steuerungselemente stehen jedoch im Gegensatz zu der traditionellen Steuerung durch die öffentliche Hand und sind in diesem Handlungsbereich als relativ neu zu werten.[13] Die durch den Staat nunmehr inmitten des öffentlichen Raums simulierte Wettbewerbssituation wird durch unterschiedlichste Maßnahmen – unter anderem durch die Bewertung von Ausbildungs- und Forschungsleistungen sowie durch eine leistungsorientierte Mittelvergabe – aufrechterhalten.[14] Selbstverständlich zeitigen derartige Entwicklungen Aus-

[8] Vgl. Lange (2008), S. 237.
[9] Vgl. Lange (2008), S. 238.
[10] Le Grand/Bartlett (1993).
[11] Vgl. Saĝirli (2014), S. 61; Djelic (2008), S. 53.
[12] Vgl. Bogumil/Grohs (2009), S. 148; Saĝirli (2014), S. 61.
[13] Vgl. Saĝirli (2014), S. 62; Kehm (2004), S. 13; Bogumil/Grohs (2009). S. 146. Es ist an dieser Stelle der Hinweis von Nöten, dass der Begriff ‚Wettbewerb' im vorliegenden Kontext als Regulationsmechanismus verstanden wird, und nicht mit den wissenschaftsimmanenten Elementen des Wettbewerbs (z. Bsp. Konkurrenz um Wissenschaftspreise oder aber Konkurrenz um Veröffentlichungen und fachimmanente Reputation) zu verwechseln ist.
[14] Vgl. Lange/Schimank (2007), S. 525.

wirkungen auf die unterschiedlichsten Ebenen im Hochschulbetrieb. Bezogen auf die Makroebene lässt sich eine Veränderung der hochschulpolitischen Steuerung durch staatliche Akteure und Adressaten konstatieren. In der konkreten Umsetzung ist dieser Umstand gleichbedeutend mit der ansteigenden Konzentration der Bildungspolitik darauf, angemessene Ziele mit den Hochschulen auszuhandeln, die Mittelvergabe verstärkt an Leistungskriterien auszurichten und gleichzeitig den Hochschulorganisationen eine gesteigerte Autonomie bei der Mittelverwendung zuzugestehen.[15]

Lenkt man den Fokus der Betrachtung auf die Mesoebene, so lassen sich Veränderungen im Hinblick auf intraorganisatorische Steuerungs- und Entscheidungsprozesse beobachten, durch welche Führungskräfte einen vermehrten Einfluss auf zentrale organisationale Themenfelder nehmen können.[16] Folglich wachsen beispielsweise die Personalpolitik sowie die Steuerung von einzelnen Abteilungen oder aber auch Instituten zu bedeutenden Aufgabenfeldern der Organisationsleitungen heran. Neben den Änderungen auf der Makro- und Mesoebene lassen sich ebenfalls veränderte Strukturen auf der Mikroebene identifizieren. An dieser Stelle sei auf das Eingreifen von managementorientierten Steuerungsansätzen auf das Verhalten einzelner Wissenschaftler in Forschung und Lehre verwiesen.[17] Demnach gewinnen im hochschulischen Alltag regelmäßige Evaluationen an Relevanz, die eine Lenkung des lehr- und forschungsbezogenen Handelns der Wissenschaftler in Bezug auf die Erfüllung der Leistungsindikatoren bewirken.[18]

Die Ausführungen zeigen deutlich, welch facettenreiche Auswirkungen und Konsequenzen die wettbewerbliche Ausrichtung der Hochschulsteuerung nach sich zieht. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es aufgrund der Fokussierung des Erkenntnisinteresses zu keiner vollständigen Darlegung aller Komponenten des neuen Steuerungsmodells kommen wird. Vielmehr konzentriert sich der nunmehr folgende Abschnitt mit der bereits angedeuteten, leistungsorientierten Mittelvergabe auf ein elementares Charakteristikum des neuen Steuerungsmodells, welches den Umstand der zunehmenden Relevanz von Projekten im Hochschulsektor in Teilen zu klären vermag.

[15] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.
[16] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.
[17] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.
[18] Vgl. Hanft/Röbken (2008), S. 1.

2.2 Hochschulfinanzierung und leistungsorientierte Mittelvergabe

Die bereits im vorangegangenen Abschnitt angeführte, leistungsorientierte Mittelzuweisung stellt ein zentrales Element der Umsetzung neuer Steuerungsmodelle in der deutschen Hochschullandschaft dar.[19] Der Staat tritt dabei als Akteur auf, der im öffentlichen Raum eine marktähnliche Wettbewerbssituation schafft und im Zuge dessen die zur Verfügung stehenden, finanziellen Mittel aufgrund vorliegender Ergebnisse an die einzelnen Hochschulen vergibt. Das System der Hochschulfinanzierung in Deutschland folgt damit einem Trend, der sich in anderen Ländern bereits seit dem Ende der 80er Jahre beobachten lässt: In den USA beispielsweise ist seit Längerem die Tendenz erkennbar, dass die traditionelle, institutionelle Finanzierung (sog. ‚*core support*') durch alternative Finanzierungsformen abgelöst wird, welche den Wettbewerbsgedanken anregen und verstärken (sog. ‚*research support*').[20] Ähnliche Entwicklungen sind zur selben Zeit in Australien zu beobachten gewesen.[21]

Für Deutschland lässt sich konstatieren, dass die outputorientierte Mittelzuweisung zum gegenwärtigen Zeitpunkt bundesweit praktiziert wird. Wenngleich die konkrete Ausgestaltung der leistungsorientierten Mittelvergabe sowie die jeweiligen Berechnungsverfahren von Bundesland zu Bundesland differieren und eine sehr komplexe Struktur aufweisen, so sind die damit verbundenen Zielsetzungen stets miteinander vergleichbar und durch die Schaffung von Kontroll- und Belohnungsstrukturen zu beschreiben.[22] Die Akteure sind demnach gefordert, die individuellen Leistungen gemäß den feststehenden Performanzindikatoren zu optimieren, sodass entsprechende Mittel eingeworben werden können.

Um die Bedeutung der outputorientierten Mittelvergabe hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die zunehmende Projektförmigkeit in der Wissenschaft einordnen zu können, sind grundlegende Kenntnisse im Rahmen der gesamten Hochschulfinanzierung erforderlich. Grundsätzlich ist die Finanzierung der Hochschulen in Deutschland Ländersache, denn: Als Träger der Hochschulen stellen die Bundesländer deren Grundfinanzierung sicher.[23] Die entsprechenden Mittel werden für die Aufrechterhaltung des laufenden Betriebes der Institutionen aufgewendet und sollen darüber hinaus erforderliche Investitionen ermöglichen. Smitten/Jaeger [2012] weisen in diesem Kontext darauf hin, die Grundfinanzierung habe dem Umstand Rechnung zu tragen, dass ein nicht zu

[19] Vgl. Dohmen (2015), S. 4.
[20] Vgl. Clark (1995), S. 222.
[21] Vgl. OECD (1999), S. 37.
[22] Vgl. Saĝirli (2014), S. 64f.
[23] Vgl. HRK (o. J.), S. 1.

unterschätzender Teil der anfallenden Kosten – sei es beispielsweise für das Personal, für Räumlichkeiten oder aber auch für die Energie – weder kurzfristig noch unbegrenzt reduzierbar ist.[24] Gemäß dieser Tatsache sind Hochschulen auf ein Haushaltsvolumen angewiesen, welches ihren Fortbestand gewährleisten kann. Auch wenn die Vergabe des Haushaltsvolumens grundsätzlich an keinerlei leistungsbezogene Indikatoren gekoppelt ist, so ist in einigen Ländern ein Bestreben in Richtung einer auslastungs- und aufgabenbezogenen Kopplung erkennbar.[25] Folglich wird das Grundbudget heutzutage häufig an der Hochschulgröße und der Anzahl der Studierenden oder aber auch Absolventen ausgerichtet – ein Umstand, welcher dazu führt, dass der Anteil der jeweiligen Grundfinanzierung keineswegs unmittelbar vergleichbar ist und vor dem Hintergrund von differierenden Nachfragegrößen im Zeitverlauf schwanken kann.[26] Darüber hinaus wird die Grundfinanzierung durch einen leistungsabhängigen Zuschuss flankiert. Darunter ist die bereits angeführte outputorientierte Mittelzuweisung zu verstehen, durch welche die Hochschulen über die zugrundeliegenden Indikatoren ihre Leistungen zu optimieren versuchen.[27] Folglich sind auch hier Schwankungen in der Höhe des zu erwartenden Budgets systemimmanent, um somit gezielt Anreize zur Erfüllung der Leistungsindikatoren zu setzen.[28]

Die bereitgestellte Grundfinanzierung wird durch weitere Finanzierungsformen gerahmt, zu denen Smitten/Jaeger [2012] unter anderem Sonderprogramme und Mitteltöpfe für Innovationen und besondere, z. B. strukturelle Entwicklungen zählen.[29] Im Rahmen solcher Sonderprogramme, wie es beispielsweise die Exzellenzinitiative oder aber auch der Hochschulpakt 2020 welche sind, werden der Wissenschaft und der Forschung zusätzliche Mittel über einen begrenzten Zeitraum zur Verfügung gestellt.[30] Im Kontext der Exzellenzinitiative des Bun-

[24] Vgl. Smitten/Jaeger (2012), S. 39.
[25] Vgl. Saĝirli (2014), S. 65.
[26] Vgl. Smitten/Jaeger (2012), S. 39.
[27] Vgl. Saĝirli (2014), S. 64f.; Smitten/Jaeger (2012), S. 39f.; Marquardt (2011), S. 1f.
[28] Vgl. Smitten/Jaeger (2012), S. 39.
[29] Vgl. Smitten/Jaeger (2012), S. 39.
[30] Vgl. Ambrosy (2014), S. 56; Es ist darauf zu verweisen, dass im vorherrschenden Finanzierungsmodell der Bund lediglich zeitlich beschränkte Mittel zur Verfügung stellt und somit nur indirekt, d. h. über Drittmittel, auf die Hochschulfinanzierung und -entwicklung Einfluss nimmt. Die Grundfinanzierung bleibt von Seiten des Bundes unangetastet. Durch die Förderalismusreform im Jahre 2006 wurde die Mischfinanzierung von Bund und Ländern zunächst deutlich reduziert, wenngleich vor dem Hintergrund der hochschulischen Entwicklungen zeitgleich eine andauernde Debatte einsetzte, die für erweiterte Mitfinanzierungsrechte des Bundes qua Grundgesetzänderung plädierte. Letztere trat zum 1.1.2015 in Kraft. Die Änderung hat das sog. Kooperationsverbot aufgehoben, durch welches eine

des und der Länder beispielsweise sind für den Förderzeitraum 2006 bis 2017 insgesamt ca. 4,6 Milliarden Euro an Finanzmitteln bereitgestellt worden, mittels derer Deutschland als Wissenschaftsstandort durch die Etablierung von Graduiertenschulen, Exzellenzclustern und Zukunftskonzepten nachhaltig gestärkt werden soll.[31] Darüber hinaus erlangen Hochschulen durch sog. Hochschulpakte eine mehrere Jahre andauernde Planungssicherheit bezüglich ihrer Grundausstattung sowie unter Umständen auch Sondermittel für innovative Vorhaben.[32] In diesem Zusammenhang ist ebenfalls auf den sog. Qualitätspakt Lehre zu verweisen, der zwischen den Jahren 2011 und 2020 zum Zwecke der Verbesserung von Betreuungssituationen und der Lehrqualität an Hochschulen von Seiten des Bundes rund zwei Milliarden bereitstellt. Der Bund ist folglich über Sonderprogramme in die Hochschulfinanzierung eingebunden, stellt im Zuge dessen jedoch lediglich zeitlich befristete Mittel zur Verfügung.[33] Die Einwerbung derartiger Sondermittel oder aber auch von Forschungsprojekten stellt die zweite Säule im Finanzierungssystem der deutschen Hochschullandschaft dar und wird als sog. Drittmittelfinanzierung bezeichnet.[34] Es lässt sich konstatieren, dass der Umfang der Einnahmen aus Drittmitteln einen immer größeren Anteil am Gesamtetat der Hochschulen einnimmt.[35] Insbesondere in den Haushalten der forschungsstarken Universitäten machen die Drittmitteleinnahmen mit zum Teil mehreren Millionen Euro pro Haushaltsjahr einen signifikanten Anteil der Gesamteinnahmen aus. Da die Entwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer anhält und einen durchaus beachtlichen Zusammenhang mit der zunehmenden Projektorientierung in der Lehre aufweist, wird dieser Umstand im nachstehenden Abschnitt eine detailliertere Betrachtung erfahren.

Der Vollständigkeit halber ist mit den Verwaltungseinnahmen zu guter Letzt auf eine dritte und letzte Säule der Hochschulfinanzierung zu verweisen, welche aufgrund ihrer inhaltlichen Distanz zum Untersuchungsgegenstand an jetziger Stelle zwar erwähnt, jedoch nicht weiter aufgegriffen und thematisiert wird.

---

dauerhafte Finanzierung im Bereich der Lehre an Hochschulen von Seiten des Bundes zuvor untersagt war. Der Bund ist gewillt, im gesteigertem Ausmaß zur Hochschulfinanzierung beizutragen, möchte diesem Umstand jedoch nicht durch eine Beteiligung an der Grundfinanzierung nachkommen, sondern ist wesentlich interessierter daran, durch die Setzung von spezifischen und themengelenkten Finanzanreizen die Hochschulentwicklung mit zu beeinflussen. Vgl. hierzu auch HRK (2017).

31 Vgl. Wissenschaftsrat (2014).

32 Vgl. Saĝirli (2014), S. 65.

33 Vgl. HRK (o. J.), S. 1f.

34 Vgl. Ambrosy (2014), S. 1.

35 Vgl. Ambrosy (2014). S. 10.

2.3 Bedeutung von Drittmitteleinwerbungen

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, so lassen sich Drittmitteleinwerbungen im deutschen Hochschulsektor als eine bedeutende Säule der Hochschulfinanzierung charakterisieren. Es handelt sich um Mittel, welche zur Förderung von Forschung und Entwicklung sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses und seit geraumer Zeit auch zur Förderung der Lehre von Seiten der einzelnen Institutionen eingeworben werden und nicht den öffentlichen Geldern der Grundfinanzierung entstammen.[36] Im Sinne einer weitergehenden begrifflichen Differenzierung ist die Projektförderung von der sog. Auftragsforschung abzugrenzen. Erstere definiert sich durch die Einwerbung von Drittmittelgeldern bei öffentlichen Geldgebern zur Durchführung von Forschungs- oder aber Hochschulentwicklungsvorhaben, wohingegen letztere als primär wirtschaftliche Tätigkeit anzusehen ist und gemäß ihrer Bezeichnung von Akteuren der Privatwirtschaft in Auftrag gegeben wird.[37]

Die aktuelle Relevanz eben jener Drittmittelfinanzierung wird deutlich, wenn man sich die Entwicklungstendenzen der vergangenen Jahre sowie das Verhältnis zur Grundfinanzierung vergegenwärtigt. Die nachstehende Grafik vermag die Aktualität des Themenfeldes zu visualisieren.

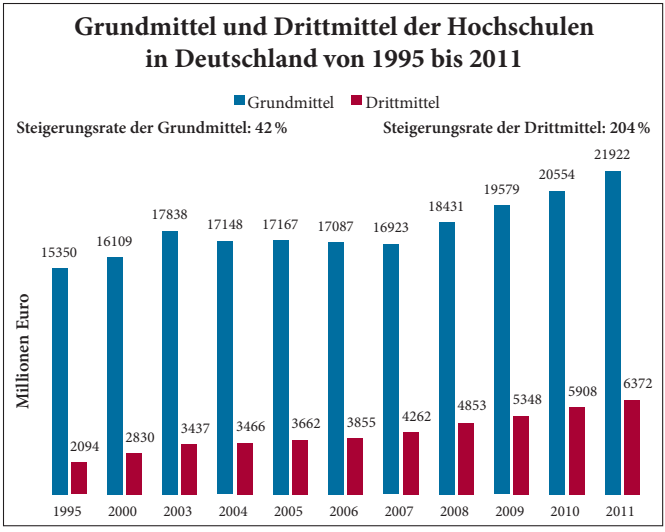

Abb. 1: Grundmittel und Drittmittel der Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2011

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5, 2013.

[36] Vgl. Franke (2014), S. 1f.; Ambrosy (2014), S. 10.

[37] Vgl. Ambrosy (2014), S. 11.

Gemäß Angaben des Statistischen Bundesamtes betrug das Drittmittelaufkommen im Jahre 1995 rund 2,09 Milliarden Euro und steigerte sich in den darauffolgenden 16 Jahren auf rund 6,37 Milliarden Euro im Jahre 2011.[38] Anders ausgedrückt geht dieser Umstand mit einer Steigerungsrate von 204 % im Zeitablauf der Jahre 1995 bis 2011 einher. Dem gegenüber steht eine durchaus moderate Steigerungsrate[39] von 42 % bezüglich der Grundmittelausstattung. Betrug im Jahre 1995 das Verhältnis von Drittmitteln zu Grundmitteln demnach in etwa 1 zu 7, so lässt sich im Jahr 2011 das Verhältnis beinahe schon mit 1 zu 3 beschreiben.[40] Folglich lässt sich ein kontinuierlicher Anstieg der sog. Drittmittelquote konstatieren.[41]

Als der größte Drittmittelgeber der Universitäten ist in den vergangenen Jahren die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) in Erscheinung getreten, auf welche rund 40 % aller universitären Drittmittel entfallen.[42] Als zweiter und ebenso maßgeblicher Drittmittelgeber ist mit einem Anteil von rund 25 % am Gesamtvolumen des Drittmittelaufkommens der Bund zu nennen.[43] Mit einem 19-prozentigen Anteil des gesamten Drittmittelvolumens und einem tendenziell abnehmenden Trend[44] ist die Förderung aus privaten Quellen bzw. aus der gewerblichen Wirtschaft erst an dritter Stelle anzuführen, gleichwohl sie in der Öffentlichkeit oftmals als prominentester und relevantester Zweig wahrgenommen wird.[45] Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass der Anteil

[38] Abbildung 1 zeigt das Verhältnis von Grund- und Drittmitteln an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf von 1995–2011. Gleichwohl die dafür erhobenen Daten aus dem Jahre 2013 stammen, so stellen sie damit gleichzeitig die aktuellste und verlässlichste Erhebung in diesem Kontext dar. Es ist der Hinweis von Nöten, dass sich der abzeichnende Trend des Missverhältnisses zwischen Grund- und Drittmittelfinanzierung auch in den vergangenen Monaten bzw. Jahren weiter zugespitzt hat bzw. noch zuspitzen wird; Vgl. dazu u. a. Bultmann (2014), S. 1f.

[39] Bultmann [2014] beispielsweise setzt in seinem Aufsatz „Das Matthäus-Prinzip – Zur Verzerrung der Hochschulfinanzierung durch Drittmittel" die im Text als moderat beschriebene Steigerungsrate in ein Verhältnis zur wachsenden gesellschaftlichen Beanspruchung von Hochschulen und empfindet die Entwicklung der Grundmittelfinanzierung vielmehr als Stagnation oder gar als geringfügige Schrumpfung.

[40] Vgl. Vogt (2014), S. 1f.

[41] Vgl. Bultmann (2015), S. 2f.

[42] Vgl. Vogt (2014), S. 2f.

[43] Vgl. Vogt (2014), S. 2f.

[44] Gemäß den von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Berichts zum Förderatlas 2015 getätigten Aussagen lässt sich ein rückläufiger Anteil von Drittmitteln aus privaten Quellen und der gewerblichen Wirtschaft konstatieren. So lag der Wert am Ende des Berichtszeitraums (2011–2013) bei rund 20 %, wohingegen der Anteil im Jahre 2005 circa 25 % betrug (Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015), S. 27).

[45] Vgl. Vogt (2014), S. 2f.

der EU-Drittmittel in den letzten Jahren angewachsen ist, während sich die Finanzierung durch die gewerbliche Wirtschaft rückläufig entwickelt hat.[46]

Gegenwärtig beträgt der Anteil der Drittmittel an der Finanzierung des Hochschulbereichs in etwa 24 %, d. h., rund ein Viertel der gesamten Hochschulfinanzierung wird durch die Einwerbung von Drittmitteln getragen. Dieser Umstand verdeutlicht zweifelsohne die derzeitige Relevanz der Drittmittel im Wissenschaftssektor. Darüber hinaus sind Kenntnisse über die zuvor dargelegte Zusammensetzung der Mittelflüsse zugunsten der Hochschulen und deren Leistungsfähigkeit von zentraler Bedeutung. Es ist darauf zu verweisen, dass Drittmittel in den vergangenen Jahrzehnten hauptsächlich für die Forschung und entsprechende Projekte zur Verfügung standen, wohingegen die Lehre auf eine auskömmliche Ausstattung mit Grundmitteln angewiesen war.[47] Ein Blick in die gegenwärtige Praxis zeigt jedoch, dass insbesondere durch den bereits erwähnten Qualitätspakt Lehre nunmehr die Bereiche Studium und Lehre in zunehmendem Maße durch eine projektförmige Bearbeitung charakterisiert sind.

Die Ausbreitung von Projekten in der Wissenschaft stellt ein spannendes Themenfeld dar, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit einer Konkretisierung bedarf. Folglich widmen sich die nachstehenden Ausführungen eben jenem Phänomen und den damit einhergehenden Entwicklungen.

2.4 Projektorientierung in der Wissenschaft

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlichen können, dass Wissenschaftseinrichtungen durch die Einführung neuer Steuerungselemente im Hochschulwesen projektförmiger geworden sind.[48] Die gegenwärtige Omnipräsenz von Projekten in der Wissenschaft ist bereits angedeutet worden, wenngleich die Hintergründe sowie die Auswirkungen dieser Entwicklung zum jetzigen Zeitpunkt noch vergleichsweise blass erscheinen. Um in Bezug auf diesen Umstand Abhilfe zu schaffen, haben die nachstehenden Erläuterungen die anwachsende Projektorientierung in der deutschen Hochschullandschaft zum Gegenstand. Dem Titel der vorliegenden Arbeit wird Genüge getan und eine exakte Darstellungsart gewährleistet, indem im Folgenden zwischen der Projektorientierung im Kontext der Forschung und der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre differenziert wird.

---

[46] Vgl. Bultmann (2015), S. 2f; Vogt (2014), S. 2f.
[47] Vgl. Richter (2014), S. 2.
[48] Vgl. Winter (2012), S. 18; Torka (2009), S. 1f.; Besio (2009), S. 15f.

2.4.1 Projektorientierung im Kontext der Forschung

Betrachtet man rückblickend die Entwicklungen des deutschen Hochschulsektors in den vergangenen Jahren, so lässt sich konstatieren, dass sich die Akteure mit einer zunehmend projektförmigen Organisation konfrontiert sehen, welche zwar für den Bereich der Forschung als gewöhnlich gilt, für den Bereich Studium und Lehre hingegen – zumindest in der gegenwärtigen Intensität – als neuartige Entwicklung eingestuft werden muss.[49]

Eine Fokussierung der folgenden Ausführungen auf Forschungsprojekte und die damit einhergehende Abgrenzung von Projekten im Bereich Studium und Lehre erscheint demnach bereits insofern legitim, als dass sich Erstere bereits seit längerer Zeit in der Wissenschaft etablieren konnten. Im Forschungsbereich wurden beispielsweise durch die bereits an vorheriger Stelle erwähnte Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder erhebliche Summen anhand von Drittmittelausschreibungen an die Hochschulen verteilt. Experten und Wissenschaftler sind sich einig, dass eine zeitliche Befristung von Forschungsprojekten forschungsstrategisch zu rechtfertigen sei, da sie gemäß Hanft [2015] weitgehend losgelöst vom Hochschulalltag auf zeitlich limitierte Vorhaben mit einem starken Bezug zur Scientific Community fokussieren.[50] Es scheint, als habe sich durch die Projektförderung ein adäquates Mittel gefunden, unterschiedlichen Ansprüchen zu genügen, welche von Politik und Gesellschaft an die Forschung herangetragen werden und eine Optimierung sowohl der Effizienz als auch der Transparenz in den Fokus des Handelns rücken.[51] Besio [2009] verweist in diesem Zusammenhang zudem auf die Bündelung von Kompetenzen in Projekten, deren Vernetzung positive Synergieeffekte bedingen könne – ein Umstand, welcher nicht selten mit der Annahme der Vereinbarkeit von Effizienz, Sparsamkeit und Innovation einhergeht.[52]

Die zielgerichtete Finanzierung erweckt den Anschein der ausschließlichen Förderung von Projektvorhaben, welche ohne Verschwendung von relevanten Ressourcen zu nutzbaren Innovationen auf der Ebene des Wissens führen.[53] Die aus den Projekten resultierenden Ergebnisse sind oftmals mittelfristiger Natur, werden medienwirksam aufbereitet und dienen als Legitimationsgrundlage für die Vergabe bzw. Einwerbung weiterer Fördermittel.

[49] Vgl. QiW (2015), S. 33.
[50] Vgl. Hanft (2015), S. 64.
[51] Vgl. Besio (2009), S. 9.
[52] Vgl. Besio (2009), S. 10.
[53] Vgl. Besio (2009), S. 10ff.

Darüber hinaus lassen sich Forschungsprojekte durch das Phänomen der sog. *Entkopplung* charakterisieren.[54] Dieser Annahme folgend sind sie lediglich Formen der Darstellung nach außen, wohingegen die Forschung selbst einer individuellen sowie einer von der Scientific Community als zentrale Referenzgröße vorgegebenen Logik folgt.[55] Demzufolge binden Projektvorhaben innerhalb eines begrenzten Zeitraums Ressourcen, die der Verfolgung eines besonderen Ziels dienlich sind. Besio [2009] folgend bilden sich durch diesen Umstand regelrechte Teileinheiten, die nicht selten relativ unabhängig vom Rest der Organisation, d. h. nahezu autonom und losgelöst, operieren.[56] Eben diese Entkopplung von den eigentlichen Organisationsroutinen und dem damit einhergehenden Umstand, dass die Aktivitäten innerhalb der Projekte keinen unmittelbaren Anschluss an andere organisationale Tätigkeiten aufweisen müssen, skizziert den fundamentalen Unterschied gegenüber Projekten im Bereich Studium und Lehre, welche im nachstehenden Abschnitt eine Konkretisierung erfahren.

2.4.2 Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre

Während sich Forschungsprojekte bereits seit Längerem an Hochschulen etablieren konnten, mehren sich in der jüngeren Vergangenheit Projektausschreibungen, die den Anstoß zu Innovationen im Studienbetrieb zum Ziele besitzen. Die Lehrprojekte gewinnen insbesondere angesichts aktueller Bund-Länder-Programme, wie es beispielsweise der Qualitätspakt Lehre eines ist, an Relevanz, wenngleich sie für die betroffenen Einrichtungen oftmals eine gänzlich neuartige Entwicklung darstellen. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, handelt es sich bei dem Qualitätspakt Lehre, kurz: QPL, um ein Sonderprogramm, welches die Verbesserung der Studienbedingungen sowie die Optimierung der Lehrqualität an Hochschulen anstrebt. Der Bund stellt dafür zwischen 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung, mit denen derzeit insgesamt 156 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern gefördert werden.[57]

Im Gegensatz zu Forschungsprojekten, welche weitgehend losgelöst vom hochschulischen Alltag realisiert werden und sich auf zeitlich begrenzte Vorhaben mit starkem Bezug zur Scientific Community fokussieren, besitzen

[54] Vgl. Meyer/Rowan (1992), S. 21f.; Besio (2009), S. 10f.

[55] Vgl. Besio (2009), S. 11f.

[56] Vgl. Besio (2009), S. 12.

[57] Die Angaben beziehen sich auf die zweite Förderphase (2016–2020) des Qualitätspakts Lehre.

Lehrprojekte individuelle Charakteristika. Die auf Studium, Lehre und Weiterbildung ausgerichteten Reformprojekte nehmen einen direkten Einfluss auf hochschulinterne Kernprozesse und Daueraufgaben, deren projektförmige Organisation im Besonderen dadurch einen Sonderstatus erhält, als dass die Finanzierung mit Erwartungen einer nachhaltigen Implementierung und Verstetigung einhergeht.[58] Schmidt [2015] vertritt in diesem Zusammenhang den Standpunkt, dass den Förderlinien der Charakter einer Anschubfinanzierung innewohne, welcher Akzente setzen sowie Innovationen ermöglichen solle und demnach stets über die eigentliche Projektierung der Ziele im Sinne von Nachhaltigkeit hinausgehe.[59] Kontrastierend zu den nahezu autonom agierenden Forschungsprojekten besitzen Lehrprojekte demnach die Organisation als Referenzgröße. Durch den direkten Einfluss auf die Kernaufgaben der Hochschulen operieren sie keineswegs losgelöst, sondern vielmehr innerhalb von fest definierten und bereits vorhandenen Strukturen. Innovationen werden in diesem Fall nicht auf der Ebene des Wissens, sondern auf der Organisationsebene angestrebt.[60] Folglich können Lehrprojekte häufig auch als ganzheitliche Hochschulentwicklungspläne verstanden werden, die organisationale Reformprozesse sowie hochschulpolitisch bedeutsame Restrukturierungen anvisieren.

Diese doch deutliche Abgrenzung zu den Charakteristika und Besonderheiten von Forschungsprojekten führt dazu, dass mit der Verwirklichung von Projekten im Bereich Studium und Lehre in einer Vielzahl der Fälle organisatorisches Neuland betreten wird. Für die einzelnen Akteure der Hochschullandschaft ergibt sich die Herausforderung, die Innovationsprojekte in der Lehre in die eigentlichen Organisationsroutinen und -strukturen – kurzum: in den Hochschulalltag – integrieren zu müssen. Auch in Bezug auf den Qualitätspakt Lehre stellen sich diverse Fragen der nachhaltigen Verankerung der Projektergebnisse, da das Förderprogramm auf der einen Seite die nahezu einmalige Chance offeriert, dringend erforderliche Reformen einzuleiten, auf der anderen Seite jedoch gleichzeitig die Herausforderung erwachsen lässt, die Nachhaltigkeit der getätigten Investitionen abzusichern.[61]

Bevor im vierten Kapitel eine detaillierte und kritische Auseinandersetzung mit der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre sowie mit derer Sinnhaftigkeit erfolgt, erscheint zunächst die Darlegung des theoretischen Rahmens sowie der konzeptionellen Grundlagen im Bereich des Projektmanage-

[58] Vgl. Hanft (2015), S. 64.
[59] Vgl. Schmidt (2015b), S. 33.
[60] Vgl. Besio (2009), S. 22.
[61] Vgl. Hanft (2015), S. 64.

ments – sowohl im Allgemeinen als auch im Speziellen an Hochschulen – als sinnvoll. Das nachstehende Kapitel 3 nimmt sich der beschrieben Thematik an. Das Vorgehen dient der Gewährleistung eines einheitlichen Begriffsverständnisses und wird durch die erleichterte Nachvollziehbarkeit der nachstehenden Ausführungen und Argumentationen legitimiert.

3 Darstellung des theoretischen Rahmens

3.1 Konzeptionelle Grundlagen des Projektmanagements

3.1.1 Begriffsbestimmungen, Merkmale und Charakteristika von Projekten

Projekte sind in unserer Gesellschaft seit geraumer Zeit nahezu omnipräsent.[62] Bereits im Jahre 1998 konstatierten Lundin/Söderholm die Tendenz hin zu einer sog. *projectified society* – eine Bezeichnung, welche auszudrücken vermag, dass Projekte heutzutage in alle Bereiche und Sektoren des wirtschaftlichen und öffentlichen Lebens Einzug gehalten haben.[63] Diese These wird unter anderem von Besio [2009] gestützt, die auf die Existenz von projektförmigen Vorhaben im Forschungs- und Entwicklungssektor, im Kultur- und Medienbereich, in der Beratung sowie in der Bauindustrie und mittlerweile ebenfalls in der öffentlichen Verwaltung und in Bildungsinstitutionen verweist.[64] Folglich avanciert das Wort ‚Projekt' in der heutigen Arbeits- und Führungswelt zu einem regelrechten Modewort, das eine inflationäre Verwendung findet. Eine Vielzahl von Organisationen vertritt vor diesem Hintergrund gegenwärtig die Ansicht, dass das Fehlen von Projekten einem Verlust von Kerntätigkeiten und einer Art organisationalen Stillstands gleich komme.[65] Fraglich ist bis zum jetzigen Zeitpunkt jedoch, was konkret unter einem Projekt per Definition zu verstehen ist und welche Merkmale diese Form der Organisation aufweist. Wodurch lässt sich demnach ein Projekt charakterisieren? Und worin unterscheidet sich die projektförmige Bearbeitung von Routinetätigkeiten?

Um diese Fragen im Verlauf der nachstehenden Ausführungen beantworten zu können, werden zunächst einige begriffliche Überlegungen angestellt. Es sei darauf hingewiesen, dass keine allgemeingültige Definition des Projektbegriffs vorherrscht – angesichts der zu Beginn angedeuteten Allgegenwärtigkeit von Projekten in unterschiedlichsten Sektoren und Wirtschaftszweigen ist die Existenz einer großen Bandbreite von Bestimmungsversuchen jedoch kaum verwunderlich. Etymologisch betrachtet stammt der Begriff Projekt vom lateinischen *proiectum* ab, welcher im deutschen Sprachgebrauch mit dem Verb ‚vorwärtswerfen' übersetzt werden kann.[66] In der alltagssprachlichen Bedeutung hingegen wird unter einem Projekt oftmals ein Entwurf, ein Plan oder aber auch

[62] Vgl. Boos/Heitger (1991), S. 57ff.
[63] Vgl. Lundin/Söderholm (1998), S. 13; Besio (2009), S. 9.
[64] Vgl. Besio (2009), S. 9.
[65] Vgl. Stöger (2011), S. 3.
[66] Vgl. Zierer (2011), S. 11; Kluge (1999), S. 1f.

ein Vorhaben verstanden, welcher unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden finanziellen, personellen als auch zeitlichen Ressourcen einmalig ein definiertes Problem zu lösen oder aber ein klar definiertes Ziel zu erreichen versucht.[67] Die DIN 69901 folgt den vorangegangenen Ausführungen und definiert ein Projekt konkret als *„[…] ein Vorhaben, bei dem innerhalb einer definierten Zeitspanne ein definiertes Ziel erreicht werden soll, und das sich dadurch auszeichnet, dass es im Wesentlichen ein einmaliges Vorhaben ist"*[68]. Demnach sind Projekte qua Definition durch einen ausgeprägten Versuchscharakter sowie durch eine Neuheitsakzentuierung und eine eindeutige Fristsetzung gekennzeichnet.[69] Darüber hinaus führt Fischer [2010] das Vorhandensein einer klaren Zielvorgabe, einer eindeutigen Ressourcenzuordnung und Budgetplanung sowie eine grundsätzliche Realisierbarkeit als notwendige Bedingungen für das Vorliegen eines Projektes an und betont gleichermaßen, dass nicht alles, was heutzutage als Projekt bezeichnet werde, auch tatsächlich den erwähnten Definitionskriterien genüge.[70]

Wenngleich mit den vorangegangenen Ausführungen nur ein erster Einblick in die vorherrschenden Definitionsversuche von Projekten in der wissenschaftlichen Literatur gewährt werden kann, so wird doch deutlich, dass gewisse Kriterien in nahezu allen Definitionen Berücksichtigung finden. Klarheit in diese begriffliche Gemengelage bringt u. a. Besio [2009], die ausgehend von den existenten Definitionsversuchen drei ausschlaggebende Aspekte und Kriterien benennt, die Projekten grundsätzlich innewohnen.[71]

Im ersten Schritt sind Projekte demnach maßgeblich durch die Unterscheidung von Idee und Verwirklichung charakterisiert – ein Umstand, der impliziert, dass Akteure im Stande seien, einen von der gegenwärtigen Situation deutlich unterscheidbaren Realitätszustand zu imaginieren.[72] Aufgrund der Tatsache, dass für die Verwirklichung des in der Zukunft beheimateten und für wünschenswert erachteten Zustandes eine sorgfältige Planungsarbeit unabdingbar erscheint, wird die Projektion mit einem Planungsprozess gleichgesetzt.[73] Demnach lässt sich eine konkrete Zielgerichtetheit konstatieren, die das Erreichen vorab definierter Ziele realisierbar erscheinen lässt.[74]

---

67 Vgl. Zierer (2011), S. 11; Drosdowski et al. (1988), S. 589.
68 Deutsches Institut für Normung e. V., DIN 69901.
69 Vgl. Besio (2009), S. 31; Frese (1980), Sp. 1960–1974.
70 Vgl. Fischer (2010), S. 13.
71 Vgl. Besio (2009), S. 28.
72 Vgl. Besio (2009), S. 28.
73 Vgl. Besio (2009), S. 28.
74 Vgl. Krauch (1970), S. 104; Vinck (2000), S. 116.

Im zweiten Schritt greift Besio [2009] das Merkmal der Komplexität auf und betont, dass Projekte häufig zur Bearbeitung von komplexen sowie innovativen Vorhaben dienen. Bei einer genaueren Betrachtung der zahlreichen Definitionsversuche fällt auf, dass sowohl die Komplexität als auch die Neuigkeit von Aufgaben als konstitutive Merkmale für Projekte herangezogen werden können, wenngleich der Neuheitsaspekt – im Gegensatz zu dem Kriterium der Komplexität – häufig eine Relativierung erfährt.[75] So ist die Rede von einer ‚relativen' Neuartigkeit oder aber von ‚außergewöhnlichen Vorhaben', welche im Vergleich zu Routinetätigkeiten der Organisationen neuartig erscheinen.[76] Vor diesem Hintergrund steht demnach die Projektierung von Aktivitäten, die ohnehin in die regelmäßigen, internen Abläufe einer Organisation integriert sind, entgegen der per Definition festgehaltenen Sinnhaftigkeit von Projektvorhaben.[77] Routinetätigkeiten fallen damit unter die Art von Aktivitäten, die nicht jedes Mal neu geplant und durchgeführt werden, sondern sich auf eine stabile Aufgabenverteilung in der Linienorganisation stützen. Bei Projekten hingegen handelt es sich um einzigartige, einmalige und komplexe Vorhaben, zu deren Bearbeitung eine Festlegung von Organisationsstrukturen oder aber gar eine dauerhafte Aufgabenverteilung nicht lohnenswert erscheinen würde.[78]

Im dritten Schritt benennt Besio [2009] mit der vorher festgelegten und lediglich begrenzt zur Verfügung stehenden Zeitspanne und der einmaligen Durchführung ein weiteres konstitutives Merkmal von Projekten, das durch das folgende Zitat von Levene aus dem Jahre 1996 gestützt wird: „*A project is […] a unique, one-off-undertaking*"[79]. Diese Tatsache impliziert, dass dasselbe Projekt im Regelfall kein zweites Mal in identischer Art und Weise wiederholt wird.[80] Demnach sind Projektvorhaben – im Gegensatz zu Routinetätigkeiten, die sich durch eine gewisse Anzahl ständig wiederkehrender Aufgaben charakterisieren lassen – tendenziell eher einmalige, befristete und hoch komplexe Vorhaben, die jedoch unter Umständen auch auf Routinetätigkeiten vorzubereiten versuchen.[81]

---

75 Vgl. Besio (2009), S. 29.

76 Vgl. Krüger (1993), Sp. 3559.

77 Vgl. Besio (2009), S. 30.

78 Vgl. Besio (2009), S. 30.

79 Levene (1996), S. 4164.

80 Vgl. Besio (2009), S. 30.

81 Vgl. Fischer (2010), S. 13; Fischer führt zur Veranschaulichung dieser Aussage beispielsweise die Konzeption, Einrichtung und Implementierung eines neuen Studiengangs an Hochschulen an, dessen Vorbereitung und Entwicklung projektförmig bearbeitet wird. Die Durchführung des Studiengangs jedoch sowie die regelmäßige Neuauflage wüchsen im Zeitverlauf zu Routinetätigkeiten heran.

Obwohl die projektförmige Bearbeitung von Anliegen heutzutage aufgrund der anwachsenden Komplexität von Aufgaben in vielen Organisationen die gängige Praxis darstellt, so ist daraus keinesfalls zu schlussfolgern, dass Projekte die Aufbauorganisationen und deren Hierarchie ersetzen. Stöger [2011] betont in diesem Zusammenhang, dass nach wie vor zeitlich stabile Strukturen und Führungsbeziehungen eine enorme Relevanz besitzen und verweist mit der Unabdingbarkeit einer optimalen Verzahnung zwischen Projektvorhaben und der Linienorganisation auf ein Themenfeld, auf dessen fundamentale Bedeutung im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit nochmals eingegangen wird.[82]

In der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zum Themenfeld des Projektmanagements finden sich darüber hinaus weitere Faktoren, welche die besondere Faszination für Projekte in nahezu allen Bereichen determinieren. Projekte werden insbesondere durch die Koexistenz von *controllability* und *adventure* als in besonderem Maße reizvoll empfunden.[83] Folgt man dieser Logik, so erscheinen sie als adäquate Bearbeitungsform von Anliegen, welche auf der einen Seite Planung, Kontrolle und Effizienz voraussetzen, auf der anderen Seite jedoch gleichermaßen Flexibilität und Innovation begünstigen.[84] Es scheint, so Besio [2009], als würde das Streben nach Effizienz und Effektivität, nach Sparsamkeit und ebenfalls nach Innovation durch Projekte vereinbar werden.

Aufgrund der nunmehr dargelegten Eigenschaften und Besonderheiten von Projekten haben sich im Laufe der vergangenen Jahre konkrete Umgangsformen mit Projektvorhaben entwickelt, die die Erledigung von derart komplexen Aufgaben händelbar erscheinen lassen. Eben jener spezielle Umgang wird im Allgemeinen unter dem Begriff Projektmanagement subsumiert, welcher im folgenden Abschnitt eine Präzisierung erfährt.

3.1.2 Grundlagen des Projektmanagements

Gemäß den obigen Definitionen kann ein Projekt als eine einmalige, komplexe und zeitlich befristete Aufgabe angesehen werden, an deren Erledigung mehrere Organisationsmitglieder beteiligt sind.[85] Fischer [2010] verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit, sich mit der Art und Weise der Aufgabenerledigung auseinanderzusetzen, um Projektvorhaben erfolgreich realisieren

[82] Vgl. Stöger (2011), S. 11.
[83] Vgl. Besio (2009), S. 9; Cicmil/Hodgson (2006), S. 5; Sahlin-Anderson/Söderholm (2002), S. 16.
[84] Vgl. Besio (2009), S. 9.
[85] Vgl. Fischer (2010), S. 18.

zu können. Folglich gilt es nicht nur den Projektinhalt im Blick zu behalten, sondern vielmehr auch die Rahmen- und Nebenbedingungen in Überlegungen zu entscheidungsrelevanten Themen mit einzubeziehen. Ebene jenes Management zur Erledigung von komplexen Aufgaben innerhalb von Organisationen kann demnach als Projektmanagement bezeichnet werden.[86]

Bei dem Versuch, eine einheitliche und allgemeingültige Definition von Projektmanagement anzuführen, wird schnell deutlich, dass – ähnlich wie im Falle des Versuchs einer Definition von Projekten – eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen existiert, welche sich in ihren Grundausrichtungen zwar ähneln, jedoch eigene Akzentsetzungen beanspruchen.[87] Allen gemeinsam ist, dass Projektmanagement nicht mehr einzig und allein als eine Ansammlung von Planungs- und Kontrollmethoden, sondern vielmehr als ein besonderes Führungskonzept sowie als ein interdisziplinärer Befruchtungsprozess verstanden wird.[88] Ebenso wie hinsichtlich der Projektdefinition existiert mit der DIN 69901 ein vom Deutschen Institut für Normung hervorgebrachter Versuch, Projektmanagement einheitlich zu charakterisieren. Gemäß der DIN 69901 ist es als die Gesamtheit von Führungsaufgaben und als ein Leitungs- und Organisationskonzept zu verstehen, sodass die vielen und sich teilweise gegenseitig beeinflussenden Projektelemente und -geschehen nicht dem Zufall überlassen werden.[89] Vielmehr sollen die gemeinsamen Anstrengungen der beteiligten Organisationsmitglieder gezielt zu einem vorab fest vereinbarten Zeitpunkt und zur Zufriedenheit aller partizipierenden Akteure fertiggestellt werden.[90]

Nachdem nunmehr ein grundlegendes und einheitliches Verständnis von Projekten und dem Projektmanagement geschaffen wurde, fokussieren die nachstehenden Ausführungen die Frage, mit welchen Herausforderungen sich Akteure im Projektalltag konfrontiert sehen, die das erhoffte Zusammenspiel von Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und Innovation begünstigen oder aber auch hemmen. Ein Blick in den aktuellen Diskurs zum Thema Projektmanagement zeigt, dass sich in der jüngeren Vergangenheit eine große Anzahl an Ratgeberliteratur behaupten konnte, welche Funktionsweisen, Erfolgsfaktoren sowie Hindernisse von Projekten thematisiert, ohne dabei jedoch organisationalen Besonderheiten Berücksichtigung zu schenken.[91] Eben jene Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Hindernisse sollen im nun folgenden Abschnitt zu-

[86] Vgl. Fischer (2010), S. 18.
[87] Vgl. u. a. Pfetzing/Rohde (2014); Aichele (2006); Süß/Eschlbeck (2002).
[88] Vgl. Fischer (2010), S. 20; Hansel/Lomnitz (2003), S. 12.
[89] Vgl. Fischer (2010), S. 20; Neugebauer (o. J.), S. 15.
[90] Vgl. Neugebauer (o. J.), S. 15.
[91] Vgl. u. a. Kuster (2011), Gessler (2009).

nächst im Allgemeinen, d. h., erst einmal ohne einen konkreten Bezug zu Bildungsinstitutionen, dargelegt werden, bevor im weiteren Verlauf der Arbeit ein Transfer auf Hochschulen und die damit einhergehenden organisationalen Besonderheiten erfolgt.

3.1.3 Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Hindernisse von Projekten

Ein Projekt wird nach obiger Definition als eine innovative, diffizile und komplexe sowie zeitlich befristete und einmalige Aufgabe verstanden. Die genannten Aspekte sind sowohl in einer Vielzahl der existierenden Definitionsversuche von Projekten vorhanden als auch durch die Praxis der alltäglichen Projektarbeit bestätigt worden. Empirische Beobachtungen im Laufe der vergangenen Jahre haben zeigen können, dass die Durchführung von Projekten nicht zwangsläufig erfolgreich und im ursprünglich intendierten Sinne verläuft.[92] Nicht selten werden Stimmen laut, die beklagen, dass Projekte nicht termingerecht abgeschlossen oder die vereinbarten Ziele nicht erreicht würden.

Die Gründe für das Scheitern von Projekten sind vielfältig. Zu Beginn sei darauf verwiesen, dass sich Projektvorhaben im organisationalen Alltag mit diversen Herausforderungen konfrontiert sehen. Den Herausforderungen sollte bestenfalls antizipiert werden, wenngleich eine vollständige Berücksichtigung von potentiellen Stolpersteinen in der Planungsphase von einem sachlichen Standpunkt aus betrachtet nicht machbar erscheint. Diverse Wissenschaftler, darunter unter anderem Fischer [2010] oder aber auch Engwall [2002], betonen, dass die Ursachen für überzogene Projektlaufzeiten und Zielverfehlungen nicht grundsätzlich in einem mangelhaften Zeitmanagement oder aber in der Inkompetenz von Projektmitgliedern zu suchen seien, sondern diese vielmehr einen fehlerhaften strukturellen Hintergrund besäßen.[93]

Die nachstehenden Ausführungen thematisieren eine Auswahl eben jener Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Hindernisse, die in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Projektmanagement ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit erfahren. Folglich handelt es sich bei den folgenden Punkten keinesfalls um eine Aufzählung, die den Ansprüchen der Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit genügen könnte, sondern vielmehr um einen eigens erstellten Ausschnitt, der das Bild der einschlägigen (Ratgeber-)Literatur widerspiegelt.

[92] Vgl. Thomas (2006), S. 90ff.; Boos/Heitger (1991), S. 57ff.
[93] Vgl. Fischer (2010), S. 26; Engwall (2002), S. 261ff.

3.1.3.1 Projektorganisation

Die Organisationsform des Projekts wird in der Praxis zur Bewältigung von komplexen und diffizilen Vorhaben herangezogen. Im Vergleich zur Aufgabenerledigung durch die starre Linienorganisation werden Projekte insbesondere durch Interdisziplinarität und Flexibilität angereichert.[94] In Form hierarchie- und fachbereichsübergreifenden Arbeitens sollen die Defizite von hierarchischen Organisationen aufgelöst werden. Vor diesem Hintergrund erscheint der Versuch, auch Projekte und deren interne Strukturen organisieren zu wollen, zunächst einmal der eigentlichen Projektlogik entgegenzustehen. Eine nähere Betrachtung jedoch zeigt, dass die sog. Projektorganisation eben jene strukturellen Hintergründe von Projekten aufgreift und thematisiert, die maßgeblich zum (Miss-)Erfolg geplanter Vorhaben beitragen können.

Gemäß diversen Wissenschaftlern handelt es sich beim Organisieren um eines der wichtigsten Themen in der Projektarbeit, da diese nur für einen begrenzten Zeitraum bestehen und dementsprechend auf keine bereits bestehenden Strukturen zurückgreifen können.[95] Sie sind als ein eigenständiges und offenes soziales System zu verstehen, das neben inneren auch stets äußeren Einflüssen unterworfen ist.[96] Eine klare Abgrenzung des Systems gegenüber der jeweiligen Umwelt erfordert die Festlegung von deutlichen Systemgrenzen, innerhalb derer sich durch eine geeignete Organisation eigene Regeln und Gesetzmäßigkeiten herausbilden. In der Konsequenz erwächst ein individuelles System, welches nahezu einer eigenständigen Organisation gleicht. Erst durch eine effiziente und effektive Organisation wird das soziale System lernfähig und dazu befähigt, sich neuen Rahmenbedingungen in geeigneter Form anzupassen.[97] Schlägt die erfolgreiche Organisation des neu entstandenen, sozialen Systems hingegen fehl, so ist das Projekt nicht im gewünschten Maße handlungsfähig und erfolgreich. Angesichts dieser Tatsache wird die Projektorganisation häufig als ein kritischer Erfolgsfaktor angesehen. Was aber ist genau unter dieser Begrifflichkeit zu verstehen?

Gemäß Stöger [2011] beginnt eine wirksame Projektorganisation bei der Formulierung von konkreten Zielen des Vorhabens. Darüber hinaus sollten sich alle Aktivitäten vorrangig am Nutzen orientieren, welcher sich für die Linienorganisation oder aber für weitere Anspruchsgruppen ergeben soll.[98] Es handelt

[94] Vgl. Fischer (2010), S. 26.
[95] Vgl. Stöger (2011), S. 110; Ehrl-Gruber/Süss, S. 1ff.
[96] Vgl. Fischer (2010), S. 26.
[97] Vgl. Fischer (2010), S. 26.
[98] Vgl. Stöger (2011), S. 110.

sich folglich um eine ganzheitliche Gestaltung von Beziehungen zwischen Menschen, Methoden, Aufgaben, Informationen u. v. m.[99] Das Deutsche Institut für Normung definiert die Projektorganisation nach der DIN 69901 indes wie folgt:

> *„Projektorganisation ist die Gesamtheit der Organisationseinheiten und der aufbau- und ablauforganisatorischen Regelungen zur Abwicklung eines bestimmten Projekts."*

Die Aufbauorganisation entspricht dabei dem organisatorischen Überbau, der sowohl die Aufgaben als auch die Stellen- und Rollenverteilungen sowie deren Hierarchien und Zuständigkeitsbereiche definiert. Die Ablauforganisation hingegen fokussiert gemäß ihrem Wortlaut die internen Abläufe innerhalb des jeweiligen Projektes. Zu guter Letzt sei auf die in dem Projekt involvierten Akteure verwiesen, welche durch ihr jeweiliges Verhalten den Erfolg des Projektes und dessen Organisation maßgeblich mit prägen.[100] Demnach, so Fischer [2010], sollte stets eine soziale Komponente in der Projektorganisation Berücksichtigung erfahren, die menschliche Verhaltens- und Umgangsweisen sowie die Teamentwicklung beobachtet und steuert. Die nachstehende Grafik skizziert die drei unterschiedlichen Dimensionen der Projektorganisation und dient damit der Visualisierung der vorangegangenen Ausführungen.

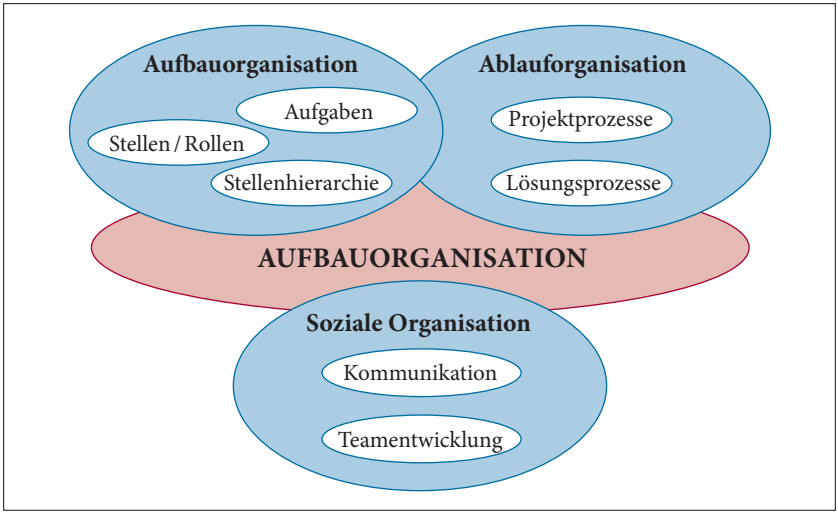

Abb. 2: Dimensionen der Projektorganisation

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Fischer, F. (2010), S. 27.

[99] Vgl. Fischer (2010), S. 26.

[100] Vgl. Fischer (2010), S. 27.

Eine gute Projektorganisation sollte demnach sicherstellen, dass die jeweiligen Mitarbeiter einen fest definierten Zuständigkeitsbereich und Klarheit, die jeweiligen Schlüsselaufgaben betreffend, besitzen.[101] Idealerweise sollten – ähnlich wie auch in der Gesamtorganisation – Stellen- oder Funktionsbeschreibungen für die unterschiedlichen Rollen innerhalb des jeweiligen Projektes existieren, sodass auf Unklarheit bezüglich Aufgaben und Kompetenzen beruhende Konflikte bereits zu Beginn vermieden werden können. Überschneidungen von Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen stehen demnach einer erfolgreichen Aufbauorganisation entgegen und tragen zur Ineffizienz von Projekten bei.

3.1.3.2 Einbettung und Verankerung in die übergeordnete Organisation

Neben einer angemessenen Projektorganisation werden die Einbettung sowie der strategische Fit zwischen Projekten und ihrem jeweiligen organisatorischen Umfeld oftmals als weitere, kritische Erfolgsfaktoren in der vorherrschenden Literatur genannt.[102]

Wenngleich die tatsächliche Performanz eines Projekts durch mehrere Faktoren determiniert ist, sollte die Bedeutung der übergeordneten Organisation nicht übersehen werden.[103] Temporäre Projektvorhaben werden von Seiten der Gesamtorganisation initiiert sowie toleriert und gegebenenfalls auch durch weitere Maßnahmen, wie beispielsweise die Bereitstellung von elementar notwendigen Ressourcen, unterstützt.[104] Folglich erscheint es durchaus lohnenswert, Projekte nicht als abgeschottete Einheiten, sondern vielmehr im Kontext der Gesamtorganisation zu betrachten.

Um dem Anspruch eines möglichst reibungsarmen Verlaufs von Projekten entsprechen zu können, wird in der einschlägigen Literatur häufig die Notwendigkeit eines strategischen Fit's zwischen den Projektinhalten und -funktionsweisen und der Stammorganisation betont.[105] In den Organisationsalltag übersetzt bedeutet dies, dass die Projektarbeit idealerweise vollständig in die Stammorganisation zu integrieren ist. Angesichts dieser Tatsache wird empfohlen, dass die Einbettung der Projektarbeit in die Stammorganisation als strategisches Element der Organisationsführung akzeptiert und gefördert werden

101 Vgl. Stöger (2011), S. 110; Malik (1995), S. 24.

102 Vgl. u. a. Sterrer (2014), S. 60ff., Fischer (2010), S. 27; Besio (2009), S. 13ff.; Angelmeier (2002), S. 1ff.

103 Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 150.

104 Vgl. Besio (2009), S. 13f.; Manning (2008), S. 32ff.; Grabher (2004), S. 1491ff.; Davies/Brady (2000), S. 931ff.

105 Vgl. Fischer (2010), S. 27.

sollte.[106] Projekten sollte zum einen ein entsprechender Freiraum zugestanden werden, um komplexe und innovative Aufgaben vorantreiben zu können, zum anderen jedoch sollte eben dieser Freiraum keineswegs die Routinetätigkeiten der Stammorganisation beeinträchtigen bzw. deren Güte negativ beeinflussen.

Darüber hinaus handelt es sich bei der Akzeptanz und Unterstützung der Projekte von Seiten der Organisationsmitglieder um einen in der Literatur oftmals erwähnten, kritischen Erfolgsfaktor im Projektalltag, der in einem engen Zusammenhang mit der Eingliederung von zeitlich begrenzten Vorhaben in die Stammorganisation steht. Auch wenn die zuletzt genannte Akzeptanz und Unterstützung von Seiten aller Mitarbeiter auf den ersten Blick trivial zu sein scheint, so gehen durch Projekte angestoßene Veränderungsprozesse häufig mit Widerständen im Organisationsalltag einher, die vorhandene Beharrungskräfte deutlich werden lassen.[107] Nicht selten bedingen Projekte, dass Mitarbeiter ihre gewohnten Handlungsweisen sowie ihr soziales Umfeld wechseln müssen oder aber, dass sich im Zeitverlauf etablierte Macht- und Einflusspositionen verändern. Folglich trifft es zu, dass die projektförmige Gestaltung von Vorhaben sowie deren Management innerhalb der jeweiligen Linienorganisation durchaus imstande ist, Veränderungsprozesse in nicht zu unterschätzendem Ausmaße zu beeinflussen.[108] Zugleich können Widerstände bei Veränderungen als Ausdruck eines erhöhten Energiepotenzials verstanden werden, durch dessen Existenz der Versuch unternommen wird, ein zuvor stabiles System im Gleichgewicht zu halten.[109] Vom Standpunkt der einzelnen Organisationen aus betrachtet handelt es sich dabei um einen durchaus begrüßenswerten Mechanismus, der den Erhalt von Stabilität und der damit einhergehenden Verlässlichkeit gewährleisten soll. Nichtdestotrotz erscheinen die Ein- und Durchführung von (Innovations- und Reform-)Projekten zum Erhalt der individuellen Wettbewerbs- und Zukunftsfähig als unabdingbar. Innerhalb dieses deutlich werdenden Spannungsverhältnisses zwischen der (Organisations-)Stabilität und den potenziellen (Projekt-)Innovationen erscheint es elementar, den Ursachen möglicher Widerstände nachzugehen, sie zu verstehen und in angemessener sowie verantwortungsvoller Art und Weise zu reagieren.[110]

Im Allgemeinen ist zu beobachten, dass auftretende Schwierigkeiten ihren Ursprung in einer Vielzahl der Fälle bereits in der Initialisierungsphase finden.

---

106 Vgl. Fischer (2010), S. 27.
107 Vgl. Fischer (2010), S. 28.
108 Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 157; Dischner et al. (2013), S. 179; Fischer (2010), S. 28.
109 Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 158.
110 Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 158.

Konkret bedeutet dieser Umstand, dass sich während des Projektverlaufs ergebende Probleme oftmals bis zur Start- und Initialphase zurückverfolgen lassen.[111] Zweifellos handelt es sich bei dem Versuch, Projektmanagement zu implementieren, um einen durchaus gravierenden Einfluss in die bereits bestehende Organisation mit samt ihren Regeln und Strukturen, der nicht selten mit einer Abwehrhaltung quittiert wird.[112] Heintel/Krainz [2015] weisen vor diesem Hintergrund darauf hin, dass es sowohl in der Literatur als auch in der praktischen Reflexion vor Ort weit verbreitet sei, den Widerstand gegenüber neuartigen Organisationsformen zu individualisieren. Voreingenommenheit sowie die Angst vor Macht- und Statusverlust sind nur eine Auswahl von Faktoren, die zu Blockaden gegenüber Neuartigem führen. Derartige Widerstände werden von den Individuen in ihren Rollen als Organisationsmitglieder initiiert und realisiert. In der jüngeren Vergangenheit mehren sich allerdings Stimmen, die Organisationen vermehrt als Systeme verstehen, also als über die Summe ihrer Teile hinausreichende Gefüge. Diese Annahme stützt sich auf die Beobachtung, dass sich Widerstände trotz des Wechsels von Personalien nicht immer wesentlich ändern. Dieses Phänomen wird von Heintel/Krainz [2015] als Systemabwehr von Organisationen betitelt und umschreibt den Umstand, dass die Abwehrhaltungen nicht einzig und allein durch die Organisationsmitglieder in ihrem Auftreten als Individuum zu erklären sind. Vielmehr leistet die Organisation – verstanden als ein System, welches sich nicht alleine durch die Summe seiner einzelnen Bestandteile erklären lässt – Widerstände gegenüber Veränderungsprozessen. Welche Maßnahmen erscheinen jedoch geeignet, eine solche Systemabwehr sowie Widerstände innerhalb der Organisation, die den Erfolg von Projekten gefährden, bereits von Beginn an zu verhindern oder aber zu minimieren?

Eine mögliche Beantwortung dieser Fragestellung liegt in dem Versuch, Mitarbeiter in die bevorstehenden Veränderungsprozesse mit einzubinden und diese auch transparent zu kommunizieren. Gelingt es der Stammorganisation jedoch nicht, ihre Mitglieder in ausreichendem Maße von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der entsprechenden Maßnahmen zu überzeugen, so droht die Gefahr, dass Projekte durch hintergründige Blockaden regelrecht ausgebremst und nicht erfolgreich abgeschlossen werden können.

Ein weiterer Punkt, welcher jedoch in einem deutlichen Zusammenhang mit den vorangegangen Aussagen steht, ist die Frage nach der Präsenz und Stellung von Projekten innerhalb der gesamten Stammorganisation. Nicht selten wird den temporär begrenzten Vorhaben ein inselartiger Zustand zugeschrieben, der

[111] Vgl. Heintel/Krainz (2015). S. 25.
[112] Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 156f.

belegt, dass keine aktive Einbindung in die Gesamtstrukturen der übergeordneten Einheit erfolgt. Aus diesem Umstand resultiert nicht selten eine faktische Ergebnislosigkeit von Projekten nach Fristende, da es an Instanzen mangelt, die sich einerseits innerhalb der Stammorganisation mit den erzielten Projektergebnissen identifizieren und für die andererseits bereits von Anfang an klare Zuständigkeiten vorgeherrscht haben.[113]

Die organisationale Verankerung von Projekten sowie deren Akzeptanz und Präsenz in der gesamten übergeordneten Organisation bilden demnach zentrale Erfolgsfaktoren ab. In Anbetracht der vorangegangenen Aussagen lässt sich konstatieren, dass Projekte und deren Management ein transparentes Vorgehen sowie die konsequente Unterstützung der Organisationsleitung und des Top-Managements erfordern.[114] Letztere wird in der einschlägigen Literatur oftmals unter dem Begriff der sog. *Management Attention* von Projekten diskutiert und im Rahmen des nunmehr folgenden Abschnitts als weitere Herausforderung sowie als kritischer Erfolgsfaktor näher erläutert.

3.1.3.3 Management Attention

Projekte erfordern mit Blick auf einen erfolgreichen Verlauf und Abschluss die konsequente und uneingeschränkte Unterstützung von Seiten der Organisationsleitung und des Top-Managements – so die gängige und durchaus einstimmige Meinung diverser Wissenschaftler.[115] Eben jener Support wird gegenwärtig mit dem Begriff der sog. Management Attention umschrieben. Gleichwohl die Relevanz dieses Punktes in der Theorie bekannt zu sein scheint, beklagt die Praxis häufig, dass sich insbesondere die oberste Führungsebene nur selten und in geringem Ausmaß mit der Planung und Gestaltung des Projektmanagements als Management- und Steuerungskonzept auseinandersetze.[116] Es scheint, als handele es sich bei diesem kritischen Erfolgsfaktor um eine der Weisheiten, die allseits Bekräftigung erfahren, jedoch in der Praxis kaum Anwendung und Niederschlag finden. Dabei ist die Organisationsleitung als das oberste Bewilligungs- und Entscheidungsgremien von Projekten zu verstehen, denn sie entscheidet über Vorhaben, die sowohl von strategischer Bedeutung sind als auch nahezu alle Bereiche des Unternehmens oder aber der Institution tangieren.[117] Ein stark reduziertes und damit fehlerhaftes Verständnis von Projektmanage-

[113] Vgl. Heintel/Krainz (2015), S. 48f.
[114] Vgl. Heintel/Krainz (2015), S. 23.
[115] Vgl. u. a. Berner (2015), S. 1f.; Fischer (2010), S. 29; Angelmeier (2002), S. 1ff.
[116] Vgl. Fischer (2010), S. 29.
[117] Vgl. Pfetzing/Rode (2014), S. 58.

ment als alleiniges Methodenwerkzeug steht in einem engen Zusammenhang mit einer (nicht) intendierten sowie fehlenden Weiterentwicklung der gesamten Stammorganisation. Eine derartige Stagnation jedoch sollte weder im Sinne der Organisationsleitung, noch im Sinne der durchzuführenden Projekte sein. Ganz im Gegenteil: Letztere dienen nicht selten dazu, bereits bestehende Strukturen zu reformieren und Innovationen voranzutreiben. Dazu allerdings sind sowohl Verständnis als auch Unterstützung seitens des Top-Managements unabdingbar.[118] Der maßgebliche Support kann vielerlei Ausprägungen und Facetten annehmen. Relevant erscheint jedoch stets ein strategisches Handeln, das die Integration von Projekten in die Stammorganisation vor Beginn sorgfältig plant und während der Durchführung kontinuierlich begleitet.[119]

Die vorangegangenen Ausführungen haben die Unterstützung von Projekten durch die Leitung der übergeordneten Organisation fokussiert und sich mit der Bedeutung eines Projektsupports von ‚außen' auseinandergesetzt. Es sei an jetziger Stelle vermerkt, dass eine derartige Unterstützung keineswegs ausschließt, auch Leitungspersonen selbst als Akteure in Projekten in Erscheinung treten zu lassen.

Um die bisher dargelegte theoretische Fundierung auch um eine Art ‚innere Führungsperspektive' zu ergänzen, wird im nun folgenden Abschnitt das Augenmerk auf die Rolle der Führung im Projekt selbst, d. h., auf die Bedeutung des Handelns der Projektleitung gelegt.

3.1.3.4 Projektführung und -leitung

Bei der Projektführung und -leitung handelt es sich gemäß der vorherrschenden Ratgeberliteratur – ebenso wie im Kontext der drei zuvor behandelten Themenfelder – um einen maßgeblichen und kritischen Erfolgsfaktor im Bereich des Projektmanagements.

Die zentrale Aufgabe der Projektleitung liegt in der Konkretisierung, Führung und Steuerung der jeweiligen Projekte. Somit zeichnet sie sich für die Erreichung der vorab definierten Ziele und damit gleichbedeutend auch für die Erfüllung des gesamten Projektauftrags verantwortlich, jedoch handelt und entscheidet sie keineswegs vollständig autonom und losgelöst von ihrem jeweiligen sozialen und organisatorischen Umfeld. Die Erfolgschancen des Projektleiters werden beispielsweise entscheidend vom Grad der zuvor beschriebenen Management Attention, d. h., vom Grad der Unterstützungsleistungen von Seiten

[118] Vgl. Fischer (2010), S. 29.
[119] Vgl. Fischer (2010), S. 29.

der übergeordneten Organisationsleitung, mitbestimmt – ein Umstand, welcher die doch stark vertretenen Interdependenzen der hier vorgestellten kritischen Erfolgsfaktoren aufzuzeigen vermag.[120]

Doch was bedeutet Führung im Projekt, und wozu benötigt ein solches Gebilde überhaupt eine fest definierte Leitung? Worin liegen im Besonderen die Herausforderungen, mit denensich Projektleitungen konfrontiert sehen? Was zählt zu den Hauptaufgaben der Leitungsebene, und welche Eigenschaften sowie Charakteristika kennzeichnen eine ‚gute', d. h., eine für den erfolgreichen Verlauf des zeitlich befristeten und komplexen Vorhabens förderliche Projektführung? Eben jene Fragestellungen besitzen sowohl in der wissenschaftlichen Debatte als auch im praktischen Projektalltag eine enorme Relevanz.

Die Führung eines Projekts kann grundsätzlich als die ziel- und richtungsweisende Verhaltenssteuerung der Projektmitglieder verstanden werden, um vorab fest definierte Ziele im vorhandenen Zeitfenster erreichen zu können.[121] Schröder / Diekow [2006] beispielsweise sehen die Kunst der Projektleitung darin, „*[…] das Können und das Wollen der Mitarbeiter in ein ergebnisorientiertes Machen zu transformieren […]*".[122]

Zur Erreichung eben jenes Ziels erstreckt sich das Aufgabenportfolio der Projektleitung über die Planung, die Steuerung und das Controlling des jeweiligen Vorhabens und beinhaltet die Gesamtverantwortung für ein entsprechendes Projekt. Des Weiteren unterliegen ihr die Führung und die Koordination des Projektteams sowie die Kommunikation mit zentralen Anspruchsgruppen. Bea et al. [2008] definieren den Projektleiter als „*Unternehmer im Unternehmen*" und erkennen an, dass die Leitungsfigur im Projekt eine Vielzahl von unterschiedlichen Rollen in einer Person verkörpert.[123] Sterrer [2014] macht im Zuge der Fragestellung, was eine erfolgreiche und gute Projektführung auszeichne, darauf aufmerksam, dass nicht nur die zu absolvierenden Aufgaben klar definiert sein sollten, sondern auch die dafür notwendigen Kompetenzen fokussiert werden müssten. Doch welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen eine herausragende Projektleitung überhaupt aus?

Sichtet man vor dem Hintergrund dieser Fragestellung die Literatur, so wird schnell deutlich, dass es die optimale Projektleitung im allgemeingültigen Sinne

120 Vgl. Bea et al. (2008), S. 54.

121 Vgl. Schröder / Diekow (2006), S. 70.

122 Schröder / Diekow (2006), S. 70.

123 Bea et al. (2008), S. 54; Projektleitungen nehmen beispielsweise die Rolle des Moderators, Konfliktmanagers, Teamentwicklers, Politikers und auch Maklers ein. Ihre Aufgabe liegt neben der Planung, Steuerung und Kontrolle der Projektverläufe in der Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Anspruchsgruppen.

nicht zu geben scheint.[124] Zu verschieden sind die unterschiedlichen Projekte und Anforderungen, welche die Leitungsfiguren vor höchst spezifische Herausforderungen stellen. Dennoch: Es lässt sich eine Art kleinster gemeinsamer Nenner identifizieren. Stets wird die Projektleitung als eine diffizile und anspruchsvolle Aufgabe charakterisiert, für deren optimale Wahrnehmung die alleinige Existenz von Fachkompetenz als nicht ausreichend angesehen wird. Neben der fachlichen Komponente wird auf die elementare Bedeutung weiterer Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise der Methoden- oder aber auch der emotional-sozialen Kompetenz, verwiesen. Um die Rolle der Projektleitung adäquat ausfüllen und wahrnehmen zu können, sollten sowohl umfangreiche Kenntnisse von Projektmanagementmethoden als auch kommunikative und zwischenmenschliche Fähigkeiten existent sein, gleichwohl eine stabile Basis an Fachwissen ebenfalls als unabdingbar erscheint.

Die bisher getroffenen Aussagen mögen unter Umständen den Eindruck erwecken, dass es sich bei einer geeigneten Projektleitung im Idealfall um eine Art „eierlegende Wollmilchsau" handeln sollte, welche alle vorab erwähnten Fähigkeiten und Fertigkeiten in sich vereint. Bohinc [2012] stützt diese Ansicht und erkennt an, dass die in nahezu jedem Lehrbuch für Projektmanagement zu findenden Kataloge mit wünschenswerten Anforderungen an eine Projektleitung an einen „Projekt-Supermann" erinnerten.[125] Mit Blick in die Praxis verwundert es jedoch nicht, dass die Annahme einer derart perfekten Projektleitung als realitätsfern eingestuft werden muss und im Projektalltag kaum anzutreffen ist. Nichtsdestotrotz erscheinen grundlegende Kenntnisse in den oben bereits genannten Disziplinen notwendig, um Projekte erfolgreich leiten sowie abschließen zu können.

Weshalb jedoch sind derart unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen von Nöten, und weshalb unterscheiden sich Führungspositionen in Projekten maßgeblich von solchen in der Linienorganisation?

Eine passende Antwort lässt sich womöglich mit Blick auf die der Projektarbeit zugrunde liegenden Spezifika finden.[126] So ist beispielsweise darauf zu verweisen, dass in ausgewählten Organisationsmodellen der Projektleiter über keine klare Weisungsbefugnis und folglich über keine formale Macht verfügt. Darüber hinaus ist das Merkmal der Interdisziplinarität in der Projektarbeit von zentraler Bedeutung, d. h., zur Lösung einer komplexen Projektaufgabe werden

[124] Vgl. u. a. Bohinc (2012), S. 1ff.; Schröder/Diekow (2006), S. 34.

[125] Vgl. Bohinc (2012), S. 55.

[126] Vgl. Bea et al. (2008), S. 55; Kuster et al. (2006), S. 212; Böck/Reiff (2003), S. 162; Spalink (2001), S. 209f.

die Mitglieder der entsprechenden Teams im Regelfall aus unterschiedlichen Unternehmensbereichen sowie Fachgebieten und auch Hierarchieebenen rekrutiert. Dabei handelt es sich – je nach Art des Projektes – entweder um in Bezug auf vorhandene Qualifikationen und Professionen ausgesprochen heterogene Gruppen oder aber um hochgradige Spezialisten, die von Seiten der Projektleitung einer Koordinierung sowie einer Integration in das Projekt bedürfen. Dieses Phänomen erfährt zudem durch den Umstand eine Intensivierung, dass die Projektmitglieder einander zu Beginn oftmals völlig fremd sind. Jedes Mitglied des Projekts agiert zunächst einmal gemäß der individuellen Motivation und der persönlichen Zielstruktur. Im Gegensatz zur Arbeit in der übergeordneten Stammorganisation weist die Projektarbeit eine wesentlich höhere Dynamik auf, da sie sich stets einem hohen Zeit-, Kosten- und Erfolgsdruck ausgesetzt sieht. Um diesen Druck sowie den damit einhergehenden Ansprüchen zu genügen, erfordert die Zusammenarbeit in Projekten die Anwendung von kreative(re)n Techniken, welche im Idealfall flexiblere Formen der Kommunikations- und Informationsprozesse begünstigen. Des Weiteren wird ein jedes Projekt durch ein geringeres Maß an Transparenz und Stabilität gekennzeichnet – ein Umstand, welcher sich wiederum durch die temporäre Begrenzung der Vorhaben erklären lässt. Die daraus erwachsenden Unsicherheiten, die sowohl auf Seiten der Projektleitung als auch auf Seiten der Projektmitarbeiter Durchschlag finden, sind als Besonderheiten sowie als maßgebliche Herausforderungen für die Führung von Projekten anzusehen.[127]

Die vorherigen Ausführungen verdeutlichen die doch stark andersartig gelagerte Ausgangssituation der Leitung von Projekten im Vergleich zur Ausübung von herkömmlichen Leitungsfunktionen innerhalb von Abteilungen und Teams der Stammorganisation. Zudem vermitteln sie die in der Literatur häufig betonte Bedeutsamkeit der aktiven Gestaltung und Steuerung von internen Beziehungen sowie von Gruppenprozessen im Projektteam.[128] Als Führungsfigur innerhalb eines Projektes agiert die Projektleitung stets im Spannungsfeld zwischen den Projektmitgliedern sowie weiteren Anspruchsgruppen, um den – insbesondere von Seiten des Auftraggebers formulierten – Anforderungen genügen zu können. Es erscheint relevant, dass die Projektführung als eine aktive und bewusst ausgeübte Tätigkeit verstanden wird. Folgt man den Aussagen der einschlägigen Literatur, so handelt es sich bei der Projektführung eben dann um einen zentralen Erfolgsfaktor, sofern es gelingt, das Projektteam zur bestmöglichen Erreichung der definierten Projektziele zu motivieren und zu

[127] Vgl. Bea et al. (2008), S. 55ff.
[128] Vgl. Bea et al. (2008), S. 56.

befähigen.[129] Empirische Studien konnten vor diesem Hintergrund zudem belegen, dass es eben nicht ausschließlich die Vernunft und die Rationalität eines jeden Mitarbeiters sind, die das Verhalten des Teams innerhalb eines Projekts determinieren, sondern vielmehr emotionale Beziehungen, welche ausgestaltet sowie gepflegt werden müssen.[130] Demnach erscheint die sowohl fachliche als auch emotionale Ausrichtung des Teams auf die übergeordneten Projektziele als maßgeblich für die Führung und den Projekterfolg.

In Konklusion der vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass sich eine gute Projektleitung durch Offenheit, Empathie und Resonanzfähigkeit auszeichnet und in der Lage ist, in emotional-sozialen Kontexten kompetent zu agieren. Die fachliche Kompetenz ist dabei keineswegs als nicht erforderlich einzustufen, wenngleich (zu) tiefgreifendes Fachwissen in den Fällen entbehrlich zu sein scheint, in denen es durch Experten innerhalb des Projektteams kompensiert sowie substituiert werden kann.[131] In der Debatte um erforderliche Qualifikationen erfahren demnach – neben dem Wissen und den Kenntnissen der Leitungsfigur – die Persönlichkeit sowie die bisherige gesammelte (Projekt-)Erfahrung eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Die persönliche Fähigkeit zur Führung eines Projektteams sowie die stetige Aufrechterhaltung von Begeisterung, Motivation und ebenfalls Kommunikation nach innen sowie nach außen kennzeichnen eine Leitung, welche imstande ist, einen maßgeblichen Anteil am (Miss-)Erfolg von Projekten zu tragen. Die Aussagen finden unter anderem in den Ausführungen von Bea et al. [2008] eine Stütze, die die benannten Faktoren unter dem Aufbau und der Pflege eines sog. ‚*teaminternen Beziehungsmanagements*' subsumieren und als einen kritischen Erfolgsfaktor im Rahmen des Projektmanagements ansehen.[132]

3.1.3.5 Projektkommunikation

Neben den vier zuvor beschriebenen, kritischen Erfolgsfaktoren ist mit der Projektkommunikation ein weiterer Faktor existent, dessen Bedeutung und Relevanz für den erfolgreichen Verlauf und Abschluss von sowohl zeitlich begrenzten als auch komplizierten Vorhaben in der vorherrschenden Literatur unbestritten zu sein scheint.[133] Häufig ist zu lesen, dass es sich bei der aktiven

[129] Vgl. u. a. Bohinc (2012), S. 15; Bea et al. (2008), S. 58.
[130] Vgl. Schröder/Diekow (2006), S. 35.
[131] Vgl. Schröder/Diekow (2006), S. 36.
[132] Vgl. Bea et al. (2008), S. 679.
[133] Vgl. u. a. Sterrer (2014), S. 67, Bohinc (2013), S. 125ff.; Stöger (2011), S. 179ff.

Kommunikation sowie bei der Kunst des Zuhörens um nahezu unverzichtbare Faktoren handle, sofern das jeweilige Projekt während seiner gesamten Laufzeit im vorab intendierten Sinne verwirklicht werden soll. Ein Maximum an Kommunikation bilde die Grundvoraussetzung für den Projekterfolg – so oder aber ähnlich lautet das Credo, welches in der Ratgeberliteratur stets Niederschlag findet.[134] Gleichzeitig jedoch werden zum gegenwärtigen Zeitpunkt andersartige Ansätze diskutiert, die Kommunikationsprozesse im Hinblick auf ihre Umsetzung im Projektalltag kritisch reflektieren und vielmehr die Qualität anstelle der Quantität von Kommunikationsflüssen in den Mittelpunkt stellen. Stöger [2011] beispielsweise ist ein Verfechter eben jener Perspektive. Seine Aussagen relativieren die Bedeutung eines Höchstmaßes an Kommunikation und stellen vielmehr die Güte der Informationsströme in den Vordergrund. Es wird betont, dass auch ein Maximum an Kommunikation nicht imstande sei, die Klärung relevanter Eingangs- und Zuständigkeitsfragen zu ersetzen. Die Projektkommunikation ist demnach als eine durchaus wichtige Determinante im Projektprozess zu betrachten, jedoch ersetzt sie keineswegs ein wirksames und ganzheitliches Projektmanagement.[135] Diese – vergleichsweise nüchterne – Darstellung der Bedeutung von Kommunikation in Projekten entspricht nicht in Gänze den Ausführungen in einem Großteil der Fachliteratur, die dem Kommunikationsausmaß häufig einen herausragenden Stellenwert beimisst und als nahezu die entscheidendste Erfolgsvariable ansieht. Das Bestreben der vorliegenden Aussagen ist es jedoch nicht, die unterschiedlichen Erfolgsdeterminanten bereits zum jetzigen Zeitpunkt in eine Rangfolge gemäß ihrer Wertigkeit zu bringen. Vielmehr ist es das Ziel, einen Überblick über die Vielzahl der unterschiedlichen Projekterfolgsfaktoren zu gewähren, die in der aktuellen Literatur diskutiert werden. Dennoch: Sowohl die Theorie als auch die Praxis lassen keinen Zweifel daran, dass ein Mangel an Kommunikation auf einem der oberen Plätze auf der Liste zu verorten ist, welche die häufigsten Probleme von temporär begrenzten und diffizilen sowie komplexen Vorhaben aufzeigt.[136] Vor dem Hintergrund dieses Umstands wird oftmals der Ruf nach einem projektinternen Kommunikationsmanagement laut, durch welches unter anderem die Bereitstellung von relevanten Informationen sowie die Informationsflüsse zwischen den Stakeholdern sichergestellt, aufrechterhalten und optimiert werden soll.[137] Gleichermaßen kann dies als ein Versuch angesehen werden,

[134] Vgl. u. a. Bohinc (2013), S. 125ff.; Stöger (2011), S. 179ff.; Fangel (1998), S. 354.
[135] Vgl. Stöger (2011), S. 179f.; Turner/Simister (2000), S. 741.
[136] Vgl. Mulcahy (2015), S. 1f.
[137] Vgl. Bohinc (2013), S. 126.

Kommunikationsprozesse und -strukturen nicht dem Zufall zu überlassen, sondern gezielt zu planen.[138] Neben der Praxisrelevanz von Kommunikationsprozessen in Projekten wird die Fragestellung, inwiefern sich ein derartiges Management zum jetzigen Zeitpunkt bereits in der hochschulischen Projektpraxis durchsetzen konnte, Bestandteil der durchzuführenden, qualitativ-empirischen Erhebung sein. Zuvor jedoch wird im folgenden Abschnitt und damit das dritte Kapitel abschließend die Projektkultur als kritischer Erfolgsfaktor diskutiert.

3.1.3.6 Projektkultur

Im Gegensatz zu den vorangegangen benannten kritischen Erfolgsfaktoren, die sich bereits seit geraumer Zeit in der einschlägigen Projektmanagement-Literatur behaupten konnten, ist die Beschreibung der Projektkultur als Erfolgskriterium primär in Werken zu finden, welche nach der Jahrtausendwende veröffentlicht worden sind.[139] Folglich handelt es sich dabei um eine tendenziell eher als neuartig einzustufende Entwicklung, die jedoch aufgrund ihrer unbestreitbaren Nähe zu impliziten Zusammenhängen und Verhaltensweisen in Projekten an jetziger Stelle Berücksichtigung erfährt. Fraglich ist, inwiefern sich die Projektkultur förderlich oder aber hemmend auf den Projekterfolg auswirken kann und inwieweit es möglich erscheint, die Projektkultur zu beeinflussen sowie sie aktiv zu gestalten.

Bei dem Phänomen der ‚Projektkultur' handelt es sich weniger um ein betriebswirtschaftliches oder aber um ein technisch-organisatorisches Kriterium, das als plausibel für den (Miss-) Erfolg von Projekten angesehen werden kann, sondern vielmehr um einen weichen und nur schwer greifbaren Faktor, dessen Einfluss auf den Projekterfolg gemäß dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nicht zu unterschätzen ist. Doch was impliziert konkret die Kultur eines Projektes?

Die Begrifflichkeit weist eine enge Verbindung mit der sogenannten Organisationskultur auf, welche sich beispielsweise als *„[…] Gesamtheit von im Laufe der Zeit in einer Unternehmung entstandenen und akzeptierten Werten und Normen […]*" definieren lässt.[140] Eben jene Gesamtheit aller vorherrschenden Symbolsysteme, Werte, Normen und Basisannahmen beeinflusst maßgeblich, wenngleich zumeist implizit, die Entscheidungen und das Handeln der Orga-

[138] Vgl. Sterrer (2014), S. 67.

[139] Vgl. u. a. Pfetzing/Rohde (2014), S. 32ff.; Bea et al. (2008), S. 81ff.; Schröder/Diekow (2006), S. 24ff.

[140] Bea/Haas (2015), S. 463.

nisationsmitglieder.[141] Es ist unbestritten, dass sich eine solche Organisationskultur häufig in weitere Subkulturen innerhalb der diversen Teilbereiche einer Institution ausdifferenziert – so auch in Projekten. Diese kann in Anlehnung an die an vorheriger Stelle erwähnte Organisationskultur folglich als Gesamtheit aller vertretenen Werte und Normen innerhalb eines Projekts beschrieben werden, welche in Denkhaltungen, Grundannahmen, Einstellungen und Verhaltensweisen Niederschlag findet.[142] Beobachtungen und Studien in diesem Kontext haben zeigen können, dass Subkulturen durchaus imstande sind, die jeweilige Hauptkultur zu verstärken. Dieser positive Zusammenhang jedoch erfüllt keineswegs den Anspruch der Allgemeingültigkeit, da weitere Resultate empirischer Erhebungen ebenfalls auf die Möglichkeit hinweisen, dass eine neutrale oder aber gar konträre Beziehung zwischen beiden Kulturen vorherrscht.

In Anbetracht des zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses erscheint es fraglich, welche Wirkungen und Effekte von einer derartigen Projektkultur ausgehen, sodass sie einen förderlichen oder aber hemmenden Einfluss auf den Projektverlauf sowie auf die nachhaltige Verstetigung der innerhalb des Projekts erzielten Resultate zeitigen können. Die einschlägige Literatur zu diesem Themenfeld konstatiert sowohl positive als auch negative Effekte, die sich auf die Existenz einer eigenständigen Projektkultur zurückführen lassen.[143] Als ein Erfolgsfaktor für Projekte kann eine entsprechende Kultur eben dann angesehen werden, wenn sie imstande ist, ein einheitliches Orientierungsmuster sowie ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu vermitteln. Bea et al. [2008] beispielsweise schreiben einer eigenständigen Projektkultur mit der *Koordinations-, Integrations-, Motivations- sowie Repräsentationswirkung* konkret vier Funktionen zu,

[141] Schein [2010] als einer der renommiertesten Wissenschaftler im Kontext der Kulturforschung definiert die Organisationskultur nicht einzig und allein als die Gesamtheit von Werten und Normen, sondern nennt darüber hinaus Symbolsysteme und Basisannahmen als weitere, zentrale Bestandteile einer jeden Unternehmenskultur. Die unterschiedlichen Kulturebenen werden dabei jeweils andersartig von Seiten des Betrachters wahrgenommen. Das Symbolsystem beispielsweise (Sprache, Rituale, Kleidung, Umgangsformen) ist oftmals von außen erkennbar, bedarf jedoch weiterer Interpretationsleistungen. Normen und Standards hingegen (Maximen, Richtlinien, Verbote) treten teils sichtbar in Erscheinung, können jedoch auch teils unbewusst eingehalten und befolgt werden. Die sog. Basisannahmen über den Umweltbezug, die Wahrheit, menschliches Handeln sowie soziale Beziehungen etc. sind demgegenüber gänzlich unsichtbar und zumeist implizit. Diese Informationen dienen als Grundlage zur korrekten Einordnung des obigen Sachverhalts. Aufgrund ihrer lediglich indirekt bestehenden Beziehung zur eigentlichen Fragestellungen werden sie an jetziger Stelle nur kurz angerissen. Zur weiteren Vertiefung der diversen Kulturebenen und ihrem Zusammenhang siehe Schein (2010), S. 1ff.

[142] Vgl. Pfetzing/Rohde (2014), S. 32.

[143] Vgl. u. a. Bea/Haas (2015), S. 463 ff.; Bea et al. (2008), S. 82 ff.

durch welche ein Projektverlauf positiv beeinflusst werden kann. Ein durch die Projektkultur geschaffenes, gemeinsames Orientierungsmuster beispielsweise kann koordinierend wirken, da die Abstimmung zwischen den Projektteammitgliedern vereinfacht wird. Darüber hinaus kann durch die Existenz einer ausgeprägten Projektkultur die Rollensicherheit der Akteure optimiert und ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl hervorgerufen werden. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wiederum besitzt für die Betroffenen häufig eine motivierende Wirkung, sodass die Leistungsfähigkeit tendenziell eine positive Entwicklung erfährt. Zu guter Letzt wird von den Autoren die Repräsentationswirkung benannt, welche die Außenwirkung des Projekts innerhalb der eigenen Linienorganisation sowie gegenüber externen Stakeholdern betrachtet. Es lässt sich festhalten, dass eine stark ausgeprägte Subkultur des Projekts zu einem gesteigerten Interesse innerhalb der Stammorganisation führen kann: ein Umstand, welcher langfristig betrachtet auch den Ergebnistransfer zwischen der temporären Organisation und ihrem institutionellen Überbau erleichtern könnte. Neben den positiven Effekten wird zudem auf denkbare Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, welche in einem Zusammenhang mit dem Herausbilden einer eigenen Subkultur stehen. Als besonders relevant kann dabei die Gefahr einer sog. ‚*Reduktion der Umweltsensibilität*' erachtet werden.[144] Der Ausdruck beschreibt, dass die anfängliche und allgemeine Euphorie der Projektmitglieder in einen Zustand umschlagen kann, der bedingt, dass sich das Team gegenüber seiner Umwelt abkapselt und das Projekt eine Art Parallelstruktur herausbildet, die innerhalb der übergeordneten Organisation vollkommen losgelöst, isoliert und ohne jegliche Anbindung an fest institutionalisierte Prozesse agiert.[145] Dieser Umstand erinnert stark an den bereits zuvor angesprochenen Erfolgsfaktor, der sich mit der Anbindung von Projekten an die übergeordnete Organisation beschäftigt hat und auf den oftmals zu beobachtenden, inselartigen Zustand von zeitlich begrenzten sowie komplexen Vorhaben innerhalb der übergeordneten Stammorganisation verwies. Diese Tatsache vermag gegen Ende des jetzigen Kapitels nochmals auf die bestehenden Interdependenzen zwischen den unterschiedlichen Faktoren hinzuweisen. Folglich ist zu betonen, dass der (Miss-)Erfolg von Projekten keineswegs monokausal erklärbar zu sein scheint, sondern vielmehr durch das Zusammenspiel unterschiedlichster Faktoren beeinflusst wird. Ob diese in der Praxis tatsächlich ein Garant für den (nachhaltigen) Erfolg von Projektvorhaben darstellen und stets

144 Bea et al. (2008), S. 83.

145 Zum Phänomen einer tendenziell stark isolierten Projektkultur vgl. u. a. Sprenger (1995), S. 178ff.

vorab kontrollier- und steuerbar erscheinen, kann im Rahmen der durchzuführenden Untersuchung geklärt werden.[146]

Die vorangegangenen Ausführungen spiegeln somit den aktuellen Diskurs der Erfolgsfaktorenforschungen im Projektmanagement wider und liefern einen Überblick über jene potenziellen Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren, die im Rahmen der empirischen Erhebung an deutschen Hochschulen mit aufgegriffen und auf ihre Relevanz und Einschlägigkeit hin untersucht werden sollen. Bevor jedoch die qualitative Untersuchung im Praxisfeld zu den vorab formulierten Forschungsfragen theoretisch erläutert und anschließend durchgeführt wird, erscheint es angesichts einer korrekten Einordnung in den Gesamtkontext unerlässlich, zunächst einmal das Konstrukt des Projekts organisationstheoretisch zu fundieren sowie die institutionellen Rahmenbedingungen von Universitäten innerhalb der deutschen Hochschullandschaft darzulegen. Eben diesen Zielen widmen sich die nachstehenden Abschnitte der vorliegenden Arbeit.

3.2 Projekte als Motoren von Innovationen: eine organisationstheoretische Fundierung

Gilt es, Reforminitiativen anzustoßen, so werden in der Praxis Projekte oftmals als die geeignetste Organisationsform angesehen.[147] Als *Motoren von Innovationen* sollen sie Freiräume für neuartige Entwicklungen und Experimente eröffnen, welche jenseits des Normalbetriebs entwickelt und idealerweise nach ihrer Durchführung in die reguläre Organisation überführt werden sollen. Insbesondere angesichts der zu Beginn der Arbeit dargestellten Umbrüche und Neustrukturierungen im Hochschulwesen sind auch Universitäten durch eine zunehmende Projektorientierung gekennzeichnet. Durch Bund-Länder-Programme, wie beispielsweise der Qualitätspakt Lehre eines ist, sollen die gegenwärtigen Zustände in der Bildungslandschaft im Rahmen der projektförmigen Bearbeitung von vorab definierten Anliegen nachhaltig verbessert sowie optimiert werden.

---

146 Ob und in welchem Maße die Faktoren aktiv zu beeinflussen und im Vorhinein als ‚Idealkombination' festzulegen sind, bleibt bis zum jetzigen Zeitpunkt fraglich. Insbesondere im Rahmen des sich anschließenden Kapitels jedoch wird mit der Darstellung des Phänomens emergenter Prozesse im Projektmanagement das Themengebiet aufgegriffen und der Frage nachgegangen, ob Erfolgsfaktoren in Projekten tatsächlich immer steuer- und kontrollierbar erscheinen.

147 Vgl. u. a. DeFillipi/Arthur (1998), S. 125ff.; Edmondson (2003), S. 34ff.; Lampel et al. (2008), S. 7ff.

Obwohl bereits eine grundlegende Einführung in die Definition von Projekten und deren kritische Erfolgsfaktoren erfolgte, wurde bisher jedoch der unmittelbare und enge Zusammenhang mit dem organisationalen Kontext nahezu ausgeblendet. Diesem Umstand soll im vorliegenden Abschnitt durch eine organisationstheoretische Vertiefung Abhilfe geschaffen werden. Im Fokus steht dabei die zentrale Frage, ob es möglich erscheint, die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen aufgrund der Anwendung und Durchführung von Projekten voranzutreiben. Sind Projekte demnach tatsächlich imstande, nachhaltige Veränderungen im Organisationsalltag zu bewirken? Ist es Ihnen möglich, als Initiatoren und Katalysatoren von organisationalen Lernprozessen zu fungieren? Falls ja: Wie nachhaltig und tiefgreifend wirken eben jene Lernprozesse? Verharren sie an der Oberfläche, oder aber bewirken sie ebenfalls Änderungen im Bereich der gelebten Werte, Normen, Handlungsmuster, kurzum: in der Organisationskultur?

Die nachstehenden Ausführungen sind im Rahmen der Klärung der formulierten Fragen als theoretisches Fundament zu verstehen und werden sowohl durch die sich anschließenden Ausführungen bezüglich der organisationalen Besonderheiten von Hochschulen als auch durch die Ergebnisse der empirischen Erhebung ergänzt.

3.2.1 Die Theorie organisationalen Lernens und deren Konkretion durch Projekte

Angesichts eines zunehmend dynamischeren und kompetitiveren Bildungsmarkts sind Hochschulen mehr denn je gefordert, bestehende Strukturen zu überdenken und organisationale Lernprozesse anzustoßen. Die meisten Institutionen jedoch lassen sich kaum radikal und in kurzer Frist wandeln. Zudem erscheinen die meisten Veränderungen nur in den seltensten Fällen mit Hilfe routinierter Verfahren sowie innerhalb bereits bestehender Strukturen erfolgreich realisierbar, sondern sie erfordern vielmehr die Anwendung von neuen und oftmals einen projektartigen Charakter aufweisenden Vorgehensweisen.[148]

Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur zu diesem Themenfeld macht deutlich, dass bislang – abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen – kaum Publikationen vorliegen, welche sich eingehend und differenziert mit der konkreten Entwicklung, Planung und auch Steuerung von innovativen Vorhaben im Bildungsbereich auseinandersetzen, wohingegen die allgemeine Literaturbasis im Bereich Projektmanagement und deren vornehmliche Anwendung in

[148] Vgl. u. a. Schiersmann/Thiel (2000), S. 13; Schiersmann/Thiel (1999), S. 99ff.

der gewerblichen Wirtschaft bereits seit den 80er Jahren einen ungebrochenen Boom erfährt.[149]

Die Quantität der Werke spricht im Hinblick auf die Relevanz dieses Themenfeldes eindeutig für sich. Lenkt man den Blick jedoch auf die Qualität und damit auf die vorrangig thematisierten Bereiche des Projektmanagements, so ist ein eindeutiger Mangel an Literatur zu beklagen, die sich eingehend mit der Bedeutung von Projekten für die (Weiter-)Entwicklung von Organisationen beschäftigt. Dieser Umstand verwundert insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Projektmanagement häufig als Strategie für institutionelle Wandlungsprozesse und als Konkretion von organisationalem Lernen angesehen wird.

Gemäß weitgehender Übereinstimmung ist die Entwicklungsfähigkeit einer Organisation im Wesentlichen von der organisationalen Lernfähigkeit und der damit verbundenen Fähigkeit zur gezielten Generierung und Nutzung von Wissen abhängig.[150] Das Ausmaß der Entwicklungsfähigkeit einer Organisation wird wiederum durch die Art und Weise des jeweiligen Lernprozesses beeinflusst. In Anlehnung an diverse organisations- und individuumsbezogene

Lerntheorien werden in der Literatur mit dem Single-Loop-Learning, dem Double-Loop-Learning sowie mit dem Deutero-Learning insgesamt drei Dimensionen des organisationalen Lernens unterschieden.[151]

Das Single-Loop-Learning wird oftmals auch als sog. Verbesserungslernen betitelt und betrifft vornehmlich Prozesse, in denen fehlerhafte Vorgänge zwar erkannt und korrigiert werden, es jedoch zu keinen grundlegenden Änderungen der bestehenden Regeln sowie der Werte- und Normenvorstellungen kommt. Folglich handelt es sich vorrangig um operative sowie mechanische Lernprozesse, die sich auf die Optimierung von Abläufen und Strukturen im Rahmen bereits vorgegebener Normen beziehen.[152]

Auf der zweiten Ebene hingegen sind Lernprozesse anzusiedeln, die eine Änderung der Normen implizieren. Der von Argyris/Schön [1978; 1999] maßgeblich geprägte Begriff des sog. Double-Loop-Learning[153] betrifft fundamentale Veränderungen der bestehenden Regeln und Strukturen innerhalb einer Organisation. Bereits bestehende Annahmen oder aber auch Handlungsweisen werden angesichts dynamischer Rahmenbedingungen grundsätzlich kritisch

149 Vgl. u. a. Pfetzing/Rohde (2014); Schiersmann/Thiel (2000); Heeg (1993); Hansel/Lomnitz (1993); Beck (1996).

150 Vgl. u. a. Bea et al. (2008), S. 669; Probst et al. (2006), S. 2ff.

151 Vgl. Bea/Haas (2015), S. 423f.

152 Vgl. Schiersmann/Thiel (2000), S. 48.

153 In der vorherrschenden Literatur wird der Begriff des sog. Erneuerungslernens häufig synonym zum Double-Loop-Learning verwendet.

hinterfragt sowie gegebenenfalls durch neue Ziele, Normen und Handlungstheorie ergänzt oder aber gänzlich ersetzt.[154]

Die dritte Dimension des Lernens wird als sog. Deutero-Learning bezeichnet. Diese Art des organisationsreflexiven Lernens fokussiert maßgeblich die Verfeinerung des vorangegangenen Verbesserungs- und Erneuerungslernens. Bereits vollzogene Lernprozesse werden thematisiert und für die zukünftige Bewältigung von Aufgaben sinnvoll aufbereitet. Folglich ist es das Deutero-Learning, welches sich maßgeblich mit der Reflexion von Prozessen und ebenso mit der Überwindung von Widerständen gegenüber Veränderungen auseinandersetzt.[155]

Demnach lässt sich eine deutliche Differenzierung hinsichtlich dreier Lernlevels konstatieren.

Obwohl alle drei Ebenen unter der Theorie des organisationalen Lernens subsumiert werden, so findet dennoch eine deutliche Unterscheidung zwischen den Lernlevels statt. Es wird deutlich, dass von einer nachhaltigen und tiefgreifenden Entwicklungsfähigkeit einer Organisation nur in den Fällen ausgegangen werden kann, in denen Double-Loop-Learning – idealerweise ergänzt durch die dritte, reflexive Ebene des Deutero-Learnings – realisiert wird.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen stellt sich im Rahmen der Folgebetrachtung die Frage, welche Bedingungen derartige Lernprozesse begünstigen. Diverse Wissenschaftler, darunter unter anderem Bea et al. [2008], Scheurer/Zahn [1998] sowie Klimecki et al. [1994], widmeten sich in ihren Publikationen genau dieser Fragestellung und konstatierten eine Auswahl von Bedingungen, die nachhaltiges und tiefgreifendes Lernen innerhalb einer Organisation ermöglichen. Als förderlich werden unter anderem eine lernfreundliche Unternehmenskultur, die Gewährung von Freiräumen sowie die Existenz von dezentralen Strukturen und ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit angesehen.

