

# **Macht in Hochschulorganisationen**

## Eine empirische Untersuchung an Schweizer Fachhochschulen

---

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer  
Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.)

Vorgelegt im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel  
von

Beatrice Windlin

Luzern, Januar 2022

Datum der Disputation: 18. Oktober 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Georg Krücken

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

# **Macht in Hochschulorganisationen**

Eine empirische Untersuchung an Schweizer

Fachhochschulen

## Dank

Viele Menschen haben mich während meiner Promotionszeit unterstützt und begleitet. Ihnen allen spreche ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aus. Besonders danke ich Herrn Prof. Dr. Georg Krücken für sein Vertrauen und seine äusserst kompetente Betreuung, die geprägt war von seiner engagierten, konstruktiven und menschlichen Art. Er hat mit seinen vielfältigen Anregungen den Fortschritt meiner Arbeit im Grossen wie im Kleinen stets unterstützt. Ebenso bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler, der sich bereit erklärt hat, meine Dissertation als Zweitgutachter zu beurteilen.

Ein weiterer Dank gilt dem gesamten Team des International Center for Higher Education Research (INCHER). Jedes Semester durfte ich als externe Doktorandin während der Kolloquien fachliche und methodische Ideen entgegennehmen und darüber hinaus auf andere Formen der Unterstützung zählen. Zudem spreche ich Prof. Dr. Christine Böckelmann meinen grossen Dank aus. Sie hat mit ihren facettenreichen Kommentaren dafür gesorgt, dass in meiner Arbeit Unschärfen präzisiert und entscheidende Bezüge hergestellt werden konnten. Hans-Kaspar von Matt war mir ebenfalls ein wertvoller Impulsgeber während der letzten Phase meines Dissertationsprojekts. Für die Anregungen insbesondere zur Praxisrelevanz meiner Untersuchung bedanke ich mich. Zudem gilt mein Dank allen Interviewpartnerinnen und -partnern für ihre Verfügbarkeit und ihre Offenheit.

Eine Dissertation kann ohne die passenden Rahmenbedingungen nicht entstehen. Ich danke meinen Vorgesetzten Dr. Markus Hodel und Patrick Rösli, dass sie die beruflichen Voraussetzungen schufen, die mein Vorhaben möglich machten. Ein weiterer Dank richtet sich an die Frauen der Ateliergemeinschaft am Brändgässli für meine kurzzeitige Aufnahme in ihre Räumlichkeiten. Meine Arbeit machte in diesem freundschaftlichen und inspirierenden Umfeld entscheidende Fortschritte.

Schliesslich danke ich meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden für ihre treue und geduldige Begleitung auf diesem langen Weg mit vielen Unwägbarkeiten und Überraschungen. Danke für euer aufrichtiges Interesse an meiner Arbeit. Danke, dass ihr all die Höhen und Tiefen mit mir geteilt habt.

Beatrice Windlin

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung und Überblick .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Macht.....</b>	<b>16</b>
2.1	Macht allgemein .....	16
2.1.1	Der Machtbegriff von Max Weber .....	17
2.1.2	Sozialanthropologische Grundlagen der Macht: Heinrich Popitz .....	18
2.1.3	Quellen, Mittel, Formen und Wirkungsmechanismen der Macht .....	18
2.1.4	Unbewusste Machtprozesse.....	20
2.1.5	Herrschaft als institutionalisierte Macht.....	22
2.2	Macht in Organisationen .....	23
2.2.1	Die Funktion von Macht in Organisationen .....	24
2.2.2	Mikropolitische Ansatz: Michel Crozier und Erhard Friedberg.....	25
2.2.3	Systemtheoretischer Ansatz: Niklas Luhmann.....	28
2.2.4	Circuits of Power: Stewart R. Clegg .....	31
2.2.5	Zwischenfazit .....	35
2.3	Macht in Hochschulorganisationen .....	36
2.3.1	Besonderheiten der Hochschule als Organisation .....	36
2.3.2	Hochschulen als komplexe Organisationen mit vielen Machtquellen.....	39
2.3.3	Formelle Machtstrukturen in Hochschulorganisationen.....	40
2.3.4	Informelle Machtstrukturen in Hochschulorganisationen .....	42
2.3.5	Zwischenfazit .....	46
<b>3</b>	<b>Die Schweizer Fachhochschulen .....</b>	<b>48</b>
3.1	Das schweizerische Hochschulsystem im Überblick.....	49
3.1.1	Expansion des Hochschulsektors .....	51
3.1.2	Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen als unterschiedliche Hochschultypen .....	54
3.1.3	Kompetenzaufteilung zwischen Bund und Kantonen.....	58
3.2	Entwicklung der Fachhochschulen in einer zeitlichen Perspektive.....	59
3.2.1	Initiierungsphase (1990 bis 1992) .....	59
3.2.2	Gesetzgebungsphase (1992 bis 1996).....	62
3.2.3	Umsetzungsphase (1996 bis 2005).....	64
3.2.4	Entwicklung und Einführung des neuen Hochschulförderungs- und - koordinationsgesetzes (HFKG) (2006 bis 2015) .....	65
3.3	Thematische Perspektive: quantitativ-strukturelle Merkmale der Fachhochschulen in Unterscheidung zu den Universitäten.....	66
3.3.1	Studierende.....	66
3.3.2	Eigenheiten in Lehre und Forschung.....	70
3.3.3	Akademisches Personal.....	72
3.3.4	Finanzierung.....	76
3.4	Zwischenfazit .....	79

<b>4</b>	<b>Forschungsdesign und methodisches Vorgehen .....</b>	<b>83</b>
4.1	Forschungsdesign .....	83
4.1.1	Forschungsfragen, theoretische Bezüge und Forschungsfeld.....	83
4.1.2	Vergleichende Fallstudie als Forschungsansatz .....	85
4.2	Leitfadeninterviews als primäre Erhebungsmethode.....	88
4.2.1	Konzeption der Leitfäden und Auswahl der Interviewpartner .....	88
4.2.2	Transkription und Auswertung der Interviews .....	90
4.3	Dokumentenanalyse als sekundäre Forschungsmethode.....	92
4.4	Gütekriterien.....	93
<b>5</b>	<b>Ergebnisteil A: Formale Macht an Fachhochschulen .....</b>	<b>95</b>
5.1	Organisationsmacht .....	95
5.1.1	Hierarchie als zentrale Formalstruktur .....	95
5.1.2	Mitglieder aufnehmen: Personal einstellen .....	105
5.1.3	Mitglieder ausschliessen: Personal entlassen .....	106
5.2	Personalmacht .....	108
5.2.1	Karrierekonzepte für die Wissenschaftswelt .....	109
5.2.2	Laufbahnen an Fachhochschulen .....	110
5.2.3	Neue Hochschulprofessionen: Tätigkeiten im Third Space .....	123
5.3	Zwischenfazit .....	126
<b>6</b>	<b>Ergebnisteil B: Informelle Macht an Fachhochschulen.....</b>	<b>129</b>
6.1	Typisierung der untersuchten Reorganisationsfälle.....	129
6.2	Informelle Machtaspekte im Zusammenhang mit der Formalstruktur .....	133
6.2.1	Departementsstruktur bestimmen.....	133
6.2.2	Positionsmacht einsetzen.....	141
6.3	Mitglieder aufnehmen .....	150
6.4	Mitglieder ausschliessen.....	156
6.5	Interne Stellen besetzen.....	159
6.6	Mikropolitische Taktikinventar.....	163
6.6.1	Rationalität .....	164
6.6.2	Austausch .....	168
6.6.3	Koalitionen.....	174
6.6.4	Blockade.....	176
6.6.5	Druck.....	179
6.7	Einfluss von fachbereichsspezifischer Sozialisation und Arbeitsmarktsituation auf mikropolitische Verhalten.....	181
<b>7</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>185</b>
7.1	Macht zwischen Formalität und Informalität .....	185
7.1.1	Formale Machtaspekte .....	185
7.1.2	Informelle Machtaspekte .....	188
7.1.3	Formelle und informelle Macht im Zusammenspiel .....	190

7.1.4	Erkenntnisse für die Steuerung von (Fach-)Hochschulen .....	193
7.2	Grenzen der Untersuchung und Fragen für die weitere Forschung .....	196
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>203</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>213</b>
	Anhang A: Verwendete Bezeichnungen für Organisationseinheiten, Gremien und Funktionen .....	213
	Anhang B: Interviewleitfäden .....	214
	Anhang C: Verwendete Gesetzestexte und Organigramme .....	222

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Vier Dimensionen der Macht, in Anlehnung an Clegg et al. (2006, S. 219).....	22
Abbildung 2:	Cleggs Modell der «Circuits of Power» (Clegg 1989, S. 214, Übersetzungen durch Verfasserin) .....	32
Abbildung 3:	Schweizerisches Bildungssystem (BFS 2021a, S. 13).....	50
Abbildung 4:	Maturitätsquote, 2000–2019. 2015: Bruch der Zeitreihe aufgrund einer neuen Berechnungsmethode (BFS 2021).....	52
Abbildung 5:	Studierende, Abschlüsse, Personal und Kosten der Hochschulen: Wachstumsquoten im Vergleich zum Referenzjahr 2010 (BFS 2021c, S. 6).....	52
Abbildung 6:	Studierende nach Hochschultyp (BFS 2021).....	53
Abbildung 7:	Hochschulabschlussquote, 2000–2020 (Bundesamt für Statistik BFS 2021).....	53
Abbildung 8:	Verteilung der Studierenden in der Grundausbildung nach ISCED-Bereich und Hochschultyp für das Jahr 2019 (BFS 2021c, S. 8).....	57
Abbildung 9:	Studierende an Fachhochschulen: erhobene und erwartete Entwicklung nach Studienstufe (BFS 2021b, S. 29) .....	67
Abbildung 10:	Studierende an Universitäten: erhobene und erwartete Entwicklung nach Studienstufe (BFS 2021b, S. 25) .....	68
Abbildung 11:	Eintritte auf Stufen Bachelor und Diplom nach Hochschultyp und Zulassungsausweis, 2019 (BFS 2021c, S. 12) .....	69
Abbildung 12:	Anzahl Abschlüsse nach Hochschultyp und Examensstufe, 2019 (BFS 2021c, S. 13).....	69
Abbildung 13:	Verteilung der Personalressourcen nach Hochschultyp und Leistungsart, Vollzeitäquivalente (VZÄ) (BFS 2021c, S. 20) .....	71
Abbildung 14:	Entwicklung der Anzahl Personen und VZÄ nach Hochschultyp, 2011 und 2020 (BFS 2021).....	73
Abbildung 15:	Kostenentwicklung nach Hochschultyp (BFS 2021c, S. 24).....	77
Abbildung 16:	Kosten nach Leistungsarten und Hochschultyp 2010 und 2019 (BFS 2021c, S. 25) .....	77
Abbildung 17:	Zuteilung der leistungsbemessenen Bundesbeiträge an Universitäten und Fachhochschulen (Quelle: SBF).....	78
Abbildung 18:	Übergreifende Organisationsstruktur von Fachhochschulen (Grundmodell) .....	97
Abbildung 19:	Weisungsketten an Fachhochschulen .....	104
Abbildung 20:	Funktionsgruppen an Fachhochschulen (gemäss swissuniversities 2017, S. 8–9) .....	111
Abbildung 21:	Modell für künftige Karrierewege im Wissenschaftssystem (Hildbrand 2018, S. 7).....	125
Abbildung 22:	Zusammenhang von Handlungen, Taktiken, Strategien und Haltungen (Neuberger 2006, S. 104) .....	164
Abbildung 23:	Aus den Reorganisationsfällen abgeleitetes Taktikinventar (eigene Darstellung) .....	181

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Universitäre Hochschulen (UH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021) .....	54
Tabelle 2:	Fachhochschulen (FH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021) .....	56
Tabelle 3:	Pädagogische Hochschulen (PH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021) .....	57
Tabelle 4:	Personal an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie, Personenzahl und VZÄ, 2020.....	73
Tabelle 5:	Themen für die Leitfäden .....	89
Tabelle 6:	Relevante Akteure .....	92
Tabelle 7:	Entscheidungskompetenzen an Fachhochschulen .....	101
Tabelle 8:	Verhältnis zwischen zentralen und dezentralen stimmberechtigten Personen in den Hochschulleitungen der Schweizer Fachhochschulen.....	103
Tabelle 9:	Verhältnis zwischen den Stimmenanteilen ‹Verwaltungslogik›, ‹Ausbildungs- /Forschungslogik› und ‹Disziplinenlogik› in den Hochschulleitungen .....	103
Tabelle 10:	Typisierung der untersuchten Reorganisationsfälle.....	130



## Abkürzungsverzeichnis

BFH	Berner Fachhochschule
BFS	Bundesamt für Statistik
BIP	Bruttoinlandprodukt
BM	Berufsmaturität
DIS	Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen
ECTS	European Credit Transfer System
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EPFL	Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne)
ETHZ	Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
F&E	Forschung und Entwicklung
FH	Fachhochschule
FHGR	Fachhochschule Graubünden
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FHR	Fachhochschulrat
FHSG	Fachhochschulgesetz
HES-SO	Haute école spécialisée de Suisse occidentale (Fachhochschule Westschweiz)
HF	Höhere Fachschule
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
HSL	Hochschulleitung
HSLU	Hochschule Luzern
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
HWV	Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule
HWZ	Hochschule für Wirtschaft Zürich
ISCED	International Standard Classification of Education (Internationale Standardklassifikation für Bildung)
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen
NPM	New Public Management
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OST	Ostschweizer Fachhochschule
PH	Pädagogische Hochschule
SAGW	Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
SAR	Schweizerischer Akkreditierungsrat
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SHK	Schweizerische Hochschulkonferenz
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
SUPSI	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (Fachhochschule der italienischen Schweiz)
SWR	Schweizerischer Wissenschaftsrat
UH	Universitäre Hochschule
VZÄ	Vollzeitäquivalente
ZFH	Zürcher Fachhochschule
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
ZHdK	Zürcher Hochschule der Künste

## 1 Einführung und Überblick

Wo Menschen miteinander umgehen, ist Macht im Spiel. Das gilt auch in Organisationen, denn ohne Macht würden sie kaum funktionieren. Macht reduziert Komplexität und Unsicherheit und wirkt als Steuerungs- und Regulationsmechanismus. Da sie Ziele und Rationalitäten der Organisation gegenüber abweichenden Interessen von einzelnen Mitarbeitenden und Subsystemen durchsetzt, legitimiert sie sich mit Bezug auf ein übergeordnetes Organisationsinteresse. «Jede ernstzunehmende Analyse kollektiven Handelns muß [...] Macht in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen», so die Ansicht von Crozier und Friedberg (1993, S. 14). Formelle Macht, die sich v. a. in der Hierarchie abbildet, ist nur eine Seite des Phänomens. Ebenso wesentlich und viel schwieriger zu erfassen sind die informellen Machtgefüge.

Macht in Hochschulorganisationen ist insofern ein relevanter Forschungsgegenstand, als diesem Organisationstypus gemäss verschiedenen Ansätzen die Eigenheit zugeschrieben wird, nur über begrenzt funktionierende Hierarchien zu verfügen. Im Unterschied zur klassischen formal-bürokratischen Organisation im Sinne von Weber (1972) fehlt damit der Leitungsebene eine zentrale Machtressource bzw. sie steht ihr nur beschränkt zur Verfügung. Einer dieser Ansätze ist jener von Weick (1976), der Organisationen als lose gekoppelte Systeme beschreibt. In Hochschulen funktionieren verschiedene Kopplungsmechanismen zur Verbindung der verschiedenen Elemente einer Organisation nicht. Einer dieser Mechanismen ist die Hierarchie. Die Verknüpfung durch hierarchische Über- und Unterordnungsverhältnisse ist an Hochschulen schwach, weil das akademische Personal aufgrund der Freiheit in Lehre und Forschung über grosse Entscheidungsbefugnisse verfügt, aber auch, weil es Vorgesetzten oftmals am nötigen spezialisierten Wissen mangelt, um Entscheide zu fällen. Diese werden stattdessen nach unten delegiert. Das Konzept der Professionsorganisationen nach Mintzberg (2007) beschreibt, wie ein hoher Anteil von sogenannten Professionellen, d. h. Organisationsangehörigen, die eine komplexe und wenig standardisierbare Tätigkeit verrichten, die Strukturen einer Organisation tiefgreifend prägen. Kontrollen durch die Hierarchie, wie sie in klassischen Organisationen üblich sind, funktionieren aufgrund des spezifischen Wissens der Professionellen nicht. Stattdessen gilt Eigenkontrolle oder Kontrolle durch die Gemeinschaft der Professionellen. Ähnliches gilt für die Art und Weise, wie Entscheidungen gefällt werden: durch Verhandlung unter Kolleginnen und Kollegen statt durch Hierarchie. Auch das Modell der Hochschulen als organisierte Anarchien (Cohen et al. 1972) weist auf eine schwache Hierarchie bei diesem Organisationstypus hin. Sie zeigt sich u. a. an der grossen Anzahl der an Entscheidungen Beteiligten. Schliesslich schreiben auch Brunsson und Sahlin-Andersson (2000) den Hochschulen nur begrenzt funktionierende Hierarchien zu, was einer der Gründe ist, warum Hochschulen als «unvollständige» Organisationen gelten.

Macht in Hochschulorganisationen bietet sich als Untersuchungsgegenstand insbesondere im Kontext der Reformwelle, die alle europäischen Länder ab den 1980er-Jahren erfasste und die bisherigen Governancestrukturen der Hochschulen grundlegend veränderte, an (siehe dazu z. B. Hüther und Krücken 2016, S. 45–61). Nach dem Modell des *New Public Management* (NPM) wurde versucht, die formal-bürokratischen Elemente in den Hochschulen zu verstärken, um deren Leistungserfüllung möglichst effektiv und effizient auszugestalten. Dazu wurde die staatliche Detailsteuerung abgebaut und stattdessen eine Aussensteuerung über Globalbudgets, Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie neu geschaffene Hochschulräte etabliert. Eng mit dem Abbau der Detailsteuerung verbunden war die Absicht, die Leitungsebene zu stärken und die Entscheidungskompetenzen weg vom Staat und von der akademischen Selbstverwaltung hin zu den Hochschulleitungen zu verschieben. Im Weiteren wurde der Wettbewerb zwischen den und

innerhalb der Hochschulen intensiviert (ebd.). Vor dem Hintergrund drängt sich die Frage auf, wie sich die Machtstrukturen in den Hochschulorganisationen hinsichtlich dieser NPM-Reformen verändert haben.

Einige Untersuchungen nehmen diese Thematik in den Blick. Hüther und Krücken (2015, 2013, 2012a, 2012b) gehen den Macht- und Anreizsystemen in Hochschulen in verschiedenen Studien nach. Sie untersuchen die formellen Machtstrukturen an deutschen Hochschulen anhand des Machtkonzepts von Luhmann (2003). Dieses beschreibt die Organisationsmacht (die Möglichkeit, Mitglieder auszuschliessen, wenn sie gegen Mindestanforderungen verstossen) und die Personalmacht (die Möglichkeit, Karrieren zu beeinflussen) als zwei zentrale Machtquellen. Hüther und Krücken kommen zum Schluss, dass die Leitungsebene an deutschen Hochschulen nicht mit genügend Machtquellen ausgestattet ist, um die Akteure der Hochschule zum gewünschten Verhalten im Sinne der Zielsetzungen der Organisation zu motivieren, was die Implementierung des New-Public-Management-Modells behindert.

Ebenfalls mit Machtgefügen an Hochschulen beschäftigt sich Braun. In seinem Beitrag «Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten» (2001) legt er die Konstellationen und Dynamiken dar, die die Machtverhältnisse an deutschen Universitäten prägen, und stellt sie in einen internationalen Vergleich. Im Zentrum stehen dabei verschiedene Governancemodelle von Universitäten, wobei sich der Fokus auf die Wirkung der NPM-Reformen richtet. Braun diskutiert den möglichen Einfluss der neuen Führungsmodelle auf die Macht an den Hochschulen. Zur Erläuterung der Machtphänomene zieht er ein an Bourdieu angelehntes Modell der Kapitalformen mit den vier Kapitalarten wissenschaftliches, erzieherisches, ökonomisches und politisches Kapital heran. Je nachdem, welche Bedeutung den einzelnen Kapitalarten im Gesamtgefüge zukommt, wenden die Akteure unterschiedliche Strategien an, um sich im universitären Feld zu bewegen, so Brauns Schlussfolgerung. In der Beeinflussung der Wertigkeit dieser Kapitalarten erkennt er ein mögliches Steuerungsinstrument.

Ebenfalls mit Governancemodellen befasst sich die Untersuchung von Hüther (2010). Sie geht der Frage nach, ob sich der Weg von der Kollegialität hin zur Hierarchie, wie es das NPM-Modell vorsieht, in den verschiedenen Landeshochschulgesetzen abbildet. Analysiert werden u. a. die konkreten Entscheidungskompetenzen der einzelnen Akteure – d. h. ihre formale Macht – in verschiedenen Personal- und Sachfragen. Hüther kommt zum Schluss, dass das NPM über die verschiedenen Länder hinweg in unterschiedlich starkem Ausmass in den Hochschulgesetzen Niederschlag gefunden hat.

Zahlreiche Bezugspunkte zu Machtstrukturen in Hochschulen bietet im Weiteren die Studie von Kleimann (2016), in der Führungspraktiken von Universitätspräsidentinnen und -präsidenten Gegenstand der Untersuchung sind, dies ebenfalls vor dem Hintergrund der NPM-Reformen. Bedeutsame Elemente der Studie sind die Analyse und Typologisierung der formellen und informellen Einflusspraktiken der präsidialen Leitung. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass der Schritt weg vom kollegialen hin zum managerialen Leitungsmodell an deutschen Universitäten weder unter dem Blickwinkel der Hochschulgesetzgebung noch hinsichtlich der Entscheidungspraxis konsequent gegangen worden ist. Vielmehr sei die Reform in einem «hybriden Modell» stecken geblieben.

Gemeinsam ist diesen Studien, dass sie (auch) auf der Grundlage von machttheoretischen Ansätzen untersuchen, in welchem Ausmass sich das Steuerungsmodell des NPM an deutschen Universitäten etabliert hat. Der Schwerpunkt der machttheoretischen Analysen liegt dabei bei den formellen Machtstrukturen. Was diese für die informellen Machtgefüge an Hochschulen bedeuten und wie formelle und informelle Macht zusammenspielen, ist bislang unerforscht. So setzt sich die vorliegende Studie zum Ziel, formelle und informelle Machtphänomene und ihr

Zusammenspiel am Beispiel von Schweizer Fachhochschulen zu untersuchen. Konkret geht sie erstens der Frage nach, welche formellen Machtpotenziale den Leitungsebenen in Schweizer Fachhochschulen zur Verfügung stehen, in welchem Ausmass auf diese formellen Machtquellen abgestützt werden kann und wie wirksam sie für die Steuerung der Organisation im Sinne ihres Auftrags und Zwecks sind. Zweitens soll untersucht werden, welche informellen Machtquellen sich in Schweizer Fachhochschulen zeigen, mithilfe welcher Strategien die Akteure in konkreten Situationen auf diese Machtquellen zurückgreifen und ob Handlungsmuster identifizierbar sind, mit denen die Akteure in Schweizer Fachhochschulen ihren Einfluss geltend machen. Daraus folgend wird drittens gefragt, wie formelle und informelle Macht zusammenspielen: Schliesst informelle Macht Lücken formeller Macht? Oder ist es vielmehr so, dass ein hohes Mass informeller Macht formelle Macht behindert? Das theoretische Gerüst für diese empirische Untersuchung bilden das systemtheoretische Machtkonzept von Luhmann (2003) für die formelle Macht sowie der mikropolitische Ansatz von Crozier und Friedberg (1993) für die informelle Macht. Als Untersuchungsgegenstand dienen Reorganisationsfälle, denn sie erzeugen Kristallisationspunkte für Machtphänomene. Sie stellen bestehende Strukturen und Prozesse infrage und brechen etablierte Abläufe und Muster der Zusammenarbeit auf. Im Kern geht es um die Voraussetzungen des Entscheidens, die sich verändern. Die einen reagieren auf ein Reformvorhaben positiv und ziehen mit, andere wollen am Bestehenden festhalten, wiederum andere sind gleichgültig. Diese anspruchsvollen und sozial aufreibenden Konstellationen geben Anlass zu Aushandlungsprozessen und machtpolitischen Taktieren (Kleimann 2016, S. 813; Pongratz 2009).

Auf zwei weitere Aspekte gilt es im Zusammenhang mit dem Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit einzugehen. Der erste betrifft die Unterscheidung von formell und informell, der zweite das Feld der Schweizer Fachhochschulen. Zum ersten Punkt ist festzustellen, dass verschiedene Vorstellungen darüber existieren, was Formalität und Informalität in Organisationen genau bedeuten. Die theoretische Deutung des Begriffspaares hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt (eine Rekonstruktion der soziologischen Entwicklungsgeschichte legt Tacke 2015 vor). Während in den 1930er-Jahren mit den Hawthorne-Experimenten die informale Organisation entdeckt und auch theoretisch reflektiert wurde, verschob sich der Fokus in den folgenden Jahrzehnten im Rahmen der Debatten um Max Webers Idealtypus der Bürokratie und dessen Konzept der formalen Rationalität hin zum Formalitätsbegriff (ebd.). Andere Ansätze wie der Neoinstitutionalismus oder die Mikropolitik nehmen Weber als kritischen Ausgangspunkt und messen der Unterscheidung von Formalität und Informalität keine besondere Bedeutung zu, weil andere Grundkategorien im Mittelpunkt stehen (‹Rationalitätsmythen› und ‹Legitimität› im Falle des Neoinstitutionalismus bzw. ‹Machtspiele› und ‹Akteure› beim mikropolitischen Ansatz) (Tacke 2015, S. 52). Die vorliegende Arbeit ist eine machttheoretische, sie bedient sich der Unterscheidung von formell und informell jedoch als analytisches Instrumentarium. Sie stützt sich nicht nur bezüglich der Machtkonzeptionen auf Luhmann (2003) sowie Crozier und Friedberg (1993), sondern zieht auch deren Deutungen von Formalität und Informalität heran, wobei diese Bezugnahmen nicht immer trennscharf sind.<sup>1</sup> Luhmann (1976) schlägt in seinem Frühwerk ‹Formen und Folgen formaler Organisation› einen Ansatz vor, der Formalität über das Konzept der Mitgliedschaft definiert.<sup>2</sup> Der Erwartungsbegriff ist dabei zentral:

«Wir wollen eine Erwartung daher als formalisiert bezeichnen, wenn sie in einem sozialen System durch diese Mitgliedschaftsregeln gedeckt ist, d. h. wenn erkennbar Konsens darüber besteht,

<sup>1</sup> Am deutlichsten zeigen sich diese Bezugnahmen bei der Strukturierung der Ergebnisse in die beiden Teile A und B bzw. Kapitel 5 und 6.

<sup>2</sup> Später kommt Luhmann in seiner Entscheidungstheorie der Organisation (2011) von der Fokussierung auf Formalität und Informalität weg, siehe dazu Tacke 2015, S. 40.

daß die Nichtanerkennung oder Nichterfüllung dieser Erwartung mit der Fortsetzung der Mitgliedschaft unvereinbar ist.» (Luhmann 1976, S. 38)

Nebst den formalisierten Erwartungen, die sich auf die Mitgliedschaftsbedingungen beziehen, gibt es in Luhmanns Konzept im selben System auch informelle Erwartungen, wobei letztere eine Folge der Formalisierung sind. Ausgangspunkt ist demnach die Formalität, die den «mitgeteilten Mitgliedschaftsbedingungen» bzw. der «Formalstruktur» der Organisation entspricht (Kühl 2011, S. 97). Aus Luhmanns Definition von Formalität lässt sich jene von Informalität ableiten als «alle Erwartungen in der Organisation, die *nicht* mit Bezug auf die Mitgliedschaftsbedingungen formuliert werden (oder werden können)» (Kühl 2011, S. 115). Beide Erwartungstypen, die formalisierten und die informellen, tragen zur Stabilisierung von Organisationen bei (von Groddeck und Wilz 2015, S. 18). Auch der mikropolitische Ansatz (siehe dazu Kapitel 2.2.2) geht von einer Unterscheidung von Formalität und Informalität aus, behält sie jedoch nicht als «tragendes begriffliches Element» bei (von Groddeck und Wilz 2015, S. 20). Formale Regeln gibt es zwar in Organisationen, diese sind aber nicht so relevant. Die Formalstruktur einer Organisation ist

«nichts anderes als eine ebenso provisorische, ebenso kontingente und vor allem immer *partielle Kodifizierung* [Hervorhebung im Original] (Formalisierung) der Spielregeln, die sich in dem der Organisation zugrundeliegenden Handlungssystem durchgesetzt haben.» (Crozier und Friedberg 1993, S. 65)

Eine Organisation wird theoretisch nicht als Formalorganisation, sondern als ein «kollektives Machtspiel» verstanden, in dem die formalen Regeln zu einer «Ressource neben anderen» werden (Tacke 2015, S. 57). Die Gesamtheit der formalen und informellen Regeln strukturieren und regulieren «den Verlauf von Konflikten und Verhandlungen zwischen den verschiedenen Teilnehmern» (Crozier und Friedberg 1993, S. 64).

Es bleibt der offene Punkt der Schweizer Fachhochschulen als Forschungsfeld. Dazu gilt zu sagen, dass die deutschsprachige Hochschulforschung zum einen stark auf Deutschland, zum anderen grossmehrheitlich auf universitäre Hochschulen fokussiert ist (einen umfassenden Überblick zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung bieten Hüther und Krücken 2016). Dass der Schweizer Hochschul- und Wissenschaftsraum «nur über eine geringe Selbstbeobachtungsfähigkeit verfügt», wird seit längerem moniert und durch eine aktuelle Analyse bestätigt (Tratschin 2021). Erste Initiativen, um diesen Zustand zu verbessern, wurden lanciert.<sup>3</sup> Der andere Aspekt – die «Unterforschtheit» der Fachhochschulen – dürfte wesentlich damit zu tun haben, dass es diesen Hochschultyp noch nicht lange gibt. Die Gründungszeit der Fachhochschulen fällt in Deutschland in die 60er-, in der Schweiz sogar erst in die 90er-Jahre. Demgegenüber blicken die universitären Hochschulen im deutschsprachigen Raum auf eine rund 600-jährige Geschichte zurück (siehe Abschnitt 3.1.1 sowie Hüther und Krücken 2016, S. 20). Gleichwohl könnte es aufschlussreich sein, die Machtstrukturen dieses Hochschultyps genauer zu betrachten. Die Gründung der Schweizer Fachhochschulen fällt in jene Zeit, als das NPM in der öffentlichen Verwaltung einen rasanten Aufschwung erlebte (siehe dazu Weil 2017). Anders als die Universitäten gab es die Schweizer Fachhochschulen vor der NPM-Reform noch nicht, sie haben keine Wurzeln in der akademischen Selbstverwaltung, sondern in tertiären, auf Ausbildung fokussierten Institutionen der höheren Berufsbildung (siehe Abschnitt 3.2). Daher könnte vermutet werden, dass sich das NPM als Regulierungsmodell in den Fachhochschulen stärker etablieren konnte als in den universitären Hochschulen mit ihrer Jahrhunderte alten Prägung durch die akademische Selbstverwaltung (siehe dazu auch

<sup>3</sup> Beispielsweise wurde im Jahr 2019 das Netzwerk REHES (Research on Higher Education and Science in Switzerland) zur stärkeren Integration einschlägig forschender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ins Leben gerufen (siehe rehes.uzh.ch, zuletzt abgerufen am 07.12.2021).

Böckelmann 2017, S. 215). Konkret würde dies bedeuten, um die eingangs skizzierten Merkmale von NPM-gesteuerten Organisationen in Erinnerung zu rufen, dass Fachhochschulen über eine Formalstruktur mit klaren formal-bürokratischen Elementen und eine starke Leitungsebene verfügen müssten.