Das Vorhandensein einer lernfreundlichen Unternehmenskultur stellt primär auf eine Innovationsorientierung mit einem gewissen Grad an Fehlertoleranz ab. Die dahinterstehende Denke ist jene, dass experimentelles Lernen förderungswürdig sei und idealerweise als normal gelten sollte. Fehler werden dabei nicht als Scheitern aufgefasst, sondern vielmehr als Quelle für bessere Erkenntnisse gewertet. Flankiert und ergänzt wird diese Art der Organisationskultur durch die Gewährung von Freiräumen. Gemäß der vorherrschenden Meinung ist organisationales Lernen nur in den Fällen möglich, in denen sowohl

[154] Vgl. Bea/Haas (2008), S. 670.

[155] Vgl. Bea/Haas (2008), S. 670; Schiersmann/Thiel (2000), S. 51.

zeitliche als auch geistige Freiräume für die Wissensentwicklung eingeräumt werden, d. h., bestehende Annahmen und Werthaltungen sollten vorbehaltlos und kritisch hinterfragt werden dürfen.

Die Existenz von dezentralen Strukturen ergänzt die bisherigen Aussagen. Dabei ist die Meinung vorherrschend, dass mit der Übertragung ganzheitlicher Aufgabenstellungen auf dezentrale Einheiten eben diesen ein gesteigertes Maße an Verantwortung zukomme. Dieser Sachverhalt fördert das selbstständige Erkennen von Gesamtzusammenhängen und regt damit nicht zuletzt auch zu Gruppenlernprozessen an. Als vierte Determinante sowie als entscheidender Faktor für den Anstoß organisationaler Lernprozesse wird das Maß der Kommunikationsfähigkeit innerhalb sowie zwischen den dezentralen organisatorischen Einheiten angeführt. In besonderem Maße relevant erscheinen die Kommunikation und die Weitergabe (strategisch) wertvoller Informationen innerhalb der gesamten Organisation. Eine ausgeprägte Kommunikationskultur und die Transparenz von entscheidungsrelevanten Informationen tragen demnach maßgeblich zur Förderung von individuellen, gruppeninternen sowie organisationalen Lernprozessen bei.

Nachdem nunmehr die günstigen Rahmenbedingungen innerhalb einer Institution für die Existenz organisationalen Lernens dargelegt wurden, bleibt abschließend noch zu prüfen, inwiefern die soeben erläuterten Bedingungen mit denen einer projektorientierten Organisationen harmonieren. Die voranstehenden Abschnitte haben die Verortung von Projekten innerhalb einer Stammorganisation sowie deren Besonderheiten aufgezeigt. Unter Berücksichtigung eben jener Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass in der Theorie durchaus starke Übereinstimmungen zwischen projektförmigen Organisationen und den idealen Rahmenbedingungen für organisationale Lernprozesse auszumachen sind. Bea et al. [2008] betiteln die projektförmige Unternehmung gar als Prototyp einer lernenden Organisation, sodass die Voraussetzungen für den Anstoß von Erneuerungen, Innovationen und Veränderungsprozessen kaum besser als im Zuge der Ein- und Durchführung von Projekten gegeben zu sein scheinen. Im gleichen Atemzug ist jedoch anzumerken, dass Projekte im organisatorischen Alltag keineswegs als Garanten für Wandel-, Lern- und Innovationsprozesse angesehen werden können. Swan et al. [2010] beispielsweise beschäftigen sich in dem Artikel „Why don't (or do) organizations learn from projects?" mit der Fragestellung, ob Projekte als Katalysatoren organisationalen Lernens betrachtet werden können. Die Ergebnisse der in diesem Zusammenhang durchgeführten empirischen Untersuchung lassen zwar Tendenzen erkennen, sind jedoch nicht imstande, die bereits im Titel formulierte Frage eindeutig zu beantworten. Als wesentlicher Erkenntnisgewinn kann allerdings die Beobachtung gewertet

werden, dass das Lernen innerhalb von Projektvorhaben nicht zwangsläufig gleichbedeutend ist mit etwaigen Lernprozessen, die die Organisationen in ihrer Gänze tangieren. Erstere Variante wird im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Titel ‚intra-project learning' behandelt, wohingegen die Transformation der Projektergebnisse in die übergeordnete Organisation und die daraufhin angestoßenen Veränderungstendenzen unter dem Begriff des ‚inter-project learning' thematisiert werden.[156]

Es ist offenkundig, dass initiierte (Reform-)Projekte zumeist das Ziel verfolgen, die erarbeiteten Resultate langfristig gesehen für den gesamten organisatorischen Überbau nutzbar zu machen. Das besagte ‚inter-project learning' jedoch ist als eine Art Königsdisziplin zu werten, die die Akteure vor große Herausforderungen zu stellen vermag und im organisatorischen Alltag nicht als Regelfall betrachtet werden kann. Vielmehr haben bisherige empirische Untersuchungen in diesem Themenfeld, welche u. a. von Swan et al. im Jahre 2010 durchgeführt wurden, zeigen können, „*[…] that much of what is learnt in a project goes no further than the project itself, or, at best, is transferred through individuals moving on to new projects or through personal networks.*"[157] Dieser Befund steht dem eigentlichen Bestreben von Organisationen entgegen, das innerhalb der Projekte generierte Wissen langfristig sichern zu wollen. Grundsätzlich ist sogar davon auszugehen, dass eine Art Institutionalisierung der Ergebnisse als wünschenswert angesehen wird, wenngleich dieser Umstand selbst in projekterprobten Organisationen nicht als der Regelfall gilt.[158] Swan et al. [2010] konstatieren in diesem Zusammenhang, dass das Gelingen eines derartigen Wissenstransfers maßgeblich von der Struktur und dem Aufbau derjenigen Organisation abhängig sei, in die die betrachteten Projekte ihre Einbettung erfahren. Packendorff [1995] beispielsweise betonte bereits Mitte der 90er Jahre, dass die häufig anzunehmende Missachtung organisatorischer Besonderheiten als zentrale Schwäche des allgemeinen Projektmanagements zu werten sei.[159] Vor dem Hintergrund dieses Umstandes erscheint es legitim, auf die Betrachtung der organisationalen Strukturen und Besonderheiten von Hochschulen sowohl in den nachstehenden Ausführungen als auch im Kontext der empirischen Erhebung ein besonderes Augenmerk zu richten.

Im Hinblick auf projektbasiertes Lernen verweisen Swan et al. [2010] ebenso wie Arthur et al. [2001] auf eine weiteres Spezifikum, das für die detaillierte the-

156 Vgl. Swan et al. (2010), S. 326ff.; Crossan et al. (1999), S. 522ff.
157 Vgl. Swan et al. (2010), S. 340.
158 Vgl. Swan et al. (2010), S. 327f.; Zollo/Winter (2002), 339ff.
159 Vgl. Packendorff (1995), S. 324.

matische Auseinandersetzung dieser Arbeit mit dem Gegenstandsbereich des Projektmanagements und dessen Implikationen für langfristige und nachhaltige Veränderungen in Strukturen, Denk- und Wertmustern der Organisationen eine hohe Relevanz entfalten kann. Die Wissenschaftler betonen, dass ein hinsichtlich der Zielerfüllung erfolgreiches Projekt nicht zwangsläufig ein solches sei, von welchem deutliche Reform- und Lernimpulse ausgehen. Folglich ist der Grad der Zielerreichung von Projekten nicht automatisch gleichzusetzen mit dem Umstand, dass tatsächlich ein ‚intra-project learning' bzw. ein sog. ‚project-based learning' erfolgt. Die Erfüllung von vorab definierten Zielen lässt nicht zwangsläufig einen Aufschluss darüber zu, ob – und wenn ja: in welchem Maße – tatsächlich organisationale Lernprozesse angestoßen oder aber gar realisiert werden konnten. Der fehlende positive Zusammenhang der genannten Größen rechtfertig im Folgenden auch die Untersuchung von Projekten, welche möglicherweise die eigenen Zielvorstellungen verfehlt haben mögen, sich jedoch aufgrund der erworbenen Erfahrungen als hilfreich für nachfolgende Projekte oder aber Restrukturierungen innerhalb der gesamten Dachorganisation erweisen konnten.

Konkludiert man die vorangegangenen Aussagen, so lässt sich die Frage, ob und inwiefern Organisationen grundsätzlich positive Lerneffekte im Zusammenhang mit Projekten generieren, nur begrenzt und gänzlich ohne einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit beantworten – zu schwer wiegen die internen und externen Rahmenbedingungen. Es liegt allerdings die Vermutung nahe, dass die Dimension des Single-Loop-Learnings wesentlich häufiger im organisatorischen Alltag Realisierung findet als die Dimension des Deutero-Learnings. Inwiefern die durch Projekte initiierten Lernprozesse tatsächlich imstande sind, die oberflächlichen Strukturen der Organisation zu durchbrechen und Einfluss auf die Organisationskultur, auf Handlungsmuster sowie auf Werte- und Normvorstellungen zu nehmen, wird als Bestandteil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit mit in die empirische Erhebung einfließen.

3.2.2 The Scandinavian School und die Theorie der temporären Organisation

Neben der Theorie des organisationalen Lernens existieren weitere Ansätze, die sich mit der organisationstheoretischen Fundierung von temporären Vorhaben und im Besonderen mit Projekten auseinandersetzen. Die Forderung nach einer vermehrten organisationalen Flexibilität beispielsweise hat Mitte der 1990er Jahre zur Entwicklung und Diskussion einer Vielzahl neuer Organisationsformen geführt, welche mit einem deutlichen Interessensanstieg der Organisationsforschung an zeitlich limitierten Vorhaben einhergegangen

sind.[160] Eine zentrale Rolle kommt dabei dem maßgeblich durch Publikationen von Lundin und Söderholm [1995] geprägten Ansatz der sog. „*Theory of the Temporary Organization*" zu.[161] Die skandinavischen Wissenschaftler definieren die temporäre Organisation als Begrifflichkeit für Organisationsformen, die lediglich für einen begrenzten Zeitraum bestehen und deren Existenz sich durch einen vorab fixierten Start- und Endpunkt charakterisieren lässt. Neben dem Kriterium der beschränkten *Zeit* existieren jedoch mit den speziellen *Aufgaben*, der Zusammensetzung des *Teams* sowie mit dem *Übergang* in einen neuen Zustand drei weitere Basismerkmale, durch die sich temporäre Organisationen stets auszeichnen.[162] Im Zusammenhang mit dem erstgenannten Basismerkmal weisen Lundin/Söderholm [1995] darauf hin, dass Aufgaben, die innerhalb einer temporären Organisation bearbeitet werden, entweder singulärer oder aber wiederkehrender Natur sein könnten.[163] Folglich existieren neben temporären Organisationen, die sich lediglich für eine bestimmte Situation herausbilden, ebenso jene, welche ähnliche Vorhaben in der Zukunft erneut ausführen.[164] Zu einer adäquaten Aufgabenerfüllung ist es erforderlich, dass sich das Team sinnvoll organisiert und die Mitglieder untereinander kooperieren. Aus der zeitlich beschränkten Zusammenarbeit ergibt sich darüber hinaus der Umstand, dass sich die Teammitglieder – trotz ihrer momentanen Zugehörigkeit zur temporären Organisation – stets in ihrer Ursprungsorganisation verortet sehen. Demzufolge sind es auch externe Rahmenbedingungen, die das interne Zusammenspiel der temporären Organisation maßgeblich mit prägen und beeinflussen. Zu guter Letzt sei auf das vierte Basismerkmal der *Transformation* eingegangen, das den Übergang der temporären Organisation in ein neues, andersartiges und dem angestrebten Zielzustand näherkommendes Dasein beschreibt.[165] Die Notwendigkeit der Initiierung einer solchen temporären Organisation ist in den Fällen gegeben, in denen spezielle Aufgaben zu erfüllen sind, die von Seiten der permanenten Organisation aufgrund ihrer besonders hohen Flexibilitätsanfor-

[160] Vgl. u. a. Dischner et al. (2013), S. 157ff.; Kenis et al. (2009), S. 13ff.; Bakker (2010), S. 466ff.

[161] Die wissenschaftliche Aufarbeitung der Organisation von Temporalität und temporären Strukturen inmitten eines permanenten und stabilen organisatorischen Überbaus wurde nicht erst durch die Gedanken von Lundin/Söderholm Mitte der 90er-Jahre angestoßen, sondern bereits zuvor u. a. von Miles (1964), Goodman (1981), Bryman et al. (1987), Hellgren/Stjernberg (1987), Sahlin-Andersson (1992) u. v. m. angerissen und thematisiert. Eine tatsächliche Konzeptualisierung und Theoriebildung jedoch erfolgte vorrangig durch die ‚*Theory of the Temporary Organization*' im Jahre 1995.

[162] Vgl. u. a. Bakker (2010); Lundin/Söderholm (1995); Goodman/Goodman (1976).

[163] Vgl. Lundin/Söderholm (1995), S. 441.

[164] Vgl. Dischner et al. (2013), S. 161.

[165] Vgl. Dischner et al. (2013), S. 161.

derungen nicht zu bewältigen wären. Nach Erfüllung der komplexen Aufgabe wird die für einen begrenzten Zeitraum ins Leben gerufene Organisationsform entweder vorübergehend deaktiviert oder aber gänzlich aufgelöst.[166] Gemäß den genannten Merkmalen erscheint es kaum verwunderlich, dass heutzutage Projekte als das prominenteste Beispiel für temporäre Organisationsformen in der Praxis anzusehen sind.[167] Der beschriebenen ‚Theory of the Temporary Organization' und der Projektidee wohnt ein identischer Kerngedanke inne: Beide Ansätze thematisieren den Wunsch nach Veränderung eines ursprünglichen Zustands und dienen als Wegbereiter für organisationale Transformationsprozesse, welche zum einen in den oberflächlichen Handlungen und Aktivitäten Niederschlag finden, zum anderen jedoch auch die tiefgreifende Organisationskultur beeinflussen können.

Betrachtet man Projekte aus der Perspektive der Theorie temporärer Organisationen, so wird ein markanter Unterschied gegenüber der allgemein vorherrschenden Meinung im Projektmanagement deutlich. Letztere Betrachtungsweise stellt vornehmlich einen linearen Ablauf von Projekten in den Vordergrund, auf welchen insbesondere in der Ratgeberliteratur oftmals rekurriert wird. Projekte durchlaufen – so die häufig vertretene Meinung – einen regelrechten Lebenszyklus, welcher von der Konzeption und Entwicklung des Vorhabens bis hin zur Implementations- und Abschlussphase alle Dimensionen der Projektlaufzeit aufzeigen soll.[168] Diese Art der rationalistischen, mechanistischen sowie geradlinigen und sprichwörtlichen ‚von der Wiege bis zur Bahre' erfolgenden Betrachtung ist präskriptiver Natur. Konkret bedeutet dieser Umstand, dass durch den vorgezeichneten Idealverlauf strikt vorgegeben zu sein scheint, welchen Aufgaben sich ein Projekt und dessen Mitglieder zu welchem Zeitpunkt widmen sollten. Die nachstehende Grafik dient der Visualisierung des Projektlebenszyklus im Zeitverlauf und somit der vorangegangenen Aussagen.

Abb. 3: Die vier Phasen des Projektlebenszyklus

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Lundin/Söderholm (1995), S. 445.

166 Vgl. Duchek/Klaußner (2013), S. 57; Lundin/Söderholm (1995), S. 437ff.
167 Vgl. Nausner (2006), S. 62; Turner/Müller (2003), S. 7; Packendorff (1995), S. 319ff.
168 Vgl. Andersen (2006), S. 17; Packendorff (1995), S. 325.

Gegensätzlich zu der nunmehr vorgestellten und im Laufe der vergangenen Jahre häufig kritisierten präskriptiven Herangehensweise an Projekte und deren Management verhält es sich bei der theoretischen Fundierung von temporären Organisationen.[169] Innerhalb dieses Ansatzes ist es nicht von Interesse, eine Art Idealabfolge von zeitlich beschränkten Vorhaben zu liefern, sondern vielmehr zu beobachten und zu analysieren, welche Handlungen innerhalb unterschiedlicher Entwicklungsstufen ausgeübt werden. Aus dieser Denke folgt, dass die skandinavische Schule die Betrachtung von Projekten als reines Instrument zur Erreichung von vorab definierten Zielen ablehnt. Bereits der Titel des Ansatzes lässt darauf schließen, dass Projekte nicht einzig und allein als Tool, sondern vielmehr als eigenständige Organisationen mit individuellen Dynamiken aufgefasst werden.[170] Wenngleich sich der Ansatz deutlich von normativen Zuschreibungen gewünschter Sollzustände distanziert und eine deskriptive Herangehensweise präferiert, so werden doch innerhalb der Theorie vier unterschiedliche Phasen einer temporären Organisation ausgewiesen. Die Grundgedanken eben dieser vier Sequenzen, namentlich: *action-based entrepreneurialism*, *fragmentation for commitment-building*, *planned isolation* sowie *institutionalized termination*, sollen im Folgenden erläutert werden.

Die erste Phase wird als *action-based entrepreneurialism* betitelt und umfasst das erste Aufflammen der Idee, eine neue Organisationsform innerhalb bereits bestehender und permanenter Strukturen etablieren zu wollen. Um sowohl Akzeptanz innerhalb der Stammorganisation als auch eine Chance auf Realisation zu erfahren, benötigt die anfängliche Idee jemanden, der für sie einsteht und als eine Art Pate fungiert. Folglich ist ein aktives Vorgehen von Nöten, dessen Ziel es ist, die Legitimität und Notwendigkeit der Errichtung einer temporären Organisation zu unterstreichen.[171] Sofern innerhalb der ersten Phase ausreichend Interesse am Vorhaben geweckt werden konnte und man sich der Unterstützung weiterer Organisationsmitglieder sicher sein kann, erfolgt im Anschluss eine nähere Auseinandersetzung mit der Konkretisierung und Realisierung des Vorhabens.

Die mit dem Begriff des *fragmentation for commitment-building* umschriebene zweite Phase befasst sich hauptsächlich mit der Aufsplittung einer übergeordneten Gesamtaufgabe in mehrere Teilaufgaben. Neben der Übersetzung von zeitlichen Vorgaben in eine konkrete Terminplanung finden ebenso tiefergehende Spezifizierungen von zentralen Arbeitsprozessen und Verantwor-

169 Vgl. Winch/Kreiner (2009), S. 1ff.
170 Vgl. Packendorff (1995), S. 325f.
171 Vgl. Lundin/Söderholm (1995), S. 445f.; Czarniawska-Joerges (1993), S. 84ff.

tungsbereichen statt, die wiederum den Start unternehmerischer Tätigkeiten von derart zeitlich begrenzten Vorhaben signalisieren.[172] In dieser Phase sind ebenso Überlegungen anzusiedeln, welche sich mit der geplanten Entkopplung des Projekts von der übergeordneten Stammorganisation beschäftigen. Lundin/Söderholm [1995] thematisieren diese Gedanken unter dem Oberbegriff des sog. *decoupling by bracketing* und diskutieren die Frage, inwiefern eine temporär eigenständige Organisation von bereits etablierten Strukturen zu Beginn losgelöst und entkoppelt werden könne, ohne sich dabei jedoch die Chance auf eine spätere Integration des zeitlich limitierten Projekts in die Stammorganisation zu verbauen.[173] Die deutliche strukturelle Trennung der temporären und permanenten Organisation wird darüber hinaus von einer aufgabenspezifischen Abkopplung flankiert. Projekte bearbeiten in der Regel ein vorab klar definiertes Problem und die damit verbundenen Arbeitsaufträge, welche entweder keinerlei oder aber nur marginale Verbindungen zu den alltäglichen Routineaufgaben aufweisen. Lundin/Söderholm [1995] benennen diesen Umstand als *task definition by partitioning* und verweisen – auch unter Einbezug der vorab erläuterten strukturellen Entkopplung – auf die Schwierigkeit, ehemals aufgrund ihrer Funktion notwendigerweise autonom agierende Systeme zu reintegrieren und die gewonnenen Erkenntnisse für Veränderungs- und Wandlungsprozesse in der Stammorganisation nutzbar zu machen. Diese Überlegungen sind zwar erstmalig in der Initialisierungsphase einer temporären Organisation anzustellen, sollten allerdings auch in den darauffolgenden Phasen eine hinreichende Beachtung erfahren.

Die dritte Sequenz der temporären Organisation – namentlich unter dem Begriff der *planned isolation* bekannt – richtet ihren Fokus auf die konkrete Umsetzungsphase. Innerhalb dieses Stadiums werden die zuvor ausgearbeiteten und nunmehr gefestigten Pläne und Rollenzuweisungen von den Beteiligten akzeptiert sowie anerkannt, sodass ein Transfer in die gelebte Projektpraxis erfolgen kann. Aufgrund der Existenz dynamischer Umweltveränderungen jedoch verweisen die Autoren auf das stets bestehende Spannungsverhältnis zwischen Flexibilität und Stabilität, welches im Verlauf der Arbeit noch weitergehende Aufmerksamkeit erfahren wird. An jetziger Stelle sei bereits darauf verwiesen, dass potentielle Abänderungen und Revisionen der vorab festgelegten Pläne und Vorhaben innerhalb von temporären Organisationen unvermeidlich erscheinen. Dabei ist ein positiver Zusammenhang zwischen dem Planungshorizont und der Häufigkeit von Abänderungen und Überarbeitungen zu vermu-

[172] Vgl. Matoševic (2009), S. 54ff.
[173] Vgl. Lundin/Söderholm (1995), S. 446f.; Packendorff (1993), S. 78.

ten, welcher – heruntergebrochen auf die Betrachtung von Projekten – darauf schließen lässt, dass Vorhaben mit längerer Laufzeit im Regelfall erheblicheren Anpassungen unterliegen als solche, die für einen überschaubaren Zeithorizont angelegt sind.[174] Bei den angesprochenen Modifikationen handelt es sich keineswegs um vollständige Revisionen dessen, was vorab vereinbart worden ist. Vielmehr sind kleinere Veränderungen und Überarbeitungen gemeint, die weiterhin einen Handlungsspielraum der Akteure sicherstellen, ohne jedoch die Gültig- und Verbindlichkeit der übergeordneten Zielsetzungen in Frage zu stellen. Eine ex ante erfolgende Planung sowie deren detailgetreue Realisation stellen zugleich Grundvoraussetzungen als auch Utopien temporärer Organisationen dar, sofern sich Akteure mit flexiblen, dynamischen und von Unsicherheit gekennzeichneten Umweltfaktoren konfrontiert sehen.

Die vierte und letzte Dimension wird mit der Begrifflichkeit der *institutionalized termination* umschrieben und richtet den Fokus auf die Auflösung der temporären Organisation. Wie bereits an vorheriger Stelle erläutert, ist die zeitliche Komponente als limitationaler Faktor von Projekten zu verstehen, sodass bereits zu Beginn ein zumeist vertraglich festgehaltenes und im Regelfall unverrückbares Enddatum aller Projektarbeiten vereinbart wird. Lundin/Söderholm [1995] betonen in diesem Zusammenhang unter dem Oberbegriff des sog. *bridging* die Schwierigkeit, das in dem jeweiligen Projekt gewonnene Wissen durch einen Brückenschlag in die Stammorganisation zu übertragen und langfristig zu sichern. Es erscheint offenkundig, dass ohne das Gelingen eines solchen Transfers die Gefahr besteht, die erarbeiteten Resultate aus den Augen zu verlieren und sie nicht für Wandel- und Lernprozesse der Organisationen effektiv nutzen zu können.

Konkludiert man die vorangegangenen Aussagen, so wird deutlich, dass gemäß der vorgestellten Theorie der temporären Organisation Projektvorhaben durch diverse Merkmale gekennzeichnet sind, welche sich der skandinavischen Schule folgend wiederum in zwei unterschiedliche Kategorien einordnen lassen. In der ersten Kategorie werden die sog. ‚*basic concepts*' subsumiert, unter welchen namentlich die zeitliche Limitation, die speziellen Aufgaben, die Zusammensetzung eines neuen Teams sowie die Transformation der lediglich temporär angelegten Organisation in ein neues und dem angestrebten Zielzustand näherkommendes Dasein zu verstehen sind. Diese Basismerkmale werden als axiomatisch für die Existenz einer temporären Organisation verstanden, wohingegen die zweite Kategorie der sog. ‚*sequencing concepts*' die Dynamik und Abfolge von Geschehnissen innerhalb von temporär beschränkten Organisationen

[174] Vgl. Matoševic (2009), S. 54ff.; Lundin/Söderholm (1995), S. 447ff.

fokussiert, dabei jedoch stets eine deskriptive anstelle einer präskriptiven Perspektive einnimmt. Aus diesem Umstand resultiert ein markanter Unterschied gegenüber einer Vielzahl der bis Mitte der 90er Jahre vorherrschenden organisationstheoretischen Betrachtungen von Projekten, welche vorrangig normativer Natur waren und deren Bestreben es war, eine Art Rahmenkonzept für die optimale Gestaltung von zeitlich beschränkten Vorhaben zu generieren, ohne jedoch die tatsächlichen Geschehnisse hinsichtlich der Gruppeninteraktionen, der Wertvorstellungen oder aber auch hinsichtlich der Akzeptanz des Vorhabens innerhalb des organisationalen Überbaus etc. eingehender zu beleuchten. Die nachstehende Darstellung vermag die Unterschiede beider Perspektiven einander gegenüberzustellen.

Projekt-verständnis / **Forschungs-schwerpunkt**	**Projekt als Tool**	**Projekt als temporäre Organisation**
Entwicklung	Planung	Erwartungen
Implementation	Kontrolle	Tatsächliche Handlungen
Beendigung/Auflösung	Evaluation	Lernen

Abb. 4: Schwerpunkte der Projektmanagementforschung bei differierenden Projektverständnissen

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Packendorff (1995), S. 328.

Während der Dreischritt von Planung, Kontrolle und Evaluation im herkömmlichen Verständnis von Projekten als Tool einer linearen Logik folgt, ist die hinter dem Verständnis von Projekten als temporäre Organisation stehende Denke vielmehr iterativer Natur. Demnach wird in der Theorie der temporären Organisation die strikt vorgegebene Abfolge unterschiedlicher Phasen durch die Anerkennung von Rückkopplungsprozessen, Interaktionen sowie Interdependenzen ergänzt. Die Vorstellung von einer nahezu maschinenhaften und in den unterschiedlichsten organisationalen Kontexten stets einheitlich bleibenden Funktionsweise von Projekten findet folglich Ablösung durch eine Betrachtungsweise, die anerkennt, dass nicht sämtliche Einflussfaktoren von Beginn an plan- sowie kontrollierbar sind. Darüber hinaus ist die Ebene des Lernens explizit als eigene Phase in die Betrachtung von Projekten als temporäre Organisationen mit eingeflossen. Diese Tatsache bedeutet keineswegs, dass Lernprozesse im herkömmlichen Verständnis gänzlich ausgeblendet werden

und keine Beachtung erfahren. Gleichzeitig ist jedoch darauf zu verweisen, dass dem durch Projekte initiierten individuellen und organisationalen Lernen aus der Perspektive der Theorie temporärer Organisationen eine wesentlich größere Relevanz beigemessen wird. Packendorff [1995] zufolge ist es nahezu unstrittig, dass aus Projekten – wenn auch zeitlich stark limitiert – Lernprozesse hervorgehen. Brisanter erscheint in diesem Kontext jedoch die Frage, welche im nachstehenden wörtlichen Zitat Niederschlag findet:

> *„Finally, the project is terminated, (hopefully) achieving the desired output […]. At the same time, the organizing processes are discontinued as the project organization dissolves. Learning has occurred at the individual as well at the organizational level; the question is how to preserve the organizational learning after the dissolution of the project."*[175]

Die nachhaltige Sicherung, Verstetigung und Verankerung des innerhalb des jeweiligen Projekts erworbenen Wissens stellen demnach eine große – wenn nicht sogar die größte – Herausforderung dar, der sich sowohl die Projektmitglieder als auch die Akteure der übergeordneten Organisation stets bewusst sein sollten.[176]

Nachdem nunmehr neben der Theorie des organisationalen Lernens ebenso die Theorie der temporären Organisation in ihren Grundzügen dargelegt wurde, erfolgt im letzten Abschnitt des vorliegenden Kapitels die Auseinandersetzung mit dem Phänomen emergenter Prozesse im Kontext von Projekten, mit der die organisationstheoretische Fundierung zeitlich begrenzter Vorhaben ein Ende findet.

3.2.3 The Emergent School und das Phänomen emergenter Prozesse

Dass das Management von Projekten oftmals eine enge Verbindung mit der Implementierung von (Veränderungs-)Strategien aufweist, wurde in der vorliegenden Arbeit bereits an vorherigen Stellen aufgegriffen und thematisiert. Das Phänomen der Emergenz jedoch ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt unberücksichtigt geblieben, gleichwohl es im wissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren im Kontext von Projekten an Bedeutung gewonnen hat.[177] Doch worum handelt es sich bei der Begrifflichkeit *Emergenz*? Ist das Phänomen bereits in anderen Zusammenhängen in Erscheinung getreten und daher bekannt? Welche Relevanz kann die Betrachtung der sog. ‚emergenten Schule' für das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit besitzen? All diesen Fragen widmen sich die nachstehenden Ausführungen.

---

175 Packendorff (1995), S. 329.

176 Vgl. Södergren (1994), S. 29ff.

177 Vgl. u. a. Kock et al. (2014); Lehtonen (2007).

Gemäß Goldstein [1999] bezeichnet der Begriff der Emergenz im Allgemeinen das Auftreten neuartiger sowie unerwarteter Strukturen, Muster oder aber auch Eigenschaften, die zwar auf der Makroebene komplexer Systeme zu beobachten sind, jedoch durch Interaktionen von Komponenten auf der Mikroebene entstehen.[178] Obwohl Emergenz grundsätzlich sowohl in physikalischen, biologischen, technischen als auch in sozialen Systemen auftreten kann, interessieren im vorliegenden Kontext primär die Existenz sowie die Verwendung des Begriffs in letztgenannten Systemen und Organisationen. Dort kennzeichnet er das Auftreten einer neuen Qualität „*[…] die jeweils nicht erklärt werden kann durch die Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente, sondern durch eine jeweils besondere selbstorganisierende Prozessdynamik*"[179].

In der Disziplin des Strategischen Managements beispielsweise erfährt das Phänomen spätestens seit den Ausführungen Mintzbergs [1978] eine kontinuierliche Beachtung. Der Ökonom verweist in seinen Werken und Artikeln stets auf die Grenzen der Planbarkeit, die es nahezu unmöglich erscheinen ließen, vorab definierte Strategien gänzlich planmäßig zu realisieren.[180] Mintzberg [1978] selbst führt diesen Umstand auf die Tatsache zurück, dass eine vollständige Realisation dessen, was vorab geplant wurde, nur unter der Prämisse von sowohl präzise artikulierten und von der gesamten Organisation verstandenen Intentionen als auch unter der Prämisse eines vollständig vorhersehbaren und kontrollierbaren Unternehmensumfeldes möglich sei, wenngleich diese Konditionen im selben Atemzug als realitätsfern und in der Praxis nicht umsetzbar eingestuft werden.

Im Rahmen der Durchführung diverser Fallstudien gelangen mehrere Forschergruppen gleichermaßen zu der Einsicht, dass die letztendlich realisierten Strategien einer Organisation oftmals nicht mit der ursprünglichen Intention und Planung übereinstimmten.[181] Die Wissenschaftler erklärten diesen Umstand daraufhin anhand einer Kategorisierung mehrerer Strategiearten: Zum einen seien Strategien existent, die beabsichtigt (*intended*) und im Anschluss vollständig realisiert (*realized*) würden. Dieser Typus wird als ‚*deliberate*', d. h., als planmäßige und bewusste Strategierealisation betitelt. Neben diesem Idealverlauf der Implementierung existierten die Fälle, in denen Strategien zwar intendiert gewesen sind, sich jedoch bei ihrer konkreten Umsetzung als nicht

178 Vgl. Goldstein (1999), S. 49ff.; Kock et al. (2014), S. 118.
179 Krohn/Küppers, S. 7f.
180 Vgl. Pfriem (2014), S. 28.
181 Vgl. u. a. Mintzberg (1994); Mintzberg (1987); Mintzberg/Waters (1985); Mintzberg/McHugh (1985).

durchführbar erwiesen haben und im Zuge dessen aufgegeben wurden. Sie enden als sog. *unrealized strategies*. Diese beiden Varianten werden darüber hinaus durch eine dritte Dimension flankiert, in welcher Strategien subsumiert werden, die sich – ohne dass sie explizit formuliert werden – zu einem kohärenten strategischen Muster zusammenfügen. Mintzberg bezeichnet eben jenen Typus als *emergent strategies*.[182] Es handelt sich dabei folglich um diejenigen Elemente, welche sich im Zuge einer oftmals undurchschaubaren Gemengelage von unterschiedlichsten Rahmen- und Einflussfaktoren herausgebildet haben. Dieser Logik folgend wird eine realisierte Strategie nie ohne emergente Elemente zustande kommen.[183] Die nachstehende Abbildung dient der Visualisierung des Kontinuums zwischen geplanten und emergenten Strategien.

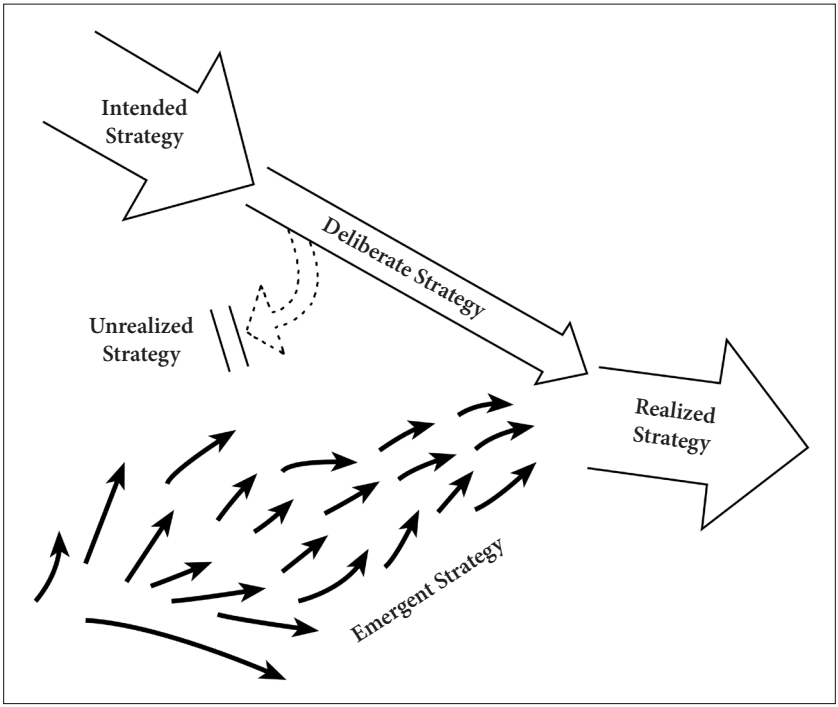

Abb. 5: Die Formierung von Strategien
Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an: Mintzberg/Waters (1985).

[182] Vgl. Müller-Stewens/Lechner (2005), S. 69f.
[183] Vgl. Pfriem (2014), S. 28.

Es war Mintzberg, der als einer der ersten Wissenschaftler die in der Grafik ersichtliche Diskrepanz zwischen expliziten Strategieplanungen und -formulierungen einerseits sowie den schlussendlich realisierten Strategien andererseits erkannte und daraufhin theoretisch ausarbeitete.[184] Doch obwohl das Emergenzphänomen in der Strategieliteratur bereits seit Jahrzehnten bekannt ist und darüber hinaus in der Praxis große Beachtung gefunden hat, konnte es sich in den bisher existierenden Forschungen und Standards im Bereich des Projektmanagements nicht behaupten. Dieser Umstand mag verwundern, da bereits seit geraumer Zeit empirische Befunde dahingehend existieren, dass hierarchische sowie stark formal geprägte top-down-Ansätze nicht der gelebten Projektpraxis entsprächen.[185] Folglich sind die im Rahmen von Projekten erarbeiteten Resultate in einer Vielzahl der Fälle nicht kongruent mit den vorab erfolgten Planungen, wenngleich die planungsbasierte Perspektive zweifelsohne die vorherrschende Literatur dominiert. Einige innerhalb der jüngeren Vergangenheit durchgeführte Studien jedoch konnten die Unzulänglichkeit einer reinen Planungsorientierung aufzeigen, sodass nunmehr erste Hinweise auf die Bedeutung emergenter Phänome im Kontext des Projektmanagements existent sind.[186] Folgt man beispielsweise den Aussagen von Christiansen & Varnes [2008], so orientieren sich die innerhalb von Projekten zu treffenden Entscheidungen nicht zwangsläufig an festgelegten Regeln und Kriterien, sondern oftmals auch an geführten Verhandlungen und bestehenden Intuitionen. Diese Aussage wird unter anderem durch Befunde von Jerbrant & Gustavsson [2013] gestützt, die besagen, dass an den Projekten beteiligten Akteuren kein rationales Entscheidungsverhalten unterstellt werden dürfe. Vielmehr seien deren Handlungen und Tätigkeiten in einer Vielzahl der Fälle auf reine Improvisationsleistungen zurückzuführen. Im vorliegenden Kontext ebenso von Relevanz sind die Ergebnisse einer von Young et al. [2012] durchgeführten Fallstudie im öffentlichen Bereich, die zu zeigen imstande war, dass ein Großteil der realisierten Projekte nur zu einem sehr geringen Grad an der Erreichung strategischer Ziele mitwirkt. In dieser Art des Theorie-Praxis-Vergleichs manifestiert sich folglich ein Widerspruch zwischen der oftmals von Seiten der Forschung und Fachverbänden propagierten, planungsbasierten Perspektive und den empirischen Befunden aus der Praxis, welche belegen konnten, dass

184 Vgl. Müller-Stewens (2005), S. 70.

185 Vgl. u. a. Martinsuo (2013), S. 794ff.; Winch/Kreiner (2009), S. 1ff.; Artoo et al. (2008), S. 4ff.

186 Vgl. u. a. Blichtfeldt/Eskerod (2008), S. 357ff.; Petit (2012), S. 539ff.; Weyer (2011), S. 1ff.; Petit/Hobbs (2010), S. 46ff.

Entscheidungen im Rahmen von Projekten oftmals weniger rational, sondern des Öfteren intuitiv oder aber politisch motiviert getroffen werden.[187]

Konkludiert man die vorangegangenen Aussagen, so wird deutlich, dass zwei Strömungen im aktuellen Projektmanagement-Diskurs zu beobachten sind: Einerseits wird von den Traditionalisten proklamiert, dass der idealtypische Projektmanagement-Prozess auf einem strategisch motivierten Planungsansatz beruhe, in welchem emergente Prozesse – verstanden als ein Resultat von Interaktionen einzelner Komponenten – wahlweise als nicht existent oder aber als Störfaktoren angesehen werden. Andererseits ist es der Verdienst jüngerer empirischer Befunde, dass dem Emergenzphänomen sowie dessen Auswirkungen im Kontext des Projektmanagements von Organisationen – wenn auch bisher nur vereinzelt – Beachtung geschenkt wird. Bislang erscheint allerdings noch fraglich, in welchem Ausmaße emergente Prozesse innerhalb der Projektlandschaft in Erscheinung treten. Vor diesem Hintergrund ist beispielsweise die Fragestellung, ob es sich bei dem beschriebenen Konzept um eine Art Randphänomen handelt, oder aber ob tatsächlich ein signifikanter Anteil von Projekten eben jene Prozesse aufweist, zentral. Des Weiteren erscheint es in diesem Kontext relevant, das Einflusspotenzial von sowohl externen (Unsicherheit, Turbulenz u. a.) als auch internen (Komplexität, Innovationsgrad u. a.) Rahmenbedingungen auf das Vorhandensein emergenter Prozesse zu beforschen.[188] Angesichts dieser Tatsache werden die formulierten Fragestellungen im Rahmen der qualitativen Erhebung der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden.

Einen ebenso spannenden Untersuchungsgegenstand bildet die Frage nach dem Umgang mit Emergenzen. Kock et al. [2014] verweisen in diesem Zusammenhang auf die Paradoxie der Antizipation von emergenten Prozessen, sofern diese als nicht vorherzusehende Phänomene definiert und verstanden werden. Es entbehrt folglich jeglicher Logik, lediglich ex-post zu beobachtende Elemente gedanklich vorwegzunehmen.[189] Bereits Mintzberg & Waters [1985] lehnten den Versuch, Emergenz in Intention zu wandeln und ihr mit planerischen Methoden zu begegnen, nahezu kategorisch ab. Vielmehr richtete sich ihr Plädoyer dahingehend, das Zusammenspiel von planmäßigen sowie emergenten Prozessen zunächst einmal anzuerkennen, sodass die Schaffung eines Bewusstseins für das Emergenzphänomen im Fokus steht.[190] Der Handlungsspielraum im Umgang mit emergenten Prozessen hingegen ist auf das bloße Erkennen und

[187] Vgl. Kock et al. (2014), S. 124.
[188] Vgl. Kock et al. (2014), S. 124.
[189] Vgl. Kock et al. (2014), S. 125.
[190] Vgl. u. a. Kock et al. (2014), S. 125; Mintzberg/Waters (1985), S. 257ff.

Reagieren beschränkt – ein Umstand, welcher jedoch gleichermaßen eine Relativierung des präskriptiven Planungsansatzes erfordert.[191] Das nachstehende Kapitel wird diese Thematik vertiefend behandeln, indem es sich unter anderem mit der zuvor beschriebenen Janusköpfigkeit von Planung und Flexibilität im Projektkontext beschäftigt.

3.3 Paradoxien der Projektsemantik

Die vorangegangenen Ausführungen haben bereits Andeutungen hinsichtlich bestehender Spannungsverhältnisse im Kontext des Projektmanagements liefern können. Ziel des vorliegenden Abschnitts ist es, dieses Themenfeld vertiefend zu betrachten und Aufschluss darüber zu geben, welchen interdependenten Beziehungen Projekte unterliegen. Dabei interessiert insbesondere die dahinterstehende Fragestellung, welchen Logiken die Projektsemantik folgt und welches Wissen grundsätzlich projektierbar erscheint.[192] Um dem formulierten Anspruch zu entsprechen, werden sich die folgenden Abschnitte mit widersprüchlich anmutenden Gegenüberstellungen befassen und damit zur Klärung der Frage eventuell bestehender Paradoxien innerhalb der Projektsemantik beitragen.

3.3.1 Flexibilität vs. detailreiche Planung

Das bestehende Spannungsverhältnis zwischen einer ex-ante vorgenommenen sowie detailreichen Planung von Projekten und dem Erfordernis, während der Laufzeit flexibel auf sich ändernde Rahmenbedingungen im Projektumfeld re-

[191] Vgl. Kock et al. (2014), S. 125; Kahnemann/Tversky (1979), S. 313ff.; eine Relativierung des präskriptiven Planungsansatzes wurde bereits Ende der 70er Jahre von Kahnemann & Tversky (1979) gefordert. Unter der Begrifflichkeit der sog. ‚*planning fallacy*' beschreiben die Wissenschaftler das häufig im Kontext des organisationalen Projektmanagements zu beobachtende Phänomen eines regelrechten Planungsfehlschlusses. Es wird konstatiert, dass die angestellten Überlegungen hinsichtlich einer bestmöglichen Projektplanung häufig (zumindest in temporärer Hinsicht) zu kurz griffen und die im Verlauf des Projekts auftretenden Herausforderungen tendenziell unterschätzt bzw. ausgeblendet würden. Kahnemann & Tversky sehen in der planning fallacy mitunter eine wesentliche psychologische Ursache für das Scheitern von Projekten und betonen, dass durch den Versuch, sämtliche Eventualitäten bereits zu Beginn des Projekts im Rahmen der Planungen erfassen zu wollen, die Gefahr besteht, den sprichwörtlichen Wald vor lauter Bäumen aus den Augen zu verlieren. Die Projektakteure fokussieren die strikte Abarbeitung der von Seiten des Plans vorgegebenen Tätigkeiten und riskieren damit, auf sich tatsächlich ändernde Rahmenbedingungen im Projektumfeld während der eigentlichen Laufzeit nicht angemessen reagieren zu können.

[192] Vgl. Besio (2009), S. 307.

agieren zu können, wurde bereits im bisherigen Verlauf der Arbeit angedeutet. Es scheint, als würden sich die beiden Pole nahezu diametral gegenüberstehen, wenngleich jeder von ihnen zur (erfolgreichen) Realisierung von Projektvorhaben als unabdingbar gewertet werden kann. Dieser Umstand erscheint paradox, da Projekte per zugrundeliegender Definition vorgeben, gänzlich neue und/oder komplexe Fragestellungen bearbeiten zu wollen. Folglich suggerieren Projekte, etwas nicht zu wissen, obwohl gleichzeitig belegt werden soll, dass der Weg zu dem (noch) unbekannten Wissen planbar, ergo bereits bekannt ist.[193] Dieser regelrechte Widerspruch in sich entbehrt einerseits zwar jeglicher rationaler Logik, andererseits jedoch wird er unter anderem gemäß Zierer [2011] als kennzeichnend für Projekte in der heutigen Organisations- und Forschungslandschaft angesehen.

Obwohl die aktuelle Projektdebatte zwar eine Relativierung des präskriptiven Planungsansatzes fordert, so ist diese mit Blick auf die heutige Praxis im Projektmanagement vermutlich nur schwer zu realisieren. Wie bereits erwähnt, dient beispielsweise die Projektifizierung der Wissenschaft zur Schaffung eines vermehrten Wettbewerbs unter den öffentlichen Institutionen. In der Folge ist die Einwerbung von Drittmitteln über Projekte für die Hochschulen zu einer relevanten Säule in der Gesamtfinanzierung herangewachsen. Die Auswahl der als förderungswürdig eingestuften Projektideen basiert jedoch maßgeblich auf den seitens der Institutionen eingereichten Projektanträgen. Ein Blick in die Praxis lässt darauf schließen, dass die Chancen auf eine Bewilligung und finanzielle Unterstützung des jeweiligen Vorhabens in den Fällen als umso höher eingestuft werden können, in denen die angefertigten Projektskizzen überaus detailliert und ausgereift erscheinen. Der von Seiten der Drittmittelgeber artikulierte Wunsch einer lückenlosen Transparenz bezüglich der während des Projektverlaufs anfallenden Kosten und geplanten Arbeitsschritte mutet sowohl verständlich und nachvollziehbar als auch der eigentlichen Projektidee völlig zuwiderlaufend an. Wenngleich keine Auflösung des beschriebenen Paradoxons greifbar ist, so bleibt es dennoch spannend zu beobachten, welcher Umgang mit dem dargelegten Spannungsverhältnis zwischen „*controllability and adventure*“[194] von Seiten der Projektbeteiligten gepflegt wird und inwiefern dieses Paradoxon den Sinn und Erfolg von eben solchen Vorhaben – vorrangig im Hochschulkontext – zu unterminieren droht.

[193] Vgl. Zierer (2011), S. 12; Besio (2007), S. 307.
[194] Sahlin-Andersson/Söderholm (2002), S. 11.

3.3.2 Innovation vs. Stabilität

Neben dem zuvor aufgezeigten Spannungsverhältnis zwischen maximalen Planungsbestrebungen einerseits und Flexibilitätserfordernissen andererseits existieren mit dem simultanen Wunsch nach Innovation und Stabilität zwei weitere, sich gegenüberstehende Positionen, die die Janusköpfigkeit der vorherrschenden Projektsemantik verdeutlichen. Bereits per Definition werden innerhalb von Projektvorhaben Aufgaben behandelt, deren innovativer Charakter eine von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelte Annäherung legitimiert. Projekte werden als flexible Organisationsformen angesehen, die wiederum Innovationen begünstigen. Die Stabilität hingegen wird häufig mit dem Stillstand von Unternehmen und Institutionen assoziiert und nur selten mit dem Projektbegriff in Verbindung gebracht. Projekte genügen beiden Polen gleichermaßen: Sie unterliegen dem Paradoxon, etwas Unbekanntes und damit Innovatives auf einem bereits bekannten Wege erforschen zu wollen.[195] Ebenso wie im Abschnitt zuvor mutet dieser Wunsch als Widerspruch in sich an, der bei genauerem Hinsehen eine innere Konsistenz vermissen lässt. Diese Tatsache ist womöglich dem Umstand geschuldet, dass die exakte Planung eines höchst innovativen Projektes einerseits dem Wunsch nach Stabilität, Sicherheit und Voraussicht von nahezu allen Organisationen entspricht, andererseits jedoch den Grundgedanken von Projekten zuwiderläuft. Gleichzeitig jedoch sind es Projekte, die Raum für Experimente bieten: Experimente, die inmitten der Stammorganisationen und ihren festen Routinen als zu riskant eingestuft sowie als nicht durchführbar klassifiziert würden. Selbstverständlich geht mit diesem Experimentiercharakter ein gewisses Maß an Ergebnisoffenheit einher, das nüchtern betrachtet zwar der eigentlichen Projektidee innewohnt, allerdings dem in der alltäglichen Organisationspraxis vorherrschenden Anspruch klar formulierter Zieldefinitionen nahezu diametral gegenübersteht.

Angesichts dieses in der ursprünglichen Projektidee beheimateten Spannungsverhältnisses zwischen dem Wunsch nach Innovation und zugleich Stabilität erscheint es fraglich und ebenso spannend zu beobachten, inwiefern Organisationen und die darin tätig werdenden Akteure mit diesem Umstand umgehen. Packendorff [2002] beispielsweise formuliert mit Blick in die Praxis, dass die tatsächlich innerhalb von Projekten bearbeiteten Aufgaben keineswegs immer innovativ, neuartig und komplex anmuteten.[196] Diese Beobachtung lässt

[195] Vgl. Zierer (2011), S. 15.

[196] Vgl. Packendorff (2002), S. 39ff.; An dieser Stelle ist der Hinweis von Nöten, dass die Beobachtungen von Packendorff keineswegs neuartig sind. Bereits im Verlauf der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden Stimmen laut, welche Kritik dahingehend geübt

darauf schließen, dass das eigentlich innovative Potenzial von Projekten durch ein gewisses Maß an Risikoaversion sowie den Wunsch nach interner Stabilität und Planbarkeit konterkariert wird. Folgt man den Aussagen von Besio [2009], so werden Innovationen durch Projekte gleichermaßen begrenzt als auch erzwungen. Projekte sind demnach durchaus in der Lage, als Katalysatoren und Wegbereiter von innovativen Vorhaben zu fungieren. Gleichzeitig jedoch sehen sie sich im organisatorischen Alltag häufig mit Ängsten und Ablehnung gegenüber jeglicher Art von Veränderungen konfrontiert, sodass ihr innovatives Potenzial in einer Vielzahl der Fälle nicht gänzlich ausgeschöpft wird.

Ebenso wie im vorherigen Abschnitt ist es auch an jetziger Stelle nicht das Bestreben, eine (Auf-)Lösung des beschriebenen Paradoxons vorzunehmen. Die Intention besteht vielmehr darin, ein Bewusstsein für die innere Widersprüchlichkeit von Projekten zu entwickeln, denn erst ein ganzheitliches und vollumfassendes Verständnis der hinter Projekten stehenden Denke ermöglicht eine korrekte Einordnung von Wissen und Aufgabentypen, die für eine projektförmige Bearbeitung angemessen und adäquat erscheinen. Wenngleich die nachstehenden Ausführungen zunächst noch ein weiteres Spannungsverhältnis aufzeigen, so ist die Frage, welches Wissen grundsätzlich als projektierbar angesehen werden kann, von zentraler Bedeutung. Daraus resultierend greift die vorliegende Arbeit eben jenes Themenfeld im weiteren Verlauf wieder auf und fragt insbesondere angesichts gegenwärtiger Entwicklungen in der deutschen Hochschullandschaft, in welchem Maße (Lehr-)Aufgaben von Wissenschaftseinrichtungen als grundsätzlich für eine projektförmige Bearbeitung geeignet eingestuft werden können.

3.3.3 Hierarchie vs. Projekt

Die vorherigen Ausführungen bezüglich der Innovationsfähigkeit von Projekten leiten zu einer weiteren Polarität über, die gleichzeitig Möglichkeiten und Grenzen zeitlich limitierter und von der eigentlichen Organisationsroutine losgelöster Vorhaben aufzuzeigen vermag. Gemäß den Grundgedanken von Projekten werden diese eben dann zur Anwendung gebracht, wenn ein erhöhtes Maß an Flexibilität für den Anstoß innovativer Vorhaben benötigt wird. Diese Tatsache ist auf den Umstand zurückzuführen, dass beispielsweise Hierarchien und funktionale Gliederungen in Abteilungen, kurzum: langfristig angelegte, organisatorische Strukturen, als nicht geeignet im Hinblick auf die Lösung von

haben, dass Projekte gemäß ihrer Grundidee per se innovativ sein müssten, es jedoch de facto nicht seien; vgl. dazu u. a. Braun (1998), S. 818; Kornhuber (1988), S. 363.

innovativen Problemen angesehen werden. Letztere benötigen qua Definition eine andersartige Behandlung als alltägliche Routineaufgaben und erfordern aufgrund ihrer Komplexität die Rekrutierung von kompetentem Personal mit hinreichender Expertise, welches sich in einer Vielzahl der Fälle sowohl disziplin- als auch hierarchieübergreifend zusammenfügt.[197] Die damit eng in Verbindung stehende Interdisziplinarität wird als Möglichkeit angesehen, Experten aus verschiedensten Bereichen zu rekrutieren und somit den Austausch über Fächer- und Hierarchiegrenzen hinweg zu fördern. Eine derartige problembezogene Einberufung von Personal erlaubt bei einer nahezu gänzlichen Entkopplung von sonstigen Ordnungsstrukturen die Installation von vorübergehenden ad-hoc-Strukturen, die angesichts eines innovativen und komplexen Charakters der Aufgaben sinnvoll erscheinen.[198] Projektteams schließen sich demnach für eine gewisse Zeit zusammen und trennen sich im Anschluss – ein Charakteristikum, das die Flexibilität eben jener Organisationsform nochmals unterstreicht. Die mit der Projektidee verbundene Tendenz zur Flexibilität und Öffnung gegenüber diversen (Fach-)Bereichen eröffnet einerseits die Möglichkeit, interdisziplinäre Zusammenarbeit zu intensivieren und auf sich ändernde Rahmenbedingungen schnell zu reagieren, andererseits jedoch stellt sie gleichermaßen einen diametralen Gegensatz zu dem Bestreben herkömmlicher Organisationen dar, sich durch bürokratische und hierarchische Strukturen abgrenzen zu wollen. Angesichts dieser Tatsache erscheint die Existenz diverser Widerspruchsfelder zwischen den eigentlichen Linienorganisationen und projektförmigen Strukturen kaum verwunderlich.

Zweifellos handelt es sich bei dem Versuch, projektförmige Strukturen innerhalb einer gefestigten Linienorganisation zu etablieren und anzuwenden, um einen nicht zu unterschätzenden Eingriff in bereits bestehende Organisationsabläufe. Heintel/Krainz [2015] beispielsweise definieren die Etablierung von Projekten als Eingriffe, die nicht selten als „*Gewaltsamkeit von außen*“ verstanden werden und in vielen Fällen eine regelrechte Systemabwehr-Haltung provozieren.[199] Das Wissen um die Widersprüchlichkeit beider Organisationsformen ist in der einschlägigen Literatur zum Projektmanagement keineswegs ein in der jüngeren Vergangenheit erstmalig thematisiertes Phänomen. Im wissenschaftlichen Diskurs machen Autoren wie etwa Kraus/Westermann [1997] bereits seit Ende der 90er Jahre darauf aufmerksam, dass Projekte zuweilen als „*ungeliebte Kinder*“ der Linienorganisation gälten und oftmals eine

[197] Vgl. u. a. Besio (2009), S. 113; Heintel/Krainz (1994), S. 14ff.
[198] Vgl. Hobday (2000), S. 871; Besio (2009), S. 113.
[199] Heintel/Krainz (2015), S. 215.

eher stiefmütterliche Behandlung erführen.[200] Häufig werden sie als eine bloße Störung von Organisationsroutinen empfunden, die – selbst wenn das Projekt und die damit verbundenen Zielsetzungen grundsätzlich begrüßt werden – Widerstände gegen entsprechende Maßnahmen und Beiträge hervorrufen.[201] Die Ursache für eine derartige Abwehr ist in der Andersartigkeit von Projekten und hierarchischen Organisationsstrukturen zu sehen: Während Erstere durch ein hohes Maß an Selbstorganisation und eine große Kooperationsdichte gekennzeichnet sind, so weisen letztere eine starke hierarchische Ordnung sowie eine sachlogisch funktionsteilige Struktur auf. Den beiden Organisationsformen liegen demnach völlig andere Grundannahmen zugrunde, welche jedoch keineswegs die Koexistenz beider Zustände verneinen. Nichtsdestotrotz: Das Verhältnis zwischen Projekten und der übergeordneten Linienorganisation kann stets als konfliktträchtig angesehen werden. Janes/Schober [1994] beispielsweise vertreten die Meinung, dass Projekte in nahezu jedem Stadium ihrer Existenz als Provokation gegenüber der Stammorganisation angesehen werden könnten. Nachstehendes Zitat vermag diese Ansicht zu verdeutlichen und zur Erklärung des Spannungsverhältnisses zwischen beiden Polen beizutragen:

> *„Projekte werden geschaffen, wenn eine Gesamtorganisation (oder ein Teil einer solchen) an die Grenze ihrer (seiner) Problemlösungskapazität stößt. Ein Projekt ist somit das Mahnmal einer Unzulänglichkeit, ja einer Kapitulation der Organisation vor der Komplexität einer Problemstellung, die in der Struktur der Hierarchie nicht zu bewältigen ist. Mit der Einrichtung eines Projektes kann die Organisation das Problem zunächst für einige Zeit ausgrenzen, es kommt aber wieder. Im Entscheidungsprozeß zwischen Projektteam und den betrieblichen und zuständigen Entscheidungsinstanzen klopft das ausgegrenzte Problem kräftig an jene Tür der Hierarchie, durch die es zuvor hinausbefördert wurde – jetzt aber als gelöstes Problem und somit als Provokation!“*[202]

Das Nebeneinander von Projekt und Linienorganisation mag angesichts der vorangegangen Aussagen verwundern, gleichwohl sich beide Organisationsformen in den heutigen von Dynamik, Wandel und Wettbewerb gekennzeichneten organisationalen Rahmenbedingungen beinahe gegenseitig erfordern. Linienorganisationen sehen sich mehr denn je einem Innovationserfordernis ausgesetzt, welchem sie durch die Etablierung von projektförmigen Strukturen begegnen wollen. Gleichermaßen jedoch belegen empirische Studien, dass die Hierarchie Projekte nicht selten abzuwehren versucht. Heintel/Krainz [1994a] beispielsweise konstatierten bereits Mitte der 90er Jahre, dass die Hierarchiespitze oftmals einen erfolgreichen Projektverlauf zu verhindern versuche,

200 Kraus/Westermann (1997), S. 5.
201 Vgl. Keßler/Winkelhofer (1997), S. 139.
202 Janes/Schober (1994), S. 178f.

obwohl sie zu Beginn eines solchen Vorhabens unter Umständen als größter Befürworter und Förderer aufgetreten sei.[203] Eben jenes Phänomen lehnt sich eng an die zuvor thematisierte ‚Management Attention' von Projekten an und wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit aufgrund seiner Zentralität sowohl im theoretischen Rahmen als auch innerhalb der empirischen Erhebung nochmals Berücksichtigung erfahren.

Ebenso wie im Zusammenhang mit den beiden zuvor beschriebenen Widerspruchsfeldern der Projektsemantik existiert in Bezug auf das im Grundsatz konfliktträchtige Verhältnis zwischen Hierarchie und Projekt kein allgemeingültiger Ansatz, der die beschriebene Paradoxie aufzulösen vermag. Es stellt sich die Frage, inwiefern die betroffenen Akteure mit der strukturellen Andersartigkeit beider Organisationsformen bestmöglich umgehen sollten. Der Versuch, Projekte und ihre konträr zur Linienorganisation identifizierten Merkmale nicht genügend zu aktivieren, endet in der mittel- bis langfristigen Perspektive in einer nahezu routinemäßigen Behandlung von Projekten, welche der eigentlichen Logik von derartigen Vorhaben nicht annähernd entsprechen würde. Anders gelagert wäre die Situation, sofern eine bewusste Betonung der Widersprüche beider Organisationsformen erfolgte. Diese Variante jedoch birgt gleichermaßen die Gefahr ständiger Konflikte zwischen der Linie und dem Projekt, sodass die tatsächlich inhaltlichen Anliegen in den Hintergrund zu geraten drohen. Ein idealtypisches Verhältnis zwischen Hierarchie und Projekt kann nicht propagiert werden: Zu individuell erscheinen die unterschiedlichen Merkmale[204] von Organisationen, die den (Miss-)Erfolg von Projekten und dessen Zusammenspiel mit der eigentlichen Linienorganisation determinieren. Akteure jedoch, welche mit dem Management von Projekten betraut sind, sollten sich die Frage stellen, in welchem Maße das einzelne Projekt von der eigentlichen Hierarchie entfernt ist, da ein positiver Zusammenhang zwischen der Distanz von Projekt und Linie sowie der Tendenz zur Systemabwehr vermutet wird.[205]

Die vorangegangenen Ausführungen konnten verdeutlichen, dass Projekte per Definition und praktischer Umsetzung diversen Paradoxien genügen. Um sie zu managen und zum Erfolg zu führen, bedarf es eines ausgeprägten Be-

[203] Vgl. u. a. Heintel/Krainz (1994a), S. 170; Heintel/Krainz (1991), S. 331ff.

[204] Als einschlägiges Unterscheidungsmerkmal wird in der vorherrschenden Literatur unter anderem der Hierarchiegrad von Organisationen angeführt. Heintel/Krainz [2015] beispielsweise betonen, dass die Einführung und Verankerung von Projekten in Organisationen mit stark ausgeprägten patriarchalisch-familiären Strukturen anders zu vollziehen sei als beispielsweise bei funktional-bürokratischen Gegebenheiten. Somit wird ex-ante eine eingehende Analyse der organisationalen Gegebenheiten empfohlen.

[205] Vgl. Heintel/Krainz (2015), S. 215.

wusstseins zentraler Widerspruchsfelder. Potenzielle Spannungen jedoch sind nicht nur auf der Mikroebene von Projekten existent: Ebenso erscheint es lohnenswert, eine projekt- und organisationsübergreifende Perspektive einzunehmen und damit Raum für die Frage zu schaffen, welches Wissen grundsätzlich für eine projektförmige Bearbeitung angemessen und geeignet erscheint. Sind es im organisatorischen Alltag demnach tatsächlich immer neuartige sowie komplexe Anliegen, die die Etablierung von Projekten initiieren? Packendorff [2002] beispielsweise widmete sich eben jener Fragestellung. Unter Berufung auf empirische Studien vertritt er die Ansicht, dass Projektaufgaben in der alltäglichen Praxis keineswegs stets innovativ und komplex anmuteten. Der Wissenschaftler konstatiert vielmehr, dass Projekte aufgrund ihrer Darstellungs- und Legitimationsfunktion oftmals in den Bereichen Anwendung fänden, in denen geläufige Organisationsroutinen realisiert würden. Ob diese Beobachtung auch für aktuelle Gegebenheiten in der deutschen Hochschullandschaft zutreffend ist, wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit nochmals thematisiert sowie im Rahmen der bevorstehenden Untersuchung zu prüfen sein. Zuvor jedoch wird der Fokus des nachstehenden Kapitels zwecks folgerichtiger Einordnung der sich anschließenden Ausführungen auf Hochschulen, deren institutionelle Rahmenbedingungen sowie auf den Umgang mit Projekten gerichtet.

4 Projektifizierung der deutschen Hochschullandschaft

4.1 Projektorientierung an Hochschulen zwischen Transferbemühungen und Adaptionserfordernissen

‚Kapieren statt Kopieren' – so lautet ein im deutschen Sprachgebrauch oftmals genutztes Credo. Im vorliegenden Sachverhalt spiegelt es den Versuch wider, ein ursprünglich für die privatwirtschaftliche Managementpraxis entwickeltes Konzept wie das Projektmanagement auf öffentliche Bildungseinrichtungen zu transferieren.

Angesichts der Einführung neuer Steuerungselemente konnten sich Projekte gegenwärtig als gängige Organisationsform in der alltäglichen Praxis von Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen etablieren. Die entsprechenden Funktionslogiken und Sachzusammenhänge des Projektmanagements jedoch ohne jegliche Berücksichtigung von organisationalen Spezifika von Bildungsinstitutionen zu übertragen, wäre fatal: Zu bedeutend erscheinen die Besonderheiten des Hochschulsektors gegenüber privatwirtschaftlichen Unternehmen. Die nachstehenden Ausführungen nehmen sich der Analyse der organisationalen Rahmenbedingungen an und thematisieren darüber hinaus die Herausforderungen und Gegensätze zum traditionellen Projektmanagement, bevor der Fokus auf die aktuellen Entwicklungen von Lehrprojekten an deutschen Hochschulen gelenkt wird.

4.1.1 Organisationale Spezifika der Institution Hochschule

Um (Entwicklungs-)Projekte an Hochschulen sowie deren Funktionsweisen und Implikationen für die gesamte institutionelle Ausrichtung im Folgenden einordnen und analysieren zu können, erscheint die Berücksichtigung organisationaler Spezifika von Bildungsorganisationen an jetziger Stelle als unabdingbar und zwingend notwendig.

Im Allgemeinen gelten Hochschulen als Organisationen sui generis. Folgt man beispielsweise den Aussagen von Baldridge et al. [1977], so kennzeichnen sich Bildungsinstitutionen vorrangig durch oftmals nur vage und unklar formulierte Ziele und weisen – ebenso wie andere Dienstleistungsunternehmen – einen starken Klientenbezug auf. Darüber hinaus sind ihnen eine Arbeit mit problematischen Technologien, fluktuierende Partizipation an Entscheidungsprozessen sowie ein starker Professionenbezug zu attestieren.[206] Lenkt man

[206] Vgl. Baldridge (1977), S. 203; Cohen et al. (1972), S. 1ff.

den Fokus im Speziellen auf Hochschulen, so gelten diese allgemeinhin als sog. hybride Organisationen, in welchen funktionale, divisionale sowie netzwerkförmige Organisationsstrukturen nebeneinander Bestand haben.[207] Die Verwaltung ist durch eine funktionale und primär nach Aufgaben gegliederte Struktur charakterisiert. Im Gegensatz dazu ist in den jeweiligen Fakultäten eine divisionale, d. h., nach Fächern gegliederte Struktur zu beobachten, wohingegen die Selbstverwaltung vorranging netzwerkförmigen Organisationsprinzipien folgt. Während Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen in der Wissenschaft demokratisch legitimiert sind, sind diese in der Verwaltung hierarchisch organisiert. Weitere Unterschiede lassen sich auch im Rahmen der Arbeitskoordination erkennen: Im Rahmen der Verwaltung basiert diese maßgeblich auf Weisungen und strikten Regeln, erfolgt im wissenschaftlichen Bereich jedoch vorrangig über das Kollegialitätsprinzip der Scientific Community.[208] Hanft et al. [2008] betonen vor diesem Hintergrund, dass sowohl die Wissenschaft als auch die Verwaltung einen hohen Grad an formalisiertem Verhalten aufwiesen, das in der Verwaltung bürokratischen Regeln folge, in der Wissenschaft allerdings primär durch einen fachkulturell und -disziplinär geprägten Verhaltenskodex gekennzeichnet sei.[209] Folgt man den Aussagen von Kern [2000], so gelten die unterschiedlichen Disziplinen als Grundeinheiten einer jeden Hochschule.[210] Die Aufgabenwahrnehmung in den Bereichen Forschung und Lehre hingegen wird als reputations- sowie identitätsstiftender Kernprozess von Universitäten angesehen, der in den jeweiligen Fakultäten beheimatet und damit weitestgehend entkoppelt von der eigentlichen Hochschulleitung verankert ist. Starre Hierarchien und eine damit oftmals verbundene top-down-Linienorganisation finden sich folglich zwar in der Zentralverwaltung, die Möglichkeiten einer derartigen Einflussnahme von Hochschulleitungen auf die wissenschaftlichen Experten sind aber als deutlich begrenzt einzustufen. Die damit einhergehende Tatsache einer doch stark limitierten Reichweite von zentralen Steuerungsversuchen resultiert aus dem Umstand, dass sich jede Disziplin einem stärkeren externen Anreiz- und Sanktionssystem unterworfen sieht, das sich gemäß dem Merkmal des Professionenbezugs primär an Standards der wissenschaftlichen Fachgemeinschaften ausrichtet und orientiert.[211]

[207] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 30.
[208] Vgl. Hanft (2016), S. 30.
[209] Vgl. Hanft et al. (2008), S. 90ff.
[210] Vgl. Kern (2000), S. 27.
[211] Vgl. u. a. Hanft (2016), S. 30; Kern (2000), S. 29.

Erklärungsversuche zur erfolgreichen Koexistenz und Vereinigung zweier derart unterschiedlicher Teilsysteme erfolgen oftmals aus organisationstheoretischer Perspektive und mit Verweis auf die von Weick im Jahre 1976 begründete *Theorie der losen Kopplung*, die erstmals die teilweise schwer steuerbaren und nur lose miteinander verbundenen Ziele, Arbeitsprozesse und Ergebnisse eben jenes Organisationstypus wissenschaftlich beleuchtete. Ein Blick in den wissenschaftlichen Diskurs zeigt, dass das Konzept der losen Kopplung in den vergangenen 30 Jahren oftmals im Zusammenhang mit der Organisation und mit der grundsätzlichen Frage nach der Steuerbarkeit von Hochschulen diskutiert wurde, da es Aufschluss über grundsätzliche Funktionsweisen, Einstellungen und Arbeitsabläufe an Universitäten zulässt.[212] Das Nebeneinander von unterschiedlichsten und dem jeweiligen Professionsverständnis folgenden (Fach-) Bereichskulturen und der Verwaltung, die wiederum all ihre Handlungen an administrativen Gesetzmäßigkeiten ausrichtet, ist somit Kern der organisatorischen Architektur von Hochschulen und kann für Veränderungserfordernisse sowie Innovationsvorhaben Fluch und Segen zugleich darstellen. Häufig wird den jeweiligen Experten ein sprichwörtlicher Tunnelblick auf das eigene System konstatiert, der – nicht alleinig, aber in Ergänzung zu fehlenden, zwischen den Teilsystemen vermittelnden Steuerungsstrukturen – die Chancen des Lernens voneinander und die damit eng in Verbindung stehenden Möglichkeiten einer das Gesamtsystem betreffenden Veränderung oder gar Reformierbarkeit deutlich einzuschränken vermag.[213] Auch (Entwicklungs-)Projekte – wie sie derzeit im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre praktiziert und vorangetrieben werden – sehen sich mit diesen organisationalen Spezifika konfrontiert und bedürfen einer sinnvollen Verankerung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Verwaltung und zunehmend marktähnlichen Strukturen.

Wenngleich der Versuch, organisationale Besonderheiten von Hochschulen vollumfänglich abbilden zu wollen, als zu ambitioniert und an dieser Stelle nicht zielführend eingestuft werden muss, so ist das Konzept der losen Kopplung dennoch zwingend um zwei weitere organisationstheoretische Ansätze zu ergänzen, welche im wissenschaftlichen Diskurs ein erhebliches Renommee genießen und einen Beitrag zur Erklärung von Funktionsweisen der Gesamtorganisation sowie von darin beheimateten Projekten leisten können. Zum einen lassen sich Hochschulen als sog. *Expertenorganisationen* und *professionelle Bürokratien* charakterisieren. Die maßgeblich von Mintzberg [1979] vorgenom-

[212] Vgl. u. a. Weick (1976), S. 1ff.; Meyer / Rowan (1977), S. 340ff.; Lutz (1982), S. 654ff.; Orton / Weick (1990), S. 203ff.

[213] Vgl. Hanft (2016), S. 31; Hanft (2000), S. 18; Brunsson (1989), S. 1ff.

mene Kategorisierung trifft auf Organisationen zu, die zwar einen hohen Grad an Formalisierung aufweisen, sich jedoch einer unmittelbaren Steuerung durch Leitungsorgane entziehen.[214] Bildungseinrichtungen gelten als regelrechtes Paradebeispiel, denn gegensätzlich zu klassischen Bürokratien, die ihre Aufgabenerledigung durch strikt definierte Regeln, Prinzipien, Hierarchien sowie Verfahrensbeschreibungen sicherstellen, verlassen sich professionelle Bürokratien vornehmlich auf die Standardisierung der Fähigkeiten ihrer jeweiligen Mitarbeiter. Demnach sind auch Expertenorganisationen keineswegs frei von eingespielten Verfahrensweisen, jedoch werden diese im Wesentlichen durch Einflüsse außerhalb der eigenen Organisationsstruktur determiniert. Übertragen auf den Hochschulkontext bedeutet dieser Umstand, dass die Bewertungskriterien und Arbeitsstandards von Wissenschaftlern vorrangig in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, den sog. ‚scientific communities', und eben nicht innerhalb einer einzelnen Institution festgelegt werden. Während klassische Bürokratien demnach primär auf der hierarchischen Autorität sowie auf der Macht organisationsinterner Regelgebundenheit basieren, stützen sich etablierte Verfahrensweisen und Standards im hochschulischen Kontext dem gegenüber auf die professionelle Hierarchie und die Macht der Expertise.[215] In der Folge bilden sich häufig die einzelnen Institute oder aber Bereiche auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Spezialisierung als Art organisatorische Basiseinheiten der Hochschulen heraus, wohingegen die Gesamtorganisation der Universitäten in den Hintergrund der Betrachtung gerät.[216]

Zum anderen lässt sich in Bildungseinrichtungen oftmals eine fehlende Verzahnung von Planungen, Entscheidungen und aktivem Handeln beobachten, die von Cohen et al. [1972] mit dem Begriff der sog. *organisierten Anarchie* umschrieben wurde, wobei insbesondere Hochschulen als exemplarisch für derartige Formen der Organisation gelten.[217] Folglich ist in Universitäten in vielen Fällen unklar, welche Lösungen aus welchen Problemen resultieren und ebenso, welche Personen für welche Entscheidungen zuständig sind. Entscheidungsprozesse vollziehen sich vor diesem Hintergrund häufig ohne eine Berücksichtigung bestehender organisatorischer Regelungen und Strukturen sowie mit unklaren Zielvorstellungen. Zudem sind ihnen wechselnde oder aber erst spät in den jeweiligen Prozess mit eingebundene Akteure zu attestieren, deren Engagement zusätzlich von der vorhandenen Motivation sowie von zeit-

[214] Vgl. Röbken (2013), S. 6; Mintzberg (1979).
[215] Vgl. Mintzberg (1979), S. 52.
[216] Vgl. Franke et al. (2002), S. 93.
[217] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 49; Pellert (2000), S. 39ff.; Cohen et al. (1972).

lichen Ressourcen abhängig ist. Gemäß Cohen et al. [1972] sind es somit die vier unabhängigen Ereignisse der *Problemwahrnehmung*, der *bestehenden Lösungsoptionen*, der *beteiligten Akteure* sowie der *vorhandenen Gelegenheiten*, welche – sowohl alleinig als auch in Interaktion – als maßgebliche Determinanten für den Verlauf von Entscheidungsprozessen an Hochschulen angesehen werden können.

Aus den nunmehr dargelegten organisationalen Charakteristika resultieren in der Praxis Koordinationsschwierigkeiten und Innovationsprobleme, die als nicht zu unterschätzende Managementherausforderungen gelten und ebenso für den Umgang mit Projekten eine enorme Relevanz entfalten.[218] Koordinationsschwierigkeiten beispielsweise entstehen durch die bereits angedeutete, starke fachliche Spezialisierung der Experten, die einer angemessenen Befriedigung von an Schnittstellen angesiedelten Stakeholderbedürfnissen oftmals nicht gerecht werden kann. Darüber hinaus wird mit der Innovationsproblematik eine zentrale Schwachstelle von Expertenorganisationen angesprochen. Zweifellos betreffen größere Veränderungen an einer Hochschule im Regelfall mehrere Bereiche parallel, sodass ein Mindestmaß an Kooperation zwischen den jeweiligen Fachbereichen, Instituten und ebenso zwischen den Professionellen vorausgesetzt werden muss. Die stark dezentralisierte Struktur von Bildungseinrichtungen jedoch ist derartigen Kooperationen nicht zuträglich und hemmt Innovationsvorhaben, die eine Veränderung der gesamten Organisationsstruktur zum Ziel haben.

Es sind eben jene Charakteristika, die sich dafür verantwortlich zeichnen, dass top-down organisierte Entscheidungsprozesse oftmals lediglich eine geringe Durchsetzungskraft in Hochschulen entfalten. Daran anschließend stellt sich aus der Perspektive der Projekte die Frage, welche (Management-)Strategien (a) zur Erreichung der vorab definierten Ziele geeignet erscheinen und (b) eine langfristige Implementierung und Dissemination der in den Projekten erarbeiteten Resultate befördern.[219] Um sich eben jenen (Kern-)Fragestellungen der vorliegenden Arbeit und ihrer Beantwortung im Folgenden sowohl theoretisch als auch empirisch sukzessiv anzunähern, thematisiert der nachstehende Abschnitt die Besonderheiten und Spezifika von im Hochschulkontext angesiedelten Projekten, bevor im Anschluss grundsätzliche Herausforderungen und Gegensätze zum traditionellen Projektmanagement beleuchtet werden.

[218] Vgl. Röbken (2013), S. 8; Mintzberg (1979).
[219] Vgl. Hanft (2016), S. 37.

4.1.2 Projekte an Hochschulen: Besonderheiten, Herausforderungen und Gegensätze zum traditionellen Projektmanagement

Die vorherigen Ausführungen bezüglich organisationaler Spezifika von Hochschulen haben bereits erste Hinweise auf durchaus besondere Funktionsweisen eben dieser Art von Institutionen liefern können. Fraglich ist an jetziger Stelle, inwiefern sich die institutionellen Rahmenbedingungen auf Projektverläufe und deren Handlungslogiken niederschlagen. Worin liegen beispielsweise die Besonderheiten von Projekten, deren organisatorischer Überbau als professionelle Bürokratie gewertet werden kann? Welche Herausforderungen ergeben sich für Projekte aus der oftmals mit Koordinations- und Innovationsproblemen in Verbindung stehenden, organisationalen Architektur? Kurzum: Mit welchen konzeptionellen sowie organisatorischen Schwierigkeiten sehen sich Projekte an Hochschulen konfrontiert?

Wie bereits eingangs dargelegt, sind Projekte heutzutage als gängige Organisationsform an Hochschulen präsent. Nicht zuletzt durch die zunehmende Bedeutung der Einwerbung von Drittmitteln stehen die Akteure in den Projekten der Bund-Länder-Wettbewerbe vor der Herausforderung, die Zielsetzungen an den organisatorischen Kontext sowie an spezifische Handlungskonstellationen der Hochschulen anzupassen.[220] Die Institution Hochschule kann dabei als Organisation sui generis angesehen werden. Sie gilt allgemein als relativ unbeweglich, da sich interne Wandlungsprozesse im Regelfall nur mit einer sehr geringen Geschwindigkeit durchführen lassen. Gemäß der Theorie der losen Kopplung bleibt die gesamtuniversitäre Struktur dabei zumeist konstant, wohingegen sich die einzelnen Teilsysteme als (begrenzt) beweglich und veränderungsfähig charakterisieren lassen. Überträgt man dieses Wissen auf die derzeit an Hochschulen im Rahmen des Qualitätspakts Lehre angesiedelten (Entwicklungs-)Projekte, so lässt sich schlussfolgern, dass organisationale Veränderungen oder gar Innovationen in Teilbereichen möglich erscheinen, ohne jedoch dabei die gesamtorganisationale Ausrichtung zu tangieren. Eben jene vollständige Entkopplung einzelner Teilsysteme kann als ursächlich dafür angesehen werden, dass beispielsweise die in den Projekten erarbeiteten Resultate in dezentralen Organisationseinheiten, wie unter anderem Fakultäten oder aber Institute welche sind, eine dauerhafte Implementierung erfahren, ohne jedoch einen Ausstrahlungseffekt auf die Kulturen anderer Einheiten oder gar auf die Gesamtorganisation zu zeitigen.[221] In der Folge sind Projekten an Hochschulen häufig eine nur begrenzte Wahrnehmung

[220] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 23.

[221] Vgl. u. a. Hanft et al. (2016), S. 71; Staehle (1999), S. 900.

sowie eine stark limitierte Wirkungsentfaltung zu attestieren. Des Weiteren vollzieht sich die von (Entwicklungs-)Projekten oftmals ausgehende Intention eines geplanten organisationalen Wandels insbesondere in Expertenorganisationen inkrementell und sukzessiv, weshalb die Veränderungsdynamik an Hochschulen häufig als zäh und sehr schleppend wahrgenommen wird.

Die Einordnung von Universitäten als Expertenorganisationen bringt ein weiteres Spezifikum mit sich, das bei der Durchführung und der (nachhaltigen) Implementierung von Projekten und im Hinblick auf deren Ergebnisse Berücksichtigung erfahren sollte: (Organisationsentwicklungs-)Projekte dringen in die Hochschulsysteme ein und werden von den darin tätigen Akteuren nicht selten als Fremdkörper wahrgenommen, der für die zuvor etablierten Handlungs- und Deutungsschemata eine Bedrohung darstellt. Vor diesem Hintergrund drängt sich gleichermaßen die Frage auf, welche Parteien grundsätzlich ein Interesse an Veränderungen des organisatorischen Überbaus besitzen. In enger Anlehnung an die vorherigen Ausführungen bezüglich der Stellung von organisationsinternen Experten sei an dieser Stelle nochmals auf deren tendenziell eher schwach ausgeprägte Verbindung zur hochschulischen Organisation verwiesen. Vielmehr ist es die Scientific Community, die als bedeutsame Referenzgröße fungiert. Wie kann es unter solchen Umständen gelingen, Projektleitungen zu gewinnen, die einerseits die entsprechende fachliche sowie themenspezifische Expertise aufweisen, andererseits jedoch die Projekte nicht lediglich für die Maximierung der eigenen Reputation nutzen wollen? Zweifelsohne ist der letztgenannte Punkt insbesondere in Zeiten neuer Steuerungsmodelle sowie vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses des Wissenschaftsbetriebs von zentraler Bedeutung – ebenso jedoch zeichnet er sich maßgeblich dafür verantwortlich, dass oftmals keine gesamtorganisatorische Perspektive von Seiten der Akteure und der Projektleitungen eingenommen wird und das Interesse daran, derartige Veränderungen zu initiieren und voranzubringen, begrenzt zu sein scheint. Aufgrund der aktuell herausragenden Bedeutung von Drittmitteleinwerbungen liegt die Vermutung nahe, dass die Bewilligung und Durchführung von Projekten primär dem wissenschaftlichen Renommee sowie einer gesteigerten Mittelzuweisung[222] dienlich ist, eine langfristige Verfolgung und Implementierung der formalen (Projekt-)Ziele jedoch von Seiten der verantwortlichen Personen oftmals als zweit- oder gar nachranging angesehen wird. Dieser Umstand erschwert die

[222] Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Einwerbung von Drittmitteln um einen Indikator im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe handelt, steigen durch die Bewilligung und Durchführung von Projekten die Bezüge der verantwortlichen Wissenschaftler an. Neben einer Steigerung der wissenschaftlichen Reputation ist folglich ebenso ein monetärer (Neben-)Effekt zu konstatieren.

Gewinnung von Fach-, Macht- sowie Prozesspromotoren sowie gleichermaßen die Schaffung von Akzeptanz für Projektvorhaben in der Gesamtorganisation ungemein und ist somit als eine grundlegende Besonderheit sowie Herausforderung von Projekten an Hochschulen zu nennen.

Lenkt man den Fokus der Betrachtungen nochmals konkret auf die durch den QPL geförderten Hochschulentwicklungsprojekte, so intendieren diese – gemäß den formulierten Zielsetzungen der Förderrichtlinie(n) – eine langfristige Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre.[223] Welchen Gesetzmäßigkeiten jedoch folgen die damit in Verbindung stehenden Änderungs- und Innovationsprozesse an Hochschulen? Gelingt tatsächlich ein Wandel vorhandener Deutungsschemata innerhalb der gesamten Organisationen, oder aber ist dieser – sofern überhaupt vorhanden – häufig nur für Teilsysteme zutreffend?

Wenngleich diesen Fragen vorrangig im Rahmen der empirischen Erhebung nachgegangen werden kann, so lassen sich doch bereits an jetziger Stelle theoretische Grundüberlegungen anführen, die erste Einblicke in die Durchdringung, Verbreitung, Wirkung und Verankerung von Veränderungen und Innovationen an Hochschulen gewähren können. In enger Anlehnung an die bereits im Rahmen eines vorherigen Kapitels dargelegten Ausführungen, die Projekte als potentiellen Motor von Innovationen thematisiert haben, beschäftigte sich beispielsweise Staehle [1999] bereits Ende der 90er-Jahre intensiv mit Wandlungs- und Innovationsprozessen und deren Wirkungsgraden innerhalb von (Experten-)Organisationen. Der Wissenschaftler vertritt – ähnlich wie die Theorie des organisationalen Lernens es nahelegt – die Ansicht, dass Veränderungstendenzen nicht zwangsläufig alle Strukturen einer Organisation erreichen und somit durchaus an der Oberfläche verharren können. Eben jene langsamen und häufig auf Teilanpassungen beschränkten Änderungen werden gemäß Staehle [1999] als *Wandel erster Ordnung* bezeichnet. Bereits die Betitelung lässt auf die Existenz eines *Wandels zweiter Ordnung* schließen, der auf den Anstoß von transformationalen Änderungsprozessen auf allen organisationalen Ebenen sowie in bestehenden Struktur- und Regelsystemen zielt und sich somit deutlich vom Wandel erster Ordnung abgrenzt.[224]

[223] Vgl. BMBF (2014), S. 1; BMBF (2010), S. 1.

[224] Vgl. Staehle (1999), S. 900; Die vorgenommene Kategorisierung lässt deutliche Parallelen zu der Theorie des organisationalen Lernens erkennen, in welcher ebenfalls zwischen unterschiedlichen Lernniveaus von Organisationen unterschieden wird. Das bereits an vorheriger Stelle dieser Arbeit thematisierte Single-Loop-Learning entspricht dabei den Grundgedanken des Wandels erster Ordnung. Das sog. Double-Loop-Learning hingegen kann als entsprechendes Pendant zum Wandel zweiter Ordnung gewertet werden.

Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und der gesamtorganisatorischen Ausrichtung des Qualitätspakts Lehre sowie der dauerhaften Betonung eines nachhaltigen Transfers der Ergebnisse scheinen die in den Projekten zur Verfügungen stehenden Mittel neben der Entwicklung und Etablierung von einzelnen Maßnahmen auch eine nachhaltige Verstetigung und Implementierung der Resultate an den betroffenen Hochschulen zu intendieren und somit – der Terminologie von Staehle [1999] folgend – einen Wandel zweiter Ordnung herbeizuführen. Im selben Atemzug soll jener Wandel innerhalb von Institutionen realisiert werden, in denen seit jeher langwierige Entscheidungsprozesse sowie partikulare Interessenlagen als ursächlich für die Behinderung von innovativen und die Gesamtorganisationen betreffenden Lösungen gelten.[225]

Eine Antwort auf die Frage, welche Faktoren derartige transformationale Veränderungen in hybriden und lose gekoppelten Organisationen begünstigen oder aber hemmen, ist aufgrund der gegenwärtig gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen dringlicher denn je. Als logische Konsequenz dessen dominiert sie die nachstehenden Ausführungen im sich anschließenden Abschnitt. Zuvor jedoch werden Überlegungen zur grundsätzlichen Sinnhaftigkeit einer zunehmenden Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre angestellt sowie die Existenz von Lehrprojekten in der deutschen Hochschullandschaft kritisch reflektiert.

4.2 Lehrprojekte in der Hochschullandschaft

Die bereits an vorheriger Stelle thematisierte, zunehmende Relevanz von Projekten im Bereich Studium und Lehre in der deutschen Hochschullandschaft wird an jetziger Stelle nochmals aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Zielsetzungen kritisch diskutiert. Die Ausführungen thematisieren die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von sog. ‚Lehrprojekten' und beleuchten des Weiteren Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren, die nunmehr den organisationalen Spezifika der betroffenen Einrichtungen Rechnung tragen. Letztlich bilden Überlegungen zu Handlungsoptionen, die eine nachhaltige Implementierung und Verstetigung der in den Projekten erzielten Ergebnisse möglich erscheinen lassen, den Abschluss des vorliegenden Kapitels.

4.2.1 Ziele und Sinnhaftigkeit der Projektorientierung in der Lehre

Der tertiäre Bildungssektor Deutschlands ist in den vergangenen Jahren vielfältigen Veränderungen ausgesetzt gewesen. Neben zahlreichen Reformen und

[225] Vgl. Franke (2002), S. 94.

Initiativen, wie beispielsweise dem Bolognaprozess oder aber der Exzellenzinitiative, ist insbesondere auf die Einführung neuer Steuerungselemente im Hochschulwesen zu verweisen. Wissenschaftseinrichtungen sollen durch die Vorgaben der öffentlichen Reformverwaltung eine Steigerung ihrer Effizienz und Effektivität erfahren. Dabei ist nicht zuletzt die Übernahme von oftmals aus der Privatwirtschaft stammenden Managementtechniken als ursächlich dafür anzusehen, dass die deutsche Hochschullandschaft in zunehmendem Maße projektförmig organisiert ist.[226]

Während Forschungsprojekte bereits auf eine längere Tradition im Hochschulkontext zurückblicken, so wird mit der Durchführung von Projekten im Bereich Studium und Lehre in überwiegenden Fällen organisatorisches Neuland betreten. Es ist eben jene strukturelle Andersartigkeit der beiden Projektarten, die eine kritische Analyse der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit sowie der intendierten Zielsetzung von Lehrprojekten an Hochschulen rechtfertigt, denn: Anders als reine Forschungsprojekte stellen die im Fokus der Betrachtung stehenden Vorhaben auf strukturelle Neuerungen innerhalb der Organisationen ab. Die primär auf Studium, Lehre und Weiterbildung ausgerichteten Reformprojekte nehmen direkten Einfluss auf hochschulinterne Kernprozesse und Daueraufgaben, deren projektförmige Organisation im Besonderen dadurch einen Sonderstatus erlangt, dass die Finanzierung mit Erwartungen zur nachhaltigen Implementierung und Verstetigung einher geht.[227] Die mit den Lehrprojekten intendierte Organisationsentwicklung stellt die beteiligten Akteure an Hochschulen vor besondere und vormals nicht bekannte Herausforderungen. Zum einen besteht die Notwendigkeit, die Reformprojekte in bereits bestehende, organisationale Strukturen zu überführen. Zum anderen sollen die für die Organisationen neuartig und innovativ anmutenden Vorhaben in einem Umfeld realisiert werden, welches – nicht zuletzt aufgrund der bereits angeführten organisationalen Besonderheiten – mit Entwicklungsprojekten in der Regel wenig Erfahrung aufweist und dessen Akteure den jeweiligen Zielsetzungen der Projekte nicht zwangsläufig offen und aufgeschlossen gegenüberstehen.[228]

Angesichts dieser doch bedeutsamen Herausforderungen und ebenso vor dem Hintergrund der monetären Förderung seitens des Bundes in einer Höhe von insgesamt rund zwei Milliarden Euro erscheinen Befürchtungen dahingehend, dass die Dimensionen des Qualitätspakt Lehre sowie die darin beheima-

[226] Vgl. u. a. Winter (2012); Besio (2009); Torka (2009).
[227] Vgl. QiW (2015), S. 47ff.
[228] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 76.

teten Projekte die tradierten Verhältnisse zwischen Forschung und Lehre auf den Kopf zu stellen vermögen, durchaus nachvollziehbar.[229] Darüber hinaus mehren sich in der jüngeren Vergangenheit Stimmen, die die Nachhaltigkeit der finanzaufwändigen Maßnahmen und aktuellen Anstrengungen kritisch hinterfragen und skeptisch auf die Zeit nach Ablauf der Projektförderung blicken. Auch wenn die mit dem Qualitätspakt Lehre intendierten Ziele der Projekte – Anstoß von Innovationen im Studienbetrieb, Antizipation von künftigen Herausforderungen[230] sowie die Verbesserung der Lehrqualität, um nur die bedeutendsten unter ihnen zu nennen – durchaus lobenswert erscheinen, sind dennoch die Sinnhaftigkeit, die Effektivität und auch die Nachhaltigkeit derart groß angelegter und finanzstarker Lehrprojekte anzuzweifeln.

Neben den Fragen der Verstetigung und Routinisierung der innerhalb der Projekte erzielten Ergebnisse beispielsweise ist zu diskutieren, ob Projekte im hochschulischen Alltag womöglich Aufgaben abfangen, die für eine projektförmige Bearbeitung nicht adäquat erscheinen.

Gemäß der eingangs vorgestellten Definition von Projekten dienen diese nämlich der Bearbeitung von komplexen, neuartigen sowie innovativen Vorhaben innerhalb eines beschränkten Zeitraums. Innovation, Komplexität sowie Limitationen hinsichtlich des Budgets und des zeitlichen Rahmens können folglich als Schlagwörter zur Charakterisierung von Projekten verstanden werden. Angesichts der bereits erwähnten Zielsetzungen des Qualitätspakts Lehre jedoch, durch entsprechende Projekte im Bereich Studium und Lehre den anwachsenden Herausforderungen (u. a. sei an dieser Stelle auf die steigenden Studentenzahlen aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs sowie aufgrund der Aussetzung der Wehrpflicht hingewiesen) bestmöglich begegnen zu können, ist die Frage der Angemessenheit einer projektförmigen Bearbeitung eben jener Ziele durchaus zulässig. Sind Projekte tatsächlich als ein geeignetes Instrument zur Verbesserung der Lehrqualität sowie der Studierendenbetreuung zu werten? Oder sind diese Anliegen nicht eigentlich ein Teil der zentralen Daueraufgaben von Hochschulen?

Auch wenn den Vorhaben oftmals eine ausreichende Komplexität sowie ein grundsätzlich innovativer Charakter bescheinigt werden kann, so sind sowohl die zeitliche als auch die finanzielle Restriktion von Verbesserungen im Lehrbetrieb von einem rational-objektiven Standpunkt aus betrachtet nur schwer

[229] Vgl. Bauhausuniversität Weimar (2014), S. 1f.

[230] Die angeführte Antizipation künftiger Herausforderungen stellt primär auf die Verbesserung der Studienbedingungen sowie auf die Optimierung der Betreuung eines (politisch gewollten) Anstiegs der Studierendenzahlen ab.

zu rechtfertigen. Die Einnahme eben jener kritischen Perspektive auf die zunehmende Projektorientierung im Lehrkontext lässt deutlich an der Sinnhaftigkeit des Bund-Länder-Programms zweifeln. Im selben Atemzug muss jedoch angemerkt werden, dass den Hochschulen – sofern von ihnen keine Drittmittelprojekte im Bereich Studium und Lehre eingeworben werden – die notwendigen finanziellen Mittel zum Anstoß und zur Finanzierung von (Organisationsentwicklungs-)Vorhaben fehlen. In Ermangelung einer ausreichenden und leistungsunabhängigen Haushaltsmittelausstattung sehen sich die Organisationen gezwungen, entsprechende Drittmittelprojekte einzuwerben, da ohne die monetären Zusatzleistungen der Anstoß von – eventuell bereits vorab selbst geplanten – Entwicklungsvorhaben nahezu unmöglich erscheint. Damit jedoch ist noch keineswegs garantiert, dass die von den Organisationen bereits gedanklich vorweggenommenen Überlegungen bezüglich einer zukünftigen Ausrichtung, Entwicklung und Positionierung mit eben jenen Initiativen übereinstimmen, die durch die Bund-Länder-Programme gefördert werden. Das mit der Einführung neuer Steuerungselemente im deutschen Hochschulwesen intendierte Ziel, die Autonomie der betroffenen Einrichtungen zu steigern, wird demnach im gleichen Atemzug durch programmpolitische Vorgaben seitens des Bundes konterkariert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung kann als größter Finanzier der Organisationsentwicklungsvorhaben folglich als Taktgeber von außen verstanden werden, der die zukünftige Ausrichtung der Hochschulen aufgrund der Vorgabe von hochschulpolitischen Stoßrichtungen in einem nicht zu unterschätzenden Maße mit bestimmt. Somit sind neben der Sinnhaftigkeit einer zunehmenden Projektorientierung in der Lehre auch die übergeordnete Ebene und damit die Sinnhaftigkeit der derzeit geltenden Steuersysteme im Rahmen des New Public Managements kritisch zu diskutieren. Nicht grundlos wird in der jüngeren Vergangenheit des Öfteren die Frage aufgeworfen, ob es sich bei den neuen Steuerungsinstrumenten tatsächlich um wissenschaftsadäquate bzw. wissenschaftskompatible Methoden handle.[231] Zweifellos bewegen sich Hochschulen gegenwärtig im Spannungsfeld zwischen Ökonomie, Effizienzdruck und der Wissenschaftsfreiheit. Eine pauschale Ablehnung der neuen Steuerungsinstrumente kann stellenweise wahrgenommen werden, erscheint jedoch in ihrer Pauschalität oftmals halt- und grundlos. Um tatsächlich die Sinnhaftigkeit sowie die Wissenschaftsadäquanz der neuen Steuerungsmodelle einordnen und beurteilen zu können, bedarf es einer detaillierten und differenzierten Auseinandersetzung mit der Thematik. Heß [2005] beispielsweise konstatiert nach einer eingehenden Analyse der Entwicklung von

[231] Vgl. u. a. Heß (2005), S. 145ff.

Hochschulsteuerungssystemen im Zeitverlauf, dass ein deutlicher Anstieg in der Anwendung von Managementansätzen in der Hochschulorganisation zu verzeichnen sei.[232] Wenngleich die ökonomisch geprägte Rationalität der neuen Steuerungsinstrumente nicht zwangsläufig mit der oftmals an Hochschulen vorherrschenden Kultur sowie den etablierten Denk- und Handlungsmustern zu harmonieren scheint, so betont Heß [2015], dass die Steuerungsinstrumente für sich genommen weder wissenschaftsfeindlich noch -adäquat anmuteten. Vielmehr sei es die Unterordnung der Steuerungsinstrumente unter die jeweiligen wissenschaftlichen Zielsetzungen, die als fundamentale Voraussetzung für die Existenz von Wissenschaftsadäquanz gewertet werden könne. Vor diesem Hintergrund ist es keineswegs die zunehmend projektförmige Organisation der deutschen Hochschullandschaft, deren Sinnhaftigkeit im Rahmen der vorliegenden Arbeit hinterfragt wird, sondern vielmehr sind es die konkrete Ausgestaltung und die gelebte Praxis im wissenschaftlichen Kontext.

Auch wenn eine dahingehende Diskussion des Themas auf den ersten Blick womöglich nicht dem originären Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit zu entsprechen scheint, so ist der Umgang mit Projekten und den darin erarbeiteten Resultaten unweigerlich mit hochschulpolitischen Vorgaben und Rahmenbedingungen in Verbindung zu bringen. Eine völlig losgelöste Betrachtung sowie eine reine Fokussierung auf die Organisationsebene bergen die Gefahr, Wirkungszusammenhänge sowie Entscheidungsprozesse lediglich unvollständig erklären zu können oder aber auf falsche Ursachen zurückzuführen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird die Frage der Angemessenheit aktuell geltender Steuerungssysteme im Verlauf der Arbeit nochmals aufgegriffen. Zunächst jedoch werden die zunehmend projektförmige Gestaltung des Lehrbetriebs von Hochschulen sowie die damit einhergehenden Fragen zur grundsätzlichen Sinnhaftigkeit von Projekten zum Anlass genommen, potenzielle Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren in hybriden sowie dem Strukturprinzip der losen Kopplung folgenden Organisationen zu thematisieren. Wenngleich auf fördernde und hemmende Faktoren von Projekten bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit eingegangen wurde, so erscheint eine wiederholte Betrachtung unter Berücksichtigung organisationaler Spezifika von Hochschulen sinnvoll. Aufgrund der berechtigten Annahme, dass sich Organisationsentwicklungsprojekte im Kontext von Wissenschaftseinrichtungen deutlich von eben solchen in Wirtschaftsorganisationen unterscheiden, erscheint es

[232] Vgl. Heß (2005), S. 147ff.; ebenso setzt sich Schütz (2015) im Rahmen eines Diskussionsbeitrags kritisch mit dem ‚Mehr' an Managementansätzen in der Hochschulorganisation auseinander; vgl. diesbezüglich Schütz (2015), S. 102ff.

naheliegend, dass viele Empfehlungen der Projektmanagementliteratur als nur bedingt übertragbar zu werten sind und die Notwendigkeit einer Anpassung an die Kontextbedingungen von Hochschulen besteht.[233] Eine derartige Adaption erfolgt nunmehr im Kontext der sich anschließenden Ausführungen.

4.2.2 Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren

Die Identifikation von entscheidenden Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten zur Verbesserung bzw. Veränderungen im Bereich Studium und Lehre und deren Auswirkungen auf die nachhaltige Implementierung der Projektergebnisse in bereits bestehende organisationale Strukturen der Hochschulen kennzeichnen das vorrangige Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation. Wenngleich valide Ergebnisse erst im Nachgang der empirischen Untersuchung zu erwarten sind, lassen sich an jetziger Stelle bereits erste Gedanken zusammentragen, die aus den vorherigen Ausführungen abgeleitet werden können oder aber derzeit im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses Beachtung erfahren. Die Schaffung eines Bewusstseins für die Existenz von Transferschwierigkeiten von ursprünglich aus der Privatwirtschaft stammenden Instrumenten, Handlungslogiken und Funktionszusammenhängen auf Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen kann als ursächlich dafür angesehen werden, dass das Projektmanagement an Hochschulen sowie die damit verbundenen Besonderheiten in den vergangenen Jahren zunehmend Berücksichtigung erfahren haben.[234] Pellert [2000] beispielsweise betont die Bedeutsamkeit von *Kommunikations- sowie Interaktionsprozessen*, sofern Projekte als Reformvorhaben innerhalb von Expertenorganisationen einen Wandel bestehender Strukturen herbeiführen sollen. Eine unterlassene Einbindung der unterschiedlichsten Organe und Einflusssysteme sowie der damit eng in Verbindung stehenden Kulturen in Form von interaktiven und kommunikativen Prozessen kann die Akzeptanz von Projekten erheblich mindern und einem erfolgreichen Projektverlauf sowie einer Dissemination der erzielten Ergebnisse entgegenstehen. Insbesondere an Hochschulen, in denen diverse Fachbereiche und Institute mit jeweils unterschiedlichen (Fach-)Kulturen koexistieren, erscheinen Anstrengungen hinsichtlich einer größtmöglichen *Einbindung* von Akteuren hilfreich, wenn es darum geht, der Schaffung von Parallelstrukturen innerhalb der Gesamtorganisation entgegenzuwirken und eine sowohl hierarchie- als auch fachübergreifende Arbeit zu fördern.

[233] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 76.

[234] Vgl. u. a. Hanft et al. (2016); Fischer (2010); Patzak/Rattay (2004).

Die Ausführungen zur Projektorganisation lassen sich durch erste Überlegungen hinsichtlich einer fördernden *organisatorischen Verankerung* von Projekten an Hochschulen ergänzen. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehenden Projekte des Qualitätspakts Lehre sind als zeitlich befristete Entwicklungsvorhaben in einer Vielzahl der Fälle entweder auf Prorektorats-/Vizepräsidiumsebene (zentral) oder auf Fakultätsebenen (dezentral) angesiedelt. Gemeinsam ist ihnen jedoch in nahezu allen Fällen die Verankerung im Wissenschaftssystem. Dabei ist unstrittig, dass die organisatorische Verankerung der betrachteten Projekte aufgrund der spezifischen Zielsetzungen des übergeordneten Bund-Länder-Programms deutlich von der Verankerung klassischer Forschungsvorhaben abweicht. Letztere werden als originäre Aufgabe von Hochschullehrenden im Regelfall in den jeweiligen Fakultäten verortet und mit einer Veröffentlichung der Ergebnisse abgeschlossen.[235] Anders verhält es sich bei den durch den QPL geförderten Projekten: Diese erfahren aufgrund ihrer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Zielsetzungen ebenso häufig eine zentrale Einbettung in die Hochschulen, die in vielen Fällen eine erhöhte Sichtbarkeit der Projekte sowie eine Sicherung der Professionalität im Umgang mit neuartigen und bisher als untypisch anzusehenden Vorhaben intendiert. Die Frage einer bestmöglichen strukturellen Verankerung lässt sich jedoch zum jetzigen Zeitpunkt und ohne Berücksichtigung konkreter Fallbeispiele unmöglich beantworten, da sowohl für die zentrale als auch für die dezentrale Verortung einschlägige Argumente existieren. So wird einer dezentralen Verankerung der Projekte auf Fakultäts-/Fachbereichsebene beispielsweise die Schaffung von einem Mehr an Akzeptanz attestiert, die wiederum durch die Möglichkeiten einer effizienteren Organisation im Falle einer zentralen Verortung relativiert werden kann. Die Existenz von Pro- und Contra-Argumenten für beide Alternativen lässt eine abschließende Bewertung ohne nähere Hintergrundinformationen unmöglich erscheinen, sodass die Fragestellung im Rahmen der empirischen Erhebung erneut an Relevanz gewinnen wird.

Wenngleich die Frage nach der *Akzeptanz, Präsenz und Stellung* von Projekten innerhalb der gesamten Stammorganisation vor dem Hintergrund der organisationalen Verankerung nunmehr bereits angeklungen ist, so erscheint es sinnvoll, diese nochmals aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Wie bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit erwähnt, wird temporär begrenzten Vorhaben in Organisationen häufig ein Satellitenstatus zugeschrieben, der als Indiz für eine fehlende aktive Einbindung in die Gesamtstrukturen der übergeordneten Einheiten gilt. Nicht selten resultiert aus diesem Umstand eine

[235] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 34.

faktische Ergebnislosigkeit von Projekten nach Fristende, welche insbesondere unter Berücksichtigung der spezifischen Zielsetzungen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre als fatal zu bewerten wäre. In Ermangelung von Instanzen, die sich einerseits mit den Projektideen identifizieren, die jedoch anderseits auch qua ihrer Position in der Lage sind, diese im Rahmen des gesamten organisatorischen Überbaus zu kommunizieren, durchzusetzen und zu verankern, droht die Gefahr, dass die erarbeiteten Resultate sprichwörtlich im Sande verlaufen werden.[236] Insbesondere an Hochschulen, in denen sich das wissenschaftliche Personal aufgrund der geltenden Reputationskriterien primär an der Scientific Community und eben nicht an der Organisation orientiert, wird dieser Umstand verschärft. Hinzu kommt angesichts der aktuellen Finanzierungspolitik die berechtigte Annahme, dass die Einwerbung von Projekten im Bereich Studium und Lehre von Seiten der Wissenschaftler primär als Infrastrukturmaßnahme genutzt werde, um (a) die individuelle Drittmittelbilanz zu optimieren, welche wiederum direkt mit der Maximierung der individuellen Reputation und den zu erwartenden Bezügen korreliert, und um (b) aktuelle Herausforderungen in Folge eines politisch gewollten Anstiegs der Studierendenzahl temporär abzufangen. Würde sich eine solche Annahme in der hochschulischen Praxis bestätigen, so läge die Vermutung nahe, dass die Attraktivität der Projekte im Verlaufe der Zeit rückläufig ist und diese – in der logischen Konsequenz – mehr und mehr an Rückhalt bei den obersten Verantwortlichen einbüßten.

Auch wenn diese Überlegungen bisher noch nicht empirisch validiert sind, so leiten sie dennoch zur Relevanz einer konsequenten Unterstützung von Seiten der Organisationsspitze über. Die wissenschaftliche Literatur ist sich dahingehend einig, dass die sog. *Management Attention* auch im Kontext von Hochschuleinrichtungen eine besondere Bedeutung innehat.[237] Projektvorhaben sollten von Seiten der Organisationsleitungen einen aktiven Support erfahren, sodass indifferente oder gar ablehnende Haltungen nicht auf fruchtbaren Boden stoßen. Darüber hinaus wird der *wissenschaftlichen Leitung* von Projekten eine *Schlüsselrolle* zugesprochen, da die Führungskräfte aus dem Wissenschaftsbereich oftmals über das notwendige Durchsetzungsvermögen verfügen, das zur Umsetzung von Vorhaben notwendig erscheint.[238] Daraus resultierend lässt sich gleichermaßen schließen, dass die Einbindung möglichst vieler Organisationsmitglieder – so wie sie zu Beginn des Abschnitts erläutert wurde – nicht die

[236] Vgl. Heintel/Krainz (2015), S. 48f.
[237] Vgl. u. a. Hanft et al. (2016), S. 76ff.; Fischer (2010), S. 29.
[238] Vgl. Hanft et al. (2015), S. 26.

Bedeutung der Mitwirkung einzelner wichtiger Schlüsselakteure ersetzt. In diesem Kontext wird häufig auch auf die Gewinnung von *Fach- Prozess und Machtpromotoren* für Projekte an Hochschulen verwiesen. Gemäß dem noch heute oftmals zitierten Modell von Witte [1973] sind Fachpromotoren Personen(-gruppen), die mit ihrer Expertise und Vernetzung den Projektverlauf begünstigen und befördern können. Machtpromotoren hingegen sind in der Lage, Entscheidungen aufgrund ihres Status und ihrer Position in der jeweiligen Organisation durchzusetzen sowie das notwendige Commitment zu erzeugen, während Prozesspromotoren gemäß ihrer Bezeichnung intendieren, die operativen Prozesse zu realisieren und eventuelle Barrieren zu beseitigen. Im Hochschulkontext beispielsweise liegt die Vermutung nahe, dass die Einbeziehung von Akteuren aus der Hochschulleitung als Gewinnung von zentralen Machtpromotoren angesehen werden kann, die einen erfolgreichen Projektverlauf begünstigt.[239]

Neben diesen doch bereits recht konkreten Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren für Projekte im Bereich Studium und Lehre innerhalb der deutschen Hochschullandschaft verweist der aktuelle wissenschaftliche Diskurs auf eine weitere interessante Beobachtung, die auf bisherigen Wahrnehmungen und Studien im Kontext der zunehmenden Projektierung basiert. So herrscht die Annahme vor, dass der (Miss-)Erfolg von Projekten nicht monokausal erklärbar, sondern vielmehr auf unterschiedlichste Faktoren zurückzuführen sei, die wiederum in unbeabsichtigten und nahezu zufällig anmutenden Konstellationen zusammenkämen.[240] Eben jener Umstand lässt Rückschlüsse auf die grundsätzlich Existenz und Relevanz von emergenten Prozessen im Rahmen von Projektverläufen zu und sensibilisiert für die Beachtung des Emergenzphänomens im Zuge der noch ausstehenden empirischen Untersuchung.

Die jetzigen Ausführungen stellen selbstverständlich nur einen Ausschnitt dar und genügen keinesfalls dem Anspruch der Vollständigkeit. Gleichzeitig jedoch ebnen sie einen ersten Zugang zu der Thematik, der durch die Ergebnisse der empirischen Studie in nachstehenden Kapiteln nochmals aufgegriffen sowie ergänzt und erweitert wird. Zuvor jedoch widmet sich der nunmehr folgende Abschnitt abschließend den Fragen der Nachhaltigkeit und der Verstetigung von Projektergebnissen im Hochschulkontext.

---

239 Vgl. u. a. Hanft et al. (2016), S. 37ff.; Solga / Blickle (2012), S. 149. Hinweis: Letztere Wissenschaftler nutzen insbesondere den Begriff der sog. *Machtbasen* und folgen damit einer andersartigen Terminologie.

240 Vgl. Hanft (2015), S. 66.

4.2.3 Nachhaltigkeit und Verstetigung der in Projekten erzielten Ergebnisse

Eine Antwort auf die Frage einer nachhaltigen Verankerung von Projektergebnissen erscheint vor dem Hintergrund des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses dringender denn je. Die Gründe hierfür sind nicht zuletzt in umfangreichen Finanzierungs- und Förderprogrammen des Bundes und hier insbesondere im Qualitätspakt Lehre zu sehen. Letzterem wird oftmals der Charakter einer Anschubfinanzierung bescheinigt, durch welchen neue Akzente gesetzt sowie Innovationen ermöglicht werden sollen, die über die eigentliche Projektierung im Sinne einer nachhaltigen Verstetigung und Dissemination der Ergebnisse hinausweisen.[241] Zweifellos bietet das derzeitige Förderprogramm des Qualitätspakts Lehre den Hochschulen eine nahezu einmalige Gelegenheit, dringend erforderliche Reformen einzuleiten. Gleichzeitig jedoch werden die Organisationen und die darin tätigen Akteure allerdings mit der Herausforderung konfrontiert, die Nachhaltigkeit eben jener Investitionen abzusichern.[242]

Ganz grundlegend ist vor diesem Hintergrund zunächst die (zugegebenermaßen provokative) Frage aufzuwerfen, ob die im Rahmen des QPLs geförderten Projekte tatsächlich als Reform- und Organisationsentwicklungsprojekte von Seiten der Hochschulen ausgestaltet werden oder ob die entsprechenden Drittmittel als kurzfristige Infrastrukturmaßnahme verstanden und folglich dahingehend genutzt werden, die Ressourcenausstattung in Zeiten bestehender Überlast zu verbessern. Die Umsetzung im letzteren Sinne ist keineswegs pauschal zu kritisieren, da die Förderlinie auch derartige Förderschwerpunkte ausdrücklich vorsieht. Gleichwohl ist diese Intention jedoch unter keinen Umständen mit den Anstrengungen von Hochschulen zu vergleichen, die mit den entsprechenden Projektmitteln tatsächlich den Anstoß sowie die Umsetzung von Veränderungsprozessen beabsichtigen, denn erst in diesem Szenario gewinnen Fragen der Nachhaltigkeit verschiedener Anstrengungen an Bedeutung.

---

241 Vgl. Schmidt (2015b), S. 33.

242 Vgl. Hanft (2015), S. 64; Unter dem Begriff der Nachhaltigkeit wird im vorliegenden Kontext die Nutzung und Weiterentwicklung von Projektergebnissen von (Nicht-)Beteiligten in anderen oder aber neuen Zusammenhängen verstanden. Erfahrungen sowie die im Projektverlauf generierten Ergebnisse sollten zugänglich gemacht sowie in bestehende organisationale Routinen und Strukturen überführt werden, sodass bei einer sog. nachhaltigen Implementierung von einer dauerhaften Verstetigung der Maßnahmen und Resultate ausgegangen werden kann. Dieses Verständnis deckt sich maßgeblich mit dem der Initiative ‚weiter bilden' für berufsbegleitende Bildung, die im Jahre 2012 einen Leitfaden zur Sicherung der Nachhaltigkeit im und nach Projektverlauf veröffentlicht hat (Vgl. Regiestelle Weiterbildung (2012), S. 2).

Aktuell werden im Qualitätspakt Lehre in der zweiten Förderphase bis Ende 2020 bundesweit 137 Interventions- und Implementationsprojekte an insgesamt 156 Hochschulen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.[243] Neben Fragen zur Studierfähigkeit, zu etwaigen Gelingensbedingungen von Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase und zur konkreten Umsetzung von forschendem Lernen beschäftigen sich die Projekte vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer nachhaltigen Verbesserung von Studium und Lehre aber ebenso mit der Gestaltung und dem Management von Hochschulstrukturen.[244] Insbesondere die zweite Förderphase soll per Definition der Weiterentwicklung von erfolgreichen Konzepten sowie der Ausdehnung und Verstetigung der Ergebnisse auf weitere Bereiche der Hochschulen dienen. Inwiefern die Nachhaltigkeit der Maßnahmen auch bereits in der ersten Förderphase von den Akteuren in den Projekten mitgedacht wurde, bleibt fraglich. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die aktuellen Förderprogramme nur in seltenen Fällen für die Umsetzung von tatsächlichen Reformen in den Bereichen Studium und Lehre genutzt werden. Hanft [2015] beispielsweise kritisiert, dass die mit dem Qualitätspakt Lehre einhergehenden Chancen bezüglich der Durchsetzung von nachhaltigen Studienstrukturreformen nicht offensiv genug von den Hochschulen genutzt würden.[245] Gleichermaßen würden Fragen der nachhaltigen Verankerung in den Projekten vernachlässigt. Des Weiteren, so Hanft [2015], zeigten die betroffenen Hochschulen oftmals unklare Vorstellungen in Bezug auf die Zielsetzungen der geplanten Maßnahmen. Schmidt [2015a] stützt diese These und ergänzt, dass die Zielsetzungen – insbesondere bei derart breit konzipierten Programmen wie dem Qualitätspakt Lehre – häufig unspezifisch oder aber auch utopisch anmuteten: ein Umstand, der nicht zuletzt auf die *Antragsprosa* im Wettbewerb um die Einwerbung der entsprechenden Drittmittel zurückzuführen

[243] Im Rahmen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre wurden im Zeitraum von 2011–2016 bundesweit über 250 Interventions- und Implementationsprojekte an insgesamt 186 Hochschulen von Seiten des BMBFs gefördert. Ein Abgleich der Daten zur ersten und zweiten Förderphase lässt den Rückschluss zu, dass insgesamt 30 Hochschulen im Rahmen der zweiten Phase keine weitere Förderung erfahren. Aufgrund einer mangelnden Datenbasis kann jedoch nicht abschließend beurteilt werden, ob das Auslaufen der Förderung (a) in einem nicht gestellten Folgeantrag oder aber (b) in der Ablehnung des Antrags von Seiten des Auswahlgremiums begründet liegt. Darüber hinaus ist die Tatsache, dass die Anzahl der beteiligten Hochschulen (156) die Anzahl der geförderten Projekte (137) mit 19 Zählern übersteigt, dahingehend zu erklären, dass sowohl Einzel- als auch Verbundprojekte gefördert werden.

[244] Vgl. Hanft (2015), S. 65.

[245] Vgl. Hanft (2015), S. 65.

ist.[246] Auf der Projektebene selbst sind jedoch häufig das Fehlen von konkreten Zieldefinitionen und der Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen zur nachhaltigen Verstetigung der Ergebnisse zu beklagen. Doch worin liegt die fehlende Fokussierung von Strukturreformen begründet? Sind Projekte an Hochschulen grundsätzlich in der Lage, Veränderungsprozesse anzustoßen, oder überwiegen in derart lose gekoppelten Expertenorganisationen womöglich Beharrungskräfte, die als ursächlich für eine potenzielle Reformunfähigkeit bzw. -unwilligkeit angesehen werden müssen?

Zweifellos existieren mit den bereits an vorheriger Stelle erläuterten Kontextmerkmalen Hemmnisfaktoren struktureller Natur. Die für Hochschulen typische Autonomie von Basiseinheiten beispielsweise steht in Zeiten des Reformdrucks strukturellen Veränderungen durchaus entgegen.[247] Während sich im Zeitverlauf der vergangenen Jahrzehnte Institute, Abteilungen oder aber Departments auf der Grundlage von fachwissenschaftlichen Spezialisierungen als organisatorische Basiseinheiten von Hochschulen herausbilden konnten, verlor die Gesamtorganisation gleichermaßen an Bedeutung. Zudem kennzeichnen sich die Organisationen durch starke Persönlichkeiten (Experten) mit kontroversen Ansichten und durchaus sehr heterogenen Vorstellungen bezüglich einer optimalen organisatorischen (Aus-)Gestaltung.[248]

Die Schwächen einer derartigen organisationalen Struktur liegen insbesondere in langwierigen Entscheidungsprozessen und partikularen Einzelinteressen, die die Findung und Durchsetzung von innovativen Lösungen sowie gesamtorganisatorische Veränderungsvorhaben behindern, erschweren oder gänzlich ausbremsen können.[249] Die Annahme einer grundsätzlichen Reformunfähigkeit von Hochschulen aufgrund der benannten institutionellen Rahmenbedingungen jedoch kann aufgrund von in der Vergangenheit bereits durch- und umgesetzten Neuerungs- bzw. Veränderungsprozessen (z. B. Bologna-Reform) nicht aufrechterhalten werden – vielmehr scheint der (Miss-)Erfolg von Reforminitiativen mit der konkreten Umsetzung und Ausgestaltung zu korrelieren.

Insbesondere bei zentralen Fragen der nachhaltigen Implementierung von Strukturen sollten demnach die Besonderheiten des hochschulischen Systems ausreichend Berücksichtigung finden, sodass die Vorhaben in den diversen

246 Der Begriff der Antragsprosa umschreibt im vorliegenden Kontext die Erstellung von Projektanträgen unter primär antragsstrategischen Gesichtspunkten, sodass ein hohes Maß an Kongruenz zwischen den Zielsetzungen der jeweiligen Hochschulen und den in den Projektausschreibungen formulierten Förderkriterien sichtbar wird.

247 Vgl. Franke et al. (2002), S. 94.

248 Vgl. Siebenhaar (2008), S. 39.

249 Vgl. Franke et al. (2002), S. 94.

Kulturen und Fachbereichsdisziplinen akzeptiert werden und auch nach Projektende eine entsprechende Verankerung erfahren. Vor diesem Hintergrund wird in der wissenschaftlichen Literatur zunehmend ein Plädoyer für ein agiles und dynamisches Verständnis von Projektmanagement formuliert, das über die rein methodisch-instrumentelle Ebene hinausgeht und zunehmend – in enger Anlehnung an die skandinavische Schule und der damit verbundenen Theorie der temporären Organisation – prozessuale und organisatorische Elemente mit in das Management der zeitlich limitierten Vorhaben einbezieht. Vorrangiges Ziel ist es, dem iterativen und rückkoppelnden Charakter von Entwicklungsprojekten gerecht zu werden sowie einen für die jeweilige Organisation optimalen Ablauf des Vorhabens zu identifizieren, der die Nachhaltigkeit der Maßnahmen von Beginn an beachtet.[250] Doch spielt die Auseinandersetzung mit Fragen zum nachhaltigen Transfer der Ergebnisse tatsächlich eine ernstzunehmende Rolle, oder wird sie vielmehr als notwendiges Übel wahrgenommen? Wird die Nachhaltigkeit der Maßnahmen bereits von Beginn an mitgedacht oder erst in der Phase des Projektabschluss bzw. nach Projektende und somit ex-post berücksichtigt?

Eben jene Fragestellungen werden im Rahmen der empirischen Untersuchung aufgegriffen, um einen Einblick in die gelebte Projektpraxis gewinnen zu können. Die in der wissenschaftlichen Literatur festgehaltene Theorie bezieht diesbezüglich bereits eine klare Position: So gelte es, vor Ablauf der Projektphase sowohl die Übergabe und die Komplettierung als auch die abschließende Präsentation der Ergebnisse und deren nachhaltige Implementierung sowie Verstetigung gedanklich vorwegzunehmen und zu planen.[251] Bisher vorliegendes empirisches Material[252] jedoch lässt Rückschlüsse dahingehend zu, dass Maßnahmen zwecks Sicherung der Nachhaltigkeit in hochschulischen Entwicklungsprojekten in sehr unterschiedlichem Maße vorangeschritten und Fragen bezüglich einer Überführung der Projektergebnisse in bereits bestehende Strukturen über einen langen Zeitraum hinweg ungeklärt geblieben sind.[253]

Als ebenso kritischer Erfolgsfaktor für einen nachhaltigen Transfer wird

[250] Vgl. El Arbi/Ahlemann (2013), S. 24.

[251] Vgl. u. a. Pattzack/Rattay (2004), S. 385; Hanft et al. (2016), S. 101.

[252] Bei dem bisher vorliegenden empirischen Material handelt es sich vorrangig um die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, welche im Rahmen der Teilstudie ‚Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen' an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und unter der wissenschaftlichen Leitung von Frau Prof. Dr. Anke Hanft generiert worden sind.

[253] Vgl. Hanft et al. (2016), S. 101f.

darüber hinaus die Sicherung des erworbenen Knowhows auf Seiten der Projektmitarbeiter diskutiert. Deren zumeist befristete Arbeitsverträge enden in der Regel mit dem Auslaufen der Projektförderung – ein Umstand, der durch den potenziellen Wissens- und Kompetenzverlust der intendierten Langfristigkeit der Projektergebnisse diametral gegenüber zu stehen scheint. Fragen dahingehend, wie es um die Beschäftigungssituationen der Mitarbeiter nach dem Ende der Projektlaufzeiten gestellt ist, besitzen vor diesem Hintergrund folglich eine enorme Relevanz und werden dementsprechend auch im Rahmen der empirischen Untersuchung mit aufgegriffen. Zuvor jedoch widmen sich die nachstehenden Ausführungen dem aktuellen Stand der Forschung, welcher aufzuzeigen vermag, dass sich die vorliegende Dissertationsschrift mit einem sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext bislang weitestgehend unerforschten Themenfeld auseinandersetzt.

5 Stand der Forschung

Die bisherigen Ausführungen haben die derzeitigen Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Organisationswandel in der Wissenschaft aufzeigen können und Projekte als potenziellen Motor von gesamtorganisationalen Entwicklungen sowie von Innovationsvorhaben identifiziert. Wenngleich damit ein zum gegenwärtigen Zeitpunkt im bildungs- und hochschulpolitischen Diskurs hoch aktuelles Thema aufgegriffen und beschrieben wurde, dessen Relevanz bereits im Rahmen der Einleitung der vorliegenden Arbeit Beachtung erfahren hat, so ist es das Ziel des jetzigen Kapitels, den aktuellen Stand der Forschung sowie die zur Verfügung stehende Literaturbasis zu beleuchten.

Da sich das Projektmanagement im Allgemeinen als ein bedeutendes Themenfeld der betriebs- und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin identifizieren lässt, ist ebenso die Literaturbasis auf diesem Gebiet in quantitativer Hinsicht ausgeprägt. Des Weiteren konnte sich in der jüngeren Vergangenheit eine große Anzahl an Ratgeberliteratur behaupten, die Funktionsweisen sowie Erfolgsfaktoren von Projekten in Nonprofit-Einrichtungen thematisiert, ohne jedoch konkret auf die organisationalen Besonderheiten von Hochschulen einzugehen.[254] Folglich lässt sich konstatieren, dass das Thema „Projektmanagement an Hochschulen" bis dato keine systematische Bearbeitung erfährt.[255] Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass die Rahmenbedingungen der vermehrten Ein- und Durchführung von Projektvorhaben im tertiären Bildungsbereich thematisiert werden und als Effekt des New Public Managements anzusehen sind.[256]

Eine wissenschaftliche Bearbeitung im Bereich der Organisationsentwicklung findet primär mit Fokus auf institutionelle Lernprozesse durch Projekte statt.[257] Des Weiteren setzt sich ein im Jahre 2006 von Mustermann verfasstes Werk mit Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen auseinander, in dessen Kontext die Einführung von Managementtools eine eingehendere Betrachtung erfährt.[258] Darüber hinaus thematisiert Kloke [2014] im Rahmen ihrer Dissertationsschrift die Implementation von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an Hochschulen und weist in diesem Zusammenhang auf verschiedene Rahmenbedingungen hin, die für den Erfolg entsprechender Vorhaben maßgeblich sind. So werden unter anderem ein klares Aufgabenprofil der Mitarbeiter, die Vermeidung von Doppelstrukturen sowie konkrete Zukunftsperspektiven

254 Vgl. u. a. Kuster (2011), Gessler (2009).
255 Vgl. Schneijderberg et al. (2011), S. 7ff.
256 Vgl. Pasternack/Wissel (2010), S. 1ff.
257 Vgl. u. a. Schiersmann (2011); Schiersmann/Thiel (2000).
258 Vgl. Mustermann (2006).

als wichtige Kontextmerkmale bestätigt. Gleichzeitig jedoch wird der weiteren Erforschung eben solcher Merkmale und ihrer jeweiligen Auswirkungen eine hohe Relevanz beigemessen.[259]

Auch im internationalen Kontext stellt das Projektmanagement ein umfassend beforschtes Themenfeld dar. Ebenso wie im Inland fokussieren die bisher vorliegenden Studien allerdings vornehmlich Projekte, die in der Privatwirtschaft beheimatet sind. Hier dominieren empirische Untersuchungen (a) grundlegender Erfolgsfaktoren im Projektmanagement[260], (b) der Rolle des Projektleiters im Rahmen von Innovationsprojekten[261], (c) kultureller Unterschiede im Projektmanagement[262], (d) organisationalen Lernens in und aus Projekten[263] sowie (e) organisationaler Netzwerke in Projektteams.[264]

Betrachtet man die existierende Literaturbasis hinsichtlich des Projektmanagements in der Wissenschaft, so lässt sich feststellen, dass grundsätzlich auch in diesem Bereich bereits geforscht sowie publiziert wurde. Eine nähere Auseinandersetzung mit den entsprechenden Werken lässt jedoch deutlich werden, dass bis dato das Projektmanagement an Hochschulen allenfalls im Forschungsbereich eine bedeutsame Rolle spielt. [265]

Die in der vorliegenden Arbeit interessierende Perspektive des Projektmanagements in der Wissenschaft sowie der Dissemination und Verstetigung der in den (Lehr- und Entwicklungs-)Projekten erarbeiteten Resultate kann bislang – sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext – als weitestgehend unerforscht betrachtet werden. Einzig die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichte Evaluierung der Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ aus dem Jahre 2013 sowie die im Jahre 2016 publizierten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ (Bd. 2) liefern diesbezüglich erste Hinweise.[266] Angesichts der vorangegangenen Ausführungen wird mit dem geplanten Forschungsvorhaben somit einem sehr aktuellen und dennoch bislang weitestgehend unbeachteten Themenfeld der Hochschulforschung nachgegangen, dessen Bedeutsamkeit nicht zuletzt auch durch die von Seiten des BMBFs einberufe-

259 Vgl. Kloke (2014), S. 327ff.
260 Vgl. u. a. White/Fortune (2002).
261 Vgl. u. a. Kangis/Lee-Kelley (2000), S. 393ff.
262 Vgl. Zwikael et al. (2005), S. 454ff.
263 Vgl. Julian (2008), S. 43ff.
264 Vgl. Quintane et al. (2013), S. 528ff.; Blackburn (2002), S. 199ff.
265 Vgl. u. a. Besio (2009); Ernø-Kjølhede (2000).
266 Vgl. BMBF (2013); Hanft et al. (2016).

nen Begleitforschungen der QPL-Projekte gestützt wird. Zudem sei letztlich auf die Existenz der ebenfalls staatlich geförderten Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Bund-Länder-Programm ‚Qualitätspakt Lehre'– kurz: KoBF – hingewiesen, welcher gemäß eigenen Angaben die Unterstützung des Ergebnistransfers in die Forschungscommunity sowie in die hochschulpraktische Anwendung auf Managementebene obliegt. Die Ausschreibung und die Vergabe eben solcher Begleitforschungen und Koordinierungsstellen lassen die Schlussfolgerung zu, dass eine nachhaltige Implementierung der Projektergebnisse an den übergeordneten Hochschulen nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden darf, sondern eine nicht zu unterschätzende Herausforderung – sowohl für die Organisationen als auch für den Projektträger – darstellt.

Die sich nunmehr anschließende empirische Untersuchung trägt dieser Feststellung Rechnung. Motiviert durch das bereits eingangs formulierte Erkenntnisinteresse, stehen im Zuge der Durchführung und Auswertung folgende fünf Forschungsfragen im Vordergrund:

1. Wie kann es gelingen, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten (Lehr-)Projekte in langfristige Strukturveränderungen zu überführen?
2. Existieren Gelingensbedingungen für Lehrprojekte an deutschen Hochschulen, die eine nachhaltige Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse in die übergeordnete Organisation begünstigen bzw. fördern?
3. Welche Faktoren stehen einer nachhaltigen Implementierung entgegen? In welchen Fällen kommt es zu einer regelrechten ‚Verpuffung' von Projektergebnissen und entsprechenden Finanzmitteln?
4. Welche Rolle nimmt die Projektleitung in (nicht-)erfolgreichen Projekten ein? Handelt es sich bei der sog. Management Attention, d. h. bei der Unterstützung der Projekte durch die Hochschulleitung, um einen kritischen Erfolgsfaktor?
5. Inwiefern nimmt die Art und Weise der organisationalen Verankerung der Projekte an den Hochschulen Einfluss auf den Erfolg und die Nachhaltigkeit der erzielten Ergebnisse?

Die dargelegten Leitfragen sind als Bindeglied zwischen den bisherigen theoretischen Überlegungen und der qualitativen Erhebungsmethode zu verstehen. Sie dienen maßgeblich der Konkretion des Informationsbedarfs, welcher im Sinne einer vollständigen Klärung der Forschungsfragen besteht.[267] Aus Gründen der

[267] Vgl. Gläser/Laudel (2010), S. 90f.

Transparenz und Nachvollziehbarkeit widmet sich das nunmehr anschließende Kapitel 6 der Darlegung sowie der Begründung des Forschungsdesigns sowie des methodischen Vorgehens.

6 Methodik und Vorgehen

6.1 Vorüberlegungen sowie erkenntnistheoretische Einordnung

Die Frage nach einem Forschungsdesign, das zur Klärung des bestehenden Erkenntnisinteresses sowie zur Beantwortung der formulierten Fragestellungen dient, ist von herausragender Bedeutung. Die vorangegangenen Kapitel konnten aufzeigen, dass es sich bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben zwar um ein hochaktuelles und im (hochschulpolitischen) Diskurs derzeit kontrovers diskutiertes Themenfeld handelt, es sich bislang jedoch als wissenschaftlich kaum erschlossen präsentiert. Während sich die Projektorientierung an deutschen Hochschulen im Bereich der Forschung bereits seit Längerem etablieren konnte, findet die zunehmende Projektifizierung im Bereich Studium und Lehre bisher kaum eine gesonderte Beachtung. Um sich diesem bisher weitestgehend unerforschten Gebiet zu nähern, wird ein qualitatives Vorgehen gewählt. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass sich der Projekterfolg sowie die Nachhaltigkeit der im Projektrahmen erzielten Ergebnisse nur schwer quantitativ messen lassen. Eine qualitative Erhebung hingegen bietet die Möglichkeit, in einen Erfahrungsaustausch mit den relevanten Personengruppen zu treten und demnach die intendierte Zielsetzung des Qualifizierungsvorhabens zu verfolgen. Darüber hinaus offeriert ein qualitativer Zugang die Möglichkeit, sich dem Forschungsstand offen zu nähern sowie ihn in seiner Tiefe zu erforschen.

Um Aufschluss über die Durchführung und die Implementation der Projekte zu erhalten, werden leitfadengestützte Experteninterviews mit verschiedenen Akteuren ausgewählter Initiativen im Rahmen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre geführt. Neben der Erfassung von retrospektiven Einschätzungen zum bisherigen Projektverlauf soll sich im Besonderen mit der Durchführung und der Identifikation erfolgskritischer Faktoren von Entwicklungsprojekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen auseinandergesetzt werden. In erster Linie werden Gelingensbedingungen sowie Hemmnisfaktoren aus der Perspektive unterschiedlicher (projekt-)leitungsnaher Akteure innerhalb der Institutionen erfasst. Um dem formulierten Erkenntnisinteresse in seiner Gänze zu entsprechen, wird ebenso dem Nachhaltigkeitsaspekt im Zuge der Befragung besondere Beachtung geschenkt. Dabei ist nicht nur die Frage, inwieweit die Projekte bereits von Beginn an auf Nachhaltigkeit ausgelegt sind, sondern ebenfalls die Analyse der Routinisierungs- und Verstetigungsmaßnahmen der in den Projekten erarbeiteten Resultate von zentraler Bedeutung. Neben der empirischen Erfassung des Umgangs mit Lehrprojekten und deren Wahrnehmung ist es ebenso Ziel der Untersuchung, die bislang exis-

tierenden theoretischen Ansätze des Projektmanagements (in Bildungseinrichtungen) auf ihre Angemessenheit und Adäquanz zu überprüfen.

Nach der Erhebung des qualitativen Datenmaterials erfolgt eine inhaltsanalytische Auswertung, da zum Teil auf bereits existierende theoretische Konstrukte sowie auf erste Ergebnisse empirischer Studien, die thematisch in ähnlichen Kontexten angesiedelt oder aber zu vergleichbaren Fragestellungen durchgeführt worden sind, verwiesen werden kann. Sie dienen als eine Art heuristische Grundlage für die Auswertung der erhobenen Daten. Die maßgeblich von Mayring [2015] begründete Methode der qualitativen Inhaltsanalyse bietet aufgrund der Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung anhand des Datenmaterials die Möglichkeit der Überprüfung sowie der explorativen Erweiterung von bisher existenten Konstrukten und theoretischen Ausführungen. Folglich tragen die Untersuchungsergebnisse zu einer weiteren empirischen Fundierung der bisher existierenden, theoretischen Grundlagen für die Durchführung von Entwicklungsprojekten im Hochschulkontext bei, die bis dato lediglich rudimentär vorherrschen.

6.2 Das qualitative Forschungsparadigma

Die zuvor erläuterte, erkenntnistheoretische Einordnung hat bereits die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen zur Klärung der existierenden Forschungsfragen darlegen sowie die Beweggründe benennen können. Die nachstehenden Ausführungen dienen nunmehr der Erläuterung des qualitativen Forschungsparadigmas und der darin beheimateten Denkmuster sowie Grundannahmen.

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass sich der qualitative Forschungsansatz infolge der Kritik an der traditionellen quantitativen Sozialforschung entwickelt hat und gemäß Steger [2003] als regelrechte Gegenbewegung und Abwehrreaktion zu verstehen ist, die nicht zuletzt auf das „*[…] Unbehagen an der unreflektierten Anwendung herkömmlicher Forschungsverfahren […]*“ zurückgeführt wird.[268] Die bestehende Kritik an der traditionellen, quantitativen Sozialforschung richtete sich vornehmlich auf die Existenz eines lediglich eingeschränkten Blickwinkels, der hauptsächlich manifeste Inhalte fokussiert habe, wohingegen latente Sinnstrukturen in den Hintergrund der Betrachtung geraten seien.[269] Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass die quantitative Sozialforschung maßgeblich auf einer stark naturwissenschaftlich-orientierten Methodologie fußt, die jedoch nur bedingt auf Fragestellungen im Bereich der

[268] Lamnek (1995), S. 1.

[269] Vgl. Steger (2003), S. 2; Hugl (1995), S. 3ff.; Guba/Lincoln (1994), S. 106.

Bildungs- und Sozialwissenschaft anwendbar erscheint. So ist beispielsweise die vollständige Isolation von Vorgängen und Prozessen oder aber die Mathematisierung von gewonnenen Erfahrungen in gewissen Kontexten nur in eingeschränktem Maße zu verwirklichen oder aber aufgrund des Fehlens jeglicher Logik zu kritisieren, da nur wenig sinnvolle Aussagen und Ergebnisse aus der Empirie geschlussfolgert werden können.[270] In der Konsequenz wurde eine stärkere Berücksichtigung der Eigenart des zu untersuchenden Gegenstandes gefordert, sodass die Angemessenheit der Methode im Hinblick auf die bestehenden Kernfragestellungen gewährleistet werden kann.

Angesichts der Kritik an der herkömmlichen quantitativen Sozialforschung mehrten sich seit ca. Ende der 60er Jahre sowohl im angelsächsischen als auch im deutschen Sprach- und Kulturraum Ansätze einer alternativen Forschungstradition, die einerseits eine Abgrenzung von den quantitativen Ansätzen anstrebte, andererseits jedoch ebenso dem Gegenstand der Sozialforschung in gesteigertem Maße gerecht werden wollte.[271] Die Existenz eines eigenständigen qualitativen Forschungsparadigmas, welches sich auf breiter Ebene durchsetzen konnte und zunehmend Anwendung fand, lässt sich für Deutschland seit Beginn der 80er Jahre konstatieren. Als Fundament der qualitativen Denke und Forschung können mehrere Prinzipien angesehen werden, die nachstehend eine kurze Erläuterung erfahren:

Als zentrales Prinzip der qualitativen Sozialforschung gilt das sog. Gebot der *Offenheit*. Dieses fordert gemäß seinem Titel eine grundsätzliche Offenheit des Forschers gegenüber dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand, um auf nicht vorhersehbare Umstände flexibel reagieren zu können, und ebenso, um für unerwartete Informationen stets empfänglich zu bleiben.[272] Daraus resultiert einerseits eine starke Betonung des Explorationscharakters qualitativer Forschung, andererseits jedoch auch der Verzicht auf etwaige Hypothesenbildungen im Vorfeld der tatsächlichen empirischen Untersuchung.[273] Im Rah-

[270] Vgl. u. a. Steger (2003), S. 2; Bogumil/Immerfall (1985), S. 56ff.; Putnam (1983), S. 40f. Es ist der Hinweis von Nöten, dass die Kritik an der herkömmlichen quantitativen Sozialforschung selbstverständlich auf einer Vielzahl weiterer Argumente basiert. Die im Rahmen der Ausführungen dargestellten Ursachen verweisen lediglich auf einen Ausschnitt der Kritikpunkte und genügen demnach keinem Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl der relevanten Faktoren erfolgte individuell und auf Basis des Forschungsinteresses der vorliegenden Dissertation. Ziel dabei ist es, die Unzulänglichkeiten des quantitativen Ansatzes vor dem Hintergrund des bestehenden Forschungsinteresses aufzuzeigen sowie die Anwendung eines qualitativen Ansatzes nachvollziehbar zu begründen.

[271] Vgl. Steger (2003), S. 6; Hopf/Weingarten (1984); Habermas (1982).

[272] Vgl. u. a. Steger (2003), S. 4; Girtler (1992), S. 38f.; Gummesson (1991), S. 21ff.

[273] Vgl. Steger (2003), S. 4; Hoffmann-Riem (1980), S. 345.

men des wissenschaftlichen Diskurses wird das Vorgehen unter anderem von Strauss/Corbin [1996] oder aber auch von Henwood/Pidgeon [1992] weniger als hypothesenprüfend verstanden, sondern vielmehr als hypothesengenerierend bezeichnet – ein Umstand, welcher jedoch nicht die Existenz von Vorannahmen gänzlich verneint oder gar ausschließt.[274]

Neben dem Prinzip der Offenheit genießt *Kommunikation* im Rahmen der qualitativen Forschung einen herausragenden Stellenwert. Die qualitative Erhebung und Analyse von Daten sind stets als kommunikative Prozesse zwischen dem Forscher und dem zu erforschendem Gegenstand zu verstehen. Im Zentrum des Interesses steht der Interaktionsprozess, der primär den Regeln des alltagsweltlichen Handelns folgen sollte und sich somit stark der Lebenswelt des Subjekts annähert.[275] Der Forscher selbst wird zu einem Kernstück der Erhebung, da die individuellen Fähigkeiten in Bezug auf eine gelingende Gesprächsführung und den Aufbau von Sympathie und Vertrauen im Umgang mit Interviewteilnehmern maßgeblich zum (Miss-)Erfolg der Studie beitragen.[276] Darüber hinaus ist ebenso auf das Gebot der *Flexibilität* im Rahmen der qualitativ-empirischen Sozialforschung hinzuweisen, demzufolge grundsätzlich eine Anpassung an sich ändernde Umwelt- und Rahmenbedingungen erlaubt ist. Das Kriterium hat somit die Befähigung zur kontinuierlichen (Weiter-)Verwertung der neu gewonnenen Erkenntnisse im Zuge des laufenden Forschungsprozesses zum Ziel und ist folglich als keineswegs statisch aufzufassen.[277] In enger Anlehnung daran ist ebenso auf das Prinzip der *Prozessualität* in der qualitativen Forschung zu verweisen, welches der Anerkennung der Prozesshaftigkeit des Forschungsakts selbst sowie des Forschungsgegenstands Nachdruck verleiht. Das Gebot lehnt sich eng an die vorangegangenen Aussagen an, die bereits den statischen Charakter von Verhaltensweisen und Aussagen der Beforschten verneinten. Gemäß Lamnek [1995] handelt es sich um „*[…] prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion von sozialer Realität*“[278], deren Generierung den Forscher keineswegs als externen Beobachter auftreten lässt, sondern als unmittelbar in den Reproduktionsprozess involvierte Person.[279] Zu guter Letzt bedarf es des Verweises auf das Gebot der *Explikation*, welches eine möglichst weitgehende, offene Analyse und Interpretation des ge-

[274] Vgl. Steger (2003), S. 4; Strauss/Corbin (1996), S. 7ff.; Henwood/Pidgeon (1992), S. 101; Gummesson (1991), S. 50ff.

[275] Vgl. u. a. Wolf (2008), S. 22; Steger (2003), S. 4; Schwartzmann (1993), S. 3f.

[276] Vgl. Flick (2000), S. 70f.

[277] Vgl. Steger (2003), S. 5; Strauss/Corbin (1996), S. 11ff.; Miles/Hubermann (1984), S. 42ff.

[278] Lamnek (1995), S. 25; vgl. u. a. auch Steger (2003), S. 5.

[279] Vgl. u. a. Steger (2003), S. 5; Hammersley/Atkinson (1995), S. 16ff.; Kleining (1995), S. 233ff.

nerierten Datenmaterials fordert.[280] Durch die Befolgung eben jenes Prinzips der qualitativen Forschung soll gemäß Steger [2003] die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt sowie die Gefahr unrealistischer und abgehobener Ergebnisse gemindert werden, wenngleich die Explikation nicht in der Lage ist, eine vollständige Validität der Resultate zu garantieren.[281]

Die nunmehr dargelegten Prinzipien der Offenheit, Kommunikation, Flexibilität, Prozessualität sowie der Explikation können als Fundament des zu erläuternden Forschungsparadigmas gewertet werden, das durch das Vorhandensein von qualitativen Gütekriterien gestützt sowie stabilisiert wird. Letztere werden vornehmlich zur Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Studien verwendet und konkretisieren die Anforderungen an eine adäquate, wissenschaftliche Durchführung empirischer Erhebungen.[282] Es ist dabei von Relevanz, dass Messungen aller Art – seien es Interviews, Tests oder aber auch Beobachtungen u. a. – den Gütekriterien der *Objektivität*, *Reliabilität* sowie der *Validität* genügen.[283] Pfeiffer / Püttmann [2011] definieren die Objektivität als die „*[…] Unabhängigkeit der Messergebnisse von der messenden Person und der Situation*".[284] Die Objektivität der Ergebnisse kann konstatiert werden, sofern Vorannahmen oder Vorurteile des Forschers sie nicht verzerren. Zudem besteht die Möglichkeit, das Gütekriterium der Objektivität hinsichtlich dreier weiterer Beurteilungsmerkmale zu differenzieren. Die sog. Durchführungsobjektivität zielt auf eine Standardisierung der Durchführung ab, wohingegen die sog. Auswertungsobjektivität die Anwendung derselben Auswertungsmethoden vorsieht. Die Interpretationsobjektivität beschreibt, dass unterschiedliche Forscher die erhobenen Daten auf die gleiche bzw. in ähnlicher Weise interpretieren würden.[285]

Wie bereits an vorheriger Stelle angeführt, so wird das Gütekriterium der Objektivität von der Reliabilität und der Validität flankiert. Die Reliabilität beschreibt in diesem Zusammenhang die Zuverlässigkeit sowie den Grad der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch eine bestimmte Methode erfasst wird, sodass wiederholte Messungen ceteris paribus zu identischen Ergebnissen führen.[286] Das Gütekriterium soll maßgeblich durch standardisierte Formen der Datenerhebung während des gesamten Forschungsprozesses Realisierung erfahren, wenngleich vollständige Reliabilität – verstanden als eine beliebige

[280] Vgl. Steger (2003), S. 5.
[281] Vgl. Steger (2003), S. 5; Lamnek (1995), S. 26.
[282] Vgl. Mayring (2002), S. 140.
[283] Vgl. Pfeiffer / Püttmann (2011), S. 52.
[284] Pfeiffer / Püttmann (2011), S. 140.
[285] Vgl. Hug / Poscheschnik (2010), S. 94.
[286] Vgl. Pfeiffer / Püttmann (2011), S. 52; Hug / Poscheschnik (2010), S. 94.

Wiederholung von Erhebungen mit identischen Daten und Ergebnissen – nicht zu ermöglichen ist.[287]

Die Validität ist als drittes und letztes Gütekriterium qualitativer Forschung zu nennen. Sie bezeichnet die Gültigkeit der Untersuchung und zeigt auf, in welchem Ausmaß das Messinstrument zur Ermittlung des gewünschten Datenmaterials dienlich ist.[288]

An jetziger Stelle ist der Hinweis von Nöten, dass die vorgestellten Gütekriterien ursprünglich dem quantitativen Forschungsverständnis entstammen. Eine Anwendung auf qualitative Forschungen erscheint – wenn auch nur bedingt – möglich, wenngleich sie gemäß Mayring [2015] als nicht ausreichend empfunden wird, wenn es darum geht, den Geltungsbereich qualitativer Daten in Gänze zu erfassen.[289] Aus diesem Umstand resultiert, dass seit Mitte der 80er Jahre neue Kriterien zur Beurteilung qualitativer Forschung entwickelt wurden, die unter anderem die Vertrauenswürdigkeit, die Glaubwürdigkeit sowie die Verlässlichkeit der Forschung umfassen und Flick [2000] zufolge den Prozess der Erhebung aus Gründen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit in den Interessenfokus rücken.[290] Festhalten lässt sich jedoch, dass bis dato kein allgemein anerkannter Kriterienkatalog existiert, der den Ansprüchen der Allgemeingültigkeit im Bereich der qualitativen Forschung genügen könnte.[291]

Ziel einer jeden qualitativen Erhebung ist es, detaillierte sowie subjektive und individuelle Erkenntnisse über Einstellungen und auch Handlungen zu erlangen. Um diesem Ziel zu entsprechen, fokussieren die vorgenommenen

---

287 Vgl. Flick (2000), S. 240ff.

288 Vgl. Pfeiffer/Püttmann (2011), S. 52; Hug/Poscheschnik (2010), S. 95.

289 Vgl. Mayring (2015), S. 123ff.

290 Vgl. Flick (2000), S. 252f.

291 Wenngleich die Existenz eines allgemein anerkannten Kriterienkatalogs bis dato verneint werden muss, so weist der derzeitige Diskurs bezüglich der Thematik gemäß Steger [2003] vier unterschiedliche Richtungen auf, welche an jetziger Stelle zwar Erwähnung finden, jedoch nicht eingehender beleuchtet werden. Der sog. positivistische Standpunkt beispielsweise sieht im Grundsatz keine Unterschiede zwischen der quantitativen und qualitativen Forschung und empfindet daher die Verwendung der klassischen Gütekriterium (Validität, Reliabilität sowie Objektivität) auch für die Beurteilung qualitativer Forschungsergebnisse als ausreichend. Dieser Standpunkt wird u. a. flankiert durch die sog. post-positivistische Perspektive, aus deren Sicht die Entwicklung eines eigenen Kriterienkatalogs unausweichlich scheint. Der sog. postmoderne Standpunkt hingegen formuliert ein Plädoyer gegen die Existenz von Gütekriterien und argumentiert, dass sich der Charakter der qualitativen Forschung Prüfkriterien gänzlich entziehe. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle ebenso auf den sog. kritisch post-strukturalistischen Standpunkt verwiesen, welcher sich für einen vollständig neuen Katalog von zugegebenermaßen nur schwer fassbaren Prüfkriterien ausspricht.

Untersuchungen Einzelfälle. Die mittels der Erhebungen generierten Resultate wiederum dienen als Grundlage für die Ziehung von – mehr oder minder allgemeingültigen – Rückschlüssen auf die bestehende Grundgesamtheit, sodass der qualitativen Forschung ein vornehmlich induktives Vorgehen zu attestieren ist.[292] Folglich wird nicht die Berücksichtigung aller oder aber einer möglichst großen Anzahl existierender Fälle angestrebt, sondern der Fokus auf eine tiefe Durchdringung des Einzelfalls oder aber weniger Fälle gerichtet.[293]

Auch die vorliegende Dissertation intendiert, durch eine detaillierte Untersuchung von ausgewählten Initiativen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre Erkenntnisse über einzelne Fälle in voller Breite und Tiefe zu erlangen. Die durchzuführende empirische Erhebung zielt aufgrund der Durchführung von Experteninterviews auf die Generierung qualitativer Daten in Form von Textmaterial ab und berücksichtigt – sowohl im Rahmen der Durchführung als auch bei der sich anschließenden Analyse – die vorab genannten Grundgedanken sowie Handlungslogiken und Gütekriterien des qualitativen Forschungsparadigmas.

Zum Zwecke einer verbesserten Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens wird der Fokus der nachstehenden Ausführungen auf das während der empirischen Untersuchung Anwendung findende Erhebungsinstrument gelenkt.

6.3 Das leitfadengestützte Experteninterview als Erhebungsinstrument qualitativer Daten

6.3.1 Das Experteninterview

Die Datenerhebung im Zuge der durchgeführten Untersuchung erfolgt durch leitfadengestützte Experteninterviews, im Rahmen derer verbale Daten als „*Säule qualitativer Forschung*“ gewonnen werden.[294] Grundlegend lassen sich Interviews gemäß Diekmann [2011] als „*[…] planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll […]*“ definieren.[295] Gegensätzlich zu Alltagsgesprächen erfolgt die Interaktion zwischen Interviewer und der interviewten Person stets vor dem Hintergrund der Fo-

[292] Vgl. Bortz/Döring (2016), S. 300ff.
[293] Vgl. Kaiser (2014), S. 4.
[294] Flick (2000), S. 143.
[295] Diekmann (2011), S. 439.

kussierung auf ein bestimmtes Thema, das der vorhandenen Forschungsfrage zugrunde liegt.[296] Neben der Bedeutung der Wissenschaftlichkeit ist die sog. neutrale Gesprächsführung kennzeichnend für Interviewsituationen. Um eine Beeinflussung des Antwortverhaltens der interviewten Person zu unterbinden, wird von dem Interviewer eine Vermeidung von – positiven oder aber negativen sowie verbalen als auch non-verbalen – Reaktionen auf das Gesagte gefordert, die in alltäglichen Gesprächssituationen wiederum gewöhnliche Muster darstellen.

Vergleicht man das Experteninterview mit anderen offenen Interviewformen, so steht bei erstgenannter Methode nicht der Befragte als Gesamtperson, sondern vielmehr das besondere Handlungsfeld und die Tätigkeit des Experten im Interessenfokus. Kaiser [2014] beispielsweise definiert qualitative Experteninterviews „*[…] als ein systematisches und theoriegeleitetes Verfahren der Datenerhebung in Form der Befragung von Personen, die über exklusives Wissen […]*" im vorhandenen Forschungskontext verfügen. [297] Die in der Definition verwendeten Begrifflichkeiten verdeutlichen, dass für Experteninterviews grundsätzlich die identischen Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung Gültigkeit besitzen. Die Forderung nach einem systematischen Vorgehen beispielsweise stellt auf die Anforderungen der *intersubjektiven Nachvollziehbarkei*t von Datenerhebung sowie -analyse ab, da in Abgrenzung von der quantitativen Forschung die Erfüllung des Anspruchs intersubjektiver Nachprüfbarkeit von Experteninterviews nur schwer realisierbar erscheint. Dieser Umstand ist vorrangig auf die mangelnde Standardisierung des Erhebungsinstruments zurückzuführen, denn selbst eine wiederholte Durchführung der Interviews durch zuvor unbeteiligte Forschern, jedoch unter Anwendung von identischen Leitfäden sowie unter Einbezug derselben Gesprächspartner, würde nicht zu deckungsgleichen Informationen und Ergebnissen führen.[298] Ungeachtet dieser Tatsache ist es jedoch als die wissenschaftliche Pflicht des Forschers anzusehen, sowohl den Datenerhebungsprozess als auch die sich anschließende Analyse und Interpretation zu dokumentieren und transparent darzulegen, sodass das Vorgehen für Dritte erkenn- und nachvollziehbar erscheint.[299] Folgt man den Aussagen von Steinke [1999], so ist dieser Forderung unter anderem durch die Benennung der Kriterien der Expertenauswahl sowie durch die Offenlegung des Leitfadens und ebenso durch die Beschreibung der Auswertungsmethode zu entsprechen.[300]

296 Vgl. Hug/Poscheschnik (2010), S. 100.
297 Kaiser (2014), S. 6.
298 Vgl. Kaiser (2014), S. 6.
299 Vgl. Kaiser (2014), S. 6.
300 Vgl. Steinke (1999), S. 5ff.

Neben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und -auswertung ist eine *theoriegeleitete Vorgehensweise* charakteristisch für qualitative Experteninterviews. Diese fordert, dass eine enge Verzahnung von bereits vorhandenem theoretischem (Vor-)Wissen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes und der eigentlichen Analyse erfolgt. Zudem sollten auch die Ergebnisse der Analyse auf das theoretische Fundament rekurriert und kritisch reflektiert werden.

Als drittes und letztes Gütekriterium qualitativer Experteninterviews ist die grundsätzliche *Offenheit und Neutralität des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen oder aber auch Deutungsmustern* zu nennen.[301] Dieses Kriterium knüpft eng an die bereits an vorheriger Stelle erläuterte, neutrale Gesprächsführung an und fordert eine permanente Offenheit des Forschers gegenüber Informationen oder aber auch Bewertungen des Gesprächspartners, die womöglich nicht mit den bisherigen individuellen Wahrnehmungen oder aber Einschätzungen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes übereinstimmen. [302] Die Nutzung von Experteninterviews zur Bestätigung bereits existenter individueller Annahmen widerspricht demnach vehement den Prinzipien der Neutralität und Offenheit sowie der qualitativen Forschungslogik.

Neben den nunmehr beschriebenen Grundlagen der wissenschaftstheoretischen Einordnung von Experteninterviews ist weiterhin zu klären, welche Gründe im Hinblick auf das vorliegende Forschungsinteresse für die Durchführung einer derartigen Befragung sprechen. Weiterhin ist auf die Rolle der Experten einzugehen, d. h., es bedarf einer konkreten Klärung der Frage, in welchem Falle ein Experte als ein solcher gelten kann.

Folgt man den Aussagen von Kaiser [2014], so intendiert eine qualitative Datenerhebung mittels Experteninterviews stets die Gewinnung von exklusivem Wissen über aktuelle und bislang nur wenig erforschte Themengebiete.[303] Als ein eben solches kann der bestehende Untersuchungsgegenstand angesehen werden, der sich mit dem deutlichen Anstieg von (Organisations-)Entwick-

[301] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 7ff.; Schnell et al. (2011), S. 80ff.; letztere formulieren ein Plädoyer für die Erfüllung der Anforderungen nach Objektivität und Wert(-urteils-)freiheit qualitativer Sozialforschung, welche jedoch als noch anspruchsvoller anzusehen sind und stellenweise über das Gebot der Neutralität und Offenheit hinausreichen. Der wissenschaftliche Diskurs präsentiert sich diesbezüglich uneinig, erkennt jedoch an, dass im Rahmen des Forschungsprozesses bereits zum Zeitpunkt der Festlegung der Forschungsfragen eine Art Richtungsentscheidung gefällt wird, die einer gänzlich objektiven und werturteilsfreien Annäherung an den Untersuchungsgegenstand entgegensteht, wenngleich die Wahrung der Objektivität und Neutralität stets gewährleistet sein sollte.

[302] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 8; Flick (2000), S. 63.

[303] Vgl. Kaiser (2014), S. 29.

lungsprojekten in der deutschen Hochschullandschaft auseinandersetzt. Es lässt sich konstatieren, dass insbesondere Fragen bezüglich erfolgskritischer Faktoren im Projektverlauf oder aber auch hinsichtlich der nachhaltigen Verankerung und Verstetigung der in den Projekten erzielten Resultate bislang nur wenig Aufmerksamkeit erfahren haben, wenngleich sich (Forschungs-)Projekte im Hochschulkontext bereits seit Längerem etablieren konnten, sodass durchaus erste theoretische Annahmen oder aber einzelne empirische Studien innerhalb des ausgewählten Themengebiets existieren. Dieser Umstand legitimiert die Durchführung von Experteninterviews, die einerseits auf die Erkundung, Erforschung sowie Durchdringung von neuen Sachverhalten abzielen, andererseits jedoch ebenso die Gewinnung von spezifischen Informationen über ein Phänomen intendieren, die über anderweitige Zugänge nur schwer oder aber gar nicht zu beschaffen wären.[304] Wenngleich die Motive und Beweggründe für die Methodik im Verlauf der vorangegangenen Ausführungen detailliert dargelegt werden konnten und die Auswahl begründet erscheint, ist der Forschungszugang via qualitativer Experteninterviews an jetziger Stelle durchaus auch kritisch zu reflektieren. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Forscher lediglich begrenzte Einflussmöglichkeiten dahingehend besitzt, ob der Experte – sei es bewusst oder aber auch unbewusst – möglicherweise verzerrte oder gar trügerische Informationen preisgibt, oder aber sich lediglich auf formale Positionen bezieht, sodass der Informationsgehalt limitiert und unter Umständen deckungsgleich mit dem der Sichtung von öffentlich zugänglichem Material oder aber Stellungnahmen anmutet.[305] Darüber hinaus ist ein Antwortverhalten des Experten im Sinne der sozialen Erwünschtheit denkbar, was ebenso eine erhebliche Verzerrung der Forschungsergebnisse bedingen kann.[306] Diese regelrechten Störvariablen sind selbst bei intensivster Vorbereitung sowie einer systematischen Strukturierung der Interviews nicht gänzlich zu vermeiden, obwohl die Anfertigung und die Nutzung eines durchdachten Interviewleitfadens die bestehenden Risiken zu minimieren vermögen. Stets sollte bedacht werden, dass die Interviewsituation selbst eine Dynamik aufweist, die – auch unter Voraussetzung der Orientierung an einem bestehenden Leitfaden – kaum im Vorfeld prognostizierbar erscheint.[307] Derartige Stolpersteine oder aber Gefahren der Ergebnisverzerrung sollten im Bewusstsein des Forschers verankert sein, jedoch keineswegs die grundsätzliche Eignung des methodischen Vorgehens

[304] Vgl. u. a. Bortz/Döring (2016), S. 358ff.; Kaiser (2014), S. 31.
[305] Vgl. Kaiser (2014), S. 33.
[306] Vgl. Kaiser (2014), S. 33.
[307] Vgl. Trinczek (2005), S. 210.

zur Gewinnung von Fakten, die sich anhand von anderen Quellen nicht oder aber nur in eingeschränktem Maße ermitteln lassen, in Frage stellen.[308]

Obwohl nunmehr hinreichende Informationen zur wissenschaftlichen Einordnung qualitativer Experteninterviews dargelegt werden konnten, so ist zum jetzigen Zeitpunkt noch immer fraglich, ab wann – sowohl grundsätzlich als auch im vorliegenden Forschungskontext – Experten als eben solche gelten. Eine etymologische Annäherung an den Expertenbegriff offenbart dessen lateinische Herkunft. Die Begrifflichkeit *expertus* wird im deutschen Sprachgebrauch frei mit ‚erprobt' oder aber auch ‚bewährt' übersetzt. Wenngleich keine allgemeingültige Definition zu existieren scheint, so werden Experten in Lexika doch häufig als Fachleute mit entsprechender Sachkunde und Spezialwissen angesehen.[309] Im alltäglichen Sprachgebrauch erfährt der Expertenbegriff eine nahezu inflationäre Verwendung, sodass ihm heutzutage sowohl Ubiquität als auch Diversität bescheinigt werden können.[310] Dieser Umstand leitet zu der Notwendigkeit über, den Expertenbegriff insbesondere vor dem Hintergrund des bestehenden Forschungsinteresses konkret zu definieren und wissenschaftstheoretisch einzuordnen. Ein wissenssoziologischer Standpunkt beispielsweise legt die Abgrenzung eines Experten vom (a.) Laien und (b.) Spezialisten nahe. Während dem Laien die Existenz von Allgemein- und Alltagswissen zugesprochen wird, wird dem Experten Sonderwissen unterstellt, welches sich als sozial institutionalisierte Expertise manifestiert.[311] Dieser Beschreibung zufolge ist Expertenwissen an eine bestimmte Funktion in einem konkreten Tätigkeitsfeld gekoppelt. Wenngleich auch Spezialisten über Sonderwissen verfügen, so ist ihnen laut Hitzler [1994] im Kontrast zum Experten keine eigenständige *Problemlösungsadäquanz* zu attestieren.[312] Diese Zuordnung deckt sich ebenso mit der Definition von Meuser/Nagel [1991], nach welcher Experten sowohl Verantwortung für den Entwurf, die Implementierung oder aber die Kontrolle einer Problemlösung besitzen als auch über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungsprozesse verfügen und als Teil eines Handlungs- oder aber Forschungsfeldes verstanden werden können.[313] Diese Definitionsansätze vermögen die stellenweise angebrachte Kritik im Rahmen der Methodendebatte zu relativieren, Experten seien lediglich ein

[308] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 35; Trinczek (2005), S. 210ff.
[309] Vgl. Bogner et al. (2014), S. 9.
[310] Vgl. Bogner et al. (2014), S. 10.
[311] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 36; Sprondel (1979), S. 141.
[312] Hitzler (1994), S. 25.
[313] Vgl. Meuser/Nagel (1991), S. 441ff.

Konstrukt des bestehenden Forschungsinteresses.[314] Dennoch muss anerkannt werden, dass die Zuschreibung des Expertenstatus nicht aufgrund personaler Eigenschaften oder aber Fähigkeiten erfolgt und basierend auf der primären Anlehnung an das bestehende Erkenntnisinteresse weniger strikt ausgelegt werden kann. Um jedoch Willkür bei der Zuschreibung zu vermeiden und den Experten nicht als „*[…] ein Geschöpf von des Forschers Gnaden […]*" anzusehen, lassen sich durchaus zwei Merkmale benennen, die vom Standpunkt des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses aus betrachtet imstande sind, die Rolle von Experten zu umschreiben.[315] Folgt man u. a. den Aussagen von Kaiser [2014], so verfügen Experten über (a) *Position und Status* und (b) über entsprechendes *Funktionswissen*. Letzteres befähigt den Experten zur Beurteilung von bestimmten Situationen, Positionen oder aber auch Geschehnissen, für welche ein gewisses Maß an Intersubjektivität vorausgesetzt wird, und verdeutlicht, dass Experten keineswegs als Privatpersonen befragt werden.[316] Gleichwohl die existierenden Definitionsversuche zur Orientierung dahingehend dienen, welche Personen(-gruppen) prinzipiell als Experten im eigenen Forschungskontext angesehen werden können, so ist die Zuschreibung der Expertenrolle dennoch als ein individueller Prozess anzusehen, der sich stets vor dem Hintergrund des konkreten Erkenntnisinteresses vollzieht.[317] Aus diesem hohen Maß an Kontextspezifität von Experten(-interviews) resultiert, dass die Identifikation als Experte und die Zuweisung des Expertenstatus' in letzter Instanz bei dem Forscher selbst angesiedelt sind, auch wenn die Erfüllung der zuvor benannten Kriterien zur Charakterisierung von Experten qua Position und Status sowie vorhandenem (Funktions-)Wissen vorausgesetzt werden muss.[318]

Wie bereits dem Titel entnommen werden kann, so intendiert die vorliegende Dissertation die Identifikation von Voraussetzungen sowie Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre in der deutschen Hochschullandschaft. Von besonderem Interesse sind darüber hinaus Fragestellungen, die auf die Nachhaltigkeit der in den Projekten erarbeiteten und umgesetzten Maßnahmen abzielen.

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, werden im Rahmen der empirischen Untersuchung Experteninterviews mit leitungsnahen Akteuren der Projekte sowie der Hochschulleitung geführt. Adressiert werden demnach

[314] Vgl. u. a. Bogner et al. (2014), S. 11; Pfadenhauer (2009), S. 449ff.
[315] Bogner et al. (2014), S. 11.
[316] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 38; Lauth et al. (2009), S. 168; Helfferich (2009), S. 163.
[317] Vgl. Kaiser (2014), S. 38f.
[318] Vgl. Kaiser (2014), S. 39.

sowohl Projektleitungen als auch -koordinationen, da diese aufgrund ihrer Position und des in den Projekten erlangten Funktionswissens in der Lage sind, Aufschluss über Vorgehensweisen sowie über potentiell erfolgskritische Faktoren im Projektverlauf zu geben und folglich aufgrund ihrer unmittelbaren Nähe zum Untersuchungsgegenstand und des daraus folgenden Erfahrungswissens als Experten im vorliegenden Forschungskontext angesehen werden können. Darüber hinaus werden Interviews mit Mitgliedern der Hochschulleitungen[319] geführt, um der bereits im theoretischen Fundament betonten Relevanz der ‚*Management Attention*' Rechnung zu tragen und den daraus resultierenden (positiven, negativen oder aber auch neutralen) Einfluss auf den Projektverlauf zu erforschen. Die Hochschulleitungsebene wird maßgeblich durch die jeweiligen Vizepräsidenten vertreten, die sich für die Bereiche Studium und Lehre verantwortlich zeichnen. Diese Tatsache resultiert unter anderem aus dem Umstand, dass einige (wissenschaftliche) Projektleitungen der Initiativen an eben jener Stelle verortet sind, wohingegen andere Projekte keinerlei Involvement der Hochschulleitungen erkennen lassen. Die Einbindung der Präsidialebene in die Projektsteuerung liefert indes ein Kriterium der getroffenen Fallauswahl, die in dem noch folgenden Abschnitt 6.4 zum Feldzugang und Sampling aufgegriffen und eingehender beleuchtet wird. Zuvor jedoch widmet sich der direkt anschließende Abschnitt 6.3.2 der Entwicklung eines angemessenen Leifadens und damit der Übersetzung der konkreten Forschungsfragen in die Interviewsituation.

6.3.2 Interviewleitfaden

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, können die Entwicklung und die Erstellung eines Interviewleitfadens als Übersetzung der vorhandenen Forschungsfragen in adäquate Interviewfragen verstanden werden. Dabei wird ein Leitfaden ganz grundlegend als ein (mehr oder weniger) strukturiertes Frageschema charakterisiert, das dem Interviewer im Zuge der Durchführung eines Interviews als eine Art Gedächtnisstütze dient.[320] Der Einsatz eines Leitfadens wird durch das thematisch begrenzte Interesse des Forschers sowie durch die angestrebte fachliche Kompetenzerweiterung legitimiert. Beide Punkte besitzen im Hinblick auf die Wahl des Erhebungsinstruments eine zentrale Relevanz, da einerseits zwar eine Fokussierung auf erfolgskritische Faktoren von (nachhaltigen) Projektvorhaben im Bereich Studium und Lehre erfolgt, andererseits jedoch

[319] Die Interviews mit Mitgliedern der Hochschulleitung fokussieren den Austausch mit den jeweiligen Vizepräsidenten für Studium und Lehre in den ausgewählten Institutionen.

[320] Vgl. Mieg/Näf (2005), S. 14.

– dem Gebot der Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung folgend – der Einbezug der adressierten Zielgruppen zur fachlichen Ausweitung des bis dato bestehenden Wissens genutzt wird. Eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Themenfeld im Vorfeld der empirischen Untersuchung muss als unabdingbar für eine angemessene Vorbereitung auf das geplante Gespräch angesehen werden.[321] Ebenso dient ein derartiges Vorgehen zur Vermeidung von etwaiger fachlicher Inkompetenz, deren Wahrnehmung auf Seiten des zu interviewenden Experten in nicht seltenen Fällen zu Ablehnung führt und unerwünschte Interaktionseffekte hervorruft. Vogel [1995] beispielsweise verwies bereits Mitte der 90er Jahre auf den sog. Eisbergeffekt, der eine durch Misstrauen und/oder Desinteresse geprägte Kommunikationssituation umschreibt, in welcher ein Experte offenkundig verfügbare Informationen zurückhält.[322] Ein eben solches Verhalten wird gemäß Kaiser [2014] insbesondere in den Fällen provoziert, in denen die interviewte Person den Forscher aufgrund mangelnder Fachexpertise im Forschungskontext nicht als ‚Co-Experten' ansieht und gewünschte Informationen bewusst nicht preisgibt.[323] Vor diesem Hintergrund kann der entwickelte Leitfaden als Möglichkeit angesehen werden, den eigenen Status als Co-Experte gegenüber dem Befragten zu untermauern, da sowohl die Formulierung einzelner Fragen als auch die Einleitungen zu unterschiedlichen Fragekomplexen sowie die grundlegende Beschreibung des individuellen Forschungsvorhabens einen Eindruck dahingehend vermitteln, in wie weit eine angemessene Vorbereitung im Vorfeld des Interviews stattgefunden hat.[324] Zudem ist gemäß Aussagen von Gläser/Laudel [2010] eine Orientierung an Leitfäden insbesondere aufgrund der Tatsache sinnvoll, dass nach der Durchführung erster Interviews die Gefahr der Entwicklung subjektiver Theorien zum Untersuchungsgegenstand existent zu sein scheint. Um dieser jedoch vorzubeugen und auch im weiteren Verlauf der Erhebung des erforderliche Maß an Neutralität zu wahren, ist die Verwendung eines Leitfadens sinnvoll, der die – zugegebenermaßen oftmals unbewusste – Umformulierung von Fragen zu verhindern versucht und damit voreiligen Schlüssen entgegenwirkt.[325]

Bezieht man die vorangegangenen Aussagen auf die empirische Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Dissertation, so lässt sich konstatieren, dass Leitfäden für die Interviewführung entwickelt wurden, mittels derer die

[321] Vgl. Meuser/Nagel (2009), S. 472f.
[322] Vgl. Vogel (1995), S. 78ff.
[323] Vgl. Kaiser (2014), S. 81f.
[324] Vgl. Kaiser (2014), S. 54.
[325] Vgl. Gläser/Laudel (2010), S. 143.

Forschungsfragen in konkret formulierte Interviewfragen übersetzt wurden. Ganz bewusst findet hier der Plural des Leitfadenbegriffs Anwendung, da die Heterogenität der ausgewählten Experten und deren unterschiedliche Positionen und Tätigkeitsfelder im Hochschulkontext eine Variation und teilweise Modifikation der gestellten Fragen bedingen. Gemeinsam sind den beiden existierenden Varianten jedoch das Ziel der Identifikation von Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Lehrprojekten und deren nachhaltige Implementation in bereits bestehende organisationale Strukturen.

Der Leitfaden selbst orientiert sich stark an dem zuvor ausgearbeiteten theoretischen Fundament der Dissertation und weist insgesamt sechs Themenkomplexe auf. Neben einem grundlegenden Gesprächseinstieg, in dessen Kontext sich nach der jeweiligen Verbundenheit, der Rolle sowie dem Aufgabenbereich im betrachteten Projekt erkundigt wird, spielen Fragen hinsichtlich

(1) der organisationalen Verankerung sowie der Initiierung des Projekts,
(2) der zunehmenden Projektförmigkeit im Bereich Studium und Lehre,
(3) Gelingensbedinungen und Hemmnisfaktoren von Lehrprojekten,
(4) der Einbettung in die übergeordnete Institution,
(5) der Rolle der Führung als erfolgskritischer Faktor sowie
(6) der Nachhaltigkeit und Verstetigung der entwickelten Maßnahmen

eine bedeutsame Rolle.

Wie bereits eingangs erwähnt, wird der Leitfaden als strukturierendes Element verstanden, wenngleich die Interviewführung möglichst offen erfolgt und keineswegs einer lethargischen Abfrage der Komponenten der einzelnen Themenkomplexe gleicht. Dem Forscher ist es gemäß der Zielsetzung der Interviewführung erlaubt, neues Wissen und bisher ungekannte Zugänge zu der Thematik zu erlangen und flexibel auf die Äußerungen des Interviewten einzugehen. Somit fließen neben den vorab formulierten Fragen durchaus auch sog. Ad-hoc-Fragen in die Gesprächsführung ein, die nicht im Vorfeld vorbereitet wurden, sondern sich vielmehr spontan und aus den jeweiligen Erzählzusammenhängen ergeben.[326] Das Verhalten des Forschers in der Durchführungsphase ähnelt stark dem eines investigativen Journalisten, dessen Bestreben es ist, neue Erkenntnisse über ein bislang noch weitestgehend unerforschtes Themengebiet zu erlangen. Dennoch ist an jetziger Stelle darauf hinzuweisen, dass die konkrete Durchführung stets unter Berücksichtigung allgemeiner Hinweise der einschlägigen Fachliteratur erfolgt. Bedeutsame Informationen zum Hintergrund der Untersuchung

[326] Vgl. Flick (2000), S. 106.

sowie zum Datenschutz, zur Anonymisierung oder aber auch zur Speicherung der erhobenen Daten wurden in einer vorformulierten Einverständniserklärung (siehe Anhang) zur Teilnahme an der Studie aufgegriffen. Durch ein derartiges Vorgehen können eventuell bestehende Unklarheiten bereits im Vorfeld besprochen, und eine offizielle Teilnahme an der Studie kann qua Unterschrift bestätigt werden. Daraus resultierend beginnt erst nach Unterzeichnung der Einverständniserklärung die tatsächlich inhaltliche Themenbearbeitung.

Betrachtet man die vorangegangenen Aussagen in Konklusion, so wird deutlich, dass durch den Gebrauch der vorab entwickelten Leitfäden eine Verfolgung der Erzählstränge der Befragten bei einer gleichzeitigen Fokussierung auf den Untersuchungsgegenstand möglich erscheint.[327]

6.4 Feldzugang und Sampling

Ebenso wie die Übersetzung der Forschungsfragen in den Interviewleitfaden besitzt die Frage nach einer sinnvollen Zusammenstellung der zu untersuchenden Projekte sowie der zu befragenden Experten eine herausragende Relevanz. Ganz grundlegend sei an dieser Stelle nochmals an die Logik des qualitativen Forschungsparadigmas erinnert, die nicht darauf abzielt, zwingend verallgemeinerbare Aussagen zu formulieren sowie Ergebnisse zu generieren, die im statistischen Sinne repräsentativ sind. Vielmehr liegt der Fokus der Erhebung auf der Durchdringung von Einzelfällen und der Erlangung von detaillierten sowie gleichermaßen individuellen Erkenntnissen über Einstellung und auch Handlungen. Somit wird nicht die Berücksichtigung aller oder aber einer möglichst großen Anzahl existierender Fälle angestrebt, sondern eine tiefe Durchdringung weniger ausgewählter Fälle fokussiert.[328] Die vorliegende Arbeit intendiert demnach eine detaillierte Untersuchung von ausgewählten Projektinitiativen des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre, um Erkenntnisse über einzelne Projekte in gebotener Tiefe zu gewinnen.[329] Um dennoch eine entsprechende Breite abzudecken, wird der Leitgedanke einer kontrastieren-

[327] Vgl. Flick (2000), S. 106.

[328] Vgl. Kaiser (2014), S. 4. Im vorliegenden Kontext würde es sich bei einer Berücksichtigung aller potentiell möglichen Fälle um eine Anzahl von 186 handeln, da im Rahmen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre insgesamt 186 Projektinitiativen eine Förderung erfahren haben. Im Rahmen der zweiten Förderphase, welche zum 01.10.2016 begann, reduzierte sich die Anzahl um 30 Vorhaben auf eine nunmehr gültige Gesamtanzahl von 156 Projekten.

[329] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die empirische Studie lediglich Einzelvorhaben fokussiert und keinerlei Verbundvorhaben von mehreren Hochschulen in Kooperation einbezieht.

den Fallauswahl verfolgt. Aufgrund des bereits an vorheriger Stelle dargelegten Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit sowie der damit einhergehenden Schwerpunktsetzung erfolgt die Kontrastierung hinsichtlich dreier Dimensionen. Die erste Unterscheidung besteht in der Betrachtung von Initiativen, welche (a) lediglich im Rahmen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre Berücksichtigung erfahren haben, als auch von Initiativen, welche (b) nunmehr seit dem 01.10.2016 im Rahmen der zweiten Förderphase anschlussfinanziert werden. Das (formale) Involvement der Hochschulleitung sowie die Höhe des eingeworbenen Fördervolumens stellen weitere Auswahlkriterien dar. Das erstgenannte Selektionsmerkmal trägt dem Umstand Rechnung, dass die Beteiligung von Leitungsinstanzen in einem Gros der existierenden Ratgeberliteratur zum Themenfeld Projektmanagement als in herausragendem Maße erfolgskritisch angesehen wird. Die Betrachtung von Projektinitiativen mit unterschiedlich hohen Förderungsvolumina steht ebenso in der Tradition einer kontrastierenden Fallauswahl und liegt zudem in dem Umstand begründet, dass die beteiligten Projektakteure in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der zunehmend projektförmigen Organisation des Hochschulalltags die Frage aufwerfen, inwiefern das Gelingen einer Projektdurchführung sowie die darüber hinaus gehende Überführung der Ergebnisse in bereits bestehende Strukturen unter Umständen auf die Höhe der finanziellen Unterstützung zurückgeführt werden können. Aufgrund des mehrfachen Aufflammens derartiger Diskussionen im Rahmen von besuchten Fachtagungen erscheint die Aufnahme eines entsprechenden Selektionsmerkmals als legitim und durchaus sinnvoll.[330] Folglich finden sowohl Projektvorhaben mit einem tendenziell eher niedrigen als auch Vorhaben mit einem tendenziell eher hohen Fördervolumen im Rahmen der empirischen Studie Berücksichtigung, ohne dass eine nominal genau zu beziffernde Trennlinie zwischen beiden Dimension existiert.

Folgt man den vorangegangenen Aussagen und Erklärungen bezüglich der Fallauswahl, so kann eine Einordnung dieses Vorgehens im Rahmen der exis-

[330] Im Verfassungszeitraum der vorliegenden Dissertation wurden ausgewählte Fachtagungen besucht, welche in einem engen thematischen Zusammenhang zum bestehenden Erkenntnisinteresse standen. Exemplarisch erwähnt sei an jetziger beispielsweise die Teilnahme an der Fachtagung ‚Hochschulwege 2015', welche im März des Jahres 2015 an der Bauhaus-Universität in Weimar unter der Leitfrage „Wie verändern Projekte die Hochschule?" stattgefunden hat. Ebenso Erwähnung finden sollte die Teilnahme an der Jahrestagung des Netzwerk Wissenschaftsmanagements, die im November 2016 in der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HWTK) Leipzig unter dem Motto „Ich mach' mal ein Projekt – Management von Entwicklungsprojekten an Hochschulen und Forschungseinrichtungen" realisiert worden ist.

tierenden Sampling-Techniken der qualitativen Forschung in die Kategorie der sog. deduktiven Stichprobenziehung erfolgen.[331] Gemäß Reinders [2005] sind im Falle dieser Form der Stichprobenziehung, die auch als sog. Inspektion bezeichnet wird, bereits Kenntnisse über die Personen vorhanden, die potentiell zur Bereitstellung von Informationen im vorliegenden Untersuchungskontext beitragen können. Die Auswahl der Experten wird demnach, ebenso wie die Auswahl der Projektinitiativen, vorrangig aus dem theoretischen (Vor-)Wissen deduziert.[332] Aus diesem Vorgehen resultiert der Umstand, dass gezielt diejenigen Interviewpartner und Projektvorhaben ausgewählt werden, die dem Prinzip der Varianzmaximierung am ehesten genügen, wobei das letztgenannte Prinzip wiederum das bereits an vorheriger Stelle erläuterte Ziel qualitativer Erhebungen umschreibt, eine möglichst heterogene sowie in den relevanten Merkmalen maximal kontrastierte Gruppe zu befragen.[333]

Abbildung 6 auf der nachfolgenden Seite visualisiert die vorangegangenen Aussagen und intendiert somit eine leichtere Erfassbarkeit der Auswahlkriterien. Ebenso vermag sie bereits zu verdeutlichen, dass aufgrund der zugrundeliegenden Selektionskriterien insgesamt acht Projektinitiativen ausgewählt wurden, innerhalb derer sowohl die (wissenschaftliche) Projektleitung als auch ein Mitglied der Hochschulleitung sowie wahlweise die Projektkoordination kontaktiert und befragt werden.[334] In diesem Kontext ist einerseits darauf zu verweisen, dass die wissenschaftliche Projektleitung in nicht seltenen Fällen direkt bei den entsprechenden Vizepräsidenten für Studium und Lehre und somit auf oberster Leitungsebene angesiedelt ist, sodass eine Person in zweierlei Funktionen befragt werden kann. Andererseits ist zu betonen, dass die jeweiligen Projektkoordinationen nicht zwangsläufig zum Kreise der Befragten gezählt werden. Dieser Umstand liegt maßgeblich in der gegenüber der Projektleitung untergeordneten Entscheidungs- und Durchsetzungsmacht begründet, wenngleich sie in drei ausgewählten Fällen entweder aufgrund (a) ihrer Dominanz

331 Gemäß Reinders (2005), S. 136ff. können die sog. deduktive Stichprobenziehung (Inspektion) sowie die sog. induktive Stichprobenziehung (Theoretical Sampling) voneinander unterschieden werden. Darüber hinaus existieren mit dem (a) Sampling durch Gatekeeper, (b) dem Sampling durch Selbstaktivierung, (c) dem Sampling gemäß Schneeballprinzip sowie (d) dem sog. Profil-Sampling vier weitere Techniken, welche im Rahmen qualitativer Forschung zur Anwendung kommen können.

332 Vgl. Reinders (2005), S. 136ff.

333 Vgl. Petrucci/Wirtz (2007), S. 1f.; Patton (2002).

334 Da die in Studium und Lehre realisierten Projektinitiativen zumeist in den Zuständigkeitsbereich des entsprechenden Vizepräsidenten fallen, wurde der Kontakt vorrangig zu dieser Personengruppe als Mitglieder der Hochschulleitung gesucht und aufgenommen.

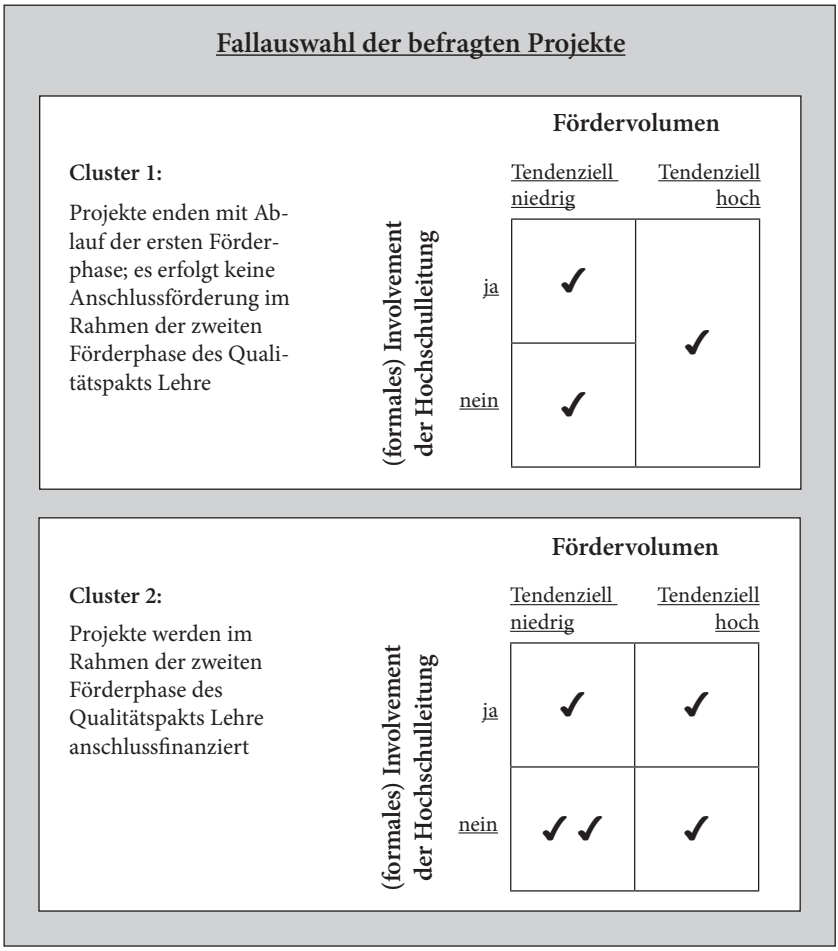

Abb. 6: Fallauswahl hinsichtlich der befragten Projekte
Quelle: eigene Darstellung.

in der Außendarstellung sowie ihrer Wahrnehmung von durchaus strategisch relevanten Tätigkeiten oder aber aufgrund (b) des ausdrücklichen Wunsches der befragten Projektleitungen im Rahmen der Erhebung dennoch Berücksichtigung finden. Daraus folgt, dass innerhalb der acht betrachteten Projektinitiativen in Summe Gespräche mit 17 ausgewählten Experten geführt worden sind, wohingegen sich die Gesamtanzahl der Interviews auf insgesamt 14 beläuft. Die Diskrepanz der Anzahl ist auf den Wunsch einiger Interviewpartner

zurückzuführen, das Gespräch nicht alleine, sondern gemeinsam mit weiteren ausgewählten Personen der entsprechenden Institution führen zu wollen. Letztgenanntes Szenario ist jedoch lediglich in zwei Fällen eingetreten und stellt somit die Ausnahme anstelle des Regelfalls dar.

Abbildung 6 vermag ebenso die Verteilung der Auswahl zu verdeutlichen. So zeigt sich, dass im Falle des Clusters 1 lediglich drei Projektinitiativen befragt werden, wohingegen das Cluster 2 insgesamt fünf Projektvorhaben beinhaltet. Die ungleiche Verteilung lässt sich maßgeblich durch eine tendenziell eher schwächer ausgeprägte Gesprächsbereitschaft derjenigen Projektakteure erklären, deren Vorhaben zum 30.09.2016 ausgelaufen sind und die keine Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase des Qualitätspakts Lehre erhalten haben. Darüber hinaus ist die geringere Grundgesamtheit der potentiell zur Verfügung stehenden Interviewpartner als weitere Erklärungsvariable heranzuziehen. Aufgrund des bereits an vorheriger Stelle erwähnten Umstands der Förderung von 186 Initiativen im Rahmen der ersten Förderphase sowie der Anschlussfinanzierung von 156 Initiativen im Rahmen der zweiten Förderphase lässt sich schlussfolgern, dass es sich um eine Gesamtanzahl von insgesamt 30 potentiell zu befragenden Projektinitiativen handelt. Die Fokussierung der empirischen Befragung auf Einzelvorhaben und die bewusste Nichtbeachtung von Verbundprojekten reduzieren die vergleichsweise geringe Grundgesamtheit im ersten Cluster nochmals und bedingen insgesamt die Befragung im Rahmen von lediglich drei Projektvorhaben.

Die in Abbildung 6 bereits grafisch dargelegte Verteilung lässt des Weiteren dahingehend Aufschluss zu, dass im Rahmen der Betrachtung von Vorhaben mit einem tendenziell eher niedrigen Fördervolumen die Unterscheidung hinsichtlich des (formalen) Involvements der Hochschulleitung aufrechterhalten werden kann, wohingegen im Falle der Betrachtung von Initiativen mit tendenziell eher hohem Förderungsvolumen lediglich ein Projekt zur Durchführung von Experteninterviews zur Verfügung stand. Anders verhält es sich im Cluster 2: Die nominal deutlich größere Grundgesamtheit von 156 Projektinitiativen ebenso wie die spürbar stärker ausgeprägte Gesprächsbereitschaft der zu befragenden Akteure führt in der Konsequenz zur Befragung im Kontext von insgesamt fünf Projektinitiativen, wobei die entstehende Dopplung im vierten Quadranten zu verorten ist. Konkret bedeutet dieser Umstand, dass insgesamt zwei Projekte mit tendenziell eher niedrigerem Förderungsvolumen und keinem formalen Involvement der Hochschulleitung befragt werden.

Der Vollständigkeit halber bedarf es jetziger Stelle zudem noch eines Hinweises darauf, weshalb in der Fallauswahl das *formale* Involvement der Hochschulleitung betont wird. Erklärt werden kann dieser Umstand in Anbetracht

der Tatsache, dass sich bei der Kontaktierung der Experten maßgeblich auf die entsprechenden Internetpräsenzen der jeweiligen Projektinitiativen bezogen wurde. Machte die Sichtung der Informationen bereits zu Beginn deutlich, dass die Projektleitung bei einem entsprechendem Mitglied der Hochschulleitung verortet ist, so wurde dem Vorhaben ein formales Involvement der Leitungsebene unterstellt. Liegt die Projektleitung jedoch bei Personen, die nicht gleichzeitig als Amtsträger der Hochschulleitung fungieren, so wurde das formale Involvement der Leitungsebene zunächst einmal verneint. Letztere Einschränkung ist dadurch zu erklären, dass das Einsetzen von Mitgliedern der Hochschulleitung in das Amt der Projektleitung nicht einem faktischem Involvement in der Initiative gleichkommen muss. Ebenso verhält es sich vice versa: Eine formale Nichtbeachtung der Hochschulleitung hinsichtlich der Besetzung entsprechender Leitungspositionen in den Projekten ist nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einem faktisch fehlenden Involvement. Folglich fungiert die formale Einbeziehung als Entscheidungskriterium, welches ex ante der empirischen Studie die Initiativen voneinander abzugrenzen versucht, jedoch nicht vorschnell als faktische Beachtung oder aber Missachtung und Unterstützung von Projektvorhaben zu missverstehen ist.

Wenngleich über die Auswahl der Interviewpartner nunmehr eingehend informiert wurde, bedarf es an jetziger Stelle noch weiterer Hinweise bezüglich der Kontaktierung der entsprechenden Experten. Letztere erfolgte ohne die Nutzung eines Gatekeepers auf direktem Wege via eines persönlichen Anschreibens[335], welches in Anlehnung an Kaiser [2014]

(a) eine Kurzbeschreibung des Forschungsthemas,

(b) eine Begründung dahingehend, weshalb die Kontaktperson als Experte im vorliegenden Kontext angesehen wird,

(c) Informationen über den gegebenen organisatorischen Hintergrund, d. h. Promotionsvorhaben außerhalb eines Drittmittelprojekts,

(d) Informationen über die beabsichtige Verwertung erhobener Forschungsdaten im Rahmen der Dissertation sowie abschließend

(e) Informationen über den Zeitraum, in den das Experteninterview durchgeführt werden soll,

beinhaltete und den telefonischen Zweitkontakt zur Erfragung des individuellen Feedbacks sowie der Bereitschaft zum Expertengespräch ankündigte.[336]

[335] Die Individualität der jeweiligen Anschreiben lässt eine entsprechende Aufnahme eben jener Dokumente als Zusatzmaterial im Anhang aufgrund der Gefahr einer potentiellen Re-Identifikation nicht zu.

[336] Vgl. Kaiser (2014), S. 78.

Im Nachgang der positiven Rückmeldungen und der entsprechenden Terminvereinbarungen erfolgte die Durchführung der Experteninterviews. Im Regelfall kam es zu persönlichen Treffen mit den kontaktierten Experten, sodass die Fragen des vorbereiteten Leitfadens in einer direkten face-to-face-Situation artikuliert werden konnten. Der Regelfall wird durch zwei begründete Ausnahmen bestätigt, in welchen die Durchführung der Interviews im Rahmen eines Telefongesprächs erfolgte. Darüber hinaus ist anzumerken, dass den befragten Personen der Leitfaden vorab nur auf ausdrückliche Nachfrage zugegangen ist. Dieses Szenario konnte ebenfalls in zwei der insgesamt 17 Fälle beobachtet werden, wenngleich es sich dabei nicht um die zuvor genannten telefonisch kontaktierten Gesprächspartner handelte. Die Einwilligung der Experten vorausgesetzt, erfolgte die Aufnahme der Gespräche mittels eines Diktiergeräts, sodass die gewonnen Daten im Anschluss durch die Anfertigung von Transkripten sichergestellt werden konnten. Details bezüglich des zur Anwendung kommenden Regelsystems liefert der sich anschließende Abschnitt zum Thema Transkript und Postskript.

6.5 Transkript und Postskript

Nach Zustimmung der Interviewpartner wurden alle Experteninterviews unter Hinzunahme eines Tonträgers aufgenommen und somit Primärdaten gewonnen.[337] Um diese wiederum für den Auswertungsprozess nutzbar zu machen, erscheinen eine Verschriftlichung und eine Digitalisierung des generierten Datenmaterials unabdingbar. Die Verschriftlichung der erhobenen Daten wird als Transkription bezeichnet und beschreibt die Übertragung mündlicher Interviewstellen vom Tonträger in eine Textdatei.[338] Ziel der Transkription ist es stets, die Flüchtigkeit von mündlichen Aussagen zu überwinden und die Informationen für eine sich anschließende Analyse zu sichern, wenngleich bereits an jetziger Stelle darauf zu verweisen ist, dass eine jede Transkription nie die Gesprächssituation in ihrer Gänze wiederzugeben vermag. Die Gründe für diese Tatsache liegen in diversen Faktoren, die die Kommunikation und Interaktion zwischen dem Forscher und dem Interviewpartner in nicht zu unterschätzendem Maße beeinflussen und unmöglich vollständig innerhalb eines Transkripts wiedergegeben werden können. Dresing/Pehl [2015] beispielsweise untermauern diese Aussage und betonen, dass selbst ein Transkript, welches detailgetreu sowie facettenreich angefertigt worden sei und sich eng an der Lautsprache orientiere, keine nonverbalen Aspekte wie beispielsweise den Geruch, die Raum-

[337] Vgl. Hug/Poscheschnik (2010), S. 134.
[338] Vgl. Dresing/Pehl (2015), S. 17ff.; Hug/Poscheschnik (2010), S. 134f.

situation, die Optik sowie die Mimik und Gestik festhalten könne. Folglich ist die Anfertigung eines Transkripts stets mit einer Informationsreduktion verbunden.[339] Vor diesem Hintergrund erscheint bei einem jeden Transkriptionsprozess die Fokussierung auf bestimmte Aspekte sinnvoll, die dem formulierten Forschungs- und Erkenntnisinteresse entsprechen und sich dahingehend als zielführend erweisen. Der Detaillierungsgrad der Transkription ist demnach unterschiedlich bedeutsam und stets mit dem Forschungszweck und den Kernfragestellungen der Untersuchung in Einklang zu bringen.

Die im Zuge der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Experteninterviews intendieren die Generierung von in- und explizitem Wissen sowie die Produktion von Informationen, die durch den Zugang zu anderen Quellen nicht hätten erhoben werden können. Die Interviewpartner werden gemäß dem Titel des Erhebungsinstruments nicht als Privatpersonen befragt, sondern in ihrer jeweiligen Position, die sie im Projektzusammenhang wahrnehmen und in welcher sie als Experten gemäß der in einem vorherigen Abschnitt gelieferten Definition angesehen werden können. Die Interviews fanden wahlweise in den persönlichen Büro- oder aber Besprechungsräumlichkeiten statt, in denen sich etwaige Unterbrechungsgefahren auf ein Minimum reduzieren ließen. In der überwiegenden Zahl der Fälle konnten die Interviews in Form eines persönlichen Austauschs realisiert werden. In zwei begründeten Ausnahmefällen fanden die Interviewdurchführungen via Telefon statt, der zeitliche Umfang jedoch war ebenso wie der zugrundeliegende Leitfaden identisch mit jenem der Situationen, in denen die Gesprächspartner persönlich aufgesucht wurden.

In Konklusion der vorangegangen Aussagen sowie unter Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen und der Gegenstandsangemessenheit wird sich im vorliegenden Fall aus forschungspragmatischen Gründen für ein sog. einfaches Transkriptionssystem entschieden, in welchem sich neben den gesprochenen Beiträgen keine weiteren Angaben zu para- oder aber nonverbalen Ereignissen wiederfinden. Aus dieser Entscheidung resultierend entstehen von Umgangssprache und etwaigen Dialekten geglättete Texte, denen vorrangig eine gute Lesbarkeit sowie eine vereinfachte Nachvollziehbarkeit zu attestieren sind und in denen der Zugang zu den Inhalten der Texte oberste Priorität genießt.[340] Das dabei zur Anwendung kommende Regelsystem der Transkription, welches sich stark an den Vorgaben von Dresing/Pehl [2015] sowie von Kuckartz [2014] orientiert, findet sich nachstehend.

---

339 Vgl. Dresing/Pehl (2010), S. 726.

340 Vgl. Dresing/Pehl (2015), S. 18; häufig werden derartige Transkriptionen auch als *geglättet* oder aber *geschliffen* bezeichnet.

Regelsystem der Transkription

- Es findet eine wörtliche Transkription statt, d.h. nicht lautsprachlich oder aber zusammenfassend. Etwaige Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau ins Hochdeutsche übersetzt.
- Es findet eine Glättung der Sprache sowie der Interpunktion statt, sodass eine Annäherung an das Schriftdeutsche erfolgt. Ebenso werden Satzformen im Falle von syntaktischen Fehlern geglättet.
- Wort- und Satzabbrüche sowie etwaiges Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen. Wortdoppelungen werden nur in den Fällen erfasst, in denen sie als Stilmittel zur Betonung von Aussagen genutzt werden. Besonders betonte Begriffe hingegen werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (…) markiert. Entsprechend der Länge der Pausen in Sekunden werden ein, zwei oder aber auch drei Punkte gesetzt. Bei Pausen, welche länger als drei Sekunden andauern, wird eine Zahl entsprechend der Dauer der Sekunden angegeben.
- Zustimmende oder aber auch bestätigende Lautäußerungen des Interviewers wie beispielsweise ‚mhm' oder aber auch ‚aha' etc. werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen. Etwaige Einwürfe der jeweils anderen Person werden in eckige Klammern gesetzt.
- (Unvollständige) Sätze, welche aufgrund von längeren Einwürfen der jeweils anderen Person o.ä. ein abruptes Ende finden, enden in den Transkriptionsschriften mit der Aneinanderreihung von drei Punkten.
- Lautäußerungen der befragten Personen, die die getätigten Aussagen unterstützen oder aber auch verdeutlichen (etwa Lachen oder auch Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Jeder Sprechbeitrag erhält grundsätzlich einen eigenen Absatz, es sei denn, es handelt sich um kurze Einwürfe, die in eckigen Klammern notiert werden können. Absätze der interviewenden Person erhalten das Kürzel ‚I', die Absätze der befragten Personen hingegen eindeutige Kürzel wie beispielsweise ‚B1' für den Befragten Nummer eins. Zur Erhöhung der Lesbarkeit wird ein Sprecherwechsel durch das Einfügen einer Leerzeile deutlich gemacht. Zudem wird der Beginn eines jeden Absatzes mit einer Zeitmarke versehen.
- Unverständliche Wörter werden durch den Vermerk (unv.) kenntlich gemacht. Längere unverständliche Passagen hingegen sollten – sofern möglich – mit der Ursache versehen werden (z. Bsp. Baulärm oder aber Handystörgeräusch).
- Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die befragten Personen oder aber Projekte zulassen, werden anonymisiert.

Insbesondere der in den Erläuterungen zum angewandten Transkriptionsregelsystem zuletzt angeführte Punkt der Anonymisierung sei aufgrund seiner herausragenden Relevanz im Kontext der Einhaltung von datenschutzrechtlichen Bestimmungen an jetziger Stelle nochmals kurz aufgegriffen. Die Wahrung der Persönlichkeitsrechte von Untersuchungspersonen kann als eine zentrale Anforderung der qualitativen Forschungspraxis verstanden werden. Die dabei im Fokus stehende Analyse konkreter Fallbeispiele auf Grundlage möglichst dichter und ebenso kontextuierter Beschreibungen birgt die Gefahr der Verletzung von Persönlichkeitsrechten.[341] Um eben jene Gefahr zu bannen und das Risiko einer potentiellen Re-Identifizierung der befragten Experten und der untersuchten Projektinitiativen vollständig zu eliminieren, erfolgt eine faktische Anonymisierung des generierten Datenmaterials. Folgt man der Definition des Bundesdatenschutzgesetzes (§3; Abs. 6), so ist unter dem Prozess der Anonymisierung das Verändern personenbezogener Daten zu verstehen, sodass die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder aber nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten oder aber Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmbaren natürliche Person zugeordnet werden können. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass in der Forschung mit den Varianten der (1) formalen Anonymisierung, der (2) faktischen Anonymisierung sowie der (3) absoluten Anonymsierung drei Grade des Anonymisierungsprozesses unterschieden werden können.[342] Während die formale Anonymisierung die Eliminierung sämtlicher direkter Identifizierungsmerkmale fokussiert, erfolgt im Rahmen einer faktischen Anonymisierung vorrangig die Veränderung von Daten dahingehend, dass die befragten Personen nur mit einem völlig unverhältnismäßigen Aufwand reidentifiziert werden könnten.[343] Der dritte Ausprägungsgrad im Kontext von Anonymisierungen hingegen sieht eine vollständige Veränderung des Datenmaterials vor, sodass eine Re-Identifikation der befragten Personen unter keinen Umständen mehr möglich erscheint.[344] Das im Rahmen der vorliegenden Dissertation erhobene Datenmaterial wird

[341] Vgl. DGfE (2006), S. 33.