Nach diesen einleitenden Ausführungen folgt an dieser Stelle ein Überblick zur vorliegenden Arbeit. Sie beginnt mit einer Präsentation von Ansätzen und Konzepten zu Macht (Kapitel 2). Ausgehend vom Allgemeinen wird als Erstes Macht beschrieben als ein diffuser und im deutschen Sprachgebrauch meist negativ konnotierter Begriff. Ermöglichende und einschränkende Konzepte von Macht werden einander gegenübergestellt, die sich auflösen in jenem Ansatz, der Macht als soziales Verhältnis und einen dynamischen Zustand versteht. Nach diesen allgemeinen Konzeptionen werden verschiedene Ansätze zu Macht in Organisationen vorgestellt. Der mikropolitische Ansatz (Crozier und Friedberg 1993) legt den Fokus auf die informellen Machtphänomene und stellt den individuellen Akteur mit seinen Absichten und Interessen sowie seinen Handlungen ins Zentrum. Demgegenüber analysiert der systemtheoretische Ansatz (Luhmann 2003) die Formalstruktur von Organisationen mit der Hierarchie als zentraler Machtstruktur. Das Konzept der *Circuits of Power* von Clegg (1989) hat den Anspruch, verschiedene Machttheorien – formelle wie informelle und solche auf der Makro-, Meso- und Mikroebene – zu vereinen. Noch spezifischer werdend, folgt eine Beschreibung der formellen und informellen Machtstrukturen in Hochschulorganisationen, denen ein kurzer Überblick zu den Besonderheiten der Hochschule als Organisation vorangestellt ist.

Kapitel 3 beschreibt das Forschungsfeld der vorliegenden Studie, die Schweizer Fachhochschulen. Dabei wird zuerst eine zeitliche Perspektive eingenommen und die Entwicklung dieses noch jungen Hochschultyps umrissen, die, wie oben erwähnt, erst Mitte der 90er-Jahre ihren Anfang nahm. Die thematische Perspektive betrachtet die Schweizer Fachhochschulen nach quantitativ-strukturellen Merkmalen (Studierende, Eigenheiten in Lehre und Forschung, wissenschaftliches Personal, Finanzierung). Diese stellt sie jenen der universitären Hochschulen gegenüber im Sinne der Grundidee <gleichwertig, aber andersartig>.

Im Anschluss kommen in Kapitel 4 das Forschungsdesign dieser Studie und das methodische Vorgehen zur Sprache. Mit der vergleichenden Fallstudie fiel die Wahl auf einen Forschungsansatz, der es erlaubt, typische Fälle aus mehreren Blickwinkeln zu beleuchten und Phänomene in ihrem Kontext zu erfassen. Als primäre Erhebungsmethode wurden 18 Leitfadenterviews mit Rektoren, Direktorinnen, Vertretenden des mittleren Kadern sowie des akademischen Personals geführt.<sup>4</sup> Daneben wurde eine Dokumentenanalyse der Hochschulgesetze, -verordnungen und -reglemente als Erhebungsinstrument eingesetzt und die einschlägige Forschungsliteratur wurde ausgewertet.

Kapitel 5 und 6 präsentieren die empirischen Ergebnisse und bilden den Hauptteil der Arbeit. Der Ergebnisteil A (Kapitel 5) stellt die formale Macht ins Zentrum, konkret die Organisations- und die Personalmacht. Diese sind die beiden Machtquellen, die Vorgesetzten in Organisationen gemäss Luhmann (2003) aufgrund der Hierarchie zustehen, wobei die Konzepte erweitert werden. Das Unterkapitel zur Organisationsmacht geht als Erstes der Frage nach, ob Fachhochschulen so organisiert sind, dass hierarchische Entscheidungen durch Führungspersonen möglich sind und das Verhalten der Mitglieder auf diese Weise koordiniert werden kann. Antworten werden in erster Linie in den analysierten Dokumenten gesucht. Als Zweites wird gefragt, wie Entscheide bezüglich der Aufnahme von neuen Organisationsmitgliedern zustande kommen und wer sie fällt. Die dritte Frage befasst sich mit dem Ausschluss von Mitgliedern aus der Organisation, d. h. mit der Entlassung von Personal.

---

<sup>4</sup> Die verwendeten Funktionsbezeichnungen sind im Anhang A aufgeführt.

Es wird gefragt, ob Entlassungen an Fachhochschulen grundsätzlich möglich sind. Bei der Personalmacht geht es um die Macht, Karrieren zu beeinflussen. Das entsprechende Unterkapitel will in Erfahrung bringen, ob und wie Führungspersonen an Fachhochschulen auf Karrieren von ihnen unterstellten Personen Einfluss nehmen können. Die Analysen dazu stützen sich schwerpunktmässig auf das Laufbahnmodell für Fachhochschulen, welches die Schweizer Fachhochschulen gemeinsam erarbeitet haben. Im Weiteren werden Kenntnisse aus dem Karrierekonzept für die Wissenschaftswelt (Barley 1995; Hermanowicz 2010) beigezogen.

Der anschliessende Ergebnisteil B (Kapitel 6) analysiert die informellen Machtphänomene unter Bezugnahme auf die Aussagen aus den Interviews und setzt sie in einen Zusammenhang mit den formellen Machtaspekten. Nach einer Typisierung und Beschreibung der untersuchten Reorganisationsfälle gilt das Augenmerk als Erstes der Frage, welche informellen Machtaspekte sich bei der Bestimmung der Hierarchie zeigen und ob im Alltag überhaupt auf Positionsmacht zurückgegriffen wird. Weitere Unterkapitel untersuchen informelle Momente bei der Aufnahme und beim Ausschluss von Organisationsmitgliedern sowie bei der Besetzung von internen Stellen. Zu all diesen Themen und Fragestellungen startet die Untersuchung im Sinne der mikropolitischen Organisationsanalyse bei den Interessen, Perspektiven und Handlungsspielräumen der verschiedenen Akteure und zeichnet deren Spielstrategien und Einflusspraktiken nach (Crozier und Friedberg 1993). Das Taktikinventar, das sich aus den untersuchten Reorganisationsfällen ableitet, wird vorgestellt. Der Ergebnisteil B schliesst mit Analysen zur Wirkung der fachbereichsspezifischen Sozialisation und der Arbeitsmarktsituation auf mikropolitisch Verhalten. Die Untersuchung der informellen Machtphänomene führt stets die Frage mit, auf welche Strukturen die Akteure sich stützen und wie sie diese gleichzeitig durch ihr Handeln beeinflussen. Kennzeichnend für den Ergebnisteil B ist, dass er den Zitaten aus den Interviews bewusst viel Platz einräumt, um, eingebettet in Analysen und Schlussfolgerungen, nicht nur im übertragenen, sondern auch im wörtlichen Sinn das Material sprechen zu lassen.

Das abschliessende Kapitel 7 zieht ein Fazit zu den erforschten formellen und informellen Machtphänomenen und zu ihrem Zusammenspiel. Zudem werden aus der machttheoretischen Analyse Erkenntnisse für die Hochschulsteuerung abgeleitet. In einem zweiten Unterkapitel reflektiert es die Grenzen der vorliegenden Studie und formuliert daraus ableitend Fragen für die weitere Forschung.

## 2 Macht

Macht ist ein allgegenwärtiges Thema. Wo Menschen miteinander umgehen, ist Macht im Spiel. Der Begriff wird rege verwendet, jede und jeder scheint eine Vorstellung davon zu haben, was mit Macht gemeint ist. Im Alltagsverständnis ist ‹Macht› meist negativ gewertet: ‹machtbesessen›, ‹machthungrig› oder ‹machtgierig› sind nur einige Beispiele von Assoziationen, die für diese negative Konnotation stehen.

Auch in der Wissenschaft ist Macht ein diffuser Begriff, mit dem sich verschiedene Disziplinen – nebst der Soziologie auch die Politikwissenschaften, die Philosophie, die Ökonomie, die Psychologie und die Sprachwissenschaften – vertieft auseinandersetzen. Die Abgrenzung zu ähnlichen, verwandten Phänomenen wie Einfluss, Autorität, Konflikt, Zwang oder Gewalt ist unscharf. Byung-Chul Han (2005, S. 7) fasst es wie folgt zusammen: «Hinsichtlich des Machtbegriffs herrscht immer noch ein theoretisches Chaos. Der Selbstverständlichkeit des Phänomens steht eine totale Unklarheit des Begriffs gegenüber.»

Das vorliegende Kapitel versucht, diesen diffusen Begriff zu beleuchten. Es präsentiert in einem ersten Teil allgemeine Machtkonzeptionen, die überleiten zu ausgewählten Ansätzen zu Macht in Organisationen. Ein dritter Teil geht spezifisch auf Machtphänomene in Hochschulorganisationen ein.

### 2.1 Macht allgemein

Im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch ist in der Wissenschaft Macht nicht per se schlecht. Unterschieden wird zwischen *power to* und *power over* (vgl. z.B. Clegg et al. 2006, S. 190–227; Imbusch 2011, S. 11). Ersteres betont den ermöglichenden, produktiven Charakter von Macht bzw. die Fähigkeit eines Akteurs, etwas zu tun, das er ohne Macht nicht hätte tun können. In diesem Verständnis liegt Macht eher ausserhalb des Akteurs. Bekannte Vertreter dieses Ansatzes sind Talcott Parsons (1973), Anthony Giddens (1988) oder Michel Foucault (2016). Die andere Perspektive hat die einschränkende Seite von Macht im Fokus, eine Machtausübung, die im Wesentlichen Kontrolle über andere anstrebt. Macht wird als kausaler Mechanismus verstanden, der Dinge oft gegen den Willen der Betroffenen geschehen lässt. Dabei liegt Macht eher beim Akteur selbst. Vertreter dieser einschränkenden Machtkonzeption sind beispielsweise Max Weber (1972), Heinrich Popitz (1992) und Steven Lukes (2005). Weitgehend unbestritten ist seit jüngerer Zeit die Auffassung, dass Macht ein soziales Verhältnis, eine Eigenschaft sozialer Beziehungen darstellt. Sie ist daher kein statischer Zustand, sondern ein dynamisches Phänomen, in dem sich die Relationen zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen ständig verändern (Imbusch 2011, S. 9–10). In dieser Betrachtung löst sich die Frage, ob Macht ermöglichend oder verhindernd ist, auf.

«The relevant point is that the effects of power as productive or negative are strictly contingent, so for some people the effect may be positive while for others it will be negative. Power itself isn't ‹over› or ‹to› in a transcendent way; it is ‹over› or ‹to› depending on the specific situation and the contingent position of the agents involved in the relation.» (Clegg et al. 2006, S. 191)

Alles in allem gibt es eine Fülle von theoretischen Zugängen zu Macht. Imbusch beschreibt fünf Differenzierungsachsen, um die herum sich die verschiedenen Theorien organisieren. Die erste ist oben stehend beschriebene Unterscheidung zwischen ermöglichendem und einschränkendem Charakter von Macht und damit verbundenen positiven oder negativen



Bewertungen als zweite Differenzierungsachse. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Weite des Machtbegriffs. In gewissen Konzepten ist Macht ein allgegenwärtiges Phänomen, andere begrenzen sie auf gewisse soziale Tatbestände. Zudem lassen sich Machttheorien dadurch unterscheiden, ob sie eher einen exekutiven oder kommunikativen Machtbegriff besitzen. Bei Ersteren ist Macht an bestimmte Kräfteverhältnisse gebunden, die es zur Überwindung von Widerstand braucht. Letztere verstehen Macht eher als ein Mittel der Verständigung. Schliesslich können Machtkonzeptionen nach dem ihnen zugrunde liegenden Gesellschaftsverständnis kategorisiert werden, d. h. handlungstheoretische Machtkonzeptionen auf der einen und struktur-/systemtheoretisch basierte Ansätze auf der anderen Seite (Imbusch 2011, S. 29–30).

Im Folgenden ist in diesem allgemeinen Kapitel zu Macht zunächst der Machtbegriff von Max Weber ausgeführt, denn auf ihn wird oft Bezug genommen und er dient als Grundlage für verschiedenste Weiterentwicklungen und Abgrenzungen. Es werden sodann die sozialanthropologischen Grundlagen der Macht nach Heinrich Popitz dargelegt. Popitz' Typologie lässt grundlegende Analysen zu. In einem nächsten Abschnitt sind weitere Aspekte ausgeführt, die für aussagekräftige Machtanalysen bedeutsam sein können: Machtquellen, Machtmittel, Formen der Machtausübung und Wirkungsmechanismen der Macht. Es folgt ein Abschnitt mit Konzepten zu unbewussten Machtprozessen. Dieses allgemeine Kapitel zu Macht schliesst mit einer Darstellung des Begriffs der Herrschaft als institutionalisierte Macht.

### 2.1.1 Der Machtbegriff von Max Weber

Den Machtbegriff gibt es (auch) in der Soziologie nicht. Dennoch scheint es so etwas wie eine klassische Definition von Macht zu geben, denn fast alle Autorinnen und Autoren, die über Macht schreiben, beziehen sich in irgendeiner Form auf den Machtbegriff von Max Weber: «*Macht* [Hervorhebung im Original] bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht» (Weber 1972, S. 28).

Nach Weber ist Macht ein allgegenwärtiges Phänomen und die Quellen der Macht sind vielfältig. Das bringt der Begriffsbestandteil «*jede Chance*» zum Ausdruck. Weber wird bezüglich der Machtquellen nicht konkreter. Vielmehr bezeichnet er den Begriff Macht als «amorph». «Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen» (Weber 1972, S. 28–29).

Gemäss Max Weber braucht Macht nicht unbedingt durchgesetzt zu werden. Entscheidend ist die «*Chance*», die Möglichkeit. Macht ist auch dort gegeben, wo jemand seinen Willen durchsetzen *könnte*, beispielsweise in Organisationen, wo Sanktionsmacht im Stillen wirkt. Dank des Wörtchens «*auch*» lässt Webers Definition auch Raum für akzeptierte, konsensgestützte, sprich legitimierte Macht. Es braucht folglich nicht zwingend Widerstand.

Trotzdem geht es in Webers Definition um Durchsetzung. Macht kann bedeuten, seinen Willen mit Zwang umzusetzen. Wird Macht in Form von Gewalt und Zwang gegen Widerstreben eingesetzt, ist sie sichtbar. Ein Verständnis von Macht als im Verborgenen wirkend geht davon aus, dass Menschen durchaus willige Beteiligte in Machtkonstellationen, d. h. unbewusst Betroffene von Machtausübung sein können (Inhetveen 2008, S. 259). Siehe dazu das Kapitel 2.1.4 zu den unbewussten Machtprozessen.

### 2.1.2 Sozialanthropologische Grundlagen der Macht: Heinrich Popitz

Wie Max Weber versteht auch Heinrich Popitz Macht als etwas, das im Wesentlichen Kontrolle über andere anstrebt. «Macht» in einem allgemeinen anthropologischen Sinn meint etwas, was der Mensch vermag: das Vermögen, sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen» (Popitz 1992, S. 22). Im Gegensatz zu Weber, der Macht als amorph und schwer fassbar beschreibt, wird Popitz bei den Quellen von Macht konkret und bietet eine Konzeptionalisierung der Grundformen von Macht.

Popitz (1992) unterscheidet vier Typen von Macht, die auf anthropologischen Grundgegebenheiten beruhen und die universelle Wirkung der Macht begründen: Bei der *Aktionsmacht (Gewalt)*, der direktesten Form von Macht, handelt es sich um Einzelhandlungen, die ein überlegener Mensch einem anderen antut. Die Überlegenheit kann verschiedene Grundlagen haben, z. B. Muskelkraft oder Mittel wie Waffen. Die Handlung kann den Unterlegenen in physischer, ökonomischer oder sozialer Art verletzen, wobei körperliche Gewalt im besonderen Masse existenzbedrohend ist.

Bei der *instrumentellen Macht* kann der Machtüberlegene das Verhalten anderer durch Strafen und Belohnungen steuern. Im Gegensatz zur Aktionsmacht ist diese Form der Macht auf Dauer angelegt. Strafen wirken langfristig in Form von Drohungen, Belohnungen in Form von Versprechungen. Sie stützen sich darauf, dass menschliches Handeln zukunftsgerichtet und durch Angst und Hoffnung bestimmbar ist. Instrumentelle Macht wirkt jedoch nur, wenn die versprochenen Belohnungen oder angedrohten Strafen glaubhaft sind. Nach Popitz ist die instrumentelle Macht die «typische Alltagsmacht», die zu jedem langfristigen Machtverhältnis gehört (Popitz 1992, S. 27).

*Autoritative Macht* – Popitz spricht auch von «innerer Macht» als einer Macht, «[...] die es nicht nötig hat, mit äußeren Vor- und Nachteilen zu operieren; eine[r] Macht, die willentliche, einwilligende Folgebereitschaft erzeugt» (Popitz 1992, S. 28) – zielt, wie die instrumentelle Macht, auf Verhalten, zusätzlich aber auch auf Einstellungen. Der Autoritätsabhängige schreibt dem anderen mehr Kompetenz zu und übernimmt dessen Werthaltungen und Meinungen. Dies kann ihm Orientierung und ein Gefühl von sozialer Anerkennung geben. Die Ausübung der autoritativen Macht erfolgt denn auch über Anerkennung und Anerkennungsentzug und bezieht sich damit auf psychische Abhängigkeiten.