[342] Vgl. u. a. Kinder-Kurlanda/Watteler (2015), S. 5f.; Meyermann/Porzelt (2014), S. 4f.

[343] Vgl. Metschke/Wellbrock (2002), S. 21. Unter den sog. direkten Identifizierungsmerkmalen werden beispielsweise Eigennamen von Personen oder aber auch Orten sowie eindeutige Berufsbezeichnungen (z. Bsp. Präsident, Rektor etc. in Kombination mit der Nennung der zugehörigen Institution) subsumiert. Unter den sog. indirekten Identifizierungsmerkmalen hingegen werden Informationen verstanden, welche beispielsweise Angaben zur Nationalität, Staatsangehörigkeit oder ggf. auch Muttersprache machen und/oder auf Stationen im Privat- sowie Berufsleben schließen lassen.

[344] Vgl. u. a. Medjedovic/Witzel (2010), S. 75ff., Höhne (2010), S. 10.

einer faktischen Anonymisierung unterzogen. Sämtliche personen- und projektbezogenen sowie -beziehbaren Merkmale werden in den anzufertigenden Transkripten direkt pseudonymisiert.[345] Die Pseudonymisierung wird im vorliegenden Kontext als Substitutionsprozess verstanden, in dessen Zuge die genannten Merkmale entweder durch Platzhalter oder aber durch Merkmale mit ähnlichem oder aber vergleichbarem Informations- und Sinngehalt ersetzt werden.[346] Die Motivation und Entscheidung für ein derartiges Vorgehen liegt sowohl in der Erhaltung des Analysepotenzials der Daten als auch in der Wahrung des Leseflusses begründet.[347]

Neben den Ausführungen zur Anonymisierungspraxis ist darauf zu verweisen, dass die Teilnahme an der Befragung im Rahmen eines sog. ‚informed consent' erfolgt. Eben jenes Prinzip umschreibt die Tatsache, dass die Teilnahme der Experten am Interview auf freiwilliger Basis sowie aufgrund der Erteilung eines informierten Einverständnisses stattfindet. Kinder-Kurlanda / Watteler [2015] konkretisieren die Existenz eines informierten Einverständnisses dahingehend, dass den zu befragenden Personen im Vorfeld der Erhebung ausreichende Informationen über die Ziele, die Methoden sowie über den Verlauf des Forschungsvorhabens und entsprechende Publikationsabsichten zur Verfügung gestellt werden und sie auf Basis dessen ihre Zustimmung zum Gebrauch der Daten unter der Wahrung absoluter Anonymität erteilen können.[348] Die im Vorfeld ausgehändigten Informationen zum Forschungsvorhaben sowie die inbegriffene Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der empirischen Untersuchung können als Blankovorlagen dem Anhang entnommen werden.

Neben der Erstellung der (anonymisierten) Transkripte wird in der einschlägigen Fachliteratur ebenso die Anfertigung eines sog. Postscripts empfohlen. Diese Art von Interviewberichten kann als eine Art Protokollierung des

345 Unter der Begriff der Pseudonymisierung kann gemäß der Definition des Bundesdatenschutzgesetztes (BDSG; §3, Abs. 6a) „das Ersetzen des Namens und anderer Identifikationsmerkmale durch ein Kennzeichen" verstanden werden, sodass eine Bestimmung der befragten Person auszuschließen ist und nicht mehr möglich erscheint.

346 Als Platzhalter fungiert in den anonymisierten Transkripten folgende Darstellung: [XXX]. Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass in den Transkripten stets eine männliche Form der Positionsumschreibungen erfolgt, sodass etwaige Rückschlüsse auf das (weibliche oder männliche) Geschlecht des befragten Experten nicht möglich erscheinen. Ebenso wird aus Gründen der Anonymisierung den Mitgliedern der Hochschulleitung stets das Amt des Vizepräsidenten für Studium und Lehre zugesprochen, wenngleich in einigen Fällen diese Positionen im Sprachgebrauch der jeweiligen Institutionen andere Bezeichnungen tragen.

347 Vgl. Meyermann / Porzelt (2014), S. 7.

348 Vgl. u. a. Kinder-Kurlanda / Watteler (2015), S. 4; DGfE (2006), S. 33.

durchgeführten Gesprächs aufgefasst werden, die im direkten Anschluss an die Interviewsituation erfolgt. Das vorrangige Ziel ist keineswegs die Datensicherung, sondern vielmehr die Erfassung der grundlegenden Gesprächsatmosphäre und etwaiger Besonderheiten. Kaiser [2014] beispielsweise subsumiert darunter unter anderem die Reaktionen der Gesprächspartner oder aber Informationen bezüglich des Umfangs, in welchem Fragen beantwortet worden sind. Selbstverständlich sind ebenso im Gespräch enthaltene Informationen von besonderem Interesse, die u. a. für den sich anschließenden Forschungsprozess und die mögliche Kontaktierung weiterer Experten wertvolle Hinweise liefern. Die Motivation zur Anfertigung eines derartigen Postscripts reicht jedoch noch über die bisher genannten Punkte hinaus: Stets sollte mit bedacht werden, dass der Prozess des Vergessens bereits während des Interviews selbst einsetzt. Umso dringender scheint es geboten zu sein, Inhalte in Form eines Interviewberichts festzuhalten, der eine spätere Einordnung der getätigten Aussagen im Auswertungsprozess immens erleichtern kann und imstande ist, eventuell widersprüchliche Aussagen aufzuzeigen. Folgt man den Aussagen von Kaiser [2014], so kann ein direkt im Anschluss angefertigtes Gesprächsprotokoll insbesondere in späteren Phasen und vor allem bei der Interpretation der erhobenen Daten sowie bei der vergleichenden Analyse von verschiedenen Interviews eine herausragende Bedeutung einnehmen, da es auch nach längeren Zeiträumen noch eine Einschätzung der Situation sowie der Qualität des jeweils betrachteten Interviews erlaubt.[349] Wenngleich betont wird, dass kein allgemeiner Standard hinsichtlich der Inhalte eines solchen Interviewberichts existent zu seien scheint, so werden einige Punkte jedoch von mehreren Autoren empfohlen, die daraufhin – wenngleich auch partiell und in stetiger Abwägung der Sinnhaftigkeit vor dem Hintergrund des bestehenden Erkenntnisinteresses – Niederschlag in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Protokollbogen gefunden haben.[350] Konkret umfassen die Inhalte

(a) Informationen bezüglich des Zustandekommens des Interviews und des Grades der Bereitschaft sowie eventuell bestehender Einwände,

(b) die Beschreibung der Rahmenbedingungen (Datum, Ort, Dauer, anwesende Personen, Funktion und Rolle des Gesprächspartners etc.) und

(c) grundsätzliche Bemerkungen sowie Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf und bei der Behandlung einzelner Themenkomplexe sowie bezüglich der Gesprächsdynamik.

[349] Vgl. Kaiser (2014), S. 87.

[350] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 87; Gläser/Laudel (2010), S. 192; Froschauer/Lueger (2003), S. 74; Flick (2000), S. 192.

Der im Kontext der Fixierung der dargelegten Punkte zur Anwendung kommende Protokollbogen, welcher sich in seiner Gestaltung vorrangig an den Beispielvorgaben von Kaiser [2014] orientiert, ist – ebenso wie die Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie – als Blankodokument dem Anhang der vorliegenden Arbeit zu entnehmen.

6.6 Auswertung: Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse

Der Abschluss der Expertenbefragung kennzeichnet gleichermaßen den Einstieg des Forschungsplans in die Phase der Auswertung und der Interpretation des gewonnenen Datenmaterials. Ein Blick in die wissenschaftliche Literatur im Kontext der Analyse von Daten aus Experteninterviews lässt Aufschluss über die Vielzahl von Vorschlägen zu unterschiedlichsten Verfahrensarten zu.[351] Vorrangiges Ziel der Datenauswertung ist es, die bereits vorhandenen theoretischen Ausführungen zu überprüfen und sie gleichzeitig explorativ zu erweitern. Folglich tragen die Untersuchungsergebnisse zu einer weiteren empirischen Fundierung der theoretischen Grundlagen des Projektmanagements an Hochschulen bei, welche derzeit lediglich rudimentär vorherrschen. Im Hinblick darauf, diesem Ziel zu entsprechen, scheint die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse angemessen zu sein. Das Verfahren kann im Allgemeinen als Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden werden, die erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert werden und sich eine Zuordnung entsprechender Textstellen zu eben jenem System anschließt.[352]

Wenngleich es aufgrund der Existenz einer Vielzahl von diversen Verfahrensausprägungen nicht möglich erscheint, eine allgemeingültige Definition *der* qualitativen Inhaltsanalyse zu liefern, so hat sich die Bezeichnung dennoch als Oberbegriff für die Subsumtion im Kern sich ähnelnder Analyseverfahren etablieren können.[353] Im Bereich der Auswertung von Experteninterviews dominieren Ansätze sogenannter themenanalytischer Inhaltsanalysen, deren Kernziele die Identifikation sowie die Weiterverarbeitung der im Zuge der Interviews generierten Informationen sind. Kaiser [2014] betont in diesem Zusammenhang die Komplexitätsreduktion im Vergleich zu alternativen inhaltsanalytischen Verfahren – beispielsweise dem maßgeblich durch Mayring [2015] geprägten qualitativ inhaltsanalytischem Vorgehen – als vorteilhaft.

[351] Vgl. u. a. Mayring (2015); Mayer (2012); Meuser/Nagel (2009); Gläser/Laudel (2010).
[352] Vgl. Schreier (2014), S. 2.
[353] Vgl. Kaiser (2014), S. 90; Schreier (2014), S. 2.

Insbesondere vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit erscheint das von Mayring [2015] entwickelte Instrumentarium hauptsächlich wegen seiner kommunikationsorientierten Fundierung als zu aufwändig und angesichts des vorrangigen Erkenntnisinteresses als nicht zielführend.[354] Von zentralem Interesse sind demnach die Erfahrungen und Einstellungen der Befragten, von der Analyse der Entstehungssituationen sowie von den Wirkungsweisen der Texte jedoch kann – ausgenommen die Bewertung der eigentlichen Interviewsituation – abgesehen werden.[355] Nichtsdestotrotz: Die wesentlichen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse – namentlich subsumiert unter der Zusammenfassung, der Explikation sowie der sich anschließenden Strukturierung – bleiben durch die bewusst gewählte Reduzierung des Komplexitätsgrades unberührt. Die zu Beginn durchzuführende Zusammenfassung dient dem Zweck der Reduktion des Textmaterials auf primär analytisch relevante Inhalte. Im Rahmen der darauffolgenden Explikation wird einer nahezu gegensätzlichen Logik gefolgt, da diese das Hinzufügen von ergänzenden oder aber auch erläuternden Informationen zu bedeutsamen Textpassagen intendiert. Folgt man den Aussagen von Kaiser [2014], so wird erst im Zuge der Strukturierung in die eigentliche Analyse des Textmaterials eingestiegen, da die im Vorfeld ausgewählten Passagen verschiedenen Kategorien eines entsprechenden Systems zugeordnet werden. Die Zuordnung kann sich sowohl aus dem Material selbst ergeben als auch auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens der Studie erfolgen. Erstgenannter Fall wird im Rahmen der qualitativen Sozialforschung als induktives Vorgehen bezeichnet, wohingegen die a-priori-Kategorienbildung auf Basis des theoretischen Fundaments als deduktives Vorgehen betitelt wird.

Das dargelegte Vorgehen folgt der Grundlogik einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse. Gemäß diesem Verfahren schließt sich der abgeschlossenen Transkription zunächst eine sogenannte Extraktion von Interviewaussagen an. Übergeordnetes Ziel ist eine Feststellung dahingehend, welche getroffenen Aussagen imstande sind, einen Beitrag zur Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfrage zu liefern, ohne bereits eine Bewertung des Sinngehalts einzelner Aussagen vorzunehmen.[356] Das auf diese Art und Weise reduzierte Textmaterial wird im Folgenden vor dem Hintergrund des deduktiv gebildeten Kategoriensystems analysiert und in die entsprechenden Kategorien einsortiert.[357] Ein derartiges Vorgehen wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig

[354] Vgl. Mayring (2015); Kaiser (2014), S. 90f.
[355] Vgl. Kaiser (2014), S. 91.
[356] Vgl. u. a. Kaiser (2014), S. 91; Gläser/Laudel (2010), S. 199ff.
[357] Vgl. Gläser/Laudel (2010), S. 200.

auch als Codierung des gesamten Materials mittels der gebildeten Hauptkategorien bezeichnet. Gläser/Laudel [2010] betonen in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass das Kategoriensystem der Extraktion zwar auf den in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen und Hypothesen über die sie verbindenden Kausalmechanismen aufbaue, es jedoch auch stets dem Anspruch der Offenheit und Neutralität genüge. Folglich sind Veränderungen des Kategoriensystems durchaus denkbar und insbesondere an den Stellen vonnöten, an denen Informationen auftauchen, die für die Untersuchung und die Beantwortung der Forschungsfrage von elementarer Bedeutung sind, jedoch nicht in das ex ante gebildete Kategoriensystem passen. Demnach können Dimensionen des Systems sowohl verändert als auch neu konstruiert werden, sodass eine induktiv-deduktive Vorgehensweise konstatiert werden kann.[358] Neben diesem grundsätzlich offenen Vorgehen nimmt das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ebenso für sich in Anspruch, systematisch und theoriegeleitet zu sein. Das Adjektiv ‚systematisch' beschreibt in diesem Zusammenhang die Beachtung von expliziten Regeln, die eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Vorgehens sowie der sich daraus ergebenden Resultate gewährleisten, wohingegen die Theoriegeleitetheit die Verbindung einzelner Analyseschritte mit den konzeptionellen Vorüberlegungen ebenso wie die abschließende Einbettung und Rückkopplung der generierten Ergebnisse in das theoretische Rahmengerüst betont.[359]

Es ist darauf hinzuweisen, dass bereits im Rahmen der Extraktion eine wesentliche Interpretationsleistung erfolgt. Die Feststellung von in Bezug auf die Forschungsfrage(n) relevanten Inhalten und Aussagen geht zwangsläufig mit einer subjektiven Interpretation des Datenmaterials einher, sodass trotz des Versuches der Objektivitätswahrung und der Befolgung eines vorab festgelegten Regelwerks stets die individuell geprägten Verstehensprozesse des durchführenden Wissenschaftlers Einzug in die Auswertung halten.[360]

Da zuvor bereits auf ein festgelegtes Regelwerk rekurriert wurde, ist an jetziger Stelle noch auf die Festlegung der Analyseeinheit einzugehen, die die Art des Einbezugs in die inhaltsanalytische Auswertung umschreibt.[361] Ganz grundlegend wird die Wahl der Kodiereinheit derart empfohlen, dass ein codiertes Segment auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist. Folglich werden

358 Vgl. Gläser/Laudel (2010), S. 200f.

359 Vgl. Kaiser (2014), S. 92.

360 Vgl. Gläser/Laudel (2010), S. 201. Eben dieser Umstand kann als ursächlich dafür angesehen werden, dass im nachstehenden Kapitel 7 die Ergebnisse sowohl dargelegt als auch interpretiert werden.

361 Vgl. Kuckartz (2016), S. 30.

in der Regel Sinneinheiten codiert, die mindestens aus einem vollständigen Satz bestehen. Ausnahmen bilden beispielweise Eigennamen oder aber auch Schlagworte, deren Verständlichkeit vor dem Hintergrund der Einordnung in eine gegebene (Ober-)Kategorie aufrechterhalten werden kann. Somit ist es in begründeten Einzelfällen durchaus legitim, die Kodiereinheit auf ein Mindestmaß, d. h., auf ein einziges Wort, zu reduzieren.[362] Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass als kleinster Textteil, der unter eine Kategorie fallen darf, ein einziges Wort festgelegt wird. Der größte Textteil hingegen basiert auf Sinneinheiten und kann mehrere Sätze sowie ebenso auch Sprecherwechsel umfassen, sofern die Benennung der Leitfrage oder aber auch die Hinzunahme einer Nachfrage für den Gesamtkontext bedeutsam erscheint. Sollten Sätze darüber hinaus zu andersartigen Themen Auskunft geben und in der Konsequenz unter verschiedenen Kategorien zu subsumieren sein, so ist eine Mehrfachnennung der identischen Kodiereinheit bei unterschiedlichen Bestandteilen des Kategoriensystems möglich.

Die zunächst innerhalb eines jeden Interviews vorzunehmende Kodierung, welche thematisch sich ähnelnde Stellungnahmen des jeweiligen Experten aufdeckt, wird im darauffolgenden Schritt unter den entsprechenden Kategorien zusammengefasst. Somit wird die ursprüngliche Chronologie eines jeden Interviews aufgelöst, um sodann themengleiche Textpassagen zusammenführen zu können.[363] Im Anschluss an die kategoriale Strukturierung und Verdichtung des Materials erfolgt die Zusammenführung aller Experteninterviews vor dem Hintergrund des Kategoriensystems, sodass ersichtlich wird, in welchem Ausmaß und unter welcher Perspektive ein entsprechender Themenbereich von einem oder aber mehreren Experten aufgegriffen und angesprochen wird.[364] Erst im Anschluss erfolgt die Identifikation von Kernaussagen über das gesamte Datenmaterial hinweg, welche die Basis für die darauffolgende theoriegeleitete Analyse, Auswertung und letztlich Interpretation der Ergebnisse bildet.[365]

Die nachstehende Abbildung 7 dient der Veranschaulichung des zuvor beschriebenen Vorgehens und visualisiert den Ablaufplan, der im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit zu realisierenden inhaltlich-strukturierten Inhaltsanalyse befolgt wird.

362 Vgl. Kuckartz (2016), S. 104.
363 Vgl. Kaiser (2014), S. 106f.
364 Vgl. Kaiser (2014), S. 108.
365 Vgl. Kaiser (2014), S. 108.

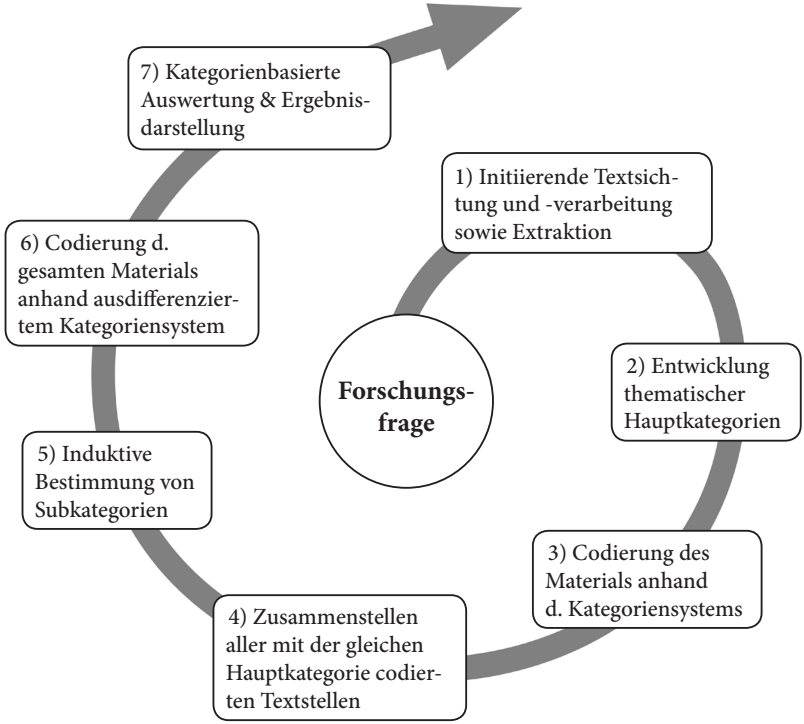

Abb. 7: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse
Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Kuckartz, U. (2016), S. 100.

Die im letzten Schritt der voranstehenden Abbildung 7 benannte kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgen nunmehr im sich anschließenden Kapitel 7.

7 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Das nunmehr vorliegende Kapitel 7 dient der Darlegung der Ergebnisse, die im Rahmen der durchgeführten empirischen Studie gewonnen werden konnten. Die Darstellung erfolgt anhand des zugrundeliegenden Kategoriensystems, welches in Gänze dem beigefügten Anhang entnommen werden kann. Die Präsentation der während der qualitativen Studie generierten Erkenntnisse orientiert sich maßgeblich am Trichterprinzip und erfolgt somit vom Allgemeinen zum Speziellen. Ein derartiges Vorgehen schließt unmittelbar an die Gliederungslogik sowie den Aufbau des theoretischen Fundaments der vorliegenden Arbeit an und ergänzt die bisherigen Ausführungen um die Einschätzungen und Perspektiven zentraler Leitungsakteure ausgewählter Initiativen, welche im Rahmen des Qualitätspakts Lehre realisiert werden.

7.1 Über das Ziel projektbasierter Organisationsentwicklung an Hochschulen

Wenngleich die aktuelle Wissenschaftsorganisation bereits im Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit thematisiert wurde, konnten im Zuge der empirischen Erhebung weitere Erkenntnisse bezüglich der spürbar zunehmenden Projektförmigkeit und der damit intendierten Veränderungen im Hochschulwesen generiert werden. Eben jene Erkenntnisse dienen als Grundlage der inhaltlichen Aufbereitung des aktuellen Abschnitts 7.1, der neben der grundsätzlichen Veränderungsfähigkeit von Hochschulen ebenso die Wahrnehmungen, Ausgestaltungen und Funktionen der ansteigenden Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre aufgreift sowie die Adäquanz und Sinnhaftigkeit der Mittelbefristung im Lehrkontext gemäß der Experteneinschätzungen darlegt.

7.1.1 Hochschulen und Veränderungen

Das im Jahre 2011 von Seiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ausgegebene Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre intendiert mit der Vergabe von Projektgeldern die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an deutschen Hochschulen. Im Rahmen von zwei Förderphasen und einer maximalen Laufzeit von neun Jahren sollen mit den zur Verfügung stehenden Drittmitteln Veränderungen innerhalb der Organisationen angestoßen werden, um bestmöglich auf gegenwärtige und komplexe Herausforderungen reagieren zu können. Welcher Logik jedoch folgen Veränderungsprozesse im Hochschulkontext? Und ist deren projektorganisierte

Initiierung als grundsätzlich zielführend, wenngleich als eher simpel oder aber diffizil einzustufen?

Im Zuge der empirischen Erhebung fanden derartige Fragestellungen hinsichtlich der grundlegenden Veränderungs- sowie der Organisationsentwicklungsfähigkeit immer wieder Einzug in die Gesprächssituationen, da sie unweigerlich mit der zunehmenden Projektförmigkeit im Hochschulkontext verknüpft sind. Folglich konnten im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung unter dem Code ‚*Hochschulen & Veränderungen*' Aussagen der Leitungsakteure subsumiert werden, die konstitutive Merkmale von Hochschulen benennen sowie Eigenschaften und Schwierigkeiten der in ihnen beheimateten Veränderungsprozesse aufzeigen.

Hochschulen werden als Institutionen mit ausgeprägtem Beharrungsvermögen bezeichnet und als nur in geringem Maße steuerbar empfunden.[366] Der Anstoß bzw. die Implementation von Veränderungen werden als träge und diffizile Prozesse beschrieben, die gleichzeitig ein hohes Maß an Sensibilität gegenüber den betroffenen Akteuren erfordern.[367] Als ebenso charakteristisch erscheint die dezentrale Struktur der Institutionen, die sich insbesondere im Streben nach Eigenständigkeit einzelner Fachbereiche bzw. Fakultäten manifestiert.[368] Eben jene eigenständigen Einheiten reagieren gegenüber einer zentralen Steuerung bzw. gegenüber Leitungsentscheidungen nicht selten mit regelrechten „*Abwehrinstinkten*", die das Verfolgen von gesamtorganisatorischen und strategischen Veränderungsprozessen erheblich erschweren sowie verkomplizieren können.[369] Die Institution Hochschule wird zudem als „*[…] Hochburg der unkontrollierten Prozesse […]*" bezeichnet.[370] Das wörtliche Zitat umschreibt, dass organisationsübergreifende Veränderungen mit großen Anstrengungen und Mühen verbunden und nicht zwangsläufig von Erfolg gekrönt sind.[371] Inhaltlich gestützt wird diese Wahrnehmung zudem durch den metaphorischen Vergleich von Hochschulen mit großen Tankern, deren Kurswechsel insbesondere in zeitlicher Hinsicht als extrem aufwändig eingestuft wird.[372] Doch worin liegen die Ursachen dieser doch recht diffizil und langwierig anmutenden Veränderungsfähig- und -willigkeit von Hochschulen begründet?

366 Vgl. Interview 12; 42-42; Interview 11, 26-26.
367 Vgl. Interview 7, 2-2; Interview 14, 52-52.
368 Vgl. Interview 11, 28-28.
369 Interview 11, 28-28.
370 Interview 1, 34-34.
371 Vgl. Interview 1, 42-42.
372 Vgl. Interview 3, 9-9; Interview 1, 42-42.

Die Erklärungsversuche der befragten Akteure besitzen maßgeblich das bereits an vorheriger Stelle angeführte Beharrungsvermögen als Ausgangspunkt, welches sich sowohl auf die Organisation selbst als auch auf die darin tätigen Individuen bezieht.[373] Folglich werden durchaus neue Impulse wahrgenommen, „*[…] aber das Beharrungsvermögen der Lehrkräfte, das zu machen, was sie schon immer gemacht haben, möglicherweise auch das, was sie selber als Studenten kennengelernt haben, ist doch sehr, sehr groß*."[374] Im Gegensatz zu Wirtschaftsunternehmen, welchen aufgrund ihrer marktwirtschaftlichen und konkurrenzbezogenen Ausrichtung ein erhöhtes Maß an Veränderungsfähigkeit und Innovationspotenzial attestiert wird, wird an Hochschulen zudem ein „*Kerndilemma der Führung*" beklagt.[375] Die Misere wird konkret darin gesehen, dass die Leitungspositionen von Personen bekleidet werden, die für einen befristeten Zeitraum aus der Gruppe der Professorenschaft in ein bestimmtes Amt gewählt, jedoch nach Ablauf der jeweiligen Amtsperioden auch wieder in den ehemaligen Zustand entlassen werden. Die damit verbundene Leitung auf Zeit und die im Anschluss anstehende Wiedereingliederung in die „*[…] Gruppe der Gleichen […]*" gehen mit der impliziten Erwartung einher, die Amtsloyalität gegenüber den Kollegen zu wahren und wenig Veränderungen im alltäglichen Handeln durchzusetzen.[376] Dieses Spezifikum erscheint grundlegend im Zuge der Unterscheidung von Wirtschaftsunternehmen und Hochschulen und legt die lediglich begrenzte Durchsetzungsmacht von Leitungsakteuren dar, welche wiederum einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Veränderungsprozesse sowie Projektverläufe nimmt. Die beschränkte Durchsetzungsmacht wird ebenso flankiert durch die Abwesenheit von Sanktionsmöglichkeiten, sofern sich Veränderungsimpulsen wiedersetzt werden sollte.[377] Die maßgeblichen Akteure und Adressaten von Veränderungsprozessen berufen sich auf die grundsätzliche Freiheit, die ihnen in der Ausübung ihres Dienstgeschäfts zugestanden wird.[378] Die einem jedem Akteur gewährte Autonomie in nichthierarchisch funktionierenden Organisationen führt in der Konsequenz zur Koexistenz von vielen simultanen Parallelentwicklungen, die von Seiten der Leitungsebene nur schwer zu überblicken und zu koordinieren, geschweige denn, in eine gemeinsame Richtung zu lenken sind.[379] Folglich werden von

[373] Vgl. Interview 12, 42-42; Interview 11, 16-16.
[374] Interview 11, 16-16.
[375] Interview 11, 29-29.
[376] Interview 11, 29-29.
[377] Vgl. Interview 11, 29-30.
[378] Vgl. Interview 11, 61-62.
[379] Vgl. Interview 11, 26-26; Interview 1, 42-42; Interview 1, 73-75.

den befragten Akteuren durchaus Einzelinitiativen bzw. Veränderungsimpulse einzelner Personen oder aber einzelner Fachbereiche identifiziert, die jedoch kaum das Gesamtsystem der Hochschule fokussieren und nur sehr langsam vonstattengehen.[380] Zudem werden die Schwierigkeiten benannt, (a) als zentrale Leitung über derartige bottom-up-Prozesse frühzeitig Kenntnis zu erlangen und (b) im Anschluss an die Kenntnisnahme auf diese derart Einfluss zu nehmen, dass Abstimmungen im Sinne einer gesamtorganisatorischen Ausrichtung möglich erscheinen.[381]

Ob und inwiefern Projekte im Bereich Studium und Lehre von Seiten der betroffenen Hochschulen nunmehr als Instrumente der Organisationsentwicklung wahrgenommen und ausgestaltet werden, wird im Rahmen der sich anschließenden Abschnitte dargelegt.

7.1.2 Wahrnehmung und Ausgestaltung der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre

Die Frage, ob und inwiefern Projekte im Bereich Studium und Lehre von Seiten der betroffenen Hochschulen als Instrumente der Organisationsentwicklung wahrgenommen und ausgestaltet werden, erscheint richtungsweisend für die Ergebnisdarlegung der Kategorie ‚*Projektförmigkeit im Bereich Studium und Lehre*' sowie die darunter aufgeführten Subkategorien. In enger Anlehnung an die im Kapitel 2 dargelegten theoretischen Grundlagen bezüglich der spürbar anwachsenden Projektorientierung in der Wissenschaft wurde im Rahmen der empirischen Erhebung nach Einschätzungen hinsichtlich der Unterschiedlichkeit von Projekten gefragt, welche entweder im Kontext der Forschung oder aber im Lehrkontext realisiert werden. Darüber hinaus wurde in den Expertengesprächen die Frage nach der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit sowie Legitimität von Projekten im Bereich Studium und Lehre thematisiert. Das generierte Datenmaterial gibt Auskunft über die Wahrnehmung und Ausgestaltung von Lehrprojekten sowie deren Funktionen und soll im Zuge der beiden sich nunmehr anschließenden Abschnitte dargelegt werden.

Die Projektorientierung im Lehrkontext wird von einem Gros der befragten Akteure sowohl hinsichtlich der Zielsetzung als auch hinsichtlich der strukturellen Verankerung und Bearbeitung als andersartig im Vergleich zu Forschungsprojekten eingestuft. Lehrprojekten wird die Existenz von umfassenderen Zielsetzungen zugeschrieben, die die gesamten Institutionen und keinesfalls nur

[380] Vgl. Interview 2, 38-38.
[381] Vgl. Interview 11, 26-26.

einzelne Fachbereiche oder aber Einheiten betreffen.[382] Ebenso werden keine Forschungsergebnisse oder aber wissenschaftliche Erkenntnisse im engeren Sinne generiert: Die Maßnahmen zielen vielmehr auf Veränderungen und eine Optimierung des aktuellen Status Quo im Bereich der Lehr- und Studiensituation.[383] Demnach bilden Lehrprojekte *„[…] im Prinzip nur Altbekanntes ab, aber machen sich eben zusätzliche Ressourcen, die eben dafür zur Verfügung gestellt werden, zu Nutze*".[384] Der Fokus der thematischen Ausrichtung liegt somit (a) auf Themenbereichen, die bereits bekannt sind oder aber (b) auf Fragestellungen, deren Beantwortung zwar nicht per se die Durchführung derartiger Projekte rechtfertigen würde, für deren Verbesserung jedoch keine zusätzlichen Mittel – mit Ausnahme der entsprechenden Projektgelder – zur Verfügung stehen. Folglich steckt hinter den Lehrprojekten im Regelfall keine eigentliche Forschungs-, sondern vielmehr eine Anwendungsfrage, bei der es darum geht, etwas möglichst optimal umzusetzen, jedoch nicht darum, in Unbekanntes vorzustoßen.[385]

In Folge der umfassenden, wenngleich auch abstrakteren Zielsetzungen wird eben jenen Projekten ein erhöhtes Komplexitätslevel attestiert, das sich unter anderem in dem Umstand manifestiert, dass Lehrprojekte unmittelbare Kernaufgaben der Institutionen – sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht – tangieren und unweigerlich mit Organisations- und Personalentwicklungsmomenten sowie mit strukturbildenden Elementen verbunden sind.[386] Sie sind demnach imstande, *„[…] einen wirklich inneruniversitären Prozess […]*" anzustoßen, *„[…] der zum Teil zu wirklich sehr starken Veränderungen führen kann, die dann wieder ganz andere, weitreichende Reaktionen nach sich ziehen und damit unterschiedlichste Auswirkungen haben.*"[387] Dieses Zitat vermag zu verdeutlichen, dass Lehrprojekte durchaus als Katalysatoren von Veränderungsprozessen verstanden werden können, deren Auswirkungen und Konsequenzen jedoch zumeist zu Beginn eines solchen Vorhabens nicht gänzlich abzuschätzen sind. Als ein weiteres Unterscheidungsmerkmal wird die zeitliche Dimension der beiden Projektarten benannt. So werden Lehrprojekte im Regelfall über einen wesentlich längeren Zeitraum als Forschungsprojekte gefördert. Die Ausdehnung der Förderdauer wird unter anderem auf die zu bearbeitenden Themeninhalte zurückgeführt und dadurch erklärt, dass Lehrpro-

382 Vgl. Interview 13, 27-27; Interview 12, 16-16; Interview 8, 10-10.
383 Vgl. Interview 13, 27-27.
384 Vgl. Interview 3, 23-23.
385 Vgl. Interview 3. 23-23.
386 Vgl. Interview 12, 18-18; Interview 10, 20-20; Interview 7, 20-20.
387 Interview 10, 20-20.

jekte originäre Daueraufgaben von Hochschulen bearbeiten, die insbesondere in zeitlicher Hinsicht tendenziell eher unbefristeter Natur sind.[388]

> *„Fortentwicklung von Lehrmethoden, von E-Learning-Unterstützungsmethoden usw. – das ist ein Kontinuum!"*[389]

Die Existenz von klar definierten Zielen, die eine zeitliche Limitation legitimieren, wird daher eher Forschungsprojekten zugesprochen, wohingegen sich Lehrprojekte vornehmlich mit kontinuierlich weiterzuführenden Aufgaben auseinandersetzen.[390] Eben jener Umstand führt in der Konsequenz zu Unsicherheiten in der Befristung des Projektpersonals – ein Phänomen, welches insbesondere in den nachstehenden Abschnitten unter der Kategorie „Risiken und Nebenwirkungen der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre" nochmals aufgegriffen und detaillierter beleuchtet wird. Dennoch besitzt diese Thematik auch an jetziger Stelle Relevanz, da sie unmittelbar mit der Komplexität der zeitlichen Begrenzung von Daueraufgaben verbunden zu sein scheint und demnach als charakteristisch für Lehrprojekte angesehen werden kann.[391]

Aus den bisher angeführten Charakteristika von Lehrprojekten kann ein weiteres konstitutives Merkmal geschlossen werden: Insbesondere die umfassende Zielorientierung sowie das gesteigerte Komplexitätslevel bedingen die Schwierigkeit der Zuweisung von evidenten Wirkungszusammenhängen, da der Zielerreichungsgrad der Projekte im Bereich Studium und Lehre zumeist von weiteren, projektexternen Kontextfaktoren abhängig ist.[392] Als Paradebeispiel wird in diesem Zusammenhang häufig die Intention der Verringerung von Studienabbruchquoten genannt, die unter anderem durch die im Projekt realisierten Maßnahmen, jedoch ebenso durch weitere Faktoren beeinflusst wird.[393] Folglich muss die Existenz einer monokausalen Wirkungskette von Lehrprojekten an dieser Stelle verneint werden – ein Umstand, welcher in der Konsequenz zu massiven Bewertungsschwierigkeiten bezüglich des (Miss-)Erfolgs der Initiativen führt. Demnach ist die Zielerreichung multifaktoriell bedingt und häufig nicht durch ein einziges Projekt zu realisieren.[394]

---

388 Vgl. Interview 11, 20-20; Interview 8, 20-20.

389 Interview 11, 20-20.

390 vgl Interview 11, 20-20; Interview 8, 20-20.

391 Vgl. Interview 8, 21-22.

392 Vgl. Interview 12, 16-16, Interview 4, 26-26.

393 Als weitere Faktoren werden unter anderem das persönliche Interesse der Studierenden am Themengebiet oder aber auch die mit der Studienregion verbundenen Lebenshaltungskosten angeführt; vgl. u. a. Interview 12, 16-16; Interview 4, 26-26.

394 Vgl. Interview 4, 26-26.

Neben den bereits zuvor angesprochenen Eigenschaften der Lehrprojekte, die im Rahmen der geführten Expertengespräche tatsächlich auch namentlich als Entwicklungsprojekte betitelt wurden, wird ein weiterer Fokus auf die organisationale Aufhängung der Vorhaben gelegt.[395] So besitzen die Entwicklungsvorhaben in einem Gros der betrachteten Fälle (a.) eine zentrale Aufhängung auf Hochschulleitungsebene oder aber (b.) eine enge organisationale Anbindung an strategische Stabsabteilungen, die dem gesamtorganisatorischen sowie fakultätsübergreifenden Charakter derartiger Entwicklungsvorhaben Rechnung trägt und von Projekten im Forschungskontext abgrenzt.[396] Ebenso werden Hochschulleitungen von den befragten Personen als Träger der Projektvorhaben verstanden, wohingegen in Forschungsprojekten den Wissenschaftlern selbst der Träger-Status zugesprochen wird.[397] Demnach werden die bereits zuvor in Kapitel II theoretisch dargelegten Unterschiede hinsichtlich der Referenzpunkte beider Projektarten auch in der Praxis wahrgenommen und anerkannt.

Das ebenso an vorheriger Stelle aufgrund der großen Dimensionalität der Vorhaben angesprochene Komplexitätslevel erfährt darüber hinaus durch die Beteiligung von einer Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren eine Intensivierung und konfrontiert die Institutionen mit bisher ungekannten Herausforderungen.[398] Die Initiativen zielen darauf ab, „*Menschen zu bewegen*" und sind demnach als regelrechte Change-Management-Prozesse zu verstehen, auf welche die zentralen Akteure in den jeweiligen Projekten als vorrangig klassische Forscherpersönlichkeiten zumeist nicht vorbereitet waren.[399] Die mangelnde Vorbereitung wird nicht lediglich auf personeller, sondern ebenfalls auch auf institutioneller Ebene konstatiert: Gemäß der Wahrnehmung der Experten konnte sich im Projektverlauf abzeichnen, dass es für Projekte mit einem wesentlich geringeren Ausmaß an fachlicher Orientierung, dafür jedoch mit einer breiteren Aufhängung sowie dem Erfordernis der zentralen Steuerung weder vernünftige Prozeduren noch Strukturen zu geben scheint, die imstande wären, die angestoßenen Prozesse über einen längeren Zeitraum hinweg tragfähig zu begleiten.[400] Bei hoch interdisziplinären Forschungsprojekten hingegen, die sich insbesondere auf fachliche Bezüge konzentrieren, zeigt sich ein anderes Bild: Aufgrund der Dominanz gemeinsamer Forschungsfragen sowie des Vorhandenseins eines kollektiven Forschungsinteresses wird die Existenz einer inhaltlichen Klammer

395 Vgl. Interview 9, 12-12.
396 Vgl. Interview 7, 20-20; Interview 4, 31-32.
397 Vgl. Interview 7, 20-20; Interview 3, 9-9, 23-23; Interview 1, 20-20.
398 Vgl. Interview 4, 30-30; Interview 6, 65-65.
399 Interview 6, 65-65.
400 Vgl. Interview 3, 9-9.

mit einem hohen Maß an Fachspezifik bescheinigt.[401] Die Hochschulen werden in diesem Bereich bereits als „*[…] ziemlich gut ausgestattet […]*“ empfunden, da sich in der Vergangenheit über einen längeren Zeitraum hinweg wirksame „*[…] Selbstorganisationsinstrumente der Wissenschaft […]*“ etablieren konnten.[402] Ergo wird von den interviewten Experten in diesem Bereich wenig echter Governance-Bedarf erkannt, der allerdings im Lehrkontext als umso dringender empfunden wird.[403] Zudem bedürfen Lehrprojekte der strategischen Einbindung in die Gesamtkonzepte der Institutionen, die in der Konsequenz den organisationsinternen Abstimmungs- sowie Koordinationsbedarf ansteigen lässt und nochmals die Relevanz des zentralen Steuerungserfordernisses unterstreicht.[404] Infolgedessen wird den Vorhaben auch aus der Praxis ein Neuartigkeitscharakter zugeschrieben – ein Umstand, der zugleich die These stützt, dass Hochschulen bei der Realisierung von Projekten im Bereich Studium und Lehre organisatorisches Neuland betreten. Die damit verbundenen Herausforderungen werden zudem durch weitere Erschwernisse flankiert: Die tendenziell eher allgemeine Ausrichtung sowie die Abstraktheit der Lehrprojekte werden von den befragten Personen als Schwierigkeiten empfunden. So mehrten sich Stimmen dahingehend, dass die Gewinnung und Begeisterungsfähigkeit von Akteuren für Lehrprojekte als wesentlich diffiziler einzustufen seien als eben jene, die Forschungsprojekte zugrunde gelegt würden.[405] Letzterer Umstand wird insbesondere auf eine Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung zurückgeführt, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit nochmals aufgegriffen und im Detail beleuchtet wird. Das Erwähnen der Thematik an jetziger Stelle jedoch dient der Verdeutlichung des Umstandes, dass sich die Attraktivität der Mitwirkung an Entwicklungsvorhaben gemäß der Auffassung der Experten deutlich von der im Falle von Forschungsvorhaben unterscheiden und abgrenzen lässt. Diese Feststellung stützt den bis dato gewonnenen Gesamteindruck bezüglich der grundsätzlich andersartigen Ausrichtung von Projekten im Bereich Studium und Lehre und untermauert die Wertung von Lehrprojekten als neuartige und bisher ungekannte Herausforderung für die deutsche Hochschullandschaft.

Wie bereits eingangs des vorliegenden Abschnitts angedeutet, wurde im Rahmen der empirischen Erhebung nicht lediglich die Unterschiedlichkeit von

401 Vgl. Interview 1, 20-20, Interview 3, 23-23.
402 Interview 3, 23-23.
403 Vgl. Interview 3, 23-23.
404 Vgl. Interview 2, 30-30.
405 Vgl. Interview 1, 20-20; Interview 5, 20-20; Interview 7, 20-20, 23-26.

Lehr- und Forschungsprojekten thematisiert, sondern ebenso die grundsätzlich empfundene Legitimität und Sinnhaftigkeit der Projektorientierung im Lehrkontext beleuchtet. Die Darlegung der Expertenstimmen in diesem inhaltlich unmittelbar mit den vorherigen Ausführungen verknüpften Themenbereich erfolgt nunmehr in dem sich direkt anschließenden Abschnitt, der insbesondere die Funktionen der Projektorientierung fokussiert.

7.1.3 Adäquanz und Unzulänglichkeiten der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre

Unter der Subkategorie ‚*Sinnhaftigkeit und Legitimität*' der Projektförderung im Lehrkontext wurden grundsätzliche Aussagen der Experten subsumiert, die Aufschluss über den empfundenen Nutzen sowie die unterschiedliche Verwertbarkeit von Projektgeldern zulassen, welche den Institutionen temporär und im Rahmen der Förderung durch den Qualitätspakt Lehre entweder

(a) bis Ende September des Jahres 2016 für einen Zeitraum von insgesamt fünf Jahren zur Verfügung gestanden haben, oder aber

(b) bis Ende des Jahres 2020 bei einer Gesamtförderdauer von insgesamt neun Jahren noch zur Verfügung stehen.

Die Antworten der befragten Akteure kennzeichnen sich durch ein breites Spektrum hinsichtlich der Einstellungen gegenüber der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre sowie deren grundsätzlicher Legitimität. So wird die Projektförderung von einigen Experten als hochproblematisch eingestuft. Ursächlich dafür ist das Empfinden, dass der projektförmige Charakter nur in stark konstruierter Form vorliege, da kein fest definierbarer Endpunkt existent zu sein scheint, an dem man von einer vollständigen Erreichung des Projektzwecks ausgehen könne.[406] Zudem wird das Vorhandensein von Fehlanreizen beklagt und das erneute Überdenken von Steuerungsstrukturen in der derzeitigen Wissenschaftsorganisation gefordert.[407] Gleichermaßen jedoch wird diese sehr kritische Perspektive durch weitere Aussagen relativiert: Die Projektförderung wird von einem Gros der Experten in den Fällen als sinnhaft anerkannt, in denen in vorab definierten Zeiträumen Veränderungen initiiert werden sollen.[408] Wirft man in diesem Zusammenhang einen Blick auf die Zielsetzungen des Qualitätspakts Lehre, so kann durchaus ein Veränderungswille

406 Vgl. Interview 3, 27-27.
407 Vgl. Interview 3, 29-29.
408 Vgl. Interview 14, 28-28.

im Sinne einer Optimierung der vorherrschenden Studienbedingungen sowie der Lehrqualität konstatiert werden. Eben jene Veränderungen sollen im Rahmen der ersten (und zweiten) Förderphase, d. h., in zuvor bekannten, jedoch begrenzten Zeitfenstern erfolgen, sodass die zuvor genannten Bedingungen einer gerechtfertigten Projektorganisation erfüllt zu sein scheinen. Nichtsdestotrotz: Die Sinnhaftigkeit der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre wird von der Mehrheit der interviewten Personen kritisch hinterfragt. Die Experten beklagten im Rahmen der geführten Gespräche stets den Missstand eines ständigen Aufgabenzuwachses, der unter anderem in zunehmenden Bürokratisierungstendenzen oder aber auch in Qualitätssicherungs- sowie Akkreditierungsverfahren begründet liege. Diese Entwicklung wird zeitgleich flankiert durch die Einwerbung von temporären Geldern im Bereich Studium und Lehre, mit denen jedoch weitere, zusätzliche Aufgaben geschaffen werden.[409] Eben diese Entwicklung wird von den befragten Experten als höchstproblematisch eingestuft, da keinerlei Aufgabenablöse stattfinde. Im Gegenteil: Es zeichne sich ein kontinuierlicher Anstieg der zu bewältigenden Aufgaben ab, ohne dass der zur Verfügung stehende finanzielle Grundstock eine Steigerung erfahre. Eben darin wird folglich auch das Grunddilemma der projektorientierten Förderung im Bereich Studium und Lehre sowie der damit einhergehenden temporären Gelder gesehen: Die Institutionen beziehen zeitlich begrenzte Fördermittel und „*[…] versuchen, aus diesen temporären Geldern irgendetwas Langfristiges heraus zu schnitzen […]*", wenngleich eine nachhaltige Finanzierung nicht gewährleistet werden kann.[410] Projekte bieten demnach durch ihre – wenngleich zeitlich befristete – finanzielle Unterstützung die Gelegenheit, den zusätzlichen Aufgaben während des Förderzeitraums adäquat begegnen zu können.[411] Sofern die Projektförderung jedoch endet und es während der Projektlaufzeit nicht gelungen ist, Strukturen zu schaffen, die alte Aufgaben durch neue substituieren, so ist mit einem augenblicklichen Wegbrechen der Unterstützungsleistung nach Projektende sowie mit einem gewaltigen finanziellen, administrativen sowie personellen Mehraufwand zu rechnen, der von den Institutionen in der Folge selbst zu tragen ist.[412] Dieser Umstand verweist einerseits auf die Schwierigkeit, die im Projekt erarbeiteten Maßnahmen und Ergebnisse auch nach Projektende aufrecht zu erhalten sowie sie in die langfristige Struktur der Institutionen zu integrieren, betont andererseits jedoch nochmals die aktuelle

409 Vgl. Interview 13, 53-53; Interview 10, 20-20.
410 Interview 13, 53-53.
411 Vgl. Interview 10, 20-20.
412 Vgl. Interview 10, 20-20.

Relevanz der Kernfragestellungen, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. Bevor jedoch die Angemessenheit der Mittelbefristung für originäre Dauer- bzw. Routinetätigkeiten von Hochschulen sowie die Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren einer nachhaltigen Implementierung der Projektergebnisse in den nachstehenden Abschnitten dargelegt werden, stehen zunächst weitere Unzulänglichkeiten sowie Funktionen der Projektorganisation im Lehrkontext im Fokus der Betrachtung.

Lenkt man den Blick konkret auf die Programmebene, so bescheinigen die Experten dem QPL als übergeordnetes Konstrukt aufgrund der viel zu allgemein gehaltenen Ausschreibung sowie infolge der unklaren Zielorientierung ein Konstruktionsproblem. Dieser Umstand wiederum bedinge, dass viele Hochschulen vollständig gleichartige Themen besetzten. Als in besonderem Maße auffällig im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wird beispielsweise die Fokussierung auf die Studieneingangsphase empfunden.[413] Insbesondere im direkten Vergleich mit Forschungsprojekten schürt die Tatsache, dass eine Vielzahl von Einrichtungen sich mit identischen Fragestellungen auseinandersetzt und mit ähnlichen Ansätzen sowie Methodiken verfährt, Verwunderung. Damit zwangsläufig einher geht die Formulierung des Missstands, dass ein Gros der Projekte an der Oberfläche der zu bearbeitenden Themen verharre und nicht in die Tiefe der Themengebiete eintauche.[414]

Eine weitere Anmerkung der Experten greift nochmals einen Umstand auf, der bereits an vorheriger Stelle der vorliegenden Arbeit Niederschlag gefunden hat und die projektförmige Bearbeitung von eigentlichen Routinetätigkeiten tangiert. So wird der tatsächliche Projektcharakter der im Rahmen des QPLs realisierten Initiativen kritisch hinterfragt, da der überwiegende Teil der Maßnahmen nach dem Auslaufen des Förderzeitraums als nicht abgeschlossen angesehen werden müsse.[415] Demnach wird eine weitere Unzulänglichkeit der Projektförderung im Lehrkontext in der fehlenden Anschlussfinanzierung gesehen, die einerseits zwar als konstitutiv für die Projektexistenz gilt, andererseits jedoch vor dem Hintergrund, dass die während des Projekts realisierten Maßnahmen in der Regel auch nach Projektende nicht wieder aufgegeben werden, nahezu sinnentleert anmutet.[416]

---

413 Vgl. Interview 14, 29-29.

414 Vgl. Interview 14, 29-29.

415 Vgl. Interview 14, 30-30.

416 Vgl. Interview 13, 31-31; Interview 11, 20-20; Im Rahmen der Ausführungen wird davon ausgegangen, dass die während des Projekts realisierten Maßnahmen in der Regel auch nach Projektende nicht wieder aufgegeben werden. Diese Aussage besitzt selbstverständlich keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und bezieht sich vorrangig auf die Neu-

Das Argument indes, die Projektförderung im Bereich Studium und Lehre sei aufgrund der Tatsache nicht angemessen, da es sich um eigentliche Daueraufgaben der Institutionen handele, wird als zu platt angesehen.[417] Sofern Missstände an Universitäten oder aber Fachhochschulen identifiziert werden und diese bereits durch einen größeren Personaleinsatz abgefangen werden können, wird die Legitimität der projektförmigen Bearbeitung verneint.

> *„Das wäre eine Daueraufgabe und das wäre eigentlich kein Projekt, sondern das wäre sozusagen Grundfinanzierung einer Hochschule, weil man offensichtlich für eine bestimmte Phase im Studium mehr Support braucht – in welcher Form auch immer."*[418]

Gleichermaßen bringt die projektförmige Bearbeitung der Routine- und Dauertätigkeiten von Hochschulen die Schwierigkeit mit sich, dass sich die Initiativen in der Wahrnehmung der betroffenen Akteure von echten Projekten unterscheiden. „*Das fühlt sich nicht ernsthaft an wie ein Projekte […]*", so die Meinung der Experten.[419] Dieser Umstand liegt unter anderem in den enorm langen Förderlaufzeiten von fünf bzw. neun Jahren begründet, die das Bewusstsein für ein nahendes Ende der Förderung in den Hintergrund rücken lassen.[420] Die Ermangelung eines echten Projektcharakters wirkt sich sowohl auf die Erarbeitung als auch auf die nachhaltige Implementierung von Projektergebnissen aus und ist in Anbetracht der auslaufenden Supportstrukturen als nicht immer zielführend einzustufen.

7.1.4 Funktionen der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre

Neben Aussagen zur Adäquanz sowie zu Unzulänglichkeiten der Projektorientierung im Lehrkontext sind im Text-Retrieval zur Kategorie *‚Sinnhaftigkeit und Legitimität'* ebenso Informationen bezüglich der Verwert- und Nutzbarkeit der Fördergelder auszumachen, die im jetzigen Abschnitt Niederschlag finden.

Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung hat sich gezeigt, dass die befragten Experten der Projektorientierung mehrere Funktionen zusprechen.

---

gründung bzw. Etablierung von neuen Service- bzw. Supportstrukturen wie beispielsweise die Installation von zentralen Studienberatungseinrichtungen. Deren personelle Besetzung sowie die Finanzierung des dann zum Einsatz kommenden Personals sind nach dem Auslaufen der Förderphase(n) zwar fraglich und oftmals nicht gesichert, jedoch wird ein Rückbau der Strukturen bzw. der neu geschaffenen Institutionen als organisationaler Rückschritt empfunden und häufig nicht weiter diskutiert.

417 Vgl. Interview 14, 32-32.

418 Interview 14, 32-32.

419 Interview 4, 126-126.

420 Vgl. Interview 4, 126-126.

In enger Anlehnung an die bereits zuvor diskutierte aktuelle Finanzierungssituation der Hochschulen beispielsweise wurde im Rahmen der qualitativen Erhebung stets eine (partielle) **Kompensationsfunktion** der zeitlich limitierten Mittel von Seiten der interviewten Akteure betont. Demnach wird das durch den QPL bereitgestellte Geld (unter anderem) als monetäre Unterfütterung der aktuellen Hochschulfinanzierung verstanden. Folgendes Zitat vermag diese Schlussfolgerung zu untermauern:

> *„[…] ich finde, da mischen sich über diese sogenannte Projektförderung Gelder rein, die im Prinzip zur Kompensation fehlender Grundfinanzierung im Bereich Lehre genutzt wird."*[421]

Die aktuelle Finanzierungssituation wird aus dem Grunde kritisiert, dass die Bereitstellung von qualitativ hochwertiger und innovativer Lehre sowie von verbesserten Studienbedingungen unter den aktuellen Gegebenheiten und ohne die Einwerbung von Drittmitteln als nur schwer realisierbar empfunden wird. Beklagt wird beispielsweise die Verwendung der Drittmittel für „*[…] diffuse Unterstützungsangebote […]*", die keinen tatsächlichen Projektcharakter aufweisen, sondern wiederum zum permanenten Aufgabenspektrum einer jeden Hochschule zählen.[422] Die Projektgelder werden als temporäre Möglichkeit der Entlastung betrachtet, auch wenn zeitgleich Anmerkung findet, dass diese Art der zeitlich befristeten Unterstützung das „*[…] Problem am Ende des Tages […]*" nicht löse.[423] Um diesem adäquat begegnen zu können, wäre ein dauerhaft höherer Personalschlüssel erforderlich, der sich in der Praxis jedoch unter den derzeit gegebenen Rahmenbedingungen nicht durchsetzen lässt. Dieser Umstand wiederum hat zur Folge, dass alle anderweitigen projektinitiierenden Maßnahmen stellenweise als frustrierend wahrgenommen werden: Die durch die Projekte generierten Erkenntnisse und Ergebnisse zeigen bereits hinlänglich bekannte Probleme auf und präsentieren darüber hinaus Lösungsansätze, die jedoch in Anbetracht der aktuellen Gegebenheiten innerhalb der Hochschulen schlichtweg nicht umsetzbar erscheinen.[424] Es werden demnach neuartige Anforderungen an die Institutionen herangetragen, ohne jedoch parallel an Stellschrauben zu drehen, die als ursächlich für den aktuellen Status Quo ange-

421 Interview 14, 28-28.

422 Vgl. Interview 14, 28-28; Als Beispiel für diffuse Unterstützungsangebote wird von Seiten des Experten die Einrichtung von hochschuldidaktischen Beratungsstrukturen angeführt, welchen jeglicher Projektcharakter abgesprochen wird, da die Bereitstellung dieses Angebots innerhalb derartiger Institutionen als dauerhafte Notwendigkeit verstanden wird.

423 Interview 9, 41-41.

424 Vgl. Interview 9, 41-41.

sehen werden.[425] Von Seiten der Praxis wird den Projekten zur Erklärung eben dieses Umstands eine **politische Funktion** bescheinigt. Der Sinn und Zweck der Vergabe zusätzlicher Drittmittel wird in der Etablierung eines gerichteten Wettbewerbs gesehen, der in letzter Konsequenz die Umsetzung des politischen Willens in der deutschen Hochschullandschaft bedeutet.[426] Die Projekte folgen demnach einer politischen Logik, die innerhalb eines befristeten Zeitraums viele neue Ideen und Themen an die Institutionen heran trägt, während eine längerfristige Festlegung jedoch ausbleibt.

Wenngleich die Nutzung der Fördermittel im Sinne einer Kompensation der an vielen Stellen als nicht ausreichend empfundenen Regelfinanzierung Anerkennung finden muss, bildet sie jedoch nicht in allen Organisationen den Regelfall ab und herrscht somit keineswegs flächendeckend vor.[427] Der neuartige Projektcharakter im Lehrkontext wird zeitgleich als sinnvoll und begrüßenswert bezeichnet sowie als Chance angesehen, wenn es darum geht, dass

> *„ […] Lehre aus ihrem Trott herauskommt und das Lehre neu gedacht wird. Das man nicht sofort der vorschnellen Lösung glaubt, mit einer Tablet-Klasse oder mit einem zusätzlichen Whiteboard wird die Lehre schon irgendwie wunderbar, sondern das man sagt ‚Okay. Da gibt es ein neues Medium oder eine neue Chance für eine neue Lehrveranstaltungsform. Lasst es uns ausprobieren und lasst uns die Rahmenbedingungen festlegen. Lasst uns gucken was klappt und lasst uns gucken was nicht klappt, und lasst uns auf dieser Basis eine neue Qualität der Lehre kreieren'!"*[428]

Das wörtliche Zitat vermag bereits weitere Funktionen der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre zu verdeutlichen, die im Folgenden näher erläutert werden. Zunächst einmal wird den Projektinitiativen eine **Veränderungsfunktion** zugesprochen. Die Durchführung der Vorhaben wird in den Fällen als sinnhaft anerkannt, in denen sie Neuerungen intendieren, die auch nach Projektende fortbestehen und in Strukturen übergehen.[429] Das ebenfalls Erwähnung findende Strukturentwicklungsmoment soll sicherstellen, dass die durchgeführten Projektmaßnahmen sowie die während der Laufzeit generierten Ergebnisse auch nach dem Auslaufen der QPL-Förderung fortgeführt werden bzw. Bestand haben können.[430] Die durch die Programmförderung zur Verfügung gestellten Zeitfenster werden zudem als Möglichkeit angesehen, die bestehen-

425 Vgl. Interview 9, 41-41.
426 Vgl. Interview 10, 47-47.
427 Vgl. Interview 5, 22-22.
428 Interview 14, 32-32.
429 Vgl. Interview 4, 34-34; Interview 2, 38-38.
430 Vgl. Interview 4, 34-34.

den Routinen des regulären (Lehr-)Betriebs zu durchbrechen.[431] Daraus wiederum abgeleitet werden kann eine sog. **Innovationsfunktion** von Lehrprojekten. Von Seiten der interviewten Experten werden sie als regelrechte Katalysatoren für Innovationen im Lehrbetrieb empfunden, durch die neue Impulse Einzug in das System halten können.[432] Ebenso findet die **Experimentierfunktion** im vorangegangenen Zitat Anklang. So wird es von den Akteuren durchaus als positiv empfunden, dass die Projektförmigkeit die Möglichkeit bietet, Neues in einem als sehr starr und statisch empfundenen Kontext auszuprobieren.[433] Insofern werden Projekte als ergebnisoffene Experimentierräume angesehen. Die Ergebnisoffenheit wiederum resultiert aus dem Umstand, dass die im Rahmen der Initiativen ausprobierten Maßnahmen durchaus auch als nicht aufrechterhaltungswürdig eingestuft und somit nach Projektende wieder eingestellt werden können.[434] Die grundsätzliche Ergebnisoffenheit der Projektförderung wird von Seiten der interviewten Experten als durchweg positiv eingestuft: Stets wird das Vorhandensein eines experimentellen Charakters hervorgehoben, dessen Existenz ohne die entsprechende Projektförderung im Hochschulkontext verneint wird. Das bereits im Vorfeld angesprochene Beharrungsvermögen der Institutionen wird als ursächlich für diese Tatsache angesehen. Sofern demnach erst einmal etwas in Strukturen gegossen wurde, sei es äußerst diffizil, diese Strukturen nochmals zu ändern.[435] Anerkannt werden muss, dass die Projektvorhaben selbst vor eben jener Schwierigkeit stehen, da das Beharrungsvermögen der Institutionen projektinitiierte Veränderungsprozesse oder aber Innovationsimpulse ebenso zu unterminieren vermag.[436] Nichtsdestotrotz: Spürbar erscheint das Durchbrechen der alltäglichen Routine im Lehrkontext, das – zwar nicht einzig und allein, jedoch in großen Teilen – auf den QPL und die darin beheimateten Projektvorhaben zurückgeführt wird.[437]

Die bisherigen Funktionszuschreibungen erinnern bis dato stark an bereits existente Ausführungen und Funktionen, die derzeit im aktuell vorherrschenden wissenschaftlichen Diskurs thematisiert werden.[438] Darüber hinaus jedoch können auf Basis der Analyse des generierten Datenmaterials weitere Funktionen von Lehrprojekten benannt werden. Im Kontext des Durchbrechens der

[431] Vgl. Interview 4, 34-34.
[432] Vgl. Interview 14, 37-37; Interview 9, 31-31; Interview 7, 28-28; Interview 2, 38-38.
[433] Vgl. Interview 12, 42-42; Interview 5, 22-22.
[434] Vgl. Interview 12, 42-42; Interview 8, 59-59; Interview 5, 22-22.
[435] Vgl. Interview 12, 42-42.
[436] Vgl. Interview 12, 42-42.
[437] Vgl. Interview 10, 22-22.
[438] Vgl. u. a. Schmidt (2016), S. 7ff.; Besio (2009), S. 206f.

alltäglichen Routine beispielsweise wird den Projektinitiativen ebenso eine **Thematisierungsfunktion** zugesprochen.[439] „*Man tauscht sich anders über Studium und Lehre aus*", so die gängige Meinung der Experten.[440] Die Projekte werden als Impulsgeber an den Hochschulen verstanden, um Lehre als ein zentrales und wichtiges Thema auf die Agenda zu setzen.[441] Es erscheint durch die Einwerbung der Fördergelder möglich, den Stellenwert des Bereichs Studium und Lehre im positiven Sinne zu beeinflussen und zu erhöhen.[442] Dieser Effekt wird vorrangig auf die Finanzstärke des QPLs zurückgeführt, die einen wesentlichen Beitrag zur Aufwertung von Lehrprojekten gegenüber Forschungsinitiativen geleistet hat. Folgendes Zitat verdeutlicht diesen Umstand:

> *„Wenn man Gelder bekommt, die zum Teil die Forschungsetats der Kollegen weit überschreiten, ist man plötzlich ein wichtiges Thema geworden!"*[443]

Diese Art des Agendasettings sei hilfreich im Hinblick darauf, die zwischen Forschung und Lehre bestehende Reputationsasymmetrie zu minimieren. Des Weiteren werden die durch die Projektförmigkeit geschaffenen **Kooperations- und Austauschstrukturen** der Hochschulen untereinander geschätzt.[444] Im Zuge der Projektrealisation wurde ein deutlicher Anstieg eines interdisziplinären Austauschs spürbar, der unter anderem auf die gesamtinstitutionelle sowie fakultätsübergreifende Ausrichtung des übergeordneten Programms zurückzuführen ist.[445] Die Projekte haben somit einen Diskurs über Lehre befördert, sodass dieses Themengebiet nicht länger als Annex empfunden, sondern durchaus auch problematisiert wird.[446]

Legt man nunmehr ein weiteres Selbstverständnis sowie einen andersartigen primären Verwendungszweck der Projektgelder zugrunde, so werden mit den zusätzlichen Mitteln weitreichende Organisationsveränderungen intendiert.[447] Projekte werden dahingehend genutzt, die (bisherige) Ausrichtung der betroffenen Institutionen zu untermauern. Die zusätzlichen finanziellen Mittel ermöglichen eine stärkere Fundierung der strategischen (Neu-)Orientierung, sodass den Vorhaben – neben den zuvor dargelegten Innovations- und Experi-

439 Vgl. Interview 5, 22-22.
440 Interview 8, 26-26.
441 Vgl. Interview 6, 76-76.
442 Vgl. Interview 8, 22-22.
443 Interview 6, 80-80.
444 Vgl. Interview 8, 59-59.
445 Vgl. Interview 6, 168-168.
446 Vgl. Interview 5, 12-12.
447 Vgl. Interview 10, 47-47.

mentierfunktionen – durchaus auch eine Art **Profilbildungsfunktion** innerhalb der deutschen Hochschullandschaft zugesprochen wird.[448] Insbesondere im Zuge der Antragsstellung kommt es häufig zu einer internen (Neu-)Ordnung, sodass „*[…] man einfach mal schaut, wie ist man eigentlich aufgestellt, und so eine Stärken-Schwächen-Analyse durchführt*."[449] Wo werden beispielsweise Chancen und Risiken gesehen? In welchen Bereichen besteht grundsätzliches Optimierungspotenzial? Auf welche Datenbasis kann zur Beantwortung dieser Fragen zurückgegriffen werden? All diese Fragestellungen gewinnen im Kontext der Profilentwicklung der jeweiligen Institution an Relevanz und verweisen ebenso auf eine mit der Profilbildungsfunktion sehr eng in Verbindung stehende **Organisationsentwicklungsfunktion.** Sowohl die Projektanbahnung als auch die Projektdurchführung werden als sinnvoll für die eigenständige Orientierung hinsichtlich der wettbewerblichen Position im Marktumfeld empfunden.[450] Des Weiteren befördert die Projektförmigkeit im Bereich Studium und Lehre einen spürbaren „*[…] Professionalisierungsshift […]*" im Wissenschaftsmanagement, dessen Realisation an den betroffenen Einrichtungen ohne entsprechende Förderprogramme entweder gänzlich ausgeblieben oder aber stark zeitlich verzögert eingetreten wäre.[451] So ist beispielsweise ein deutlicher Anstieg der Installation von Einrichtungen zu verzeichnen, die sich professionell mit der organisatorischen (Fort-)Entwicklung von Institutionen sowie mit der Qualität im Bereich Studium und Lehre auseinandersetzen. Derartige Serviceeinrichtungen haben im Verlauf der vergangenen Jahre und nicht zuletzt durch die Projektförderung seitens des QPLs in der gesamten deutschen Bundesrepublik einen starken personellen Zuwachs erfahren und somit die Organisationsentwicklung maßgeblich mitgeprägt.[452] Anmerkung finden sollte jedoch an dieser Stelle, dass mit den beschriebenen Entwicklungen und der Projektförmigkeit eine grundsätzlich neue Ausgangslage im Bereich Studium und Lehre geschaffen wurde: Konnte man zuvor von einem zuverlässigen Mittelbau ausgehen, so findet die Beschäftigung heutzutage zum Großteil in Projekten statt. In der Konsequenz ist der Mittelbau demnach auch weiterhin existent, allerdings unter stark veränderten Rahmenbedingungen und zumeist in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt.[453] Die Befristungslogik wird sowohl für die Aufgabe selbst als auch für die Mitarbeiter als Herausforderung empfunden, wenngleich dieser Umstand als

448 Vgl. Interview 10, 35-35; Interview 8, 26-26, Interview 8, 38-38; Interview 2, 50-50.
449 Interview 8, 26-26.
450 Vgl. Interview 8, 59-59.
451 Interview 5, 46-46; vgl. Interview 5, 32-32.
452 Vgl. Interview 5, 56-56.
453 Vgl. Interview 1, 56-56.

systemimmanentes Problem der Projektförderung Anerkennung finden muss. Dennoch wird kritisch hinterfragt, inwiefern eine nachhaltige Organisationsentwicklung mit einer nicht nachhaltigen Personalbasis vollzogen werden kann.

Auch wenn die bisherigen Ausführungen die Sinnhaftigkeit und Legitimität der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre eher kritisch reflektieren, wird den Initiativen auf Basis der unterschiedlichen Funktionen keineswegs eine Effektlosigkeit zugesprochen. Vielmehr wird die Meinung vertreten, dass die durch den QPL erzielten Effekte noch wesentlich größer hätten ausfallen können, „*[…] wenn man auch an anderen Schrauben parallel dreht, also zum Beispiel Betreuungsrelation, bzw. parallel daran drehen würde.*“[454] An jetziger Stelle jedoch kann zunächst erst einmal festgehalten werden, dass die Projektinitiativen von Seiten der befragten Akteure als geeignete Antriebsmomente für Veränderungen betrachtet werden, wenngleich jedoch stets angemerkt wird, dass die nachhaltige Sicherung eben jener neuen Antriebe nur in den seltensten Fällen existent zu sein scheint.[455] Infolgedessen scheint die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit, strukturbildende Arbeit unter zeitlich befristeten Rahmenbedingungen zu verrichten, wie ein Damokles-Schwert über dem Qualitätspakt Lehre zu schweben und von Seiten der betroffenen Akteure nicht abschließend beantwortet werden zu können.

Die nachstehende Abbildung dient der Zusammenfassung der diversen Projektfunktionen und intendiert eine leichtere Erfassbarkeit der Thematik.

Funktionen der Projektorientierung

I. Kompensationsfunktion

- Fördergelder werden als **monetäre Unterfütterung der aktuellen Hochschulfinanzierung** verstanden
- *„[…] ich finde, da mischen sich über diese sogenannte Projektförderung Gelder rein, die im Prinzip zur Kompensation fehlender Grundfinanzierung im Bereich Lehre genutzt wird.“* (Interview 14, 28-28)
- Beklagt wird Verwendung der Drittmittel für „[…] *diffuse Unterstützungsangebote* […]“, die keinen tatsächlichen Projektcharakter aufweisen, sondern zum permanenten Aufgabenspektrum einer jeden Hochschule zählen (vgl. Interview 14, 28-28)

454 Interview 9, 41-41.

455 Vgl. Interview 10, 39-39; Interview 8, 46-46.

- **Temporäre Möglichkeit der Entlastung**, welche das „[…] *Problem am Ende des Tages* […]" nicht löst; Projekte gehen nicht mit Erwartungen der nachhaltigen Verankerungen einher (vgl. Interview 9, 41-41)

II. Politische Funktion

- Etablierung eines **gerichteten Wettbewerbs**; Umsetzung d. politischen Willen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft
- Projekte folgen einer politischer Logik, durch welche innerhalb eines **befristeten Zeitraums viele neue Ideen & Themen** an Institutionen herangetragen werden – **längerfristige Festlegung bleibt** jedoch zumeist **aus**

III. Experimentierfunktion

- Akteure empfinden die Möglichkeit, neue Dinge im sonst als **sehr starr** und **statisch** beschriebenen **Hochschulkontext auszuprobieren**, als durchaus positiv
- Projekte als (mehr oder minder) **ergebnisoffene Experimentierräume**; experimenteller Charakter wird als positiv empfunden und ohne die Realisation von Projekten an Hochschulen als kaum existent beschrieben

IV. Veränderungsfunktion

- Neuartiger Projektcharakter wird als Chance angesehen, wenn es darum geht, dass *„[…] **Lehre aus ihrem Trott herauskommt und neu gedacht wird**."* (Interview 14, 32-32)
- Projekte bieten Zeitfenster, in denen die bestehenden **Routinen des (Lehr-) Betriebs durchbrochen** werden können

V. Innovationsfunktion

- Projekte werden z.T. als regelrechte **Katalysatoren für Innovationen** im Lehrbetrieb empfunden
- Projekte tragen Sorge dafür, dass neue Impulse Einzug in das System halten können

VI. Profilbildungsfunktion

- Projekte sowie deren Realisation werden dahingehend genutzt, die (bisherige) Ausrichtung zu untermauern; ermöglichen stärkere **Fundierung der strategischen (Neu-)Orientierung**
- Insbesondere im Zuge der Antragsstellung kommt es häufig zu einer **internen (Neu-)Ordnung**, sodass *„ […] man einfach mal schaut, wie ist man eigentlich gerade aufgestellt, und so eine Stärken- und Schwächen-Analyse durchführt."* (Interview 8, 26-26)
- Sowohl Projektanbahnung als auch Projektdurchführung werden als sinnvoll und hilfreich für die **eigenständige Orientierung** hinsichtlich der wettbewerblichen Position im Marktumfeld empfunden

VII. Organisationsentwicklungsfunktion

- Projektförmigkeit im Bereich Studium & Lehre befördert spürbaren „***Professionalisierungsshift***" innerhalb der Hochschulen (Interview 5, 46-46)
- QPL & entsprechende Projekte maßgeblich verantwortlich für deutlichen Anstieg von Einrichtungen, welche sich professionell mit der organisatorischen (Fort-)Entwicklung von Institutionen sowie mit der Qualität im Bereich Studium & Lehre auseinandersetzen
- Serviceeinrichtungen haben durch Projekte starken personellen Zuwachs erfahren; befristete Projekt-MA werden als „**neuer Mittelbau**" verstanden

VIII. Thematisierungsfunktion

- „*Man tauscht sich anders über Studium und Lehre aus!*" (Interview 6, 80-80)
- **Agenda-Setting von Lehre**; Projekte als Impulsgeber, um Lehre als zentrales & wichtiges Thema anzusehen – wirkt empfundener Reputationsasymmetrie ggü. der Forschung entgegen
- Einwerbung von hohen Fördergeldern im Bereich Studium & Lehre erhöht Stellenwert; **Lehre erfährt qualitative Aufwertung**
- „*Wenn man Gelder bekommt, die zum Teil die Forschungsetats der Kollegen weit überschreiten, ist man plötzlich ein wichtiges Thema geworden!*" (Interview 6, 80-80)

IX. Austausch-/Vernetzungsfunktion

- Lehrprojekte befördern aufgrund fakultätsübergreifender bzw. gesamtinstitutioneller Ausrichtung die **Bildung von Kooperations- und Austauschstrukturen** innerhalb der Hochschulen
- Projektförmigkeit im Bereich Lehre intensiviert **fächerübergreifenden Diskurs über Lehre**
- Lehre wird von den zentralen Akteuren nicht länger als Annex empfunden, sondern durchaus offen problematisiert

Abb. 8: Funktionen der Projektorientierung
Quelle: eigene Darstellung

Bevor in den nachstehenden Abschnitten auf Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren einer erfolgreichen Projektrealisation sowie der nachhaltigen Implementierung von Projektergebnissen en Detail eingegangen wird, bedarf es an dieser Stelle noch des Hinweises, dass sich insbesondere im Abgleich mit den in der Theorie vorherrschenden Funktionsbeschreibungen keine vollkommene Kongruenz mit den selbst erzielten Erkenntnissen konstatieren lässt. Projekten wird im theoretischen Diskurs beispielsweise stets eine Legitimationsfunktion

zugeschrieben. Übertragen auf den betrachteten Kontext würde dies konsequenterweise bedeuten, dass die Einwerbung entsprechender Drittmittel für die Verbesserung von Studium und Lehre schon alleine aus dem Grunde erfolgt, sich gegenüber Anspruchsgruppen rechtfertigen zu können und dem Anspruch zu genügen, im Rahmen aktuell hochschulpolitisch zentraler Themen sowie in entsprechend geförderten Programmen aktiv zu sein. Das Vorhandensein einer solchen Legitimationsfunktion liegt nahe, kann jedoch auf Basis des erhobenen empirischen Datenmaterials weder abschließend verifiziert noch falsifiziert werden. Selbiger Umstand muss auch weiteren Funktionen zugestanden werden, sodass vorliegender Abschnitt keineswegs den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann, allerdings dennoch einen – aus der Perspektive der befragten leitungsnahen Akteure – umfassenden Einblick in bestehende Funktionen der Projektorientierung in Studium und Lehre liefert. Die darüber hinausgehenden Stellungnahmen bezüglich der Adäquanz der Mittelbefristung zur Bewältigung von eigentlichen Daueraufgaben der Institutionen werden im sich nunmehr anschließenden Abschnitt 7.1.5 dargelegt.

7.1.5 Angemessenheit der Mittelbefristung zur Bewältigung von Daueraufgaben

Die zeitliche Befristung gilt als eines der konstitutiven Merkmale von Projektinitiativen. Bereits im vorherigen Abschnitt wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die Verrichtung von strukturbildenden Arbeiten sowie die damit eng in Verbindung stehende, nachhaltige Organisationsentwicklung auf Basis einer nicht nachhaltigen Personalbasis vollzogen werden können. In selbiger Tradition steht die Frage, inwiefern strukturbildende Arbeiten verrichtet werden können, sofern die Finanzierung lediglich temporärer sichergestellt wird. Eine Zuspitzung erfährt dieser Umstand im vorliegenden Kontext dadurch, dass die in den Lehrprojekten fokussierten Aufgabenbereiche als reguläre Routinetätigkeiten der Institutionen gewertet werden, die keineswegs nach Ablauf der jeweiligen Initiative als abgeschlossen angesehen werden können.

Im Zuge der empirischen Erhebung äußerten sich die befragten Experten zur empfunden Adäquanz der Mittelbefristung im Hinblick auf die Bewältigung von Daueraufgaben. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Aussagen unter dem Code ‚*Aktuelle Finanzierungssituation/zeitlich limitierte Mittel*' subsumiert und ausgewertet.

Die interviewten Akteure empfinden die zeitliche Limitation der zusätzlichen Projektfördergelder sowie den Umstand der konsequenten Unterfinanzierung als belastend und lassen keinen Zweifel daran, dass eine Aufstockung

der Grundfinanzierung die erste Wahl wäre. Im selben Atemzug jedoch wird eingeräumt, dass die Befristung der Gelder den Akteuren von Beginn an als feststehende Spielregel bekannt gewesen sei und es demnach einer bestmöglichen Anpassung der Handlungen an die bestehenden Gegebenheiten bedürfe.[456]

Angesichts der aktuellen Finanzierungssituation wird von Seiten der Experten eingeräumt, dass die Organisationen jegliche Art von zusätzlichem Geld annähmen, ohne die Sinnhaftigkeit von dessen Herkunft zu hinterfragen.[457] Die befristeten Mittel werden als hilfreiches Antriebsmoment für die Setzung neuer Impulse und die grundsätzliche Innovationsfähigkeit der Organisationen gewertet, wenngleich die langfristige Aufrechterhaltung der Projektergebnisse unter der Bedingung einer nicht nachhaltigen Finanzierungspolitik fraglich erscheint.[458] Ebenso wird eingeräumt, dass die temporären Gelder zur monetären Unterfütterung des Normalgeschäfts genutzt würden.[459] Die Erfüllung einer derartigen Kompensationsfunktion fand bereits in vorherigen Abschnitten der vorliegenden Arbeit Anklang, ist jedoch auch an jetziger Stelle von zentraler Bedeutung, da sie die These stützt, die Mittel dienten in der Unterfinanzierungsdebatte primär dem Abfangen aktueller Anforderungen und Herausforderungen und würden als Hilfestellung zur Bewältigung des regulären Tagesgeschäfts genutzt.[460] Ein derartiges Selbstverständnis der Projekte sowie die damit einhergehende Nutzung der Mittel untermauern den Umstand einer zu geringen Grundfinanzierung und verhindern gleichermaßen Bemühungen der Institutionen, strukturbildend aktiv zu werden.[461]

In Anbetracht wachsender Studierendenzahlen aufgrund doppelter Abiturjahrgänge, des Wegfalls der Wehrpflicht oder aber auch alternativer Zulassungsvoraussetzungen wird von Seiten der Experten beispielsweise ein akuter Mangel im Bereich des Lehrpersonals beklagt.[462] In der logischen Konsequenz konnte sich eine massive Verschlechterung der vorherrschenden Betreuungsrelationen manifestieren. Dieser Trend mutet bei der gleichzeitigen Ausgabe des finanzgewaltigen Qualitätspakts Lehre, dessen Fokus auf der Verbesserung der Lehrqualität sowie auf der Entwicklung von damit einhergehenden Instrumenten und Methoden gerichtet ist, nahezu ironisch an. Man besitze durchaus das erforderliche Knowhow darüber, wie die Bereiche Studium und Lehre gestärkt

456 Vgl. Interview 14, 22-22.
457 Vgl. Interview 14, 33-33; Interview 13, 27-27.
458 Vgl. Interview 1, 14-14.
459 Vgl. Interview 12, 16-16.
460 Vgl. Interview 11, 66-66.
461 Vgl. Interview 12, 16-16.
462 Vgl. Interview 9, 31-31.

werden könnten bzw. auch müssten – so die gängige Meinung der Experten.[463] Zur eigentlichen Wissensgenerierung bedürfe es demnach keinerlei Projekte in diesem Bereich, allerdings sei die entsprechende Umsetzung des vorhandenen Wissens ohne die finanzielle Unterstützung der zeitlich begrenzten Vorhaben nicht zu realisieren.[464]

Weiterhin wird angemerkt, dass die ständige Politik der auslaufenden Mittel im Kontext der Bewältigung von Daueraufgaben eine demotivierende Wirkung auf Mitarbeiterebene entfalten könne und insbesondere vom Management als äußerst diffizil empfunden werde.[465] Darüber hinaus verweisen die befragten Akteure auf den Missstand, dass die neuen Entwicklungen oder aber Formate unter den derzeit vorherrschenden Gegebenheiten kaum oder aber lediglich mangelhaft zur Anwendung kommen könnten und der Sinn und Zweck der Projektorientierung im Kontext von Daueraufgaben oftmals ad absurdum geführt werde.[466] Nichtsdestotrotz: Die Adäquanz der temporären Mittelvergabe im Bereich der Daueraufgaben wird in den Fällen als existent angesehen, in denen „*[…] man mal für eine Weile mehr Ressourcen oder Manpower […]*" benötigt, und damit etwas verändert, was im Anschluss dauerhafter Natur ist und in Strukturen überführt werden konnte.[467] Ebenso wird die Vergabe der temporären zusätzlichen Mittel als regelrechte Chance verstanden, Dinge auszuprobieren, die „*[…] eben immer schon Desiderat gewesen sind, also immer schon auf der Liste waren, aber wo man gesagt hat, das geht halt nicht. Und jetzt ging es halt mit zusätzlichem Geld […]*".[468]

Fraglich ist jedoch stets, inwiefern es während der Projektlaufzeit tatsächlich zu strukturbildenden Maßnahmen kommt, oder ob die entsprechenden Tätigkeiten einen eher strukturbewahrenden Charakter aufweisen.

In den Fällen, in denen nicht lediglich die Kompensationsfunktion, sondern ebenso die Innovations- und Organisationsentwicklungsfunktion der Projekte im Vordergrund steht, wird angemerkt, dass die fehlenden Aussichten auf eine Anschlussfinanzierung einem gleichzeitigem Zuwachs von Aufgaben gegen-

[463] Vgl. Interview 3, 47-47.

[464] Vgl. Interview 3, 47-47.

[465] Vgl. Interview 1, 14-14; Beklagt wird in diesem Kontext insbesondere die Vielzahl von befristeten Mitteln. Konkret angesprochen wird beispielsweise der Hochschulpakt 2020, GHR 300. Ebenso war für die Hochschulen eine lange Zeit unklar, was mit den Studiengebühren passiert. In Summe bestanden somit vier Töpfe, die alle befristet waren und auf deren langfristige Existenz nicht gebaut werden konnte.

[466] Vgl. Interview 9, 31-31.

[467] Vgl. Interview 4, 34-34.

[468] Interview 3, 31-31.

überstünden: Wie bereits in den vorherigen Abschnitten angedeutet, kommt es lediglich in den wenigsten Fällen zu einer faktischen Aufgabenablöse oder aber -kompensation. Wesentlich dominanter erscheint ein stetiger Aufgabenanstieg, der nach dem Wegbrechen der eingeworbenen Fördergelder mittelfristig dazu führen wird, dass die Institutionen die entsprechenden Projektergebnisse – sei es in Form von Aufgaben, Maßnahmen oder aber auch Strukturen – nach Projektende nicht weiterführen können.[469] In der Konsequenz wird eine systematische Überforderung der Institutionen befürchtet, die sich negativ auf die Leistungsfähigkeit auswirken wird. Nachstehendes Zitat vermag diesem Umstand Ausdruck zu verleihen:

> *„Wir stoßen damit eine ganze Menge Dinge an, und irgendwann stehen wir dann da: Haben die ganzen Leute da, die Mittel brechen weg, die Aufgaben als solche will man dann in der Regel auch nicht aufgeben. Wo bringe ich dann diese ganzen Aufgaben noch unter? Die Leute, die bei uns sind, sind ja überwiegend gut beschäftigt und überwiegend gut ausgebildet und haben alle etwas zu tun. Und wenn wir jetzt über diese Anschubfinanzierung immer weiter neue Projekte initiieren und immer neue Aufgaben daraus resultieren, dann kommen wir irgendwann dahin, dass wir beim Abbrechen dieser entsprechenden Finanzflüsse nicht mehr wissen, wie wir es eigentlich aufrecht erhalten sollen.“*[470]

Die Befürchtungen sind maßgeblich durch die andersartigen Voraussetzungen und Merkmale der Projekte zu erklären, die im Kontext von Studium und Lehre realisiert werden: Sie tangieren eigentliche Routinetätigkeiten der Organisationen und gehen zwangsläufig mit Erwartungen einer nachhaltigen Verstetigung einher. Gemäß der Einschätzung der Experten und in direkter Anlehnung an das vorherige Zitat wird *„[…] diese Vielzahl der kleineren Aufgaben […] irgendwann dazu führen, dass wir als Organisationen absaufen, wenn wir nicht im Grundstock mehr Geld bekommen. Das ist das Grunddilemma, dass mit dieser ganzen projektorientierten Förderung einhergeht.“*[471]

Neben dem benannten Grunddilemma wird als weiteres Kernproblem der Projektierung von Daueraufgaben das fehlende Vorhandensein einer verlässlichen Planungssicherheit für die Institutionen angesehen.[472] Diese wirkt sich ebenso unmittelbar auf sämtliche Nachhaltigkeitsanstrengungen aus: Die Verdauerung der projektinitiierten Maßnahmen und Ergebnisse müsse als gefährdet eingestuft werden, da man sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor der Schaffung von neuen Strukturen ohne entsprechend langfristige Finanzierungsmodelle,

469 Vgl. Interview 3, 27-27.
470 Interview 13, 31-31.
471 Interview 13, 53-53.
472 Vgl. Interview 13, 53-53; Interview 1, 14-14.

die diese zu hinterlegen imstande wären, scheue.[473] Infolgedessen herrscht bereits zum jetzigen Zeitpunkt die Vermutung vor, dass das Potenzial der projektinitiierten, strukturbildenden Arbeit aufgrund der aktuellen Finanzierungspolitik von Seiten der Hochschulen nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird. Zu dominant erscheint die Sorge fehlender Finanzierungsoptionen im Anschluss an die jetzige Projektförderung betreffend und zu ungewiss die Beantwortung der Frage, wie etablierte Strukturen durch eigene Anstrengungen und eigene Mittel aufrechterhalten werden können. Im Zuge der Befragung wurde als Resultat einer mangelnden Grundfinanzierung sowie der zunehmenden projektförmigen Bearbeitung von Daueraufgaben zudem eine relativ kurzfristige Denke von Antrag zu Antrag deutlich. Wenngleich dieser Umstand an späterer Stelle noch eine eingehendere Betrachtung erfahren wird, erscheint das Anführen bereits an jetziger Stelle legitim, denn: Auffällig ist, dass von Seiten der Institutionen vermehrt Energie dahingehend investiert wird, ersichtlich werden zu lassen, durch welche nachfolgenden Drittmitteloptionen bzw. durch welche neuen Programmausschreibungen angestoßene Maßnahmen auch künftig weiterfinanziert werden können, während Bemühungen, diese in der langen Frist aus eigener Kraft zu stemmen, in den Hintergrund treten und tendenziell eher nachrangig verfolgt werden.[474] Diese Entwicklung der kurzfristigen Ausrichtung an Programmausschreibungen muss Anerkennung finden und ist als direkte Folge der Projektierung von regulären Daueraufgaben der Institutionen einzustufen.

Neben dieser Einschätzung jedoch werden auch positive Eindrücke mit der Projektförderung verbunden. Mit den zeitlich begrenzten Mitteln sei die Realisation von Veränderungen denkbar, die Sprünge in sowohl quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht ermöglichten, gleichzeitig jedoch erhebliche Mehrkosten verursachten. Als potentielle Lösungsoption zur Schließung der Finanzierungslücke wird eine vermehrte Unterfütterung der monetären Situation durch Studienqualitätsmittel diskutiert, um die im Projekt gesammelten Erfahrungen langfristig in die Routine überführen zu können.[475] Neben der Betonung einer anwachsenden Bedeutung von Studienqualitätsmitteln wird ebenso das Vorhandensein eines sog. Innovationstopfs als wünschenswert beschrieben, der das „*[…] Spielgeld für genau diese internen Projekte*“ liefert, um die positiven Effekte der externen Projektförderung auch in der langen Frist innerhalb der eigenen Institution aufrechterhalten zu können.[476] Derartige Ansätze würden

[473] Vgl. Interview 13. 53-53; Interview 3, 27-27.
[474] Vgl. Interview 12, 50-50; Interview 8, 44-44; Interview 8, 48-48; Interview 1, 55-55.
[475] Vgl. Interview 10, 22-22; Interview 6, 134-134.
[476] Interview 14, 33-33; vgl. Interview 8, 22-22.

der momentan als Missstand empfundenen Tatsache entgegenwirken, keinerlei mittel- bis langfristige finanzielle Projektionen anfertigen zu können, obwohl die Existenz von Finanzplanungen bzw. einer zumindest mittelfristen Planungssicherheit bezüglich der Aufrechterhaltung des Routinebetriebs als außerordentlich dringend empfunden wird.[477]

Subsumiert man die vorangegangenen Aussagen, so werden befristete finanzielle Mittel, erlangt durch Projekteinwerbungen, grundsätzlich als hilfreich und sinnvoll im Hinblick darauf angesehen, erstmalig Bewegung im System zu initiieren und Innovationen sowie Organisationsentwicklungstendenzen zu befördern.[478] Als problematisch wird jedoch die wachsende Dominanz der Projektgelder im Rahmen der aktuell vorherrschenden Finanzierungspolitik empfunden, wohingegen die Entwicklungen im Haushaltsbereich als stagnierend beschrieben werden. Die mit der projektförmigen Bearbeitung von Daueraufgaben einhergehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen äußern sich insbesondere auf Ebene der Projektmitarbeiter sowie in Gestalt der Frage, wie die während der Projektlaufzeit generierten Maßnahmen, Strukturen sowie Ergebnisse nachhaltig gesichert und in bestehende Routinen integriert werden können. Wie beispielsweise lassen sich Befristungen sinnvoll rechtfertigen, wenn Projekte eigentliche Daueraufgaben adressieren? Und inwiefern erscheint eine nachhaltige Sicherung der Projekterkenntnisse realisierbar, wenn das Personal und mit ihm das entsprechende Knowhow nach Projektende wieder freigesetzt wird? Wenngleich auf diese und andere Fragen im weiteren Verlauf der Arbeit noch intensiver eingegangen wird, lässt sich die empfundene Adäquanz der Mittelbefristung zur Bewältigung von Daueraufgaben mit folgendem Zitat auf den Punkt bringen:

> *„Das ist natürlich erstmal für die Leute nicht gut, und für die Aufgabe ist es auch nicht gut!"*[479]

Die übergeordnete Zielsetzung des Qualitätspakts Lehre wird demnach kritisch hinterfragt und durch die projektförmige Organisation mit all ihren Charakteristika – darunter auch die Befristungen in zeitlicher, personeller sowie finanzieller Hinsicht – als gefährdet angesehen. Das momentane Engagement der Institutionen dahingehend, Projektstellen beispielsweise bereits frühzeitig anhand von Haushaltsstellen zu sichern und damit zu einer dauerhaften Verstetigung der Maßnahmen beizutragen, muss gegenwärtig als schwach oder

477 Vgl. Interview 5, 46-46; Interview 8, 50-50.
478 Vgl. Interview 7, 28-28.
479 Interview 1, 56-56.

gar als nicht existent eingestuft werden.[480] Im Gegensatz dazu hat sich im Laufe der letzten sechs Jahre eine vergleichsweise kurzfristige Denke von Antrag zu Antrag an den Hochschulen durchsetzen können, die Überlegungen bezüglich einer langfristigen und strategisch sinnvollen Ausrichtung hochschulischer Routineaufgaben in den Hintergrund drängt und andere Tätigkeiten – wie beispielsweise die stetige Drittmittelakquise – prioritär behandelt.

7.2 „*Erfolgreiche*" Projekte: Über die Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren der projektförmigen Organisation im Lehrkontext

Neben grundsätzlichen Fragestellungen bezüglich der organisationalen Voraussetzungen von Projekten im Bereich Studium und Lehre bildet die Identifikation von etwaigen Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren einen weiteren Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, welchem die nachstehenden Abschnitte nunmehr Rechnung tragen. Um dabei dem Anspruch zu genügen, die Thematik in ihrer Gänze zu erschließen, wird der Fokus zunächst auf die Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsmessung gelenkt, bevor die sich anschließenden Ausführungen konkrete erfolgshemmende sowie -fördernde Faktoren darlegen.

7.2.1 Identifikation von Wirkungszusammenhängen

Die Erhebung des empirischen Datenmaterials intendierte die Identifikation von Faktoren, welche imstande sind, sich sowohl förderlich als auch hemmend auf den Projektverlauf sowie auf die nachhaltige Verstetigung auszuwirken. Im Zuge der Gespräche wurde in diesem Zusammenhang stets die Frage thematisiert, in welchen Fällen ein Projekt überhaupt als erfolgreich angesehen werden kann. Wie lässt sich Erfolg in diesem Kontext definieren? Woran bemisst sich der Erfolg von Initiativen? Und: Erscheint es möglich, kausale Wirkungszusammenhänge zu identifizieren?

Alle Aussagen der Experten, die Auskunft über eben jene Fragestellungen liefern, wurden unter der Kategorie ‚*Identifikation von Wirkungszusammenhängen*' zusammengefasst. Die Analyse der Daten hat zeigen können, dass der Erfolg von Projekten keineswegs allgemeingültig definiert zu sein scheint. Vielmehr werden von den befragten Personen selbst diverse Fragen aufgeworfen, deren schlussendliche Beantwortung sie scheuen:

[480] Interview 1, 56-56.

> *„[…] woran misst man denn wirklich den Erfolg? Misst man ihn an Stellen? Misst man ihn an veränderten Prüfungsordnungen? Modulbeschreibungen? Misst man ihn an zufriedeneren Studierenden? Besseren Abschlussnoten bzw. auch niedrigeren Abbruchquoten? Da gibt es ja die unterschiedlichsten Faktoren, die man anlegen könnte […]"*[481]

Wenngleich die formulierten Fragen expertenseitig nicht abschließend beantwortet werden, ist es an jetziger Stelle zunächst von Bedeutung, Bewusstsein und Sensibilität für diesen Umstand zu schaffen.

Bei der fortschreitenden Sichtung des Datenmaterials werden zudem Schwierigkeiten der Wirkungsforschung von Lehrprojekten deutlich. Die projektförmige Organisation von Daueraufgaben, die bereits zuvor in gebotener Tiefe dargelegt wurde, wird in diesem Zusammenhang erneut als diffizil eingestuft.[482] So wird unter anderem die Meinung vertreten, dass kaum Maßnahmen existent seien, die nach dem Auslaufen der Förderung und somit zum Zeitpunkt der Beendigung des jeweiligen Projekts als abgeschlossen angesehen werden könnten.[483] Dieser Umstand jedoch lässt sich maßgeblich auf die übergeordnete Programmausschreibung zurückführen, die insbesondere bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre fordert. Die Frage, woran sich die Erreichung eben dieser Zielgröße(n) sinnvoll messen lässt, fand bereits zuvor Anklang. Der Blick in das Datenmaterial verrät, dass im Zuge der Diskussion über den Projekterfolg häufig die Reduktion von Studienabbruchsquoten angeführt wird. Zweifelsfrei ist dies als Versuch zu werten, die Effekte der erbrachten Leistungen in irgendeiner Art und Weise zu operationalisieren, wenngleich insbesondere die Erfolgszuschreibung anhand von Abbruchsquoten nahezu flächendeckend kritisch diskutiert werden muss.

Auch die leitungsnahen Akteure der Projektinitiativen betonen stets das Vorhandensein von weiteren Kontextfaktoren, deren Entwicklung sich den individuellen Einflussbereichen gänzlich entzieht.[484] Die Existenz von belastbaren Zahlen muss somit tendenziell eher als Ausnahme statt als Regelfall gewertet werden, wenngleich dieser Umstand negative Nebeneffekte hervorruft. So wird beispielsweise die Meinung vertreten, dass die stark erschwerte Nachvollzieh-

481 Interview 9, 37-37.

482 Vgl. Interview 14, 30-30.

483 Vgl. Interview 14, 30-30.

484 Vgl. Interview 13, 56-57; Interview 12, 16-16. Zur Verdeutlichung der Monokausalität wird unter anderem das Beispiel angeführt, dass sich die Lebenshaltungskosten in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Die Studienabbruchquote wird somit in Regionen, in denen die Lebenshaltungskosten deutlich über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen, durch diesen Umstand mitbestimmt.

barkeit von etwaigen Wirkungseffekten der Lehrprojekte einen erheblich hemmenden Einfluss auf deren nachhaltige Verankerung zeitige.[485] Folgendes Zitat vermag der Aussage Nachdruck zu verleihen:

> *„Also wenn Sie wirklich belastbare Zahlen haben, dann ist die Bereitschaft, dass weiter zu machen, natürlich größer, als wenn Sie sagen, wir glauben, dass das Erfolg hat, aber sie können es nicht nachweisen, was ja häufig im Bereich der Lehre das Problem ist"*[486]

Belastbares Datenmaterial wird somit als enorm hilfreich im Kontext der internen Verteidigung sowie der Akzeptanz von Lehrprojekten und der Mitwirkung an diesen angesehen. Sofern Erfolgszuschreibungen in diesem Sinne gelängen, so könnten die Ergebnisse als regelrechte „*Türöffner*" für derartige Initiativen gewertet werden.[487] Doch obwohl die Notwendigkeit eben solcher Nachweise offensichtlich zu sein scheint, werden stets deren problembehaftete Erhebung und Generierung betont. Die Identifikation von validen sowie monokausalen Ursache-Wirkungsbeziehungen im Kontext von Lehrprojekten muss daher als äußerst diffizil eingestuft werden – ein Umstand, der die organisationsinterne Legitimation der Initiativen enorm belastet.[488]

Methodisch sei der Erfolg der Initiativen nahezu unmöglich zu erfassen, so die gängige Expertenmeinung.[489] Ebenso werde er häufig auf rein quantitative Indizien reduziert, die jedoch die hervorgerufen Effekte keineswegs in Gänze erfassen könnten und somit als eher oberflächlich gewertet werden. In der Konsequenz spiegelt sich der Erfolg der Maßnahmen somit primär in der Akzeptanz sowie in der Inanspruchnahme von Angeboten wider.[490] Inwiefern diese Angebote jedoch imstande sind, die Nachfrager auf ein gesteigertes Kompetenzlevel zu befördern, bleibt im Zuge dieser Herangehensweise unbeleuchtet und findet keinerlei Beachtung. Folgendes Zitat dient der Verdeutlichung der vorangegangenen Aussagen:

> *„Der Erfolg von solchen Maßnahmen ist ganz schwer nachzuweisen. Das wird häufig dann auf quantitative Indizien reduziert, sei es Studienerfolgsquoten, Senkung der Abbrecherzahlen, erreichte ECTS, aber ganz wenig auf dem Kompetenzlevel, wo man vielleicht nochmal etwas sehen könnte, weil es auch einfach sehr schwer methodisch fassbar ist. Oder, wenn es fassbar ist, unglaublich teuer wird. […] Insofern reduziert sich Erfolg in der Regel dann auf die Akzeptanz von Angeboten. Und wenn ein Angebot wie die Vorkurse nachgefragt wird, dann gilt es als erfolgreich. Ob die Personen dann auch so weit in den Kompetenzstand*

485 Vgl. Interview 13, 53-53.
486 Interview 13, 53-53.
487 Interview 8, 28-28.
488 Vgl. Interview 13, 55-57.
489 Vgl. Interview 5, 26-26.
490 Vgl. Interview 5, 26-26.

> *befördert werden, dass es etwas bringt, […] da kann man dann Anhaltspunkte gewinnen, die aber noch nicht gut belastbar sind […].*"[491]

Quantitative Indizien sowie die Akzeptanz der Angebote werden demnach als potenzielle Erfolgsindikatoren der Projekte gewertet, die sich vorrangig an outputbezogenen Größen orientieren. Diese auch als „*harte Kriterien*" bezeichneten Kennzahlen werden jedoch durch „*weiche Faktoren*", wie zum Beispiel eine gesteigerte Studienqualität, eine verbesserte Ausstattung oder aber auch optimierte Betreuungsrelationen ergänzt.[492] Neben den outputbezogenen Größen werden zudem prozessbezogene Aspekte des Erfolgs betont.[493] Die Befragten machen auf die Relevanz von veränderten Kommunikationsprozessen aufmerksam und vertreten die Meinung, dass die Projektinitiativen maßgeblich einen Beitrag dazu hätten leisten können, sich gegenwärtig „*[…] anders über Studium und Lehre […]*" austauschen zu können.[494] Obwohl etwaige Bewusstseinsänderungen in den Hochschulen ebenso als von den Qualitätspakt-Lehre-Projekten ausgehende Impulse eingestuft werden, erscheint doch der Grad des Einstellungs- und Kulturwandels kaum unmittelbar und schon gar nicht quantitativ messbar, sodass auch an dieser Stelle die Schwierigkeit der direkten sowie monokausalen Erfolgszuschreibungen Verdeutlichung findet.[495]

Zur weiteren Erklärung der problembehafteten Erfolgs- und Wirkungsmessungen wird von Seiten der Experten darüber hinaus auf die sehr umfassenden und oftmals auch vagen Zielsetzungen der Projekte verwiesen. Wenngleich auch diese Schwierigkeit an vorheriger Stelle bereits thematisiert wurde, wird sie im vorliegenden Zusammenhang als dahingehend belastend empfunden, dass sowohl die Breite als auch die Tiefe der vorab definierten Ziele nicht im Rahmen eines einzigen Projekts erfolgreich zu bearbeiten sind.[496] Unklare sowie vollumfängliche Projektziele gelten ebenso als ursächlich für den Umstand, dass am Ende der zweiten Förderphase nur schwer zu beurteilen sein wird, ob und in welchem Ausmaße die angestrebten Zielvorstellungen tatsächlich erreicht werden konnten.[497]

Subsumiert man die vorangegangenen Ausführungen, so lässt sich konstatieren, dass die Messung des Erfolgs von Lehrprojekten – insbesondere im Vergleich mit Forschungsprojekten – echte Herausforderungen für die betroffenen

491 Interview 5, 26-26.
492 Interview 8, 26-26.
493 Vgl. Interview 8, 26-26.
494 Interview 8, 26-26.
495 Vgl. Interview 8, 26-26; Schmidt et al. (2016), S. 7.
496 Vgl. Interview 12, 16-16.
497 Vgl. Interview 11, 20-20.

Akteure birgt.[498] Insbesondere die Argumente zu den Abbruchquoten erscheinen sehr dominant, wenngleich Einwände dergestalt bestehen, dass ein derartiges Ziel für ein einziges Projekt viel zu umfassend sei. Ein Blick auf alle in diesem Kontext generierten Aussagen verdeutlicht, dass dies eine Problematik zu sein scheint, die den gesamten Zielvorstellungen des Qualitätspakts Lehre zugeschrieben wird. Aufgrund der Mehrdimensionalität der sehr allgemeinen Zielsetzungen wird von Seiten der Experten das Plädoyer formuliert, die übergeordneten Programmziele vielmehr als ersten Anstoß zu verstehen, die Verbesserung der Studienbedingungen sowie die Qualität der Lehre verstärkt zu thematisieren und folglich auf die Agenda zu setzen. Die Projekte sind demnach als Antriebsmoment zu werten, ohne allerdings imstande zu sein, alle Ziele während ihrer Projektlaufzeit adäquat zu verfolgen. Betont wird ebenfalls, dass der Zielerreichungsgrad stets multifaktoriell beeinflusst sowie multikausal bedingt sei und sich in der logischen Konsequenz nicht einzig und allein auf Projektmaßnahmen zurückführen lasse. Dieser Umstand erschwert einerseits zwar die interne Verteidigung bzw. Legitimation der Maßnahmen, ist andererseits jedoch auf die Ziele der übergeordneten Programmausschreibung zurückzuführen. Folgt man den Aussagen eines Experten, so sind die Zielvorstellungen als „*Riesending*" zu begreifen, welchem keineswegs mit lediglich einem Projekt ernsthaft begegnet werden könne.[499] Nichtsdestotrotz: Die von den Projekten ausgehenden Wirkungen mögen zwar nicht immer unmittelbar messbar sein oder aber eindeutige, monokausale Ursache-Wirkungsbeziehungen aufweisen, die von ihnen ausgehenden Effekte allerdings sind nicht von der Hand zu weisen. Infolgedessen erscheint eine weitergehende Thematisierung von Förderfaktoren oder aber auch Barrieren sinnvoll und lohnenswert. Der vorliegende Abschnitt dient somit der inhaltlichen Vorbereitung auf die sich anschließenden Ausführungen, die aufgrund der dargelegten Problematisierung von Erfolgszuschreibungen und -messungen nunmehr bewusst nicht erfolgskritische Faktoren thematisieren, sondern vielmehr Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre beleuchten.

7.2.2 Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre

Nachdem zuvor auf die Schwierigkeiten der Analyse von evidenten Wirkungszusammenhängen eingegangen wurde, fokussiert der jetzige Abschnitt Gelingensbedingungen sowie Hemmnisfaktoren der operativen Umsetzung von

498 Vgl. Interview 4, 26-26.
499 Vgl. Interview 4, 26-26.

Lehrprojekten. Aussagen der interviewten Experten, die einen sinnvollen und hilfreichen Beitrag zur Erschließung des Themenfeldes leisten, wurden im Zuge der qualitativen Analyse unter der gleichnamigen Hauptkategorie zusammengefasst. Auf Unterebenen konnten sowohl deduktiv als auch induktiv erschlossene Subkategorien gebildet werden, die sich unter anderem mit der Initiierungsphase und den strukturellen Rahmenbedingungen der Projekte auseinandersetzen. Neben der Verankerung, der Einbettung und der Steuerung der Initiativen innerhalb der Hochschulen finden darüber hinaus ebenso Austauschprozesse und Leitungsstrukturen Anerkennung, die durch Erkenntnisse im Hinblick auf Anstellung und Auswahl des Projektpersonals sowie die grundsätzliche inhaltliche Ausgestaltung ergänzt und vervollständigt werden. Die Ergebnisse der empirischen Erhebung weisen eine partielle Kongruenz zu den bereits im Rahmen der theoretischen Fundierung dargestellten, kritischen Erfolgsfaktoren des Projektmanagements im Allgemeinen auf, können darüber hinaus jedoch ebenso als qualitative Erweiterung gewertet werden. Unter Berücksichtigung der kontextuellen Charakteristika und Besonderheiten von Projektvorhaben im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen konnten neuartige Erkenntnisse generiert werden, die bis dato im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs über Geligengsbedingungen und Hemmnisfaktoren entweder (a) keine gesonderte Beobachtung erfahren oder aber (b) in unterschiedlichem Maße Wertschätzung finden. Die sich nunmehr direkt anschließenden Ausführungen konzentrieren sich zunächst auf die Initialisierungsphase der Gesamtvorhaben und lenken den Fokus sowohl auf die Projektinitiierung sowie auf den Projektstart als auch auf die Abläufe im Rahmen der Antragsentwicklung und -stellung.

7.2.2.1 Initialisierungsphase

„*Sage mir, wie ein Projekt beginnt, und ich sage Dir, wie es enden wird!*" – so lautet ein im Projektmanagementkontext häufig angeführtes Zitat, dessen Verfasser als unbekannt gilt. Der Ausspruch lässt bereits darauf schließen, dass insbesondere die Phase der Projektanbahnung sowie die des tatsächlichen Projektstarts als erfolgskritisch betrachtet werden müssen. Die Auswertung und die Analyse des generierten Datenmaterials sind nunmehr imstande, die zuvor lediglich auf Vermutungen und Annahmen basierende Aussage zu stützen. Im Rahmen der Expertenbefragung wurde deutlich, dass sich sowohl der Ablauf der Antragsentwicklung und -stellung als auch die Rahmenbedingungen der Projektinitialisierung als förderlich oder aber als hemmend in Bezug auf gesamte Projektrealisationen erweisen können. Eine nähere Darstellung der Ergebnisse erfolgt in den beiden folgenden Abschnitten.

7.2.2.1.1 Projektinitiierung

Die Projektinitiierung kann als Anstoß zu einer Projektidee innerhalb der Organisationen gewertet werden. Das im Rahmen der empirischen Studie generierte Datenmaterial gibt Auskunft darüber, dass die Anstöße in den einzelnen Hochschulen auf unterschiedliche Art und Weise erbracht wurden. In einem Gros der betrachteten Fälle kann die Projektinitiierung selbst als Leitungsentscheidung gewertet werden.[500] Demnach waren es zentrale Akteure auf Hochschulleitungsebene, die ein großes Interesse an der Beteiligung an der Ausschreibung sowie an der Durchführung eines großdimensionierten Lehrinnovationsprojekts bekundeten.[501] Der zum Teil bereits von Beginn an spürbare große Rückhalt sowie die Unterstützung seitens der Hochschulleitung wurden von den betroffenen Akteuren als entscheidende Einflussfaktoren bewertet. Wenngleich der anfängliche Anstoß auf Leitungsebene erfolgte, so wurden dennoch zeitnah zusätzliche Personen und Ebenen zwecks einer internen Abstimmung in den weiteren Verlauf mit einbezogen.[502] Das frühzeitige Involvement von mehreren Akteuren wurde unter anderem damit erklärt, dass es einem doch recht kleinen Personenkreis nicht möglich sei, „*[…] die Superlösung für die Hochschule für die nächsten zehn Jahre zu erfinden […]*".[503] Folglich wird in dem Einbezug von Akteuren die Chance gesehen, eine Vielzahl von Ideen zu generieren und eine Auswahl eben dieser im Anschluss auch fördern zu können.[504] Der Einbezug von weiteren Statusgruppen in die frühe Phase des Projekts wird als Versuch gewertet, eine Balance zwischen Dezentralität und Zentralität herzustellen und damit von vornherein eine gemeinsame Problemwahrnehmung zu forcieren, die in der Konsequenz die individuelle Identifikation eines jeden Organisationsmitglieds mit dem Projekt erleichtert.[505] Der fächerübergreifende Kommunikations- sowie Koordinationsaufwand wird insbesondere durch Erwartungen an ein hohes Maß an Kreativität als gerechtfertigt und lohnenswert empfunden, welches jedoch im Nachgang auf zentraler Ebene einer Strukturierung bedurfte.[506] Gemäß den Aussagen der befragten Akteure herrschte bereits im Rahmen der Initialisierungsphase das Bewusstsein vor, das Vorhaben als eine zentrale und die gesamte Institution betreffende Initiative begreifen zu müssen, die keineswegs

[500] Vgl. Interview 8, 6-6; Interview 8, 18-18; Interview 2, 20-20; Interview 1, 18-18.
[501] Vgl. Interview 14, 18-19.
[502] Vgl. Interview 7, 2-2; Interview 2, 14-14.
[503] Interview 14, 19-19.
[504] Vgl. Interview 14, 19-19.
[505] Vgl. Interview 12, 6-6; Interview 10, 16-16.
[506] Vgl. Interview 7, 16-16.

in „*irgendeiner Ecke von der Hochschule*" angesiedelt sei und dort schlimmsten Falls untergehen dürfe.[507] In einem Gros der betrachteten Fälle kann demnach im Rahmen der Initialisierungsphase die Kombination von Top-down- und Bottom-Up-Prozessen konstatiert werden, in deren Zusammenhang die befragten Akteure das Setzen von Impulsen und das Entstehen von Wechselwirkungen betonen.[508]

Neben dieser Form des von den befragten Akteuren selbst auch als „*Gegenstromverfahren*" titulierten Vorgehens können weitere, andersartige Entstehungsmodalitäten beobachtet werden.[509] So wird beispielsweise betont, dass die Projektinitiativen nicht immer von Seiten der Hochschulleitungen in die Institutionen übertragen worden seien, sondern in vereinzelten Fällen auch bereits im Vorfeld der Programmausschreibung in den Organisationen verhaftet gewesen seien. In diesem Szenario kann die Projektinitialisierung nicht als unmittelbare Leitungsentscheidung gewertet werden, da die anfängliche Initiative eher dezentral von engagierten Akteuren auf Fachbereichsebenen ausging.[510] Das nachstehende Zitat vermag die dezentrale Entstehung der Projektinitiativen zu verdeutlichen und ist gleichzeitig imstande, auf die daraus resultierenden Schwierigkeiten zu verweisen:

> *„[…] viele Initiativen entstehen sehr dezentral – jedenfalls an unserer Hochschule – durch die einzelnen Professorinnen oder Professoren in den Fakultäten. Die haben dann irgendwie eine Ideen und haben zwei, drei Kollegen […], die gemeinsam etwas machen, und dann arbeiten die etwas aus und das schreitet bis zu einem sehr hohen Entwicklungsstand schon voran, bevor die damit überhaupt erstmal an die Öffentlichkeit treten. Und dann sind da schon ganz viele Dinge fixiert. Und aus irgendwelchen Gründen – sei es persönliche Animositäten, sei es aber auch gar nicht darüber nachzudenken, dass es ja irgendwie woanders etwas Ähnliches geben könnte, […] vielleicht ist es aber auch ein bisschen der Stolz auf die eigene Idee […] – also verschiedenste Motive oder Umstände, die dazu führen, dass Parallelentwicklungen stattfinden. Und das zu steuern ist schwer, weil – wenn man selber an zentraler Stelle sitzt, wie jetzt zum Beispiel im Vizepräsidium – erstens selber auch gar nicht so früh Kenntnis bekommt, was da möglicherweise läuft, und zweitens die Einflussmöglichkeiten dann doch auch aus meiner Erfahrung sehr begrenzt sind."*[511]

Sofern die Projektinitiativen demnach aufgrund dezentral engagierter Einzelakteure vorangetrieben werden, wird die steuernde Einflussnahme der Leitungsebene als stark eingeschränkt oder aber als zeitlich verzögert wahrgenom-

[507] Interview 6, 2-2.
[508] Vgl. Interview 12, 6-6.
[509] Interview 5, 18-18.
[510] Vgl. Interview 11, 18-18.
[511] Interview 11, 26-26.

men.[512] Letzteres Szenario umschreibt den Umstand, dass Ideen bezüglich der thematischen Ausrichtung der Projekte bereits vor der Ausschreibung von Fachwissenschaftlern und Didaktikern verfolgt wurden. Nach der Kenntnisnahme der Förderlinie von Seiten der Hochschulleitung jedoch wurden diese zumeist aufgegriffen und in sehr viel größere Projektvorhaben umgewandelt, sodass die Streuung der Initiativen sowie die Einbindung von weiteren Akteursgruppen zwar zeitlich versetzt erfolgten, allerdings dennoch existent waren.[513] Diese „*Graswurzelbewegung*" lässt Entwicklungen demnach dezentral auf Fachbereichsebene entstehen, bevor sie aufgrund der Passgenauigkeit zu bestimmten Förderlinien ab einem gewissen Reifegrad von der Leitungsebene übernommen werden.[514]

Doch nicht in allen Fällen waren derartige Strömungen bereits im Vorfeld der Programmausschreibung vorhanden. Im Rahmen der Analyse weiterer Fallbeispiele wurde deutlich, dass einige Hochschulleitungen zwar formal auf eine Beteiligung an der Ausschreibung des QPLs drängten, den damalig zuständigen Amtsinhabern und Funktionsträgern in den Vizepräsidien jedoch entweder (a) das Vorhandensein von echtem thematischem Interesse an einem Projekt aberkannt wurde oder aber (b) diese faktisch – unter anderem bedingt durch urlaubsbedingte Abwesenheiten – nicht mit in den Entstehungsprozess involviert waren.[515] Folglich wurde die Projektinitiierung an dezentrale Einheiten delegiert. In der Konsequenz nahmen sich „*engagierte Kollegen*" der Initiative an, die das Thema selbst als Herzensangelegenheit verstanden und Interesse am Fortschritt des Vorhabens zeigten.[516] Die Initiierung des Projekts kann in diesem Falle als maßgeblich abhängig von der intrinsischen Motivation einzelner Akteure gewertet werden, die für das Projekt einstehen und als regelrechte Katalysatoren fungieren.

Interessant ist in diesem Kontext die Feststellung, dass in zwei der insgesamt acht untersuchten Fälle eine Entstehungshistorie ohne aktive Einbindung der Hochschulleitung zugrunde liegt, wobei eine der Projektinitiativen keinerlei Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase einwerben konnte. Eine Weiterführung des Projekts missglückte ebenso in einem Falle, in dem die ursprüngliche Idee vor dem Bekanntwerden der offiziellen Ausschreibung von einem kleinen Personenkreis als „*schmale Sache*" angelegt war, bevor das

512 Vgl. Interview 3, 9-9.
513 Vgl. Interview 3, 9-9.
514 Interview 3, 21-21.
515 Vgl. Interview 13, 22-23; Interview 6, 2-2; Interview 6, 29-29.
516 Interview 13, 22-23.

Vorhaben aufgrund der Kenntnisnahme der Förderlinie von Seiten der Hochschulleitung übernommen und zu einem sehr viel größeren Projekt ausgestaltet wurde.[517] Der Vollständigkeit halber muss darüber hinaus Erwähnung finden, dass auch ein Projekt keinerlei Anschlussfinanzierung erhielt, dessen Initialisierung als alleinige Leitungsentscheidung gewertet werden kann und das den frühzeitigen der Einbezug von weiteren Statusgruppen beinhaltete.

Auch wenn auf Basis der bisherigen Analyseergebnisse noch kein einheitliches Muster existent zu sein scheint, so werden der Anstoß zu einem Projekt durch die Leitungsebene ebenso wie die Integration und Unterstützung derselbigen zum Befragungszeitraum, d. h., zum Ende der ersten Förderphase, von allen Gesprächspartnern als nahezu unabdingbare und notwendige Voraussetzungen angesehen, selbst wenn im Jahre 2011 im Zuge der tatsächlichen Projektinitiierung ein andersartiges Vorgehen praktiziert wurde.[518] Des Weiteren liefern die bisher generierten Erkenntnisse im Besonderen für die noch ausstehende Diskussion in Bezug auf die Bedeutsamkeit sog. *Management Attention* sinnvolle Anknüpfungspunkte.

Des Weiteren wird in der retrospektiven Betrachtung im Hinblick auf die Projektinitiierung die Notwendigkeit eines frühzeitig angelegten sowie hochschulweiten Kommunikationsprozesses betont, um den Einbezug möglichst aller Anspruchsgruppen des Vorhabens gewährleisten zu können. Sofern zu Projektbeginn jedoch andersartig verfahren und die Beteiligung von weiteren Statusgruppen als eher gering ausgeprägt eingestuft wird, so wird dieser Umstand des Öfteren auf die als belastend empfundene Zeitknappheit zwischen Ausschreibung und Antragsfristen zurückgeführt. Eine nähere Betrachtung dieses als hemmend wahrgenommenen Faktors erfolgt im Zuge des sich nun anschließenden Abschnitts.

[517] Vgl. Interview 3, 21-21.

[518] An dieser Stelle sei ebenso darauf hingewiesen, dass die befragten Experten – auch wenn sie zum Befragungszeitraum als Mitglied der Hochschulleitung galten – in einem Gros der betrachtete Fälle nicht den Amtsinhabern zum Zeitpunkt des Projektstarts entsprachen. Folglich sind die Vorhaben zumeist unter der Ägide anderer Funktionsträger festgelegt worden. Die Aussagen der Experten geben demnach in der Retrospektive Einschätzungen über eine Projektphase wieder, in der entweder (a) noch keinerlei oder aber (b) eine andersartige Beteiligung am Vorhaben erfolgte. Auf das systemimmanente Problem wechselnder Autoritäten, Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Projekte wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit detaillierter eingegangen.

7.2.2.1.2 Antragsentwicklung und -stellung

Dis bisherige Ergebnisdarlegung im Kontext der Initialisierungsphase fokussierte schwerpunktmäßig die inhaltliche sowie die personelle Entstehungsgeschichte der Initiativen innerhalb der Organisationen. Ebenso jedoch liefert das generierte Datenmaterial Informationen über die organisatorische Vorgehensweise. Die Aussagen geben dabei Auskunft über Modalitäten der Antragsentwicklung sowie Antragsstellung, die sich in der Wahrnehmung der befragten Experten förderlich oder aber hemmend auf den weiteren Projektverlauf auswirken konnten.

Bereits Schmidt et al. [2016] konnten im Zuge des Abschlussberichts zur Evaluation der ersten Förderphase des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre darlegen, dass die Antragsfristen von Seiten der beteiligten Hochschulen als zu kurz empfunden wurden.[519] Diese Feststellung wird durch die Ergebnisse der dieser Arbeit zugrundeliegenden empirischen Untersuchung untermauert. So wird beispielsweise die Zeitspanne zwischen der öffentlichen Ausschreibung des Programms und den Einreichungsfristen der Anträge als „*sehr knapp*" beschrieben sowie als ursächlich dafür benannt, dass die Einbindung von zentralen Anspruchsgruppen, wie beispielsweise den Lehrenden oder aber auch den Studierenden, lediglich rudimentär erfolgte.[520]

> *„Wir haben zwar Brücken geschlagen zu unterschiedlichen Bereichen, aber es wäre noch förderlicher gewesen für das Projekt, eine engere Einbindung von Lehrenden aus dem Wissenschaftsbereich zu haben und gleichfalls auch die Mitwirkung von mehr Studierenden zu forcieren. Wir haben daraus gelernt!"*[521]

Die Relevanz der Partizipation aller Projektbeteiligten scheint unumstritten, wenngleich im selben Atemzug betont wird, dass es für die frühzeitige Integration aller betroffenen Statusgruppen im Zuge der Antragsentwicklung an Zeit gemangelt habe. Nachstehendes Zitat verdeutlicht eben jenen Umstand.

> *„[…] was immer wichtig ist bei diesen großen Projekten, ist, dass von Anfang an – und das war in der ersten Phase ganz schwierig – die Fakultäten und die Lehrenden mitgenommen […] und mit in die Entwicklung integriert werden. Das ging damals nicht, weil man relativ schnell […] auf Hochschulleitungsebene ein Projekt entwerfen musste, weil gefordert war, dass zum Zeitpunkt X einzureichen."*[522]

Wenngleich die Ursprünge eines mangelnden Involvements in der Wahrung von Antragsfristen und der damit eng in Verbindung stehenden Zeitknappheit gesehen werden, so wird die Antragsvorbereitung im Zuge der zweiten Förderphase

519 Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 25.
520 Interview 10, 16-16.
521 Interview 10, 16-16.
522 Interview 1, 24-24.

derweil als wesentlich entzerrter beschrieben. Die Folgeanträge seien aufgrund eines größeren Zeitvorlaufs durchdachter und fußten auf einem gemeinschaftlicher sowie einvernehmlicher gestalteten Fundament, das sich aufgrund des zeitigeren Einbezugs von weiteren Ebenen errichten lassen habe.[523] Kritisch wird angemerkt, dass die Integration einer größeren Gruppe zwangsläufig mit einem höheren Kommunikations- und Zeitaufwand korreliere, nicht jedoch mit qualitativ höherwertigen Ergebnissen.[524] Die korrekte Auswahl des Beteiligungsgrades wird als Balanceakt zwischen einem zu eng und einem zu breit angelegten Involvement empfunden. Das Ausmachen eines „*[…] guten Mittelweges im Sinne eines goldenen Weges […]*" sei die Königdisziplin. Für eine entsprechende Identifikation brauche es allerdings „*[…] nochmal ein paar Programmausschreibungen […]*".[525]

Des Weiteren wird im Kontext der Antragsentwicklung und -stellung auf Schwierigkeiten bezüglich der Formulierung von Projektanträgen verwiesen. Experten beklagen das Paradoxon ausreichender Konkretion auf der einen und notwendiger Flexibilität auf der anderen Seite, welches im Rahmen der theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit bereits an vorheriger Stelle thematisiert wurde.[526] Zugleich wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Antragsformulierungen aus rein rationalen Überlegungen primär am bestehenden Wissen über erfolgskritische Auswahlkriterien orientierten. Die Verwendung einer zumeist erfolgsversprechenden Antragsprosa stehe oftmals der Formulierung von realistischen sowie klaren Zielsetzungen und Wirkungszuschreibungen entgegen.[527] Die Erstellung der Projektanträge erfolgte demnach primär unter antragsstrategischen Gesichtspunkten, die in der Folge die bewusste Missachtung von konkreten Entscheidungs- sowie Umsetzungsmechanismen zur Konsequenz hatten.[528] Im selben Atemzug allerdings wird die Notwendigkeit von klaren sowie konkreten Zielsetzungen von Seiten der Experten unterstrichen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass den Projekten im Bereich Studium und Lehre zumeist inkonstante Leitungsstrukturen attestiert werden müssen, wird das Vorhandensein von verbindlichen sowie klar formulierten Zielen als in besonderem Maße dringend eingestuft.[529]

Wechselnde Autoritäten bedingen des Öfteren Kursänderungen während der Projektverläufe, die sich vermeiden ließen, sofern eindeutige Zielformulie-

523 Vgl. Interview 1, 42-42; Interview 4, 14-14.
524 Vgl. Interview 10, 16-16; Interview 10, 18-18.
525 Interview 10, 16-16.
526 Vgl. Interview 1, 20-20.
527 Vgl. Interview 10, 49-49.
528 Vgl. Interview 10, 49-49; Hanft et al. (2016), S. 89.
529 Vgl. Interview 2, 64-64.

rungen in einem Antrag existent wären. Häufig jedoch werden Zielsetzungen im Zuge der Antragsprosa bewusst nebulös sowie unkonkret formuliert, um im Projektverlauf keinesfalls auf einen flexibel auszugestaltenden Handlungsspielraum verzichten zu müssen sowie festen Kontrollgrößen in der Endphase des Projekts ausgeliefert zu sein. Diese aus der individuellen Akteursperspektive durchaus nachvollziehbaren und strategisch sinnvollen Überlegungen gefährden konsequenterweise einerseits den stringenten Verlauf der Initiativen und verhindern andererseits das Vorhandensein eines verlässlichen Orientierungsrahmens, anhand dessen die Projektaktivitäten abschließend gemessen sowie bewertet werden können.[530]

Doch auch an anderen Stellen kann beobachtet werden, dass die Nutzung der bereits beschriebenen Antragsprosa der Formulierung von klaren Zielsetzungen entgegenzustehen scheint. Neben den bisherigen Ausführungen kann dieser Umstand ebenso vor dem Hintergrund der dauerhaften Verankerung von Projektmaßnahmen konkretisiert werden. Bereits im Rahmen der Antragsstellung werden Aussagen dahingehend gefordert, wie das Projekt nachhaltig wirken und inwiefern eine Überdauerung der Ergebnisse über das Projektende hinaus gewährleistet werden kann. Doch wenngleich diesbezügliche Formulierungen mit in die Anträge aufgenommen werden, so wird gleichermaßen betont, dass sie keinerlei bindenden Charakter besäßen und ebenso wenig eine verpflichtende Wirkung entfalteten.[531] Um jedoch den Auswahlkriterien vollumfänglich zu genügen, finden entsprechende Floskeln – trotz der utopisch anmutenden Zielvorstellungen – Aufnahme in die Anträge. Die Sinnhaftigkeit des Vorgehens wird von den Akteuren selbst kritisch hinterfragt und durch das nachstehende Zitat verdeutlicht:

> *„Man muss heute bei jeder Antragsstellung schreiben, wie das Projekt nachhaltig wirken kann und wie man gedenkt, Dinge fortzuführen. […] Und die Universitäten schreiben dann ja auch ehrlicherweise immer hinein, dass sie beabsichtigen, dieses oder jenes zu tun, aber rechtlich bindend ist das nicht. Aber jeder schreibt es irgendwie hinein. Und manche sind aber auch genervt, weil sie sagen ‚Wir wissen alle, dass wir das nicht leisten können auf Dauer […]'. Oder man muss sich eben um Anschlussförderungen kümmern, und das ist eben auch eine Herausforderung […]."*[532]

Die Antragsstellung folgt demnach individuell nutzenmaximierenden Gesichtspunkten und erscheint aus der Perspektive der Einzelakteure sowie der Gesamtinstitution rational, obwohl das Verfahren der ursprünglich mit dem

[530] Vgl. Interview 9, 19-19.
[531] Vgl. Interview 8, 44-44.
[532] Interview 8, 44-44.

Qualitätspakt Lehre verbundenen Idee und Intention zuwiderläuft, denn: Es werden Erwartungen geweckt, die im Nachgang der Projekte zumeist nicht erfüllt werden (können). Vor diesem Hintergrund erscheint eine kritische Reflexion der gegenwärtigen Anreizstruktur notwendig: Die aktuellen Gegebenheiten bevorteilen allem Anschein nach diejenigen Institutionen, denen es gelingt, die Maßnahmen, Effekte und ebenso die Nachhaltigkeit der Projekte bestmöglich in Worte zu fassen. Für den faktischen Anstoß von Veränderungsprozessen, die tatsächliche Realisation von dauerhaften Strukturveränderungen und das Durchbrechen von bestehenden Routinen mithilfe der Projekte werden die Hochschulen jedoch nicht in gleichem Maße belohnt. Aus dieser Tatsache resultiert wiederum der Umstand, dass vom Standpunkt der Einzelakteure aus gesehen die erneute Einwerbung von weiteren Drittmitteln zur zusätzlichen finanziellen Unterfütterung der bisher angestoßenen Entwicklungen attraktiver erscheint als ein frühzeitiges Engagement mit dem Ziel, die Projektergebnisse nachhaltig zu verankern sowie aus eigener Kraft aufrechtzuerhalten. An jetziger Stelle jedoch Bemühungen um die Verstetigung der Maßnahmen als reine Makulatur zu bezeichnen wäre einerseits zu vorschnell und andererseits auch auf Basis des generierten Datenmaterials nicht zu rechtfertigen. Nichtsdestotrotz erscheint das Überdenken gegenwärtiger Anreize unerlässlich, sofern Einwände und Skepsis bezüglich der Nachhaltigkeit des Qualitätspakts Lehre geäußert werden. Die angerissene Thematik der individuellen Rationalitäten und deren Auswirkungen auf Projektebene wird auch die nachstehenden Abschnitte inhaltlich durchziehen und sowohl im Rahmen der Diskussion als auch im Kontext der Formulierung von Handlungsempfehlung Niederschlag finden. Zunächst jedoch widmen sich die folgenden Ausführungen den diversen Arten der Projekteinbettungen innerhalb der Gesamtinstitutionen und den möglicherweise daraus resultierenden, fördernden oder aber hemmenden Effekten auf den Projektverlauf.

7.2.2.2 Projekteinbettung in übergeordnete Organisationen

Nachdem in den vorherigen Abschnitten Modalitäten der Projektinitialisierungsphase beschrieben werden konnten, wird der Fokus nun auf die Einbettung der Initiativen in die strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschulen gelenkt. Der aktuell vorherrschende Diskurs bezüglich der dieser Arbeit zugrundeliegenden Thematik lässt Rückschlüsse dahingehend zu, dass sowohl die organisationale Verankerung der Projektvorhaben als auch deren Konformität in Bezug auf die sonstige gesamtinstitutionelle Ausrichtung der Hochschulen als relevante Einflussfaktoren für die gelingende Umsetzung der Vorhaben ange-

sehen werden können.[533] Diesen Einschätzungen folgend wurden die Experten im Zuge der Studie sowohl bezüglich der Aufhängung der Projektvorhaben als auch bezüglich der Strategiekonsistenz sowie hinsichtlich des gesamtorganisationalen Durchdringungsgrades der Initiativen befragt. Die generierten Analyseergebnisse werden im Rahmen der drei sich anschließenden Abschnitte dargelegt und näher erläutert.

7.2.2.2.1 Organisationale Verankerung

Wie bereits zuvor angedeutet, so handelt es sich bei der organisationalen Verankerung der Projekte um im aktuellen Diskurs zunehmend an Relevanz gewinnende Einflussfaktoren. Die im Zuge der durchgeführten Befragung generierten Expertenstimmen bezüglich der Verankerung der Projektinitiativen innerhalb der Gesamtinstitutionen wurden unter der Subkategorie ‚*Organisationale und strukturelle Anbindung*' subsumiert. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die organisatorische Aufhängung der Projekte zumeist auf zentraler Ebene erfolgt. Die Initiativen werden demnach häufig direkt der Hochschulleitung unterstellt oder aber auch in Organisationseinheiten – beispielsweise in Stabs- oder Referatsstellen – integriert, die leitungsnah platziert sind. Eine Anbindung der Projektinitiativen an dezentrale Organisationseinheiten hingegen kann formal gesehen nicht beobachtet werden, wenngleich die faktische Ausgestaltung in zwei der insgesamt acht untersuchten Fallbeispiele stark an eine dezentrale Verankerung auf untergeordneten Ebene erinnert. Die beobachteten Besonderheiten finden an späterer Stelle des vorliegenden Abschnitts nochmals detailliertere Betrachtung. Zuvor jedoch lässt sich konstatieren, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle die zeitlich befristeten Entwicklungsvorhaben im Kontext von Studium und Lehre auf Prorektorats-/Vizepräsidiumsebene verankert werden, wenngleich die inhaltliche Ausgestaltung oftmals als Aufgabe der Fakultäten oder aber der Fachbereiche verstanden und somit delegiert wird. Die bereits zu einem früheren Zeitpunkt dieser Arbeit dargelegten Ergebnisse hinsichtlich der Unterscheidung von Lehr- und Forschungsprojekten finden auch an jetziger Stelle nochmals eine Untermauerung: Aufgrund der spezifischen Zielsetzungen der durch den Qualitätspakt Lehre geförderten Initiativen ergeben sich ebenso hinsichtlich der organisatorischen Verankerung deutliche Unterschiede gegenüber klassischen Forschungsvorhaben. Letzteren kann zumeist eine Verankerung in den Fakultäten selbst attestiert werden, wohingegen im Zuge von Lehrprojekten aufgrund des starken Organisationsentwicklungscharakters die

[533] Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 29f.

Notwendigkeit einer zentralen Aufhängung und Steuerung Betonung findet.[534] Die Unterschiedlichkeit beider Projektarten wird zudem von den befragten Akteuren selbst angeführt. Es ist die Meinung vorherrschend, dass es im Forschungskontext „*[…] wenig echten Governance-Bedarf […]*" gäbe.[535] Dieser Umstand wird auf die Existenz von wirksamen Selbstorganisationsinstrumenten im Rahmen der Durchführung von Forschungsprojekten zurückgeführt, die sich im Zuge der innerhalb der letzten Jahre gesammelten Erfahrungen herausbilden konnten.

Lehrprojekte hingegen konnten aufgrund ihres Neuigkeitscharakters für die betroffenen Institutionen derartige Mechanismen bis dato noch nicht entwickeln, sodass die Anbindung an die Leitungsebene sowie die zentrale Steuerung der Projekte durch eben diese als logische Konsequenz empfunden wird.[536] Eine ganz bewusst zentrale Ansiedlung der Projekte trägt in einem Gros der betrachteten Fallbeispiele dem Umstand Rechnung, dass „*[…] wirklich ein Projekt für die gesamte Universität […]*" geschaffen werden sollte, welches idealerweise von allen Einheiten mit getragen und keineswegs nur einzigen Bereichen der Hochschule zugeschrieben wird.[537] Weiterhin wird argumentiert, dass die Projektvorhaben einen gesamtinstitutionellen Charakter benötigten und keineswegs „*[…] in irgendeiner Ecke von der Hochschule angesiedelt […]*" sein dürften.[538]

Die Erzeugung einer derartigen hochschulweiten Betroffenheit wird infolgedessen als Gelingensbedingung empfunden und zumeist durch eine frühzeitige Streuung der Projektidee und das Involvement von dezentralen Einheiten angestrebt, ohne dabei jedoch die zentrale Leitung aufzugeben oder aber grundsätzlich in Frage zu stellen.[539] Letztere sichert gemäß der Expertenmeinung zudem ein erhöhtes Maß an Akzeptanz der Betroffenen dem Projekt gegenüber, wohingegen eine Ansiedlung der Initiativen in bestimmten dezentralen Einheiten Abwehrinstinkte der nicht direkt betroffenen Fachbereiche provoziere.[540]

> *„Wenn das dann für alle erkennbar von zentraler Stelle kommt, wird das als unkritischer und neutraler angesehen, als wenn das von einer Fakultät käme."*[541]

---

534 Vgl. u. a. Interview 12, 6-6; Interview 11, 46-46; Interview 10, 10-10; Interview 9, 14-14; Interview 7, 30-30; Interview 6, 2-2; Interview 3, 23-23; Interview 2, 32-32.

535 Interview 3, 23-23.

536 Vgl. Interview 3, 23-23.

537 Interview 12, 6-6; Interview 2, 20-20.

538 Interview 6, 2-2.

539 Vgl. Interview 10, 24-24; Interview 2, 12-12; Interview 2, 14-14.

540 Vgl. Interview 14, 52-52; Interview 9, 14-14.

541 Interview 11, 46-46.

Die organisationale Anbindung der Projekte an die Leitungsebene bzw. der direkte Einbezug der Funktionsträger innerhalb des zuständigen Vizepräsidiums werden demnach als wichtige Einflussfaktoren für das Gelingen der Projektumsetzung sowie -steuerung deklariert. Neben den Überlegungen bezüglich eines höheren Maßes an Akzeptanz wird die Verankerung der Projekte auf zentraler Ebene ebenso dahingehend als vorteilhaft empfunden, dass sich Entscheidungsfindungsprozesse beschleunigen lassen.[542] Die Anbindung an die Leitungsebene sowie das damit oftmals verbundene Involvement von leitungsnahen Akteuren, denen zugleich der Status von Machtpromotoren zugesprochen werden kann, gehen häufig mit einer schnelleren Umsetzbarkeit von Entscheidungen einher. Des Weiteren wird betont, dass den Projekten durch das Auftreten von zentralen Leitungsakteuren insgesamt ein erhöhtes Maß an gesamtinstitutioneller Aufmerksamkeit zuteilwerde.[543] Folglich lassen sich durch eine zentrale Aufhängung ein erhöhtes Maß an Sichtbarkeit sowie eine grundsätzliche Bedeutungszuweisung erzeugen, die darüber hinaus durch unmittelbarere Entscheidungsmöglichkeiten flankiert werden.[544] Ebenso wird die zentrale Aufhängung der Projekte deswegen als vorteilhaft betrachtet, weil frühzeitige Verknüpfungen der Initiativen mit weiteren strategischen Entwicklungen der Gesamtinstitutionen möglich erscheinen. Durch die Anbindung der Projekte an die Leitungsebene bestehe die Chance, Impulse aus den Initiativen abzuleiten und diese direkt mit weiteren strategischen Projekten zu verzahnen. Doch obwohl aufgrund der Dimensionierung der Lehrprojekte eine zentrale strategische Aufhängung als unabdingbar empfunden wird, so ist diese nicht gleichbedeutend damit, „*[…] dass wir im Einzelnen bestimmen oder steuern, was da passiert. Die Mitarbeiter haben natürlich eine große Eigenverantwortung. Der Dienstvorgesetze der wissenschaftlichen Mitarbeiter ist immer der jeweilige Professor oder Dekan oder sowas – da wollen wir gar nicht rein. Aber wir haben so die Chance, nochmal ein Blick von oben zu haben und das Projekt mit anderen Projekten systematisch zu verknüpfen*."[545]

Das Zitat kann als Plädoyer für eine gesamtstrategische Einbindung verstanden werden, in deren die bestehenden Projekte Anbindung an weitere Entwicklungslinien der Organisation finden sollten.[546] Diesem Anliegen kann allerdings nur in den Fällen angemessen entsprochen werden, in denen die Organisationsleitung aus einer übergeordneten, ganzheitlichen Perspektive auf

542 Vgl. Interview 11, 46-46.
543 Vgl. Interview 11, 47-48.
544 Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 32.
545 Interview 7, 4-4.
546 Vgl. Interview 2, 22-22.

die unterschiedlichen Projektmaßnahmen blickt und die Fäden der diversen Aktivitäten zentral zusammenlaufen.[547] Weiterhin wird in diesem Zusammenhang die Vermutung laut, dass die Nutzung von etwaigem Innovationspotenzial durch die zentrale Anbindung der Projektvorhaben erleichtert wird. Die befragten Akteure führen beispielsweise an, dass angestoßene Veränderungsprozesse als sehr mühsam empfunden werden, sofern die Initiativen aus den Fakultäten selbst hervorgehen.[548] Dieser Umstand wiederum wird darauf zurückgeführt, dass „ *[…] die Frage, welche Rolle Innovationen spielen, in den Fakultäten viel weniger thematisiert wird oder aber da weniger Freiraum wahrgenommen wird, weil man innerhalb der Fächerdisziplinen und -philosophien sozusagen gedanklich ein Stück weit festgelegt ist. Und das können wir auf Leitungsebene besser – einfach weil wir die unterschiedlichen Lehr-/Lernkulturen sehen und feststellen, dass sich da vieles zueinander relativiert […].*“[549]

Wenngleich die Vorteilhaftigkeit der zentralen Verankerung der Projektvorhaben durch die beiden zuvor angeführten Zitate unterstrichen wird, so wird ebenso deutlich, dass die formale zentrale Steuerung der Projekte durch die Delegation der inhaltlichen Projektausgestaltung auf Ebene der Fachbereiche komplettiert wird.[550] Diese Art der Arbeitsteilung wird als sinnvoll anerkannt, weil sie einerseits „*[…] das Projekt einfach als Ganzes zusammenzuhalten […]*“ und andererseits die Gefahr zu verhindern weiß, die auf der Fachbereichsebene angesiedelte Expertise außer Acht zu lassen und die Bodenhaftung zu verlieren.[551] Somit kann die faktische Ausgestaltung der strukturellen Aufhängung innerhalb der Organisationen als Mischform aus zentraler und dezentraler Aufgabenverteilung verstanden werden, die nicht zuletzt auch auf die institutionellen Merkmale von Hochschulen selbst rekurriert.

> *„Es gibt immer eine Mischung. Universitäten sind ja organisierte Anarchien, insofern gibt es immer sich überlagernde Strukturen. Und die Projektstruktur überlagert die Hochschulstruktur. Es ist bei der Hochschulleitung aufgehangen, das eindeutig. Und es gibt auch Entscheidungskompetenzen dort, die in die Fakultäten hineingreifen. […]. Die Fakultäten haben aber natürlich sehr starke inhaltliche Gestaltungsrechte, und auch in der Mittelbewirtschaftung sind sie relativ autonom […]. Wir werden jetzt nicht vorschreiben, welchen Workshopgeber sie jetzt für einen jeweiligen Part anstellen. Das macht auch keinen Sinn, weil die Fachexpertise ja dezentral zu finden ist.*“[552]

547 Vgl. Interview 7, 48-48.
548 Vgl. Interview 2, 32-32.
549 Interview 2, 32-32.
550 Vgl. Interview 9, 8-8.
551 Interview 7, 30-30; vgl. Interview 9, 14-14.
552 Interview 5, 14-14.

Wenngleich das generierte Datenmaterial Rückschlüsse dahingehend zulässt, dass sich die organisatorische Verankerung als Kombination aus zentralen und dezentralen Ansätzen als eine wesentliche Gelingensbedingung erweist, so findet im selben Atemzug jedoch stets die Notwendigkeit von internen Kommunikations- und Rückkopplungsprozessen Betonung.[553] Obwohl die Projektvorhaben auf zentraler Ebene verankert sind und als selbstständig agierend wahrgenommen werden, sind – den Aussagen der befragten Experten folgend – zumeist Bemühungen um enge Verknüpfungen und Zusammenarbeitsmodalitäten mit den dezentralen Einheiten existent.[554] Die Forcierung von organisationsinternen Rückkopplungsprozessen und Brückenschlägen erinnert stark an die organisationstheoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit: Die bereits in Abschnitt 3.2.2 dargelegte Theorie der temporären Organisation konnte bereits an vorheriger Stelle auf die Notwendigkeit des sog. *bridging* verweisen und damit auf die Schwierigkeit aufmerksam machen, die Geschehnisse der temporär von bestehenden Organisationsroutinen isolierten Projektvorhaben durch Brückenschläge in die übergeordneten Institutionen hineinzuspielen. Folgt man den Aussagen der Experten, so sind die in der Praxis zu beobachtenden Transferbemühungen sowohl struktureller als auch verbaler Natur. In einigen Fallbeispielen werden interne Verschränkungen – unter anderem in Form einer engen Verzahnung der Projektinitiative mit einem bereits bestehenden Qualitätsentwicklungsprozess – bereits in einer frühen Phase deutlich.[555] Zeitgleich jedoch wird an diesem Punkt das ebenso bereits in der theoretischen Fundierung angesprochene Spannungsfeld zwischen Innovation und Stabilität ersichtlich, denn: Inwieweit es im Projektverlauf tatsächlich zu einer *planned isolation*, d. h., zu einer Loslösung der Initiativen von bereits bestehenden Strukturen kommen kann, bleibt angesichts von frühzeitigen strukturellen Verschränkungen fraglich. Das bridging hingegen wird durch derartige Vorgänge begünstigt. Die strukturellen Brückenschläge werden zudem durch kommunikative Austauschprozesse ergänzt. Die Projekte werden als organisatorische „*Querebene*" empfunden, die zwar disziplinär nicht greift, jedoch auf den Diskurs im Hinblick darauf als hilfreich eingestuft wird, den organisationsinternen Austausch untereinander zu fördern.[556] Die zumeist fächerübergreifende Organisation der Projekte sollte zudem verhindern, dass sich die Vorhaben „*[…] neben den Fachbereichen […]*" etablieren und eine Parallelstruktur auf-

[553] Vgl. Interview 10, 10-10.
[554] Vgl. Interview 10, 10-10.
[555] Vgl. Interview 14, 13-13.
[556] Interview 12, 34-34; vgl. Interview 10, 24-24.

gebaut wird.[557] Vielmehr wurde oftmals das Herausbilden einer Querstruktur angestrebt, die die bisher bestehenden Einheiten überlagert und somit in der Lage ist, sich über gesamte Institutionen zu erstrecken.[558] Die zumeist positiven Stimmen bezüglich der zentralen Aufhängung sowie der faktisch dezentralen Ausgestaltung der Projekte erfahren jedoch an einigen Stellen dahingehend eine Relativierung, dass der Informationsfluss zwischen den dezentralen Einheiten und der Leitungsebene als mangelhaft und optimierungsbedürftig eingeschätzt wird. Die Akteure beklagen, auf den regelrechten Goodwill der in den Projekten tätigen Akteure angewiesen zu sein, da keinerlei verbindliche Auflagen im Kontext der Informationsweitergabe bestünden.[559]

> *„Das ist glaube ich das Problem von Projekten, die so organisiert sind […], mit sozusagen einer Leitung in der zentralen Ebene. Und die Musik ist aber in der dezentralen Ebene. Und manchmal hören wir die Musik einfach nicht."*[560]

Demnach wird ein mangelnder interner Informationsfluss als deutlicher Hemmnisfaktor für den gesamten Projektverlauf angesehen, und transparentere Kommunikationsprozesse sowie eine institutionalisierte Berichterstattung werden gefordert.[561]

Wie bereits im Zuge der vorherigen Ausführungen des vorliegenden Abschnitts angedeutet, konnte eine dezentrale Verankerung der Projekte in insgesamt zwei der untersuchten Fallbeispiele beobachtet werden. Doch inwieweit erscheint die dezentrale Verankerung der Projetinitiativen möglicherweise typisch für eine bestimmte Kategorie der Fallauswahl?

Die Analyse liefert keine einschlägigen Ergebnisse hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen der organisationalen Anbindung und des Fördervolumens. Selbiges lässt sich für die Bewilligung einer Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase konstatieren. Spannend jedoch erscheint die Frage, inwieweit das formale Involvement der Hochschulleitung einen Einfluss auf die gesamtorganisatorische Aufhängung der Projekte besitzt. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass die zwei dezentral angesiedelten Projektinitiativen keinerlei (faktische) Anbindung an die Hochschulleitung vorwiesen. Die fehlende Existenz des tatsächlichen Involvements eines Mitglieds der Hochschulleitung scheint demnach mit dem Umstand einer eher dezentralen organisatorischen Verankerung in Verbindung zu stehen. Im Kontext des ersten

[557] Interview 7, 2-2.
[558] Vgl. Interview 7, 2-2.
[559] Vgl. Interview 4, 60-60.
[560] Interview 4, 60-60.
[561] Vgl. Interview 4, 62-62; Interview 1, 63-63; Schmidt et al. (2016), S. 35.

Fallbeispiels wird das Projekt als unabhängig agierend beschrieben, ohne dass es formell oder aber disziplinär einem Mitglied des Präsidiums unterstellt wurde.[562] Die Initiative hat folglich „[…] *mehr oder weniger autonom in der Hochschule agiert*" und sich eine eigene Organisation gegeben, die eine sehr starke Fachbereichsorientierung aufweisen konnte, ohne die Leitungsebene in zentrale Entscheidungsprozesse zu involvieren.[563]

> *„[…] im Grunde genommen war das ein autonomes Projekt, dass dann auch stark fachbereichsorientiert – das heißt innerhalb des Projekts gab es ja so eine Fachbereichsunterteilung – und im Grunde genommen wurden da dann auch innerhalb dieser Fachbereiche die Entscheidungen getroffen."*[564]

Relevant erscheint in diesem Kontext die Anmerkung, dass das beschriebene Fallbeispiel keinerlei Anschlussförderung im Rahmen der zweiten Förderphase habe einwerben können. Der Annahme allerdings, dass dieser Umstand möglicherweise konstitutiv für eine dezentrale Projektverankerung sei, muss durch das zweite zutreffende Fallbeispiel widersprochen werden.[565] Demnach scheint das Involvement der Hochschulleitung zwar einen Einfluss auf die Art und Weise der organisationalen Anbindung zu zeitigen, sich im Umkehrschluss jedoch nicht eindeutig auf die Förderfähigkeit im Rahmen der zweiten Förderphase auszuwirken.

Darüber hinaus erscheinen die Problematiken der dezentralen Verortung des Projekts im Rahmen des zweiten Fallbeispiels derart prominent gewesen zu sein, dass eine Neustrukturierung des Projekts als erklärtes Ziel der sich anschließenden Förderung formuliert wurde.[566] „*[…] ich glaube nicht, dass da jeder weiß, wer was gemacht hat und wo das jetzt hin soll. Das ist immer das Problem, wenn das natürlich dann irgendwie dezentralisiert wird.*" – so lautet die abschließende Einschätzung eines befragten Experten, welcher sich im Rahmen der Anschlussfinanzierung für die Ansiedlung des Lehrprojekts auf zentraler Ebene ausspricht und diese – wie zuvor bereits das Gros der weiteren befragten

562 Vgl. Interview 13, 13-13.

563 Interview 13, 13-13.

564 Interview 13, 13-13

565 Vgl. Interview 4, 5-6; Interview 4, 60-62.

566 Vgl. Interview 1, 63-63; Eine erneute Sichtung der Internetpräsenz des betroffenen Fallbeispiels nach Oktober 2016, d. h. im Rahmen der zweiten Förderphase, lieferte spannende Erkenntnisse: Hinsichtlich der Leitungsstrukturen zeigten sich (zumindest formal) tatsächlich deutliche Unterschiede zu den Gegebenheiten, die zum Ende der ersten Förderphase via Websitenrecherche konstatiert werden konnten und welche auch durch die anschließenden Experteninterviews Bestätigung fanden. Nunmehr wird eine klare Ansiedlung des Projekts an die Präsidiumsebene deutlich. Die wissenschaftliche Leitung des Vorhabens wurde zudem beim entsprechenden Vizepräsidium verortet.

Akteure – als maßgeblichen Einflussfaktor für das Gelingen eines Projekts im Bereich Studium und Lehre anerkennt.[567]

7.2.2.2.2 Strategiekonformität und -konsistenz

Die bisherigen Ausführungen bezüglich der organisationalen Anbindung der Projektvorhaben werden im nunmehr vorliegenden Abschnitt durch Darlegungen hinsichtlich der Strategiekonformität sowie -konsistenz ergänzt. Wenngleich bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Ergebnisdarstellung darauf verwiesen wurde, dass eine zentrale Aufhängung der Projekte die strategische Gesamteinbindung in weitere Entwicklungslinien der Institutionen erleichtern könnte, so wurden unter der diesem Abschnitt zugrundeliegenden Subkategorie Expertenstimmen subsumiert, die einen abweichenden Fokus erkennen lassen: Sie liefern vorrangig dahingehend Auskünfte, inwieweit sich die Projektinitiativen in die vorherige, d. h., vor der erstmaligen Ausschreibung des Qualitätspakts Lehre vorherrschende strategische Ausrichtung integrieren konnten bzw. ob sie nunmehr imstande sind, sich prägend und determinierend auf die gegenwärtigen Entwicklungen der Organisationen auszuwirken. Die Entscheidung für die Aufnahme derartiger Fragen in die empirische Untersuchung lag primär in persönlichen Gesprächen mit projektnahen Akteuren von Hochschulen begründet, die sich auf besuchten Fachtagungen und Workshops im informellen und daher auch nicht zitierfähigem Rahmen ergeben haben. In Erinnerung geblieben ist allerdings die Bezeichnung des BMBFs als regelrechter *Taktgeber von außen*, denn: Durch die Ausschreibung des hochdimensionierten Qualitätspakt Lehre würden die thematische Ausrichtung sowie die bisher verfolgten, eigenständigen Entwicklungslinien der Institutionen in nicht zu unterschätzendem Maße beeinflusst werden – so die häufig geäußerte Einschätzung projektnaher Akteure. Auf Basis dieser Wahrnehmungen erschienen Fragen hinsichtlich der richtungsweisenden Wirkung des Programms von zentralem Interesse.

Die Analyse des generierten Datenmaterials jedoch lässt eine Verifizierung der zuvor lediglich auf Annahmen basierenden Vermutungen nicht zu. Die befragten Akteure konstatieren nahezu flächendeckend, d. h., unabhängig von der Option der Anschlussfinanzierung sowie von dem Involvement der Hochschulleitung und auch von der Höhe des Fördervolumens, dass Verbesserungen im Bereich Studium und Lehre bereits im Vorfeld der entsprechenden Programmausschreibung angestrebt worden seien.[568] Aufgrund der Existenz von

[567] Vgl. Interview 1, 63-63.

[568] Vgl. u. a. Interview 14, 57-57; Interview 11, 18-18; Interview 10, 35-35; Interview 8, 14-14; Interview 6, 27-28; Interview 5, 32-32; Interview 2, 49-50.

weiteren Drittmittelausschreibungen in diesem Themenfeld wurden Aktivitäten im Kontext von Studium und Lehre als zunehmend strategisch zentral sowie an Relevanz gewinnend wahrgenommen, sodass die Institutionen gewillt waren, in diesen Bereich zu investieren bzw. diesen zu stärken. Wenngleich die Impulse für derartige Aktivitäten wiederum auch in weiteren Programm- bzw. Projektausschreibungen begründet liegen und somit die politische Funktion der Projekte als in der Praxis existent und vollends erfüllt angesehen werden muss, so lässt sich insgesamt gesehen ein wechselseitiger Charakter der gegenseitigen Einflussnahme konstatieren: Die eigenständige Festlegung von zukünftigen Entwicklungslinien der Hochschulen orientiert sich demnach stark an strategischen Feldern, die an Bedeutung gewinnen und gleichermaßen von Seiten der Politik durch entsprechende Ausschreibungen bedient werden.[569]

Die wechselseitige Einflussnahme wird von einem der befragten Akteure als „*Gegenstromverfahren*" tituliert: Ein Begriff, der die projektbasierte Förderung sowie den Ausbau von bereits in den Institutionen vorhandenen Ideen umschreibt.[570] Gleichzeitig jedoch wird anerkannt, dass die Reaktion auf die Programmausschreibung des QPLs sowie die Teilnahme am Vergabeverfahren nicht zwangsläufig dem Umstand geschuldet war, dass die Inhalte von vorneherein ein hohes Maß an Kongruenz zu den bisherigen Entwicklungen besessen haben. Ebenso spielten Leitungsentscheidungen eine zentrale Rolle, sich aufgrund von Reputations- sowie Legitimationsüberlegungen aktiv am Programm beteiligen zu wollen.[571]

Ungeachtet der konkreten Motivation wird weiterhin konstatiert, dass der QPL den bereits im Vorfeld existenten Ideen einen erheblichen Auftrieb habe verleihen können.[572] Obwohl die thematische Stoßrichtung bereits vor dem Qualitätspakt Lehre von Seiten der Institutionen verfolgt worden sei, seien die Ideen zunächst lediglich partiell und keineswegs flächendeckend präsent gewesen und hätten erst durch die eingeworbenen Mittel weiter definiert und ausgestaltet werden können. Das nachstehende Zitat verdeutlicht dies:

> *„Also von daher haben wir das Projekt genutzt, um die Ausrichtung, die wir hatten, tatsächlich auch nochmal stärker untersetzen zu können und damit auch finanziell fördern zu können."*[573]

569 Vgl. Interview 14, 57-57; Interview 14, 58-58; Interview 8, 14-14; Interview 5, 31-32.
570 Interview 5, 32-32.
571 Vgl. Interview 13, 39-39; Interview 10, 34-34.
572 Vgl. Interview 11, 34-34.
573 Interview 10, 35-35.

Folglich sind dem QPL durchaus Verstärkungen bestehender Entwicklungslinien zuzuschreiben, durch welche es gelingen konnte, den bisherigen Aktivitäten ein deutlich höheres Maß an Sichtbarkeit zu verleihen.[574] Darüber hinaus jedoch *„[…] sind auch neue Aspekte mit hinzugekommen, denn so ein Projekt trägt auch dazu bei, das man ein bisschen rechts und links schaut, was sich in der Republik tut.*“[575] Es wird anerkannt, dass es durch das Bund-Länder-Programm zu deutlichen qualitativen Erweiterungen der bisherigen Entwicklungsstränge kommen konnte, die ohne die zusätzlichen finanziellen Mittel nicht hätten realisiert werden können.[576] „*Der richtige Takeoff […]*“ der bisherigen Ideen – so die Experteneinschätzung – *„[…] hat dann aber erst mit dem Projekt stattgefunden*.“[577] Die Ausrichtung der Strategie war demnach bereits existent, doch *„[…] ohne die Ausschreibung hätte es das Ausmaß nicht gegeben*.“[578]

Lenkt man den Fokus auf etwaige Gelingensbedingungen der Projekte im Kontext der Strategiekonformität sowie -konsistenz, so wird die in sich schlüssige Verzahnung mit weiteren Entwicklungslinien als in besonderem Maße relevant anerkannt. Die Vorhaben bedürfen der organisationsinternen Abstimmung, und das insbesondere in den Fällen, in denen mehrere Initiativen den Lehrbereich tangieren.[579] Es erfordert demnach einer strategischen Gesamtplanung der Institutionen, die Projekte miteinander verknüpft und gegenseitige Synergiepotenziale nutzt.[580] Derartige Einschätzungen erinnern einerseits stark an die Argumente bezüglich der Vorteilhaftigkeit einer zentralen Anbindung der Vorhaben, andererseits werden sie auch an dieser Stelle qualitativ erweitert, denn: Es wird angemerkt, dass die Projekte nicht lediglich einer internen Verschränkung mit weiteren Initiativen bedürften, sondern vielmehr auch mit der gesamten Hochschulentwicklung verzahnt werden sollten. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise auf die Notwendigkeit von veränderten Anreizstrukturen hingewiesen, sofern dem Bereich Studium und Lehre gesamtstrategisch eine andersartige Bedeutung zukommen solle. Denkbar wäre beispielsweise eine verstärkte Verschränkung von Engagement und Aktivitäten im Bereich der Lehre mit Bleibeverhandlungen oder aber auch mit Berufungsverhandlungen, denn *„[…] wenn einem die Integration mit strategischen Entwicklungen nicht gelingt, dann wird es […] schwierig*.“[581]

574 Vgl. Interview 8, 38-38.
575 Interview 8, 38-38.
576 Vgl. Interview 5, 32-32.
577 Interview 5, 32-32.
578 Interview 2, 50-50.
579 Vgl. Interview 4, 100-102.
580 Vgl. Interview 7, 48-48; Interview 5, 2-2.
581 Interview 7, 48-48.

7.2.2.2.3 Gesamtorganisationaler Durchdringungsgrad

Neben der strukturellen Verankerung sowie der Strategiekonformität wird von Seiten der befragten Experten das Ausmaß des gesamtorganisationalen Durchdringungsgrades der Projekte als erfolgskritisch bewertet. Aussagen bezüglich der Sichtbarkeit sowie hinsichtlich des Bekanntheits- und Wirkungsgrades der Projektinitiativen wurden unter dem gleichnamigen Code subsumiert und bilden das empirische Fundament für den vorliegenden Abschnitt. Darüber hinaus jedoch fließen Erkenntnisse mit ein, die die Einbindung der Initiativen in die Linienorganisation der Hochschulen fokussieren und im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung mit der Überschrift ‚*Insel-/Satellitenstatus: Einbindung der Projekte in Linienorganisation*' codiert wurden.

Die Analyse des generierten Datenmaterials lässt deutlich werden, dass sowohl das Ausmaß der Sichtbarkeit und der Akzeptanz als auch der Bekanntheits- sowie Wirkungsgrad der Lehrprojekte als Gelingensbedingungen identifiziert werden.[582] Die Auswertung der Expertenstimmen ergab, dass die Projekte bzw. die darin zentral aktiv werdenden Akteure zumeist um die Entfaltung einer breiten organisationsinternen Wirkung ihrer Aktivitäten auf dezentraler Ebene bemüht waren, sodass insgesamt gesehen die Durchdringung der gesamten Institution durch die Projektvorhaben als wertvoll und hilfreich empfunden wurde.[583] Gleichermaßen jedoch muss angemerkt werden, dass sich das Ausmaß eben jener Projektdurchdringung in den untersuchten Institutionen unterschiedlich manifestiert. Einige Experten konstatieren beispielsweise einen hohen gesamtorganisationalen Durchdringungsgrad der Projekte, sodass Letzteren die Entfaltung einer breiten Wirkung auf die Hochschule zugesprochen werden kann.[584] Dieser Umstand wird unter anderem durch die Ausschreibung eines organisationsinternen Wettbewerbs auf Basis der eingeworbenen Drittmittel zurückgeführt, durch den der Initiative ein hohes Maß an gesamtinstitutioneller Aufmerksamkeit zuteilwurde und Maßnahmen auf Fachbereichsebenen hineindiffundierten.[585] Ein anderes Fallbeispiel verweist auf positive Erfahrungen, die mit der Errichtung von neuen, fachspezifischen Einheiten einhergingen. Durch diese Art der Institutionalisierung sei es ebenso gelungen, das Diffundieren des Projekts in die Basis der Organisation zu forcieren.[586]

---

582 Vgl. Interview 9, 14-14; Interview 13, 33-33; Interview 14, 71-71; Interview 8, 14-14.
583 Vgl. Interview 14, 16-16; Interview 14, 71-71.
584 Vgl. Interview 14, 16-16; Interview 8, 10-10.
585 Vgl. Interview 14, 16-16; Interview 14, 43-43.
586 Vgl. Interview 7, 2-2; Interview 3, 19-19.

> *„Das Projekt ist auch deshalb bekannt, weil über die [fachspezifischen Einheiten]– das ist jetzt vor allem auf der Ebene des Mittelbaus – über Lehre diskutiert wird. Und da sehe ich einfach eine Veränderung, also wirklich eine Kulturveränderung. […] Und das Projekt ermöglicht es, dass man weg von so einer Individualisierung geht und schaut, was sind denn die Strukturen dahinter […]. Man unterhält sich, man ist bereit, Best Practice kennenzulernen. Und das ist eine tolle Sache!"*[587]

Dass das Erzeugen einer hochschulweiten Betroffenheit allerdings nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden darf, verdeutlichen weitere Expertenstimmen: Wenngleich die Notwendigkeit einer hohen Sichtbarkeit unbestritten zu sein scheint, wird an anderer Stelle deutlich, dass in einigen Fallbeispielen die gesamtorganisationale Durchdringung des Projekts nicht in besonderem Maße ausgeprägt ist. Einige Experten weisen darauf hin, dass trotz Bemühungen um eine große Transparenz der Projektaktivitäten der Kommunikationsfluss sowie der Informationstransfer in die unteren Fachbereichsebenen als wenig geglückt bezeichnet werden müssten.[588] In diesem Zusammenhang wird häufig eine punktuelle organisationale Durchdringung konstatiert, sodass die Sichtbarkeit der Projekte je nach Fachbereich sowie je nach Akteursgruppe differiert.[589] Zudem wird angemerkt, dass es *„[…] relativ lange dauerte, bis das Projekt in der Hochschule als Projekt mit dem Titel bekannt war"* und es folglich einer gewissen Anlaufzeit bedurft habe, bis die Initiativen bei den nicht direkt beteiligten Fachbereichen und Einheiten der Hochschulen angekommen seien.[590]

Fraglich ist in diesem Kontext, an welchen Stellen das Projekt idealerweise bekannt sein sollte: Ist es das Ziel der Projekte, durch eine größtmögliche Organisationsdurchdringung die Sichtbarkeit auf Mitarbeiterebene zu erhöhen? Oder aber ist es doch die Studentenschaft selbst, die mit dem Projekt einhergehende Maßnahmen und Aktivitäten korrekt zuordnen können sollte?[591] Diese Frage wird von den befragten Akteuren nicht abschließend beantwortet, wenngleich die Einschätzung vorherrschend ist, dass die Sichtbarkeit und der Bekanntheitsgrad innerhalb der Scientific Community oftmals noch größer erschienen als innerhalb der betroffenen Organisationen selbst.[592]

> *„Also ich glaube, wir sind so in diesen […] fachspezifischen Kreisen innerhalb von Deutschland bekannter als an der eigenen Uni. Und ich glaube, dass betrifft – wenn ich so mit den Kollegen rede – viele Projekte."*[593]

---

587 Interview 12, 10-10.
588 Vgl. Interview 13, 15-15; Interview 13, 19-19.
589 Vgl. Interview 1, 10-10; Interview 12, 10-10; Interview 9, 10-10.
590 Interview 6, 35-35.
591 Vgl. Interview 1, 10-10.
592 Vgl. Interview 4, 16-16.
593 Interview 4, 16-16.

Das Zitat lässt Rückschlüsse dahingehend zu, dass die Lehrprojekte in der Praxis noch häufig als Forschungsprojekte gemanagt werden. Die Organisation selbst als Referenzpunkt sämtlichen Tun und Handelns der zu realisierenden Projekte zu verstehen, scheint in der Theorie zwar nicht in Frage gestellt zu werden, wenngleich die praktische Umsetzung gemäß der damit einhergehenden Grundsätze nicht in gleichem Maße konsequent verfolgt wird. Dieser Umstand vermag auch an jetziger Stelle nochmals die These zu stützen, Hochschulen beträten mit der Realisation von Projekten im Bereich Studium und Lehre organisatorisches Neuland: Die Umsetzung der Initiativen konfrontiert sowohl die Institutionen selbst als auch die zentralen Akteure im Projektgeschehen – ihres Zeichens zumeist reine Forscherpersönlichkeiten – mit zuvor ungekannten Herausforderungen, deren Bewältigung ohne entsprechende Einführung oder vorhandenes Knowhow der Leitungspersonen nur schwer oder aber in nicht zufriedenstellendem Ausmaß zu realisieren ist.

Auch die Sichtung weiterer Fallbeispiele stützt eine derartige Einschätzung: Die Projekte innerhalb der Organisationen werden auch zum Erhebungszeitpunkt, d. h., zum Ende der ersten Förderphase und somit nach der häufig als erforderlich angesehenen Anlaufzeit, als nicht sonderlich prominent umschrieben. Die befragten Experten beklagen, dass die durch die Projekte bereitgestellten Maßnahmen und Angebote – trotz zum Teil erheblicher Bemühungen der Akteure – die Basis der Institutionen, d. h., konkret die dezentralen Fachbereichsebenen, nicht hätten erreichen können.[594]

> *„Es ist – obwohl das Projekt jetzt schon viereinhalb Jahre läuft – eigentlich so, dass das Team […] immer um Bekanntheit werben muss. Die machen tatsächlich internes Marketing, geben sich dort auch eine Menge Mühe, was sie alles tun können, weil das Dienstleistungsangebot, was sie im Grunde bereitzustellen in der Lage sind und wozu sie auch gut qualifiziert und auch technisch gut ausgerüstet sind, bei vielen Kolleginnen und Kollegen in den Fakultäten nicht ankommt. Also das ist nicht bekannt. Man hört mal davon, aber das Beharrungsvermögen der Lehrkräfte, dass zu machen, was sie schon immer gemacht haben, möglicherweise auch das, was sie selber als Studenten kennengelernt haben, ist doch sehr, sehr groß."*[595]

Das Verharren des Projekts selbst sowie der darin beheimateten Inhalte und Angebote im „*Projektelfenbeinturm*" wird als großer Hemmnisfaktor deklariert.[596] In einigen Fällen wird den Initiativen ein regelrecht inselartiger Zustand innerhalb der gesamten Hochschule zugesprochen, aus welchem die Entwicklung einer Parallelwelt neben der bestehenden Linienorganisation resultiere.[597]

---

[594] Vgl. Interview 10, 30-30.
[595] Interview 11, 16-16.
[596] Interview 11, 64-64.
[597] Vgl. Interview 11, 22-22.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Projekte bereits zu Beginn an organisatorisch vollständig separiert und etwaig bestehende Synergien nicht ausgeschöpft wurden.[598] In Bezug auf die bereits an vorheriger Stelle erläuterte Theorie der temporären Organisation bedeutet dieser Umstand, dass die Phase der sog. *planned isolation* aufgrund der organisatorischen Separation der Projekte durchaus in der hochschulischen Praxis zu beobachten ist, wenngleich jedoch die darauffolgende Phase des sog. *bridging*, d. h., die organisationsinterne Rückkopplung der Projektmaßnahmen, ausbleibt und als überaus komplex wahrgenommen wird. Diese Beobachtung betrifft allerdings nicht alle der untersuchten Fallanalysen. So existieren ebenso weitere Initiativen, die von den leitungsnahen Akteuren selbst nicht als eine Insel, sondern vielmehr als eine *Krake* umschrieben werden, stets bemüht, mit ihren Tentakeln alle Bereiche der Hochschule zu tangieren.[599] Eine derartige Assoziation verdeutlicht den mit dem Projekt verbundenen Anspruch, die Initiativen als gesamtuniversitäre Unterfangen zu begreifen. Um diesen Anspruch entsprechen zu können, werden interne Verknüpfungen und Zusammenarbeitsmodalitäten als unabdingbar empfunden sowie organisationsinterne Brückenschläge zwischen Projekt und Linie als förderlich für den Gesamtverlauf angesehen.[600] Um weiterhin das im Zitat angesprochene Beharrungsvermögen derjenigen Zielgruppen überwinden zu können, für welche die Projektmaßnahmen primär entwickelt und zur Verfügung gestellt werden, empfiehlt sich aus Expertenperspektive eine intensivere Zusammenarbeit von Mitarbeitern des Projekts und solchen, die direkt auf Fachbereichsebene angestellt sind.

Neben der hochschulweiten Betroffenheit wird ebenso der projektinterne Zusammenhang als erfolgskritisch bewertet. So wird beispielsweise „*[…] die mangelnde Kohärenz der Gruppe derjenigen, die dieses Projekt konkret bearbeitet, begleitet und gefördert haben*“ in einem der untersuchten Fallbeispiele als zentrale Schwäche empfunden.[601] Ein erhöhtes Maß an Abstimmung – sowohl projektintern als auch im Zusammenspiel zwischen Projekt und Linie – sollte gemäß der Experteneinschätzung durch eine Intensivierung von Transfer- und Austauschprozessen in einem noch stärkeren Maße forciert werden, um gleichermaßen den Bekanntheitsgrad der Initiativen steigern zu können.[602] Zudem wird auf die Notwendigkeit eines regelrechten Projektmarketings hingewiesen,

598 Vgl. Interview 11, 22-22.
599 Interview 14, 15-15.
600 Vgl. Interview 10, 10-10; Interview 10, 24-24.
601 Interview 3, 41-41.
602 Vgl. Interview 11, 22-22.

um ausreichend organisationsinterne Beachtung zu erfahren. Das Knowhow allerdings, das notwendig ist, um dieses Vorhaben erfolgreich umsetzen zu können, wird in einem Gros der betrachteten Fälle als nicht existent bezeichnet. Zudem wird das Erfordernis, das Projekt auf allen Ebenen der Hochschule stärker vermarkten zu müssen, als ebenso neuartig eingestuft.[603] Die Experten führen in diesem Kontext allerdings an, dass die Dringlichkeit einer organisationsinternen Sichtbarkeit der Projekte häufig auch erst in der retrospektiven Betrachtung Beachtung gefunden habe und nunmehr im Rahmen der zweiten Förderphase verstärkte Aufmerksamkeit erfahren solle.[604]

Die bereits in einem vorherigen Abschnitt diskutierte, strukturelle Verankerung der Initiativen auf Leitungsebene allerdings wird von den befragten Personen durchaus als vorteilhaft für die gesamtinstitutionelle Sichtbarkeit bewertet.[605] Sofern die Verantwortlichkeit für die Initiativen – zumindest formal – bei Mitgliedern des Präsidiums verortet ist, geht dieser Umstand einerseits mit einem erhöhten Maß an Aufmerksamkeit für das Vorhaben einher.[606] Durch die an zentraler Stelle zumeist vorherrschende übergeordnete Perspektive erscheint es möglich, etwaige Synergiepotenziale frühzeitig zu entdecken und mit anderen Initiativen strategisch sinnvoll zu verzahnen. Andererseits jedoch wird darauf hingewiesen, dass die Zentralität der Projekte als ursächlich für Abkopplungserscheinungen angesehen werden könne, denn die Bildung von eigenständigen Einheiten auf zentraler Ebene könne gleichermaßen die Nähe zu den Strukturen der einzelnen Fachbereiche beeinträchtigen. Die Identifikation einer Balance zwischen Dezentralität und Zentralität vor dem Hintergrund einer gesamtorganisatorischen Durchdringungen wird daher expertenseitig als herausfordernd und diffizil eingestuft.[607]

Weiterhin wird vermutet, dass sowohl die Größe der Gesamtinstitution als auch die geographische und räumliche Anordnung der unterschiedlichen Einheiten einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die allgemeine Sichtbarkeit und den Bekanntheits- sowie Wirkungsgrad der Projekte besäßen. Das Ausmaß der Durchdringung beispielsweise wird als verbessert angesehen, sofern es sich um Campushochschulen handelt.[608] Diese kennzeichnen sich durch einen stetigeren und insbesondere einen intensiveren informellen Kommunikationsaustausch zwischen den diversen dezentralen Einheiten, der maßgeblich auf die

[603] Vgl. Interview 6, 37-37.
[604] Vgl. Interview 4, 20-20.
[605] Vgl. Interview 6, 40-40.
[606] Vgl. Interview 9, 14-14.
[607] Vgl. Interview 9, 8-8.
[608] Vgl. Interview 11, 16-16.

räumliche Nähe zueinander zurückgeführt wird. Örtliche Separationen oder aber Auslagerungen von einzelnen Organisationseinheiten hingegen werden als nicht zielführend empfunden, sofern deren Aufgabe darin besteht, Maßnahmen und Aktivitäten in die Breite und Fläche der Institutionen hineinzuspielen. Sofern das Projekt sowie das entsprechende Team demnach nicht zentral auf dem Campus oder aber in den Hauptgebäuden der jeweiligen Institution angesiedelt sind, wirkt sich dieser Umstand unweigerlich auf den Durchdringungsgrad aus, denn: „*Da geht man nicht mal eben so vorbei. Man trifft die Leute auch nicht so auf dem Flur oder sowas. So eine Hochschule […] lebt ja unglaublich von dieser informellen Kommunikation, und da sind die ein bisschen weit weg von.*“[609]

Das voranstehende Zitat verdeutlicht die Relevanz informeller Kommunikationsprozesse für den Projektverlauf, auch wenn diese nur indirekt steuerbar erscheinen. Nichtsdestotrotz liegt die Vermutung nahe, dass durch eine, sowohl strukturell als auch räumlich gesehen, zentrale Ansiedlung der Projektvorhaben ein erhöhtes Maß an gesamtorganisationaler Durchdringung zu realisieren ist. Darüber hinaus wird die Hochschulgröße als bedeutsamer Faktor angeführt, der sich auf den Durchdringungsgrad der Projekte niederschlägt. Der Experteneinschätzung folgend profitieren kleinere Hochschulen von intensiveren Austauschstrukturen sowie wesentlich schnelleren Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, die in der Konsequenz in einer deutlich höheren Sichtbarkeit und Betroffenheit der Akteure durch die Initiativen münden.[610] Ebenso wird der aufgrund fehlender Anonymität existierende, soziale Druck als hilfreich im Hinblick darauf empfunden, tatsächlich alle Ebenen, Einheiten und Statusgruppen direkt ansprechen und zum Handeln motivieren zu können.[611]

> „*Natürlich werden andere Universitäten mit einer anderen Größe aus diesem Grund nicht kleiner werden wollen, damit das Projekt erfolgreicher ist, aber ich glaube schon, dass es für diese Art von Projekten sehr hilfreich ist.*“[612]

Die Einschätzung einer überschaubaren Hochschulgröße als potentielle Gelingensbedingung für Lehrprojekte führt allerdings im Umkehrschluss zu der Vermutung, dass die Größe der Gesamtinstitution negativ mit dem Durchdringungsgrad sowie mit der Sichtbarkeit der Projekte korreliert. Aufgrund der Beobachtung, dass die Größe der Hochschulen zumeist in einem positiven Zusammenhang zu dem Volumen der im Rahmen des QPLs eingeworbenen Drittmittel steht, muss jedoch gleichermaßen angemerkt werden, dass sich

609 Interview 11, 16-16.
610 Vgl. Interview 9, 17-17.
611 Vgl. Interview 9, 17-17.
612 Interview 9, 17-17.

ebenso das Ausmaß der finanziellen Ausstattung auf die gesamtinstitutionelle Wahrnehmung und Beachtung auswirkt. So existieren durchaus Expertenstimmen, die die Sichtbarkeit der Projekte nicht zuletzt durch deren Finanzstärke positiv beeinflusst sehen und die Initiative(n) in der Konsequenz als die Sichtbarsten titulieren, die die Hochschulen bislang je realisiert haben.[613] Der Versuch einer Systematisierung vor dem Hintergrund der Fallauswahl lässt darüber hinaus den Rückschluss zu, dass das Ausmaß des Involvements der Hochschulleitung positiv mit der gesamtorganisationalen Durchdringung in Verbindung steht. Inwiefern nunmehr die Projektberücksichtigung im Rahmen von Hochschulentwicklungsplänen der gesamtorganisationalen Durchdringung und Sichtbarkeit der Initiativen zu- oder aber auch abträglich ist, wird im Rahmen des nachstehenden Abschnitts thematisiert.

7.2.2.2.4 Projektberücksichtigung in Hochschulentwicklungsplänen

Im Rahmen der empirischen Untersuchungen wurden ebenso Fragen dahingehend formuliert, ob und inwieweit die Projektinitiativen Niederschlag in den jeweiligen Hochschulentwicklungsplänen (HEP) der Institutionen fänden. Die Aufnahme in derart zentrale Dokumente wurde vorab als mögliches Indiz für das Ausmaß einer gesamtorganisationalen Durchdringung gewertet. Die Aussagen der befragten Akteure konnten allerdings widerspiegeln, dass die dem Hochschulentwicklungsplan zugesprochene Wertigkeit ebenso wie die tatsächliche Integration der Projekte von Institution zu Institution variieren, sodass die praktische Relevanz der Aufnahme in ein solch zentrales Dokument kritisch hinterfragt werden muss.

Feststellen lässt sich zunächst, dass die zentralen Akteure häufig keinerlei Kenntnis über die konkreten Inhalte der Pläne besitzen. Wenngleich dieser Umstand aufgrund der (häufig präsidialen) Positionen der befragten Akteure anfänglich verwunderte, so relativierten diese die partiell vorherrschende Unkenntnis einerseits damit, dass das Dokument nicht unter der eigenen Ägide entstanden sei, andererseits allerdings auch damit, dass der Aufnahme der Projekte in die Hochschulentwicklungspläne faktisch keine besondere Bedeutung zugesprochen werde.

> *„Selbst wenn es da drin stände: Es hätte keine praktische Relevanz!"*[614]

---

613 Vgl. Interview 8, 14-14; Interview 2, 14-14; Die Auswirkungen unterschiedlicher Finanzvolumina sowie der Förderlaufzeiten der Lehrprojekte erfahren an späterer Stelle der vorliegenden Arbeit nochmals eine gesonderte und detaillierte Betrachtung.

614 Interview 13, 41-41.

Das Zitat stellt demnach den Hochschulentwicklungsplan als verlässliches und von allen akzeptiertes Grundlagendokument, das als richtungsweisend für das strategische Handeln der Institutionen gilt, in Frage. Diese Einschätzung erfährt seitens befragter Akteure Bekräftigung. Sie fügen zudem hinzu, dass Hochschulentwicklungspläne als selektive Argumentationsgrundlage instrumentalisiert würden und die Integration der Projekte somit nicht zwangsläufig als Gelingensbedingung gewertet werden könne.[615] Vielmehr stehe in diesem Kontext die Debatte selbst im Fokus der Betrachtung – eine Einschätzung, die durch das nachstehende Zitat untermauert wird:

> *„Bislang war der Hochschulentwicklungsplan eher etwas, was nachrangig bedacht worden ist. Niemand in der Hochschule beruft sich auf den Hochschulentwicklungsplan und sagt, wir müssen aber dieses oder jenes. Das kommt selten vor. […] Die Debatte an sich prägt aber viel mehr als das eigentliche Dokument.“*[616]

Im Gegensatz dazu jedoch existieren auch Stimmen, die die frühzeitige Aufnahme der Projekte in solch zentrale Dokumente wie den Hochschulentwicklungsplan befürworten und dieser Handlung eine regelrechte *Ankerwirkung* attestieren.[617] Diese sei insbesondere darauf zurückzuführen, dass die den Projekten entstammenden Maßnahmen und Aktivitäten eine erhöhte Legitimation erführen, sofern auf deren Verankerung im Hochschulentwicklungsplan verwiesen werden könne.[618] Zudem ist die Einschätzung existent, die Einbettung der Projekte in die Hochschulentwicklungspläne könne als Indiz für ein erhöhtes Maß einer gesamtstrategischen Betrachtung und Verzahnung angesehen werden und erzeuge gleichzeitig eine verstärkte Präsenz der Initiativen.[619] Sie fungiere zudem als erster (obligatorischer) Schritt, dem allerdings im direkten Anschluss konkrete Taten im Sinne einer faktischen und eben nicht nur formalen Präsenz der Projekte innerhalb der Hochschulen folgen müssten.[620]

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass der Stellenwert der Hochschulentwicklungspläne und ebenso die Bedeutsamkeit der dortigen Projektaufnahme stark differieren. Ein Versuch der Systematisierung hinsichtlich der getroffenen Fallauswahl erscheint insbesondere dahingehend schwierig, als dass mittlerweile alle Projekte in die jeweiligen Pläne der Institutionen aufgenommen wurden. Diese Erkenntnis leitet sich sowohl aus den Experteninter-

615 Vgl. Interview 11, 38-38; Interview 11, 42-42.
616 Interview 5, 34-34.
617 Interview 13, 43-43.
618 Vgl. Interview 13, 43-43; Interview 4, 116-116.
619 Vgl. Interview 8, 14-14.
620 Vgl. Interview 4, 116-116.

views als auch aus einer begleitenden Sichtung der entsprechenden Dokumente ab. Der durch den Begriff *mittlerweile* einfließende zeitliche Hinweis resultiert aus dem Umstand, dass aufgrund der für Projektverhältnisse durchaus langen Laufzeit der Initiativen von insgesamt fünf Jahren zwischenzeitlich mindestens eine Neuauflage der entsprechenden Dokumente verabschiedet wurde. So ist es möglich, dass zu Projektbeginn im Rahmen der veralteten Version des Hochschulentwicklungsplans noch keinerlei Berücksichtigung erfolgte, wenngleich die Beachtung und Aufnahme der Projekte in die zwischenzeitlich publizierten Neuauflagen der Pläne in allen Fällen zu beobachten ist. Ebenso muss an dieser Stelle die Existenz eines Musters verneint werden, welches sich zwischen dem Stellenwert der Hochschulentwicklungspläne und der Fallauswahl hätte abzeichnen können.

Abschließend lässt sich somit subsumieren, dass die Aufnahme der Projekte in das zentrale Dokument des Hochschulentwicklungsplans (mittlerweile) in allen Fallbeispielen erfolgt ist, auch wenn die daraus resultierenden Effekte und Auswirkungen durchaus ambivalent bewertet werden. Folglich muss die anfängliche Einschätzung, die Integration der Projekte in derartige Dokumente könne Aufschluss über die Einbettung der Initiativen in die Gesamtorganisation liefern, aufgrund des generierten Datenmaterials verneint werden, obwohl sie sich zwischenzeitlich als zum guten Ton gehörend durchsetzen konnte.

7.2.2.3 Projektkommunikation und -commitment

Bereits in den vorangegangenen Abschnitten wurde im Zuge der Analyse der Projekteinbettung in die übergeordnete Organisation auf die Notwendigkeit von transparenten Kommunikationsprozessen und einer internen Akzeptanz den Initiativen gegenüber verwiesen. Die Beleuchtung der Projektkommunikation sowie des existierenden Commitments soll nunmehr an jetziger Stelle eine Intensivierung erfahren. Um diesem Ziel zu entsprechen, wurden Aussagen der Experten bezüglich interner Austauschprozesse, des Ausmaßes an vorhandener Transparenz sowie hinsichtlich des internen Commitments und der Akzeptanz unter dem entsprechenden Code subsumiert.

Die inhaltsanalytische Auswertung ergab, dass ein umfassendes Kommunikationskonzept als evident für die Schaffung von Projektakzeptanz, -identifikation und -commitment angesehen wird.[621] In diesem Zusammenhang wird stets darauf verwiesen, dass die Projekte sowie die damit korrespondieren Inhalte

[621] Vgl. Interview 14, 48-48; Interview 12, 26-26; Interview 10, 18-18; Interview 8, 14-14; Interview 7, 30-30.

Anerkennung und Zuspruch von Seiten der gesamten übergeordneten Organisation finden müssten, sofern sie intendierten, gesamtorganisational wirken zu wollen. Um diesem Ziel entsprechen zu können, muss es den Projekten gelingen, dass sie „*[…] zur eigenen Sache für die Fachbereiche […]*" heranwachsen.[622] Folglich wird auch in diesem Kontext auf die Bedeutung der Integration von dezentralen Einheiten aufmerksam gemacht. Den Experteneinschätzungen folgend ist es demnach für das Projektgelingen von zentraler Relevanz, eine persönliche Identifikation mit den zu realisierenden Initiativen herzustellen.[623] Diese ist imstande, etwaige Abwehrreaktionen von Einzelakteuren oder aber einzelnen Fachbereichen zu unterbinden und somit einen reibungslosen Verlauf der Vorhaben zu gewährleisten.

> *„Also wir müssen zusehen, dass – wenn wir diese Projekte aufsetzen – wir da eine Transparenz und einen Konsens darüber herstellen, dass das eine sinnvolle Maßnahme ist. Und wir müssen versuchen, möglichst viele Personen in der Organisation anzusprechen, die Möglichkeit geben, mitzumachen und über das, was da läuft, auch zu informieren!"*[624]

Demnach wird das Vorherrschen einer individuellen Projektidentifikation als unabdingbar eingestuft, wenngleich im selben Atemzug angemerkt wird, dass deren Erzeugung insbesondere im Rahmen von QPL-Initiativen als zeitintensiv sowie das reale Eintreten als stark zeitlich verzögert wahrgenommen worden seien.[625] Um diesem Umstand zukünftig besser vorzubeugen, wird die frühzeitigere Ansprache der Lehrenden selbst hinsichtlich der Realisation von weiteren Lehrprojekten als notwendig empfunden. Die angesprochenen Abwehrreaktionen werden darüber hinaus insbesondere in den Fällen provoziert, in denen die Projekte als belehrend sowie als nicht adressatengerecht aufbereitet wahrgenommen werden.[626] Versuche dahingehend, die Projektaktivitäten als top-down gesteuerte Prozesse nach unten durchzudrücken, werden von Seiten der befragten Akteure als für den Gesamtverlauf hemmend bezeichnet, da sie „*[…] wahnsinnig viel Widerstände […]*" kreieren.[627] Im Kontext der adressatengerechten Kommunikation wird ein empathisches Vorgehen im Umgang mit den unterschiedlichen Fachkulturen als zentrale Gelingensbedingung benannt. Dieses sollte berücksichtigen, dass die Selbstverständnisse der Disziplinen differieren und ein jeder Fachbereich andersartige Zugänge zu den jeweiligen Thematiken

622 Interview 14, 21-21.
623 Vgl. Interview 14, 21-21; Interview 9, 17-17.
624 Interview 13, 33-33.
625 Vgl. Interview 10, 16-16; Interview 6, 34-34; Interview 6, 57-59.
626 Vgl. Interview 13, 33-33; Interview 14, 49-49.
627 Interview 13, 33-33.

pflegt. Die zielgruppengerechte Ansprache und die entsprechende Aufarbeitung der Inhalte für unterschiedliche Fachkulturen werden in der Konsequenz als erfolgskritisch gewertet.[628]

Weiterhin sollte versucht werden, Akzeptanz und Bewusstsein für die Notwendigkeit der Maßnahmen zu schaffen, die für die betroffenen Akteure nicht selten auch Veränderungen der bisher gewohnten Routinen und/oder Mehrarbeit bedeuten.[629] Letztgenannter wird den Einschätzungen der Experten zufolge umso offener begegnet, je besser es gelingt, eine Art Harmonisierung der Interessen von Projekten und individuellen Akteuren zu erreichen.[630] Als ebenso hilfreich wird eine gemeinsame Problemwahrnehmung eingestuft, die sich unter anderem durch das Vorhandensein von transparenten Austauschstrukturen positiv beeinflussen lässt.[631]

> *„Ein Projekt in der Lehre kann nicht aufgepfropft werden, weil dann wird es als Fremdkörper wahrgenommen und ist dann auch einfach nicht an der Hochschule verankert […]"*[632]

Die Wahrnehmung des Projekts als Fremdkörper lässt sich einerseits bereits im Rahmen der Projektinitialisierung durch das Forcieren einer gesamtinstitutionellen Beteiligung unterbinden, anderseits kann ihr ebenso durch die kontinuierliche Ansprache aller Statusgruppen während des Projektverlaufs präventiv vorgebeugt und aktiv entgegengewirkt werden.[633] In den Expertengesprächen wurde allerdings auch deutlich, dass die Projektkommunikation im Zuge der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre häufig intuitiv und ad hoc erfolgte.[634] Zum Zeitpunkt der Befragungen wurde die Existenz von tatsächlichen Kommunikationsstrategien für die Lehrprojekte häufig verneint und in der retrospektiven Betrachtung von den Akteuren als nicht zufriedenstellend sowie als nicht förderlich für den Gesamtverlauf des Projektes bewertet, sodass im Hinblick auf die zweite Förderphase die Notwendigkeit eines wesentlich systematischeren und proaktiveren Vorgehens in puncto Projektkommunikation konstatiert wird.[635] Zudem wird es als hilfreich eingestuft, wenn die Projektaktivitäten nicht einzig und allein durch das Projektteam selbst promotet werden, sondern sich ebenso Vertreter der einzelnen Fachbereiche dieser Aufgabe an-

628 Vgl. Interview 14, 49-49; Interview 11, 26-26; Interview 8, 30-30.
629 Vgl. Interview 13, 33-33.
630 Vgl. Interview 5, 22-22; Interview 5, 26-26.
631 Vgl. Interview 12, 6-6; Interview 4, 36-36.
632 Interview 12, 26-26.
633 Vgl. Interview 12, 6-6; Interview 12, 28-28; Interview 10, 16-16.
634 Vgl. Interview 14, 48-48; Interview 9, 21-21.
635 Vgl. Interview 14, 48-48; Interview 8, 14-14.

nehmen.[636] Die befragten Experten weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich bei Veränderungen im Bereich der Lehre um ein hochsensibles Themenfeld handle, dessen Ansprache auf wesentlich mehr Akzeptanz stoße, wenn sie durch direkte Kollegen des eigenen Fachbereichs erfolge.[637] Folglich scheint die erfolgreiche Durchsetzung und Etablierung der Projektinhalte maßgeblich auch von der Unterstützung abhängig zu sein, „*[…] die diese Menschen sozusagen im Kern-Projektteam durch andere engagierte Kollegen erhalten haben*."[638] Einerseits wird vermutet, dass die Vertrauensbasis anders ausgeprägt ist als jene, die zwischen den Projektakteuren und den dezentralen Einheiten vorherrscht. Andererseits werden die Mitarbeit und die verstärkte Integration eines größeren Personenkreises allerdings auch dahingehend als hilfreich empfunden, dass durch diese ein „*[…] großes Plus an Bekanntheit […]*" entstehe, das sich wiederum positiv auf die gesamte Motivation auswirken könne, an den jeweiligen Initiativen zu partizipieren.[639]

Den Akteuren auf Fachbereichsebene wird im Idealfall eine regelrechte Multiplikatorenwirkung zugesprochen: Sie sind demnach imstande, neben dem Plus an Bekanntheit ebenfalls für ein Plus an Akzeptanz, Neugier und Verständnis einzustehen und für eine zwar inhaltliche, jedoch keineswegs strukturelle Verselbstständigung der Projekte zu sorgen.[640] Der strukturellen Abkopplung sollte unter anderem durch einen kontinuierlichen Austausch zwischen dezentralen und zentralen Einheiten entgegengewirkt werden. Wird dieser Umstand jedoch missachtet, birgt er die Gefahr eines potentiellen *Struktur-Gaps* zwischen beiden Ebenen.[641] Für das Projektgelingen wird demnach ein regelrechter Spagat zwischen allen sowohl direkt als auch indirekt vom Projekt betroffenen Statusgruppen als förderlich angesehen, ohne dabei jedoch Effektivitäts- und Effizienzanforderungen aus den Augen zu verlieren.[642]

Doch nicht nur die Mitarbeit von weiteren engagierten Kollegen, sondern auch die Unterstützung der Initiativen von Seiten der Hochschulleitungen wird als bedeutsam für das Projektgelingen empfunden. Wenngleich dieser Punkt insbesondere die Ausführungen im Rahmen des sich anschließenden Abschnitts prägen wird, ist bereits an jetziger Stelle darauf zu verweisen, dass es aus der Perspektive der befragten Akteure „*[…] eine ganz enge Korrelation gibt zwischen*

636 Vgl. Interview 11, 22-22.
637 Vgl. Interview 14, 73-73.
638 Interview 11, 22-22.
639 Interview 11, 22-22.
640 Vgl. Interview 14, 73-73; Interview 4, 44-44.
641 Vgl. Interview 1, 24-24.
642 Vgl. Interview 1, 26-26.

der Qualität des Gesamtvorhabens und dem Commitment der Hochschulleitung […]".[643] So ist es den Leitungsebenen beispielsweise möglich, die Initiativen auch in die formalen Prozesse der Hochschulen hineinzuspielen und dafür Sorge zu tragen, diese auch in offiziellen Gremien und Sitzungen auf die Agenda zu setzen sowie den diesbezüglichen Austausch zu befeuern.[644] Die Bedeutung von informellen Kommunikationsprozessen und einer unmittelbaren Zusammenarbeit für das Projektgelingen wird somit um das offizielle und formale Agenda- und Mindsetting der Projektvorhaben durch die Leitungsakteure der Institutionen ergänzt. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass das Projekt von zentraler Ebene aus nicht schon zu sehr gefestigt sein sollte, sondern man gut daran tue, stets Anpassungsspielräume für die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung auf Fachbereichsebene bereitzuhalten. Dieser Umstand trägt in der Wahrnehmung der Experten maßgeblich dazu bei, dass die Initiativen „*[…] nicht als von oben aufgedrängt […]*" wahrgenommen, sondern vielmehr als eine Art Rahmen verstanden werden, innerhalb dessen „*[…] man sich austoben kann.*"[645]

Ein Versuch der Ergebnissystematisierung anhand der Auswahlkriterien liefert an jetziger Stelle keine auffälligen Erkenntnisse, die als typisch für ein spezifisches Projektcluster gewertet werden könnten. Dennoch interessant erscheint die Feststellung, dass diejenigen Initiativen von einem erhöhten Ausmaß an Commitment und Akzeptanz den Projekten gegenüber profitieren konnten, die bereits die Initialisierungs- und Planungsphase als einen stark kommunikativen und demokratischen Prozess angelegt hatten, der sich wiederum durch den verstärkten Einbezug von möglichst vielen Stakeholdern auszeichnete.

7.2.2.4 Die besondere Rolle der Führung

Vor dem Hintergrund der Identifikation von zentralen Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre wurde die besondere Rolle der Führung sowie die Bedeutung der Unterstützung seitens der Organisationsleitungen bereits an vorherigen Stellen erwähnt. Der aktuelle Abschnitt intendiert die Darlegung der in diesem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse und beleuchtet nachstehend zunächst den Einfluss der sog. Management Attention auf den Projektverlauf, bevor der Fokus im Anschluss auf unterschiedliche Leitungsstrukturen und Akteurskonstellationen der Initiativen gelenkt wird.

643 Interview 2, 52-52.
644 Vgl. Interview 10, 24-24; Interview 14, 16-16; Interview 14, 49-49.
645 Interview 2, 54-54.

7.2.2.4.1 Management Attention

Die sog. Management Attention wurde bereits vorab im Zuge der theoretischen Konzeptionierung der vorliegenden Arbeit thematisiert. Die insbesondere in der Ratgeberliteratur vorherrschende Einschätzung, dass es sich bei der Unterstützung der Projektvorhaben von Seiten der Organisationsleitungen um einen in besonderem Maße erfolgskritischen Faktor handle, soll nunmehr durch die Erkenntnisse der qualitativen Befragung ergänzt werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurden die relevanten Aussagen unter dem Code ‚*Management Attention*' subsumiert. Dabei ist an jetziger Stelle der Hinweis von Nöten, dass Einschätzungen hinsichtlich der grundsätzlichen strukturellen Verankerung auf der Leitungsebene in diesem Abschnitt keineswegs ausgeblendet, allerdings eher nachranging betrachtet werden. Eine prioritäre Behandlung hingegen erfahren Aussagen, die Erkenntnisse bezüglich des konkreten Nutzens und des Mehrwerts einer Unterstützung der Hochschulleitungen liefern.

Die inhaltsanalytische Auswertung des generierten Datenmaterials lässt dabei deutlich werden, dass auch die befragten Experten die Rückendeckung des Präsidiums für einen erfolgreichen und reibungslosen Ablauf der Projektinitiativen als unabdingbar empfinden.[646] Diese Einschätzungen teilen zum Befragungszeitpunkt sowohl diejenigen Akteure, deren Projekte sich auf ein hohes Maß an Unterstützung der Leitungsebene berufen konnten als auch diejenigen, die Projekte ohne eine aktive faktische Einbindung von Mitgliedern des Präsidiums realisierten. Die Vorteilhaftigkeit der Management Attention wird im Besonderen darin gesehen, dass zunächst einmal ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit der Kollegen für das Projektthema evoziert wird und die betroffene Initiative eine gesteigerte Wertigkeit erfährt.[647] Darüber hinaus wird betont, dass die Unterstützung seitens der Hochschulleitung als eine Form von Wertschätzung gegenüber den Initiativen fungiere. Insbesondere für die in den Projekten tätigen und ebenso für die von den Vorhaben betroffenen Akteure kann die Wertschätzung zudem eine motivationale Funktion innehaben.

> *„Das ist auch eine Form von Wertschätzung, also dass man wahrgenommen wird als Kollege, der sich in einem Thema engagiert. Das kostet Zeit und das kostet Kraft und Nerven und alles Mögliche – und dann tut das einfach gut, also es ist ein ganz hoher Motivator zu merken, dass das eben auch die Hochschulleitung wertschätzt, was dort getan wird."*[648]

646 Vgl. u. a. Interview 14, 54-54; Interview 12, 28-28; Interview 10, 28-28; Interview 8, 36-36; Interview 6, 105-105; Interview 4, 36-36; Interview 2, 64-64.

647 Vgl. Interview 14, 54-54; Interview 8, 36-36.

648 Interview 14, 54-54.

Die Rückendeckung von Seiten des Präsidiums wird für den erfolgreichen und reibungslosen Projektverlauf als umso hilfreicher bewertet, je intensiver ein echtes inhaltliches Interesse am jeweiligen Vorhaben besteht und sich die Unterstützung somit nicht einzig und allein auf die formale Wahrnehmung von leitenden Aufgaben beschränkt.[649] Sie ist imstande, sich ebenso positiv auf das gesamte Klima sowie auf die Arbeitsatmosphäre niederzuschlagen und untermauert demnach den Sinngehalt des voranstehenden Zitats.