Die *datensetzende Macht* ist strukturell in den technischen Artefakten eingebaut. Indem der Mensch in die Natur eingreift – Felder bestellt, Bäume fällt, Mauern baut –, übt er im doppelten Sinne Macht aus, nämlich «[...] Macht über die Kräfte der Natur und die objektvermittelte Entscheidungsmacht über die Lebensbedingungen anderer Menschen» (Popitz 1992, S. 31). So kann technisches Handeln weitreichende Folgen haben, denn «[...] jedes Artefakt fügt dem Wirklichkeitsbestand der Welt eine neue Tatsache hinzu, ein neues Datum. Wer für dieses neue Datum verantwortlich ist, übt als «Datensetzer» eine besondere Art von Macht über andere Menschen aus, über alle «Datenbetroffenen»» (Popitz 1992, S. 30).

### 2.1.3 Quellen, Mittel, Formen und Wirkungsmechanismen der Macht

Gemäss Imbusch müssen zusätzlich zu Popitz' Typologie weitere Aspekte betrachtet werden, um zu aussagekräftigen Machtanalysen zu gelangen. Dazu gehören Machtquellen, Machtmittel, Formen der Machtausübung sowie Wirkungsmechanismen von Macht, die eng miteinander zusammenhängen (Imbusch 2006, S. 166–172; 2011, S. 16).

Macht beruht auf grundlegenden *Machtquellen*. Dazu gehören beispielsweise körperliche Überlegenheit, eine charismatische Persönlichkeit oder die Verfügung über Ressourcen. Diese Machtquellen geben Zugang zu *Machtmitteln* wie Kapital, Informationen, Sach- oder Funktionsautorität. Die Akteure setzen sie ein in den alltäglichen Machtspielen. Mit ihnen wird Widerstand geleistet oder gebrochen und es werden Konflikte ausgetragen.

Je nach Machtquellen und -mitteln kommen unterschiedliche *Formen der Machtausübung* zum Einsatz. Das Spektrum reicht von diskreten bis zu brachialen Formen. Zwang liegt dann vor, wenn Druck auf das Gegenüber ausgeübt wird. Dies geschieht entweder durch Drohen mit Gewalt<sup>5</sup> oder Strafe (z. B. bestimmte Ressourcen zurückzuhalten) oder indem bestimmte Vorteile bei wunschgemäßem Verhalten versprochen werden. Zwang kann aber auch in Form von Überzeugung ausgeübt werden, wenn durch Kommunikation versucht wird, Werte und Haltungen von Menschen zu verändern. Die Fähigkeit, auf andere Einfluss<sup>6</sup> zu nehmen, hängt in der Regel von einer Machtposition in einer Organisation oder einem Netzwerk ab. Damit ist auch der Zugang zu zentralen Ressourcen gegeben. Je höher eine Position in der Struktur liegt, umso wirkungsvoller ist die Einflussnahme. Entscheidend ist, dass Einfluss im Gegensatz zu Zwang auf der Grundlage allgemein akzeptierter Regeln ausgeübt wird. Eine weitere Form der Machtausübung ist Autorität. Sie kann einerseits als «rechtmäßig anerkannte[r] Einfluss einer sozialen Instanz» auftreten (Imbusch 2006, S. 169). Ihr zugrunde liegt die vorgängige Gewährung der Legitimität dieser Befehls- und Entscheidungsgewalt vonseiten der Machtuntergebenen. Ferner kann Autorität auf der «Macht der Persönlichkeit» beruhen. Menschen mit einer natürlichen Autorität haben, unabhängig von ihrer Stellung in der Hierarchie, herausragende persönliche Eigenschaften, einen reichen Erfahrungsschatz oder besondere Kenntnisse, oftmals kombiniert mit einer einnehmenden Ausstrahlung (Charisma). Verschmelzen diese beiden Formen der Autorität in einer Person, verfügt diese in der Regel über ein hohes soziales Ansehen (Imbusch 2006, S. 169). Während Autorität eine stabile und dauerhafte Form der Machtausübung darstellt, ist Attraktion flüchtig. Sie zielt «auf die diffuse Anziehung, die eine Person (oder Organisation) für andere hat, um sie entsprechend beeinflussen zu können. Die Folgschaft ist dabei freiwillig und kann entweder auf kognitiver Identifikation mit Personen/Institutionen, positiven Einstellungen und Gefühlen gegenüber Personen und Institutionen oder der Attribution von Charisma gegenüber Personen erfolgen» (Imbusch 2011, S. 12–13).

Eng mit den Formen der Machtausübung sind die *Wirkungsmechanismen von Macht* verknüpft. Bei der repressiven oder Sanktionsmacht funktioniert die Durchsetzung des eigenen Willens, weil bei allfälligem Widerstand Strafen oder Sanktionen drohen. Dies motiviert die

---

<sup>5</sup> Die Meinungen gehen auseinander, ob Gewalt eine Form von Zwang und überhaupt von Macht ist. Imbusch (2006, S. 170) verweist in diesem Zusammenhang auf Hannah Arendt. Nach ihr gibt es keinerlei Übergänge zwischen Macht und Gewalt, vielmehr sind diese als Gegensätze zu verstehen. Gewalt tritt dort auf, wo Macht in Gefahr ist. Für Popitz gibt es einen Überschneidungsbereich von Macht und Gewalt (siehe Kapitel 2.1.2). Er schätzt Gewalt als ein effektives Machtmittel ein, um Widerstand zu bezwingen. Luhmann trennt sogar Macht von Zwang (der im Extremfall in Form von Gewalt in Erscheinung tritt) ab: Im Falle von Macht hat der Machtuntergebene die Wahlfreiheit, Widerstand zu leisten. Nicht so bei Zwang bzw. Gewalt, wo den Unterlegenen keine Handlungsoptionen offenstehen (Luhmann 2003, S. 9). Siehe dazu auch Kapitel 2.2.3.

<sup>6</sup> Die Begriffe Macht und Einfluss werden in der Literatur teils synonym verwendet, teils wird der eine Begriff dem anderen übergeordnet, teils werden sie als unterschiedliche Konzepte nebeneinander gestellt, deren Abgrenzung jedoch nicht trennscharf ist (siehe dazu z. B. von Ameln und Heintel 2016, S. 18–20). Entscheidend zu erwähnen in diesem Zusammenhang ist Talcott Parsons (1976), der zwischen Macht und Einfluss unterscheidet. Es handelt sich dabei um zwei von vier symbolisch generalisierten Interaktionsmedien, welche die moderne, differenzierte Gesellschaft zusammenhalten. *Macht* dient als Kommunikationsmedium des politischen Systems und hat die Funktion, gemeinsame Ziele eines Kollektivs zu verwirklichen. Sie wirkt als negative Sanktion und setzt institutionalisierte, legitimierte Herrschaft voraus. *Einfluss* hingegen hält das gesellschaftliche Gemeinwesen zusammen, indem er die Absichten eines Akteurs so verändert, dass er zur Kooperation bereit ist. Bedingung für die Wirkung von Einfluss ist die Institutionalisierung von Prestige (siehe dazu Schneider 2008, S. 162–174).

Betroffenen, eigene Präferenzen aufzugeben und sich im Sinne des Machtausübenden zu verhalten. «Der Wirkungsmechanismus der Sanktion erreicht [...] Unterwerfung durch die Auferlegung oder die (gestaffelte) Drohung mit unangenehmen Konsequenzen» (Imbusch 2006, S. 171). Der Machtüberlegene muss seinen Willen nicht in jeder Situation explizit kundtun. Der Machtuntergebene weiss, welches Verhalten von ihm erwartet wird. Er entscheidet jedoch, welche Handlungsalternative für ihn insgesamt vorteilhafter ist – die Erfüllung oder die Nichtbefolgung der Erwartungen. Nach Ameln und Heintel hat A dann Sanktionsmacht über B, «wenn B sein Handeln an A's wahrgenommenen *Erwartungen* [Hervorhebung im Original] ausrichtet, weil B für den Fall der Nichtbefolgung dieser Erwartungen Konsequenzen befürchtet, die für ihn selbst nachteiliger sind als die für A erwarteten Konsequenzen» (von Ameln und Heintel 2016, S. 17). Ähnlich wie die Sanktionsmacht wirkt die Kompensationsmacht. Doch sind es nicht allfällige negative Sanktionen, die die Betroffenen zu einem bestimmten Verhalten bewegen, sondern die zu erwartenden positiven Sanktionen in Form von beispielsweise Lob, der Erfüllung bestimmter Versprechen oder sonstiger materieller oder immaterieller Vorteile. Anders als bei der Sanktions- und Kompensationsmacht sind sich die Betroffenen von Manipulationsmacht ihrer Unterordnung nicht bewusst. Manipulationsmacht wirkt konditionierend auf andere ein.

«Die Unterwerfung entspricht scheinbar dem selbstgewählten Kurs und wird vom Beeinflussten entweder gar nicht oder zumindest nicht vollständig als das erkannt, was sie tatsächlich ist, nämlich Machtausübung. Manipulation erzielt ihre Wirkung im Falle einer Bewusstseinsänderung, der Aufgabe einer Überzeugung oder eines Glaubens und darf nicht nur im negativen Sinne des Wortes als krude Beeinflussung verstanden werden. Sie kann auch durch Unterordnung unter geliebte Menschen, durch Identifikation mit einer charismatischen Persönlichkeit oder Autoritätsperson entstehen.» (Imbusch 2006, S. 171)

#### 2.1.4 Unbewusste Machtprozesse

Die vorangehenden Kapitel zeigen: Es gibt diskrete Formen der Machtausübung und stille Wirkungsmechanismen von Macht. Einige Autoren fokussieren ihre Analysen auf die unsichtbaren, unbewussten Machtprozesse. So meint beispielsweise Bourdieu (1992) mit *symbolischer Macht*,

«eine Macht, die in dem Maße existiert, wie es ihr gelingt, sich anerkennen zu lassen, sich Anerkennung zu verschaffen; d. h. eine (ökonomische, politische, kulturelle oder andere) Macht, die die Macht hat, sich in ihrer Wahrheit als Macht, als Gewalt, als Willkür verkennen zu lassen. Die eigentliche Wirksamkeit dieser Macht entfaltet sich nicht auf der Ebene physischer Kraft, sondern auf der Ebene von Sinn und Erkennen. [...] Die sozialen Akteure und auch die Beherrschten selbst sind in der sozialen Welt (selbst in der abstoßendsten und empörendsten) durch eine Beziehung hingegenommener Komplizenschaft verbunden, die bewirkt, daß bestimmte Aspekte dieser Welt stets jenseits oder diesseits kritischer Infragestellung stehen.» (Bourdieu 1992, S. 82)

Damit steuert diese Macht auf subtile Weise Ausgrenzung und Zugehörigkeit. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Sprache als «Fähigkeit, auf eine bestimmte, sozial charakteristische Art zu sprechen», sei dies unter Freunden, im Rahmen einer Ansprache oder in der Wissenschaft (ebd., S. 81). Symbolische Macht wirkt aber auch über den Körper bzw. den Habitus<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Zum Habitusbegriff siehe: Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ein anderer Autor, der seinen Fokus auf unbewusste Machtprozesse legt, ist Michel Foucault (1978, 2017). Er konzeptionalisiert Macht als *Netzwerk von Beziehungen und Diskursen*, als etwas Diffuses und Allgegenwärtiges. Das Subjekt wird durch das Machtsystem, das bei Foucault einen positiv-produktiven Charakter hat, sozial geformt.

«Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper überzieht und nicht so sehr als negative Instanz, deren Funktion in der Unterdrückung besteht.» (Foucault 1978, S. 35)

Auch beim Konzept der *Machtdimensionen*, allen voran geprägt durch Steven Lukes (2005), geht es um unbewusste Machtprozesse. Entsprechende Darstellungen finden sich in Miebach (2012, S. 75), Imbusch (2011, S. 11–12) und Clegg et al. (2006, S. 207–219). Es werden drei bzw. vier Dimensionen von Macht unterschieden (siehe Abbildung 1), wobei von der ersten bis zur dritten bzw. vierten Dimension Macht immer unbewusster wird.

Die *erste Dimension* umfasst Macht im Sinne von Max Weber, andere dazu zu bringen, etwas zu tun, das sie sonst nicht getan hätten. Diese Dimension der Machtausübung bezieht sich auf beobachtbares Verhalten und konkrete Entscheidungen der Akteure. Macht wird durch das Mobilisieren von raren, kritischen Ressourcen ausgeübt (z. B. aufgrund einer Position). Entscheidungen werden gefällt und umgesetzt, mit entsprechend positiven oder negativen Konsequenzen für andere. Die *zweite Dimension* nimmt die Absichten und Interessen in den Fokus, die sich hinter dem Handeln verbergen, d. h. im Verborgenen stattfinden. Es geht darum, Akteure oder soziale Situationen zu kontrollieren, um Dinge im Vorhinein zu verhindern oder Themen gar nicht erst auf die Agenda kommen zu lassen. Es geht um Nichtentscheidung und Agenda-Setzung im Sinne von Peter Bachrach und Morton Baratz<sup>8</sup>. Macht wird in dieser Dimension ausgeübt durch die Kontrolle über Entscheidungsprozesse. Eine *dritte Dimension* führt Lukes mit seinem Werk «Power. A Radical View» (2005) ein. Er legt den verschiedenen Machtdimensionen moralische Annahmen zugrunde: liberale der ersten, reformistische der zweiten und radikale der dritten Dimension.

«The Radical [...] maintains that men's wants may themselves be a product of a system which works against their interests, and in such cases, relates the latter to what they would want to prefer, were they able to make the choice» (Lukes 2005, S. 38).

Lukes spricht von einem latenten Konflikt zwischen den Interessen der Machthaber und den realen Interessen der Machtuntergebenen. Dies bedeutet, dass aufgrund eines falschen Bewusstseins das, was die Leute ausdrücken, nicht zwingend den realen Interessen entsprechen muss. Gemäss Imbusch zielt diese Form der Machtausübung insbesondere auf «die Öffnung oder Schließung bestimmter Optionen und Handlungskorridore» ab. In der Regel sind dazu Machtpositionen nötig, mit denen bestimmte Akteure «die Sichtweisen, Erklärungsmuster und Interessendefinitionen» von anderen Akteuren beeinflussen können (2011, S. 12). Miebach (2012, S. 89–90) stellt eine Nähe zwischen dem Machtmodell von Bourdieu (siehe oben) und der dritten Machtdimension von Lukes fest, wobei sich Letzterer von der Festsetzung der Macht im Körperlichen abgrenzt und stattdessen beschreibt, wie kulturelle Einflüsse die Interessen der Machtunterworfenen unbewusst einschränken. Cynthia Hardy und Sharon Leiba-O'Sullivan<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Bachrach, Peter; Baratz, Morton S. (1962): Two faces of power. In: American political science review 56 (4), S. 947–952.

<sup>9</sup> Hardy, Cynthia; Leiba-O'Sullivan, Sharon (1998): The Power Behind Empowerment. Implications for Research and Practice. In: Human Relations 51 (4), S. 451–483.

erweitern das Konzept der Machtdimensionen um eine *vierte Dimension*, die Macht, die in das System eingebettet ist, wie dies Clegg et al. ausführen:

«Here power is conceptualized as constraining how we see, what we see, and how we think, in ways that limit our capacity for resistance. They see power as being embedded in the system, which defines how and what we see, and how we think. According to this view, postmodernism handles power as a network of relations and discourses. The subject is socially produced by the system of power that surrounds it [...].» (Clegg et al. 2006, S. 217)

Gemäss Clegg et al. (ebd.) bezeichnen Hardy und Leiba-O'Sullivan ihre Erweiterung als «postmodernistische Dimension» und stützen sich auf Foucault, bei dem Macht aus einer Vielfalt von Kräfteverhältnissen besteht (siehe oben).

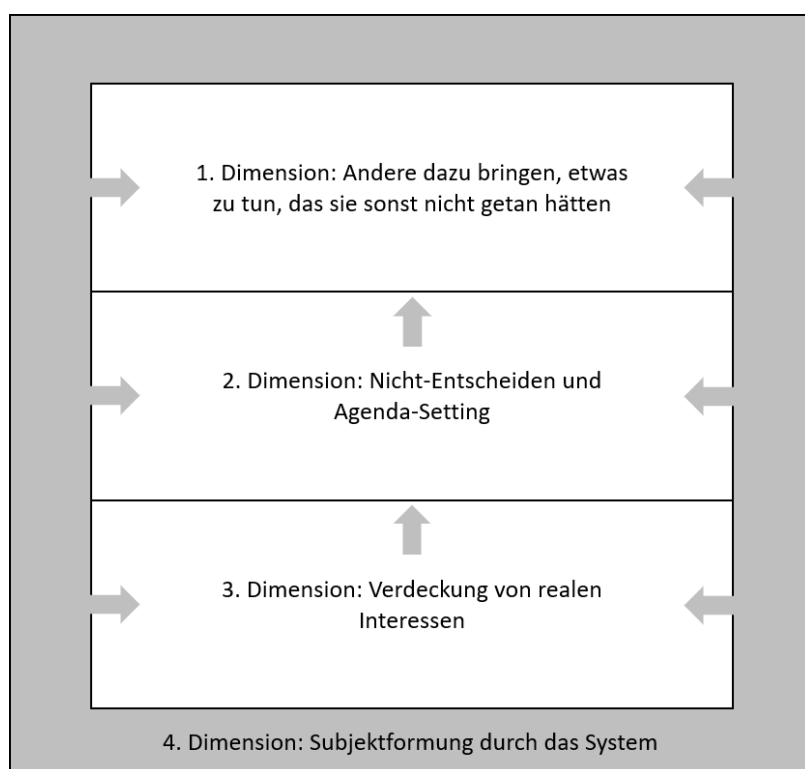


Abbildung 1: Vier Dimensionen der Macht, in Anlehnung an Clegg et al. (2006, S. 219)

### 2.1.5 Herrschaft als institutionalisierte Macht

Wie der Machtbegriff ist auch derjenige der Herrschaft in der Soziologie von grosser Bedeutung. Mit der Institutionalisierung von Macht zu Herrschaft haben sich u. a. Max Weber und Heinrich Popitz auseinandergesetzt. Weber spricht von Herrschaft, wenn die Inhalte des durchgesetzten Willens wie auch des betroffenen Personenkreises bestimmbar sind: «*Herrschaft* [Hervorhebung im Original] soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden» (Weber 1972, S. 28). Herrschaft stellt somit eine Sonderform von Macht dar. Sie ist, im Gegensatz zu Macht, an das Interesse gebunden, sich zu fügen – aus welchen Gründen auch immer: «Ein bestimmtes Minimum an Gehorchenwollen, also: *Interesse* (äusserem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis [Hervorhebungen im Original]» (Weber 1972, S. 122). Weber unterscheidet drei Idealtypen von Herrschaft, die sich durch ihre Legitimitätsgrundlage

unterscheiden: die *legale*, die *traditionale* und die *charismatische* Herrschaft. Erstere begründet sich «auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft Berufenen» (Weber 1972, S. 124) und hat nach Weber die reinste Ausprägung in der Organisationsform der Bürokratie. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass das Handeln der Herrschenden wie auch der Beherrschten in hohem Masse rational und berechenbar ist (vgl. Weber 1972, S. 126).

Wie Weber versteht Popitz Herrschaft als «institutionalisierte Macht» (Popitz 1992, S. 232). Er beschreibt den Institutionalisierungsprozess mithilfe dreier Tendenzen: Erstens findet eine *Entpersonalisierung* der Machtverhältnisse statt, was sich beispielsweise in Funktionen und Stellungen widerspiegelt. Zweitens ist eine zunehmende *Formalisierung* feststellbar, indem sich die Machtausübung, je länger sie anhält, immer mehr an Regeln, Verfahrensabläufen und Ritualen orientiert. Als drittes Kennzeichen nennt er die zunehmende *Integrierung* des Machtverhältnisses in eine übergreifende Ordnung. Entpersonalisierung, Formalisierung und Integrierung erhöhen allesamt die Stabilität und sichern die Macht ab (vgl. Popitz 1992, S. 233–234).

Nach dieser Skizzierung einiger Ansätze und Konzepte zu Macht in einem allgemeinen Sinn stellt das nächste Kapitel Macht in Organisationen in den Fokus. Wie sich zeigen wird, sind es die subtilen Formen der Machtausübung, die in Organisationen eine Rolle spielen.

## 2.2 Macht in Organisationen

Die moderne Gesellschaft ist durchdrungen von Organisationen. Dies gilt insbesondere für die Wirtschaft, aber auch viele andere Lebensbereiche wie Bildung, Freizeit oder Religion sind ohne Organisationen nicht mehr denkbar (Kieser und Ebers 2014, S. 15). Nach allgemeiner Auffassung sind Organisationen «soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel hin ausgerichtet werden sollen» (Kieser und Walgenbach 2013, S. 6).

Auch in diesen sozialen Gebilden namens Organisation sind Machtphänomene allgegenwärtig. Jedoch ist Macht in Organisationen nach wie vor ein Tabuthema. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, sind doch zentrale Aspekte von Machtverhältnissen in Organigrammen, Kompetenzmatrizes, Weisungsbefugnissen und vielem mehr konkretisiert und keineswegs tabu (Ortmann 2012, S. 122).

Im Folgenden sollen, nach einer Darstellung der Funktion von Macht in Organisationen, drei Ansätze präsentiert werden, die Macht in Organisationen aus einem je unterschiedlichen Blickwinkel analysieren. Die Auswahl der Ansätze ergibt sich im Hinblick auf die Forschungsfrage, die dem Zusammenspiel von formeller und informeller Macht in Hochschulen auf den Grund gehen will. Als Erstes wird demnach der *mikropolitische Ansatz* vorgestellt, der sich insbesondere mit informellen Praktiken befasst. Er stellt den individuellen Akteur mit seinen Absichten und Interessen und seinen konkreten Handlungen ins Zentrum der Analyse. Gewichtige Vertreter dieser handlungstheoretischen Richtung sind Michel Crozier und Erhard Friedberg. Als Zweites wird das *struktur- bzw. systemtheoretische Modell* von Niklas Luhmann präsentiert, das unter dem organisationssoziologischen Blickwinkel auf der Mesoebene anzusiedeln ist. Es analysiert die Formalstrukturen, sowohl in ihrer Funktion als auch in ihrer Entstehung. Besondere Aufmerksamkeit wird der Hierarchie als zentralem Element der Formalstruktur zuteil. Als dritter Ansatz schliesslich wird mit der *Theorie der Machtkreisläufe* («*Circuits of Power*») von Stewart R. Clegg ein Modell herbeigezogen, das den

Anspruch hat, verschiedene Machttheorien zusammenzubringen – z. B. solche auf der Mikro-, Meso- und Makroebene oder eben auf der Ebene des Formellen und Informellen. Gemäss Cleggs Modell fliesst Macht durch verschiedene Kreisläufe sozialer Beziehungen, wobei sich je ein Kreislauf auf der Ebene des Handelns, auf derjenigen der Sozial- und der Systemintegration befindet.

### 2.2.1 Die Funktion von Macht in Organisationen

Organisationen sind von unterschiedlichen Rationalitäten geprägt. Einzelpersonen, insbesondere aber verschiedene Berufsgruppen und Abteilungen verfügen als Subsysteme über je eigene Interessen, Denk- und Sichtweisen und entsprechend unterschiedliche Problemwahrnehmungen. Dies stärkt einerseits den Zusammenhalt und den Teamgeist innerhalb der Gruppe, führt aber andererseits zu Konkurrenz, gegenseitiger Abwertung und Abgrenzung zwischen Abteilungen oder Berufsgruppen, was die Verfolgung gemeinsamer Ziele erschwert. Macht hat die Funktion, die Ziele und Rationalitäten der Organisation gegenüber abweichenden Interessen und Rationalitäten von einzelnen Mitarbeitenden und Subsystemen durchzusetzen, und legitimiert sich mit Bezug auf ein übergeordnetes Organisationsinteresse (vgl. von Ameln und Heintel 2016, S. 41–43; Matthiesen und van Well 2012, S. 120).

Im Weiteren sind Organisationen – vergleichbar mit Demokratien – als Systeme zu komplex, um Entscheide im Beisein sämtlicher Betroffener zu fällen. So räumen die einen die Entscheidungskompetenz den anderen zu und nehmen damit eine gewisse Fremdbestimmung in Kauf. Eng verbunden mit dem Problem der Komplexität ist jenes der Unsicherheit. Organisationen müssen ihre Umwelt beobachten und auf Entwicklungen reagieren, wenn sie langfristig überleben wollen. Ihre Entscheide stützen sie dabei aber auf unsicheren Zukunftsprognosen ab, denn Beobachtungen sind immer mehrdeutig. Mit zunehmender Komplexität nehmen die Unsicherheiten aufseiten der Entscheidungsträger zu. Angesichts des Risikos von Fehlentscheiden scheint es derweil leichter, nicht zu entscheiden – was natürlich auch ein Entscheid ist (vgl. von Ameln und Heintel 2016, S. 39–41; vgl. Mirow und Matzler 2012, S. 35).

Der zentrale Steuerungs- und Koordinationsmechanismus in Organisationen ist die Hierarchie. Wörtlich übersetzt bedeutet der aus dem Altgriechischen stammende Begriff «die heilige Ordnung» (Kühl 2012, S. 165). Manchmal wird die ganze Organisation pauschal als «Hierarchie» dargestellt (ebd.). Die zeitlich unbegrenzt eingerichteten Hierarchien legen fest, wer wem unterstellt ist, und regulieren dadurch die sozialen Beziehungen in einer Organisation. Die Hierarchie bestimmt aber auch die sachlichen Zuständigkeiten. Personen an hierarchischen Positionen können Dinge entscheiden und durchsetzen, ohne von der Akzeptanz der ihnen Untergebenen abhängig zu sein. Hierarchie macht es somit möglich, dass trotz unterschiedlicher Interessen und Ziele die verschiedenen Beteiligten einer Organisation ihr Handeln auf ein gemeinsames Ziel ausrichten und dass Unsicherheit und Komplexität reduziert werden (Kühl 2012, S. 165–169; von Ameln und Heintel 2016, S. 51ff.). Näheres dazu führt der Abschnitt 2.2.3 zu Niklas Luhmann aus.

Die hierarchische Macht- und Herrschaftsstruktur ist nicht an einzelne Personen gebunden, sondern an Rollen. Jene, die diese Rollen besetzen, sind mit Rollenmacht ausgestattet. Gemäss von Ameln und Heintel (2016, S. 26) geschieht die Absicherung der sozialen Ordnung in natürlichen Sozialsystemen entweder durch körperliche Überlegenheit oder durch persönlichen Einfluss, in Organisationen hingegen durch Rollen und Status.



«Strukturell verankerte Machtunterschiede reichen über die einzelne Situation hinaus und sind relativ zeitstabil (wenngleich nicht unveränderlich). Aus dieser strukturellen Sicht hat derjenige die größeren Machtchancen, dessen Rolle den höheren (formalen oder informellen) Status aufweist, der aus ihr heraus die (formalen, informellen oder latenten) Regeln mitgestalten oder ihre Einhaltung sanktionieren kann.» (von Ameln und Heintel 2016, S. 26)

Neben formalen Machtstrukturen, die hauptsächlich durch die Hierarchie gegeben sind, gilt es auch, informelle Machtkonstellationen zu berücksichtigen, die im informellen Status von Rollen begründet sind. In der alltäglichen Interaktion bilden sich in Organisationen informelle Regeln und Verfahrensweisen heraus. Zum Teil ergänzen diese informellen Machtstrukturen die formal geregelten Bereiche, zum Teil stehen sie in Widerspruch zu ihnen. Informelle Strukturen können je nach Situation entscheidend sein und einer Person in einer untergeordneten Position zu mehr Macht verhelfen als einer höher positionierten Person (Neubauer und Rosemann 2006, S. 43–45).

Insbesondere mit diesen informellen Machtphänomenen in Organisationen befasst sich die erste der drei nachfolgend dargestellten organisationalen Machttheorien, die Mikropolitik.

### 2.2.2 Mikropolitischer Ansatz: Michel Crozier und Erhard Friedberg

Der Begriff «Mikropolitik» geht auf den Soziologen Tom Burns und seinen 1961 veröffentlichten Aufsatz *Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change* zurück. Der Titel bringt zum Ausdruck, dass in Organisationen im Kleinen ähnliche Prozesse ablaufen wie im Staat: mittels zäher Aushandlungsprozesse, heimlicher Absprachen oder Beeinflussungstaktiken versuchen die Beteiligten, ihre Interessen durchzusetzen und Entscheidungsprozesse zu steuern. Die 1979 erschienene Publikation «Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns» der beiden Soziologen Michel Crozier und Erhard Friedberg gilt als Schlüsselwerk des mikropolitischen Ansatzes (vgl. Alt 2005, S. 302–303).

Wird das organisationale Geschehen aus einer politischen Perspektive betrachtet, wird von fünf Prämissen ausgegangen: Es existiert ein Minimum an Freiheit, das Geschehen ist nicht vorbestimmt und nicht unabänderlich. Ökonomische, ökologische, kulturelle und sonstige Strukturen beeinflussen zwar die sozialen Prozesse, grundsätzlich aber sind sie kontingent. Das heisst: Es gibt *Handlungsspielräume*. Diese nutzen die Akteure, um ihre Interessen oder jene der Organisation zum Tragen zu bringen. Ihr Handeln ist demnach *interessenorientiert*. Entsprechend werden die Handelnden als eigenständige, rationale, selbstbestimmte *Akteure* betrachtet. Im Weiteren gilt, dass politisches Handeln nur in *sozialen Situationen* möglich ist, d. h., wenn Bezüge und Abhängigkeiten zwischen den Akteuren bestehen. Schliesslich gilt die Prämisse der *Machtorientierung* im Sinne der Einflussnahme auf andere, damit eigene Interessen durchgesetzt und andere abgewehrt werden können (vgl. Alt 2005, 302f.).

Ramona Alt (2005, S. 304–306) beschreibt mit Verweis auf Jeffrey Gandz und Victor Murray<sup>10</sup> zwei Grundpositionen zur Mikropolitik. Die erste betrachtet Mikropolitik als den negativen *Ausnahmefall*, in dem jemand in egoistischer, illegitimer Art und Weise andere übervorteilt, um seine Interessen durchzusetzen: der mikropolitisch handelnde Akteur als Manipulateur, als Persönlichkeit mit Neigungen zu machiavellistischen Verhaltensweisen. Macht ist etwas, das ein Akteur besitzt. Dem gegenüber steht die wertfreie Grundposition, die Mikropolitik als normale, *tägliche Machtausübung* auffasst. Mikropolitisch Handeln muss dabei nicht aus selbstsüchtigen Gründen stattfinden. Vielmehr ist es normal, dass durch die differenzierte

<sup>10</sup> Gandz, Jeffrey/Murray, Victor V. (1980): The Experience of Workplace Politics. *Academy of Management Journal* 23(2). S. 237–251.

Arbeitsteilung die einzelnen Organisationsmitglieder unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Beispielsweise beurteilt eine IT-Fachfrau die Dinge anders als ein Marketingspezialist. Dass es hierbei zu Konflikten kommt und unterschiedliche Interessen aufeinanderprallen, hat in der Regel nichts mit Egoismus zu tun. So interessiert nach dem Konzept der Mikropolitik als etwas Alltäglichem vor allem, wie Macht als Regulationsmechanismus sozialer Interaktionen die Organisation steuert, d. h., wie sich Akteure in ihrem Handeln auf Strukturen stützen und diese gleichzeitig durch ihr Handeln beeinflussen. Macht ist dabei nicht etwas, das ein Akteur besitzt, sondern stellt ein Kräfteverhältnis dar, das in vielen Fällen asymmetrisch ist, aber immer beiden Seiten einen Handlungsspielraum lässt. Zu beachten gilt, dass es bei dieser wechselseitigen Einflussnahme nicht nur um die Durchsetzung von aktuellen Interessen geht, sondern auch um das Absichern von künftigen Handlungsoptionen. Dabei wird (zuweilen auch unfreiwillig) kooperiert und es werden Handlungsmöglichkeiten getauscht.

Michel Crozier und Erhard Friedberg sind Vertreter dieser zweiten Grundposition, die Mikropolitik als etwas Alltägliches versteht. «Jede ernstzunehmende Analyse kollektiven Handelns muß [...] Macht in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen, denn kollektives Handeln ist im Grunde nichts anderes als tagtägliche Politik. Macht ist ihr ‹Rohstoff›» (Crozier und Friedberg 1993, S. 14).