Zudem wird der Management Attention die Funktion des Agenda- und Mindsettings zugesprochen.[650] In Anbetracht des Engagements der Hochschulleitung erscheint es wesentlich einfacher, den mit den Projekten verbundenen Themen sowohl organisationsintern als auch -extern Gehör zu verschaffen und diese entsprechend auch in formale und kommunikative Prozesse der Institution zu übertragen.[651] Die folglich ansteigende Resonanz auf die Vorhaben wird des Weiteren durch eine erhöhtes Maß an Verbindlichkeit ergänzt: Einladungen zu Projektsitzungen oder aber anderen Veranstaltungen, die mit den Vorhaben in Verbindung stehen, werden als wesentlich obligatorischer wahrgenommen, sofern sie im Namen des Präsidiums verfasst werden.[652] Infolgedessen werden die Mitglieder der Präsidien als Machtpromotoren anerkannt, deren Fürsprache für die jeweiligen Vorhaben zentrale Bedeutung entfalten.[653] In diesem Zusammenhang wird es zudem als förderlich angesehen, dass die oftmals für die Projekte zuständigen Vizepräsidenten mit anderen zentralen Entscheidungsträgern der jeweiligen Institutionen in Interaktion stehen. Diese Tatsache bedingt häufig eine Intensivierung des sowohl informellen als auch formellen Austauschs und mündet idealerweise – so die Experteneinschätzung – in Prozessbeschleunigungen, deren Beeinflussung Projektakteuren ohne Hochschulanbindung abgesprochen wird.[654]

Bereits im voranstehenden Abschnitt wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Comittment der Hochschulleitung gemäß den Interviewten absolut essentiell ist.[655] In der logischen Konsequenz wird die Management Attention an dieser Stelle als bedeutsame – wenn nicht sogar als die bedeutsamste – Gelingensbedingung empfunden, bei deren Fehlen ein Scheitern der Projekte nahezu vorprogrammiert scheint.[656] Fraglich ist, ob sich diese Einschätzung

649 Vgl. Interview 14, 55-55; Interview 4, 84-84.
650 Vgl. Interview 13, 37-37.
651 Vgl. Interview 14, 43-43; Interview 13, 37-37.
652 Vgl. Interview 10, 28-28; Interview 9, 17-17.
653 Vgl. Interview 8, 12-12.
654 Vgl. Interview 4, 86-86; Interview 2, 54-54.
655 Vgl. Interview 4, 36-36.
656 Vgl. Interview 5, 28-28.

in den untersuchten Fallbeispielen bestätigen lässt. In diesem Zusammenhang ist zunächst einmal darauf zu verweisen, dass – obwohl die Management Attention als maßgeblich erfolgskritisch für den Projektverlauf gilt – dennoch Fallbeispiele existent sind, in denen der Hochschulleitung ein echtes Interesse am Projekt abgesprochen wird. Die Unterstützungsleistungen werden als kaum existent oder aber als stiefmütterlich ausgeübt wahrgenommen und primär auf eine fehlende disziplinäre oder aber auch formelle Leitung des Vorhabens durch ein Präsidiumsmitglied zurückgeführt.[657] Die Hochschulleitung nehme in diesen Fällen die Rolle eines „*Unterzeichners*" ein: „*Die hat ihre Unterschrift dort drunter gesetzt […]*", im Zuge der faktischen Ausgestaltung und Steuerung des ganzen Konzepts jedoch habe sie sich nie in nennenswertem Ausmaß engagiert.[658] Zudem wird die Vermutung geäußert, dass die Projektunterstützung durch die Hochschulleitungen womöglich in einigen Fällen aufgrund der Tatsachen nicht allzu intensiv ausfalle, dass (a) die entsprechenden Amtsinhaber in (un-)regelmäßigen Abständen wechseln und (b) sich die Ämter aufgrund der zunehmenden Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre verstärkt mit Überlastungen hinsichtlich des anfallenden Aufgabenpensums konfrontiert sehen.[659] Die Projektunterstützung geht für die Amtsinhaber der zentralen Leitungspositionen somit mit einem nicht zu unterschätzenden Aufgabenzuwachs einher, der als neuartige sowie zuvor nicht gekannte Belastung wahrgenommen wird.[660] Die personellen Wechsel auf der Leitungsebene hingegen sind als systemimmanentes Phänomen zu begreifen, das viel mit der Art und Weise zu tun hat, „*[…] wie unsere Uni-Leitungen organisiert sind, also dass das halt nebenberuflich und für eine in der Regel kurze Zeit ist*."[661] Dieser Umstand führt einerseits zu Problemen in Bezug auf eine langfristige Ausrichtung, da die Projektlaufzeiten zumeist die Laufzeiten der Amtsträger überdauern, und erfordert andererseits eine frühzeitige Beachtung, da er direkte Auswirkungen auf die Steuerung und Ausrichtung der Projektvorhaben besitzt.[662] Die befragten Akteure betonen in diesem Kontext die Notwendigkeit einer Denke, die über die jeweiligen Amtszeiten der Akteure hinaus reicht, konstatieren aber gleichermaßen, dass diese bis dato als noch nicht allzu präsent wahrgenommen wird und noch keineswegs aktiv im Hochschulkontext gelebt werde.[663] Die nahtlose

657 Vgl. Interview 13, 13-13.
658 Interview 13, 25-25; Interview 13, 35-35.
659 Vgl. Interview 9, 19-19; Interview 11, 8-8.
660 Vgl. Interview 3, 35-35.
661 Interview 2, 64-64.
662 Vgl. Interview 6, 103-103; Interview 2, 64-64.
663 Vgl. Interview 2, 66-66.

Fortführung bisheriger Unterstützungsleistungen und angeschobener Entwicklungen vorheriger Amtsträger ist demnach für das Projektgelingen wünschenswert, jedoch in der momentanen hochschulischen Praxis aufgrund eines stets andersartigen Umgangs mit den „*Altlasten*" der Vorgänger nicht garantiert.[664]

Zu guter Letzt wird als ebenso hemmend für den Projektverlauf der Umstand beschrieben, dass die Initiativen an einer fehlenden Konkretion auf der Maßnahmenebene leiden und oftmals auf einem eher nebulösen Level verharren. Die daraus resultierenden fehlenden Zukunftsaussichten werden als echtes Problem im Projektgeschehen wahrgenommen, sodass der Leitungsebene im Kontext der Management Attention die Aufgabe zugesprochen wird, zukünftige Entwicklungslinien zu skizzieren, zu konkretisieren und mit entsprechenden Mittelzuweisungen zu unterfüttern, um die erforderliche Rückendeckung und Unterstützung durch das Präsidium nicht nur zu proklamieren, sondern auch tatsächlich aktiv umzusetzen.[665]

Sowohl in diesem Zusammenhang als auch bei dem Versuch einer etwaigen Ergebnissystematisierung muss der Umstand Berücksichtigung finden, dass das formale Involvement der Hochschulleitung im Rahmen der untersuchten Projekte keinesfalls mit einem faktischen Involvement gleichgesetzt werden darf. Bereits im Zuge der Umschreibung der getroffenen Fallauswahl wurde auf die Schwierigkeit verwiesen, diese beiden Kategorien im Vorfeld voneinander abzugrenzen. Auf Basis einer ausführlichen Dokumentenanalyse und Website-Recherche war es somit möglich, Auskünfte über die Projektorganigramme zu generieren. Das tatsächliche Engagement der Leitungsebene für das Projekt allerdings scheint nicht zwangsläufig mit dem Einsetzen von Präsidiumsmitgliedern in Führungspositionen der Initiativen in Verbindung zu stehen. So konnte in ausgewählten Fallbeispielen beobachtet werden, dass die Rückendeckung durch die Präsidien auch ohne die Wahrnehmung von Projektleitungsfunktionen als enorm hoch, hilfreich und immens förderlich für den Verlauf des Vorhabens eingestuft wurde. Im Gegensatz dazu sind jedoch ebenso Beispiele im Sampling existent, in denen den Projekten zwar ein Mitglied der Leitungsebene vorsteht, ein tatsächliches Einbringen von inhaltlichen Impulsen sowie eine faktische Unterstützung aufgrund fehlenden Interesses oder aber auch aus Gründen der Zeitknappheit ausbleiben.

---

664 Interview 2, 66-66; Selbstverständlich ist in diesem Kontext auch der umgekehrte Fall denkbar, dass nicht vorhandene Unterstützungsleistungen in Folge eines personellen Wechsels auf Leitungsebene während der Projektlaufzeit erst implementiert oder aber ausgebaut werden.

665 Vgl. Interview 9, 19-19; Interview 7, 32-32.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass echte Unterstützungsleistungen von Seiten der Leitungsebenen insbesondere in großen sowie damit gleichermaßen finanzstarken Projekten stärker ausgeprägt scheinen. Diese Erkenntnis wird unter anderem auch durch die Beobachtung gestützt, dass vorrangig kleinere und mit einem tendenziell eher niedrigeren Fördervolumen ausgestattete Projektvorhaben im Rahmen der zweiten Förderphase keine weitere Anschlussfinanzierung durch den Qualitätspakt Lehre einwerben konnten. Zudem benennen die entsprechenden Akteure der Initiativen die fehlende Rückendeckung bzw. das fehlende Engagement und ein nicht vorhandenes inhaltliches Interesse am Projekt und dessen Inhalten als immenses Hemmnis, welches in der retrospektiven Einschätzung die Beendigung der Projekte zu einem derart frühen Zeitpunkt maßgeblich determiniert hat.[666] Die daraus resultierende Schlussfolgerung wird durch das nachstehende Zitat pointiert.

> *„[…] aber bei all den Projekten, bei denen ich gesehen habe, dass es gut klappt, da ist der Rektor oder der Präsident mit verantwortlich und sagt ‚Das ist meine Angelegenheit; das geht über meinen Tisch'. Und die Durchführung liegt dann eben beim Vizepräsidenten für Studium und Lehre, oder wie auch immer er dann heißt. Das ist ganz stark auffällig!"*[667]

7.2.2.4.2 Leitungsstrukturen sowie Akteurskonstellationen

Die inhaltsanalytische Auswertung des generierten Datenmaterials vor dem Hintergrund der besonderen Rolle der Führung ließ schnell deutlich werden, dass neben dem Ausmaß der Management Attention sowie der grundsätzlichen strukturellen Verankerung der Initiativen auf Leitungsebene noch weitere Erkenntnisse bezüglich förderlicher und hemmender Faktoren im Projektverlauf geäußert wurden, die allerdings die originären Inhalte der bisher gebildeten Kategorien verfehlten. Neben Einschätzungen bezüglich der Unterstützung von Seiten der Hochschulleitungsebene erlauben die Ausführungen Einblicke in etwaige Besonderheiten vorhandener Leitungsstrukturen und geben Aufschluss über die unterschiedlichen Selbst- und Rollenverständnisse leitungsnaher Akteure der Initiativen. Wenngleich diese Punkte vorab im Rahmen der theoretischen Fundierung keine gesonderte Beachtung erfahren haben, so fungieren sie an jetziger Stelle als qualitative Erweiterung des bisherigen Kenntnisstands. Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit werden sie unter den induktiv gebildeten Codes ‚*Leitungsstrukturen*', ‚*Rolle, Funktion und Kenntnisse Hochschulleitung*' sowie

[666] Vgl. Interview 13, 23-23; Interview 13, 25-25; Interview 9, 19-19; Interview 3, 33-33; Interview 2, 52-52.

[667] Interview 2, 52-52.

‚*Rolle, Funktion und Kenntnisse Projektkoordination*' subsumiert und dienen als inhaltliches Fundament des vorliegenden Abschnitts. Der Fokus der Betrachtung liegt auf Besonderheiten von Leitungsstrukturen und Akteurskonstellationen, die sich als förderlich oder aber auch als hemmend für den gesamten Projektverlauf erweisen konnten.

Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass die befragten Initiativen zu großen Teilen eine hohe Parallelität in der Gestaltung ihrer Leitungsstrukturen aufweisen. Alle Vorhaben besitzen neben einer Projektleitung ebenso eine Projektkoordination. Die Leitung der Projektinitiativen liegt in einem Gros der untersuchten Fallbeispiele bei der Hochschulleitung selbst oder aber bei zentralen, leitungsnahen Abteilungen oder Referaten. Lediglich in einem der Fälle wurde diese gänzlich auf Fachbereichsebene delegiert, sodass dem Projekt jegliche Anbindung an eine zentrale Einheit fehlte. Eine derartige Leitungsstruktur führte in der Konsequenz zur Herausbildung autonomer und losgelöster Strukturen, sodass keinerlei Verzahnung mit anderen Entwicklungslinien der Institution zu verzeichnen war. Sowohl gemäß der Selbsteinschätzung der befragten Akteure als auch insbesondere vor dem Hintergrund der Nichtbewilligung des Folgeantrags für die zweite Förderphase kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass die Delegation von Leitungsaufgaben auf Fakultätsebene als nicht förderlich für den Projektverlauf zu betrachten ist. Im Kontext der Übernahme der Projektleitung wird die Meinung vertreten, dass diese von solch finanzstarken und mehrere Millionen schweren Vorhaben nicht bei Professuren der Fachbereiche liegen dürften, da für die erfolgreiche Ausübung ausreichend Impact innerhalb der gesamten Institution erforderlich sei.[668]

Aufgrund der Tatsache, dass die Projektleitung in sechs von insgesamt acht untersuchten Fallbeispielen bei lediglich einer einzigen – wenngleich während des Projektverlaufs wechselnden – Person liegt, erscheint die Wahrnehmung und Ausübung der Leitungsaufgaben als Doppelspitze in lediglich zwei der betrachteten Fälle als nennenswerte Besonderheit. Die Leitung wurde wahlweise auf (a) einen Akteur einer zentralen Referatsstelle und auf einen professoralen Vertreter eines Fachbereichs oder aber (b) auf zwei Mitglieder der Hochschulleitung aufgeteilt und in beiden Fallbeispielen jeweils mit der Splittung von pädagogisch-didaktischer und administrativ-organisatorischer Verantwortung begründet.[669] Während insbesondere die erstgenannte Aufteilungsvariante von den betroffenen Akteuren als förderlich und sinnhaft für den gesamten Projektverlauf umschrieben wird und auch im Zuge der zweiten Förderphase beibehal-

[668] Vgl. Interview 4, 8-8; Interview 3, 13-13.

[669] Vgl. Interview 2, 2-2; Interview 14, 3-3.

ten werden soll, zeichnet sich die letztgenannte Option der Doppelspitze durch eine weitere Besonderheit aus: Obwohl zum Zeitpunkt des Projektstarts beide Akteure auf Hochschulleitungsebene aktiv waren, änderte sich dieser Umstand während der Projektlaufzeit.[670] Die Besonderheit ist in diesem Kontext keineswegs in der personellen Fluktuation an sich zu sehen, sondern vielmehr in dem Umgang damit: Betrachtet man lediglich die Vorhaben, in deren Kontext ein Mitglied des Präsidiums formal die Leitung innehatte, ging ein Amtswechsel konsequenterweise mit einem Wechsel der Projektleitung einher. Die Verantwortung für die jeweiligen Lehrprojekte wurde demnach nach Ausscheiden aus der Hochschulleitungsebene dem Nachfolger übergeben.[671] Anders jedoch im angesprochenen Fallbeispiel: Dort wurde sich bewusst gegen eine Übergabe an den Amtsnachfolger entschieden.[672] Die Projektleitung verblieb folglich in ein und derselben Hand, auch nachdem diese aus den Reihen der Hochschulleitung ausgeschieden war. Im Rahmen der Experteninterviews allerdings wurde eben jenes Vorgehen in der retrospektiven Einschätzung durch die betroffenen Akteure als nicht zielführend bezeichnet sowie als Hemmnisfaktor bewertet.[673]

Wie bereits erwähnt, werden die Projektleitungen in allen untersuchten Fallbeispielen von Projektkoordinationen unterstützt, wobei sowohl das Aufgabenspektrum als auch das jeweilige Selbstverständnis stark differierten[674]. Die Auswertung der Daten lässt darauf schließen, dass dieser Umstand insbesondere in intransparenten Aufgabenabgrenzungen gegenüber der eigentlichen Projektleitung begründet liegt.[675] Zudem erscheint die Beobachtung auffällig, dass eine wirkungsvolle Arbeit der Projektkoordinationen eine aktive Mit- und Zuarbeit der Projektleitung bedingt. Vice versa sind ebenso Projektleitungen auf eine adäquate Zuarbeit der Koordinationen angewiesen, um sich selbst auf ihre strategisch-steuernden Funktionen konzentrieren zu können. Die während der Befragungen entstandenen Eindrücke lassen zudem auf das Phänomen sozialer Homophilie zwischen Hochschulleitung, Projektleitung und -koordination als Gelingensbedingung für den Projektverlauf schließen. Die umgangssprachlich unter dem Motto ‚Gleich und Gleich gesellt sich gern' bekannte Besonderheit umschreibt den Umstand, dass Projekte, denen sich hinsichtlich der organisato-

670 Vgl. Interview 2, 7-10.
671 Vgl. Interview 11, 2-2.
672 Vgl. Interview 2, 26-26.
673 Vgl. Interview 3, 9-9; Interview 3, 39-39; Als Randnotiz ist hier die Anmerkung vorzunehmen, dass die Initiative keine Anschlussförderung im Rahmen der zweiten Förderphase einwerben konnte.
674 Vgl. u. a. Interview 5, 2-2; Interview 4, 6-6.
675 Vgl. Interview 5, 2-2; Interview 3, 39-39.

rischen sowie inhaltlichen Ausrichtung ähnlich denkende Personen vorstehen, von einem erhöhten Maß an Kommunikationen und Interaktion profitieren. Diejenigen Projekte hingegen, in denen sich Spannungen zwischen den leitenden und leitungsnahen Akteuren abzeichneten, wurden durch mikropolitische Spielchen, gehemmte Austauschprozesse und ungeklärte Zuständigkeiten ausgebremst.[676]

Neben den Projektleitungen und -koordinationen treten im Kontext von Leitungsstrukturen ebenso vereinzelt Projektlenkungsausschüsse oder aber Beiräte in Erscheinung, die als erweiterte Entscheidungs- und Beratungsinstanzen verstanden werden.[677] Auffällig ist, dass die Installation eben solch zusätzlicher Ausschüsse insbesondere auf diejenigen Fallbeispiele zutrifft, in deren Rahmen den Projekten kein Mitglied der Hochschulleitung offiziell vorsteht. Es scheint, als seien die Projektakteure durch die Etablierung von derartigen Lenkungs- oder aber auch Steuerungsausschüssen um die Integration von Mitgliedern des Präsidiums bemüht, um auf diesem Wege zentrale Akteure als Machtpromotoren für sich zu gewinnen.[678] Gleichzeitig jedoch wird in einigen Fällen beklagt, dass die Ausschüsse zwar installiert und mit Mitgliedern der Hochschulleitungsebene sowie mit Vertretern der Fachbereichsebenen besetzt worden seien, sie in der Praxis jedoch ausgesprochen selten tagten und eine faktische Einflussnahme nicht stattgefunden habe.[679] Die Ursache für das Scheitern von Folgeanträgen in den einschlägigen Fallbeispielen einzig und allein auf ein fehlendes oder aber nicht ausreichendes Involvement der Leitungsebene zurückzuführen, würde der vorherrschenden Multifaktorialität von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren nicht gerecht werden. Dennoch liefert das generierte Datenmaterial Hinweise dahingehend, dass die Gestaltung der einberufenen Leitungsstrukturen mit der ihnen zugewiesenen Bedeutung einen nicht zu unterschätzenden, erfolgskritischen Einfluss besitzen. Ergänzt wird eben jener Einfluss durch die vorherrschenden Selbstverständnisse der Hochschulleitungen. Die befragten Akteure verorten sich innerhalb des gesamten Spektrums, welches sich zwischen den beiden Polen des *Unterzeichners* und des *strategischen Richtungsweisers* ergibt.[680] Die nachstehende Abbildung 9 visualisiert das beschriebene Kontinuum, in dem die Projektidentifikation und -interaktion von Seiten der Hochschulleitung mit Leserichtung zunimmt.

676 Vgl. Interview 13, 15-15; Interview 5, 2-2; Interview 3, 39-39.

677 Vgl. u. a. Interview 14, 43-43; Interview 13, 3-3; Interview 7, 2-2; Interview 6, 2-2; Interview 4, 6-6.

678 Vgl. Interview 14, 43-43.

679 Vgl. Interview 13, 5-5; Interview 13, 13-13.

680 Interview 13, 25-25; Interview 13, 37-37.

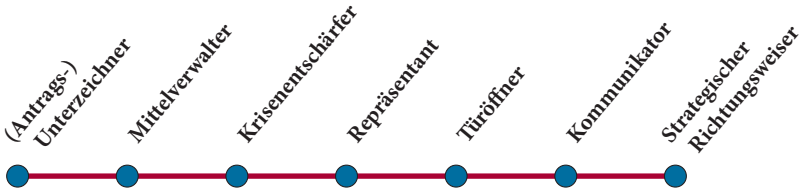

Abb. 9: Selbstverständnisse von Hochschulleitungen im Projektgeschehen
Quelle: eigene Darstellung

Die jeweiligen Selbstverständnisse der Hochschulleitungen lassen Aufschluss darüber zu, in welchem Ausmaß die Leitungsakteure sich mit den Projektvorhaben identifizieren und mit ihnen in Interaktion stehen. Während Hochschulleitungen als **Unterzeichner**[681] lediglich „*[…] ihre Unterschrift dort drunter gesetzt […]*" und „*[…] sich aber eben auch in die Steuerung des ganzen Konzepts nicht besonders involviert*" haben, so ist ihnen in ihrer Rolle als **Mittelverwalter**[682] ein erhöhter Interaktionsgrad zu attestieren.[683] Selbiges gilt für das Selbstverständnis als **Rücken-Freihalter**[684]**.** Betrachten sich Hochschulleitungen selbst als **Krisenentschärfer**[685], so intervenieren sie in Krisensituationen. Folglich wird lediglich „*[…] in Situationen, in denen ich den Eindruck habe, es geht nochmal darum, bestimmte Stellgrößen zu verändern oder zu justieren.*" aktiv in das Projektgeschehen eingegriffen.[686] Darüber hinaus treten Hochschulleitungen im Projektkontext häufig als **Repräsentanten**[687] auf, die die Initiativen nach innen sowie nach außen vertreten. Ein wiederum verstärkter Interaktionsgrad lässt sich konstatieren, sofern das Selbstverständnis eines **Türöffners** vorliegt, d. h., die persönliche Rolle wird „*[…] als Förderer oder Enabler […] also als jemand, der Dinge möglich macht*", verstanden.[688] Über das Selbstverständnis als **Kommunikator**[689] wird zu guter Letzt auf die Rolle von Hochschulleitungen als **Strategische Richtungsweiser**[690] verwiesen, die aktiv in das Projektgeschehen

681 Interview 13, 25-25.
682 Vgl. Interview 11, 2-2.
683 Interview 13, 25-25.
684 Vgl. Interview 12, 34-34.
685 Vgl. Interview 12, 4-4.
686 Vgl. Interview 12, 4-4.
687 Vgl. Interview 8, 4-4.
688 Interview 13, 37-37.
689 Vgl. Interview 12, 2-2.
690 Vgl. Interview 12, 6-6.

involviert und um eine enge Verzahnung von Projekt und weiteren Entwicklungslinien der Gesamtinstitution bemüht sind.

Die ausgewerteten Ergebnisse lassen den Rückschluss zu, dass ein erhöhtes Maß an Identifikation mit dem Geschehen seitens der Akteure als positiv für den gesamten Projektverlauf eingestuft wird, wohingegen ein geringes Engagement sowie die Rolle eines passiven Unterzeichners in der retrospektiven Betrachtung als wenig förderlich gelten.[691] Die Erkenntnisse stützen die bisherigen Ergebnisse sowie die Einschätzung, dass die Rolle der Hochschulleitung sehr bedeutsam für das gesamte Projektgeschehen erscheint. Distanziert man sich allerdings nunmehr von der reinen faktischen Unterstützung durch die Leitungsebene und lenkt den Fokus auf diejenigen Initiativen, denen Vizepräsidenten formal vorstehen, so wird die Ausübung der Leitungsaufgabe durch Mitglieder der zentralen Ebene kritisch hinterfragt. Dabei wird angemerkt, dass in einem Gros der Fälle keinerlei Kenntnisse im Bereich Projektmanagement vorhanden sind und ebenso am Ausmaß des inhaltlichen Interesses aufgrund unterschiedlichster fachlicher Hintergründe der Akteure berechtigte Zweifel bestehen. Konsequenterweise bezeichnen sich die mit den Projektleitungen der Lehrinitiativen betrauten Funktionsträger selbst als regelrechte „*Dilettanten für die Aufgabe*".[692] Das nachstehende Zitat vermag diesen Umstand zu verdeutlichen:

> *„Man wird ja in der Hochschule eben in ein Wahlamt aus dem Kreise der Hochschullehrer gewählt, ohne dass Qualifikationen – außer, dass man eben Professor an der Hochschule sein muss – geprüft werden. […] Dann sitzt man da und fragt seinen Amtsvorgänger ‚Was muss ich denn hier jetzt machen?', und dann sagt der ‚Das und das und das an Aufgaben; unter anderem bist Du jetzt Projektleiter Qualitätspakt Lehre'.[…] Meine Rolle in dem Projekt war […] im Grunde darauf beschränkt, dass ich quartalsweise für mich kryptische und undurchschaubare Mittel abrufe und Korrekturen von Mittelverwendung, Umbuchungen etc. abgezeichnet habe […]"*[693]

Die Verteilung von Leitungsaufgaben im Projektkontext erfolgt demnach häufig gemäß Status und Position, nicht anhand von Qualifikation und Angemessenheit, und wird von einigen befragten Akteuren als weder sinnhaft noch zielführend und ebenso wenig als förderlich für die Realisierung der Lehrprojekte bewertet.[694]

Bezugnehmend auf die zuvor dargelegten Ergebnisse wird die Existenz eines Spannungsverhältnisses deutlich: Einerseits erscheint die Unterstützung der Leitungsebene für einen erfolgreichen Projektverlauf unabdingbar, andererseits jedoch wird die faktische Ausübung von Leitungstätigkeiten durch Präsidiums-

691 Vgl. Interview 7, 32-32; Interview 13, 25-25.
692 Interview 11, 32-32.
693 Interview 11, 2-2.
694 Vgl. u. a. Interview 11, 2-2; Interview 11, 32-32.

mitglieder aufgrund mangelnder Projekt- und Fachkenntnisse kritisch beäugt und als Hemmnis beurteilt. Zusätzlich erschwert wird eine hinreichende Unterstützung der Initiativen durch zentrale Funktionsträger zudem durch fehlende zeitliche Kapazitäten. Unter dem Schlagwort des Zeitmangels beklagten insbesondere die befragten Vizepräsidenten, dass die Wahrnehmung und Ausübung der Projektleitung nicht mit einer Lehrdeputatsreduktion einhergehe, wohingegen Personen im Professorenstatus auf Fachbereichsebene dieses Privileg besäßen.[695] Ob es sich grundsätzlich bei der Minderung von (Lehr-)Verpflichtungen für Leitungsakteure um eine Stellschraube handelt, durch deren Veränderungen das Engagement für Initiativen im Bereich Studium und Lehre positiv beeinflusst werden kann, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt fraglich, wird jedoch im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit und insbesondere vor dem Hintergrund denkbarer zukünftiger Handlungsoptionen und notwendiger Reformen nochmals aufgegriffen werden. Interessant erscheint zuvor allerdings die Frage nach etwaigen Ankerbeispielen, die aufzeigen, dass sich Leitungsstrukturen und Akteurskonstellationen im Rahmen der ersten Förderphase bewähren konnten und keinerlei Veränderungsbedarf erkennen lassen.

Durchaus zufrieden mit der angelegten Projektleitungsstruktur zeigen sich diejenigen Initiativen, in denen die Projektleitungen formal betrachtet bei leitungsnahen Zentren oder aber Referaten angesiedelt sind. Die darin tätigen Akteure bündeln fachliches sowie inhaltliches Knowhow, werden jedoch gleichermaßen als fachbereichsübergreifend aktiv wahrgenommen und liefern den Projekten aufgrund größerer personeller Konstanz eine beständigere Ausrichtung und Rahmung. Die offiziellen Funktionsträger der Präsidien dienen im Rahmen derartiger Aufstellungen primär als hilfreiche Promotoren, ohne jedoch in zeitlicher und fachlicher Hinsicht (zu) stark gefordert zu werden. Gleichzeitig profitieren die Projekte von einer leitungsnahen Aufhängung und einer wesentlich beständigeren Ausrichtung und Ausgestaltung, da Fluktuationen innerhalb der Leitung zwar nicht gänzlich ausgeschlossen werden können, jedoch keineswegs mehr als systemimmanentes Phänomen im Falle von Projekten mit jahrelangen Laufzeiten auftreten.

7.2.2.5 Organisationale Synergieeffekte

Im Kontext projektbezogener Gelingensbedingungen und auch Hemmnisfaktoren verweisen die befragten Akteure neben den bisher dargelegten Ausführungen auf organisationale Synergie- und Nebeneffekte, die einen nicht zu unter-

[695] Vgl. Interview 11, 8-8; Interview 11, 10-10.

schätzenden Einfluss auf den gesamten Projektverlauf hätten entfalten können. Als inhaltliches Fundament für die nachstehenden Aussagen dienen die unter dem induktiv gebildeten Code zusammengefassten Expertenstimmen, die sowohl organisationsinterne als auch -externe Rahmenbedingungen als auch deren Einflüsse auf das Projektgeschehen benennen.

Lenkt man den Fokus zunächst auf hemmende Determinanten des Projektverlaufs, so wird es für die Initiativen als wenig förderlich angesehen, wenn sich die eingesetzten Projektleitungen Doppel- oder gar Mehrfachbelastungen ausgesetzt sehen. Dieses Szenario ist insbesondere in den Fällen zu beobachten, in denen den Projekten ein Mitglied der Hochschulleitung offiziell vorsteht.[696] Ganz konkret wird es als hemmend wahrgenommen, wenn „*[…] Personen, die auch an entscheidender Stelle zu entscheiden hätten, […] gar nicht die Zeit dazu finden, weil sie in vielen anderen Prozessen stecken. Und es teilweise an manchen Stellen auch wichtigeres gab, als […] die spezifischen Fragen des Projekts*."[697] Das wörtliche Zitat verdeutlicht, dass das Projektgeschehen in der Gemengelange unterschiedlicher Aufgabenfelder bei den zentralen Akteuren nicht immer oberste Priorität genoss. Im Besonderen sind es spezifische Situationskonstellationen, wie beispielsweise organisationale Umstrukturierungen oder aber auch die Neubesetzung von kompletten Leitungsriegen betroffener Institutionen, die mehr oder minder zufällig in die Projektlaufzeit fallen, allerdings eine derart dominante Stellung innehaben, dass die Projektgeschehnisse überlagert werden. In der Konsequenz bedeutet dieser Umstand, dass die Vorhaben keine ungeteilte Aufmerksamkeit genießen, wenngleich eben jener aufgrund des Neuartigkeitscharakters der Lehrprojekte für die Hochschulen eine besondere Relevanz für das Projektgelingen attestiert wird.[698]

Darüber hinaus wird den Experteneinschätzungen folgend die Einnahme eines regelrechten Tunnelblicks während der Projektlaufzeit als Hemmnisfaktor benannt. Der Tunnelblick beschreibt die Problematik, dass weitere organisationsinterne Entwicklungen sowie etwaige sich anbietende Synergien von Seiten der Projekte häufig gänzlich ausgeblendet und nicht (aus-)genutzt werden.[699] Es wird beklagt, dass es den Initiativen oftmals nicht gelinge, die Projektentwicklungen mit bereits existierenden Strukturen sinnvoll zu verknüpfen. Diese Tatsache wiederum bedinge die Entstehung von „*[…] Parallelwelten […]*, in denen sich inhaltlich sehr stark ähnelnde Prozesse „*[…] vollständig separiert […]*" voneinander vollzögen und bestehende Potenziale einer effizienten Kopplung

696 Vgl. Interview 9, 19-19.
697 Interview 9, 19-19.
698 Vgl. Interview 9, 19-19; Interview 2, 14-16.
699 Vgl. Interview 11, 22-22.

verfielen.[700] Die Erkenntnisse lassen im Umkehrschluss die Schlussfolgerung zu, dass es sich bei einer hinreichenden organisationsinternen Abstimmung der Projekte mit weiteren Entwicklungslinien der übergeordneten Institutionen und der daraus resultierenden Nutzung von Synergiepotenzialen um Determinanten des Projektverlaufs handelt, die einen förderlichen Einfluss auf das Projektgeschehen nehmen. Die Experten formulieren in diesem Kontext ein Plädoyer für die Einbettung von Projektvorhaben in die aktuellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der Institutionen und sprechen sich zudem dafür aus, dass *„[…] sichergestellt werden muss, dass Initiative A nicht gegen B läuft […]*" und *„[…] keine Doppelarbeit betrieben wird […]*".[701]

Darüber hinaus wird die Abkehr von einer Isolation einzelner Vorhaben gefordert und angemerkt, dass Abstimmungsprozesse maßgeblich zum Gelingen der einzelnen Initiativen beitrügen, sodass diese in der logischen Konsequenz imstande seien, an der Profilierung der Gesamtorganisation mitzuwirken.[702] Konkretisiert wird letztgenannter Umstand beispielsweise durch ein Fallbeispiel, dessen Anliegen es war, die Herausbildung der Projektinhalte zum Profilmerkmal der Hochschule zu fördern. Das Lehrprojekt selbst wird demnach mit einem noch höheren, gesamtuniversitären Ziel verbunden, welchem es zuzuarbeiten gilt. Die betroffenen Akteure empfinden diesen Umstand als durchaus förderlich für die Initiative, da diese aufgrund der engen Verzahnung als Teil eines größeren Ganzen gesehen wird und Maßnahmen in der Folge auf ein erhöhtes Maß der Akzeptanz zu stoßen scheinen.[703]

Wenngleich die bisherigen Ausführungen bereits auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von organisationalen Rahmenbedingungen verwiesen haben, so bedarf es an jetziger Stelle noch der Konkretion dessen, was darunter im Speziellen verstanden werden kann. Als eine das Lehrprojekt flankierende organisationale Entwicklung können beispielsweise die Systemakkreditierung sowie alle damit einhergehenden Prozesse kategorisiert werden. Sofern also beispielsweise ein Lehrprojekt zeitgleich zum *„[…] Beginn der heißen Phase des Übergangs in die Systemakkreditierung […]*" realisiert wurde, so wurde dieser Umstand als förderlich angesehen, da man sich im Rahmen dieser Entwicklung bereits über viele weitere Strategien und Prozesse vorab austauschen und auf Lösungen einigen konnte.[704] Nachstehendes Zitat vermag diese Einachätzung nochmals zu stützen:

[700] Interview 11, 22-22; vgl. Interview 11, 24-24.
[701] Interview 5, 2-2; vgl. Interview 8, 32-32.
[702] Vgl. Interview 8, 32-32; Interview 7, 4-4.
[703] Vgl. Interview 4, 20-20.
[704] Interview 3, 9-9.

> *„Wir hatten eine Menge Vorarbeiten schon gemacht wegen der Systemakkreditierung, sodass wir die Fakultäten in vielen Dingen schon auf Veränderungen in Studium und Lehre eingeschworen hatten […]. Das ist ein viel kniffeligerer Prozess, weil das natürlich auch mehr ins Detail nach unten geht, weil es dann ja auch alle erreichen soll. Aber da war schon eine Menge da, und dann haben viele gesagt, dass es hier jetzt eine Chance gibt […].“*[705]

Projekte sind demnach in der Lage, von weiteren Entwicklungslinien der Institutionen zu profitieren, da diese ein Bewusstsein für Wandlungsprozesse schaffen oder aber bereits erste Veränderungen herbeiführen und dementsprechend den Weg zu Anschlussoptionen der Initiativen ebnen können.[706] Gleichermaßen jedoch geben die Experten zu, dass es sich bei dem zeitgleichen Aufeinandertreffen der diversen Prozesse zumeist nicht um strategisch geplante, sondern vielmehr um zufällig auftretende Entwicklungen handelt, von denen der gesamte Projektverlauf allerdings in nicht zu unterschätzendem Ausmaß profitieren konnte.

> *„Aber weil dieser Prozess ungefähr gleich laufend war – und das ist ein kompletter Zufall gewesen, also das unsere Entscheidung, in die Systemakkreditierung zu gehen und sich darauf vorzubereiten sozusagen gleichzeitig war mit der Idee, an dem Programm teilzunehmen – was das in vielerlei Hinsicht hilfreich.“*[707]

Eben jenes zufällige Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Gegebenheiten ist es, das bereits im Zuge der theoretischen Fundierung unter dem Phänomen der Emergenz dargelegt wurde. Der sich anschließende Abschnitt greift diese Thematik nochmals auf und beleuchtet das Ausmaß der vorherigen Steuer- und Kontrollierbarkeit von Projektgeschehnissen als potentielle Determinante des Projektgelingens.

7.2.2.6 Emergenzerscheinungen

Im Zuge der empirischen Erhebung wurden die befragten Akteure neben den bisherigen Ausführungen auch dahingehend befragt, inwiefern die Projektgeschehnisse sowie die damit in Verbindung stehenden Gelingensbedingungen und auch Hemmnisfaktoren als im Vorfeld steuer- und kontrollierbar einzuschätzen seien. Es konnte bereits im Rahmen der theoretischen Fundierung auf die ursprünglich der Denke des strategischen Managements entstammende, emergente Schule verwiesen werden, welche erfolgskritische Faktoren häufig in eben jenen Elementen beheimatet sieht, die sich in einer ex ante oftmals

705 Interview 2, 22-22.
706 Vgl. Interview 2, 22-22; Interview 2, 46-46; Interview 2, 50-50.
707 Interview 2, 50-50.

undurchschaubaren Gemengelage von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und zufällig aufeinandertreffenden Prozessen ergeben. Ein Blick in das generierte Datenmaterial lässt erkennen, dass tatsächlich auch die Projektpraxis der Lehrinitiativen von zuvor nicht bedachten Nebeneffekten profitieren konnte.[708] Die Akteure gestehen sich ein, dass die herausgebildeten Strukturen, Abläufe und auch strukturellen Anbindungen der Initiativen im Vorhinein nicht immer als solche geplant gewesen seien, sondern häufig das Ergebnis emergenter Prozesse darstellten.[709]

> *„[…] da passieren so viele Dinge, dass es ganz vermessen wäre zu sagen, dass hätten wir alles bereits im Groben angedacht.“*[710]

Durch die Analyse des generierten Datenmaterials erscheint es möglich, das Phänomen der Emergenz an konkreten Ankerbeispielen zu konkretisieren, die sich im Rahmen der Fallanalysen herausbilden konnten und wahlweise als förderlich oder aber auch als hemmend im Hinblick auf den gesamten Verlauf der Initiativen eingestuft wurden. So kam es in einem der betrachteten Fallbeispiele beispielsweise im Verlauf der ersten Förderphase zu einer vollständigen Abwahl der gesamten Hochschulleitung: eine externe Rahmenbedingung, die sich einerseits zwar gänzlich dem Einflussbereich des Projekts selbst entzieht, gleichzeitig jedoch durch die mit ihr verbundenen Konsequenzen unmittelbare und als negativ empfundene Auswirkungen zeitigt.[711] Gleichermaßen jedoch profitieren weitere Fallbeispiele durch andere Entwicklungen, welche rein zufällig und nicht mit vorheriger strategischer Intention in denselben Zeitraum der Projektlaufzeit fielen. Bereits im vorherigen Abschnitt konnte auf die gleichzeitige Vorbereitung und Durchführung einer Systemakkreditierung als Gelingensbedingung verwiesen werden.[712] Doch auch darüber hinaus existieren *„[…] Sachen, wo wir denken, das ist schon fast zu gut gelaufen, als dass wir darüber prinzipiell nachgedacht haben*.“[713] In diesem Kontext ist auf organisationsinterne Verschränkungen und Zusammenarbeiten von Projekt und Linie zu verweisen, die sich im Zuge der Laufzeit mehr oder minder zufällig herausbildeten, sich jedoch für den gesamten Verlauf der QPL-Initiative durch die Nutzung von vorhandenen Synergieeffekten als förderlich erweisen konnten.[714]

---

708 Vgl. Interview 11, 22-22.
709 Vgl. Interview 9, 8-8; Interview 5, 34-34.
710 Interview 2, 48-48.
711 Vgl. Interview 6, 2-6.
712 Vgl. Interview 2, 50-50.
713 Interview 2, 48-48.
714 Vgl. Interview 2, 48-48.

In Ergänzung zu der theoretischen Beschreibung des Emergenzphänomens lässt sich folglich an dieser Stelle konstatieren, dass es sich bei dem beschriebenen Konzept keineswegs um eine Randerscheinung handelt. Vielmehr konnten bei einem signifikanten Anteil der untersuchten Fallbeispiele emergente Prozesse und deren Einflüsse auf die jeweiligen Projektgeschehen beobachtet werden, sodass Emergenzerscheinungen in der Diskussion um den Projektverlauf prägende Faktoren keinesfalls unberücksichtigt bleiben sollten.

Vor dem Hintergrund einer etwaigen Ergebnissystematisierung lässt sich zudem abschließend festhalten, dass die Existenz emergenter Prozesse durch keines der drei gestellten Auswahlkriterien des dieser Arbeit zugrundeliegenden Samplings determiniert zu sein scheint, gleichwohl die Vermutung naheliegt, dass das zufällige Aufeinandertreffen von unterschiedlichen – sowohl förderlichen als auch hemmenden – Gegebenheiten das Potenzial besitzt, sich nahezu unmittelbar auf die Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase auszuwirken. So gelang dem bereits an vorheriger Stelle genannten Fallbeispiel, welches sich während der Projektlaufzeit mit einer gänzlichen Neubesetzung der Hochschulleitung konfrontiert sah, keine Einwerbung der Anschlussförderung. Diesen Umstand einzig und allein auf Fluktuationen auf der Leitungsebene zurückzuführen würde auch an jetziger Stelle nicht der Multifaktorialität erfolgskritischer Faktoren gerecht werden können, gleichwohl er die Auswirkungsmacht derjenigen Einflüsse unterstreicht, die sich der projektinternen Steuer- und Kontrollierbarkeit entziehen.

7.2.2.7 Projektpersonal

Das Projektgelingen steht und fällt mit den innerhalb der Initiativen tätigen Personen – so die einstimmige Einschätzung der befragten Experten. In Ergänzung zu den bisher dargelegten und als zentral empfundenen Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren der Lehrinitiativen werden an jetziger Stelle demnach die erfolgskritischen Einflüsse beleuchtet, die vom Projektpersonal selbst ausgehen können. Um einer differenzierten Betrachtung des generierten Datenmaterials zu entsprechen, werden die in diesem Kontext gewonnenen Erkenntnisse gemäß ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzungen auf dreierlei Ebenen analysiert. Neben der Darlegung von förderlichen Eigenschaften der Mitarbeiter (induktiv) wird auf das Phänomen häufiger Personalfluktuationen im Projektkontext (deduktiv) eingegangen. Darüber hinaus kommt es zu einer eingehenderen Beleuchtung der derzeitigen Stellensituation (induktiv), die sich im Zuge der ansteigenden Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre im Laufe der jüngeren Vergangenheit herausgebildet hat und Auswirkungen auf die Projektgeschicke entfaltet.

7.2.2.7.1 Eigenschaften

Die Ergebnisse der empirischen Erhebungen verweisen in Ergänzung zu den bereits zuvor dargelegten Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren auf die Bedeutung der Personalauswahl im Projektkontext. Folgt man den Experteneinschätzungen, so sind es oftmals die in den Projekten tätigen Akteure selbst sowie deren Eigenschaften, die als kritische Erfolgsfaktoren gewertet werden können. Folglich haben sowohl die Personalauswahl als auch die Personalführung eine zentrale Bedeutung inne, da die durch den QPL geförderten Vorhaben aufgrund ihrer Finanzstärke sowie infolge der vorher im Lehrkontext nicht gekannten Dimensionalität als ungemein personalintensiv gelten und eine Abhängigkeit von eben jenem Faktor aufweisen.[715] Es bedarf an dieser Stelle des Hinweises, dass sich die Personenabhängigkeit nicht einzig und allein auf das Projektpersonal selbst, sondern ebenso auf die Adressaten der Projektmaßnahmen bezieht, denn: „*Manche Personen sind vielleicht offener für solche Diskussionen; bereiter, auch die eigene Praxis zu reflektieren, und andere nicht so*."[716]

Wird der Fokus allerdings auf die in den Projekten aktiven Akteure gelenkt, so wird von Seiten der befragten Experten betont, dass das Gelingen eines jeden Projekts stark personenabhängig erscheint, da die Initiativen von der Gewinnung von Vorreitern und Promotoren in nicht zu unterschätzendem Maße profitieren können.[717] Beispielsweise wird es als in besonderem Maße förderlich angesehen, wenn die mit dem Projekt betrauten Mitarbeiter die Initiative und deren Inhalte mit „*[…] Herzblut […]*" begleiten.[718]

Darüber hinaus – so die nahezu einstimmige Expertenmeinung – ist es für die Projekte hilfreich, Fürsprecher für die Inhalte und Maßnahmen in den eigenen Reihen zu beheimaten, also „*[…] irgendjemand, der dafür brennt, der die Ideen sammelt; also wirklich Individuen – idealerweise mehr als eine Person – die auf einer emotionalen Ebene und auch auf einer kognitiven Ebene das Ganze voranbringen*."[719] Weiterhin sei es dienlich, wenn insbesondere die leitungsnahen Akteure im Projektgeschehen „*[…] irgendwie so eine Ausstrahlung haben, dass sie in der Lage sind, andere auch zu motivieren; also andere dazu zu bringen, ihnen zu folgen in ihren Ideen und Ansätzen*."[720] Infolgedessen sind es diejeni-

[715] Vgl. Interview 11, 26-26; Interview 9, 14-14; Interview 5, 30-30.
[716] Interview 9, 14-14.
[717] Vgl. Interview 13, 33-33.
[718] Interview 13, 33-33.
[719] Interview 12, 26-26; vgl. u. a. auch Interview 9, 17-17; Interview 7, 26-26; Interview 6, 107-107, Interview 5, 26-26.
[720] Interview 13, 33-33.

gen Persönlichkeiten, die – sowohl aufgrund ihres inhaltlichen Knowhows als auch aufgrund ihrer Fähigkeit, das Kollektiv für Anliegen begeistern zu können – eine zentrale Rolle im Projektgeschehen einnehmen und imstande sind, dieses positiv zu beeinflussen.[721] Die genannten Eigenschaften werden insbesondere im Hinblick auf in Projektleitungsnähe tätige Personen als nahezu notwendige, wenngleich jedoch nicht zwangsläufig als hinreichende Voraussetzungen verstanden. Im selben Kontext wird der Missstand beklagt, dass sich derartig wertvolle personelle Ressourcen anlässlich befristeter und – infolge fehlender Anschlussoptionen – unattraktiver Arbeitsverträge häufig bereits vor dem offiziellen Projektende anderweitig orientierten oder aber durch die Hochschulen nach Ende der Förderlaufzeit freigesetzt würden.[722] Ein solches Verhalten erscheint aus der jeweiligen Einzelakteursperspektive rational und nachvollziehbar, wenngleich es die übergeordneten Projektziele und die Verstetigung der erarbeiteten Resultate zu gefährden droht. Das im Projektkontext systemimmanente Problem der Personalfluktuationen entfaltet jedoch nicht erst im Rahmen der Nachhaltigkeitsdebatte Wirkung, sondern prägt ebenso bereits die Geschehnisse während der Förderlaufzeiten. Bevor im Zuge der sich anschließenden Abschnitte eben jener Umstand detaillierter beleuchtet wird, bedarf es zunächst einer Vervollständigung der Ausführungen bezüglich der prägenden Determinanten des Projektpersonals.

Die Experten betonen weiterhin, dass innerhalb der Initiativen selbst ein Bewusstsein für den Umstand vorherrschen sollte, dass die in den Projekten tätigen Personen zumeist eine oder gar mehrere fachliche Identität(en) besäßen, die nicht zwangsläufig mit der Projektidentität übereinstimme. Die meisten Akteure sähen sich primär in ihren ursprünglichen Fachbereichen beheimatet und agierten zudem für einen temporär beschränkten Zeitraum innerhalb des Projekts, in dem sie ebenfalls eine Identität ausbildeten. „*Und wie groß diese zweite Identität ausgeprägt ist, dass ist extrem unterschiedlich*."[723] Diese Tatsache sollte Anerkennung und Berücksichtigung finden, um ein verbessertes Verständnis der Verhaltensweisen und Motivationen der Projektakteure zu erlangen. Der Umstand für diese Ursache allerdings liegt in den aktuell zumeist vorherrschenden Stellensituation begründet, welche in den nachstehenden Abschnitten angesichts ihrer etwaigen erfolgskritischen (Aus-)Wirkungen einer eigenständigen Beleuchtung erfahren.

In Ergänzung zu den bisherigen Darlegungen wird der Zusammenstellung von Mitarbeitern und Persönlichkeiten eine zentrale, erfolgskritische Bedeu-

721 Vgl. Interview 10, 53-53; Interview 4, 36-36.
722 Vgl. Interview 10, 53-53; Interview 13, 61-61.
723 Interview 4, 40-40.

tung zugesprochen. Teamzusammensetzungen – so die Experteneinschätzungen – seien durchaus zentral für das Gelingen von Vorhaben. Sofern die Akteure nicht miteinander harmonierten und Spannungen aufträten, wirkten sich diese in den meisten Fällen unmittelbar auf das Projektgeschehen aus.[724]

Die im Rahmen der geführten Interviews verbal geäußerten Einschätzungen erweisen sich als deckungsgleich mit den während der Erhebung gesammelten Eindrücken und Beobachtungen. So waren insbesondere in einem Fallbeispiel interpersonelle Spannungen existent, die immediat auf die Projektgeschicke Einfluss nahmen und sich als – wenngleich nicht alleinig, jedoch anteilig – ursächlich für das frühzeitige Ende des Vorhaben bereits nach der ersten Förderphase erwiesen.

Im Kontext der beobachteten Akteurskonstellationen wird es zudem als förderlich angesehen, wenn sich die Projektteams zum Start der Initiativen nicht gänzlich aus einander fremden, externen Personen formieren. Dabei wird die Meinung vertreten, dass insbesondere die leitungsnahen Positionen von einer internen Besetzung durch Personen profitieren, die bereits im Vorfeld innerhalb der Institutionen gut vernetzt waren und organisationalen Impact besitzen.[725] Im Umkehrschluss wird es als Hemmnisfaktor gewertet, wenn ein neuer Projektleiter eingestellt werden muss, „*[…] der dann erstmal anfängt, die ersten zwei Jahre Türklinken zu putzen.*“[726] Das Vorhandensein organisationalen Impacts wird allerdings nicht nur auf Leitungsebene, sondern ebenso auf der Ebene der Projektmitarbeiter als erfolgskritisch bewertet. Dieser vereinfache den Austausch der Initiativen mit der Linie und ihren weiteren Entwicklungssträngen und besitze gegenüber dem Szenario, dass ein neuartiges Projekt mittels eines an der Institution gänzlich neuen Teams realisiert werden solle, deutliche Vorteile.[727] Wenngleich diese Einschätzung von einem Gros der befragten Akteure geteilt wird, so wird im selben Atemzug auf das „*[…] Dilemma der Projektfinanzierung […]*“ verwiesen.[728] Dieses bestehe darin, dass – „*[…] sobald irgendwo mal Landesmittel hinein geflossen sind […]*“ – keine Bundesmittel mehr dafür eingesetzt werden dürften.[729] Für die Initiativen sei es förderlich, „*[…] wenn sie anschließen können an bereits Vorhandenes, aber gerade das ist nicht finanzierbar.*“[730] Die im Rahmen der Projektfinanzierungen bestehenden Vorgaben werden als absurd

[724] Vgl. Interview 9, 19-19.
[725] Vgl. Interview 4, 8-8; Interview 14, 50-50.
[726] Interview 14, 50-50.
[727] Vgl. Interview 14, 50-50.
[728] Interview 14, 59-59.
[729] Interview 14, 59-59.
[730] Interview 14, 50-50.

empfunden, da sie häufig die Nutzung von im Vorfeld bestehenden organisationsinternen Vernetzungen zunichtemachten. Im Zuge der Analyse eines konkreten Fallbeispiels wurde beispielsweise deutlich, dass schon im Vorfeld des eigentlichen Projektstarts im Bereich der hochschuldidaktischen Qualifizierung stark investiert und expandiert wurde. Der Umstand allerdings, dass die in diesem Kontext getätigten Investitionen durch Landesmittel finanziert wurden, führte dazu, dass ein weiterer Ausbau der angestoßenen Maßnahmen mittels aus dem Qualitätspakt Lehre stammender Fördergelder ausgeschlossen zu sein schien.[731] Die existierenden Vorgaben werden von den betroffenen Akteuren als diffizil und den gesamten Projektverlauf hemmend eingestuft, da bisherige Entwicklungen bewusst ausgebremst werden. Obwohl demnach Potenzial vorherrschend zu sein scheint, die im Vorfeld angestoßenen Maßnahmen und Aktivitäten weiter voranzutreiben und sie von der Oberfläche in die Tiefenstruktur der Organisation zu befördern, so bleibt dieses aufgrund externer Vorgaben und Richtlinien der Projektfinanzierbarkeit ungenutzt.[732]

Neben der Zusammenstellung der Persönlichkeiten, der Dringlichkeit organisationalen Impacts sowie dem Dilemma der Projektfinanzierung wird zudem auf die Unerlässlichkeit einer internen Zielharmonie der unterschiedlichen Akteure verwiesen.[733] Die Existenz einer eben solchen wird als förderlich für den gesamten Projektverlauf wahrgenommen, da sie imstande sei, die damit verbundenen Prozesse in nicht zu unterschätzendem Maße zu entkomplizieren. Doch wie kann eine Zielharmonie zwischen den beteiligten Akteuren idealerweise herbeigeführt werden?

Die Experten sehen diese Frage zumeist durch die Existenz einer Ziel-/Interessenkongruenz von Individuum und Projekt beantwortet.[734] Sollte es demnach gelingen, die Projektanliegen zu persönlichen Anliegen der Stakeholder avancieren zu lassen, so begünstige dies die angestrebte Existenz einer Zielharmonie. Fraglich ist allerdings noch immer, durch welche Maßnahmen dieser Umstand projekt-, akteurs- oder aber organisationsseitig gefördert und umgesetzt werden kann. Eben jene Frage dient als Anknüpfungspunkt für die spätere Diskussion denkbarer zukünftiger Veränderungen, Empfehlungen oder aber auch Handlungsoptionen, die sich den nachstehenden Ausführungen hinsichtlich weiterer Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren sowie der Nachhaltigkeits- und Transferdebatte anschließen wird.

731 Vgl. Interview 14, 59-59.
732 Vgl. Interview 14, 59-59.
733 Vgl. Interview 8, 28-28; Interview 6, 101-101.
734 Vgl. Interview 8, 28-28; Interview 6, 101-101.

7.2.2.7.2 Personalfluktuationen

Personalfluktuationen scheinen wie ein Damokles-Schwert über die Realisation der Initiativen im Bereich Studium und Lehre zu schweben.[735] Im Rahmen der Befragung äußerten sich die Experten dahingehend, dass den Projekten kaum eine personelle Konstanz konstatiert werden könne.[736] Diese Tatsache trifft gleichermaßen auf die Basis der Vorhaben als auch auf die Leitungsebene zu und kann einerseits auf den bereits an vorheriger Stelle erwähnten Umstand befristeter sowie unattraktiver Stellen und zeitlich limitierter Amtsperioden der Präsidialebenen, andererseits jedoch auch darauf zurückgeführt werden, dass aufgrund unterschiedlichster Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren die Akteure erst stark zeitlich verzögert in die Initiativen eintreten.[737] Als prägende Erklärungsdeterminante für letztgenannte Problematik des zeitlich versetzten Eintritts von Projektpersonals wird die Dauer von Einstellungs- und Besetzungsverfahren angeführt, die zwar bei kürzeren Laufzeiten von Vorhaben wesentlich prominenter erscheint, jedoch ebenso innerhalb der durch den QPL geförderten Initiativen existent ist und Unzufriedenheit hervorruft.[738] Die Experten beklagen, dass die Akteure nach ihrem offiziellen Eintritt in die Projektarbeit stets ausreichend Zeit benötigten, um die Initiativen selbst sowie die Organisationsroutinen kennenzulernen, ohne allerdings schon die eigentlich anfallende Arbeit sowie den damit verbundenen Inhalt maßgeblich mitbestimmen zu können.[739] Im Rahmen der Expertengespräche wurde zudem die Feststellung laut, dass die Problematik der Personalfluktuationen insbesondere Ende des Jahres 2015 einen enormen Anstieg erfahren habe – folglich in dem Zeitraum, in dem die Bewilligungsbescheide des BMBFs für die zweite Förderphase noch nicht versandt waren und Unwissenheit, die Zukunft der Initiativen betreffend, vorherrschte.

> *„Es gab eine Unruhe Ende letzten Jahres/Anfang diesen Jahres; also bevor wir den Bewilligungsbescheid bekommen haben. […] Da gab es eine große Unruhe, weil Personen natürlich befürchtet haben, ihre Zeit hier an der Universität ist dadurch abgelaufen. Und natürlich bewirbt man sich dann auch weg. Ich finde, wenn wir befristete Stellen ausschreiben, ist eine Fluktuation immer mit dabei."*[740]

---

735 Vgl. Interview 3, 57-57.

736 Vgl. Interview 13, 5-5; Interview 11, 2-2; Interview 9, 8-8.

737 Vgl. Interview 13, 5-5; Interview 10, 2-2; Interview 8, 6-6; Interview 6, 2-6; Interview 4, 2-2. Es bedarf an dieser Stelle des Hinweises, dass sich alle untersuchten Fallbeispiele mit Fluktuationen auf der Präsidialebene infolge von sowohl ordentlichen als auch außerordentlichen Amtswechseln der Funktionsträger konfrontiert sahen.

738 Vgl. Interview 13, 61-61.

739 Vgl. Interview 12, 60-60.

740 Interview 12, 62-62.

Die beschriebene Schwierigkeit findet demnach infolge der Art und Weise der Projektrealisation im Hochschulkontext als systemimmanentes Phänomen Anerkennung.[741] Als ebenso systemimmanent gilt der Umstand, dass die Projekte – sofern sie keinerlei Anschlussfinanzierung erhalten – sich mit massiven Auflösungserscheinungen noch vor dem offiziellen Ende der ersten Förderphase konfrontiert sehen.[742] In Anbetracht dieser Tatsache erscheint es fraglich, inwiefern sich unter den derzeit vorherrschenden Bedingungen gelingende Projektabschlüsse gestalten und die darüber hinausgehende Sicherung der erarbeiteten Resultate gewährleisten lassen. Bevor im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit allerdings potenzielle Lösungsansätze für die Beantwortung eben jener Fragestellung diskutiert werden, bedarf es der Vervollständigung sich positiv oder aber negativ auf den Projektverlauf auswirkender Begleiterscheinungen der Personalfluktuationen.

Der übergeordnete Stellenwert der Fluktuationen für das Projektgeschehen wird insgesamt von den befragten Akteuren als eher untergeordnet eingestuft, wenngleich *„[…] sicherlich da mehr passiert […]*“ ist, *„[…] wo die Leute konstant da waren*.“[743] Zum Befragungszeitpunkt herrschte die Einschätzung vor, dass die Schwierigkeit personeller Inkonstanz zu keinem Zeitpunkt eine ernsthafte Gefährdung der gesamten Projektgeschicke dargestellt habe, obwohl dadurch verursachte Reibungsverluste Anerkennung gefunden hätten.[744] Diese wiederum werden maßgeblich auf ein radikales Absinken der Motivation der Mitarbeiter zurückgeführt und können insbesondere in den Fällen beobachtet werden, in denen den Initiativen keinerlei Einwerbung einer Anschlussfinanzierung gelang oder aber sich mögliche Optionen zur Weiterfinanzierung erst zu einem sehr späten Zeitpunkt, nahezu ad hoc und noch gerade rechtzeitig ergaben.[745] Die betroffenen Mitarbeiter sind somit bereits noch während des laufenden Projekts *„[…] im Kopf irgendwie bei ihrem nächsten Job und schreiben Bewerbungen oder sonst etwas […]*“, sodass sich der Fokus auf die eigentliche

741 Vgl. Interview 12, 62-62; Die Projektrealisation im Hochschulkontext unterscheidet sich maßgeblich dadurch von derjenigen in der Privatwirtschaft, dass die eingestellten Mitarbeiter lediglich über das Projekt selbst mit der Institution verbunden sind. Das innerhalb anderen Organisationen häufig praktizierte Modell hingegen beschäftigt die Projektmitarbeiter nicht für einen temporär beschränkten Zeitraum im Dienste einer einzigen Initiative, sondern schafft eine direkte und längerfristige, d. h., die jeweilige Projektlaufzeit überdauernde Verbindung zwischen Akteuren und Organisationen, im Zuge derer sie allerdings projektbasierte Tätigkeiten innerhalb unterschiedlicher Initiativen verrichten.

742 Vgl. Interview 9, 6-6.

743 Interview 4, 66-66; Vgl. Interview 8, 56-57.

744 Vgl. Interview 12, 64-64; Interview 4, 66-66; Interview 8, 57-57; Interview 11, 68-68.

745 Vgl. Interview 11, 68-68.

Realisation, den Übergang oder aber den Abschluss der Vorhaben verschiebt oder gar gänzlich verloren geht.[746] Darüber hinaus wirken sich die Befristungen und die damit unweigerlich verbundenen personellen Wechsel im Projektkontext nicht einzig und allein auf die Motivation der Mitarbeiter, sondern ebenso auf deren *willingness to change* sowie den zur Verfügung stehenden Pool an Personen aus, der sich grundsätzlich für die Tätigkeiten unter den gegebenen Rahmenbedingungen interessiert.

> *„[…] dann müssen sie sich doch auch mal überlegen, was kriegen sie denn da für Leute für dieses Projekt? Da kriegen sie junge, engagierte, willige Leute, aber keine Fachleute. Und die gucken sich auch nach sechs/sieben/acht Monaten (…) also da müssen die ja auch anfangen, sich schon wieder umzugucken. Also, das ist insgesamt für das Projekt nicht gut […] weil die Leute immer mit einem Auge darauf schielen, bleibe ich denn jetzt eigentlich ewig hier oder ist meine Zeit hier begrenzt.“*[747]

Bereits im vorherigen Abschnitt wurde darauf verwiesen, dass das Gelingen der Projekte in einer starken Abhängigkeit von den Eigenschaften des Projektpersonals zu stehen scheint. In der Konsequenz werden Personalwechsel als sich unmittelbar und direkt auf die Projektgeschehnisse auswirkend empfunden, wobei die Einflüsse sowohl negativer als auch positiver Natur sein können. Negative Auswirkungen werden insbesondere in Fällen identifiziert, in denen Mitarbeiter mit „*[…] inhaltlichem Knowhow […]*“ und einer „*[…] Begeisterungsfähigkeit für die Sache*“ ausscheiden.[748] Zudem erscheint es aufgrund häufiger Fluktuationen umso diffiziler, die Gelingensbedingung der an vorheriger Stelle erwähnten organisationsinternen Vernetzung zu reproduzieren. Es wird folglich als Hemmnis für den Projektverlauf gewertet, „*[…] wenn man dann alle paar Monate jemanden neues hat, der sich neu einarbeiten muss, aber auch die Kontakte neu knüpfen muss, erst unbekannt ist und sich wieder bekannt machen muss […]*“.[749] Gleichermaßen werden personelle Wechsel nicht pauschal als negative Begleiterscheinungen der Projektarbeit empfunden, da „*[…] sie nicht immer ein Verlust sein […]*“ müssen.[750] Es findet Anerkennung, dass dieser Umstand eine erneute Einarbeitung erfordert, „*[…] aber es bringt ja auch wieder eine andere, neue Perspektive mit rein – also es muss nicht unbedingt nur ein Verlust sein.*“[751] Obwohl demnach der umgangssprachlich zumeist als frischer Wind bezeichnete Einfluss als in Teilen vorteilhaft empfunden wird, wird glei-

746 Interview 11, 68-68.
747 Interview 13, 61-61.
748 Interview 10, 53-53.
749 Interview 9, 14-14; vgl. auch Interview 1, 60-60.
750 Interview 1, 60-60.
751 Interview 1, 60-60.

chermaßen personelle Konstanz im Projektkontext – und dort im Besonderen in Leitungsnähe – als Gelingensbedingung formuliert.[752]

Ist eine Besetzung der unterschiedlichen Projektstellen mit passendem Personal erst einmal gelungen, so beklagen die Experten, dass – selbst wenn eine personelle Konstanz von Seiten des Projekts intendiert sei – die Schwierigkeit bestehe, *„[…] gute Leute […]*" aufgrund unattraktiver Stellenausschreibungen nicht halten zu können.[753] Das beschriebene Phänomen treffe sowohl im Kontext der wissenschaftlichen Mitarbeit als auch auf professoraler Ebene zu.

> *„[…] man möchte gute Leute berufen, und wenn es einem gelingt, die Guten zu kriegen, dass merken dann schnell die Anderen und dann bekommen sie W3-Rufe!"*[754]

Des Weiteren wird darauf verwiesen, dass die Beschäftigung des Personals im Rahmen der Initiativen in einigen Fällen auch als Zwischenfinanzierungsoptionen (aus-)genutzt worden sei, sodass von Beginn an keinerlei Absichten einer längerfristigen Beschäftigung oder aber tatsächlich inhaltlicher Arbeit im Projektgeschehen vorherrschend gewesen seien.[755] Dieser Umstand wird nicht zuletzt auf die gegenwärtige Stellenpolitik sowie auf die aktuellen Stellensituation im Wissenschaftsbetrieb der deutschen Hochschullandschaft zurückgeführt, deren nähere Betrachtung im sich anschließenden Abschnitt erfolgt.

7.2.2.7.3 Stellensituation

Gemäß den erhobenen Experteneinschätzungen zeitigt die gegenwärtige Stellenpolitik im Projektkontext einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Gelingen der Lehrinitiativen. Die befragten Akteure verweisen auf den Umstand, dass eine starke Zersplitterung der Projektgelder vorherrsche. So lässt sich feststellen, dass in allen untersuchten Fallbeispielen die Anzahl der tatsächlich in den Initiativen beschäftigten Personen deutlich die Anzahl der Vollzeitäquivalente übersteigt, die mittels der zur Verfügung stehenden Fördergelder insgesamt finanziert wurden.[756] In Summe waren es also zumeist *„[…] mehr als doppelt so viele Köpfe […]*", die sich hinter den Initiativen und den eingeworbenen vollen Stellen verbargen.[757] Zu erklären ist diese Tatsache mit starken Aufsplitterungen der Projektstellen. So wurden in einem Gros der un-

752 Vgl. Interview 10, 4-4; Interview 4, 66-66.
753 Interview 2, 40-40.
754 Interview 2, 40-40.
755 Vgl. Interview 4, 66-66.
756 Vgl. Interview 7; 30-30; Interview 6, 2-2.
757 Interview 6, 2-2; vgl. auch Interview 11, 2-2; Interview 5, 3-6; Interview 4, 2-2.

tersuchten Fallanalysen zumeist lediglich 50- oder gar 25-prozentige Stellenanteile vergeben, sodass im Laufe der jüngeren Vergangenheit eine regelrechte Aufstockungswelle bei bereits bestehenden Beschäftigungsverhältnissen beobachtet werden konnte.[758] Letztere wird von Seiten der befragten Akteure nicht zuletzt auf einen oftmals kompensatorischen Mitteleinsatz der eingeworbenen Fördergelder zurückgeführt.[759] Die Gefahr einer ausgleichenden Verwendung von Drittmitteln sei insbesondere vor dem Hintergrund existent, dass die Initiativen in Zeiten erheblicher Haushaltseinsparungstendenzen realisiert würden.

> *„[…] das Projekt […] fiel zum Teil in Zeiten großer Haushaltseinsparungen, wo schon auch immer wieder die Überlegung ist, können wir mit diesen Mitteln auch kompensieren?"*[760]

Folglich wurde die temporäre Aufstockung von bereits bestehenden Beschäftigungsverhältnissen durch Projektgelder in einigen Fällen als regelrechte Zwischenfinanzierungsoptionen genutzt. Zum Zeitpunkt der Befragungen allerdings wurde das beschriebene Phänomen der Aufstockungspraxis von den Experten selbst kritisch hinterfragt. So wird in diesem Kontext angemerkt, dass insbesondere zu Beginn der Projekte häufig projektbasierte Aufstockungen vorgeherrscht hätten, man allerdings „*[…] immer mehr hingegangen […]*" ist „*[…] zu vollfinanzierten Stellen.*"[761] Dies sei „*[…] eine der Lehren […]*" gewesen, die im Rahmen der ersten Förderphase gezogen werden konnten, sodass sich die Besetzung von Vollzeitäquivalenten im Projektkontext als Gelingensbedingung für die Lehrinitiativen werten lässt.[762]

Im Umkehrschluss wird die starke Zersplitterung in halbe oder gar Viertelstellen als Hemmnisfaktor beschrieben, da dieser Umstand unweigerlich damit verbunden sei, dass Mitarbeiter mehrere Identitäten innerhalb der Institutionen ausbildeten und sich nie gänzlich im Projekt beheimatet fühlten.[763] So sind sie – zusätzlich zu ihrer Projekttätigkeit – oftmals auch noch auf Fachbereichsebene beschäftigt und haben „*[…] zwei Hüte […] auf.*"[764] „*Und dann ist es natürlich sehr schwierig, eine Identifikation der Kollegen, die da auf dieser Viertelstelle sitzen, mit dem Projekt zu erstellen.*"[765] Den Mitarbeitern wird demnach

[758] Vgl. Interview 7, 2-2.
[759] Vgl. Interview 7, 30-30; Interview 4, 66-66.
[760] Interview 7, 30-30.
[761] Interview 14, 7-7.
[762] Interview 14, 7-7.
[763] Vgl. Interview 13, 61-61; Interview 7, 2-2; Interview 7, 30-30; Interview 4, 41-43.
[764] Interview 7, 2-2; vgl. auch Interview 7, 9-12; Interview 4, 40-40.
[765] Interview 7, 30-30.

ein Spagat zwischen dem Projekt und ihren weiteren Tätigkeiten abverlangt, der nicht selten zu einer inneren Zerreißprobe zwischen zwei oder gar mehr Stellen ausarten kann.[766] Eine Zuspitzung erfährt diese Tatsache in den Fällen, in denen die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche voneinander abweichende Handlungslogiken verfolgen sowie ungeklärte Zuständigkeiten sowie Autoritäten implizieren.[767] Folglich bedingen die Initiativen nicht selten Konflikte zwischen Vorgesetzten im operativen Arbeitsalltag, deren Ursachen durch das nachstehende Zitat verdeutlicht werden können.

> *„Natürlich ist letztlich der Amtsträger im Vizepräsidium als Leiter des Gesamtprojekts auch wieder Vorgesetzter des ganzen Bereichs QM, d. h., wenn der jetzt etwas gesagt hat im Projekt, im QM, dann kann es da nicht zu Konflikten führen. Aber auf so einer ganz alltäglichen Ebene könnte es natürlich schon passieren, dass dann im QM in der Diskussion gesagt wird ‚Das machen wir aber so'. […] Und im Projektkontext – vielleicht auch aus einer Projektexpertise heraus – es anders gesehen wurde."*[768]

Wenngleich das wörtliche Zitat keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, so steht es doch sinnbildlich für potentiell auftretende Schwierigkeiten im Hinblick auf gesplittete Stellenanteile in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen. Die Initiierung der bereits in den vorherigen Abschnitten als förderlich benannten Projektidentität erscheint somit durch die konkrete Ausgestaltung der Initiativen innerhalb der Organisationen erschwert sowie konterkariert.

Des Weiteren wurde zuvor das auf Seiten des Projektteams vorherrschende Ausmaß an Interesse, Engagement sowie Commitment als erfolgskritisch gewertet. Die befragten Experten plädieren allerdings im vorliegenden Kontext für eine rationale Betrachtung und weisen darauf hin, dass die Arbeit für die im Projekt tätigen Kollegen „*[…] zunächst einmal ein Job […]*" sei – eine Möglichkeit also, „*[…] wo sie Geld verdienen und ihre Sachen machen, und die gerne und gut machen.*"[769] Dennoch, so die Experteneinschätzung, bleibe es ein Job, in dem die Erzeugung von Commitment und Engagement insbesondere durch die Aufsplitterung auf zwei oder gar mehrere Tätigkeitsfelder große Anstrengungen erfordere und diffizil anmute.[770]

Neben der Aufstockungspraxis wird im Kontext derzeitiger Stellensituation und deren Einflüsse auf das Projektgelingen auf die zunehmende Schwierigkeit verwiesen, Befristungen im Rahmen von Lehrinitiativen zu legitimieren.[771]

---

766 Vgl. Interview 4, 41-43.
767 Vgl. Interview 9, 17-17, Interview 7, 4-4.
768 Interview 9, 17-17.
769 Interview 2, 58-58.
770 Vgl. Interview 2, 58-58.
771 Vgl. Interview 8, 22-22.

Insbesondere die Initiativen mit tendenziell eher hohem Fördervolumen beklagen, dass sich in steigendem Maße Mitarbeiter aufgrund der Verrichtung von originären Routinetätigkeiten im Bereich Studium und Lehre erfolgreich in unbefristete Arbeitsverhältnisse einklagten.[772] Wenngleich konstatiert wird, dass derartige Prozesse „*[…] eine Universität nicht ins Wanken […]*" brächten, so werden sie dennoch als „*[…] Stolperstein, insbesondere für die Atmosphäre*" empfunden.[773]

> *„Also wenn Mitarbeiter sich einklagen müssen, wir aber umgekehrt auch gar nicht wissen, wo bringen wir die Leute unter – das ist für die Arbeitsatmosphäre nicht gerade dienlich!"*[774]

Sowohl die zunehmende Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre selbst als auch die nicht intendierten Nebeneffekte des Einklagens der Mitarbeiter werden von Seiten der Experten als ursächlich für die Entstehung von „*[…] problematischen Asymmetrien […]*" im gesamtinstitutionellen Arbeitsalltag gewertet.[775] Dieser Umstand zeigt sich darin, dass beispielsweise „*[…] Studiengangskoordinatoren, die entfristet waren, neben anderen Studiengangkoordinatoren […]*" arbeiten, die wiederum aus Projektmitteln finanziert werden und einer Befristung unterliegen. In der logischen Konsequenz kommt es zu der ernstzunehmenden Schwierigkeit, dass die vergleichsweise noch recht junge Projektorganisation im Bereich der Lehre „*[…] ganz problematische Asymmetrien in im Prinzip gleichwertige Tätigkeiten […]*" hervorruft und die Institutionen mit vorher ungekannten Herausforderungen konfrontiert.[776] Auch jene Asymmetrien finden ihre Ursprünge in den gegenwärtig vorherrschenden Stellensituationen und sind imstande, sich aufgrund ihrer Einflussnahme auf die Arbeitsatmosphäre unmittelbar und zumeist in hemmender Weise im Projektgeschehen niederzuschlagen. Bevor allerdings der Umgang mit etwaigen Entfristungen der Projektstellen und dem potentiellen Verlust von personellen Ressourcen und Knowhow nach Projektende im Zuge der Nachhaltigkeits- und Transferdebatte diskutiert wird, lenkt der nachstehende Abschnitt den Fokus auf die inhaltlichen Ebenen der Initiativen und geht der Frage nach, inwiefern eine vorrangige Personen- oder aber Aufgabenorientierung erfolgskritische Einflüsse auf die gesamte Projektrealisation nach sich.

772 Vgl. Interview 8, 22-22.
773 Interview 8, 30-30.
774 Interview 8, 30-30.
775 Interview 3, 57-57.
776 Interview 3, 57-57.

7.2.2.8 Aufgaben-, Personen- und Adressatenorientierung

In Ergänzung zu den vorangegangen Darlegungen beschäftigt sich der nunmehr vorliegende Abschnitt im Kontext der Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten mit den unterschiedlichen inhaltlichen Fokussen, die innerhalb der untersuchten Fallbeispiele gesetzt wurden. Die folgenden Aussagen basieren auf Textpassagen, die im Rahmen der qualitativen Analyse unter dem induktiv gebildeten Code ‚*Aufgaben- und Personenorientierung*' subsumiert worden sind. Nicht der Projektinhalt oder aber die Projektziele als solche stehen im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern vielmehr die auf dem Weg zu deren Erreichung unternommenen Schritte und Maßnahmen, denn: Es scheint auffällig, dass innerhalb der untersuchten Initiativen grundsätzlich zwischen zwei Verfahrens- und Vorgehensweisen unterschieden werden kann. Konzentrieren sich einige Projekte primär auf die quantitative Aufstockung des akademischen Mittelbaus sowie auf Neuberufungen von Professuren, so ist der Schwerpunkt anderer wesentlich aufgabenorientierter und auf die (Neu-/Weiter-)Entwicklung von Angeboten und Formaten sowie auf die Errichtung neuer Einheiten gerichtet.

Darüber hinaus lassen sich ebenfalls hinsichtlich der Adressatenorientierung der projektbezogenen Maßnahmen weitere, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachen. Während einige Initiativen die Fördergelder primär in die Aus-/Weiter- und Fortbildung des bestehenden Personalstamms und vorranging in die der hauptamtlich Lehrenden investiert haben, so konzentrierten sich andere Projekte primär auf die Bereitstellungen ergänzender Angebote und Supportstrukturen für die Studierenden. Auch an dieser Stelle werden projektseitig stets Rückbezüge zu der Unterstützungsleistung von Seiten der Hochschulleitung vorgenommen. In einem konkreten Fall wird es als in besonderem Maße hilfreich und förderlich empfunden, dass auch von Seiten der Organisationsleitung stets vom Ende der Projektförderung her gedacht worden sei.

> *„Und tatsächlich ist in der Zeit eigentlich schon – das hat auch wirklich der Präsident immer insistiert – vom Ende der Projektförderung gedacht worden, d. h., uns war am Anfang klar, hinterher läuft das Geld aus, d. h., wir müssen nicht in riesige Mitarbeiterstäbe investieren oder zusätzliche Professuren schaffen, wo wir hinterher alle da stehen und nicht weiter wissen. Sondern eigentlich müssen wir Wege finden, die Lehrenden zu verändern, die dauerhaft in der Hochschule bleiben."*[777]

Wenngleich das wörtliche Zitat bereits einige Hinweise auf Förderfaktoren von Nachhaltigkeitsanstrengungen liefert, so kann es zugleich auch als Plädoyer für eine vorrangige Adressierung der Projektmaßnahmen an das hauptamtliche Lehr-

[777] Interview 14, 22-22.

personal gewertet werden. Ebenso nütze es wenig, „*[…] die Doktoranden oder die besonders engagierten wissenschaftlichen Mitarbeiter, die auf Zeitverträgen sitzen, zu adressieren*", da diese aufgrund ihrer zeitlich begrenzten Verweildauer innerhalb der Institutionen nur in einem sehr geringen Maße einen Beitrag zu langfristigen Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre leisten könnten.[778] Selbige Logik greift auch bei einer vorrangigen Adressierung der Studierenden.[779] Zudem werden Investitionen in neue Mitarbeiterstämme – insbesondere im Lichte von Nachhaltigkeits- und Transferfragen – kritisiert. Es sollte bereits frühzeitig ein Austausch die Frage betreffend stattfinden, welche Zielgruppen durch das Projekt primär adressiert werden sollen. Werden die Initiativen demnach tatsächlich als Katalysatoren für den Anstoß von gesamtorganisationalen Entwicklungen und eben nicht einzig und allein als monetäre Kompensationsmöglichkeiten in Zeiten massiver Haushaltseinsparungen verstanden, so dürften die Projektmaßnahmen nicht lediglich die ausführenden Mitarbeiter adressieren. Die befragten Experten weisen auf die Notwendigkeit einer gezielten Ansprache der jeweiligen Vorgesetzten hin, da diese in der letzten Konsequenz die Verantwortung für die Modulentwicklungen trügen und entsprechende Entscheidungskompetenzen besäßen.[780]

> *„[…] wir haben ja eben diese Mitarbeiter in den Fakultäten, und die haben ja alle Vorgesetze. Und ich glaube, an die muss man heran; […] gerade in einem Lehrprojekt […]"*[781]

Weiterhin wurde im Zuge der Befragungen angemerkt, dass das sprichwörtliche Rad innerhalb von Initiativen im Bereich Studium und Lehre keineswegs immer neu erfunden werden müsse. So war es nicht zwangsläufig die Neuinstallation von weiteren Einheiten oder aber eine Neuberufung auf Zeit, die zum Zeitpunkt der Befragung von Seiten der Experten als sinnvoll und hilfreich für das Projekt eingestuft wurde.[782] Vielmehr komme der Weiterentwicklung von bereits Bestehendem eine große Relevanz zu, sodass der Fokus primär auf die Verbesserung der Praxis gelenkt werden sollte.[783]

Wenngleich die nunmehr bereits angeklungene Personenorientierung von den befragten Akteuren zum Ende der ersten Förderphase eher kritisch hinterfragt wird, ist dennoch auf deren Dominanz im Projektkontext der untersuchten Fallbeispiele zu verweisen.[784] Insbesondere neue Professuren sowie die Neueinstellung

778 Interview 14, 23-23.
779 Vgl. Interview 5, 2-2.
780 Vgl. Interview 4, 44-44.
781 Interview 4, 44-44.
782 Vgl. Interview 9, 12-12; Interview 8, 30-30.
783 Vgl. Interview 10, 39-39; Interview 9, 12-12.
784 Vgl. Interview 3, 9-9; Interview 3, 17-17; Interview 2, 40-40; Interview 10, 53-53; Interview 7, 2-2; Interview 4, 8-8.

von wissenschaftlichen Mitarbeitern oder deren prozentuale Stellenaufstockung wurden häufig durch die über den QPL eingeworbenen Drittmittel finanziert. Die betroffenen Projekte beklagten allerdings zum Befragungszeitraum starke Reibungsverluste sowie faktisch ineffiziente Monate – insbesondere zu Beginn der Projektlaufzeiten – die vorrangig in stark zeitverzögerten Stellenbesetzungen begründet lägen.[785] Dieser als Hemmnis wahrgenommene Umstand kann zwar nicht pauschal als alleiniges Phänomen der Personenorientierung angesehen werden, besitzt allerdings in eben jenen Fällen eine wesentlich größere Dominanz. Weiterhin wird in diesem Kontext auf das bereits angeführte Probleme hingewiesen, dass die innerhalb der Projekte berufenen Professoren – sofern sie ihre Qualität und Leistungsfähigkeit im Zuge der Projekte unter Beweis stellen können – zügig neue Rufe auf reguläre Professuren erhielten und diesen oftmals aufgrund der ihnen immanenten höheren Attraktivität folgten.[786]

Bereits im Rahmen der anfänglichen Ausführungen im Kontext der Projektinitiierung und Antragsstellung konnte auf die Schwierigkeit unklarer sowie großdimensionaler Zielsetzungen der Initiativen hingewiesen werden. Doch auch angesichts einer primären Personenorientierung bemängeln die befragten Akteure oftmals eine Ziel- und Orientierungslosigkeit.[787] So würden neue Personalstämme zwar aufgebaut, allerdings werde häufig versäumt, diese anhand von bestehenden und klaren Zieldimensionen oder aber Zukunftsvisionen auf ein in sich stringentes sowie konsistentes Handeln einzuschwören. Als weiterhin positiv und förderlich für den gesamten Projektverlauf hingegen wurde von Seiten eines konkreten Fallbeispiels die Initiierung eines hochschulinternen Wettbewerbsverfahrens gewertet. Ein derartiges Vorgehen kann als Beispiel einer stark an zentralen Entscheidungsträgern orientierten Vorgehensweise gewertet werden und wurde maßgeblich durch die Intention motiviert, dadurch „ *[…] die besten Ideen für Lehrinnovationen im Blick auf kompetenzorientierte Lehre […]*“ auswählen zu können.[788] So sei es ebenfalls gelungen, das bereits an vorheriger Stelle angesprochene Involvement der Akteure innerhalb der Institution zu erhöhen, da die Projekte zu Anliegen der Mitarbeiter heranwachsen konnten.

Die vorherigen Ausführungen schaffen einerseits ein Bewusstsein für die jeweils unterschiedlichen Aufgaben-, Personen- und auch Adressatenorientierungen innerhalb der untersuchten Projekte, andererseits jedoch machen sie

[785] Vgl. Interview 10, 53-53; Interview 7, 2-2; Interview 4, 8-8; Interview 3, 9-9; Interview 3, 55-55; Interview 2, 40-40.

[786] Vgl. Interview 2, 40-40.

[787] Vgl. Interview 11, 20-20.

[788] Interview 14, 2-2.

auch auf die Zusammenhänge und internen Verschränkungen mit den bereits zuvor dargelegten Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren aufmerksam. Insbesondere Letztere werden im Rahmen der Ergebnisdiskussion nochmals aufgegriffen und thematisiert. Vorab jedoch bedarf es an dieser Stelle der Betrachtung einer etwaigen Ergebnissystematisierung vor dem Hintergrund der Fallauswahl. Im Gegensatz zu einigen anderen Abschnitten lassen sich im Rahmen der Aufgaben-, Personen- und auch Adressatenorientierung keinerlei Muster erkennen, die Rückschlüsse dahingehend zulassen würden, dass die jeweiligen Orientierung mit dem Fördervolumen oder aber der Unterstützung der Hochschulleitung zu korrelieren scheinen. Ebenso wenig lassen die generierten Erkenntnisse Rückschlüsse dahingehend zu, ob eine vorrangige Personen- oder aber Aufgabenorientierung ursächlich für ein vorzeitiges Ende der Initiativen bereits nach der ersten Förderphase ist. Festhalten jedoch lässt sich abschließend, dass die jeweiligen Orientierungen gemäß der Experteneinschätzung einen nicht zu unterschätzen Einfluss auf die Projektarbeit nehmen und insbesondere im Kontext der sich im Abschnitt 7.3 anschließenden Nachhaltigkeits- und Transferdebatte eine förderliche oder aber hemmende Wirkung entfalten.

7.2.2.9 Akzeptanz und Stellenwert der Lehrprojekte

In Ergänzung zu den bereits dargelegten Hemmnisfaktoren und Gelingensbedingungen von Projektverläufen wird an dieser Stelle der Fokus abschließend auf die Akzeptanz und den Stellenwert von Lehrprojekten gelenkt. Im Zuge der empirischen Erhebung verweisen die Experten stets auf eine stark andersartige Attraktivität der Projekte im Bereich Studium und Lehre, welche sich unmittelbar in der Mitwirkung der entsprechenden Akteure im Rahmen der ersten Förderphase des Qualitätspakts Lehre niedergeschlagen habe. Unter dem induktiv gebildeten Code ‚*Reputationsasymmetrie*' wurden daher Expertenaussagen subsumiert, die hinsichtlich eines unterschiedlichen Engagements von Personen im Forschungs- und Lehrkontext informierten und etwaige Erklärungsversuche eben jenen Umstands lieferten.

Nahezu alle befragten Akteure haben im Rahmen der Experteninterviews darauf hingewiesen, dass Forschungs- und Lehrprojekte eine unterschiedliche Attraktivität innehätten – ein Umstand, welcher sich in einer deutlichen Reputationsasymmetrie zu Gunsten der Forschung und zu Lasten der Lehre niederschlägt.[789]

[789] Vgl. Interview 14, 37-37; Interview 12, 22-24; Interview 8, 24-24; Interview 7, 8-8; Interview 7, 26-26; Interview 5, 20-20; Interview 4, 46-46; Interview 3, 31-31.

„Ein Lehrprojekt ist nicht ein Forschungsprojekt – das ist immer zweite Reihe. Lehre ist eben nicht Forschung, das ist einfach so!"[790]

So wird konstatiert, dass die Forschung in der gesamtinstitutionellen Betrachtung einen deutlich höheren Stellenwert genieße.[791] Die Mitwirkung an Lehrprojekten hingegen mutet gemäß der Experteneinschätzung insbesondere aufgrund des geringeren Prestiges und der Notwendigkeit einer engeren institutionellen Zusammenarbeit und Verzahnung mit weiteren Einheiten vergleichsweise unattraktiv an.[792] Vorhandenes Engagement im Rahmen der Lehrprojekte sei oftmals dadurch motiviert, dass Mittel für zusätzliche – wenngleich lediglich temporär beschränkte – personelle Ressourcen zur Verfügung stünden.[793] Grundsätzlich jedoch werden die Initiativen in diesem Bereich vorrangig mit Mehrarbeit und einem wesentlich geringeren Reputationszuwachs assoziiert, und der mit ihnen verbundene Mehrwert wird mehrheitlich kritisch hinterfragt.[794]

Die scheinbar fehlende Anreizwirkung von Lehrprojekten wird als deutliches Hemmnis empfunden und um weitere Aussagen dahingehend ergänzt, dass die Akzeptanz der Initiativen sowie das Ausmaß an deren Mitwirkung sehr stark mit intrinsischen Motiven und dem persönlichen Interesse am Thema zu korrelieren scheinen.[795] Die Experten merken in diesem Zusammenhang an, dass es in Bezug auf das Engagement für die Projekte *„[…] wenig Mittelmaß […]"* gebe, sondern vielmehr Extreme zu beobachten seien, d. h., *„[…] manche machen es ganz intensiv und andere eben gar nicht."*[796] Eine Steigerung der Akzeptanz und des Involvements innerhalb der Lehrinitiativen könne vornehmlich dann gelingen, wenn spür- und auch sichtbar werde, dass eine anfängliche Mehrarbeit auf Dauer lohnenswert sei, da daraus mittel- und auch langfristig Entlastungen erwüchsen.[797] Diese Art der über die eigentliche Projektlaufzeit hinausgehenden und langfristigen Denke jedoch ist insbesondere vor dem Hintergrund zumeist zeitlich befristeter Arbeitsverträge nur schwer mit der alltäglichen Praxis in Einklang zu bringen, da ungewiss erscheint, ob die Akteure selbst von den (Aus-) Wirkungen der Initiativen in der mittleren und langen Frist profitieren können. In der logischen Konsequenz gestaltet sich die Begeisterungsfähigkeit für Lehrprojekte im direkten Vergleich zu der für Forschungsvorhaben deutlich diffiziler.

790 Interview 4, 46-46.
791 Vgl. Interview 14, 37-37; Interview 5, 20-20.
792 Vgl. Interview 14, 37-37.
793 Vgl. Interview 4, 46-46.
794 Vgl. Interview 4, 46-46.
795 Vgl. Interview 7, 26-26.
796 Interview 11, 54-54.
797 Vgl. Interview 11, 58-58.

Wenngleich keine totalen oder aber unumkehrbaren Ablehnungserscheinungen den Initiativen gegenüber spürbar waren, so wird dennoch angemerkt, dass es wesentlich größerer Anstrengungen bedurft habe, diese aktiv an die betroffenen Akteure heranzutragen.[798] Des Weiteren wird die vorherrschende Skepsis unter anderem dadurch zu erklären versucht, dass es sich bei dem Bereich Studium und Lehre um ein hochsensibles Themengebiet handelt[799]. Anfängliches Misstrauen gegenüber den Projekten wird beispielsweise darauf zurückgeführt, dass insbesondere die Fakultäten anfänglich ein Problem „*[…] mit dieser Unterstellung […]*" gehabt hätten, „*[…] gute und forschende Lehre, dass sei jetzt neu und das wurde zuvor nicht gemacht.*"[800] Aus diesem Grunde sei häufig auch ein „*[…] Aufschrei erfolgt, als dann plötzlich ein Projekt kam, was sich explizit mit der Neuausrichtung von Lehre beschäftigt, wo dann aber alle gesagt haben, das machen wir doch immer so.*"[801] Das wörtliche Zitat vermag zu verdeutlichen, dass sich die Lehrenden angegriffen fühlten und – in einigen Fällen lediglich anfänglich, in anderen durchgängig – mit Desinteresse sowie Ignoranz gegenüber den Projekten reagierten.[802] Fraglich ist, wie sich Personen mit derartig ablehnenden Haltungen dennoch für Lehrinitiativen gewinnen lassen oder aber ihnen zumindest nicht als Hemmnis, sondern vielmehr neutral begegnen. In diesem Zusammenhang wurde von den befragten Akteuren selbst die Frage aufgeworfen, wann es für die zentralen Akteure lohnenswert erscheine, Ressourcen und Energie in den Bereich Studium und Lehre zu investieren. Gemäß ihrer Einschätzung müsse es gelingen, sich stärker als bisher über Engagement im Lehrkontext zu profilieren zu können, um der bestehenden Asymmetrie zwischen den beiden Grundpfeilern universitärer Arbeit entgegenzuwirken. Dieses Bestreben könne einerseits durch monetäre Mittel befeuert werden, andererseits jedoch müsse man ebenfalls an die entsprechende „*[…] Währung […]*" der Lehrenden denken.[803] Dabei seien neben der finanziellen Unterstützung sowohl das Ansehen und die Wertschätzung des Agierens im Lehrkontext als auch zeitliche Entlastungen, beispielweise durch Lehrdeputatsreduktionen, die vorrangigen „*[…] Einheit(en), in der Professoren gerne gezahlt werden […]*", sodass Änderungen in eben jenen Bereichen eine gesteigerte Attraktivität der Initiativen in Studium und Lehre bedingen könnten.[804] Der Q-Pakt wird nicht zuletzt aufgrund der

798 Vgl. Interview 10, 18-18; Interview 8, 24-24.
799 Vgl. Interview 1, 14-14; Interview 1, 46-46.
800 Interview 1, 14-14.
801 Interview 1, 46-46.
802 Vgl. Interview 1, 46-46.
803 Interview 14, 37-37; vgl. Interview 4, 56-58.
804 Interview 4, 56-56.

Höhe der eingeworbenen Fördervolumina, welche einen Vergleich zu einschlägigen Forschungsprojekten hinsichtlich der Drittmitteldimension keineswegs zu scheuen brauchen, als willkommener erster Schritt in diese Richtung angesehen.[805] Es wird angemerkt, dass der Qualitätspakt Lehre bereits in erheblichem Maße zur Minimierung des bestehenden Relevanzgefälles zwischen der Lehre und der Forschung beitrage.[806] Die seit jeher reputationsstarke Forschung hat in den Augen der befragten Experten ein „*[…] zweites Standbein bekommen, sodass auf einmal Kollegen, die eben nicht in der Lage oder nicht Willens […] sind, nicht die Bedingungen haben, zig Millionen einzuwerben, dann aber Reputation über eine andere Art und Weise, nämlich über die Form, wie sie Lehre machen, oder wie sie sich auch kümmern um bestimmte Fragen in der Lehre, erlangen, und damit die Hochschule(n) voranbringen.*“[807] Somit wird ganz klar die Meinung vertreten, dass der Bereich der Lehre durch den Qualitätspakt im vorherrschenden Diskurs in nicht zu unterschätzendem Maße an Relevanz gewinne. Dieser Umstand ist nicht zuletzt auf die hohen Fördervolumina zurückzuführen, welche bewirken, dass sich der Diskurs über den Bereich Studium und Lehre spürbar intensiviert hat.[808] In der Konsequenz wird die Ansicht vertreten, dass das „*[…] Pendel von ganz auf Forschungsorientierung langsam, wirklich sehr langsam hin zu einer gleichberechtigten Wahrnehmung von Lehre und Forschung […]*“ schwingt.[809] Die gegenwärtige Herausforderung für die Universitäten bestehe darin, Forschung und Lehre, also „*[…] beides zusammen zu denken […]*“.[810] Der Stellenwert und die Akzeptanz des Gesamtprojekts sowie die Mitwirkung an eben jenem seien darüber hinaus auch stark davon abhängig, „*[…] wie gut sich solche Entwicklungen mit dem jeweilig vorherrschenden Gesamtdiskurs vereinbaren lassen.*“[811]

In Konklusion lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Mitwirkung an im Bereich Studium und Lehre realisierten Initiativen aufgrund einer bestehenden Reputationsasymmetrie zwischen der Lehre und der Forschung unattraktiv anmutet und etwaiges Engagement im Lehrkontext gegenwärtig nicht in hinreichendem Maße Wertschätzung erfährt. Die Projekte werden durch – wenngleich auch oftmals nur anfänglich vorhandene – Skepsis und Ablehnung ausgebremst,

805 Vgl. Interview 4, 108-108; Interview 2, 34-34.

806 Vgl. Interview 14, 37-37.

807 Interview 14, 40-40.

808 Vgl. Interview 12, 12-12; Interview 12, 22-24; Interview 7, 22-22; flankiert und befördert wird eben jene Entwicklung zudem durch weitere Bundesausschreibungen wie beispielsweise der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

809 Interview 12, 26-26.

810 Interview 5, 28-28.

811 Interview 5, 46-46.

sodass expertenseitig ein deutliches Plädoyer für veränderte Anreizsysteme formuliert wird, die imstande sind, das Involvement und das Interesse an den Lehrinitiativen zu befördern. Etwaige Handlungsoptionen und Veränderungsvorschläge bereits bestehender Anreizsysteme zugunsten eines gesteigerten Lehrengagements werden zwar an jetziger Stelle nicht weiter ausgeführt, finden allerdings im Zuge der Diskussion um Gestaltungsempfehlungen nochmals Anklang und erfahren dort eine detailliertere Betrachtung.

7.3 *„[…] und was passiert danach?“*: Über die nachhaltige Implementierung von Projektergebnissen in existierende Hochschulstrukturen

Wie bereits im Rahmen der theoretischen Hinführung dargelegt, besteht die Intention des Qualitätspakts Lehre grundsätzlich in der Initiierung nachhaltiger Verbesserungen im Hinblick auf die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an deutschen Hochschulen. Eben jene Zielsetzung impliziert, dass die Realisation der Initiativen mit Erwartungen hinsichtlich einer nachhaltigen Implementierung in bereits bestehende Organisationsstrukturen und -routinen einhergeht. Genau an diesem Punkt setzt die durchgeführte Expertenbefragung an und erfasst konkret, wodurch eine Überführung der von den eigentlichen Organisationsroutinen weitestgehend abgekoppelten Lehrprojekte in langfristige Strukturveränderungen begünstigt oder aber auch ausgebremst werden kann. Um den Themenkomplex der Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten innerhalb von Hochschulstrukturen in angemessenem Maße darlegen zu können, werden die Hinweise zu Förderfaktoren und Barrieren flankiert von Ausführungen, die sowohl unterschiedliche Nachhaltigkeitsverständnisse der befragten Akteure aufzeigen als auch auf die Mehrdimensionalität der nachhaltigen Effekte von Initiativen verweisen. Darüber hinaus wird ein weiterer Fokus auf die Relevanzzuschreibung von Nachhaltigkeitsanstrengungen im Zuge der ersten Förderphase gelegt sowie der Status Quo von etwaigen Bemühungen eines Transfers bestehender Projektergebnisse in bereits existente Hochschulstrukturen zum Befragungszeitpunkt in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt.

7.3.1 Nachhaltigkeitsdefinitionen

Fragen der nachhaltigen Sicherung und Verankerung von Projektergebnissen sind im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs von besonderer Relevanz und scheinen angesichts der im Jahre 2020 auslaufendenden Förderung durch den Qualitätspakt Lehre dringender denn je einer Antwort zugeführt werden

zu müssen. Der Begriff der Nachhaltigkeit findet in diesem Kontext zwar oftmals eine inflationäre Verwendung, gleichzeitig jedoch muss angemerkt werden, dass der Transfer dieser ursprünglich in den Nachhaltigkeitswissenschaften beheimateten Bezeichnung mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen der jeweiligen Experten einhergeht. Um eben diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden die Akteure innerhalb der ausgewählten Fallbeispiele bezüglich ihres persönlichen Definitionsversuchs von Nachhaltigkeit der in den Bereichen Studium und Lehre realisierten Projektvorhaben befragt. Die entsprechenden Textpassagen wurden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse unter dem Code „*Nachhaltigkeitsdefinitione*n" subsumiert und dienen nunmehr als inhaltliches Fundament der sich anschließenden Ausführungen.

Nachhaltigkeit wird von Seiten der befragten Experten im Allgemeinen als „*[…] Bewegung in das System […]*" bringen verstanden.[812] Dabei wird die nachhaltige Verankerung von Projektergebnissen in den Fällen als existent angesehen, in denen es gelingt, die innerhalb der Initiativen (neu) angestoßenen Entwicklungen und Bewegungen auch nach dem Auslaufen der entsprechenden Förderung durch Drittmittel weiterhin zu sichern.[813] Diesem Ziel kann gemäß der Experteneinschätzung unter anderem dadurch entsprochen werden, dass ein verändertes Verständnis der Lehrenden generiert wird. Legt man diesen Ansatz zugrunde, so handelt es sich bei der Nachhaltigkeit um einen Prozess, der primär in den Köpfen der Akteure stattfindet und unmittelbar mit der Hoffnung verbunden ist, dass „*[…] die Lehrenden dauerhaft verstehen und wahrnehmen […]*", worin die Neuerungen und Erkenntnisfortschritte liegen, „*[…] sodass sie dann auch – wenn eine neue Herausforderung […] kommt – im Prinzip mit derselben Methodik daran gehen.*"[814] Nachhaltigkeit äußere sich folglich sowohl in der Bewahrung all dessen, was im Rahmen der Projekte erarbeitet wurde, als auch darin, dass „*[…] eben dieses neue Denken und das, was gelernt wird, noch weiter wirken.*"[815] Im Idealfall lasse sich zu einem gewissen Zeitpunkt „*[…] das Projektteam sozusagen abschalten, und alle Lehrenden hätten so viel Kompetenz erlangt und auch die Motivation, diese einzusetzen, sodass sie ihre Lehre permanent selber auf einem modernen Level […] durchführen und auch weiterentwickeln […]*" könnten.[816]

Andere Akteure hingegen definieren Nachhaltigkeit vorrangig als eine gelingende Überführung von Projektergebnissen in bereits bestehende oder aber

[812] Interview 14, 61-61.
[813] Vgl. Interview 14, 62-62.
[814] Interview 14, 62-62.
[815] Interview 62-62.
[816] Interview 11, 50-50.

neu geschaffene Strukturen. Sie sei dann gegeben, wenn Projektergebnisse Aufnahme in die sowohl inhaltlichen als auch strukturellen Komponenten von Studium und Lehre fänden.[817] Konkret im hochschulischen Alltag äußern könne sich dieser Vorgang beispielsweise in Gestalt des Aufbaus neuer Abteilungen, in der Implementierung neuer Angebotsformate oder aber auch im Rahmen curricularer Veränderungen.[818] Darüber hinaus lasse sich Nachhaltigkeit ebenso in Bezug auf die Stellensituation thematisieren. Bereits an vorheriger Stelle wurde angemerkt, dass im Rahmen der Initiativen häufig große, zeitlich jedoch befristete Personalstämme aufgebaut wurden. Sollte es gelingen, eben diese personellen Ressourcen – zwar nicht in Gänze, jedoch in Teilen – auch nach dem Auslaufen der Drittmittelförderung durch den QPL zu beschäftigen, so könnte dieser Umstand den Dreiklang aus curricularer, organisationsentwicklungstechnischer und personeller Nachhaltigkeit vervollständigen.[819]

Das tatsächliche Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit lässt sich somit zumeist durch das Erzielen von Dauerhaftigkeit der Projektmaßnahmen und -ergebnisse definieren.[820] Im selben Atemzug weisen die Experten jedoch darauf hin, dass Nachhaltigkeitsanstrengungen stets als zähe Thematik wahrgenommen würden, da man „*[…] sich nichts darunter vorstellen […]*“ könne.[821] Nachhaltigkeit werde demnach oftmals als „*[…] komplexes Konstrukt […]*“ verstanden, das einer entsprechender Operationalisierungen bedürfe.[822]

Die unterschiedlichen Nachhaltigkeitsverständnisse verfolgen zwar hinsichtlich langfristiger Wirksamkeiten einen oftmals ähnlichen Fokus, dennoch werden stets unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich. Der nachstehende Abschnitt greift eben jene Unterschiedlichkeiten auf und geht der Frage nach, auf welchen Ebenen nachhaltige Effekte der Projektvorhaben grundsätzlich beobachten werden können.