Für Crozier und Friedberg ist Macht eine *Beziehung*, und wie alle sozialen Beziehungen beruht auch diese auf Gegenseitigkeit. Macht kann sich demnach nur über den Austausch entwickeln, es handelt sich um eine *Tauschbeziehung* mit mindestens zwei beteiligten Akteuren. Die Macht des Machthabers beruht darin, dass er über Ressourcen verfügt, die der Machtunterworfenen begehrt (vgl. Crozier und Friedberg 1993, S. 39–40). Niemand hat in dieser Beziehung absolute Macht über den anderen, jeder kann sich einbringen. Jedoch sind Machtbeziehungen oftmals unausgeglichene Beziehungen (ebd.).

Die Akteure mit ihren *individuelle Strategien* bilden den Ausgangspunkt für Michel Croziers und Erhard Friedbergs strategische Organisationsanalyse. Dabei sind die Akteure in ihrem Handeln nicht gänzlich frei, aber auch nicht völlig fremdbestimmt. Sie versuchen, im Rahmen der Gegebenheiten ihre Machtressourcen zu nutzen. Je besser es einem Akteur gelingt, auf Machtressourcen zuzugreifen, bzw. je stärker er gewillt ist, dies zu tun, um so grösser ist sein Einfluss im *Spiel*. Die Regeln in diesem Spiel müssen interpretiert und können immer wieder neu verhandelt werden. Dadurch verfügt in diesem Machtgefüge jedes Organisationsmitglied auf der einen Seite über einen gewissen Spielraum, in dem es agieren kann. Auf der anderen Seite ist es Zwängen ausgesetzt, die sich aus den Interessen der Organisation sowie jenen der anderen Akteure ergeben. Bis zu einem gewissen Grad muss jeder Akteur die Regeln einhalten und die Interessen der anderen berücksichtigen, wenn er auf lange Frist im Spiel bleiben, d. h. in der Organisation weiterarbeiten, will. Beim Machtspiel handelt es sich nach Crozier und Friedberg immer um ein Kooperationspiel, denn das gemeinsame Interesse der Spielpartner ist letztlich die Aufrechterhaltung der Organisation, womit das Ergebnis des Spiels eines ist, das beiden Interessen dient. Deshalb haben Organisationen Bestand, ist kollektives Handeln überhaupt möglich (vgl. Alt 2005, S. 315–318).

«Das Spiel ist das Instrument, das die Menschen entwickelt haben, um ihre Zusammenarbeit zu regeln. Es ist das wesentliche Instrument organisierten Handelns. Es vereint Freiheit und Zwang. Der Spieler bleibt frei, muß aber, wenn er gewinnen will, eine rationale Strategie verfolgen, die der Beschaffenheit des Spiels entspricht, und muß dessen Regeln beachten. Das heißt, daß er zur Durchsetzung seiner Interessen die ihm auferlegten Zwänge zumindest teilweise akzeptieren muß. Handelt es sich, wie immer bei einer Organisation, um ein Kooperationspiel, so wird das

Produkt des Spiels das von der Organisation gesuchte gemeinsame Ergebnis sein.» (Crozier und Friedberg 1993, S. 68)

Mithilfe der Spielmetapher zeigen Crozier und Friedberg nicht nur auf, wie einzelne Akteure sich verhalten, sondern auch, wie sich die Handlungen von einzelnen Akteuren vernetzen. So sind Organisationen im Verständnis von Crozier und Friedberg Gesamtheiten aneinandergereicher Spiele (vgl. Alt 2005, S. 316).

Vier grosse Macht- bzw. Ungewissheitsquellen, die sich im Besonderen im Umfeld von Zwängen bilden, stehen den Mitarbeitenden einer Organisation unabhängig von der Position in der Hierarchie zur Verfügung (vgl. Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54). Die erste Machtquelle ist die *Expertise*, d. h. der Besitz einer nur schwer ersetzbaren funktionalen Fähigkeit oder Spezialisierung. Als zweite Machtquelle gelten die *Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt*. Sie kann als besondere Form der ersten Machtquelle, des Expertentums, betrachtet werden. Organisationsmitglieder, die ausserhalb der Organisation mit für die Organisation entscheidenden Personen Kontakt pflegen, üben Kontrolle über die Umwelt aus und verfügen entsprechend über grosse Macht. Eine dritte Machtquelle bilden die *Kommunikation und die Informationsflüsse* innerhalb der Organisation. Mächtig sind jene, die an die relevanten Informationen gelangen oder Informationsflüsse zu steuern wissen – dazu gehört auch, Informationen zu filtern oder sie anderen vorzuenthalten. Die vierte Machtquelle schliesslich ist das Wissen über die *Benutzung organisatorischer Regeln*: Regeln in Organisationen werden nicht immer starr gelebt und lassen teilweise Interpretationsspielraum zu. Beispielsweise müssen Vorgesetzte selektiv die Verletzung von Regeln tolerieren, wenn sie bei ihren Untergebenen die Bereitschaft erkaufen wollen, mehr als nur «Dienst nach Vorschrift» zu leisten.

Um ihren Einfluss zu vergrössern, versuchen Akteure, ihre Ungewissheitszonen zu vergrössern bzw. jene der anderen Akteure gering zu halten. Denn je unvorhersehbarer das Verhalten eines Akteurs ist, um so grösser ist seine Macht. So kennen Organisationen nebst dem offiziellen Organigramm eine inoffizielle, nicht legitimierte Machtstruktur: «Diese Machtstruktur, die die formalen Vorschriften ergänzt, berichtigt, ja sogar beseitigt, stellt im Grunde das wirkliche Organigramm der Organisation dar. Die Strategien aller Akteure bilden sich letztlich in Bezug auf sie und richten sich an ihr aus» (Crozier und Friedberg 1993, S. 55). So bedeutet bei Crozier und Friedberg Macht nichts anderes, als Kontrolle über die Ungewissheitszonen auszuüben.

«Sie [die Macht, Ergänzung der Verfasserin] ist im Grunde nichts weiter als das immer kontingente Ergebnis der Mobilisierung der von den Akteuren in einer gegebenen Spielsituation kontrollierten Ungewissheitszonen für ihre Beziehungen und Verhandlungen mit den anderen Teilnehmern an diesem Spiel.» (Crozier und Friedberg 1993, S. 17)

Oswald Neuberger (2006) schliesst mit seinem psychologischen mikropolitischen Ansatz bei den Ungewissheitszonen von Crozier und Friedberg an und versucht, deren Konzept für den Nahbereich zu verfeinern. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang seine Beschreibung von Taktiken, zu verstehen als einzelne Spielzüge in einem grösseren Spiel, mithilfe derer die Akteure die Ungewissheitszonen bespielen. Gemäss Neuberger's Untersuchungen werden die nachfolgenden sechs Einflusstaktiken, die auch oftmals in Kombinationen zum Tragen kommen, in Organisationen am meisten angewendet: *Druck machen* (z. B. drohen, einschüchtern, erpressen, bestrafen), *Einschmeicheln* (z. B. loben, Komplimente machen, den andern in seiner Meinung bestätigen, kleine Dienste für den anderen erledigen), *rationales Überzeugen* (Vorhaben mit logischen Argumenten, guten Gründen, Kompetenznachweisen etc. unterstützen), *Übergeordnete einschalten* (z. B. bei persönlichen Konflikten zwischen gleichgestellten Mitarbeitenden), *Austausch* (Gegenleistung für

Entgegenkommen anbieten) und *Koalitionen bilden* (sich der Unterstützung anderer versichern). Weiter bringt er den Gedanken ein, verschiedene mikropolitische Taktiken als gegensätzliche Pole eines Kontinuums zu betrachten, z. B. Rationalität versus Emotionalität oder Durchsetzung versus Unterwürfigkeit, die je nach Situation genutzt werden können (vgl. Neuberger 2006, S. 85–106).

### 2.2.3 Systemtheoretischer Ansatz: Niklas Luhmann

In Niklas Luhmanns systemtheoretischem Verständnis sind Organisationen Systeme und Macht hat die Funktion, dass das System «Organisation» funktioniert.

Wie unter 2.2.1 dargestellt, sind Merkmale von Organisationen ihre Komplexität und Unsicherheit. Damit müssen Organisationen einen Umgang finden. Mit Komplexität bzw. Unsicherheit sind in Luhmanns Verständnis die unzähligen Handlungsalternativen gemeint, die sich einer Organisation anbieten. Organisationen sind gezwungen, diese Komplexität zu reduzieren. Erfolgreich tun sie dies durch sinnhafte Handlungen. Mit *Sinn* sind «kognitive Inhalte gemeint, die von Systemen erzeugt werden, um Relevanzstrukturen zu ermöglichen, also zu unterscheiden zwischen wichtig/unwichtig, wahr/falsch, gut/schlecht etc.» (Matys 2014, S. 81). Entscheidungen in Organisationen sind in diesem Verständnis «sinnhaft anschließbare Kommunikationen» (ebd.). Entscheidungen sind dabei nicht an einen Akteur gebunden und sie sind immer an bestimmten Erwartungen ausgerichtet. Dies ermöglicht es, «den Vorgang der Übertragung reduzierter Komplexität zum Teil *von der Ebene expliziter Kommunikation auf die Ebene des komplementären Erwartens zu überführen* [Hervorhebung im Original] und damit den zeitraubenden, schwerfälligen, durch Sprache grobfühligen Kommunikationsprozeß zu entlasten» (Luhmann 2003, S. 36). Sinnhafte Kommunikation – dafür braucht es gemäss Luhmann die Selektion von Information, die wirksame Übermittlung an andere und die erfolgreiche Rezeption durch die Adressaten – kommt entsprechend nicht nur durch Sprache zustande, sondern wesentlich durch die eben erwähnten von Systemen erzeugten generalisierten Kommunikationsmedien (Wahrheit bzw. wahr/unwahr etc.). Diese vermögen es, neue Strukturen zu schaffen und das Selektions- bzw. Entscheidungsvermögen von Organisationen zu steigern, d. h., «die Kommunikationsverhältnisse sozialer Systeme sind (selbst-)emergent, sie entwickeln sich aus sich selbst heraus weiter» (Matys 2014, S. 82).

Macht in Luhmanns Ansatz vermag es, die Selektion von Entscheidungen zu beeinflussen. Ein Machthaber kann einem Untergebenen durch Kommunikation ein bestimmtes Verhalten nahelegen. Der Untergebene kennt die möglichen Sanktionen, sollte er sich nicht wunschgemäss verhalten. Gemäss Luhmann setzt Macht voraus, «dass *beide* Partner Alternativen sehen, deren Realisierung sie *vermeiden* möchten [Hervorhebungen im Original]» (Luhmann 2003, S. 22). Ausschlaggebend für die Machtasymmetrie ist: Der Untergebene möchte eine Alternative zum vorgeschlagenen Verhalten eher vermeiden als der Machthaber, womit Letzterer in der Lage ist, gegenüber dem Untergebenen jederzeit eine ungünstigere Vermeidungsalternative zum Tragen zu bringen (Miebach 2012, S. 80–81). Bei Macht geht es somit darum, den Selektions- bzw. Handlungsspielraum des anderen einzuschränken. Hat der Untergebene keinerlei Wahlmöglichkeit, spricht Luhmann von Zwang, den er eindeutig von Macht abgrenzt.

«Macht ist daher zu unterscheiden von dem *Zwang* [Hervorhebung im Original], etwas konkret genau Bestimmtes zu tun. Die Wahlmöglichkeiten des Gezwungenen werden auf Null reduziert. Im Grenzfall läuft Zwang auf die Anwendung physischer Gewalt hinaus und damit auf Substitution eigenen Handelns für unerreichbares Handeln anderer. [...] Zwang bedeutet Verzicht auf die Vorteile symbolischer Generalisierung und Verzicht darauf, die *Selektivität* [Hervorhebung im

Original] des Partners zu steuern. In dem Maße, als Zwang ausgeübt wird – wir können für viele Fälle auch sagen: mangels Macht, Zwang ausgeübt werden muß –, muß derjenige, der den Zwang ausübt, die Selektions- und Entscheidungslast selbst übernehmen; die Reduktion der Komplexität wird nicht verteilt, sondern geht auf ihn über. Ob dies sinnvoll ist, hängt davon ab, wie komplex und veränderlich die Situationen sind, in denen über Handeln entschieden werden muß.» (Luhmann 2003, S. 9)

Durch die Beeinflussung der Selektion von Entscheidungen sichert Macht das Funktionieren des Systems Organisation: «[Macht] stellt mögliche Wirkungsketten sicher unabhängig vom Willen des machtunterworfenen Handelnden – ob er will oder nicht. Die Kausalität der Macht besteht in der Neutralisierung des Willens, nicht unbedingt in der Brechung des Willens des Unterworfenen» (Luhmann 2003, S. 11–12).

Eine zentrale Bedeutung kommt in diesem Kontext der Hierarchie zu (siehe dazu auch Kapitel 2.2.1). In ihr spiegelt sich die offizielle Ordnung des Systems bzw. die offizielle Machtverteilung wider. Die Macht ist asymmetrisch – der Vorgesetzte verfügt über mehr Macht als der Untergebene. Für Luhmann ist Hierarchie «die wichtigste Form der Bearbeitung von Ungewissheit» (2011, S. 20). Er betont, «dass Hierarchie im Sinne von mehr oder weniger langen und, was untergeordnete Ebenen betrifft, breit ausgreifenden Weisungsketten zu den kaum zu ersetzenden Notwendigkeiten des Aufbaus komplexer Organisationen gehört» (Luhmann 2011, S. 20–21). Ungewissheit wird absorbiert, weil die Entscheidungswege festgelegt sind. Es gibt Hierarchien über eine oder mehrere Hierarchiestufen. Nebst den *disziplinarischen* Befehlsketten und Berichtswegen bestehen in Organisationen hierarchische Strukturen in Form von *fachlicher* Unterstellung. Während Fragen der Entlohnung, des Ferienbezugs und dergleichen mit der disziplinarisch vorgesetzten Person besprochen werden, gelangen fachliche Weisungen von anderer Stelle an den Mitarbeitenden. Problematisch wird es in Fällen, wo die verschiedenen Weisen miteinander im Widerspruch stehen. So oder so brauchen Organisationen nach Luhmann alternative Formen der Unsicherheitsabsorption in Gestalt von eigenständiger fachlicher Verantwortung für Fachpersonen ausserhalb des hierarchischen Entscheidungs- und Berichtswesens (z. B. klientenorientierte Expertinnen und Experten oder Projektteams), denn die klassische Hierarchie vermag die nötige Komplexität nicht zu verarbeiten (Miebach 2012, S. 111–112; Luhmann 2011, S. 312).

Mit dem Eintritt in eine Organisation stimmt eine Person formell der Hierarchie zu. Die Akzeptanz von Hierarchie und damit von dienstlichen Weisungen ist eine Mitgliedschaftsbedingung. Vorgesetzte können ihre Entscheidungen durchsetzen, weil ihnen die Macht obliegt, Organisationsmitglieder aus der Organisation auszuschliessen, falls sie sich nicht an Weisungen bzw. die Mitgliedschaftsbedingungen halten. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von *Organisationsmacht* (2003, S. 104ff.). Dabei ist es unerheblich, ob Vorgesetzte tatsächlich von der Möglichkeit Gebrauch machen, Organisationsmitglieder durch Entlassung zu sanktionieren. Entscheidend ist, dass die Möglichkeit besteht. Entlassungen erfolgen selten, sie sind für beide Seiten eine negative Vermeidungsalternative (siehe oben stehend). Mitglieder können sich relativ einfach schützen, indem sie die Minimalanforderungen der Organisation erfüllen.

Anders bei der zweiten Machtquelle, die Luhmann identifiziert, der *Personalmacht*, bei der es um die Macht geht, Karrieren zu beeinflussen (ebd.). Wollen Organisationsmitglieder begehrte Stellen besetzen und hängt dieses Ziel von der vorgesetzten Person ab, bekommen sie Personalmacht zu spüren. Diese vollzieht sich im Gegensatz zur Organisationsmacht oftmals in versteckter Form. Sie wird geschwächt durch verbindliche Regeln für Stellenbesetzungen und standardisierte Personalbeurteilungen.

Die oben erwähnten Weisungs- bzw. Machtketten in Hierarchien bewirken, dass mehr Macht verfügbar gemacht wird, als ein einzelner Machthaber ausüben kann. Von Machtketten spricht Luhmann, wenn A Macht über B hat, B Macht über C und somit A auch Macht über C usw. (z. B. über verschiedene Hierarchieebenen in einer Organisation).

«Wenn Macht an mehreren Stellen vorausgesetzt werden kann, wird es sozusagen zur Versuchung, kettenförmige Kombinationen zu bilden, in denen die Selektion einer Handlung an die anderer anschließt oder sie als Folgeselektion zu ihrer Vollendung antizipiert. Es wird häufiger, als es bei zufälligen Interessenkoinzidenzen der Fall wäre, auch zur Bildung langläufiger Handlungsketten kommen, die sich durch Kombinationsgewinne bewähren.» (Luhmann 2003, S. 39)

Machtketten können Vorgesetzte schnell überfordern, weil die grossen Mengen an Informationen nicht mehr verarbeitbar sind und die Möglichkeiten der Kontrolle nicht ausgeschöpft werden können. Diese Überforderung der Machthaber erzeugt *Gegenmacht*: Untergebene können die Überforderung des Vorgesetzten als eigene Machtquelle ausnutzen (Luhmann 2003, S. 108) und Macht über ihre Vorgesetzten ausüben: «Der Macht des Vorgesetzten, unangenehme Arbeit zuzuweisen mit der Drohung, dass bei Ungehorsam Entlassung erfolgen würde, steht die Macht des Untergebenen gegenüber, Kooperation zu entziehen in Fällen, in denen der Vorgesetzte darauf angewiesen ist» (Luhmann 2011, S. 201). Je komplexer und arbeitsteiliger Organisationen sind, um so mehr sind Vorgesetzte auf die Kooperation ihrer Untergebenen angewiesen. Durch besondere Expertise haben Mitarbeitende die Möglichkeit, die Ungewissheit ihres Vorgesetzten zu reduzieren. Dadurch gelangen sie in eine Machtposition.

«Die Überforderung des Machthabers in Organisationen kann [...] von anderen als eigene Machtquelle ausgenutzt werden. Man kann ihm nicht nur Informationen vorenthalten und sich so vor ihm schützen: man kann darüber hinaus auch damit rechnen, daß er Konsens sucht, weil er auf «Mitarbeit» angewiesen ist [...]. Da genau dies die Machtquelle der Untergebenen ist, müßte man vermuten, daß jede Zunahme von Komplexität das Machtverhältnis zu Gunsten der Untergebenen verschiebt mit der Folge, daß ein Organisationssystem um so weniger leitbar ist, je komplexer es ist.» (Luhmann 2003, S. 108)

Luhmann geht noch einen Schritt weiter, indem er im Zusammenhang der Abhängigkeit der Vorgesetzten von ihren Mitarbeitenden von der «Unterwachung von Vorgesetzten» spricht (2016, S. 90–106). Demnach sind Vorgesetzte für Untergebene «ein wichtiges, vielfältig verwendbares Werkzeug bei der Durchsetzung von Plänen und Absichten» (ebd., S. 90). Das Ironische dabei ist, dass die Macht der Mitarbeitenden ebenfalls auf der formalen Organisation beruht, «nämlich auf den Aufgaben und der Verantwortlichkeit des Vorgesetzten und dem Recht des Untergebenen, Führungsentscheidungen einzuholen» (ebd., S. 97).

Einen weiteren Grund für die Machtlosigkeit der Führung erkennt Luhmann im Dilemma zwischen Detail- und Gesamtsicht (von Ameln und Heintel 2016, S. 144–152). Diese folgen zwei unterschiedlichen Logiken. Bei der Gesamtsicht geht es um die oben stehend beschriebene Komplexitätsreduktion, die von Führungsentscheidungen erwartet wird und Mitarbeitende von dieser Verantwortung entlastet. Die Mitarbeitenden jedoch, die Spezialistinnen und Spezialisten auf ihrem jeweiligen Gebiet, können Details nicht reduzieren, im Gegenteil entspricht es ihrer Aufgabe, Komplexität zu vergrössern. All diesen unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden – jenen von einzelnen Subsystemen und jenen der Gesamtorganisation –, ist äusserst schwierig.

«Ein wesentlicher Aspekt aller Führungsrollen besteht darin, widerspruchsvolle Erwartungen in der Gruppe auf sich zu ziehen und in einen inneren Konflikt der Führungsrolle zu verwandeln

[...]. Die Führungsrolle verwandelt demnach gewisse Ordnungsprobleme in ein persönliches Dilemma, um damit neue Techniken der Problemlösung zu mobilisieren, die dem sozialen System sonst nicht zur Verfügung ständen. Der Führer [...] muß auf widerspruchsvolle Zumutungen in Einzelsituationen mit einem konsistenten Rollenverhalten antworten können, und dies nach Möglichkeit, ohne Erwartungen zu enttäuschen.» (Luhmann 1976, S. 214)

Ganz allgemein ist es für Führungskräfte schwierig, aufgrund zunehmender Komplexität und der damit verbundenen inhaltlichen und zeitlichen Überlastung Entscheidungen zu fällen (von Ameln und Heintel 2016, S. 149). Angesichts des Risikos von Fehlentscheidungen kann es leichter scheinen, nicht zu entscheiden. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang vom «Risiko, daß sichtbar wird, daß die Macht ihre eigenen Möglichkeiten nicht realisiert» (Luhmann 2003, S. 86). Ameln und Heintel (2016, S. 151) erwähnen im Weiteren mit Verweis auf Luhmann, dass es Organisationen oder gar ganze Branchen gibt, in denen sich Führungskräfte selbst entmachten, weil eine resignative Haltung gegenüber den Machtinstrumenten der Führung ein fester und unhinterfragter Bestandteil der Organisationskultur ist. «Auch der Machthaber selbst muß zur Ausübung seiner Macht bewegt werden, und darin liegt in vielen Fällen die größere Schwierigkeit. Liegt es nicht gerade für ihn, der im Zweifel unabhängiger ist, näher, sich zurückzuziehen und die Dinge laufen zu lassen?» (Luhmann 2003, S. 21)

Schliesslich sei an dieser Stelle auf einen weiteren Grund hingewiesen, warum Macht von Führungspersonen ausgehöhlt wird: das rationalistische Paradigma, das in vielen Organisationen vorherrscht (von Ameln und Heintel 2016, S. 150). Um bessere Kontrolle über ihre Untergebenen zu erhalten bzw. um (schwindende) Kontrolle zu behalten, werden bürokratische Instrumente wie Formulare, schriftliches Berichtswesen und dergleichen eingeführt. All die Daten erhöhen jedoch die Informationsfülle, machen die Organisation (noch) schwerfälliger und erschweren es weiter, Entscheide zu fällen. Die Entscheide werden so quasi an die Technologie abdelegiert, in grosser Objektivitätsgläubigkeit. Hierarchische Entscheidungen können zwar so abgestützt werden, aber die Führungsmacht wird geschwächt.

«Einmal vermittelt sie [die Technologie, Ergänzung der Verfasserin] eine Depotenzierung hierarchischer Positionsmacht, zum anderen den Eindruck, Managemententscheidungen ergäben sich «automatisch» aus den zur Verfügung stehenden Informationen. Beides zusammen hat seither den Führungskräften den Mut genommen, selbständig Entscheidungen zu treffen, also von ihrer Macht Gebrauch zu machen.» (von Ameln und Heintel 2016, S. 150)

#### 2.2.4 *Circuits of Power: Stewart R. Clegg*

Der Ausgangspunkt für Stewart R. Cleggs Konzept der *«Circuits of Power»* (1989) ist eine Kritik an der vorherrschend modernistischen Perspektive auf Macht, beginnend bei Thomas Hobbes bis hin zu Steven Lukes' dreidimensionalem Machtmodell. Hobbes betrachtete Macht als eine universale, mechanistische, kausale Kraft, die im Dienste der Herrschaft zur Einigung der Gesellschaft eingesetzt werden kann: «At the center of this conception was a basic idea that power was equivalent to a cause: it held things balanced, in restraint, it produces order and made things happen» (Clegg et al. 2006, S. 207). Diese Grundbetrachtung schlägt sich auch in den Konzepten späterer Autoren nieder. Clegg findet die Trennung in der Lokalisierung von Macht in einerseits Handlung und andererseits Struktur unbefriedigend und stört sich an der mehrheitlich negativen, beschränkenden Auffassung von Macht dieser Vertreter. Er plädiert stattdessen für eine postmoderne Sicht auf Macht, ausgehend von Machiavelli. Dieser interpretiert Macht als etwas Strategisches, als ermöglichende, positive Kraft, die sich über unterschiedliche kontingente Praktiken verteilt. In diesem Verständnis ist Macht weniger eine

allgegenwärtige repressive Kraft, die die realen Interessen unterdrückt, sondern steht vielmehr für eine Vielzahl von Praktiken der Interessenseinbringung.

Cleggs Theorie der Machtkreisläufe<sup>11</sup> (Clegg 1989, S. 187–240; Clegg et al. 2006, S. 240–247) hat den Anspruch, verschiedene Machttheorien zusammenzubringen. Nach seinem Ansatz fließt Macht durch verschiedene Kreisläufe sozialer Beziehungen – mit verschiedenen Effekten (siehe Abbildung 2). Macht kann entweder als episodisch (durch den Akteur), dispositionell bzw. institutionalisiert (in Regeln und gängigen Praktiken) oder strukturell-ermöglichend (durch das vorherrschende System) verstanden werden. Entsprechend liegt der erste Machtkreislauf auf der Ebene des Handelns, der zweite auf der Ebene der Sozial- und der dritte auf der Ebene der Systemintegration.

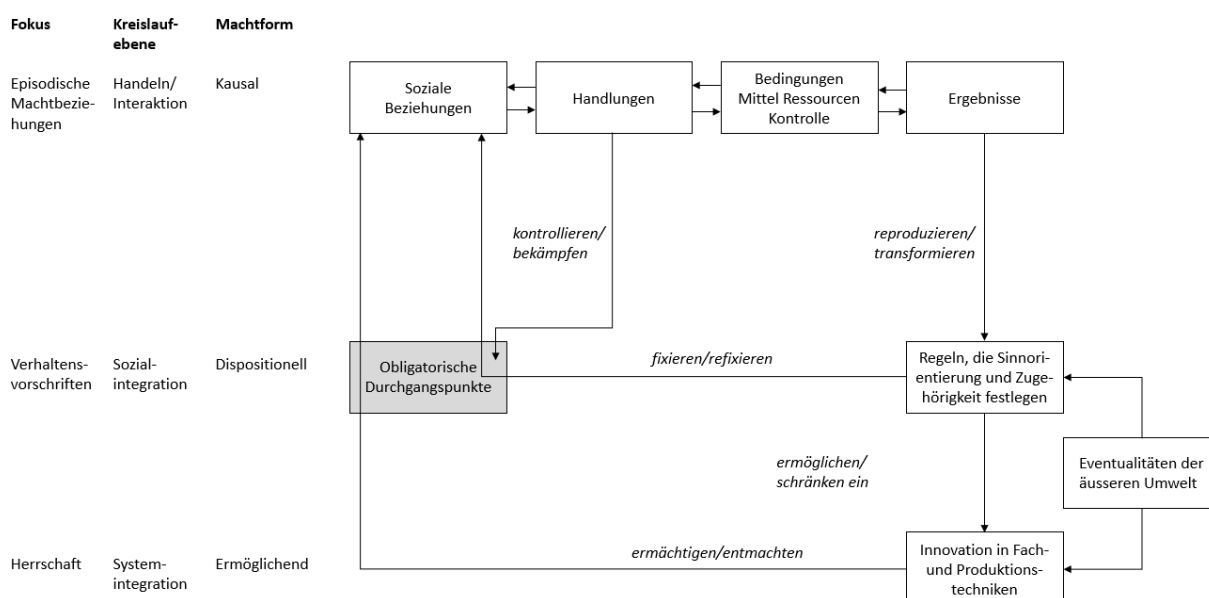


Abbildung 2: Cleggs Modell der «Circuits of Power» (Clegg 1989, S. 214, Übersetzungen durch Verfasserin)

Der *episodische (kausale)* Machtkreislauf ist der Kreislauf der (beobachtbaren) sozialen Interaktion. Er operiert auf der Mikroebene und steht dafür, wie Akteure in alltäglichen Interaktionen Macht ausüben, d. h. kommunizieren, streiten, ihre Gefühle äussern, Widerstand leisten etc. Dieser Machtkreislauf entspricht der ersten Dimension gemäss dem Konzept der Machtdimensionen (siehe Kapitel 2.1.4). Akteure versuchen, durch ihr Handeln innerhalb der sozialen Beziehungen ihre Einflussmöglichkeiten zu stabilisieren und ihre Interessen durchzusetzen. Dazu versuchen sie, Ressourcen zu kontrollieren. Welche das sind, benennt Clegg nicht explizit, denn je nach Kräftefeld sind diese unterschiedlich: «Whether they, whatever they are, are power resources depends entirely on how they are positioned and fixed by the players, the rules, and the game» (Clegg 1989, S. 209). Clegg greift hier, wie Crozier und Friedberg, auf die Spielmetapher zurück.

Die Abbildung 2 zeigt auf der Ebene der episodischen Macht Pfeile nach rechts und links zwischen den verschiedenen Elementen. Die nach rechts gerichteten Pfeile drücken das Interesse, die bestehenden sozialen Beziehungen aufrechtzuerhalten, aus. Die Akteure bringen ihre Macht durch Kontrolle über entsprechende Ressourcen zum Tragen und machen so ihren Einfluss gemäss ihren Interessen geltend. Die nach links gerichteten Pfeile hingegen bedeuten

<sup>11</sup> Sämtliche Übersetzungen der englischen Begriffe ins Deutsche durch die Verfasserin.



Widerstand, der sich in einer neuen Macht konsolidieren kann, der ein verändertes Kräftefeld zugrunde liegt. Meistens jedoch bestätigt Widerstand die bestehenden Machtbedingungen. Macht und Widerstand gehören zusammen, das eine erscheint selten ohne das andere. Dies gilt auch, wenn keine offenen Konflikte vorhanden sind. Auch übertriebener Anstand oder Dienst nach Vorschrift sind nach Clegg Formen des Widerstands.

Die alltäglichen Machtepisoden finden in einem übergreifenden Kontext statt und haben Einfluss auf die Sozial- und Systemintegration. Entscheidend ist, ob die Episoden des Alltags die übergeordneten Machtbeziehungen reproduzieren oder verändern. Alle drei Kreisläufe interagieren an *obligatorischen Durchgangspunkten*, die die Akteure zwingend passieren müssen – vorstellbar als «Schaltungen», die als Kanäle für Ermächtigung oder Entmachtung figurieren. Dort gewinnen gewisse Akteure Macht auf Kosten von anderen und umgekehrt. Das heisst: Die Kräftefelder werden verändert oder stabilisiert.

Über den *dispositionellen* Machtkreislauf, der sich auf der Ebene der Sozialintegration befindet, werden die Regeln, die die Sinnorientierung und Zugehörigkeit der Organisation definieren, entweder bestärkt oder verändert. Die Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit zeigen sich beispielsweise in den Zielsetzungen, der Formalstruktur oder der Organisationskultur. Je nach dem fixieren oder destabilisieren diese Regeln ihrerseits die «Schaltungen» bzw. die obligatorischen Durchgangspunkte. Um Veränderungen in diesem Kreislauf zu erläutern, greift Clegg auf den neo-institutionalistischen Ansatz zurück. Veränderung im dispositionellen Kreislauf geschieht demnach nach den drei Mechanismen des institutionellen Isomorphismus<sup>12</sup> (Zwang, Imitation und normativer Druck): Anpassung durch Zwang resultiert vor allem aus gesetzlichen Vorgaben des Staates. Er kann aber auch durch kulturell bedingte Erwartungen in einer Gesellschaft ausgelöst werden. Anpassung durch Imitation geschieht insbesondere unter Bedingungen hoher Unsicherheit, in denen Organisationen sich gegenseitig beobachten und imitieren. Normativer Isomorphismus schliesslich geschieht v. a. auf Druck von Professionen, die Normen und Werte vermitteln, die sich durch die Mitglieder der Profession in einer Vielzahl von Organisationen verbreiten. Bei allen drei Isomorphismusmechanismen bildet sich anfänglich ein organisationales Feld. Das heisst, dass gewisse Sinnggebungsmuster einen privilegierten Stellenwert geniessen und sich die Mitgliedschaftsbedingungen entsprechend nach diesen Vorgaben ausrichten. Organisationale Felder bilden sich nur, wenn sie im episodischen Machtkreislauf errungen werden. Dazu wird ein vorerst loses Beziehungsfeld gebildet, das später als Netzwerk stabilisiert und schliesslich über gemeinsame Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit gefestigt wird «such that they [the agencies] are reflexively aware of the constitution as a field» (Clegg 1989, S. 225). Je älter eine Organisation ist, umso gefestigter und unantastbarer scheinen die Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit.