7.3.2 Nachhaltigkeitsdimensionen

Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung des generierten Datenmaterials wurde deutlich, dass sich die von Seiten der befragten Akteure benannten, nachhaltigen Effekte auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren konnten.

817 Vgl. Interview 10, 37-37.
818 Vgl. Interview 13, 47-47; Interview 12, 46-46; Interview 7, 36-36; Interview 2, 56-56; Interview 1, 48-48.
819 Vgl. Interview 12, 46-46; Interview 7, 58-58.
820 Vgl. Interview 9, 23-23; Interview 6, 115-115; Interview 3, 47-47.
821 Interview 8, 44-44.
822 Interview 8, 44-44.

Grundsätzlich kann dabei zwischen einer (a) *strukturellen Nachhaltigkeit*, einer (b) *institutionellen Nachhaltigkeit* und einer (c) *personellen Nachhaltigkeit* unterschieden werden. Darüber hinaus bilden die (d) *Nachhaltigkeit durch Bewusstseinswandel (Lernkulturwandel)* als auch die (e) *Nachhaltigkeit durch Format-/Toolentwicklung* zwei weitere Ausprägungsvarianten ab, welche allesamt nunmehr in den nachstehenden Ausführungen eine Darlegung erfahren.

Unter dem Begriff der strukturellen Nachhaltigkeit werden unter anderem curriculare Veränderungen, Modifikationen in bereits vorherrschenden Modulbeschreibungen oder aber auch die Installation gänzlich neuer Studiengänge verstanden.[823] Verfolgt wird die Intention, die Dauerhaftigkeit der Projektergebnisse durch modifizierte Strukturen abzusichern, die die Laufzeit der Initiativen überdauern.[824] Nachhaltigkeit allerdings einzig und allein auf struktureller Ebene sicherstellen zu wollen, wird als nicht ausreichend und im Gesamtkontext als wenig erfolgsversprechend gewertet, sodass auf die Unabdingbarkeit weiterer, flankierender Transferbemühungen verwiesen wird.[825] Die Dimension institutioneller Nachhaltigkeit beispielsweise kann in den Fällen beobachtet werden, in denen die Projekte selbst den Aufbau von Fachzentren, Abteilungen oder aber auch Serviceeinrichtungen bedingen.[826] Diese können sowohl unmittelbar im Projekt als auch außerhalb angelegt sein, wenngleich in beiden Fällen die Notwendigkeit einer ergänzenden, personellen Verstetigung betont wird, um die neu geschaffenen Einrichtungen auch nach dem Wegbrechen der Projektförderungen am Leben halten zu können.[827] Gleichermaßen kann unter der Nachhaltigkeit in personeller Hinsicht eine eigenständige Dimension verstanden werden, die intendiert, die im Rahmen der Projektinitiativen befristet eingestellten Humanressourcen in den Regelbetrieb zu überführen. Ziel dabei ist es, den Verbleib der Mitarbeiter nach Projektende zu veranlassen und somit einem Abgang von wertvollem Knowhow entgegenzuwirken, sodass die Dauerhaftigkeit der Projektergebnisse durch personelle Konstanz gewährleistet werden kann.[828]

---

823 Vgl. Interview 14, 68-68; Interview 13, 47-47; Interview 8, 46-46.

824 Vgl. Interview 14, 68-68; Interview 13, 47-47; Interview 8, 46-46.

825 Vgl. Interview 9, 29-29.

826 Vgl. Interview 12, 48-48; Interview 6, 26-26; Interview 2, 56-56.

827 Vgl. Interview 6, 26-26.

828 Vgl. Interview 12, 48-48; Interview 11, 52-52; Interview 10, 51-53; Interview 9, 27-27; Interview 7, 2-2; Interview 2, 46-46; insbesondere durch die bereits an vorheriger Stelle erwähnte und häufig praktizierte Personenorientierung innerhalb der Projektvorhaben gewann das Aufzeigen von potentiellen Karriereperspektiven des Personals nach Projektende an Bedeutung, sodass das Thema der Dauerstellen sowie der personellen Verstetigung der Projektbeschäftigten eine zunehmende Relevanz entfalten konnte.

Lenkt man den Fokus nunmehr auf die Nachhaltigkeitsdimension, die sowohl den Bewusstseins- als auch den Lernkulturwandel in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt, so sind Projekte imstande, einen *„[…] Wandel in den Köpfen […]*" der adressierten Akteure zu bedingen.[829] Dieser Einschätzung folgend kann sich Nachhaltigkeit durch Veränderungen in Denkmustern manifestieren, sodass diese Dimension nicht wirklich tangibel oder aber auf Anhieb sichtbar erscheint, jedoch mit Erwartungen langfristiger Wirksamkeiten einhergeht.[830]

Gelingt es einem Projekt tatsächlich, die Lernkultur als einen Bestandteil der übergeordneten Organisationskultur zu adressieren, so werden strukturelle Veränderungen von einigen der befragten Akteure vielmehr als Artefakte betitelt.[831] Die – im Gegensatz zu Änderungen des Bewusstseins und der Lernkultur – sichtbaren Strukturveränderungen hingegen werden als (End-)Produkte der Nachhaltigkeit angesehen, die häufig nur dann erfolgreich seien, sofern sich tatsächlich Bewusstseinsänderungen erzielen ließen.

> *„Aber ich glaube, dass manche den Fehler machen, die Produkte zu ändern. Also dann hat man halt ein Team, das tolle Modulbeschreibungen produziert – super. Aber in den Köpfen ist nichts passiert!"*[832]

Gemäß der Experteneinschätzung zum Befragungszeitpunkt müssen strukturelle Änderungen demnach gezwungenermaßen von Änderungen des Bewusstseins und der Lernkultur flankiert werden, denn: Nur wenn es gelingt, dass *„[…] die Köpfe aufnahmebereit sind […]"*, werden die entsprechenden Anstrengungen und Veränderungen innerhalb der Strukturen nicht länger als lästig empfunden, sondern vielmehr als hilfreiche und sinnvolle Handreichungen verstanden.[833] Somit wird die Existenz einer Veränderungsbereitschaft der betroffenen Akteure nicht lediglich als hinreichende, sondern ebenso als notwendige Voraussetzung für die Dauerhaftigkeit der innerhalb der Projektinitiativen angestoßenen Maßnahmen verstanden.[834]

Zu guter Letzt ist mit der Nachhaltigkeit durch eine Format-/Toolentwicklung auf eine fünfte zu beobachtende Dimension im Kontext der Verstetigungsdebatte hinzuweisen. Sollte es demnach gelingen, innerhalb der jeweiligen Förderzeiträume neue Formate oder aber Tools zu entwickeln und diese bis zu

829 Interview 14, 65-65; vgl. Interview 12, 53-54.
830 Vgl. Interview 14, 65-65; Interview 9, 37-37; Interview 7, 36-36; Interview 6, 133-133.
831 Vgl. Interview 14, 69-69.
832 Interview 14, 69-69.
833 Interview 14, 68-68.
834 Vgl. Interview 14, 71-71.

ihrer vollständigen Ausreifung zu begleiten, so sei deren Anwendung auch im Nachgang der entsprechenden Drittmittelförderung möglich.[835]

Projekte liefern dem zugrundeliegenden Verständnis folgend nach Ablauf der Förderphase(n) nutzbare Ergebnisse bzw. Produkte, die durch projektneutrale Akteure Anwendung im Hochschulalltag finden können. Die Intention dieser Nachhaltigkeitsdimension ist es demnach, bereits während der Projektlaufzeit Prozeduren in dem Maße auszugestalten und voranzubringen, dass diese auch nach dem Ende der Drittmittelförderung – idealerweise personenunabhängig und folglich ohne Projektexpertise – wahrgenommen werden können.[836] Somit erscheint eine weitgehende Entkopplung der Maßnahmen vom Projektpersonal möglich, sodass die Dimension der personellen Nachhaltigkeit im vorliegenden Kontext eine eher untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Dennoch ist der Hinweis von Nöten, dass sich die unterschiedlichen Nachhaltigkeitsdimensionen keineswegs gegenseitig ausschließen oder aber verhindern, sondern nebeneinander vorherrschen und sich – wie bereits in den vorherigen Ausführungen dargelegt – wechselseitig bedingen sowie positiv verstärken können.[837] Die nachstehende Übersicht fasst die beschriebenen Dimensionen zusammen und dient einer leichteren Erfassbarkeit der Thematik.

Nachhaltigkeitsdimensionen

– Auf welchen Ebenen können nachhaltige Effekte beobachtet werden? –

Strukturelle Nachhaltigkeit

- Projekte ziehen Strukturveränderungen nach sich, welche sich u.a. in Form der Änderung von (a) Curricula, (b) Modulbeschreibungen oder aber auch (c) Rahmenprüfungsordnungen niederschlagen

Institutionelle Nachhaltigkeit

- Projekte bedingen Aufbau von Fachzentren, Abteilungen oder aber auch Serviceeinrichtungen, welche nach Ende der Projektförderung auch weiterhin Bestand haben

[835] Vgl. Interview 6, 133-133.

[836] Vgl. Interview 6, 147-147; Interview 1, 22-22; Interview 1, 48-48; ein derartiges Nachhaltigkeitsverständnis erinnert stark an die projektförmige Bearbeitung von Anliegen im Forschungskontext, an dessen Ende ein Ergebnis/Produkt steht. Ausgeblendet werden an dieser Stelle allerdings das Potenzial einer möglichen Organisationsentwicklung und die An-/Einbindung der Projektgeschehnisse in gesamtinstitutionelle Vorgänge.

[837] Vgl. Interview 1, 50-50.

Personelle Nachhaltigkeit

- Erhalt von Knowhow durch Weiterbeschäftigung des Projektpersonals auch nach Ablaufen der Initiative; Projektstellen werden beispielsweise durch Haushaltsstellen hinterlegt

Nachhaltigkeit durch Bewusstseinswandel / Lernkulturwandel

- Projekte bedingen ‚Wandel in den Köpfen'; Nachhaltigkeit demnach durch Menschen. Lehre besitzt nunmehr einen anderen/erhöhten Stellenwert – Bewusstseins- und Einstellungsänderungen überdauern idealerweise Projektlaufzeit

Nachhaltigkeit durch Format-/Toolentwicklung

- Projekte liefern gemäß diesem Verständnis nach Ablauf der Förderphase(n) Ergebnisse bzw. Produkte, welche durch projektneutrale Akteure Anwendung im Hochschulalltag finden können

Abb. 10: Nachhaltigkeitsdimensionen
Quelle: eigene Darstellung.

Wenngleich die bisherigen Darlegungen innerhalb des vorliegenden Abschnitts fünf unterschiedliche Ebenen umfassten, auf denen grundsätzlich nachhaltige Effekte der Projektinitiativen beobachtet werden können, so ist dennoch darauf zu verweisen, dass auch auf Seiten der befragten Akteure Unsicherheit dahingehend vorherrscht, woran Nachhaltigkeit im Allgemein sowie das Ausmaß an Verstetigung und Transferanstrengungen tatsächlich gemessen werden können.

> *„[…] woran misst man denn eigentlich die Verstetigung? Was ist wirklich ein Fortschritt? Ist es die eine kleine neue Stelle im Qualitätsmanagement? Ist es ein Aufbau eines neuen Arbeitsbereichs in einem Institut? […] Woran misst man denn wirklich den Erfolg? Misst man ihn an Stellen? Und wenn ja: An was für Stellen? Misst man ihn an veränderten Prüfungsordnungen? Modulbeschreibungen? Misst man ihn an zufriedenen Studierenden? Besseren Abschlussnoten bzw. auch niedrigeren Abbruchquoten? Da gibt es ja die unterschiedlichsten Faktoren, die man anlegen könnte, auch für die Frage ‚Was ist nicht nur eine Verstetigung von Stellen und Aktivitäten, sondern vor allem was ist eine Verstetigung von tatsächlicher Qualität der Lehre'?"*[838]

Das wörtliche Zitat weist einerseits zwar erneut auf die Schwierigkeit hin, eindeutige sowie monokausale Wirkungszusammenhänge zu identifizieren, andererseits jedoch dient es zur Verdeutlichung derjenigen Fragestellungen, die für den gesamten Diskurs der Nachhaltigkeits- und Transferdebatte im Kontext des Qualitätspakts Lehre prägend erscheinen.

[838] Interview 9, 37-37.

Obwohl die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Erhebung keine abschließenden Antworten auf die aufgeworfenen Fragen liefern, so lassen die gewonnenen Erkenntnisse jedoch Rückschlüsse auf bestehende Unsicherheiten und die daraus resultierende Notwendigkeit der konkreten Ausgestaltung von Nachhaltigkeit zu. Somit scheint es *die* Nachhaltigkeit von Projekten nicht zu geben. Infolgedessen sollte anerkannt werden, dass sich Bemühungen um die Verstetigung der jeweiligen Maßnahmen und Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen offenbaren können und eine ordinale Skalierung bezüglich Qualität und Wirksamkeit zum Befragungszeitraum kaum möglich erscheint.

7.3.3 Relevanz der Nachhaltigkeit im Projektverlauf

Ließen sich im Rahmen der Nachhaltigkeitsdefinitionen noch recht deckungsgleiche Einschätzungen der befragten Akteure nachweisen, so differierten die Aussagen im Kontext unterschiedlicher Nachhaltigskeitsdimensionen in einem stärkeren Maße. Nunmehr wird der Fokus auf die Bedeutung von Nachhaltigkeitsfragen während der gesamten ersten Förderphase gelenkt und dargelegt, welche (unterschiedliche) Relevanz Fragen der Verstetigung und Routinisierung bereits während des gesamten Projektverlaufs besitzen. Um diesem Ziel zu entsprechen, wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung des generierten Datenmaterials entsprechende Textpassagen unter dem Code ‚*Relevanz von Nachhaltigkeit im Projektverlauf*' subsumiert und ausgewertet. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen Rückschlüsse dahingehend zu, dass Fragen der nachhaltigen Verstetigung von Projektmaßnahmen und -stellen im Zuge der ersten Förderphase in einem Gros der untersuchten Fallbeispiele eine lediglich untergeordnete Bedeutung innehaben. Die Experten verweisen darauf, dass die Nachhaltigkeit grundsätzlich „*[…] schon ein wichtiges Ziel […]*" sei, das in der „*[…] täglichen Arbeit […]*" allerdings „*[…] nicht so sehr verfolgt werden kann*."[839] So überlagere das operative Tagesgeschäft häufig die strategisch übergeordnete Perspektive, sodass eine Thematisierung der Dauerhaftigkeit eher nachrangig erfolge. Ebenso geben die befragten Akteure zu, dass Fragen der Nachhaltigkeit keineswegs immer von Beginn der Projektlaufzeit an mitgedacht worden sein.[840] Dieser Umstand wird maßgeblich darauf zurückgeführt, dass die Projekte sowie die impliziten Aktivitäten zunächst einer Evaluation unterzogen werden sollten, bevor sich Diskussionen hinsichtlich einer langfristigen Sicherstellung der Aktivitäten und Ergebnisse anschließen.[841] Die Projekte

[839] Interview 11, 54-54.
[840] Vgl. Interview 12, 50-50; Interview 10, 39-39.
[841] Vgl. Interview 12, 50-50; Interview 8, 42-42.

unterliegen folglich zunächst einer Bewährungsprobe. Es wird die Notwendigkeit eines evaluativen Charakters betont, sodass – bevor sich über etwaige Verstetigungsanstrengungen ausgetauscht wird – zunächst eine Überprüfung dahingehend stattfindet, ob sich die aus den Initiativen resultierenden Maßnahmen und Ergebnisse tatsächlich im gewünschten Maße bewähren können.[842] Im selben Atemzug wird jedoch angemerkt, dass durchaus auch „*[…] Maßnahmen innerhalb des Projekts entwickelt worden sind, die nicht vom Ursprung her wirklich unter der Nachhaltigkeitsperspektive standen*."[843] Infolgedessen muss anerkannt werden, dass die Verstetigung einiger Projektaktivitäten zu keinem Zeitpunkt ernsthaft intendiert war. Vielmehr wurden vorhandene Drittmittel dazu genutzt, „*[…] so einen Ballon mal steigen zu lassen […]*" – eine nachhaltige Verdauerung war nicht erklärter Wille der jeweiligen Hochschulen.[844]

Löst man sich jedoch von diesem Szenario und lenkt den Fokus zurück auf tatsächliche Nachhaltigkeitsanstrengungen, so wird deren Relevanz insbesondere im Rahmen der ersten Förderphase als tendenziell eher gering umschrieben.[845] Die Experten beklagen häufig eine zeitliche Verlagerung der Nachhaltigkeitsdebatte, die in dem nachstehenden Zitat Verdeutlichung findet:

> *„[…] ich formuliere es vielleicht mal so rum, dass auch von Seiten der Hochschulleitung jetzt gar nicht immer die Möglichkeit oder Bereitschaft da war, von vornherein zu sagen ‚So, das ist jetzt ein Projekt für drei/vier/viereinhalb Jahre und wir wissen jetzt schon, dass alles, was passieren wird, so fortgesetzt werden kann, denn dafür haben wir auch das Geld' – Nein! So war es nicht, sondern es war immer eher ein ‚Wir gucken mal'. […] Aber es wurde nie konkret, weil immer gesagt wurde ‚Ja, da das eh schwierig ist und wir wissen wie schwierig das ist, Geld dafür zu bekommen, beschäftigen wir uns lieber jetzt nicht damit, sondern dann, wenn es unbedingt notwendig ist.' Und das hat immer wieder […] zu einer Verschiebung der Diskussion geführt, wie es dann wirklich verstetigt werden kann."*[846]

Als unbedingt notwendig wurde eine Auseinandersetzung mit entsprechender Thematik beispielsweise in den Fällen empfunden, in denen bekannt wurde, dass keinerlei Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase erfolgen würde.[847] Die Nachhaltigkeitsdebatte wurde daraufhin quasi unumgänglich, da eine zeitliche Verschiebung der Thematik durch die Nichtbewilligung des Folgeantrags ausgeschlossen wurde. In den weiteren untersuchten Fallbeispielen allerdings, denen die Einwerbung einer Anschlussfinanzierung im Rahmen der

842 Vgl. Interview 10, 39-39; Interview 2, 28-28.
843 Interview 10, 39-39.
844 Interview 10, 39-39.
845 Vgl. Interview 9, 19-19; Interview 9, 25-25.
846 Interview 9, 19-19.
847 Vgl. Interview 9, 25-25.

zweiten Förderphase des QPLs glückte, wurden Nachhaltigkeitsfragen zum Befragungszeitpunkt nahezu gänzlich ausgeblendet und vollständig auf die sich anschließende Förderlaufzeit projiziert.[848] Die Verstetigung und die Verdauerung der Projektergebnisse werden demnach als zentrale Anliegen der zweiten Förderphase verstanden, wohingegen sich die Projekte gemäß den Aussagen der Befragten im Rahmen der ersten Förderphase innerhalb von Experimentier- und Konkretionsphasen befanden.[849] Darauf lässt ebenfalls die in einem Gros der untersuchten Fälle fehlende Existenz einer Gesamtstrategie in Bezug auf die Nachhaltigkeit schließen. Das nachstehende wörtliche Zitat verleiht dieser Beobachtung Nachdruck:

> *„Also es gibt Dinge, die verdauert worden sind, aber es gibt ganz stark an die einzelnen Umstände adaptiertes Verhalten. Es gibt also keine Gesamtstrategie in Bezug auf das Gesamtprojekt!"*[850]

Wenngleich also die Relevanz der Verstetigung und auch der Nachhaltigkeit der Projekte auf konkrete Nachfrage stets Bekräftigung fand, so scheint der Stellenwert eben dieser Punkte in der alltäglichen Projektarbeit nicht von allzu großer Bedeutung zu sein. Lediglich ein untersuchtes Fallbeispiel war imstande, sich von dem gewonnenen Gesamteindruck abzusetzen und glaubhaft zu machen, dass die Nachhaltigkeitsdebatte bereits von Beginn an als Dauerthema verstanden wurde. Die befragten Akteure führen diesen Umstand maßgeblich auf das Engagement der Hochschulleitung und insbesondere auf das des Präsidenten zurück, welcher stets insistiert habe, vom Ende der Projektförderung zu denken.[851] Somit sei allen Beteiligten von Beginn an transparent geworden, dass es sich um ein Projekt handele, dessen finanzielle Förderung zu einem bekannten Zeitpunkt eingestellt würde. Wenngleich dieses Wissen auch im Kontext der weiterhin untersuchten Initiativen vorhanden war, so ist der Unterschied maßgeblich darin zu sehen, dass es zu keinerlei Verschiebung der Nachhaltigkeitsdebatte kam.[852] Nachstehendes Zitat unterstreicht diesen Umstand:

> *„[…] das hat wirklich das Projekt vom ersten Tag an geprägt, bis hin zu den Einstellungen von Personal, dass einfach klar ist, dass wir hier nicht planen, dauerhaft ein [XXX]-köpfiges Team in diesem Bereich zu etablieren. Das ist ein Projekt und wir gehen davon aus, dass bestimmte Unterstützungsbedarfe wahrscheinlich dauerhaft bleiben, aber erstmal planen wir nicht etwas aufzubauen, was nur in dieser Größe weiterkommt. Eigentlich müssen sich die Projektmitarbeiter verzichtbar machen, dass wäre ideal!"*[853]

---

848 Vgl. Interview 5, 40-40; Interview 1, 64-65.

849 Vgl. Interview 3, 27-27.

850 Interview 3, 51-51.

851 Vgl. Interview 14, 22-22.

852 Vgl. Interview 14, 64-64.

853 Interview 14, 64-64.

Die entsprechenden Unterstützungsangebote sollten demnach zwar dauerhaft Bestand haben können, deren Funktionsfähigkeit sollte allerdings nicht auf zusätzlichen Personalressourcen basieren.

In Konklusion der vorangegangenen Aussagen lässt sich festhalten, dass die untersuchten Projektinitiativen der Nachhaltigkeitsdebatte unterschiedliche Bedeutungen zukommen lassen. In einem Gros der untersuchten Fälle werden entsprechende Fragen erst in der zweiten Förderphase verortet und nicht innerhalb der ersten Förderphase bearbeitet, wenngleich Ausnahmen stets der Bestätigung des Regelfalls dienen. Einen Sonderfall bilden diejenigen Projekte, die keine Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase beziehen und die Fragen der nachhaltigen Verstetigung der Ergebnisse innerhalb der letzten Monate mehr oder weniger ad-hoc entstehen ließen. Wie jedoch erscheint es bei Ablehnung und einer nicht erfolgenden Bewilligung der zweiten Förderphase möglich, die Motivation der Beschäftigten aufrecht zu erhalten und das Projekt erfolgreich zum Abschluss zu bringen?[854] Und durch welche Anreize könnte eine frühzeitigere Auseinandersetzung mit entsprechender Thematik gefördert werden, sodass die Projektinitiativen einen Mehrwert darin sehen, sich unabhängig von der Drittmittelförderung zu etablieren und die Maßnahmen auch nach Ablauf der Förderphase aus eigener Kraft zu stemmen?

Diese und weitere Fragen werden im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit erneut aufgegriffen und detaillierter beleuchtet. Zuvor jedoch widmet sich der anschließende Abschnitt der Beleuchtung des zum Befragungszeitpunkts, d. h. zum Ende der ersten Förderphase, vorherrschenden Fortschritts etwaiger Nachhaltigkeitsanstrengungen.

7.3.4 Status Quo der Nachhaltigkeit nach Förderphase I

In Ergänzung zu den vorherigen Einschätzungen bezüglich der Relevanz von Nachhaltigkeitsfragen im Rahmen der ersten Förderphase des QPLs wurden die Experten während der empirischen Erhebung weiterhin mit der Frage konfrontiert, in welchem Ausmaße es zum Befragungszeitpunkt, d. h., unmittelbar vor Beendigung der Förderrunde I, bereits zu Verstetigungen und Verdauerungen der Projektaktivitäten auf den unterschiedlichsten Ebenen kommen konnte. Die diesbezüglich getätigten Aussagen, die unter dem Kode ‚*Status Quo der Nachhaltigkeit nach FP I*' subsumiert wurden, lassen auf eine erhebliche Diversität hinsichtlich bereits stattgefundener Nachhaltigkeitsanstrengungen schließen. Lenkt man den Fokus der Betrachtungen zunächst auf diejenigen Initiativen, die sich

[854] Vgl. Interview 7, 43-44.

mit einer auslaufenden Drittmittelförderung konfrontiert sahen, so weisen die Gesprächspartner darauf hin, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen des Transfers und der nachhaltigen Sicherung der Projektergebnisse maßgeblich erst zu dem Zeitpunkt erfolgt sei, zu dem die Ablehnung des Folgeantrags für die zweite Förderphase bekannt geworden sei. In der Wahrnehmung der Experten konnten im Zuge der erst sehr spät angestoßenen Nachhaltigkeitsdebatte sowohl organisatorische Veränderungen als auch personelle Verstetigungen durchgesetzt werden, wenngleich allerdings die tatsächlich von den Projektinitiativen ausgehende, strukturbildende Wirkung kritisch hinterfragt und als „*[…] nicht so ausgeprägt […]*" betitelt wird.[855] Zwar wird angemerkt, dass es an unterschiedlichen Stellen der Hochschulen durch den Ausbau und die Erweiterung von Handlungs- und Aufgabenspektren einzelner Einheiten zu organisationalen Fortschritten gekommen sei, zeitgleich jedoch werden die durch die Initiativen angestoßenen Entwicklungen vorrangig als inhaltlich gestaltend und weniger als tatsächlich strukturbildend wahrgenommen.[856] Der Experteneinschätzung folgend sind es annäherungsweise 40 bis 60 % der Projektaktivitäten, welche mittelfristig auch ohne weitere Drittmittelförderung weitergeführt werden können.[857] Dabei erfolgt der Hinweis, dass die in einigen Bereichen installierten Angebots- und Supportstrukturen zwar nicht völlig eingestampft, jedoch drastisch in ihrem Ausmaß und ihrer personellen Ausstattung zurückgefahren werden.[858] In anderen Bereichen hingegen sei es insbesondere im Hinblick auf das Erhalten der Wettbewerbsfähigkeit nicht möglich, sich mit dem Auslaufen der Förderung von bestimmten Gegebenheiten vollständig zu verabschieden, da man es „*[…] sich in der heutigen Zeit als Universität ja auch nicht erlauben […]*" könne, „*[…] dass man irgendwie so gar nichts macht für die Erstsemester.*"[859] Eine Weiterführungsquote in Höhe von schätzungsweise 40 bis 60 % ist im Umkehrschluss allerdings auch gleichbedeutend mit dem Umstand, dass mehr als die Hälfte der bisherigen Projektaktivitäten mit sofortiger Wirkung eingestellt werden.[860] Somit ist „*[…] das Gros – obwohl es natürlich temporär eine zusätzlich sinnvolle Erweiterung des Lehrangebots gewesen ist – wieder verschwunden*."[861]

Die Einnahme einer derartigen Perspektive kann einerseits als desaströses Zeugnis in puncto Projektnachhaltigkeit gewertet werden und den Eindruck

855 Interview 10, 41-41.
856 Vgl. Interview 10, 41-41.
857 Vgl. Interview 13, 49-49; Interview 10, 51-51.
858 Vgl. Interview 13, 49-49; Interview 10, 51-51.
859 Interview 9, 27-27; vgl. auch Interview 5, 42-42.
860 Vgl. Interview 10, 51-51.
861 Interview 3, 51-51.

vermitteln, dass der Mitteleinsatz keine faktische Organisationsentwicklung nach sich ziehen konnte. Im selben Atemzug jedoch weisen die betroffenen Projektakteure andererseits darauf hin, dennoch „*[…] total viel […]*“ von der Projektförderung mitnehmen zu können.[862] Auch wenn durchaus Bedauern und Trauer bezüglich der Ablehnung des Folgeantrags geäußert wird und erhebliche Einschnitte erfolgen müssen, so habe sich dennoch – insbesondere auf personeller Ebene durch die Überführung von einzelnen Mitarbeitern aus dem Projekt in den Regelbetrieb – Einiges etablieren können.[863]

Betrachtet man nunmehr die Initiativen, deren Folgeanträge eine Bewilligung erfuhren, so wird von den befragten Akteuren die Meinung vertreten, dass sich partiell bereits Verstetigungen auf curricularer, organisatorischer und auch auf personeller Ebene festmachen ließen, die eigentlichen Nachhaltigkeits- und Transferfragen jedoch erst im Zuge der zweiten Förderphase Bearbeitung sowie Beantwortung finden sollten.[864] Folglich wird erst die zweite Förderrunde des Qualitätspakt Lehre als regelrechte Implementierungsphase verstanden, obwohl darauf hingewiesen wird, dass auch zum Befragungszeitpunkt bereits Anpassungen in Studienordnungen oder aber Modulbeschreibungen vorgenommen worden seien und neue organisatorische Einheiten hätten installiert werden können. Darüber hinaus ist es gelungen, einen, wenn auch vergleichsweise geringen, Anteil der Projektstellen in Dauerstellen zu überführen.[865] Ebenso wird der Anstoß von Wandlungsprozessen sowohl in den Köpfen der Projektadressaten als auch in den gesamtorganisationalen Strukturen in unterschiedlichen Ausprägungen als existent angesehen, obwohl zugegeben wird, dass man sich im Rahmen der ersten fünf Jahre der Projektlaufzeit “*[…] nicht so viele Gedanken gemacht hat, wie solche Strukturen auch dauerhaft angelegt werden […]*“ können.[866] Daher sei man „*[…] heilfroh […]*“ darüber, durch die zweite Förderrunde nochmals „ *[…] die Chance zu haben, dass ein bisschen abzusichern und zu verstetigen und nochmal einen Impuls zu geben […]*“.[867] Andere Initiativen hingegen vertreten eine drastischere Perspektive und werten die Anschlussfinanzierung keineswegs nur als hilfreich, sondern vielmehr als unabdingbare Voraussetzung, sofern die in den letzten Jahren etablierten Unterstützungsangebote nicht „*[…] schnell wegbrechen […]*“ sollten.[868] Das nachstehende wörtliche Zitat

862 Interview 2, 60-60.
863 Vgl. Interview 2, 60-60.
864 Vgl. Interview 12, 48-48.
865 Vgl. Interview 12, 48-48.
866 Interview 8, 48-48; vgl. Interview 14, 71-71.
867 Interview 14, 71-71.
868 Interview 11, 56-56.

verdeutlicht die zeitliche Verlagerung von Nachhaltigkeitsfragen auf die Phase der zweiten Förderrunde.

> *„Also in der ersten Förderphase wurde das Ding hauptsächlich entwickelt, und jetzt guckt man in der zweiten Förderphase, wo bestimmte Sachen jetzt einfach noch gut ausgebaut werden können.“*[869]

Folgt man dieser Ansicht, so wäre die – wenngleich nur hypothetisch angenommene und nicht faktisch eingetretene – Nicht-Bewilligung des gestellten Folgeantrags als massiver Rückschritt empfunden worden und gleichbedeutend mit der Einschätzung gewesen, dass das bestehende Potenzial der Initiativen nicht vollends habe ausgeschöpft werden können.[870] Es wird die Meinung vertreten, dass „*[…] die Aufbauarbeit dieser ersten Phase extrem gefährdet gewesen […]*“ wäre, andererseits jedoch wäre zeitgleich „*[…] auch die Legitimation von Projektförderung überhaupt für die Lehre […] dadurch ganz stark in Frage gestellt worden.*“[871]

Weiterhin merken die Experten an, dass die Kenntnis über ein vorzeitiges Projektende nach der ersten Förderrunde aller Voraussicht nach ursächlich für strategische Neuausrichtungen gewesen wäre, die Nachhaltigkeitsfragen insbesondere in den letzten Monaten der auslaufenden Projektinitiativen in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt hätte. Nach Erhalt des Bewilligungsbescheids jedoch wurde die Bearbeitung der Thematik nahezu gänzlich zeitlich verlagert und in Konklusion als Hauptaufgabe der zweiten Förderphase verstanden. Das nachstehende Zitat dient der Untermauerung der soeben beschriebenen Feststellung.

> *„Wenn wir nicht verlängert worden wären, wäre es schwierig gewesen. Ich mein, dass hätten wir dann ja auch letztes Jahr im November auch schon gewusst, da hätten wir ja nochmal ein knappes Jahr Zeit gehabt [um die Weichen umstellen zu können?] sozusagen […] das haben wir jetzt natürlich nicht getan.“*[872]

Die Tatsache allerdings, dass es erst nach dem Erhalt des Ablehnungsbescheids zum beschriebenen Umstellen der Weichen gekommen wäre, verdeutlicht, dass der zum Befragungszeitpunkt vorherrschende Status Quo der Nachhaltigkeit als alarmierend und lediglich in Ansätzen kongruent zu den anfänglich im Rahmen der Projektanträgen verfassten Verstetigungs- und Transferbemühungen beschrieben werden muss. Die Aussagen der Experten im vorliegenden Kontext sind oftmals schwammig und verdeutlichen, dass es bis dato in einem Gros

869 Interview 5, 40-40.
870 Vgl. Interview 12, 52-52; Interview 11, 56-56.
871 Interview 7, 42-42.
872 Interview 4, 98-98.

der befragten Fälle nicht gelungen ist, Nachhaltigkeit tatsächlich auf den zuvor beschriebenen Dimensionen bereits von Beginn an mitgedacht – geschweige denn realisiert – zu haben. Es ist auffällig, dass Fragen bezüglich der Dauerhaftigkeit der Projektmaßnahmen häufig nur sehr abstrakte und vage Antworten nach sich ziehen und die Meinung vertreten wird, dass vieles „*[…] vermutlich auch weiterlaufen wird*."[873] Die während der empirischen Erhebung gesammelten Eindrücke lassen deutliche Parallelen zu weiteren Experteneinschätzungen erkennen, die den öffentlichen Diskurs um befristete Drittmittelförderung und eine zunehmende Projektorientierung der Wissenschaft prägen. Man sei sich sicher, dass sich die Projektmaßnahmen „*[…] deutlich über das Projektende hinaus positiv […]*" auswirkten und dass die „*[…] entwickelten Veränderungen auch nach Projektende 2020 […]*" fortgeführt werden könnten – die konkrete Ausgestaltung allerdings erscheint ebenso nebulös und blass wie die Existenz von konkreten, strategischen Plänen, die das Vorgehen für eine nachhaltige Sicherung der Projektergebnisse gewährleisten sollen.[874] Umso dringender erscheint nunmehr die Auseinandersetzung mit Förderfaktoren und Barrieren im Kontext einer nachhaltigen Implementierung und Überführung der Projektergebnisse in bereits bestehende Strukturen, die eine Sicherung der Projektaktivitäten auch nach dem Auslaufen der zeitlich limitierten Förderung durch Drittmittel ermöglichen.

7.3.5 Förderfaktoren und Barrieren der nachhaltigen Implementierung von Projektergebnissen

Die Identifikation von Förderfaktoren und Barrieren im Hinblick auf die nachhaltige Implementation der Projektergebnisse bildet ein weiteres zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ab, das insbesondere unter der Berücksichtigung der originären Zielsetzung und Intention des Qualitätspakt Lehre und ebenso angesichts der bereits dargelegten Ergebnisse hinsichtlich aktueller Nachhaltigkeitseinschätzungen höchste Relevanz besitzt. In der logischen Konsequenz hat die Frage nach etwaigen Faktoren, die sich sowohl begünstigend als auch hemmend auf die Verdauerung und Routinisierung der projektinitiierten Aktivitäten auswirken konnten, entsprechend Raum im Rahmen der empirischen Untersuchung eingenommen. Die in diesem Zusammenhang von Seiten der Experten geäußerten Einschätzungen wurden zunächst unter dem Code , *Förderfaktoren & Barrieren Nachhaltigkeit*' subsumiert, bevor

873 Interview 1, 54-54.

874 Scharvogel (2016), S. 1.

sie an jetziger Stelle als inhaltliches Fundament des vorliegenden Abschnitts fungieren. Wenngleich oftmals die Meinung vertreten wurde, dass man die Erfolgsbedingungen des Projektverlaufs im vorliegendem Kontext „*[…] quasi eins zu eins übertragen […]*" könne, so zeichneten sich bei genauerer Betrachtung doch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ab, die im Folgenden näher dargelegt werden.[875] Zuvor bedarf es an dieser Stelle noch des Hinweises, dass die unterschiedlichen Gelingens- und Hemmnisfaktoren vornehmlich induktiv aus dem generierten, empirischen Datenmaterial gewonnen wurden. Von diesem Vorgehen zu exkludieren sind allerdings die beiden zuletzt dargelegten Kategorien, in denen ein potentieller Zusammenhang sowohl zwischen (a) dem Fördervolumen und der Erzielung von Dauerhaftigkeit als auch (b) zwischen der Förderlaufzeit und Routinisierungsbemühungen thematisiert wurde – hier lässt sich eine deduktive Herangehensweise konstatieren.

7.3.5.1 Übergeordnete Strategiekonformität und derivative Projektziele

Expertenseitig wird primär die Existenz einer Strategiekonformität zwischen der übergeordneten Institution und dem Projekt selbst als bedeutsamer Förderfaktor benannt. Sofern also die Projektziele aus denen der übergeordneten Institutionen abgeleitet worden seien und eine derivative Beziehung untereinander bestehe, würden die Chancen auf eine gelingende Verstetigung und Routinisierung der Projektaktivitäten positiv beeinflusst.[876] Förderlich sei gemäß der Experteneinschätzung darüber hinaus die Schaffung von Zielharmonien und -komplementaritäten zwischen Projekt und Linie. Sollte es demnach gelingen, die Projektaktivitäten als zuträglich oder gar als Bestandteil der Leitbilder der jeweiligen Institutionen zu begreifen, so trage dies zu einer erhöhten Legitimation und einer längerfristigen Orientierung der Initiativen bei.[877]

7.3.5.2 Organisationales Bridging

Ein Gros der befragten Akteure betont im vorliegenden Kontext die Notwendigkeit von frühzeitigen Brückenschlägen zwischen den jeweiligen Initiativen und den übergeordneten Institutionen.[878] Diese seien unabdingbar, um einer potentiellen Verselbstständigung der Projekte entgegenzuwirken, die die organisationale Reintegration und Weiterführung der entsprechenden Aktivitäten

875 Interview 5, 44-44.
876 Vgl. Interview 10, 39-39; Interview 8, 8-8.
877 Vgl. Interview 10, 39-39; Interview 8, 8-8.
878 Vgl. Interview 9, 10-10; Interview 10, 41-41; Interview 6, 112-112.

zu späteren Zeitpunkten in nicht zu unterschätzendem Maße erschwerten oder gar unmöglich machten. Hilfreich sei es, die Projekte bereits von Beginn an mit weiteren Entwicklungslinien – beispielweise mit bereits existierenden Qualitätsentwicklungsprozessen – zu verzahnen, sodass es zu keinem Zeitpunkt zu einer vollständigen Isolation von Projektvorhaben komme.[879] Stets sollte also die gesamtinstitutionelle Entwicklung mit im Blick behalten werden, um etwaig bestehende Synergiepotenziale frühzeitig erkennen und auch nutzen zu können.[880] Mit dem Ziel, dieser Forderung bestmöglich entsprechen zu können, sei eine zentrale organisatorische Aufhängung der Initiativen auf Hochschulleitungsebene nahezu unabdingbar – nicht zuletzt auch, um die *Vorgarten-Denke* einzelner Fachbereiche und Einheiten überwinden zu können und die gesamtorganisationalen Entwicklungslinien der Hochschulen in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rücken, denn: „*[…] wenn einem die Integration mit strategischen Entwicklungen nicht gelingt […]*", so werde die nachhaltige Implementation der Ergebnisse unnötig verkompliziert.[881] Sofern die Projektrealisation des Weiteren der Unterstreichung von gesamtuniversitären Profilmerkmalen dienlich sei, könne eine dauerhafte Sicherung und Verstetigung der Ergebnisse wesentlich leichter gewährleistet werden.[882]

7.3.5.3 Agendasetting der Projektendlichkeit

Gemäß der Experteneinschätzung sollte bereits von Beginn an „*[…] vom Ende der Projektförderung […]*" her gedacht werden.[883] Die *Spielregeln* der zeitlich lediglich limitierten Projektförderung sollten innerhalb der Hochschulen vermehrt Anerkennung finden und als handlungsweisend für die projektinitiierten Aktivitäten gelten.[884] Im Zuge dessen sollte die Endlichkeit der Initiativen einen größeren Stellenwert in der alltäglichen Projektarbeit erlangen und in deren Kontext auch vorbereitet werden. Konkret könne dies beispielsweise durch eine sukzessive Entwöhnung von Fördergeldern bereits während der eigentlichen Laufzeit gelingen.[885]

> *„[…] das war auch von Anfang an so angelegt. Wir haben ja den Antrag gestellt […] und haben wegen der Nachhaltigkeit gesagt, wir gehen am Anfang mit ganz viel Geld in die*

[879] Vgl. Interview 14, 13-13; Interview 13, 57-57.
[880] Vgl. Interview 14, 66-66.
[881] Interview 7, 48-48; Interview 8, 50-50; vgl. auch Interview 7, 4-4; Interview 2, 22-22.
[882] Vgl. Interview 5, 28-28.
[883] Interview 14, 22-22.
[884] Interview 14, 22-22; Interview 11, 54-54.
[885] Vgl. Interview 14, 46-46; Interview 8, 40-40.

Hochschule, und wir müssen die Kollegen nicht gewöhnen an das Geld, sondern wir müssen sie entwöhnen von dem zusätzlichen Geld. Und wir machen die Ausschreibung immer ein Stückchen kleiner, damit klar ist, dass irgendwann ein Ende erreicht ist und es dann selbst getragen werden muss."[886]

Die befragten Experten sehen in der Retrospektive beispielsweise die frühzeitige und häufig unüberlegte Institutionalisierung von Einheiten und den Aufbau von Personalstämmen ohne die Denke über das Projektende hinaus als zentrale Barriere für Verstetigungsanstrengungen an. Die Nachhaltigkeit wurde demnach nicht von Beginn an mitgedacht, sondern gewann erst zu einem sehr späten Zeitpunkt des Projekts an Bedeutung und es wurde oftmals erst im Nachgang versucht, diese sicherzustellen.[887]

7.3.5.4 Adressatenorientierung

Bereits im Zusammenhang mit der Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren während des Projektverlaufs wurde auf eine sinnhafte Adressatenorientierung hingewiesen, doch auch im Zuge der Nachhaltigkeitsdebatte wird die Bedeutung dieses Faktors unterstrichen. Demnach sollten vorrangig diejenigen Akteure von den Initiativen fokussiert und adressiert werden, die sich durch eine längere Verweildauer innerhalb der Institutionen charakterisieren lassen und folglich imstande sind, den Bereich Studium und Lehre nachhaltig zu prägen und zu verändern.[888]

7.3.5.5 Wirksamkeitsempfinden

Zudem, so die Einschätzung der Experten, stoßen Nachhaltigkeitsanstrengungen und -bemühungen in den Fällen auf fruchtbaren Boden, in denen den betroffenen Akteuren sowohl die Sinnhaftigkeit als auch der aus den Initiativen resultierende Mehrwert einleuchten.[889] In dem Anliegen, diesen Umstand zu befördern, ist die Adäquanz der jeweiligen Maßnahmen für die entsprechenden Fachbereiche von herausragender Relevanz.[890] Diese schaffe zum einen Akzeptanz, zum anderen jedoch vergrößere sie auch die Bereitschaft zur nachhaltigen Verankerung von positiv evaluierten und als hilfreich wahrgenommenen Maßnahmen. Letztere könne beispielsweise auch durch eindeutige Erfolgsnachweise

886 Interview 14, 46-46.
887 Vgl. Interview 8, 30-30; Interview 8, 48-48. Interview 1, 50-50.
888 Vgl. Interview 14, 23-23; Interview 14, 65-65.
889 Vgl. Interview 14, 74-74.
890 Vgl. Interview 14, 76-76.

positiv beeinflusst werden. Sofern demnach tatsächlich belastbare Zahlen existent wären, die belegen könnten, *„[…] dass man wirklich Erfolg hat, […] dann ist die Bereitschaft, dass weiter zu machen, natürlich größer, als wenn sie sagen, wir glauben, dass das Erfolg hat.*“[891] Problematisch und als regelrechte Barriere allerdings erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass im Bereich der Lehre eben jene Nachweise kaum zu realisieren sowie (mono-)kausale Wirkungszusammenhänge nicht zu identifizieren sind.[892] Dieses Hemmnis muss zwar Anerkennung finden, wenngleich es sowohl in der kurz- und mittelfristigen Perspektive nicht gänzlich auflösbar erscheint und daher einer entsprechenden Kompensation bedarf. Eine eben solche sei beispielsweise durch die Installation von Begleitforschungen sowie ständigen Evaluationen denkbar, die intendieren, die potentiellen Erfolge der Projektaktivitäten zu verdeutlichen.[893] Weiterhin seien die (positiven) Ergebnisse imstande, als Argumentations- und Rechtfertigungsgrundlage für die Fortführung von Maßnahmen im hochschulinternen Diskurs zu dienen.

> *„Gelingensfaktoren waren für uns auch, um schlichtweg aufgrund der fortlaufenden Evaluationen zeigen zu können, dass sich Dinge verändert haben. Das war auch wichtig, dass wir wirklich eine Begleitforschung an der Stelle von vornherein gemacht haben. Also, an der Universität dann einfach zu behaupten, etwas läuft gut, funktioniert nicht, da müssen wir mit Daten einfach überzeugen.“*[894]

Im Idealfall sollte es den Projektinitiativen demnach gelingen, ihr Bestehen mit Verweis auf ihren Erfolg zu rechtfertigen.[895]

7.3.5.6 Schaffung von Strukturen

Als ebenso förderlich für die Routinisierung und Verdauerung der Projektergebnisse wird die frühzeitige Überführung von Aktivitäten in Strukturen oder aber auch übergeordnete Konzepte empfunden. Ein derartiges Vorgehen könne in der Wahrnehmung der befragten Experten sowohl eine *Ankerwirkung* entfalten als auch dafür Sorge tragen, dass die Maßnahmen eine wesentlich höhere Legitimation erfahren.[896]

---

891 Interview 13, 53-53.
892 Vgl. Interview 13, 53-53; Interview 12, 56-56.
893 Vgl. Interview 12, 56-56.
894 Interview 12, 56-56.
895 Vgl. Interview 11, 58-58.
896 Interview 13, 43-43, vgl. auch Interview 10, 10-10; Interview 5, 32-32; Interview 4, 116-116.

„Wir stellen schon fest – auch wenn es immer wieder Kritik gibt an diesen übergeordneten Konzepten – wenn die mal verabschiedet sind im Haus, dann haben die schon so eine gewisse Ankerwirkung. Und das, was wir dann tun, was wir dann zusätzlich an Projekten versuchen zu initiieren, was ja erstmal auch für viele Menschen Mehrarbeit bedeutet, erfährt eine höhere Legitimation wenn wir sagen können ‚Das steht ja auch in unserem Hochschulentwicklungsplan drin' oder ‚Das steht ja in der Zielvereinbarung drin' oder ‚Das steht in unserem Leitbild drin'. Also es gibt so eine gewisse Legitimationswirkung."[897]

7.3.5.7 Finanzierungsmodalitäten

In diesem Kontext wird erneut die aktuelle Finanzierungssituation kritisch hinterfragt und die Verteilung von lediglich zeitlich begrenzt zur Verfügung stehendem Geld mit Skepsis betrachtet. Gemäß der Experteneinschätzung wird die frühzeitige Schaffung und Etablierung von neuen Strukturen dadurch verhindert, dass *„[…] wir immer nur über temporäres Geld reden und deswegen keine verlässliche Planungssicherheit haben."*[898] Diese Tatsache erschwere ungemein die Strukturschaffung und *„[…] ist natürlich im Hinblick auf die Nachhaltigkeit dieser Projekte einfach das grundlegende Problem."*[899]

7.3.5.8 Management Attention und persönliche Betroffenheit

Auch im Zuge der Verstetigungsdebatte wird der Einbezug der Leitungsebenen und von zentralen Akteuren betont. So sei es wichtig, die Hierarchieebenen zu involvieren *„[…] in diese Projekte und zum Beispiel den Studiendekanen oder Dekanen sehr eng die Möglichkeit geben, Einfluss zu nehmen; denen das Gefühl zu geben, das ist auch mit unser Projekt."*[900] Das wörtliche Zitat verweist zum einen auf die Zentralität der Management Attention, zum anderen jedoch auch auf die Bedeutsamkeit der persönlichen Identifikation mit den Initiativen.[901] Je geringer eben diese ausgeprägt ist, *„[…] desto geringer ist die Bereitschaft, dass auch langfristig weiter zu tragen."*[902]

7.3.5.9 Anreizsysteme

Weiterhin wird von den Experten eine Anpassung derzeit vorherrschender Anreizsysteme angeregt. Dieser Vorschlag basiert auf der Erfahrung, dass sich

[897] Interview 13, 43-43.
[898] Interview 13, 53-53; vgl. auch Interview 8, 48-48.
[899] Interview 13, 53-53.
[900] Interview 13, 57-57.
[901] Vgl. Interview 5, 28-28; Interview 2, 52-52; Interview 3, 23-23.
[902] Interview 13, 57-57.

Mehrarbeit und Engagement innerhalb von Projekten im Bereich Studium und Lehre nur in den Fällen einstellten, in denen derlei aus der Perspektive der Individuen rational sowie nutzenmaximierend erscheint.[903] Folglich könnte man beispielsweise „*[…] stärker in Berufungsverhandlungen und gerade durch die W-Besoldung und die Möglichkeiten der Zulagengewährung gewisse Anreize für die didaktische Weiterbildung setzen.*“[904] Gestaltungsweisend sollte stets der Versuch sein, eine Ziel- und Interessenharmonisierung – nicht lediglich zwischen Projekt und Linie, sondern ebenfalls zwischen Projekt und Individuum – zu erschaffen. Den entsprechenden Anreizsystemen müsse es gelingen, eine Ziel- und Interessenkongruenz der Initiativen und der von ihnen mittelbar sowie unmittelbar betroffenen Akteure zu kreieren und die in diesem Kontext derzeit vorherrschenden Divergenzen zu minimieren.[905]

7.3.5.10 Befristungsrechtliche Arrangements

Den Experteneinschätzungen folgend waren es auch vertragsrechtliche Grundlagen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, die einen erfolgskritischen Einfluss auf die nachhaltige Verstetigung der Projektmaßnahmen und -ergebnisse zeitigten. Die derzeitigen befristungsrechtlichen Arrangements erwiesen sich im Projektverlauf als Stolpersteine, die in der Wahrnehmung der befragten Experten die unternommenen Anstrengungen im Kontext einer dauerhaften Routinisierung torpedierten.[906] So wird angeführt, dass es angesichts der befristungsrechtlichen Möglichkeiten der ersten Förderphase nicht immer möglich gewesen sei, Projektpersonal zwar grundsätzlich zu entfristen, zunächst jedoch noch aus den Projektmitteln der zweiten Förderphase (zwischen) zu finanzieren.[907] Des Weiteren wird bemängelt, dass die Befristungen nun in gehäuftem Maße Einklageverfahren provozierten. Die Projektadministration werde insbesondere im Qualitätspakt Lehre mit der Frage, „*[…] wie man das Personal so einstellen kann, dass man diejenigen verstetigen kann, die man möchte, und nicht aufgrund von Einklageverfahren diejenigen hat, die man nicht möchte oder die man jetzt nicht auch noch in 20 Jahren hier sehen würde.*“[908] Erschwerend hinzu kommt der Umstand, dass bei Projektlaufzeiten von knapp einer Dekade die Verantwortung auf Seiten des Arbeitgebers vorherrsche, um Klarheit und Transparenz hinsichtlich

[903] Vgl. Interview 7, 26-26; Interview 4, 46-46; Interview 11, 68-68.
[904] Interview 11, 58-58.
[905] Vgl. Interview 5, 22-22; Interview 4, 46-46; Interview 4, 107-108.
[906] Vgl. Interview 5, 36-36.
[907] Vgl. Interview 5, 36-36.
[908] Interview 5, 36-36.

potentieller Beschäftigungsoptionen nach dem Auslaufen des Projekts bemüht zu sein und sich die Frage zu stellen, „*[…] ist das jetzt etwas auf Lebenszeit für die jeweilige Person*?“[909] Diese Tatsache wird insbesondere im Hinblick auf die Kommunikation innerhalb der Hochschulen als belastend empfunden, da letztlich die Kosten der entsprechenden Verfahren getragen werden müssten. Die ungeplanten finanziellen Aufwände gingen oftmals zu Lasten der nachhaltigen Verstetigung von Projektergebnissen und schürten bei den dezentralen Einheiten Unsicherheit und Skepsis, da diese „*[…] sich dann natürlich zweimal überlegen, ob sie ein Projektengagement forcieren, wenn sie befürchten, dass sie es eventuell am Ende nicht mehr loswerden*.“[910]

7.3.5.11 Organisationsgröße

Vereinzelt wurde die Größe der Gesamtinstitution als erfolgskritischer Faktor für die nachhaltige Implementation der Projektvorhaben verstanden. Insbesondere die in den nicht anschlussfinanzierten Initiativen beschäftigten Akteure äußerten auf die Frage, worin mögliche Erklärungsmomente für ein verfrühtes Projektende bereits nach der ersten Förderphase liegen könnten, die Einschätzung, zu erfolgreich gewesen zu sein.[911] Gemäß den Erklärungsversuchen ist es in kleineren Institutionen wesentlich einfacher, Prozesse anzustoßen, sodass „*[…] wir hier auch einfach nur drei Jahre für das […]*“ benötigen, „*[…] was eine große Uni in sechs Jahren erst schafft, weil die Prozesse so viel langsamer sind*.“[912] Eben jene Einschätzung geht im Kontext der Ergebnissystematisierung mit der Beobachtung einher, dass vornehmlich vergleichsweise kleinere Hochschulen mit tendenziell eher geringerem Fördervolumen keine Folgeförderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre einwerben konnten.

7.3.5.12 Fördervolumen

In direkter Anlehnung an die vorherigen Ausführungen erscheint es fraglich, welchen Einfluss das Fördervolumen der Initiativen grundsätzlich im Kontext von Dauerhaftigkeit und nachhaltiger Implementation der Projektergebnisse besitzt. Zunächst einmal bedarf es an dieser Stelle des Hinweises, dass es sich bei der finanziellen Dimension der Projektinitiativen um keinen Förder- oder aber Hemmnisfaktor handelt, der von den befragten Akteuren im Rahmen

909 Interview 5, 36-36.
910 Interview 5, 36-36.
911 Vgl. Interview 9, 37-37.
912 Interview 9, 37-37.

der empirischen Erhebung eigenständig angeführt wurde. Vielmehr wurden die Experten explizit nach dem vermuteten Zusammenhängen zwischen der Höhe der Drittmittelausstattung und den Nachhaltigkeitsanstrengungen befragt. Die generierten Antworten erinnern stark an das bereits im Rahmen der theoretischen Fundierung beschriebene Paradox der Projektsemantik zwischen detaillierter Planung und notwendiger Flexibilität. So wird angemerkt, dass ein tatsächlich zielführendes Ausgeben der monetären Mittel bei steigendem Volumen schwerer und ergo bei kleinerem Volumen leichter falle.[913] Zwar sei man froh über derart „*[…] imposante Volumen […]*", die in nicht zu unterschätzendem Maße die Aufmerksamkeit für und die Sichtbarkeit sowie das Prestige von Lehrprojekten gestärkt hätten, dennoch wird die Schwierigkeit betont, mehrere Millionen bereits zu Beginn des Projekts sinnhaft verplanen zu müssen.[914] Auch, jedoch nicht ausschließlich auf dieser Basis wird ein negativer Zusammenhang zwischen dem Fördervolumen und der nachhaltigen Verstetigung vermutet. Es wird angeführt, dass das Fördervolumen nicht direkt auf die Nachhaltigkeit Einfluss nehme, allerdings durchaus ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der finanziellen Ausstattung und dem „*[…] Rad, das sich drehen kann […]*", bestehe.[915] Somit determiniere das Fördervolumen vorrangig die Höhe des Einführungsaufwandes – ein Umstand, welcher in der logischen Schlussfolgerung in der Einschätzung mündet, dass bei einem geringeren Fördervolumen die Wahrscheinlichkeit des Aufrechterhaltens von Maßnahmen und Aktivitäten auch nach der Projektförderung deutlich höher zu sein scheint.[916] Je größer demnach das Fördervolumen ist, desto größer ist auch der Aufwand, die Projektergebnisse im Nachgang zu verstetigen und „*[…] desto mehr heißt es auch, dass die Universität, die das dann fortsetzen will, aus eigener Tasche dann ja auch diese riesen Summe aufbringen muss*."[917] Zweifellos ist in der Wahrnehmung der befragten Experten also ein vergleichsweise hohes Fördervolumen von Nöten, um gesamtuniversitär denken und handeln zu können. Im selben Atemzug jedoch wird die Existenz einer Art kritischen Grenze betont, die mit der Gefahr einhergehe, dass sich der Nutzen von zusätzlichen finanziellen Möglichkeiten minimiere und sich die Verstetigung der angestoßenen Aktivitäten zusehends erschwere sowie verkompliziere.[918]

---

913 Vgl. Interview 14, 82-82.

914 Interview 14, 83-83; vgl. auch Interview 14, 82-82; Interview 2, 30-30; Interview 2, 34-34.

915 Interview 13, 61-61.

916 Vgl. Interview 13, 61-61; Interview 11, 52-52; Interview 9, 35-35; Interview 6, 163-163; Interview 5. 48-48.

917 Interview 9, 35-35; vgl. auch Interview 6, 163-163.

918 Vgl. Interview 1, 77-77; Interview 6, 160-163.

7.3.5.13 Förderlaufzeit

Neben dem Zusammenhang zwischen dem Fördervolumen und der Möglichkeit einer nachhaltigen Verstetigung wurde im Rahmen der empirischen Erhebung ebenso die Beziehung zwischen der Förderlaufzeit und der Verdauerung von Projektergebnissen thematisiert. Dabei wird die zeitliche Dimension der Initiativen als gleichermaßen bedeutsam wie die finanzielle Ausstattung gewertet, wenngleich in diesem Kontext ein positiver Zusammenhang zwischen der Gesamtdauer und der dauerhaften Verankerung von Aktivitäten und Maßnahmen in übergeordneten Strukturen konstatiert wird.[919]

> *„Viel entscheidender ist die Frage der Laufzeit. Und da ist es eindeutig: Je länger, desto besser!"*[920]

Die vergleichsweise langen Laufzeiten der Lehrprojekte werden insofern als hilfreich empfunden, als dass sie „*[…] eben auch schon in die Betriebsphase rein […]*" gehen.[921] Im Zuge der mehrjährigen Förderung haben die Projektmaßnahmen die Chance, sich zu bewähren und sich ebenfalls „*[…] einen gewissen Stellenwert in der Organisation zu erarbeiten.*"[922] Zudem wird betont, dass die Initiativen eine gewisse Zeit benötigten, um tatsächlich funktions- und arbeitsfähig zu werden. Selbiger Umstand allerdings ist auch zutreffend, wenn die Zielerreichungsdimensionen in den Fokus der Betrachtungen gerückt werden, sodass längere Laufzeiten von Seiten der befragten Experten stets positiv bewertet wurden.[923] Sofern demnach tatsächlich weitreichende Organisationsveränderungen wie im Zuge des Qualitätspakts Lehre intendiert sind, wird die in ausreichendem Maße dafür zur Verfügung stehende Zeit als wichtiges Moment angesehen, welches eine Strukturbildung und das Ausleben von Kreativität erlaubt.[924] Obwohl sich die Experten hinsichtlich eines positiven Zusammenhangs zwischen Förderlaufzeit und der Möglichkeit nachhaltiger Verstetigungen einig sind, so wird vereinzelt auch auf die damit verbundenen Schwierigkeiten verwiesen. Insbesondere die Länge der Initiativen mache es für viele Hochschulen sehr leicht, die Endlichkeit der Projektförderung auszublenden, „*[…] weil man irgendwie das Gefühl hat, fünf Jahre, und dann nochmal fünf Jahre, und irgendwo bekommt der Staat dann wieder irgendwie Geld her. Und dann plant man die*

---

919 Vgl. Interview 14, 80-80.
920 Interview 13, 61-61.
921 Vgl. Interview 13, 61-61.
922 Interview 13, 61-61; vgl. auch Interview 4, 126-126.
923 Vgl. Interview 12, 60-60; Interview 11, 68-68; Interview 10, 45-45.
924 Vgl. Interview 10, 45-45; Interview 7, 60-60.

Projekte anders und stellt diese neuen Professuren ein und denkt ‚Irgendwann finden wir schon eine Lösung!' – und siehe da: man findet sie vielleicht doch nicht."[925] Somit sind die langen Laufzeiten einerseits förderlich und notwendig, wenn es darum geht, tatsächlich organisationale Veränderungsprozesse anzustoßen, andererseits jedoch auch als diffizil zu betrachten, da der originäre Projektcharakter zusehends verblasst und es sich auf Seiten der betroffenen Akteure „*[…] schon fast nicht mehr wie ein Projekt […]*", sondern vielmehr wie eine Routinetätigkeit von unbegrenzter Dauer anfühlt.[926]

7.4 Die Kehrseite der Medaille: Über Risiken, Nebenwirkungen und Konsequenzen der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre

Nachdem die vorangegangenen Abschnitte der vorliegenden Arbeit sowohl über den Status Quo projektbasierter Organisationsentwicklung an Hochschulen als auch über Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projektverläufen und Nachhaltigkeits- sowie Transferanstrengungen informiert haben, soll nunmehr der Fokus auf Neben- und Begleiterscheinungen der zunehmenden Projektförderung im Kontext von Studium und Lehre gelenkt werden. Bereits Schmidt [2015] hat im Zuge der Evaluation des Qualitätspakts Lehre noch während der ersten Förderphase auf sog. *nicht-intendierte Effekte* des Förderprogramms hingewiesen und für eine Sensibilisierung als auch für das Schaffen eines Bewusstseins dahingehend plädiert.[927] Fraglich ist demnach, welche Begleiterscheinungen sowohl das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre als auch weitere in diesem Kontext realisierte Initiativen besitzen. Um eben jener Fragestellung nachzugehen, wurden im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung entsprechende Expertenaussagen unter dem Code ‚*Risiken, Nebenwirkungen und Konsequenzen der Projektförderung*' subsumiert, die das inhaltliche Fundament der nachstehenden Aussagen bilden.

7.4.1 Organisationale Überforderung und latente Zielverschiebung

Die Experten merken an, dass die zunehmende Projektorientierung im Lehrkontext partiell zu einer regelrechten Überforderung der Institutionen führe.[928] Zurückzuführen sei diese auf eine stetig anwachsende Anzahl von zu realisie-

[925] Interview 14, 80-80.
[926] Interview 4, 126-126.
[927] Vgl. Schmidt (2015a), S. 1ff.
[928] Vgl. Interview 13, 31-31; Interview 10, 20-20; Interview 5, 12-12.

renden Projektvorhaben. Stets würden die zur Verfügung stehenden Drittmittel als Anschubfinanzierung verstanden, die neuartige, d. h., zusätzliche und eben nicht ersetzende Aufgaben entstehen lasse. Allerspätestens im Falle von ausbleibenden Mittelflüssen – so die Einschätzung der Experten – werden die Hochschulen dahingehend eine Überforderung erfahren, die angestoßenen Aktivitäten aus eigener Kraft aufrechterhalten zu müssen. Ebenso werden der mit der Projektorientierung einhergehende Bürokratisierungsaufwand sowie die an die Institutionen herangetragenen Anforderungen „*[…] was Berichtswesen anbelangt, was Steuerungsmechanismen anbelangt, was Zielvereinbarungen anbelangt, was Akkreditierungsverfahren anbelangt, Qualitätssicherungsverfahren anbelangt […]*", beklagt, die einerseits ein immenses Maß an organisationaler Mehrarbeit bedeuten und andererseits eine Überlastung der Hochschulen provozieren.[929] Das nachstehende, wörtliche Zitat dient der Untermauerung des beschriebenen Umstands:

> *„Wir kriegen also einen ständigen Aufgabenzuwachs; kriegen dann im Bereich der Lehre zusätzlich temporäres Geld rein. Mit diesem temporären Geld schaffen wir uns selber nochmal zusätzliche Aufgaben. Und diese Vielzahl der kleineren Aufgaben wird irgendwann dazu führen, dass wir als Organisation absaufen!"*[930]

Darüber hinaus bergen nach Aussagen der befragten Akteure sowohl die Vielzahl an Projektvorhaben als auch die eng damit in Verbindung stehende Unterfinanzierungsdebatte an Hochschulen das Risiko, dass die ursprünglich mit den Programmen intendierten Ziele hinsichtlich der dauerhaften Verstetigung ins Hintertreffen gerieten.[931] Die Hochschulen retteten sich regelrecht von Projekt zu Projekt, sodass eine langfristige strategische Ausrichtung oftmals ausbleibe. In der Folge wird die Gefahr organisationaler Zielverschiebungen benannt: Projekte seien Steuerungsinstrumente und folglich auch in gewissem Maße Taktgeber von außen, sodass sie durchaus imstande seien, eine latente Verschiebung oder gar Modifizierung von Organisationszielen zu bedingen.[932]

7.4.2 Ausbau des Wissenschaftsmanagements

Als eine weitere Begleiterscheinung der zunehmenden Projektförderung und insbesondere des QPLs wird die Etablierung eines neuen Sektors zwischen Wissenschaft und Verwaltung benannt. Der massive Ausbau des Bereichs des sog.

929 Interview 13, 53-53.
930 Interview 13, 53-53.
931 Vgl. Interview 8, 48-48.
932 Vgl. Interview 8, 48-48; Interview 8, 54-54; Interview 5, 46-46; Schmidt (2015a), S. 1ff.

Wissenschaftsmanagements geht mit beachtlichen personellen Aufstockungen einher und wird als Indiz für ein erstarktes Professionalisierungsstreben der Institutionen gewertet.

> *„Das nennt sich ja alles Wissenschaftsmanagement irgendwie und im weitesten Sinne, und man hat einen neuen Sektor erschaffen, der quasi zwischen Academia und Verwaltung hängt und neue Aufgaben hat, die entweder hochschulgesetzlich verordnet worden sind, oder aus einem gewissen Diskurs kommen. Und die Hochschulen sind unterschiedlich weit, dass auch als solches zu begreifen und mit personellen Ressourcen zu hinterlegen.“*[933]

Der neuartige Bereich allerdings wird von Seiten der etablierten Sektoren als „*Wasserkopf*“ umschrieben sowie mit Skepsis betrachtet und kritisch hinterfragt.[934] Die Entwicklung, dass „*[…] merkbar viele Menschen […] zur Organisation und Koordination der Veränderungen und neuartigen Entwicklungen […]*“ eingestellt wurden, ruft vor dem Hintergrund folgender Fragestellung oftmals Beschwerden und Unverständnis hervor.[935]

> *„Kann es sein, dass der Dienstleistungsbereich immer größer und größer wird, während die Professoren sich beschweren, dass sie in ihren Seminaren zu vielen Studierende haben?“*[936]

Das Zitat verdeutlicht, dass oftmals das Verständnis für die angestoßenen Entwicklungen fehlt, da zeitgleich weitere, akute Missstände ausgeblendet würden oder aber nicht im Fokus der Projektförderung stünden.

7.4.3 Inadäquanz der Projektaktivitäten

Der zuletzt beschriebene Umstand eines fehlenden Verständnisses für die angestoßenen Entwicklungen manifestiert sich unter anderem auch in der Befürchtung, dass die aus den Initiativen resultierenden Aktivitäten und Maßnahmen häufig an der Realität vorbei geplant und umgesetzt würden.[937] Lenkt man den Blick beispielsweise auf die Entwicklung innovativer Lehr-/Lernformate, so ist deren Einsatz in kleineren, überschaubaren Vorlesungen oder aber Seminaren sinnhaft, in Veranstaltungen jedoch mit mehreren hunderten Studierenden kaum zu realisieren. Zudem wird die Forderung eines dauerhaft höheren Personalschlüssels für den Lehrbetrieb laut, um den kontinuierlich mangelhafteren Betreuungsverhältnissen an deutschen Hochschulen entgegenwirken zu können, denn: „*[…] da können wir dann noch so viel über Qualitätspakt Lehre spre-*

933 Interview 5, 32-32.
934 Interview 5, 32-32; vgl. auch Interview 5, 46-46; Interview 7, 2-2.
935 Interview 9, 39-39.
936 Interview 9, 39-39.
937 Interview 9, 31-31.

chen und auch ganz viel machen, wenn aber gleichzeitig die Betreuungssituation und -relation immer schlechter wird, dann […]" kann nicht davon ausgegangen werden, „*[…] dass insgesamt die Lehre besser wird.*"[938]

7.4.4 Einklageverfahren, Entfristungsrisiken und der „neue" Mittelbau

Weiterhin wird die durch die Vielzahl an Initiativen hervorgerufene Stellensituation als (negative) Begleiterscheinung der zunehmenden Projektförderung empfunden. Die Experten merken an, dass die arbeits- und befristungsrechtlichen Grundlagen im Wissenschaftssystem derzeit noch nicht vollends kompatibel mit der zunehmenden Projektierung des Hochschulbetriebs seien.[939] Wie ließen sich beispielsweise Befristungen im Bereich der Stellen von Mitarbeitern legitimieren, welche Dauer- oder aber Routinetätigkeiten der Organisationen bearbeiten?

Eine rechtlich legitime Beantwortung eben jener Fragestellung scheint derzeit nicht möglich zu sein, sodass sich die Hochschulen in erhöhtem Maße mit Einklageverfahren aufgrund von fehlenden, sachlichen Befristungsgründen konfrontiert sehen.[940] Dieser Umstand schürt innerhalb der Institutionen die Angst, die Projektmitarbeiter nach dem Auslauf der Förderung nicht wieder freisetzen zu können und somit langfristig an diese gebunden zu sein.[941] Ebenso schwer wie die benannten Entfristungsrisiken wiegen die mit den angesprochenen Klagen einhergehenden finanziellen Aufwände.[942] Die Verausgabung der hauseigenen monetären Puffer erfolgt somit nicht im Sinne der originären Projektziele, sondern dient vielmehr dem Abfangen der sich häufenden Verfahrenskosten. Die projektbedingte Stellensituation ist zudem ursächlich für das Auftreten von Ungleichgewichten innerhalb von de facto gleichwertigen Tätigkeitsfeldern. Der Umstand, dass entfristetes Personal neben solchem arbeitet, welches über das Projekt bezahlt wird und somit befristet tätig ist, bedingt deutliche Asymmetrien im Arbeitsalltag und sollte ebenso als nicht-intendierter Effekt der Projektförderung Anerkennung finden.[943] Die Vielfalt der Projekte im Bereich Studium und Lehre geht einher mit stetigen und konsequenten Veränderungen der Rahmen- und Arbeitsbedingungen für den Mittelbau. War Letzterer noch vor der zunehmenden Projektierung im Lehrkontext im Rahmen von Haushaltsstellen

938 Interview 9, 31-31; vgl. auch Interview 9, 41-41.
939 Vgl. Interview 8, 22-22; Interview 7, 28-28.
940 Vgl. Interview 8, 30-30.
941 Vgl. Interview 8, 61-61.
942 Vgl. Interview 8, 48-48.
943 Vgl. Interview 3, 57-57.

beschäftigt, so besteht der gegenwärtige, „*[…] neue Mittelbau […]*“ nahezu ausschließlich aus wissenschaftlichen Mitarbeitern, die in Form von Projektstellen beschäftigt werden und somit lediglich für einen befristeten Zeitraum in den Hochschulen tätig sind.[944] Die angesprochenen Veränderungen finden im nachstehenden, wörtlichen Zitat nochmals Verdeutlichung.

> *„Und dass das im Bereich der Lehre auch so ist, ist neu, weil wir ja mal einen Mittelbau hatten, der eben auch viel Lehre mitgemacht hat. Und der ist irgendwann wieder ganz weggefallen. Und im Grunde ist das der neue Mittelbau. Das sind alles wissenschaftliche Mitarbeiter in den Projekten, die ja auch diese Lehrverpflichtung haben wie wissenschaftliche Mitarbeiter auf Haushaltsstellen. Jetzt haben wir wieder einen Mittelbau, aber der ist eben zeitlich befristet.“*[945]

7.4.5 Veränderte Erwartungshaltungen

In Ergänzung zu den bisher dargelegten, nicht-intendierten Nebeneffekten des QPLs und weiterer Projektinitiativen im Bereich Studium und Lehre muss ebenso auf die Gefahr verwiesen werden, dass das Ausmaß des Lehrengagements zunehmend von Anreizsystemen und extrinsischen Motivationsimpulsen abhängig zu sein scheint. Die Experten betonen, mit der projektseitigen, sowohl finanziellen als auch personellen Unterstützung von Entwicklungen neuer Lehr-/Lernformate werde das Risiko eingegangen, „*[…] dass die anderen Leute, die das im normalen Tagesgeschäft machen oder die das als normale Aufgabe eines Lehrenden begreifen […] sich zurückgesetzt fühlen.“*[946] Die resultierenden Ungleichgewichte mündeten zudem in veränderten Erwartungshaltungen, die einer innovierenden Lehrgestaltung aus dem eigenen Selbstverständnis heraus zusehends entgegenstünden.[947] Sofern also „*[…] die Leute irgendwann denken ‚Ja gut, wenn ich da kein Geld für bekomme, dann wird das ja auch offensichtlich nicht von mir erwartet‘ […]*“, so führt dies zu ernstzunehmenden Herausforderungen für die Institutionen, sobald die Projektförderungen auslaufen.[948]

7.4.6 Kompensatorischer Mitteleinsatz

Zu guter Letzt ist im Kontext bestehender Risiken, Nebenwirkungen und Konsequenzen der zunehmenden Projektierung des Bereichs Studium und Lehre auf

944 Interview 1, 56-56.
945 Interview 1, 56-56.
946 Interview 13, 31-31.
947 Vgl. Interview 4, 108-115.
948 Interview 13, 31-31.

einen kompensatorischen Einsatz der Fördergelder zu verweisen. Zwar wurde dieser bereits an früherer Stelle der vorliegenden Arbeit eingehend thematisiert, jedoch muss das partiell zu beobachtende Ausfransen der Projektgelder auch als im Vorfeld nicht beabsichtigtes Phänomen des QPLs Anerkennung finden. Die Fördergelder werden demnach in einigen Fällen als Möglichkeit der Zwischenfinanzierung verstanden und ebenso als Maßnahme zur Kompensation einer als zu gering empfundenen Grundfinanzierung genutzt.[949]

[949] Vgl. Interview 7, 2-2; Interview 7, 30-30; Interview 4, 66-66.

8 Diskussion der Ergebnisse

Nachdem die im Zuge der empirischen Erhebung generierten Ergebnisse im vorherigen Kapitel 7 dargelegt sowie interpretiert werden konnten, schließt sich im nunmehr vorliegenden Kapitel 8 die Ergebnisdiskussion an. Richtungsweisend erscheinen hierbei sowohl eine kritische Auseinandersetzung mit den leitenden Forschungsfragen als auch eine theoretische Rückbindung der neu gewonnenen Erkenntnisse. Um auch im weiteren Verlauf der Arbeit eine innere Stringenz der Gliederungslogik zu gewährleisten, pointieren die nachstehenden Ausführungen die jeweiligen Quintessenzen der vorangegangenen vier Unterabschnitte des Kapitels 7 und nutzen diese als Ausgangspunkt für die Diskussion weiterführender Gedanken.

8.1 Projektinitiiertes organisationales Lernen

Unter der Überschrift „Über das Ziel projektbasierter Organisationsentwicklung an Hochschulen" haben sich die Ausführungen des Abschnitts 7.1 mit der grundsätzlichen Veränderungsfähig- und -willigkeit von Institutionen der deutschen Hochschullandschaft auseinandergesetzt. Die Darstellungen haben die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Ausgestaltungen der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre beleuchtet und diese von jenen im Bereich der Forschung abzugrenzen versucht. Darüber hinaus konnten Adäquanz und Unzulänglichkeiten der Förderung durch den Qualitätspakt Lehre aufgezeigt und unterschiedliche Funktionen der damit einhergehenden Projektorientierung benannt werden. Die befragten Experten waren sich darin einig, dass die im Rahmen des QPLs realisierten Initiativen durchaus eine Organisationsentwicklungs- sowie Veränderungsfunktion entfalten konnten. Doch sind derartige Projekte tatsächlich imstande, nachhaltige Veränderungen im Organisationsalltag zu bewirken? Ist es ihnen möglich, als Initiatoren und Katalysatoren von organisationalen Lernprozessen zu fungieren? Und, falls ja: Wie tiefgreifend wirken eben jene Lernprozesse?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen kommt einer Rückbindung an die organisations-theoretischen Grundlagen der vorliegenden Dissertation gleich, in deren Rahmen unter anderem die Theorie des organisationalen Lernens dargelegt wurde. Wenngleich sich die Antworten ebenso aus dem generierten Datenmaterial bezüglich der (nicht) erfolgreichen Verstetigung der Maßnahmen speisen, ist es bereits zum jetzigen Zeitpunkt möglich, Tendenzen aufzuzeigen und Aussagen über projektinitiiertes organisationales Lernen zu treffen.

Die anhand der empirischen Erhebung gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Veränderungsprozesse an Hochschulen decken sich weitestgehend mit

der Theorie: So lassen sich Veränderungen im hochschulischen Alltag keineswegs in der kurzen Frist anstoßen, geschweige denn, erfolgreich vollziehen. Die Institutionen werden von den befragten Experten als „*große Tanker*" verstanden, in denen spontane Kurswechsel aufgrund des bestehenden Beharrungsvermögens nahezu ausgeschlossen anmuten.[950] Selbst die Zugrundelegung eines vergleichsweise langen Veränderungshorizonts von mehreren Jahren ist keinesfalls gleichbedeutend mit einer erfolgreichen Realisation von Struktur-, Verfahrens- oder gar Bewusstseinsänderungen der in den Organisationen tätig werdenden Akteure. Diese können auftreten, sind jedoch nicht notwendigerweise mit der Durchführung von Projektinitiativen im Bereich Studium und Lehre verbunden.

In enger Anlehnung an das theoretische Fundament ist nunmehr fraglich, (a) ob und inwiefern im Rahmen des Qualitätspakts Lehre organisationale Lernprozesse durch Projekte angestoßen werden konnten und (b), ob diese – sofern existent – eher oberflächlicher oder aber tiefgreifender Natur sind. Auf Basis des gewonnenen Datenmaterials lässt sich konstatieren, dass die Projekte im Bereich Studium und Lehre durchaus Rahmenbedingungen schaffen, die in der Theorie als förderlich für die Existenz organisationalen Lernens eingestuft werden. Wie bereits an vorheriger Stelle erwähnt, gelten Projekte als Prototypen lernender Organisationen, gleichwohl das Lernen innerhalb von Projektvorhaben nicht zwangsläufig gleichbedeutend ist mit etwaigen Lernprozessen, die die Hochschulen in ihrer Gänze betreffen. So ist ein hinsichtlich der Zielerfüllung erfolgreiches Projekt nicht immer ein solches, von dem deutliche Reform- und/oder Lernimpulse ausgehen. Demnach erscheint in diesem Kontext insbesondere die Betrachtung derjenigen Projekte interessant, denen im Rahmen der zweiten Förderphase die Förderungswürdigkeit aberkannt wurde. Im Gespräch mit den entsprechenden Akteuren wurden durchaus ambivalente Einschätzungen bezüglich der Effekte deutlich, die von den Projektvorhaben ausgehen. Gleichermaßen jedoch herrschte bei den befragten Akteuren Einigkeit dahingehend vor, dass die Initiativen bzw. deren Maßnahmen und Ergebnisse grundsätzlich durchaus imstande seien, Veränderungen zu forcieren. Ob diese Veränderungen und Lernprozesse allerdings eher oberflächlicher Natur sind, d. h., das Single-Loop-Learning hervorrufen, oder aber auch die Tiefenstruktur der Hochschulen tangieren, sprich, Double-Loop-Learning bzw. Deutero-Learning-Prozesse auslösen, wird sich vermutlich erst in der mittel- bis langfristigen Betrachtung zeigen. In Anbetracht der zuvor benannten Funktionen der Lehrprojekte jedoch sollte Anerkennung finden, dass das sog. *project-based learning* ebenso wie das sog. *inter-project learning* zwar durch die entsprechenden Projekte initiiert und

[950] Interview 3, 9-9; vgl. Interview 1, 42-42; Interview 11, 16-16.

angestoßen werden kann, es allerdings aufgrund eines alternativen Einsatzes der Mittel – unter anderem für kompensatorische Zwecke – nicht als logische Konsequenz der Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre angesehen werden darf. Projektinitiiertes organisationales Lernen ist demnach möglich, jedoch nicht zwingend in den betrachteten Institutionen existent.

8.2 Kontextabhängigkeit und Situativität zentraler Einflussfaktoren

Im Zuge der Ergebnisdarlegung hat der vorangegangene Abschnitt 7.2 diverse Gelingensbedingungen als auch Hemmnisfaktoren von Lehrprojekten benennen können, die in der Wahrnehmung der befragten Experten einen deutlichen Einfluss auf die Projektgeschicke nahmen. Die Ergebnisse weisen eine partielle Kongruenz zu der Erfolgsfaktorenforschung des herkömmlichen Projektmanagements auf, können diese jedoch unter Berücksichtigung der organisationalen Kontextfaktoren der deutschen Hochschullandschaft qualitativ erweitern.[951] Wenngleich sich eine Vielzahl von unterschiedlichsten Förderfaktoren als auch Barrieren für die Projektrealisation identifizieren lassen hat, so erscheinen – neben der grundsätzlichen Adressaten-, Aufgaben- und/oder Personenorientierung der Initiativen sowie den jeweiligen Eigenschaften und Beschäftigungsverhältnissen des Projektpersonals – sowohl die organisationale Verankerung der Initiativen als auch die Unterstützung, die die Vorhaben von Seiten der organisationalen Leitung erfahren, doch als in besonderem Maße prägend.

Aufgrund der ganzheitlichen Zielsetzungen des Qualitätspakts Lehre bedarf es einer gesamtinstitutionellen Betroffenheit, die die Notwendigkeit einer zentralen Aufhängung der Vorhaben nach sich zieht. Die Ausführungen haben deutlich werden lassen, dass eine zentrale Verankerung als ursächlich für ein erhöhtes Maß an Akzeptanz auf der Ebene der dezentralen Einheiten angesehen werden muss und die Gefahr einer inselartigen Verselbstständigung der Initiativen mindert. Als ebenso im bedeutsamen Maße erfolgskritisch muss die *faktische* Unterstützung der Hochschulleitung Anerkennung finden. Projekte profitieren demnach in besonderem Maße von der Gewinnung zentraler Leitungsakteure, die die Aktivitäten als relevante Macht- und Prozesspromotoren voranbringen. Die Verwendung des Adjektivs ‚faktisch' im Kontext der Umschreibung der

[951] Die qualitative Erweiterung kann insbesondere in den Besonderheiten der Initialisierungsphase an Hochschulen sowie in den doch stark andersartig gelagerten Beschäftigungsverhältnissen und den daraus resultierenden Konsequenzen gesehen werden. Des Weiteren erscheinen ebenso die Unterschiede im Bereich der Aufgaben-, Personen und auch Adressatenorientierung als wesentlich, die nicht zuletzt durch die grundsätzliche Akzeptanzfrage bezüglich Lehrinitiativen flankiert werden.

Unterstützungsleistung weist darauf hin, dass die im Rahmen der empirischen Studie gewonnenen Erkenntnisse keine Rückschlüsse dahingehend zulassen, dass die formale Wahrnehmung der Projektleitung durch ein Präsidiums- bzw. Rektoratsmitglied als stets vorteilhaft gewertet werden kann. So ist auffällig, dass ein formales Involvement der Hochschulleitung nicht zwangsläufig gleichbedeutend mit einem tatsächlichen Projektengagement ist. Vice versa lässt sich festhalten, dass auch Projekte, deren Leitung von keinerlei Präsidiums- oder aber Rektoratsmitgliedern ausgeführt wird, enorme Unterstützung durch Letztgenannte erfahren können. Wesentlich schwerer als das formale Involvement wiegt daher die faktische, d. h., tatsächliche, wenngleich stellenweise eher informell praktizierte Unterstützung der Leitungsebene, die es zeitgleich erlaubt, die jeweiligen Initiativen gesamtstrategisch einzubinden und mit weiteren Entwicklungslinien der Gesamtinstitutionen sinnvoll zu verzahnen.

Obwohl im Sinne der Diskussion an jetziger Stelle lediglich zwei der Förderfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre pointiert herausgestellt wurden, informierte Abschnitt 7.2 über die grundsätzliche Vielzahl weiterer Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren. Bereits während der Darlegung der Ergebnisse konnte oftmals auf interne Verschränkungen der Abschnitte untereinander aufmerksam gemacht werden, die den Rückschluss zulassen, dass die zentralen Einflussfaktoren nicht gänzlich voneinander isoliert zu betrachten sind. Vielmehr erscheint es notwendig, stets die Gesamtheit der aufeinandertreffenden Gegebenheiten zu berücksichtigen und damit sowohl der Kontextabhängigkeit als auch der Situativität von prägenden Einflussvariablen des Projektverlaufs in angemessenem Maße Rechnung zu tragen. Zeitgleich entfaltet das bereits an vorheriger Stelle im Rahmen der theoretischen Fundierung ausführlich dargelegte Phänomen der emergenten Prozesse eine besondere Relevanz, denn: Oftmals sind es nicht einzelne, reproduzierbare Einflussvariablen oder aber erfolgskritische Faktoren, die das Projektgeschehen maßgeblich bestimmen, sondern vielmehr ist es das zufällige Aufeinandertreffen von sowohl projektinternen als auch -externen Entwicklungen, die sich zwar den jeweiligen Einflussbereichen der Initiativen häufig entziehen, allerdings unmittelbar von den daraus resultierenden Auswirkungen in sowohl positiver als auch negativer Weisen tangiert werden und dadurch wahlweise profitieren oder aber ausgebremst werden können.

Die Projektrealisationen werden darüber hinaus in immensem Maße von den organisationalen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren der Institutionen als professionelle Bürokratien beeinflusst. Die in ihnen tätigen Experten reagieren auf Projektmaßnahmen oftmals mit Skepsis und Ablehnung, da sie stets Einbußen oder aber Veränderungen ihrer bestehenden Autonomie in

Forschung und Lehre fürchten. Die erfolgreiche Realisation der Projektvorhaben und der damit intendierte Anstoß von Reformen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft müssen folglich als in besonderem Maße abhängig vom Commitment und Einbezug der adressierten Anspruchsgruppen verstanden werden, ohne deren Involvement und Motivation eine erfolgreiche Umsetzung der Projektziele nicht denkbar ist. Wenngleich die Versuche einer etwaigen Ergebnissystematisierung vor dem Hintergrund der getroffenen Fallauswahl bereits in den jeweiligen Unterabschnitten von 7.2 Berücksichtigung gefunden haben, scheinen, insgesamt betrachtet, diejenigen Vorhaben zufriedener mit den eigenen Projektverläufen zu sein, die flexibel mit den jeweiligen organisationalen Kontextbedingungen umzugehen wussten. Die Initiierung von Gesprächen, Diskussionen, Verhandlungen, kurzum: von kommunikativen Prozessen, verhalf in denjenigen Fällen zu einem erhöhtem Maß an Sichtbarkeit und Akzeptanz der Initiativen, in denen der Einbezug von unterschiedlichsten Anspruchsgruppen der Projekte nicht lediglich propagiert, sondern tatsächlich auch gelebt wurde.

Konkludiert man die vorangegangenen Darlegungen, so erinnern diese stark an Ansätze des sog. *agilen Projektmanagements*, die im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs zunehmend Anerkennung und Zuspruch finden. Zwar geht das agile Projektmanagement ebenfalls von festen Ressourcen- und Zeitvorgaben aus, gleichermaßen jedoch werden emergente Prozesse anerkannt, und die Notwendigkeit von situationsabhängigem Handeln wird unterstrichen.[952] Insbesondere letztgenanntes Handeln kann auf Basis der innerhalb der empirischen Erhebung generierten Ergebnisse als in besonderem Maße relevant eingestuft werden, sodass sich vor dem Hintergrund der Identifikation von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Lehrprojekten für die Anwendung eines *agilen Hochschulprojektmanagements* ausgesprochen werden kann. Eben jenes misst dem Einbezug von Anspruchsgruppen eine angemessene Bedeutung bei und steht für situativ angepasste Handlungen ein, sodass eine hochschulangemessene Umsetzung etablierter Methoden und Instrumente des Projektmanagements gewährleistet werden kann. Wenngleich die Anwendung agiler Ansätze des Projektmanagements auf universitäre Kontexte als noch relativ junge Bewegung angesehen werden kann, so ist sie jedoch keineswegs als gänzlich neu einzustufen: Bereits Hanft et al. [2017] weisen auf Basis der Ergebnisse eigener empirischer Erhebungen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das bisher zu beobachtende Projekthandling stellenweise Ansätze des agilen Projektmanagements verfolgte. Die zu beobachtenden Parallelen allerdings werden von den

[952] Vgl. Hanft et al. (2017), S. 14.

Autoren keineswegs als systematisch geplant oder aber strukturiert bezeichnet, sondern vielmehr auf eine intuitive Vorgehensweise der Leitungsakteure zurückgeführt. Es liegt die Vermutung nahe, dass eine systematische Anwendung des agilen Hochschulprojektmanagements imstande ist, auf die vorherrschenden Gegebenheiten von Organisationsentwicklungs- und Reformprojekten in Hochschulstrukturen angemessen zu reagieren und damit das Gelingen der Initiativen zu befördern. Es bedarf gleichzeitig allerdings des Hinweises, dass die Orientierung an Strategien des agilen Projektmanagements keineswegs die darüber hinausgehenden Einflussvariablen ad absurdum führt oder gar ablöst, sondern vielmehr als sinnvolle und hilfreiche Ergänzung im Projektalltag zu verstehen ist.

8.3 Dauerhaftigkeit von Ergebnissen projektierter Arbeit im Lehrkontext

Fragen bezüglich der nachhaltigen Implementierung von Projektergebnissen in existierende Hochschulstrukturen bilden gemäß dem leitenden Erkenntnisinteresse einen weiteren Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, dessen Ergebnisse in Abschnitt 7.3 dargelegt worden sind. Die darin beheimateten Ausführungen haben sowohl Förderfaktoren als auch Barrieren benannt, die einer dauerhaften Verstetigung von Projektergebnissen gemäß der Experteneinschätzung zu- oder aber auch abträglich sein können.

Die Darlegungen verdeutlichen die von nahezu allen befragten Akteuren vertretene Ansicht, dass sich die im Rahmen des Q-Pakts realisierten Projekte bereits zum Befragungszeitpunkt durchaus verändernd auf die gesamte deutsche Hochschullandschaft hätten auswirken können. Die Initiativen schafften Einrichtungen und beförderten Professionalisierungstendenzen, die die Weiterentwicklung der Organisationen stimulierten und somit maßgeblich die Organisationsentwicklung hiesiger Hochschulen forcierten.[953] Doch inwiefern erfüllen die Lehrprojekte tatsächlich den Anspruch, eine strukturbildende Wirkung zu entfalten? Entspricht es den Beobachtungen und Erkenntnissen der durchgeführten Fallanalyse, dass die Projektinitiativen und deren Ergebnisse Einzug in bereits bestehende Routinen finden und als Katalysatoren von Strukturänderungen oder gar Strukturbildungen fungieren? Bestehende Praktiken hinterfragen, womöglich gar durchbrechen? Oder aber bewegen sich die Projekte vielmehr innerhalb existenter Praktiken und Routinen? Wirken sie sich demnach auf die Um- und Ausgestaltung von Vorgehensweisen aus, ohne jedoch die strukturellen Rahmenbedingungen in Frage zu stellen und diese zu tangieren?

[953] Vgl. Interview 5, 46-46; Interview 4, 20-20.

Die aufgeworfenen Fragestellungen erinnern stark an die Strategie-Struktur-Diskussion, die – ebenso wie die der emergenten Schule – im Kontext des strategischen Managements eine lange Tradition besitzt. In eben jener wird grundsätzlich der Frage nachgegangen, in welcher Beziehung die Strategie und die Struktur einer Organisation zueinander stehen. Unter dem Ausspruch „*structure follows strategy*" äußerte Chandler [1962] seine Perspektive auf bestehende Interdependenzen beider Größen dahingehend, dass die Organisationsstruktur sich maßgeblich auf Basis der bestehenden strategischen Ausrichtung des Unternehmens herausbilde.[954] Dennoch sollte Anerkennung finden, dass ebenfalls die Struktur und die mit ihr unweigerlich verbundenen Macht- sowie auch Aufgabenverteilungen innerhalb von Institutionen Einfluss auf die jeweilige Strategiewahl nehmen und eben jene zu determinieren imstande sind.[955] Überträgt man diesen – auch gegenwärtig noch hoch aktuellen – Diskurs zwischen beiden Schulen auf den dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchungsgegenstand, so erscheint auch die Beziehung zwischen Projekt und Struktur fraglich. Wird die Ausgestaltung der Projektvorhaben demnach durch bereits vorhandene Strukturen bestimmt, oder dient die Projektrealisierung vielmehr der Strukturbildung? Ist es sinnhaft, bereits frühzeitig innerhalb der Initiativen Strukturen verändern oder neu etablieren zu wollen, um damit die schon im vorherigen Verlauf der Arbeit angesprochene Ankerwirkung zu maximieren? Oder drohen (vor-)schnelle, strukturelle Veränderungen als top-down verordnete sowie nicht akzeptierte und somit leblose Vorgaben innerhalb der jeweiligen Hochschulen missachtet zu werden?

Wenngleich derartige Fragestellungen nicht explizit innerhalb der jeweiligen Interviews thematisiert worden sind, so ließen sich im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung durchaus Aussagen zu genau jener Thematik identifizieren. Es wird die Meinung vertreten, dass sowohl die projektorganisationalen als auch die strukturellen Entwicklungen im sprichwörtlichen Sinne „*[…] Hand in Hand […]*" gehen sollten, da „*[…] wie in so vielen Prozessen […] eine gute Mischung aus top-down und bottom-up erforderlich […]*" sei.[956] Dabei wird die Existenz von Druck und Entscheidungen als unabdingbar anerkannt, wenngleich stets betont wird, dass Veränderungen innerhalb von Hochschulen einer breiten Thematisierung und Mitnahme der betroffenen Akteure bedürften. Das nachstehende Zitat fasst das umschriebene Erfordernis zusammen und dient der Verdeutlichung der vorangegangenen Aussagen:

954 Vgl. Chandler (1962), S. 1ff.
955 Vgl. Berner (2005), S. 1ff.
956 Interview 9, 33-33.

> *„Es muss das Bewusstsein und die Motivation – auch in der Breite der Angehörigen der Universität – da sein, dass Lehre wichtig ist und dass man die Qualität weiterentwickeln möchte. Und wenn es dann aber nicht Stellen gibt, die da eine Orientierung geben, dass wird es ein Prozess sein, wo alle motiviert sind, aber es in keine Richtung führt, weil niemand das Steuerrad in die Hand nimmt."*[957]

Folglich lässt sich konstatieren, dass – obwohl die Projekte partiell als Vorreiter, Initiatoren und Katalysatoren von sowohl strategischen als auch strukturellen Entwicklungen verstanden und empfunden werden – sich keine eindeutige, zeitliche Abfolge zwischen Projekt und Struktur identifizieren lässt. Die Ergebnisse der empirischen Erhebungen haben aufzeigen können, dass die Projektrealisationen einerseits innerhalb bestehender Strukturen erfolgen, andererseits jedoch diese auch durchbrechen und für eine Neuorientierung existenter Rahmenbedingungen verantwortlich sein können. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse ist es demnach nicht möglich und auch nicht sinnhaft, sich zwischen den unterschiedlichen Logiken „*structure follows projects*" und „*projects follows structures*" zu entscheiden und eine eindeutige Position zu beziehen. Der Blick in die Praxis hat zeigen können, dass sich beide Entwicklungen gemeinschaftlich vollziehen und Strukturbildung projektinitiiert erfolgen kann, jedoch nicht zwangsläufig erfolgen muss.[958]

Selbst wenn die im Rahmen dieser Zusammenfassung angesprochene Strategie-Struktur-Debatte bis heute keine endgültige Auflösung gefunden hat, so war es Mintzberg [1990], der mit folgendem Zitat ein regelrechtes Plädoyer für die Koexistenz beider Sichtweisen formulierte:

> *„We conclude […] that structure follows strategy as the left foot follows the right in walking. In effect, strategy and structure both support the organization. None takes precedence; each always precedes the other, and follows it, except when they move together, as the organization jumps to a new position. Strategy formation is an integrated system, not an arbitrary sequence."*[959]

Obwohl sich das angeführte Zitat auf eine andere, wenngleich ähnliche Debatte bezieht, so besitzt die grundsätzliche Aussage auch im vorliegenden Kontext der Projekt-Struktur-Diskussion Gültigkeit und untermauert gleichzeitig die vorangegangenen Aussagen dahingehend, dass durchaus interdependente Beziehungen bestehen, diese jedoch keinerlei allgemeingültiger Logik folgen und fallspezifisch unterschiedlich ausfallen können. Dennoch: Projekt und Struk-

[957] Interview 9, 33-33.

[958] Letztere Variante ist insbesondere in den Fällen zu beobachten, in denen die Mittelverwendung primär kompensatorisch erfolgte und von Beginn an keine ernsthafte Organisationsentwicklungskomponente verfolgt worden ist.

[959] Mintzberg (1990), S. 183.

tur sind voneinander abhängig und beeinflussen sich stets gegenseitig. Folglich sollte Anerkennung finden, dass – auch wenn sich an Hochschulen im Zuge der Projektdurchführungen neuartige Strukturen herausbilden – sowohl die Realisation als auch die nachhaltige Verstetigung der Initiativen in allen Fällen unweigerlich durch vorherrschende Gegebenheiten, Grenzen und Möglichkeiten der bestehenden Strukturen determiniert werden.

8.4 Nicht-intendierte Effekte der Projektförderung im Bereich Studium und Lehre

In enger Anlehnung an die Ausführungen des Abschnitts 7.4 erscheint das Vorhandensein von Begleiterscheinungen der Lehrprojekte bestätigt. Sowohl der Qualitätspakt Lehre als auch alle weitere Initiativen, die derzeit im Bereich Studium und Lehre Realisierung erfahren, müssen als Steuerungsinstrumente begriffen werden, durch welche die Hochschulentwicklungen maßgeblich durch äußere Impulse gelenkt werden. Die nun sichtbar werdenden, nicht-intendierten Effekte der Projektförderungen verdeutlichen allerdings, dass auch an dieser Stelle eine vermehrt gesamtstrategische Perspektive eingenommen werden sollte, die die mittel- bis langfristigen Konsequenzen der temporären Mittelvergabe mit im Blick behält und imstande ist, der stellenweise zu beobachtenden Fehlsteuerung von außen bereits von Beginn an entgegenzuwirken. Wenngleich die konkrete Ausgestaltung flankierender Maßnahmen zum jetzigen Zeitpunkt noch fraglich erscheint, so lässt sich dennoch an dieser Stelle festhalten, dass die Vergabe von zeitlich befristeten Mitteln sowie die damit in Einklang stehenden Projektrealisationen ein simultanes Drehen an weiteren Stellschrauben erfordern, sofern die Erreichung der ursprünglichen angedachten Ziele auch weiterhin als ernsthafte Anliegen der Initiatoren und Mittelgeber begriffen werden. Obwohl einige Entwicklungen, wie beispielsweise die des kompensatorischen Mitteleinsatzes, als durchaus auch im Vorfeld vorherseh- und antizipierbar eingestuft werden können, so ist eine Vielzahl der weiteren in dem entsprechenden Abschnitt benannten Effekte und deren Konsequenzen – sowohl für die operativen Arbeitsabläufe als auch für die gesamtinstitutionellen Entwicklungslinien – erst während der Laufzeit oder aber in der retrospektiven Betrachtung der ersten Förderphase des QPLs augenscheinlich geworden. Wie bereits eingangs dargelegt, so bedarf es zunächst eines Bewusstseins für derartige Risiken, Nebenwirkungen und auch Konsequenzen der zunehmenden Projektförderung im Bereich Studium und Lehre, bevor eine sinnhafte Auseinandersetzung mit potentiellen Handlungsoptionen und zukünftigen Gestaltungsempfehlungen möglich ist. Letzterer nimmt sich nunmehr das folgende Kapitel 9 an.

9 Handlungsoptionen sowie Gestaltungsempfehlungen: Was sollte sich künftig ändern?

Angesichts der Forschungsergebnisse sowie in Rückbezug auf die originären Gesamtziele des Qualitätspakts Lehre setzt sich der jetzige Abschnitte mit potentiellen Handlungsoptionen sowie Gestaltungsempfehlungen für das künftige Vorgehen und Projekthandling sowohl von (a) Hochschulen als auch seitens (b) der Hochschulpolitik sowie von (c) den Mittelgebern und Programminitiatoren auseinander. Die Aussagen fokussieren daher sowohl die Hochschul- als auch die Programm- und die Projektebene und werden nachstehend gemäß ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung dargelegt.

9.1 Programmkonstruktionen mit Tiefenwirkung

Lenkt man den Fokus zunächst auf Programmebene, so kann dem QPL mit Blick auf die Ergebnisse der empirischen Studie ein „*[…] Konstruktionsproblem […]*“ attestiert werden, auf dessen Vermeidung in Zukunft zu achten ist.[960] Die Problematik des Bund-Länder-Programms besteht auf Basis der gewonnenen Eindrücke vorrangig darin, dass zu viele Hochschulen identische Themen besetzen. Die durch das Programm angestoßenen Entwicklungen, Aktivitäten und Erkenntnisinteressen gehen demnach sehr wohl in die Breite, verharren jedoch zumeist an der Oberfläche und entfalten keinerlei Tiefenwirkung. Als in besonderem Maße auffällig im Qualitätspakt erscheint die Studieneingangsphase, die eine enorme Dominanz besitzt, denn „*[…] mehr als 50 % der Projekte haben dort mindestens einen Schwerpunkt.*“[961] Gemäß der Experteneinschätzung hätte es gereicht, „*[…] wenn ein Bruchteil dieser Hochschulen […]*“ die entsprechenden Erfahrungen gemacht hätte.[962] Als wesentlich effektvoller und sinnhafter erscheint es, aus den gewonnenen Eindrücken und Erfahrungen heraus weitere Ausschreibungen zu formulieren, die in der Konsequenz eine tiefere Durchdringung der jeweiligen Thematiken forcieren. Zukünftig ist somit die Initiierung von gesonderten Maßnahmen und Programmen zu empfehlen, die nicht etwa die Neuentwicklung von weiteren Projekten zum Ziele haben, sondern sich vielmehr auf den Transfer und auch die kontextspezifische Adaption gelungener Initiativen konzentrieren.[963]

960 Interview 14, 2-2.
961 Interview 14, 2-2; vgl. auch Schmidt et al. (2015), S. 15.
962 Interview 14, 2-2.
963 Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 91.

9.2 Anpassung bestehender Anreiz- und Steuerungssysteme

Ebenso haben die vorangegangenen Ausführungen auf eine bestehende Reputationsasymmetrie zu Gunsten der Forschung und zu Lasten der Lehre hinweisen können. Fraglich erscheint demnach, wodurch das derzeitige Ungleichgewicht Abschwächung erfahren kann, denn als unumstritten gilt: Engagement im Lehrkontext und in den entsprechenden Initiativen erfolgt von den Akteuren nur dann, sofern dieses in der persönlichen Einschätzung als individuell nutzenmaximierend, angemessen wertgeschätzt und dementsprechend als für das eigene Handeln sinnig und attraktiv wahrgenommen wird. Das Praktizieren von guter und innovativer Lehre jedoch wird gegenwärtig als nicht lohnenswert empfunden, sodass eine verstärkte Einbindung des Lehrengagements in Anreiz- und Steuerungsstrukturen der Leitungsakteure anzuregen ist.[964] Basierend auf den erhobenen Expertenaussagen sollte die Wahrnehmung von Projektleitungstätigkeiten mit spürbaren Lehrdeputatsreduktionen einhergehen, um eine adäquate Konzentration auf die Geschehnisse innerhalb der Initiativen zu ermöglichen.[965] Die Bemühungen um eine Auflösung der existenten Asymmetrie dürfen allerdings nicht auf der Projektebene verharren, sondern sie bedürfen der zeitgleichen Flankierung von strukturellen Veränderungen und Anpassungen auf den Ebenen der Hochschulen selbst sowie auch der Hochschulpolitik.

> *„[…] Das ist nicht so einfach, diese Reputationsasymmetrie etwas auszugleichen, und das brauch sicher Zeit. Und das kann auch eine Universität nicht alleine machen, dafür muss Lehre auch in Berufungsverhandlung, in Zielvereinbarungen, in anderen Anreizstrukturen einen anderen Stellenwert bekommen.“*[966]

Demnach besteht auch durch Berufungs- und Bleibeverhandlungen sowie durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen und zusätzlich durch die Zulagengewährung die Möglichkeit, die im Rahmen von Lehrprojekten erbrachten Aktivitäten und Leistungen entsprechend zu honorieren und sie hinsichtlich ihrer Reputation und ihres Prestiges aufzuwerten.[967] Ein Blick in die derzeit vorherrschenden Anreizstrukturen in Form der leistungsorientierten Mittelvergabe verdeutlicht, dass die Einwerbung der Lehrprojekte bereits gegenwärtig gewürdigt wird, ein längerfristiges und nachhaltiges Engagement in eben diesen allerdings aus der Akteursperspektive keinen Mehrwert oder aber zusätzlichen Nutzen verspricht. Dabei liegt die Vermutung nahe, dass die partiell besorgniserregenden Zustände

964 Vgl. Interview 14, 37-37; Interview 4, 108-108.
965 Vgl. Interview 11, 2-2; Interview 11, 8-10.
966 Interview 7, 26-26.
967 Vgl. Interview 11, 58-58; Interview 9, 31-31; Interview 8, 36-36; Interview 4, 44-44.

bezüglich der Nachhaltigkeit der angestoßenen Entwicklungen eben genau auf diese Tatsachen zurückzuführen sind. Um diesem Umstand Abhilfe zu verschaffen, sollten zukünftig vermehrt die Performance der Lehrprojekte selbst und das darin beheimatete Engagement als relevante Zielgrößen in bestehenden Anreiz- und Steuerungsstrukturen Beachtung finden, sodass beispielsweise auch Möglichkeiten einer angemessenen Würdigung und Belohnung von Nachhaltigkeits- und Transferanstrengungen bestehen.[968]

9.3 Stärkere Forcierung existenter Gelingensbedingungen und Förderfaktoren

9.3.1 Notwendigkeit gesamtstrategischer Einbettung der Projekte

Neben den bisherigen Darlegungen ist zukünftig ein wesentlich stärkerer Fokus auf die (gesamt-)strategische Einbettung der Projektinitiativen zu empfehlen. Selbige wurde bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit als zentrale Gelingensbedingung der QPL-Vorhaben dargelegt, wenngleich im selben Atemzug Anmerkung finden muss, dass sie oft nur partiell und häufig wenig transparent erfolgt.

> *„Also wenn einem die Integration mit strategischen Entwicklungen nicht gelingt, dann wird es […] schwierig.“*[969]

In Anlehnung an das voranstehende, wörtliche Zitat sollte zukünftig also auch die Verzahnung von Projekten mit weiteren strategischen Entwicklungslinien der Gesamtinstitutionen eine wesentlich höhere Aufmerksamkeit erfahren. Um diesen Trend zu forcieren, bestünde eine Möglichkeit zukünftig beispielsweise darin, die Bewilligung der Drittmittelanträge verstärkt vom Ausmaß der strategischen Einbettung der Projektvorhaben abhängig zu machen. Durch einen erstarkenden Fokus auf den Fit zwischen Strategie und Projekt täten die Hochschulen gut daran, diesem Punkt bereits in der Phase der Antragsstellung vermehrt Relevanz beizumessen und somit die tatsächliche Umsetzung der eigens benannten Gelingensbedingungen zu praktizieren.

9.3.2 Maximierung der Projektidentifikation durch kompetitiv angelegte Vergabeverfahren

Neben der erfolgsrelevanten Projekteinbettung in übergeordnete Strukturen wurde im Verlauf der vorliegenden Arbeit ebenfalls auf die zentrale Bedeutung

968 Interview 8, 50-50.
969 Interview 7, 48-48.

der individuellen Projektidentifikation und -betroffenheit verwiesen. Im Zuge der empirischen Erhebung konnte vereinzelt die Arbeit mit kompetitiv angelegten, internen Vergabeverfahren beobachtet werden, die das Ziel verfolgten, eben jene Identifikation zu maximieren. Dabei wurde den dezentralen Einheiten die Möglichkeit eröffnet, eigene Projekte unter dem Dach der QPL-Initiative zu realisieren. Die praktizierende Hochschule zeigte sich in der Retrospektive auf die erste Förderphase hochzufrieden mit dem etablierten Wettbewerbsverfahren, da die Möglichkeit bestand, die persönliche Betroffenheit der unterschiedlichen Akteure in nicht zu unterschätzendem Maße zu erhöhen.[970] Die Realisierung von kleineren Projekten im Rahmen einer großen Initiative kann demnach als denkbares Zukunftsmodell gewertet werden, dass durchaus Adaptionspotenzial für weitere Hochschulen und deren Projektrealisationen besitzt.

9.3.3 Nutzung von bestehenden Vernetzungen und Synergieeffekten

Auch die Nutzung von bestehenden Synergien wurde im Vorfeld des vorliegenden Abschnitts als zentrale Gelingensbedingung für die Projektrealisationen identifiziert. Den Hochschulen ist demnach eine deutlich gezieltere Berücksichtigung von bereits etablierten Projekterfahrungen und auch Strukturen zu empfehlen.[971] Darüber hinaus fand bisher ebenso die Bedeutsamkeit der vorherigen Vernetzung der Projektakteure – insbesondere in Leitungsfunktion – Anklang. Eine tatsächliche Nutzung der benannten Faktoren bedingt zeitgleich jedoch Änderungen in den Richtlinien der Projektfinanzierbarkeit. Für die Initiativen sei es immens hilfreich, „*[…] wenn sie anschließen können an bereits Vorhandenes, aber gerade das ist gegenwärtig nicht finanzierbar.*“[972] Künftig ist demnach ein Überdenken der aktuellen Vorgaben mit Blick auf die Projektfinanzierbarkeit zu fordern, da der Ausschluss der Förderfähigkeit sowohl hinsichtlich personeller Ressourcen als auch mit Blick auf zuvor (und oftmals im Kontext anderer Förderungen) angestoßene Maßnahmen zutrifft. Von Seiten der befragten Experten wird beispielsweise angemerkt, dass „*[…] sobald irgendwo mal Landesmittel hinein geflossen sind, […] man eben keine Bundesmittel mehr dafür einsetzen […]*“ darf.[973] Wenngleich dieser Umstand aus den jeweiligen Perspektiven der Fördermittelgeber rational und nachvollziehbar anmutet, so wird allerdings das bestehende Potenzial zur Förderung von Organisationsentwicklun-

970 Vgl. Interview 11, 2-2.
971 Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 89.
972 Interview 14, 50-50.
973 Interview 14, 59-59.

gen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft massiv eingeschränkt. Zum Wohle einer nachhaltigen Projektumsetzung ist somit ein verbessertes Zusammenspiel von Landes- und Bundesmitteln sowie von Fördergeldern zu fordern, welches sich nicht durch gegenseitige Exklusion, sondern vielmehr durch Koexistenz und Synergienutzung im Sinne nachhaltiger Hochschulentwicklungen kennzeichnen lässt.

9.4 Modifikation aktueller Beschäftigungsverhältnisse

Im Zuge der empirischen Erhebung wurde in einem Gros der Fälle auf die Schwierigkeiten verwiesen, die mit dem sog. „neuen", d. h., zeitlich befristeten Mittelbau einhergehen. Obwohl die vorangegangenen Aussagen bereits auf die damit im Zusammenhang stehenden Missstände verwiesen, erscheint es vor dem Hintergrund des zentralen Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit primär fraglich, welche Konsequenzen daraus gezogen und welche Gestaltungsempfehlungen formuliert werden können.

Wie bereits dargelegt, hemmen die zeitlich beschränkten sowie stark zersplitterten Beschäftigungsverhältnisse und -strukturen des Projektpersonals einerseits die persönliche Identifikation mit dem jeweiligen Vorhaben. Andererseits sind sie ursächlich für häufige Fluktuationen, da Tätigkeiten mit längerer oder gar unbefristeter Laufzeit gegenüber vergleichsweise unsicheren, da befristeten Stellen ohne garantierte Anschlussoptionen, bevorzugt werden. Die benannten Umstände führen somit nicht nur zum Entstehen mehrerer Identitäten sowie zu häufigen personellen Wechseln, sondern sie gefährden gleichermaßen auch erfolgreiche Projektabschlüsse, da sich die Projektmitarbeiter insbesondere zum Ende der Initiativen frühzeitig anderweitig orientieren und somit nicht selten mehrere Monate vor dem eigentlichen Auslaufen der Projekte aus ihren Tätigkeiten ausscheiden. Infolgedessen ist die Sinnhaftigkeit der aktuellen Beschäftigungsstrukturen in der Wissenschaft vor dem Hintergrund der originären Zielsetzungen der Lehrinitiativen kritisch zu hinterfragen, zumal sie vorrangig Dauer- und Routineaufgaben implizieren.

Um diesen Beobachtungen und Unzulänglichkeiten entgegenwirken zu können, sind alternative Beschäftigungsverhältnisse zu überdenken. Zum Ziele der Optimierung individueller Projektidentifikationen der Mitarbeiter wäre es beispielsweise hilfreich, diese lediglich in einer Initiative zu beschäftigen, sodass dem in Abschnitt 7.2.2.7.3 aufgeführten Hemmnisfaktor im Hinblick auf starke Stellenzersplitterungen entgegengewirkt werden könnte. Dahinter steht keineswegs die Denke, dass lediglich Mitarbeiter mit hundertprozentigen Stellenanteilen die Vorhaben in gewünschtem Maße vorantreiben und somit die

ausschließliche Vergabe von Vollzeitäquivalenten als empfehlenswert erachtet wird. Im Gegenteil: Wesentlich stärker in diesem Zusammenhang wiegt das Wissen darüber, dass eine simultane Beschäftigung in mehreren Projektinitiativen eine innerliche Zerreißprobe der Akteure provoziert und die Ausbildung von Stellen- bzw. Projektidentifikationen in nicht zu unterschätzendem Maße erschwert und verkompliziert.

Neben der formulierten Empfehlung ist es ebenso hilfreich, den umgangssprachlichen Blick über den Tellerrand walten zu lassen und sich über das Projekt- und Mitarbeiterhandling derjenigen Organisationen zu informieren, die im Bereich der projektförmigen Organisation auf eine wesentliche längere Tradition und Erfahrung zurückblicken. Lenkt man den Blick beispielsweise auf Organisationen, deren Hauptgeschäftsfeld in dem Vertrieb höchst individueller sowie beratungsintensiver Dienstleistungen liegt, so werden dort oftmals Projektvorhaben realisiert, in denen fest angestellte Mitarbeiter der übergeordneten Organisation tätig werden. Derartige Beschäftigungsverhältnisse könnten im Hochschulkontext zum einen dem Umstand multipler Identitäten der Projektmitarbeiter entgegenwirken, die die persönliche Identifikation mit den Projektvorhaben immens erschweren. Zum anderen könnten durch derartige, reguläre Beschäftigungsverhältnisse mit vorrangig projektbasiertem Einsatz verstärkt erfolgreiche Projektabschlüsse gewährleistet werden, sodass insbesondere mit Blick auf die Nachhaltigkeit der häufig angesprochenen Gefahr, dass in den Initiativen gesammeltes Knowhow plötzlich wegbricht, entgegengewirkt werden kann.

Zweifellos würde den Hochschulen durch die Umsetzung dieser Gestaltungsoption Flexibilität abgesprochen. Zeitgleich jedoch wäre ein derartiges Vorgehen für organisationale Entwicklungsprozesse dienlich, da sie einen vermehrten Fokus auf Planungssicherheit sowie Dauerhaftigkeit erlauben. Unumstritten ist, dass diese Entscheidung nicht lediglich auf Projekt- oder aber Hochschulebene zu treffen ist, sondern ebenso von Seiten der Hochschulpolitik sowie von den zukünftigen Finanzierungsmodellen mit getragen werden muss. Angesichts der im Rahmen der empirischen Studie generierten Erkenntnisse allerdings erscheint Handlungsbedarf im Kontext aktueller Beschäftigungsverhältnisse in höherem Maße denn je zu bestehen, sodass der Anstoß zu einer vermehrten, kritischen Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Stellensituationen nicht lediglich zwingend notwendig, sondern mit Blick auf hochschulpolitische (Weiter-) Entwicklungen ebenso lohnenswert und sinnhaft ist. Die auch in Zukunft kompetitiv angelegte Vergabe von Förderoptionen sowie die daraus resultierende Realisierung von Projekten werden demnach als förderlich anerkannt, wenngleich deren Umsetzungen Anpassungs- und Veränderungsbedarf attestiert

wird. Insbesondere hinsichtlich vorherrschender Beschäftigungsverhältnisse ist ein Umdenken als erforderlich zu erachten. Die erwähnten Handlungsoptionen können als Versuch verstanden werden, der Ambivalenz zwischen Projektförderung und Aufgabenfeldern, die einer inhaltlichen Kontinuität bedürfen, adäquat zu begegnen.[974]

[974] Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 90.

10 Schlussbemerkung: Die temporäre Expertenorganisation als Normalfall gegenwärtiger Wissenschaftsorganisation

Die vorangegangenen Ausführungen haben Umbrüche und Veränderungen innerhalb der deutschen Hochschullandschaft aufzeigen können und den Fokus auf die zunehmende Projektorientierung im Bereich Studium und Lehre gelenkt. Letztere erfordert aufgrund ihrer Neuartigkeit für die betroffenen Institutionen eine besondere Betrachtung und ebenso einen adäquaten Umgang – sowohl gegenwärtig als auch mit Blick in die Zukunft. Die Wissenschaft befindet sich infolge der Umsetzung und Etablierung neuer Steuerungssysteme und deren Implikationen in einem Wandlungsprozess, der aus der Perspektive der Hochschulen mit einem zuvor nicht gekannten Maß an Dynamik einhergeht. Wenngleich die Projektierung von eigentlichen Routine- und Daueraufgaben im Hochschulbereich anfänglich paradox anmutet und auch heute noch viele kritische Stimmen hervorruft, so wird von Seiten der befragten Experten anerkannt, dass dieses Vorgehen diverse Funktionen entfalte und nicht zuletzt die Innovationstätigkeit in einem als recht starr empfundenen System begünstige und fördere. Im selben Atemzug jedoch wurden in der retrospektiven Betrachtung der ersten Förderphase des Bund-Länder-Programms Funktionslücken sowie Aspekte einer Fehlsteuerung identifiziert, die es zukünftig zu beachten sowie zu verhindern gilt.

Die Identifikation von Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen gilt qua Titel der vorliegenden Dissertation als vorrangiges Erkenntnisinteresse. Die voranstehenden Ausführungen haben sich eben jenem angenommen und darlegen können, dass durchaus Förderfaktoren sowie Barrieren existieren, die einen maßgeblichen Einfluss auf die Projektverläufe sowie auf die Bemühungen um eine nachhaltige Implementation der in ihrem Rahmen generierten Ergebnisse besitzen. Wenngleich die in Abschnitt 7.2 sowie in Abschnitt 7.3 thematisierten Faktoren aufgrund des dieser Arbeit zugrundeliegenden, qualitativen Forschungsansatzes keineswegs den Ansprüchen der Verallgemeinerbarkeit sowie der Allgemeingültigkeit genügen können, lässt sich auf Basis des Datenmaterials schlussfolgern, dass einerseits die organisationale Anbindung der Vorhaben, andererseits jedoch auch Unterstützungsleistungen von Seiten zentraler Leitungsakteure eine erhebliche Relevanz besitzen. Die analysierten Fallbeispiele haben die Notwendigkeit sowie Vorteilhaftigkeit zentraler Verankerungen der Lehrinitiativen deutlich werden lassen, sofern diese als tatsächliche Organisationsentwicklungsinstrumente verstanden und auch ausgestaltet

werden. Die zentrale Anbindung der Initiativen wird durch die besondere Rolle (organisations- sowie projekt-)leitender Akteure flankiert. Gleichwohl die betrachteten Fallbeispiele – bedingt durch ihre jeweilige Andersartigkeit – unterschiedliche Schwerpunkte im Hinblick auf die Förderfaktoren oder aber auch Barrieren setzen konnten, so ist einer ihn allen gemeinsam: Die Management Attention und die damit verbundenen Unterstützungsleistungen zentraler Leitungsakteure werden von allen Projektinitiativen als eine bedeutsame, wenn nicht sogar als die bedeutsamste Gelingensbedingung empfunden und sollte als notwendige Voraussetzung für zufriedenstellende Projektverläufe und nachhaltige Wirkungseffekte Anerkennung finden. Wenngleich die genannten Bedingungen an jetziger Stelle aufgrund der leitenden Forschungsfragen nochmals gesondert aufgegriffen werden, so ist dieser Umstand keineswegs gleichbedeutend mit einer verminderten Zentralität der weiteren Einflussfaktoren. Aus einer übergeordneten Perspektive erscheint vielmehr ein situationsadäquater Umgang mit der Vielzahl potentiell förderlicher und auch hemmender Einflüsse bedeutsam. Infolgedessen ist eine Anerkennung der Kontextabhängigkeit von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren notwendig, die gleichsam als Plädoyer für ein sogenanntes agiles Hochschulprojektmanagement zu verstehen ist. Empfehlenswert ist somit ein möglichst flexibler Umgang mit unterschiedlichsten, situativen Rahmenbedingungen einer jeden Hochschule, der sich klar von starren und unangepassten Projektverläufen und -vorgaben distanziert.

Wird der Fokus der Betrachtungen indes auf die dauerhafte Implementation der Projektergebnisse in übergeordneten Organisationsroutinen und -strukturen gelenkt, so muss diese auf Basis der Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung als hochgradig diffizil eingestuft werden. Das Datenmaterial gibt Aufschluss über partiell besorgniserregende Zustände bezüglich der Nachhaltigkeit von angestoßenen Entwicklungen. Auch wenn dieser Umstand zweifelsohne multifaktoriell bedingt ist, so ist eine Tatsache doch unumstritten: Die gegenwärtigen Anreiz- und Steuerungsstrukturen sowie die hochschulpolitischen Vorgaben und Rahmenbedingungen erscheinen mit Blick auf die übergeordneten Programmziele des Qualitätspakts Lehre gegenwärtig lediglich eingeschränkt kompatibel und zielführend. Es sollte Anerkennung finden, dass das individuelle Akteurshandeln primär durch rational-nutzenmaximierende Entscheidungen beeinflusst wird. Gemäß diesem Umstand erscheint die Einwerbung von Drittmitteln für den Bereich Studium und Lehre – trotz bestehender Reputationsasymmetrie zugunsten der Forschung – grundsätzlich lohnenswert und attraktiv, da sie unter anderem durch die Grundsätze der leistungsorientierten Mittelvergabe mit einem Anstieg der zugeteilten Finanzmittel einhergeht. Die individuelle Performanz oder aber die Dauerhaftigkeit der Projektergebnisse hingegen wird bis dato durch die

gegenwärtigen Steuerungssysteme nicht adressiert bzw. entsprechend abgebildet. In der hochschulischen Praxis verstärkt eben jener Umstand die bereits im Rahmen der vorherigen Darlegungen angeführte Denke von Antrag zu Antrag, ohne ein Engagement zugunsten einer Verdauerung und Routinisierung von Ergebnissen zu würdigen. Im Gegenteil: Die Fallanalysen haben aufzeigen können, dass insbesondere auch denjenigen Vorhaben eine Anschlussfinanzierung im Rahmen der zweiten Förderphase gewährt wurde, die Überlegungen hinsichtlich einer potentiellen Verstetigung der Maßnahmen bewusst erst als zentrales Thema im Rahmen der zweiten Förderrunde verankerten. Jene Projekte hingegen, denen keine Einwerbung weiterer Fördergelder gelang, konnten in Teilen – womöglich auch aufgrund zumeist kleinerer Organisationsgrößen und Finanzvolumina – zum Befragungszeitpunkt greifbarere Ergebnisse in puncto Nachhaltigkeit aufweisen, die sowohl in struktureller und curricularer Hinsicht als auch auf der Ebene personeller Verstetigung sichtbar wurden. Auch wenn diese Beobachtungen einerseits dadurch zu erklären sind, dass die betroffenen Initiativen annähernd zwölf Monate vor dem offiziellen Auslaufen der ersten Förderphase von ihrem verfrühten Ende Kenntnis erhielten, sodass die Ergebnissicherung an Relevanz und Aufmerksamkeit gewann, liegt ein anderer Erklärungsansatz in der Organisationsgröße, der Höhe des Fördervolumens sowie der Länge der Förderdauer. Die Expertenstimmen haben verdeutlichen können, dass der tatsächliche Projektcharakter der zeitlich beschränkten Aufgaben (a) aufgrund der Fokussierung von eigentlichen Dauer- und Routinetätigkeiten sowie (b) aufgrund überaus langer Laufzeiten ins Hintertreffen gerät und im hochschulischen Alltag keine besondere Aufmerksamkeit genießt. Gleichzeitig jedoch ist die lange Laufzeit unabdingbar für den Anstoß eines tatsächlichen Kultur- und Einstellungswandels. Ergänzt wird die Ambiguität der Förderlaufzeit durch den Einfluss der zur Verfügung stehenden Finanzvolumen. Unter Anerkennung des Umstands, dass die Höhe des Fördervolumens zumeist positiv mit der Hochschulgröße korreliert, lässt sich beobachten, dass eine zielgerichtete Verplanung und Ausgabe der Mittel mit steigender Höhe der Drittmittel erschwert wird, sodass gelingende Projektverläufe sowie Verstetigungsanstrengungen keineswegs durch die Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel determiniert zu sein scheinen.

Des Weiteren konnte die vorliegende Arbeit aufzeigen, dass das Gelingen und das Scheitern von Lehrprojekten nicht einzig und allein von der Ausgestaltung und Durchführung der damit betrauten Institutionen und Akteure abhängig sind, sondern ebenfalls die Makroebene entsprechende Beachtung finden sollte, denn: Hochschulpolitische Vorgaben und Richtlinien prägen das universitäre Alltagsgeschäft sowie auch das individuell-rationale Akteurs-

handeln und dürfen im Zuge der Diskussion von Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren keineswegs unbeachtet bleiben. Das sowohl in der theoretischen Fundierung als auch im Zuge der empirischen Ergebnisdarlegung erwähnte Emergenzphänomen scheint im Gesamtkontext eine besondere Rolle zu spielen, da die Zuschreibung von Projekterfolg, -misserfolg und -nachhaltigkeit in nicht seltenen Fällen durch das zufällige Aufeinandertreffen von organisationsexternen und -internen Umständen bestimmt wird. Dennoch: Auch auf der Meso- und Mikroebene besteht Handlungsbedarf. Angesichts der im Jahre 2020 auslaufenden Fördermittel, die der Qualitätspakt Lehre derzeit gewährt, rückt die Diskussion um die Überführung der Projektergebnisse in Organisationsroutinen und -strukturen zusehends in den Mittelpunkt der Diskussionen. Sowohl die Transfer- und Nachhaltigkeitsdebatte als auch die vorherrschende Unsicherheit in Bezug auf die zukünftige Ausgestaltung und Finanzierung der Bereiche Studium und Lehre legitimieren die Frage nach zukünftigen Handlungsoptionen, deren Beantwortung allerdings aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit zum jetzigen Zeitpunkt nicht erfolgen kann und reine Spekulation darstellen würde. Gegenwärtig allerdings ist insbesondere vor dem Hintergrund eines Positionspapiers der HRK hinsichtlich der Finanzierung des Hochschulsystems nach 2020 von einer Fortsetzung der projektförmigen Organisation des Bereichs Studium und Lehre – auch nach dem Auslaufen des QPLs im Jahre 2020 – auszugehen.[975] Das sogenannte „*Zwei-Säulen-plus*"-Modell sieht eine Kombination von unbefristet verfügbaren sowie programmatisch, d. h., befristet und themenspezifisch ausgelobten Mitteln vor. Während die erste Säule vorrangig die Einrichtung von Dauerstellen und die Tätigung von grundlegenden Investitionen erlauben soll, ist mit der zweiten Säule die Sicherung der Qualität und der Wettbewerbs- sowie Zukunftsfähigkeit intendiert.[976] Letztgenanntes Ziel soll ebenso durch die Etablierung eines Hochschulpakts für Bildung, Forschung und Innovation eine Stütze finden, der einen jährlichen Aufwuchs von mindestens drei Prozent der in Säule I zur Verfügung stehenden Mittel garantieren soll und als das sogenannte ‚Plus' im Titel des zukünftigen Finanzierungsmodell zu verstehen ist.[977]

Die auch im Hinblick auf die Zukunft vorgesehene Vergabe programmbezogener Mittel durch die Säule II kann als ursächlich dafür angesehen werden, dass die Projektierung des Wissenschaftsbetriebs keineswegs als vorübergehende Erscheinung zu werten ist, sondern als Normalfall der gegenwärtigen

975 HRK (2017), S. 2ff.
976 HRK (2017), S. 3.
977 HRK (2017), S. 3.

Wissenschaftsorganisation – sowohl in der Forschung als auch im Bereich Studium und Lehre – Anerkennung finden muss. Hochschulen werden demzufolge gegenwärtig als *temporäre Expertenorganisationen* ausgestaltet, in denen sich Projekte mit singulären, aber auch wiederkehrenden Aufgaben und Fragestellungen aus den Bereichen Forschung und Lehre auseinandersetzen. Um letztgenannte für den Anstoß organisationaler Lernprozesse und Entwicklungen nutzbar zu machen, empfiehlt sich die qualitative Erweiterung des klassischen Projektdreischritts aus Planung, Kontrolle und Evaluation. In enger Anlehnung an die im Abschnitt 3.2.2 angeführten Darlegungen sollte der Fokus von Projektarbeit verstärkt auf projektinitiierte Lernprozesse gerichtet werden, die einen Mehrwert für weiteres Organisationshandeln kreieren und einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten können.

In Konklusion aller vorangegangenen Ausführungen lässt sich abschließend festhalten, dass die vorliegende Arbeit Einblicke in Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen vermittelt. Das bis dato lediglich rudimentär erschlossene Themenfeld erfährt sowohl durch die theoretische Fundierung als auch durch die empirischen Ergebnisse der durchgeführten Studie zwar eine erhebliche Durchdringung, muss jedoch auch weiterhin als lediglich in Ansätzen beforscht angesehen werden. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich weiterer Forschungsbedarf konstatieren, der insbesondere in der Gesamtevaluation des Qualitätspakts Lehre nach dem Auslaufen der zweiten Förderphase im Jahre 2020 und den daraus abzuleitenden Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen gesehen werden kann. Darüber hinaus ist die Ermittlung von evidenten Wirkungszusammenhängen zwischen den Projekten und den erzielten Ergebnissen wünschenswert, wenngleich stark problembehaftet und überaus komplex. Abschließend wird die Ermittlung und Auseinandersetzung mit geeigneten Stellschrauben, wie beispielsweise Performanzindikatoren welche sind, als lohnenswert erachtet, die (a) Nachhaltigkeitsbemühungen innerhalb von Projekten honorieren, und (b) Engagement im Bereich Studium und Lehre würdigen und infolgedessen zur Minimierung oder gar Auflösung der beklagten Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre beitragen können.

Literaturverzeichnis

Aichele, C. (2006): Intelligentes Projektmanagement. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Ambrosy, R. (2014): Die Finanzierung deutscher Hochschulen. Studienmaterialien des berufsbegleitenden Studiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Andersen, E. S. (2006): Towards a project management theory for renewal projects, in: Project Management Journal, Vol. 37, No. 4, pp. 15–30.

Angelmeier, G. (2002): Erfolgsfaktoren im Projektmanagement. Verfügbar unter: https://www.projektmagazin.de/glossarterm/erfolgsfaktoren, Abrufdatum: 26.11.2015.

Argyris. C. & Schön, D. (1999): Die lernende Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Argyris, C. & Schön, D. (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Arthur, M. B.; DeFilippi, R. & Jones, C. (2001): Project-Based Learning as the Interplay of Career and Company Non-Financial Capital, in: Management Learning, Vol. 32, No.1, pp. 99–117.

Artoo, K., Kujala, J., Dietrich, P. & Martinsuo, M. (2008): What is project strategy?, in: International Journal of Project Management, Vol. 26, No. 1, pp. 4–12.

Bakker, R. M. (2010): Taking stock of temporary organizational forms: A systematic review and research agenda, in: International Journal of Management Reviews 12 (4), pp. 466–486.

Baldridge, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P. & Riley, G. L. (1977): Alternative Models of Governance in Higher Education, in: Riley. G. & Baldrige, J. V. (Hrsg.): Governing Academic Organizations. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Bauhausuniversität Weimar (2014): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Verfügbar unter: https://www.meb.ovgu.de/wp-content/uploads/2014/08/CallforAbstracts_Hochschulwege.pdf, Abrufdatum: 26.04.2016.

Bea, F. X. & Haas, J. (2015): Strategisches Management. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: utb.

Bea, F. X., Scheurer, S. & Hesselmann, S. (2008): Projektmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Beck, T. (1996): Die Projektorganisation und ihre Gestaltung. Berlin: Duncker & Humblot.

Berner, S. (2015): Wahrheiten über Ihre IT, die Sie gar nicht hören wollen. Management Attention. Verfügbar unter: http://www.diso.ch/2015/04/01/teil-3-wahrheiten-ueber-ihre-it-die-sie-gar-nicht-hoeren-wollen-management-attention/, Abrufdatum: 03.12.2015.

Berner, W. (2005): Organisation: Weshalb die Struktur nicht aus der Strategie folgt. Verfügbar unter: https://www.umsetzungsberatung.de/lexikon/organisation.php, Abrufdatum: 08.10.2017.

Besio, C. (2009): Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

Blackburn, S. (2002): The project-manager and the project-network, in: International Journal of Project Management, 3/20, pp. 199–204.

Blichfeldt, B. S. & Eskerod, P. (2008): Project Portfolio Management – There's more to it than what management enacts, in: International Journal of Project Management, Vol. 26, No. 4, pp. 357–365.

Böck, R. & Reiff, G. (2003): Projektmanagement – Entscheidung über Führungsinstrumente, in: Bernecker, M./Eckrich, K. (Hrsg.): Handbuch Projektmanagement. München/Wien: Oldenbourg, S. 159–193.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einordnung. Wiesbaden: Springer VS.

Bogumil, J. & Grohs, S. (2009): Von Äpfeln, Birnen und Neuer Steuerung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen, in: Bogumil, J. & Heinze, R. G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma, S. 139–149.

Bogumil. J. & Immerfall. S. (1985): Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Frankfurt/New York: Campus.

Bohinc, T. (2013): Grundlagen des Projektmanagements. Methoden, Techniken und Tools für Projektleiter. Offenbach: Gabal.

Bohinc, T. (2012): Führung im Projekt. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Boos, F. & Heitger, B. (1991): Was ist eigentlich kein Projekt mehr? Ursachen und Gegenstrategien zur Projektinflation, in: Reschke, H./Schelle, H. (Hrsg.), Projektmanagement-Forum 1991, Gesellschaft für Projektmanagement Internet Deutschland e. V. München: GPM, S. 57–66.

Bortz, J. & Döring, N. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Braun, D. (1998): The role of funding agencies in the cognitive development of science, in: Research Policy, Vol. 27, No. 8, pp. 807–821.

Brunsson, N. (1989): The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester: John Wiley and Sons.

Bryman, A., Bresnen, M, Beardsworth, A. D., Ford J. & Keil, E. T. (1987): The concept of the temporary system: the case of the construction project, in: Research in the Sociology of Organization, Vol. 5, pp. 253–283.

Bultmann, T. (2015): Hochschulfinanzierung in der Drittmittelfalle. Kommentar zum DFG-Förderatlas 2015. Verfügbar unter: http://www.studis-online.de/HoPo/art-1881-dfg-foerderatlas-2015.php, Abrufdatum: 11.11.2015.

Bultmann, T. (2014): Das Matthäus-Prinzip. Zur Verzerrung der Hochschulfinanzierung durch Drittmittel. Verfügbar unter: http://www.studis-online.de/HoPo/art-1641-drittmittel_tb.php, Abrufdatum: 06.11.2015.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Verbindliche Regelungen zur Erstellung von Fortsetzungsanträgen im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Foerderaufruf_Periode_2.pdf. Abrufdatum: 25.04.2016.

Bundeministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Evaluierung der BMBF-Förderlinie „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" – Abschlussbericht. Verfügbar unter: http://www.hochschulforschung-bmbf.de/_media/Abschlussbericht_online.pdf. Abrufdatum: 14.04.2016.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf. Abrufdatum: 25.04.2016.

Chandler, A. D. (1962): Strategy and Structure. Chapters in the History of the Industrial Enterprise. Cambridge: MIT Press.

Christiansen, J. K. & Varnes, C. J. (2009): Formal Rules in Product Development: Sensemaking of Structured Approaches, in: Journal of Product Innovation Management, Vol. 26, No. 5, pp. 502–519.

Christiansen, J. K. & Varnes, C. J. (2008): From Models to Practice: Decision making at portfolio meetings, in: International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 25, No. 1, pp. 87–101.

Cicmil, S. & Hodgson, D. (2006): Making projects critical: an introduction, in: Hodgson, D./Cicmil, S. (Hrsg.): Making projects critical. Basingstoke/Hampshire: Palgrave, pp. 1–25.

Clark, B. R. (1995): Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern University. Berkeley: University of California Press.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 17, pp. 1–25.

Crossan, M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999): An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution, in: Academy of Management Review, 24 (3), pp. 522–537.

Czarniawska-Joerges, B. (1993): The Three-Dimensional Organization. A Constructionist View. Lund: Chartwell Bratt.

Davies, A. & Brady, T. (2000): Organisational capabilities and learning in complex product systems: Towards repeatable solutions, in: Research Policy 29 (7–8), pp. 931–953.

DeFilippi, R. J. & Arthur, M. B. (1998): Paradox in Project-Based Enterprise: The Case of Film Making, in: California Management Review, 40 (2), pp. 125–139.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2015): Förderatlas 2015. Kennzahlen zur öffentlich finanzierten Forschung in Deutschland. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/zahlen_fakten/foerderatlas/2015/dfg_foerderatlas_2015.pdf, Abrufdatum: 11.11.2015.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen, in: Erziehungswissenschaft 17 (2006), 32, S. 33–34. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1069/pdf/DGfE_32_2006_Anonymisierung_D_A.pdf, Abrufdatum: 08.12. 2016.

Diekmann, A. (2011): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.

Dischner, S. & Sieweke, J. & Süß. S. (2013): Regeln in interorganisationalen Projekten: Eine qualitative Studie, in: Koch, J./Sydow, J. (Hrsg.): Organisation von Temporalität und Temporärem. Managementforschung 23. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 157–192.

Djelic, M.-L. (2008): Marketization: From Intellectual Agenda to Global Policy Making, in: Sahlin-Andersson, K. (Hrsg.): Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation. Reprinted Version. Cambridge/New York/Melbourne: Cambridge University.

Dohmen, D. (2015): Anreize und Steuerung in Hochschulen – Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? FiBS-Forum Nr. 54, Berlin. Verfügbar unter: http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/Forum_054_LOM-Effekte.pdf, Abrufdatum: 05.11.2015.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Verfügbar unter: http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf, Abrufdatum: 18.08.2016.

Dresing, T. & Pehl, T. (2010): Transkription, in: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 723–733.

Drosdowski, G. (1988): Der Duden in 12 Bänden. Das Stilwörterbuch. Band 1. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Duchner, S, & Klaußner, S. (2013): Temporärer Umgang mit Unerwartetem: Die Analyse einer gebrochenen ICE-Radsatzwelle durch die Bundesanstalt für Materialforschung und -prüfung, in: Koch, J./Sydow, J. (Hrsg.): Organisation von Temporalität und Temporärem. Managementforschung 23. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 49–82.

Edmondson, A. C. (2003): Framing for Learning: Lessons in Successful Technology Implementation, in: California Management Review, 45 (2), pp. 34–54.

Ehrl-Gruber, B. & Süss, G. (1996): Praxishandbuch Projektmanagement. Augsburg: WEKA.

El Arbi, F. & Ahlemann, F. (2013): Projektmanagement-Einführung im Überblick: Der Projektmanagement-Navigator, in: Ahlemann, F./Eckl, Ch. (Hrsg.): Strategisches Projektmanagement. Praxisleitfaden, Fallstudien und Trends. Heidelberg: Springer.

Engwall. M. (2003): No project is an island: Linking projects to history and context. Research Policy 32 (5), pp. 789–808.

Engwall, M. (2002): The futile dream of the perfect goal, in: Sahlin-Andersson, K./Söderholm, A. (Hrsg.): Beyond project management. New perspectives on the temporary-permanent dilemma. Copenhagen: Copenhagen Business Press, pp. 261–277.

Ernø-Kjølhede, E. (2000): Project Management Theory and the Management of Research Projects. Verfügbar unter: http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6308/wp32000.pdf?sequence=1, Abrufdatum: 14.04.2016.

Fangel, M. (1998): Best Practice in Project Start-Up, in: Proceedings 14th World Congress on Project Management, IPMA.

Fischer, F. (2010): Projektmanagement. Studienmaterialien des berufsbegleitenden, internetgestützten Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Forssell, A. (2002): Reform Theory meets New Public Management, in: Christensen, T./Lægreid, P. (Hrsg.): New Public Management. The Transformation of Ideas and Practice. Aldershot, pp. 261–288.

Franke, B. (2014): Drittmittelfinanzierung von Hochschulen im Allgemeinen und Universitätskliniken im Speziellen. Berlin. Verfügbar unter: http://www.rbs-partner.de/presse/pressemitteilungen/pressemeldung/drittmittelfinanzierung-von-hochschulen-im-allgemeinen-und-universitaetskliniken-im-speziellen.html, Abrufdatum: 06.11.2015.

Franke, S., Kreysing, M., Pautsch, A., Schwennsen, A. & Vollmayr, H. (2002): Organisationsreform an der Universität Göttingen. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/

journal/texte/02_2/Franke_Organisationsreform_an_der_Universitaet_ Goettingen.pdf, Abrufdatum: 25.04.2016.

Frese, E. (1980): Projektorganisation, in: Grochla, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 2, Handwörterbuch der Organisation, 2. Aufl. Stuttgart: Poeschel, Sp. 1960–1974.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: UTB.

Gessler, M. (2009): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann.

Girtler, R. (1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien et al.: Böhlau.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goldstein, J. (1999): Emergence as a Construct: History and Issues, in: Emergence, Vol. 1, No. 1, pp. 49–72.

Goodman, R. A. (1981): Temporary Systems. Professional Development, Manpower Utilization, Task Effectiveness and Innovation. New York: Praeger.

Goodman, R. A. & Goodman, L. P. (1976): Some management issues in temporary systems: A study of professional development and manpower – the theatre case, in: Administrative Science Quaterly 21 (3), pp. 494–501.

Grabher. G. (2004): Temporary architectures of learning: Knowledge governance in project ecologies, in: Organization Studies 25 (9), pp. 1491–1514.

Guba, E. & Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research, in: Denzin, N. K. / Lincoln, Y. S. (eds.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks et al.: Sage, pp. 105–117.

Gummesson, E. (1991): Qualitative methods in management research. Newbury Park et al.: Sage.

Habermas, J. (1982): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995): Ethnography. London / New York: Routledge.

Hanft, A: (2015): QiW-Gespräch mit Anke Hanft. Interview zu Erfahrungen aus der Projektevaluation und Wirkungsforschung, in: Qualität in der Wissenschaft (QiW): Wirkungen von Projekten und Programmen. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration. Heft 2/2015, Universitätsverlag Webler, S. 64–66.

Hanft, A. (2000): Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisatorische Analyse, in: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 3–24.

Hanft, A,. Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster: Waxmann.

Hanft, A. & Knapp, K. (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an ausgewählten Elite-Universitäten, in: Bischoff, F. & Prang, B. (Hrsg.): Weiterbildung und Lebens-

langes Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen. Oldenburg.

Hanft, A., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2017): Agiles Projektmanagement an Hochschulen – get the things done. Verfügbar unter: https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe03/synergie03-beitrag01-hanft-maschwitz-stoeter.pdf, Abrufdatum: 12.09.2017.

Hanft, A. & Maschwitz, A. (2016): Kulturwandel in die Köpfe der Lehrenden tragen. Interview vom 27.07.2016. Verfügbar unter: https://www.uni-oldenburg.de/news/art/den-kulturwandel-in-die-koepfe-der-lehrenden-tragen-2344/, Abrufdatum: 28.07.2016.

Hanft, A. & Röbken, H. (2008): Steuerung und Organisation von Wissenschaft und Hochschule. Einleitungsartikel. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloadswimoarticle/Themenfeld%202_Steuerung%20und%20Organisation.pdf, Abrufdatum: 03.11.2015.

Hanft, A., Röbken, H., Zimmer, M. & Fischer, F. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Vahlen.

Hansel, J. & Lomnitz, G. (2003): Projektleiter-Praxis. Optimale Kommunikation und Kooperation in der Projektarbeit, 4. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Hansel, J. & Lomnitz, G. (1993): Projektleiter-Praxis. Erfolgreiche Projektabwicklung durch verbesserte Kommunikation und Kooperation, 2. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Heeg. F.-J. (1993): Projektmanagement. Grundlagen der Planung und Steuerung von betrieblichen Problemlöseprozessen. München: Hanser.

Heintel, P. & Krainz, E. (2015): Projektmanagement. Hierarchiekrise, Systemabwehr, Komplexitätsbewältigung. Wiesbaden: Springer Gabler.

Heintel. P. & Krainz, E: (1994): Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden: Gabler.

Heintel, P. & Krainz, E. (1994a): Was bedeutet „Systemabwehr"?, in: Götz, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutungen: vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 160–193.

Heintel, P. & Krainz, E. (1991): Führungsprobleme im Projektmanagement, in: Rosenstiel, L. v. u. a. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer, S. 327–335.

Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellgren,B. & Stjernberg, T. (1987): Networks: an analytical tool for understanding complex decision processes, in: International Studies of Management and Organization, Vol. 17, No. 1, pp. 88–102.

Henwood, K. L. & Pidgeon, N. F. (1992): Qualitative research and psychological theorizing, in: British Journal of Psychology, Vol. 83, pp. 97–111.

Heß, J. (2005): Sind die neuen Steuerungsinstrumente wissenschaftsadäquat? Hochschulen zwischen Ökonomie, Effizienzdruck und Wissenschaftsfreiheit, in: Fisch, R. & Koch, S. (Hrsg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung. Bonn: Lemmens.

Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – Zur Einleitung, in: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C.: Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13–30.

Hobday, M. (2000): The project-based organisation: an ideal form for managing complex products and systems?, in: Research Policy, Vol. 29, No. 7/8, pp. 871–893.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017): Finanzierung des Hochschulsystems nach 2020. Entschließung der 22. Mitgliederversammlung am 09.05.2017. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Finanzierung_des_HSSystems_nach_2020__09052017.pdf, Abrufdatum: 01.11.2017.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o. J.): Hochschulfinanzierung. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/, Abrufdatum: 28.11.2017.

Hochschulwege (2015): Wie verändern Projekte die Hochschulen? Fachtagung am 09./10. März 2015 an der Bauhaus Universität Weimar. [Video] Verfügbar unter: http://www.uni-weimar.de/de/universitaet/struktur/zentrale-einrichtungen/zue/hochschulwege-2015/, Abrufdatum: 13.11.2015.

Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32 (2), S. 339–372.

Höhne, J. (2010): Verfahren zur Anonymisierung von Einzeldaten. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, Statistik und Wirtschaft, Bd. 16. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistikWissenschaft/Band16_AnonymisierungEinzeldaten_1030816109004.pdf?__blob=publicationFile, Abrufdatum: 14.12.2016.

*Hopf, C. & Weingarten, E. (1984):*Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010): Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz: Huter & Roth KG.

Hugl. U. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping. Wiesbaden: Gabler.

Janes, A. & Schober, H. (1994): Systemische Beratung in einem Großprojekt, in: Heintel, P./Krainz, E. (Hrsg.): Projektmanagement: eine Antwort auf die Hierarchiekrise? Wiesbaden: Gabler. S. 174–199.

Jerbrant, A. & Gustavsson, T. K. (2013): Managing Project Portfolios: Balancing Flexibility and Structure by Improvising, in: International Journal of Managing Projects in Business, Vol. 6, No. 1, pp. 152–172.

Julian, J. (2008): How project management office leaders facilitate cross-project learning and continuous improvement, in: Project Management Journal, 39/3, pp. 43–58.

Kahnemann, D. & Tversky, A. (1979): Intuitive prediction: biases and corrective procedures, in: TIMS Studies in Management Science, Vol. 12, pp. 313–327.

Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer VS.

Kangis, P. & Lee-Kelley, L. (2000): Project leadership in clinical research organizations, in: International Journal of Project Management, 18, pp. 393–401.

Kenis, P & Janowicz-Panjaitan, M. & Cambré, B. (2009): Temporary organizations. Prevalence, logic and effectiveness. Cheltenhamm: Edward Elgar Publishing Ltd.

Kern, H. (2000): Rückgekoppelte Autonomie – Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen, in: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 25–38.

Keßler, H. & Winkelhofer, G. (1997): Projektmanagement: Leitfaden zur Steuerung und Führung von Projekten. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Kinder-Kurlanda, K. & Watteler, O. (2015): Hinweise zum Datenschutz. Rechtlicher Rahmen und Maßnahmen zur datenschutzgerechten Archivierung sozialwissenschaftlicher Forschungsdaten. Gesis Papers 2015/01. Verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_papers/GESIS-Papers_2015-01.pdf, Abrufdatum: 07.12.2016

Kleining, G. (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung, Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz/PVU.

Klimecki, R., Probst. G. J.B. & Eberl, P. (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.

Kloke, K. (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Dissertationsschrift. Wiesbaden: Springer.

Kluge, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter.

Knoke, M. (2017a): Eifrige Projektschmieden, in: Deutsche Universitätszeitung (duz), 03/2017, S. 20–23.

Knoke, M. (2017b): Nach dem Geldregen, in: Deutsche Universitätszeitung (duz), 03/2017, S. 26–29.

Koch, J. & Sydow, J. (2013): Organisation von Temporalität und Temporärem. Managementforschung 23. Wiesbaden: Springer Gabler.

Kock, A., Kopmann, J. Jonas, D. & Schott, E. (2014): Emergenz in Projektlandschaften, in: Schultz, C. & Hölzle, K. (Hrsg.): Motoren der Innovation. Wiesbaden: Springer, S. 117–131.

Kornhuber, H.H. (1988): Mehr Forschungseffizienz durch objektivere Beurteilungen von Forschungsleistungen, in: Daniel. H.-R./Fisch, R. (Hrsg.): Evaluation von Forschung: Methoden, Ergebnisse, Stellungnahmen. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 361–382.

Krauch, H. (1970): Die organisierte Forschung. Berlin & Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Kraus, G. & Westermann, R. (1997): Projektmanagement mit System: Organisation, Methoden, Steuerung. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.

Krohn, W. & Küppers, G. (1992): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krüger, W. (1993): Projektmanagement , in: Wittmann, W. et al. (Hrsg.): Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band 1, Handwörterbuch der Betriebswirtschaftslehre, Teilbd. 2, 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, Sp. 3559–3570.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuster, J. (2011): Handbuch Projektmanagement. 3. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Kuster, J., Huber, E., Lippmann, R., Schmid, A., Schneider. E., Witschi, U. & Wüst, R. (2006): Handbuch Projektmanagement. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler.

Lampel, J., Scarbrough, H. & Macmillan, S. (2008): Managing through Projects in Knowledge-Based Environments, in: Long Range Planning, 41 (Special issue), pp. 7–16.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie. Weinheim: Beltz, PVU.

Lange, S. (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten, in: dms – der moderne staat. Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, Heft 01/2008, S. 235–248.

Lange, S. & Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder, in: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 38, S. 522–548.

Lanzendorf, U. & Pasternack, P. (2008): Landeshochschulpolitiken, in: Hildebrandt, A. & Wolf, F. (Hrsg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–66.

Lauth, H.-J., Pickel, G. & Pickel, S. (2009): Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993): Quasi-Markets and Social Policy. Houndsmill/Basingstoke/Hampshire/London: Palgrave Macmillan.

Lehtonen, P. (2007): The emergence of a temporary organization: Boundary activities at the program-parent organization interface. Verfügbar unter: http://www.nhh.no/Files/Filer/institutter/for/conferences/nff/papers/lehtonen-p.pdf, Abrufdatum: 05.02.2016.

Levene, R. J. (1996): Project management, in: Warner, M. (Hrsg.): International Encyclopedia of Business and Management, Vol. IV. London/New York: Routledge, S. 4162–4181.

Lundin, R. A. & Söderholm, A. (1998): Conceptualizing a projectified society. Discussion of an eco-institutional approach to a theory on temporary organizations, in: Lundin, R. A./Midler, C. (Hrsg.): Projects as arenas for renewal and learning processes, Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers, pp. 13–23.

Lundin, R. A. & Söderholm, A. (1995): A Theory of the Temporary Organization. Verfügbar unter: https://www.kth.se/polopoly_fs/1.220824!/Menu/general/column-content/attachment/Article2-LundinSoderholm.pdf, Abrufdatum: 20.01.2016.

Lutz, F. W. (1982): Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education, in: Administrative Science Quarterly, 27 Jg., Nr. 4, pp. 653–669.

Malik, F. (2000): Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Stuttgart/München: Heyne.

Malik, F. (1995): malik on management. m.o.m.-letter. Organisieren – Dauerbrenner-Problem der nächsten Jahre, Nr. 02/95, S. 24.

Manning, S. (2008): Embedding projects in multiple contexts. A structuration perspective, in: International Journal of Project Management 26 (1), S. 30–37.

Manning, S. & Sydow, J. (2011): Projects, paths and practices: Sustaining and leveraging projectbased relationships, in: Industrial and Corporate Change 20 (5), S. 1369–1402.

Marquardt, W. (2011): Optionen für die Hochschulfinanzierung in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.academics.de/wissenschaft/optionen_fuer_die_hochschul-finanzierung_in_deutschland_50946.html, Abrufdatum: 06.11.2011.

Martinsuo, M. (2013): Project Portfolio Management in Practice and in Context, in: International Journal of Project Management, Vol. 31, Nr. 6, pp. 794–803.

Matoševic, L. I. (2009): Management von Sportgroßveranstaltungen. Wie Organisationskomitees erfolgreich geführt werden können. Hamburg: Diplomica Verlag.

Mayer, H. O. (2012): Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Aufl. Verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3b0dd2d03/language:de; Abrufdatum: 06.07.2016.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken Weinheim: Beltz.

Medjedovic, I. & Witzel, A. (2010): Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meier, F. & Schimank, U. (2009): Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. Beiträge zur Hochschulforschung, 31. Jahrgang, 1/2009. Verfügbar unter: http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1857.pdf, Abrufdatum: 03.11.2015.

Metschke, R. & Wellbrock, R. (2002): Datenschutz in Wissenschaft und Forschung (Materialien zum Datenschutz. 28). Verfügbar unter: https://datenschutz-berlin.de/attachments/47/Materialien28.pdf?1166527077; Abrufdatum: 08.12.2016.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D.: Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaften. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: Springer, S. 465–479.

Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Garz, D/Kraimer, K.: Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1992): Institutionalised Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: Meyer, J. W./Scott, R. W. (Hrsg.): Organizational Environments. Ritual and Rationality, Newbury Park: Sage, pp. 21–44.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony, in: American Sociological Review, Bd. 83, pp. 340–363.

Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten, in: forschungsdaten bildung informiert, Nr. 1. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter: http://www.forschungsdaten-bildung.de/get_files.php?action=get_file&file=fdb-informiert-nr-1.pdf, Abrufdatum: 07.12.2016.

Mieg, H. A. & Näf, M. (2005): Experteninterviews in den Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung. Verfügbar unter: http://www.metropolen-forschung.de/download/Mieg_Experteninterviews.pdf, Abrufdatum: 05.08.2016.

Miles, M. B. (1964): On temporary systems, in: Miles, M. B. (Hrsg.): Innovation in Education. New York: Teachers College Press, pp. 437–490.

Miles, M. B. & Hubermann, A. M. (1984): Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Newbury Park et al.: Sage.

Mintzberg, H. (1994): The fall and rise of strategic planning. Verfügbar unter: https://hbr.org/1994/01/the-fall-and-rise-of-strategic-planning, Abrufdatum: 17.02.2016.

Mintzberg, H. (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten.

Mintzberg, H. (1990): The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management, in: Strategic Management Journal, Vol. 11. No. 3, pp. 171–195.

Mintzberg, H. (1987): Crafting Strategy, in: Harvard Business Review, Vol. 65, No. 4, pp. 66–75.

Mintzberg, H. (1979): The Professional Bureaucracy, in: Mintzberg, H. (Hrsg.): The Structuring of Organizations – A Synthesis of the Research. Verfügbar unter: http://pbadupws.nrc.gov/docs/ML0907/ML090710600.pdf, Abrufdatum: 11.04.2016

Mintzberg, H. (1978): Patterns in Strategy Formation, in: Management Science, Vol. 24, No. 9, pp. 934–348.

Mintzberg, H. & McHugh, A. (1985): Strategy formation in an adhocracy, in: Administrative Science Quaterly, Vol. 30, No. 2, pp. 160–197.

Mintzberg, H. & Waters, J. A. (1985): Of strategies, deliberate and emergent, in: Strategic Management Journal, Vol. 6, No. 3, pp. 257–272.

Mulcahy, R. (2015): PMP Exam Prep. Minnesota: RMC Pubns Inc.

Müller-Stewens, G. & Lechner, C. (2005): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart.

Mustermann, J. (2006): Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen. Empirische Untersuchung zu Anwendungsstand und Bedeutung ausgewählter Projektmanagement-Methoden, Promotoren und externer Berater. Dissertationsschrift. Universität Bremen.

Nausner, P. (2006): Projektmanagement. Die Entwicklung und Produktion des Neuen in Form von Projekten. Wiesbaden: UTB.

Neugebauer, G. H. (o. J.): IT-Projektmanagement. Verfügbar unter: http://www.gerdneugebauer.de/PM2.pdf, Abrufdatum: 25.11.2015.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (1999): University Research in Transition. Paris.

Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization, in: Academy of Management Review, 15. Jg., Nr. 2, pp. 203–224.

Packendorff, J. (2002): The temporary society and its enemies: Projects from an individual perspective, in: Sahlin-Andersson, K./Söderholm, A. (Hrsg.): Beyond project management. New perspectives on the temporary-permanent dilemma. Copenhagen: Copenhagen Business Press, pp. 39–58.

Packendorff, J. (1995): Inquiring into the temporary organization: New directions for project management research. Verfügbar unter: http://www.lindgren-packendorff.com/Packendorff_1995_ScJM.pdf, Abrufdatum: 20.01.2016.

Packendorff, J. (1993): Projektorganisation och projektorganisering: Projektet som plan och temporär organisation (Project Organization and Project Organizing. Project as Plan and Temporary Organization). Dissertationsschrift. Umeå Business School, Department of Business Administration.

Pasternack, P. & Wissel, C. von (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945 (Arbeitspapier 204). Düsseldorf: Setzkasten GmbH.

Patton, M. Q. (2002): Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patzak, G. & Rattay, G. (2004): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios und projektorientierten Unternehmen. Wien: Linde.

Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 39–56.

Petit, Y. (2012): Project Portfolios in Dynamic Environments: Organizing for Uncertainty, in: International Journal of Project Management, Vol. 30, No. 5, pp. 539–553.

Petit, Y. & Hobbs, B. (2010): Project Portfolios in Dynamic Environments: Sources of Uncertainty and Sensing Mechanisms, in: Project Management Journal, Vol. 41, No. 4, pp. 46–58.

Petrucci, M. & Wirtz, M. (2007): Sampling-Techniken bei qualitativen Studien. Pädagogische Hochschule Freiburg. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/de/quasus/einstiegstexte/sampling-stichprobe.html, Abrufdatum: 22.12.2016.

Pfadenhauer, M. (2009): Das Experteninterview. Ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe, in: Buber, R. / Holzmüller, H. H.: Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 449–461.

Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2011): Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft: Ein einführendes Lehrbuch. Baltmannsweiler: Schneider.

Pfetzing, K. & Rohde, A. (2014): Ganzheitliches Projektmanagement. ibo Schriftenreihe, Band 2, 5. Auflage. Gießen: Verlag Dr. Götz Schmidt.

Pfriem, R. (2014): Strategisches Management. Studienmaterialien des berufsbegleitenden internetgestützten Bachelor-Studiengangs Business Administration in mittelständischen Unternehmen. Center für Lebenslanges Lernen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Pletsch-Betancourt, M. (2013): Impulse für organisationales Lernen durch Projektumsetzung im akademischen Arbeitskontext: Studie zur Wirkung und Umsetzbarkeit von Qualitätsmanagement-Projekten an lateinamerikanischen Hochschulen. Verfügbar unter: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13066/131215_Endversion%20Pletsch-Betancourt.pdf, Abrufdatum: 14.01.2016.

Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (2006): Wissen managen: wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. 5. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Putnam, L. L. (1983): The interpretive perspective: An alternative to functionalism, in: Putnam, L. L. / Pacanowsky, M. E. (eds.): Communication and organizations: An interpretive approach. Newbury Park et al.: Sage, pp. 31–54.

Qualität in der Wissenschaft (QiW) (2015): Wirkungen von Projekten und Programmen. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration. Heft 2/2015. Universitätsverlag Webler.

Quintane, E., Pattison, P., Robins, G. & Mol, J. (2013): Short-term and long-term stability in organizational networks: Temporal structures of project teams, in: Social Networks, S. 528–540.

Regiestelle Weiterbildung (2012): Leitfaden zur Sicherung der Nachhaltigkeit im und nach Projektverlauf. Verfügbar unter: http://www.initiative-weiter-bilden.de/fileadmin/pdfs/downloads/Leitfaden_zur_Sicherung_der_Nachhaltigkeit.pdf, Abrufdatum: 19.05.2016.

Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.

Richter, S. (2014): Gemeint: Forschung – Lehre – Nachwuchs. Schieflagen in der Hochschulfinanzierung. Verfügbar unter: http://www.uni-stuttgart.de/forschung-leben/forschung-persoenlich/persoenlich_artikel0002.html, Abrufdatum: 11.11.2015.

Röbken, H. (2013): Organisationen managen. Theoretische Grundlagen. Studienbrief des Moduls Organisationen managen – Schule leiten des Weiterbildungsstudiengangs „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung" (Master of Arts) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Eigendruck).

Saĝirli, G. (2014): Die Einführung des Neuen Steuerungsmodells im deutschen Hochschulsystem. Erklärungsansätze für den Wandel im Management und der Verwaltung von Hochschulen. Inauguraldissertation an der Universität zu Köln. Verfügbar unter: http://kups.ub.uni-koeln.de/6073/, Abrufdatum: 04.11.2015.

Sahlin-Andersson, K. & Söderholm, A. (2002): The Scandinavian School of Project Studies, in: Sahlin-Andersson, K. & Söderholm, A. (Hrsg.): Beyond project management. New perspectives on the temporary-permanent dilemma. Copenhagen: Copenhagen Business Press, pp. 11–24.

Sahlin-Andersson, K. (1992): The use of ambiguity – the organizing of an extraordinary project, in: Hägg, I./Segelod, E. (Hrsg.): Issues in Empirical Investment Research. Amsterdam: Elsevier, pp. 143–158.

Scharvogel, H. (2016): Vom Festbetrag zur befristeten Förderung. Verfügbar unter: https://www.nwzonline.de/campus/vom-festbetrag-zur-befristeten-foerderung_a_31,1,2606659684.html, Abrufdatum: 31.05.2017.

Schein, E. H. (2010): Organizational Culture and Leadership. 4th Edition. New York: John Wiley & Sons.

Scheurer, S. & Zahn, M. (1998): Organisationales Lernen, in: Zeitschrift Führung + Organisation, Heft 3, S. 174–180.

Schiersmann, C. (2011): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen, 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen: leske + budrich.

Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (1999): Innovationen in der Familienbildung – Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Vol. 2, Heft 1, S. 99–113.

Schmidt, U. (2016): Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsmessung und der Wirkung von Qualitätssicherung. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/PK2016_F7-4_Schmidt_ZQ_Wirkungen%20QM.pdf, Abrufdatum: 15.05.2017.

Schmidt, U. (2015a): Wirkungen von Projekten und Programmen an Hochschulen? Verfügbar unter: https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zww2/dokumente/

downloads/2015-11-05-wirkungen-von-projekten-und-programmen-in-hochschulen.pdf, Abrufdatum: 12.04.2016.

Schmidt, U. (2015b): QiW-Einführung des geschäftsführenden Herausgebers, in; Qualität in der Wissenschaft (QiW): Wirkungen von Projekten und Programmen. Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration. Heft 2/2015, Universitätsverlag Webler, S. 33.

Schmidt, U., Heinzelmann, S., Altfeld, S., Faaß, M., Schulze; K. & da Costa, A. (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) – Abschlussbericht über die erste Förderphase 2011–2016. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf, Abrufdatum: 16.06.2017.

Schmidt, U., Altfeld, S., Schulze, K., Heinzelmann, S., Walkemeyer, J. & Faaß, M. (2015): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) – Zweiter Zwischenbericht. Verfügbar unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Zweiter_Zwischenbericht_QPL_barrierefrei.pdf, Abrufdatum: 11.10.2017.

Schneijderberg, C., Kloke, K. & Braun, E. (2011): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 02/2011. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S. 7–24.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.

Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 15 (1), Art. 18. Verfügbar unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635, Abrufdatum: 11.01.2017.

Schröder, J.-P. & Diekow, S. (2006): Wie Sie Projekte zum Erfolg führen. Berlin: Cornelsen.

Schütz, M. (2015): Mehr Managementansätze in der Hochschulorganisation? Ein Diskussionsbeitrag, in: Die Neue Hochschule, Jg. 56, Nr. 3 (2015), S. 102–105.

Schwartzman, H. B. (1993): Ethnography in organizations. Qualitative Research Methods Series, Vol. 27. Newbury Park et al. Sage.

Siebenhaar, K. (2008): Unternehmen Universität. Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog. 2. Forum Hochschulmarketing der Freien Universität Berlin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Smitten, S. in der & Jaeger, M. (2012): Ziel- und Leistungsvereinbarung als Instrument der Hochschulfinanzierung. HIS: Forum Hochschule, 16/2012. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201216.pdf, Abrufdatum: 05.11.2015.

Södergren, B. (1994): The learning effects of project work as a mechanism of organizational change, in: Lundin, R. A. / Packendorff, J. (Hrsg.): Proceedings of the IRNOP Conference on Temporary Organizations and Project Management, pp. 29–37.

Solga, J. & Blickle, G. (2012): Macht und Einfluss in Projekten, in: Wastian, M., Braumandl, I. & Rosenstiel, L. (Hrsg.): Angewandte Psychologie für das Projektmanagement: Ein Praxishandbuch für die erfolgreiche Projektleitung. Berlin / Heidelberg: Springer Gabler.

Spalink, H. (2001): Führung als zentrale Führungsfunktion im Projektmanagement, in: Steinle, C./Bruch, H./ Lawa, D. (Hrsg.): Projektmanagement: Instrument effizienter Innovationen. 3. Auflage, Frankfurt am Main: FAZ Verlag, S. 206–218.

Sprenger, A. B. (1995): Die Wandelfähigkeit von Projektgruppen – Entwicklung eines Ansatzes für die systemische Beurteilung der Erfolgskriterien organisatorischer Wandelprozesse im Projektmanagement. Hochschulschrift. Bamberg.

Sprondel, W. M. (1979): „Experte" und „Laie": Zur Entwicklung von Typen in der Wissenssoziologie, in: Sprondel, W. M./Grathoff, R.: Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Staehle, W. H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8. Aufl. München: Verlag Vahlen.

Statistisches Bundesamt (2013): Fachserie 11, Reihe 4.5. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/FinanzenHochschulen2110450137004.pdf?__blob=publicationFile, Abrufdatum: 06.11.2015.

Steger, T. (2003): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Schriften zur Organisationswissenschaft. Verfügbar unter: https://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/forschung/publikationen/downloads/schriften/pdf/lehr_EinfqualSozialforschung.pdf, Abrufdatum: 06.07.2016.

Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.

Sterrer, C. (2014): Das Geheimnis erfolgreicher Projekte. Kritische Erfolgsfaktoren im Projektmanagement – Was Führungskräfte wissen müssen. Wiesbaden: Springer Gabler.

Stöger, R. (2011): Wirksames Projektmanagement. Mit Projekten zu Ergebnissen, 3. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): Grounded theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/PVU.

Süß, G. & Eschlbeck, D. (2002): Der Projektmanagement-Kompass. So steuern Sie Projekte kompetent und erfolgreich. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.

Swan, J. & Scarbrough, H. & Newell, S. (2010): Why don't (or do) organizations learn from projects? Verfügbar unter: http://mlq.sagepub.com/content/41/3/325.full.pdf+html, Abrufdatum: 20.01.2016.

Thomas, J. (2006): Problematising project management, in: Hodgson, D./Cicmil, S. (Hrsg.): Making projects critical. Basingstoke/Hampshire: Palgrave, pp. 90–107.

Torka, M. (2009): Die Projektförmigkeit der Forschung. Schriftenreihe Wissenschafts- und Technikforschung, Band 3. Baden-Baden: Nomos.

Trinczek, R. (2005): Wie befrage ich Manager? Methodische und methodologische Aspekte des Experteninterviews als qualitative Methode empirischer Sozialforschung, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209–222.

Turner, J. R. & Müller, R. (2003): On the nature of the project as a temporary organization, in: International Journal of Project Management 21 (1), pp. 1–8.

Turner, J. & Simister, S. (2000): Gower Handbook of Project Management. Aldershot: Gower.

Vinck. D. (2000): Pratiques de l'interdisciplinarité. Mutations des sciences, de l'industrie et de l'enseignement. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Vogel, B. (1995): „ Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt…": Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung, in: Brinkmann, C./Deeke, A./Völkel, B.: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 73–83.

Vogt, G. (2014): Der Druck wächst. Drittmittelfinanzierung der Hochschulen. Forschung und Lehre. Verfügbar unter: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=15307, Abrufdatum: 06.11.2015.

Weick, K.E. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 21, March, pp. 1–19.

Weyer, B. (2011): Perspectives on Optimism within the Context of Project Management: A Call for Multilevel Research. Verfügbar unter: http://www.mba-berlin.de/fileadmin/user_upload/MAIN-dateien/1_IMB/Working_Papers/2011/WP_59_online.pdf, Abrufdatum: 18.02.2016.

White, D. & Fortune, J. (2002): Current practice in project management – an empirical study, in: International Journal of Project Management, 20/1, pp. 1–11.

Winch, G. & Kreiner, K. (2009): Future perfect strategising on major projects. EURAM 2009, Liverpool.

Winter, M. (2012): Wettbewerb im Hochschulbereich, in: Winter, M./Würmann,, C. (Hrsg.): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg 2011. die hochschule, Vol. 21, Heft 2, S. 17–45.

Wissenschaftsrat (2014): Exzellenzinitiative. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/exzellenzinitiative.html, Abrufdatum: 06.11.2015.

Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen – Das Promotoren-Modell. Göttingen: Schwartz.

Wolf, F. (2008): Projektmanagement 2.0 –Ansätze für eine Definition. Verfügbar unter: http://besser20.de/projektmanagement-20-ansatzte-fur-eine-definition/32/, Abrufdatum: 16.03.2016.

Wolf, S. (2008): Der Methodenstreit quantitativer und qualitativer Sozialforschung unter besonderer Berücksichtigung der grundlegenden Unterschiede beider Forschungstraditionen. Verfügbar unter: http://websquare.imb-uni-augsburg.de/files/Bachelorarbeit_Wolf.pdf, Abrufdatum: 06.07.2016.

Young, R., Young, M., Jordan, E. & O'Connor, P. (2012): Is Strategy Being implemented through Projects? Contrary Evidence from a Leader in New Public Management, in: International Journal of Project Management, Vol. 30, No. 8, pp. 887–900.

Zechlin, L. (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? – Essay. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/apuz/205214/new-public-management-an-hochschulen-wissenschaftsadaequat?p=0, Abrufdatum: 03.11.2015.

Ziegele, F. (2014): Budgetierung und Finanzierung. Studienmaterialien des berufsbegleitenden Studiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Zierer, K. (2011): Wider den Projektezwang, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 42, 22. Jahrgang 2011, S. 9–18. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4104/pdf/ErzWiss_2011_42_Zierer_Wider_den_Projektezwang_D_A.pdf, Abrufdatum: 17.11.2015.

Zollo, M. & Winter, S. G. (2002): Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities, in: Organization Science, 13 (3), pp. 339–353.

Zwikael, O., Shimizu, K. & Globerson, S. (2005): Cultural differences in project management processes: a field study, in: International Journal of Project Management, 23/6, pp. 454–462.

Anhang

I. Einverständniserklärung 306
II. Interviewleitfaden (A) 309
III. Interviewleitfaden (B) 312
IV. Protokollbogen Postscript 314
V. Beschreibung des Kategoriensystems 315

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG
FAKULTÄT I
ARBEITSBEREICH WEITERBILDUNG UND BILDUNGSMANAGEMENT (we.b)

Information und Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie

„Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre an deutschen Hochschulen“

PIA LEHMKUHL

TELEFONDURCHWAHL
(04 41) 798 - 4456

EMAIL
Pia.Lehmkuhl@uni-oldenburg.de

INTERNET
http://web.web.uni-oldenburg.de

OLDENBURG

ARBEITSBEREICH
weiterbildung und
bildungsmanagement

POSTANSCHRIFT
Universität Oldenburg, FK I,
Arbeitsbereich Weiterbildung und
Bildungsmanagement (we.b)
D-26111 Oldenburg
Uhlhornsweg 49 - 55

Sehr geehrte/r _____,

haben Sie vielen Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme an oben genannter Studie, welche im Rahmen meines Dissertationsvorhabens durchgeführt wird.

Vor der Durchführung des Interviews möchte ich Sie mit vorliegendem Schreiben über das Projekt und die geltenden Datenschutzbestimmungen informieren. Auf der Basis dieser Informationen erklären Sie mir Ihr Einverständnis zur wissenschaftlichen Verwendung der erhobenen Daten im Rahmen des Qualifizierungsvorhabens.

Das Thema im Fokus:

Das Dissertationsvorhaben beschäftigt sich mit dem deutlichen Anstieg der Anzahl von (Organisationsentwicklungs-)Projekten in der deutschen Hochschullandschaft und den damit eng in Verbindung stehenden Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren. Insbesondere das Bund-Länder-Programm ‚Qualitätspakt Lehre‘ fördert derzeit mit entsprechenden Drittmitteln Reformprojekte, mit denen in den betroffenen Institutionen in den überwiegenden Fällen organisatorisches

Neuland betreten wurde. Fraglich ist jedoch, wie es gelingen kann, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten Projekte in (möglichst langfristige und nachhaltige) Strukturveränderungen der Hochschulen zu überführen. Genau an diesem Punkt setzt die empirische Studie an und befragt leitungsnahe Akteure der Projektinitiativen sowie Mitglieder der Hochschulleitungen.

Folgende Daten werden erhoben:

Audioaufzeichnung des Interviews (Primärdaten). Im Anschluss erfolgt die Transkription der Daten (Sekundärdaten), in deren Kontext sämtliche personen- oder aber projektbezogenen Daten entfernt und/oder anonymisiert werden. Eine Identifizierung der Person oder aber des Projektes wird folglich nicht möglich sein.

Veröffentlichung(en):

Anhand der erhobenen Daten werden wissenschaftliche Ergebnisse generiert und im Rahmen des Dissertationsvorhabens sowie u.U. auch in weiteren wissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht. In den Veröffentlichungen werden die Interviews lediglich in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person oder aber des Projekts führen kann.

Rechte:

Die Teilnahme an der Studie erfolgt freiwillig. Mit Ihrer Einwilligung gehen Sie keinerlei Verpflichtungen ein. Sie können Ihre Teilnahme an der Studie jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen, ohne dass Ihnen ein rechtlicher oder aber sonstiger Nachteil entsteht.

Speicherung der Daten und wiederholte Kontaktaufnahme:

Personenbezogene Daten werden auch über das Projektende hinaus von den Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Darüber hinaus erklären Sie sich mit einer wiederholten Kontaktaufnahme einverstanden, sofern Nachfragen zum durchgeführten Interview bestehen oder aber stark themenverwandte Forschungsprojekte geplant werden, die eine Mitwirkung lohnenswert erscheinen lassen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der Untersuchung an einem Interview teilzunehmen:

☐ **ja** ☐ **nein**

Ort, Datum, Unterschrift

Interviewleitfaden A

– Zielgruppe: (wissenschaftliche) Projektleitung o. Projektkoordination –

Gesprächseinstieg

1. Auf welche Weise sind Sie mit dem Projekt ‚XY' verbunden? Worin besteht Ihre Rolle und Aufgabe innerhalb des Projekts?
2. Wie viele Mitarbeiter sind derzeit insgesamt in diesem Projekt tätig?

Organisationale Verankerung und Initiierung des Projekts

3. Wo sehen Sie das Projekt im Gesamtkonstrukt der Hochschule verankert?
4. Welchen Status bzw. welche Sichtbarkeit besitzt das Projekt innerhalb der gesamten Hochschule?
5. Von welcher Person bzw. von welcher Partei wurde das Projekt maßgeblich initiiert?

Projektförmigkeit im Bereich Studium und Lehre

6. Lassen sich in Ihren Augen Projekte im Bereich Studium und Lehre von Forschungsprojekten (hinsichtlich Zielsetzung sowie hinsichtlich ihrer Bearbeitung) abgrenzen? Wenn ja, inwiefern?Worin liegen aus Ihrer Perspektive die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden unterschiedlichen Projektarten?

Gelingensbedinungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre

7. Existieren auf Grundlage der von Ihnen in den letzten Jahren gesammelten Erfahrungen bestimmte Gelingensbedingungen, welche sich bei der Durchführung von Lehrprojekten als förderlich für den Projektverlauf erwiesen haben?
8. Im Umkehrschluss gefragt: Existieren ebenso Hemmnisfaktoren, die den Projektverlauf erschweren und als Stolpersteine in der Projektarbeit angesehen werden können?
9. Nachfrage – sofern noch nicht im Rahmen der Antworten auf Frage 7 o. 8 mit inbegriffen: Inwiefern erachten Sie Gelingensbedingungen und Hemmnisfaktoren als steuer- und kontrollierbar?

Einbettung in die übergeordnete Organisation

10. Wie beurteilen Sie die sog. ‚Strategiekonformität' zwischen dem/den Projekt(en) und der gesamten Hochschule? D. h. konkret: Wie beurteilen Sie die Stimmigkeit zwischen der geplanten Hochschulentwicklung und den Themenfeldern, die innerhalb des Projekts/der Projekte bearbeitet werden?
11. Finden entsprechende Lehrprojekte Berücksichtigung im Hochschulentwicklungsplan?

Management Attention

12. Welche Rolle kommt der Hochschulleitung im Projektverlauf zu?
13. Inwiefern würden Sie die Unterstützung der Initiative durch die Hochschulleitung als einen erfolgskritischen Faktor im Projektverlauf bewerten?

Nachhaltigkeit und Verstetigung

14. Wie definieren Sie persönlich die Nachhaltigkeit von Lehrprojekten?
15. Welchen Stellenwert besitzen Fragen der Nachhaltigkeit im Projekt(-alltag)? In welchen Phasen Ihres Projekts haben Fragen der Nachhaltigkeit besondere Berücksichtigung erfahren?
16. Wie schätzen Sie die Nachhaltigkeit der im Projektrahmen bis dato erarbeiteten Ergebnisse und Maßnahmen zum jetzigen Zeitpunkt ein?
17. Die Intention des Qualitätspakts Lehre besteht darin, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten Lehrprojekte in langfristige Strukturveränderungen der Hochschule zu überführen. Wie kann dies Ihrer Meinung nach bestmöglich gelingen? Existieren *erfolgskritische Faktoren*, die die Nachhaltigkeit der Projekte sowie den Transfer der Projektergebnisse in die Hochschulen und deren Strukturen positiv sowie negativ beeinflussen?
18. Wodurch könnte Ihrer Meinung nach eine nachhaltige Implementierung der Projektergebnisse in den Regelbetrieb noch stärker gefördert werden?
19. Inwiefern kommt es zu einer Dissemination (Verbreitung) der Projektergebnisse? Wodurch wird diese sichergestellt?

20. Sie haben zu Beginn des Interviews die Anzahl der Beschäftigten erwähnt. Wie ist es um die Perspektive der Mitarbeiter nach Projektende bestellt?
21. Welchen Stellenwert besitzt Ihrer Meinung nach die Ressourcenausstattung (konkret: Höhe des Fördervolumens) bei dem Versuch, die Ergebnisse nachhaltig in die Organisation zu implementieren?

Interviewleitfaden B

– Zielgruppe: (projektunbeteiligtes) Mitglied der Hochschulleitung –

Gesprächseinstieg

1. Wieviele Projektvorhaben im Bereich Studium und Lehre werden derzeit insgesamt an Ihrer Universität verfolgt?
2. Nehmen Sie innerhalb eines Projekts eine bestimmte Funktion wahr, oder agieren Sie als Mitglied der Hochschulleitung gänzlich projektunabhängig?

Organisationale Verankerung und Initiierung

3. Wo sehen Sie das Projekt im Gesamtkonstrukt der Hochschule verankert?
4. Welchen Status genießen Lehrprojekte im universitären Alltag? Wie schätzen Sie beispielsweise den Bekanntheitsgrad und die Sichtbarkeit der Projekte innerhalb der Hochschule ein?
5. Welche Personen / Parteien waren maßgeblich für die Initiierung der vergangenen Projekte verantwortlich? Welche Rolle kommt der Hochschulleitung in diesem Kontext zu?

Projektförmigkeit im Bereich Studium und Lehre

6. Lassen sich in Ihren Augen Projekte im Bereich Studium und Lehre von Forschungsprojekten (hinsichtlich Zielsetzung sowie hinsichtlich ihrer Bearbeitung) abgrenzen? Wenn ja, inwiefern? Worin liegen aus Ihrer Perspektive die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden unterschiedlichen Projektarten?

Gelingensbedinungen und Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre

7. Lassen sich aus Ihrer Perspektive Gelingensbedingungen oder aber auch Hemmnisfaktoren von Projekten im Bereich Studium und Lehre identifizieren?

Management Attention

8. Welche Rolle kommt der Hochschulleitung während des Projektverlaufs zu?

9. Inwiefern würden Sie die Unterstützung der Initiative durch die Hochschulleitung als einen erfolgskritischen Faktor im Projektverlauf bewerten?

Einbettung in die übergeordnete Organisation

10. Wie beurteilen Sie die sog. ‚Strategiekonformität' zwischen dem / den Projekt(en) und der gesamten Hochschule? D. h. konkret: Wie beurteilen Sie die Stimmigkeit zwischen der geplanten Hochschulentwicklung und den Themenfeldern, die innerhalb des Projekts / der Projekte bearbeitet werden?
11. Finden entsprechende Projekte im Bereich Studium und Lehre Berücksichtigung im Hochschulentwicklungsplan?
    a. Falls nein: Aus welchen Gründen kommt es zu keiner Berücksichtigung?
    b. Falls ja: Inwiefern sind Sie der Meinung, dass Projektergebnisse und deren Dissemination sowie nachhaltige Implementierung von einer Verankerung des jeweiligen Projekts im Hochschulentwicklungsplan profitieren können?

Nachhaltigkeit und Verstetigung

12. Wie definieren Sie im Allgemeinen die Nachhaltigkeit von Lehrprojekten?
13. Wie beurteilen Sie die Nachhaltigkeit der im Rahmen des QPLs realisierten Lehrprojekte an Ihrer Institution? Mit welchen Maßnahmen wird eine Verstetigung der erarbeiteten Resultate angestrebt?
14. Die Intention des QPLs ist es, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten Lehrprojekte in langfristige Strukturveränderungen der Hochschulen zu überführen. Welche Faktoren begünstigen oder aber erschweren Ihrer Meinung nach das Vorhaben, die Ergebnisse zu verstetigen bzw. zu routinisieren?
15. Wie schätzen Sie den Erhalt der erworbenen Kenntnisse nach Ablauf der Förderphase ein?
16. Wodurch könnte Ihrer Meinung nach eine nachhaltige Implementierung der Projektergebnisse in den Regelbetrieb und in die übergeordnete Organisation noch stärker gefördert werden?
17. Welchen Stellenwert besitzt Ihrer Meinung nach die Ressourcenausstattung (konkret: Höhe des Fördervolumens) bei dem Versuch, die Ergebnisse nachhaltig in die Organisation zu implementieren?

Protokollbogen qualitativer Experteninterviews

Protokoll des Experteninterviews _____

Ort:

Zeit:

Dauer:

Name und Funktion des Gesprächspartners:

Kontaktmöglichkeiten:

Interviewsituation

Gesprächsatmosphäre:

Charakterisierung des Interviewverlaufs:

Etwaige Besonderheiten bei der Behandlung einzelner Themenkomplexe:

Kategoriensystem der Hauptuntersuchung

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
Hochschule und Veränderungen			Aussagen, die Informationen bezüglich der grundsätzlichen Veränderungsfähig und -willigkeit sowie den organisationalen Voraussetzungen liefern.	*„Ja, weil Hochschulen eben nicht hierarchisch funktionieren, d. h. sie können nicht von oben sagen, was zu machen ist, und dann machen das alle.“* (Interview 1, 75-75).
Projektförmigkeit im Bereich Studium & Lehre				
	Sinnhaftigkeit und Legitimität		Aussagen, die Informationen hinsichtlich der Angemessenheit projektförmiger Aufgabenbearbeitung im Kontext von Dauer- und Routinetätigkeiten liefern.	*„Das wäre eine Daueraufgabe und das wäre eigentlich kein Projekt, sondern das wäre sozusagen Grundfinanzierung einer Hochschule, da man offensichtlich für eine bestimmte Phase im Studium mehr Support braucht, in welcher Form auch immer.“* (Interview 14, 32-32).
	Charakteristika Forschungsprojekte		Aussagen, die Forschungsprojekte charakterisieren und diese von Projekten im Bereich Studium und Lehre abgrenzen.	*„Forschungsprojekte, die haben einen eigenen Gegenstand, und der wird bearbeitet. Und dann ist das Forschungsprojekt abgeschlossen und hat häufig nichts mehr mit der eigenen Organisationsentwicklung zu tun.“* (Interview 10, 20-20).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
	Charakteristika Lehrprojekte		Aussagen, die Projekte im Bereich Studium & Lehre charakterisieren und diese von Forschungsprojekten abgrenzen.	*„Und ich erlebe insgesamt die Drittmittelprojekte in der Lehre […] von der Zielsetzung her wirklich als umfassender als in der Forschung.“* (Interview 12, 18-18).
Aktuelle Finanzierungssituation/zeitlich limitierte Mittel			Aussagen, die Einschätzungen über die aktuelle Hochschulfinanzierung wiedergeben und Effekte der Vergabe von zeitlich lediglich beschränkt zur Verfügung stehenden Mitteln thematisieren.	*„Das Kernproblem ist, dass wir immer nur über temporäres Geld reden und deswegen keine verlässliche Planungssicherheit haben.“* (Interview 13, 53-53).
Identifikation von Wirkungszusammenhängen			Aussagen, die Informationen bezüglich der Existenz evidenter Wirkungszusammenhänge liefern oder aber das Fehlen eben dieser zu erklären versuchen.	*„[…] ob die Studienabbrecher jetzt wirklich deswegen runtergehen oder wegen der Vielzahl der Maßnahmen, oder weil wir einfach Glück haben oder weil wir qualifizierte Bewerber haben – wer weiß das am Ende des Tages?“* (Interview 13, 57-57).
Gelingensbedingungen/Hemmnisfaktoren Projektverlauf				
	Initialisierungsphase			

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
		Projektinitiierung/ -beginn	Aussagen, die Informationen hinsichtlich der Frage liefern, von wem der anfängliche Impuls der Projektinitiierung ausging und welche Akteure mit zu Projektbeginn beteiligt waren.	*„Es waren die Fachbereiche, also Fakultäten, alle Studiendekanate […] involviert.“* (Interview 12, 8-8).
		Antragsentwicklung &-stellung	Aussagen, die Informationen bezüglich der Antragsverfahren und deren Ausgestaltungen sowie gängige Praktiken liefern.	*„Man muss heute bei jeder Antragsstellung schreiben, wie das Projekt nachhaltig wirken kann und wie man gedenkt, Dinge fortzuführen. […] Und die Universitäten schreiben dann ja auch ehrlicherweise immer hinein, dass sie beabsichtigen, dieses oder jenes zu tun, aber rechtlich bindend ist das nicht.“* (Interview 8, 44-44).
	Projekteinbettung in Gesamtorganisation			
		Organisationale & strukturelle Verankerung/Anbindung	Aussagen, die Informationen hinsichtlich der gesamtorganisationalen Anbindung und Verankerung sowie bezüglich der Aufhängung der Initiativen liefern.	*„[…] es war im Prinzip ein unabhängig agierendes Projekt. Es gab keine disziplinarische oder formelle Unterstellung unter ein Präsidiumsmitglied […]“* (Interview 13, 13-13).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
		Strategiekonformität & -konsistenz	Aussagen, die im Hinblick auf die Kongruenz von Projekt und strategischen Entwicklungslinien der Hochschulen informieren.	*„Also es gibt Teile, die wurden vorher schon gefördert, und Teile, die einfach neu entstanden sind im Zuge dieses Gegenstromverfahrens.“* (Interview 5, 32-32).
		Einbettung HEP	Aussagen, die dahingehend informieren, ob und inwiefern eine Aufnahme der Initiativen im Rahmen der Hochschulentwicklungspläne oder aber in ähnlich zentrale Dokumente praktiziert wird.	*„Aber das Projekt Qualitätspakt Lehre ist darin erwähnt. Das es fortgeführt werden soll, und dass die moderne Lehre zum Leitbild der Hochschule gehört.“* (Interview 11, 44-44).
		Durchdringungs- & Bekanntheitsgrad, Sichtbarkeit, Wirkungsgrad	Aussagen dahingehend, ob und inwiefern die Projektinitiativen innerhalb der Gesamtorganisation der übergeordneten Hochschule bekannt sind und Wirkung entfalten.	*„Ich glaube schon, aber sehr punktuell. In einigen Bereichen, da stand ganz groß das Label des Projekts drauf, und da wurden viele Assoziationen damit vorgenommen. Auf anderen Ebenen und anderen Bereichen war es einfach so, dass man bestimmte Mitarbeiterstellen auf diese Art und Weise finanziert hat.“* (Interview 13, 21-21):
		Insel-/Satellitenstatus der Projekte	Aussagen, die über den Grad der Autonomie, Isolation und Verselbstständigung der Initiativen informieren.	*„Nein, wir sind keine Insel, wir sind eine Krake!“* (Interview 14, 15-15).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
	Internes Commitment & Akzeptanz, Empathie, Transparenz, Kommunikation		Aussagen, die internes Commitment, Akzeptanz, Empathie, Transparenz sowie Kommunikationsprozesse als zentral bedeutsam für das Gelingen von Projektverläufen umschreiben.	*„Aber der Ausgangspunkt war Erfolg, Akzeptanz, Commitment bis auf die unterste Ebene."* (Interview 5, 28-28).
	Management Attention		Aussagen, die über die Relevanz von Leitungsunterstützung informieren.	*„Das Commitment der Hochschulleitung ist essentiell. Wenn sie keines haben, dann wird es scheitern – garantiert."* (Interview 5, 28-28).
	Projektleitungen & Akteurskonstellationen			
		Leitungsstrukturen	Aussagen, die über die vorherrschenden Leitungsstrukturen und Zuständigkeiten informieren.	*„Und die Hochschulleitung hat in dem Kontext eben am Ende […] ihre Unterschrift dort drunter gesetzt. Und dann haben sie sich aber eben auch in die Steuerung des ganzen Konzepts nicht besonders involviert."* (Interview 13, 25-25).
		Rolle, Funktion, Kenntnisse VPL/Hochschulleitung	Aussagen, die Einblicke in die Selbstverständnisse und Aktivitäten von Mitgliedern der Hochschulleitungen gewähren.	*„Ich sehe meine Rolle eigentlich immer als Förderer oder Enabler, also als Türöffner."* (Interview 13, 37-37).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
		Rolle, Funktion, Kenntnisse Projektkoordinationen	Aussagen, die Einblicke in die Notwendigkeit sowie in die Selbstverständnisse und Aktivitäten der befragten Projektkoordinationen gewähren.	*„Insgesamt fächert sich dieses Maßnahmenspekttrum quasi über die gesamte Universität auf und wird damit natürlich auch eine gewisse Koordination erfordern. Und deshalb auch der Terminus Projektkoordinator, weil sichergestellt werden muss, dass Initiative A nicht gegen B läuft, nicht Doppelarbeit betrieben wird etc.“* (Interview 5, 2-2).
	Organisationale Synergie- und Nebeneffekte (intern/extern)		Aussagen, die organisationale Rahmenbedingungen und Besonderheiten umschreiben, die sich sowohl förderlich als auch hemmend auf die Projektverläufe ausgewirkt haben.	*„Wir hatten eine Menge Vorarbeiten schon gemacht wegen der Systemakkreditierung, sodass wir die Fakultäten in vielen Dingen schon auf Veränderungen in Studium und Lehre eingeschworen hatten […].“* (Interview 2, 22-22).
	Phänomen der Emergenz/Steuer- und Kontrollierbarkeit		Aussagen, die über die vorherige Steuer- und Kontrollierbarkeit von Projektverläufen informieren sowie Einblicke in emergente Prozesse gewähren.	*„Und es gibt auch andere Sachen, wo wir denken, das ist schon fast zu gut gelaufen, als dass wir darüber prinzipiell nachgedacht haben […].“* (Interview 2, 48-48).
	structure follows projects vs. projects follows structure		Aussagen, die Informationen im Hinblick auf das Verhältnis von Strategie, Projekt und Struktur und deren zeitliche Abfolge liefern.	*„Also die Strategie kam quasi nach dem Projekt.“* (Interview 5, 34-34).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
	Projektpersonal			
		Eigenschaften/MA-Auswahl	Aussagen, die über den Einfluss von Eigenschaften der Projektmitarbeiter auf den Projektverlauf informieren.	*„Und die müssen natürlich auch irgendwie so eine Ausstrahlung haben, dass sie in der Lage sind, andere auch zu motivieren.“* (Interview 13, 33-33).
		Personalfluktuationen	Aussagen, die über die Existenz und Häufigkeit von Personalfluktuationen innerhalb der Initiativen informieren und Einblicke in die dadurch bedingten Auswirkungen gewähren.	*„Also sicherlich ist da mehr passiert, wo Leute konstant da waren.“* (Interview 4, 66-66).
		Stellensituation Projektmitarbeiter	Aussagen, die über vorherrschende Beschäftigungsstrukturen de Projektmitarbeiter sowie deren Auswirkungen auf das Projektgeschehen informieren.	*„Wir sind immer mehr hingegangen zu vollfinanzierten Stellen, was in der ersten Phase allerdings noch ein Problem war. Also da hatten wir häufig Aufstockungen.“* (Interview 14, 7-7).
	Projektinhalt/ Personen- vs. Aufgabenorientierung		Aussagen, die über den Fokus der inhaltlichen Ausrichtung der Projektinitiativen informieren und die vorrangigen Adressaten der Maßnahmen benennen.	*„Es nützt viel mehr, einen Kollegen oder eine Kollegin ein Stück weit in der Lehre voran zu bringen. Und es reicht manchmal nur ein Stück, der eben aber noch 30 Jahre da ist und über dieses Projekt möglicherweise sein Skript auf die Höhe der Zeit bringt.“* (Interview 14, 23-23).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
	Akzeptanz& Stellenwert von Lehrprojekten/Reputationsasymmetrie		Aussagen, die hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Forschung und Studium/Lehre informieren und Einblicke in den aktuellen Stellenwert von Lehrengagement gewähren.	*„Also ich glaube, viele waren überrascht: Wie, mit Lehre kann man so viel Geld einwerben? Lehre kann so drittmittelstark sein?“* (Interview 7, 22-22).
	Zeitliche Befristung		Aussagen, die Einblicke über die Auswirkungen temporär beschränkter Aufgabenverrichtung sowie zeitlich befristeter Arbeitsverträge gewähren.	*„Also Projektförderung heißt immer, dass irgendwie das Damokles-Schwert des Endes über Dingen hängt, die – und das ist ja das Fatale – in anderen Kontexten ganz selbstverständlich gemacht werden.“* (Interview 3, 57-57).
Nachhaltigkeit: Verständnis & Stellenwert				
	Nachhaltigkeitsdefinitionen		Aussagen, die über das individuelle Verständnis von Nachhaltigkeit sowie etwaiger Definitionsversuche informieren.	*„Viele können sich nichts darunter vorstellen. Das ist so ein komplexes Konstrukt, und man muss es erstmal operationalisieren und erklären, was es denn sein kann.“* (Interview 8, 44-44).
	Nachhaltigkeit (-sdimensionen)		Aussagen, die Auskunft darüber geben, auf welchen unterschiedlichen Ebenen sich Nachhaltigkeit, Verstetigung sowie Dauerhaftigkeit von Projektergebnissen zeigen können.	*„Nachhaltigkeit hat für mich verschiedene Dimensionen. Das eine ist, nachhaltig in den Curricula verankert, also eine curriculare Dimension.“* (Interview 12, 46-46).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
	Relevanz von Nachhaltigkeit im Projektverlauf		Aussagen, die mit Blick auf den jeweiligen Stellenwert von Nachhaltigkeitsfragen im Zuge der Projektverläufe informieren.	*„Also das hat das Projekt vom ersten Tag an geprägt, bis hin zu den Einstellungen von Personal, dass einfach klar ist, dass wir hier nicht planen, dauerhaft ein [XXX]-köpfiges Team hier in diesem Bereich zu etablieren.“* (Interview 14, 64-64).
	Status Quo der Nachhaltigkeit nach Förderphase I		Aussagen, die Einblicke in den Status Quo von Nachhaltigkeitsanstrengungen zum Ende der ersten Förderphase gewähren und hinsichtlich des Erfolgs einer dauerhaften Implementation von Projektergebnissen informieren.	*„Also in der ersten Förderphase wurde das Ding hauptsächlich entwickelt, und jetzt guckt man in der zweiten Förderphase, wo jetzt noch bestimmte Sachen einfach gut ausgebaut werden können.“* (Interview 5, 40-40).
	Förderfaktoren einer nachhaltigen Verstetigung & Routinisierung		Aussagen, die bezüglich existenter Förderfaktoren von Dauerhaftigkeits- und Routinisierungsbemühungen der erzielten Projektmaßnahmen und -ergebnisse informieren.	*„Also ich glaube, was total hilfreich ist, für all die Prozesse, die wir jetzt haben, […] das steht im Hochschulentwicklungsplan, das steht in Zielvereinbarungen mit dem Land, überall ist das schriftlich verankert.“* (Interview 4, 116-116).
	Barrieren einer nachhaltigen Verstetigung & Routinisierung		Aussagen, die bezüglich existenter Barrieren von Dauerhaftigkeits- und Routinisierungsbemühungen der erzielten Projektmaßnahmen und -ergebnisse informieren.	*„Und womit wir natürlich ganz große Probleme haben ist mit dem Arbeitsrecht, also Wissenschaftszeitvertragsgesetz und so.“* (Interview 7, 28-28).

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition & Zuordnungsvorschriften	Ankerbeispiel
Risiken, Nebenwirkungen & Konsequenzen der Projekt (-förderung)			Aussagen, die Einblicke im Hinblick auf (nicht-intendierte) Effekte einer zunehmend projektförmigen Organisation im Lehrkontext gewähren.	*„Und wenn wir jetzt über diese Anschubfinanzierung immer weiter neue Projekte initiieren und immer neue Aufgaben daraus resultieren, dann kommen wir irgendwann dahin, dass wir beim Abbrechen dieser entsprechenden Finanzflüsse nicht mehr wissen, wie wir es eigentlich aufrecht erhalten sollen.“* (Interview13, 31-31).
Ausblick: Was muss sich auf Mikro-, Meso- & Makroebene ändern?			Aussagen hinsichtlich etwaiger Gestaltungsempfehlungen und Handlungsimplikationen für die hochschulische Praxis, sowohl auf Projekt, als auch auf Organisations- und bildungspolitischer Ebene.	*„Aber, das ist nicht so einfach, diese Reputationsasymmetrie auszugleichen, und das brauch sicher Zeit, und das kann eine Universität auch nicht alleine machen, dafür muss Lehre auch in Berufungsverfahren, in Zielvereinbarungen etc. einen anderen Stellenwert bekommen.“* (Interview 7, 48-48).

Die Arbeit in Projekten ist konstitutiv für Hochschulen und daher eine ihrer typischen Organisationsformen. Anders als Forschungsvorhaben, die zumeist mit der Veröffentlichung der wissenschaftlichen Ergebnisse abschließen und durch neue Projekte ersetzt werden, zielen auf Studium, Lehre und Weiterbildung fokussierte Vorhaben auf nachhaltige Veränderungen in den Hochschulen ab. Doch wie kann es gelingen, die von den eigentlichen Organisationsroutinen abgekoppelten Projekte in langfristige Strukturveränderungen zu überführen, sofern sich der organisatorische Überbau durch lose gekoppelte Arbeitsprozesse, Mitarbeiterfluktuationen und einem hohen Maß an Professionsautonomie kennzeichnet?

Antworten auf eben jene und weitere Fragestellungen liefert die vorliegende Dissertation, die das Spannungsfeld von Struktur und Handeln der betroffenen Akteure in den Mittelpunkt rückt und sich somit einem Forschungsdesiderat annimmt, dass weder in der theoriegeleiteten Managementliteratur noch in der Organisations- und Hochschulforschung gegenwärtig hinreichend beleuchtet ist.

Logos Verlag Berlin
ISBN 978-3-8325-4680-9