Was schlussendlich institutionalisiert wird und was nicht, hängt gemäss Clegg von der Übersetzungsmacht der Akteure (*power of agent's translation*) ab.<sup>13</sup> Diese ihrerseits ergibt sich aus dem *ermöglichenden* (*facilitative*) Machtkreislauf auf der Ebene der Systemintegration. Die Bezeichnung dieses Kreislaufes bringt Cleggs Verständnis von Macht als produktiver, ermöglichender Kraft zum Ausdruck: «Because in this view, power produces power, its effects can always be seen in terms of the relative empowerment and disempowerment of agencies in a relational field» (Clegg 1989, S. 232). Es ist der Machtkreislauf der Herrschaftstechniken rund um Disziplin und Produktion, von Foucault als

<sup>12</sup> DiMaggio, Paul J; Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and the Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, 48 (2), 147–160.

<sup>13</sup> Clegg hat den Anspruch, zu erläutern, was institutionalisiert wird. Hier will er einen Schritt weitergehen als der Neo-Institutionalismus, der beschreibt, wie Institutionalisierungsprozesse vor sich gehen.

«Disziplinarmacht<sup>14</sup>» bezeichnet. Disziplinar- und Produktionstechniken sind für Clegg untrennbar miteinander verbunden, denn Produktionsmethoden bedingen Disziplinarmethoden. Beide unterliegen isomorphem Druck. Dabei geht es auch um Wettbewerb und Effizienz.

Auf der Ebene der Systemintegration liegt die Hauptquelle für Veränderungen. Von hier aus gelangen Innovationen in die Machtkreisläufe, denen unter Umständen neue obligatorische Durchgangspunkte zugrunde liegen, die mit den bisherigen Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit schwer in Einklang zu bringen sind. In der Folge werden oftmals neue organisationale Formen geschaffen. Wo der Kreislauf der Sozialintegration dazu tendiert, bestehende Machtkonfigurationen episodischer Macht zu reproduzieren, ist der Kreislauf der Systemintegration dynamischer und instabiler: «System integration will thus be a locus of potential instability and transformation, developing through the specific forms constructed around the core techniques of production and disciplin» (Clegg 1989, S. 233).

Der Machtkreislauf der Systemintegration bietet den Akteuren Gelegenheit, etablierte Konfigurationen der episodischen Macht zu untergraben und soziale Beziehungen neu zu definieren. Neue Produktionstechniken und neue Formen der Disziplinarmacht lösen einen Wettbewerbsdruck aus. Dazu müssen die Akteure sich so positionieren, dass sie die Kontrolle über die obligatorischen Durchgangspunkte haben. Als Beispiel führt Clegg (1989, S. 236) Croziers Studie über das französische Tabakmonopol<sup>15</sup> an: In diesem bürokratisch organisierten Industriebetrieb wurden die Produktionstechniken rund um das Fließband immer weiter rationalisiert. Jene Arbeiter, die mit der anspruchsvollen Wartung der Anlagen betraut waren, legten selbst die Art und den Zeitpunkt der Wartungsarbeiten fest. Mit ihrem exklusiven Wissen rund um die Wartung der Anlagen verfügten sie über eine potente Quelle des Widerstands, denn alle anderen Beschäftigten des Betriebes waren von ihnen abhängig. Mit Cleggs Modell der *Circuits of Power* gesprochen, schaffte die hochgradig rationalisierte Produktionstechnik aus dem Kreislauf der Systemintegration auf der Ebene der Sozialintegration einen neuen obligatorischen Durchgangspunkt, nämlich die Wartung der Anlagen. Als Folge verschoben sich im Kreislauf der episodischen Macht die Kräfteverhältnisse: Da die Wartung der Anlagen vollständig unter der Kontrolle der Wartungsarbeiter stand, wurde die Leitungsebene entmachtet und die Wartungsarbeiter wurden ermächtigt. Im aufgeführten Beispiel hat eine Innovation in den Produktionstechniken die bestehenden Machtgefüge verändert. Grundsätzlich bleibt jedoch ungewiss und kontingent, ob Veränderungen im Kreislauf der Systemintegration greifen:

«The circuit of power through system integration is a source of new opportunities for undermining established configurations of episodic circuits of power, as it generates competitive pressure through new forms of technique, new forms of disciplinary power, new forms of empowerment and disempowerment. However, no automaticity attaches to these processes [...]. Agencies have to be able to position themselves in order to control the «nodal» or «obligatory passage points» that system (and social integration) circuits potentiate. Techniques of production and discipline generate pathways through emergent issues which can, through the construction of networks of alliance and control by agencies, become a new set of standing conditions redefining both social relations and agencies' causal powers. Whether or not these are realized becomes contingent upon the construction of those alliances and networks which can sustain the standing conditions: a process of some indeterminacy.» (Clegg 1989, S. 236)

<sup>14</sup> Clegg gebraucht den Begriff der Disziplin weniger schematisch als Foucault im Sinne von «kontrollierendem Beobachten und normierendem Beurteilen», sondern eher im Sinne von Weber als «vernünftiger Gehorsam» (Clegg 1989, S. 232).

<sup>15</sup> Crozier, Michel (1964): *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press.

Wie der dispositionelle Kreislauf operiert der ermöglichende Kreislauf auf der Makroebene. Die Veränderungen in den beiden Kreisläufen sind entweder endogener oder exogener Natur. Endogen sind sie, wenn episodische Macht die Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit zu verändern vermag bzw. eine Weiterentwicklung der Produktions- und Disziplinierungstechniken bewirkt. Exogene Veränderungen geschehen aufgrund von Ereignissen in der Umwelt, die bestehende Kräftefelder im Kreislauf der Sozial- oder Systemintegration zerstören oder unterbrechen. Die Empfänglichkeit für exogene Einflüsse ist abhängig von den obligatorischen Durchgangspunkten. Die Kreisläufe der Sozial- und der Systemintegration können sowohl integrierend als auch desintegrierend wirken.

### 2.2.5 *Zwischenfazit*

Bevor sich im nächsten Kapitel der Blick auf die Besonderheiten von Macht in Hochschulorganisationen richtet, seien nachfolgend die zentralen Erkenntnisse aus den vorangehenden Ausführungen zu Macht in Organisationen zusammenfassend festgehalten.

Als Steuerungs- und Regulationsmechanismus kommt Macht in Organisationen eine bedeutende Funktion zu, indem sie die Ziele und Rationalitäten der Organisation gegenüber abweichenden Interessen und Rationalitäten von einzelnen Mitarbeitenden und Subsystemen durchsetzt. Damit legitimiert sie sich mit Bezug auf ein übergeordnetes Organisationsinteresse. Weiter hat Macht die Funktion, Komplexität und Unsicherheit zu reduzieren.

Unsicherheit bzw. Ungewissheit bzw. die Kontrolle darüber scheint eine Art Schlüsselement für die Analyse von Macht in Organisationen zu sein, denn in verschiedenen Machttheorien spielt sie eine tragende Rolle. Im Verständnis von Luhmanns struktur- bzw. systemtheoretischem Ansatz sind mit Unsicherheit die unzähligen Handlungsalternativen gemeint, die sich einer Organisation anbieten. Macht vermag die Selektion von Entscheidungen zu beeinflussen. Ein Machthaber kann einem Untergebenen ein bestimmtes Verhalten nahelegen. Der Untergebene kennt die Sanktionen, sollte er sich nicht daran halten, womit sein Selektions- bzw. Handlungsspielraum eingeschränkt ist. Die Hierarchie als offizielle Ordnung des Systems spielt in diesem Kontext die zentrale Rolle. Luhmann definiert die Organisationsmacht und die Personalmacht als zwei konkrete Machtquellen, die sich aus der Hierarchie ableiten. Erstere bedeutet die Möglichkeit, Personen aus der Organisation auszuschliessen, letztere die Möglichkeit, Karrieren positiv oder negativ zu beeinflussen. Sind Machthaber damit überfordert, die grossen Mengen an Informationen zu verarbeiten, die nötig wären, um ihre Rolle auszufüllen und die Möglichkeiten der Kontrolle auszuschöpfen, erzeugt dies bei den Untergebenen Gegenmacht. Die Überforderung des Vorgesetzten wird dann als eigene Machtquelle ausgenutzt. Je komplexer und arbeitsteiliger Organisationen sind, umso unsicherer sind die Vorgesetzten und umso mehr sind sie auf die Kooperation ihrer Untergebenen angewiesen. Durch besondere Expertise können Mitarbeitende die Ungewissheit ihres Vorgesetzten reduzieren. Dadurch gelangen sie ihrerseits in eine Machtposition.

Auch in Croziers und Friedbergs mikropolitischen Ansatz ist Ungewissheit ein zentrales Element. Demnach stehen den Mitarbeitenden einer Organisation, unabhängig von der Position in der Hierarchie, vier grosse Ungewissheitsquellen (oder eben Machtquellen) zur Verfügung. Die erste ist die Expertise im Sinne einer schwer ersetzbaren funktionalen Fähigkeit oder Spezialisierung. Die zweite Ungewissheitsquelle, die Beziehung zwischen der Organisation und ihrer Umwelt, kann als eine besondere Form des Expertentums betrachtet werden. Weiter bilden die Kommunikation und die Informationsflüsse innerhalb der Organisation sowie das Wissen um die Benutzung organisatorischer Regeln je eine Machtquelle. Gemäss Crozier und Friedberg versuchen Akteure, ihre Ungewissheitszonen und damit ihren Einfluss zu

vergrössern, denn je ungewisser das Verhalten eines Akteurs ist, umso grösser ist seine Macht. So bedeutet Macht nichts anderes, als Kontrolle über die Ungewissheitszonen auszuüben.

Als dritter Ansatz wurde in den vorangehenden Kapiteln das Modell der *Circuits of Power* von Clegg präsentiert, das den Anspruch hat, verschiedene Machttheorien zu verbinden. Bedeutsam sind in diesem Modell sogenannte obligatorische Durchgangspunkte, an denen die drei Machtkreisläufe der episodischen, der dispositionalen (bzw. der Sozialintegration) und der ermöglichenden Macht (bzw. der Systemintegration) interagieren. Ähnlich wie bei Crozier und Friedberg versuchen Akteure, Kontrolle über diese obligatorischen Durchgangspunkte auszuüben. Da sich an diesen Punkten entscheidet, ob eine endogene oder exogene Veränderung im Kreislauf der Sozial- oder Systemintegration eine Veränderung bei den Kräftefeldern bewirkt oder nicht, können die obligatorischen Durchgangspunkte als Zonen der Ungewissheit verstanden werden, womit auch in diesem Ansatz Unsicherheit eine zentrale Rolle spielt.

Als weiteren wesentlichen Punkt aus den bisherigen Ausführungen gilt es festzuhalten, dass Organisationen nebst ihrer offiziellen Hierarchie über eine inoffizielle, nicht legitimierte Machtstruktur verfügen. Zum Teil ergänzen diese informellen Machtstrukturen die formal geregelten Bereiche, zum Teil stehen sie in Widerspruch zu ihnen. Daher ist es entscheidend, beide Ebenen sowie ihr Zusammenspiel in der Analyse von Macht in Organisationen zu berücksichtigen.

«Macht ist ein allgegenwärtiges Phänomen und ein dennoch unterschätzter, stiller Lenker von Unternehmensprozessen», so formuliert es Oltmanns (2012, S. 68) zusammenfassend. Das nächste Kapitel nimmt sich der Frage an, wie dieses allgegenwärtige Phänomen sich in Hochschulorganisationen zeigt.

## 2.3 Macht in Hochschulorganisationen

Hochschulen gehören zu den ältesten Organisationsformen überhaupt. Ihre Anfänge reichen bis ins 11. Jahrhundert zurück. Lange Zeit wurden sie jedoch als kulturelle Institution mit einem eher diffusen, unhinterfragten Konzept betrachtet und nicht als Organisation mit definierten Strukturen und Abläufen. Dies änderte sich ab den 1970er-Jahren, u. a. durch die einsetzenden Reformen in Richtung NPM. Seither werden Hochschulen systematisch als Organisationen in den Blick genommen (Hüther und Krücken 2016, S. 155–156).

Nachfolgend sind zuerst die Besonderheiten von Hochschulen als Organisationen dargestellt, um anschliessend die formellen und informellen Machtstrukturen in Hochschulorganisationen zu beleuchten.

### 2.3.1 Besonderheiten der Hochschule als Organisation

Eine spezifische Organisationstheorie eigens für Hochschulen existiert bislang nicht. Jedoch gibt es Ansätze, die die Eigenarten von bestimmten Organisationstypen – u. a. Hochschulen – thematisieren und die Unterschiede zur klassischen formal-bürokratischen Organisationsform im Sinne von Max Weber unterstreichen (Hüther und Krücken 2016, S. 173). Nach Hüther und Krücken (2016) erfassen insbesondere die folgenden drei Ansätze die Eigenheiten der Hochschule als Organisation: Hochschulen als lose gekoppelte Systeme, als Professionsorganisationen und als organisierte Anarchien. Daneben kann mithilfe des Modells

der *Complete Organizations* aufgezeigt werden, dass Hochschulen «unvollständige» Organisationen sind.

### 2.3.1.1 Hochschulen als lose gekoppelte Systeme

Karl E. Weick (1976) beschreibt Organisationen als lose gekoppelte Systeme. Im Gegensatz zu Webers Bürokratiemodell, das eine gefestigte Struktur vorsieht, sind nach Weicks Modell die verschiedenen Elemente in einer Organisation teilweise nur lose verbunden. Grundsätzlich gibt es drei Mechanismen, die in Organisationen eine feste Kopplung ermöglichen. Der erste Mechanismus verbindet die verschiedenen Elemente aufgrund ihrer funktionalen Abhängigkeit, beim zweiten Kopplungsmechanismus hält die hierarchische Über- bzw. Unterordnung die Elemente zusammen und drittens wird feste Kopplung durch Kontrolle ermöglicht (Hüther und Krücken 2016, S. 174–180).

Alle drei Kopplungsmechanismen greifen in Hochschulen nur bedingt. Eine funktionale Verbindung ist aufgrund der hohen Spezialisierung der verschiedenen Fächer und Disziplinen nicht gegeben. Zudem funktionieren Lehre und Forschung unabhängig voneinander, auch innerhalb eines Fachbereichs. So gibt es an Hochschulen über die verschiedenen Disziplinen und Kernfunktionen hinweg eigentlich keinen funktionellen Grund zur Zusammenarbeit. Auch die Verbindung durch hierarchische Über- und Unterordnung ist an Hochschulen schwach, denn Professorinnen und Professoren verfügen trotz der Reformbestrebungen in Richtung NPM über grosse Entscheidungsfreiheiten, u. a. bedingt durch die Forschungs- und Lehrfreiheit, aber auch durch die Tatsache, dass Vorgesetzte oftmals nicht über das nötige spezialisierte Wissen verfügen, um Entscheide zu fällen, und diese daher nach unten delegieren (siehe dazu auch Abschnitt 2.2.3). Schliesslich funktioniert aus eben genanntem Grund an Hochschulen auch der Kopplungsmechanismus der Kontrolle nur bedingt. Denn wie soll kontrolliert werden, wie gut jemand seine Arbeit macht, wenn dazu das spezialisierte Wissen fehlt (Hüther und Krücken 2016, S. 174–180)?

Trotz der losen Kopplung sind Hochschulen stabile Organisationen. Dies lässt den Schluss zu, dass die schwache Verbindung der Elemente mit Vorteilen verbunden ist. Zum einen ermöglicht sie der Organisation, auf Veränderungen in der Umwelt schnell zu reagieren, was lokal begrenzte Innovationen begünstigt. Gleichzeitig greifen Fehlfunktionen in einzelnen Bereichen nicht auf die gesamte Organisation über. Ein zweiter Vorteil ist die höhere Zufriedenheit der Organisationsmitglieder, bedingt durch geringere Kontrollen und grössere Entscheidungsfreiheiten (ebd.).

### 2.3.1.2 Hochschulen als Professionsorganisationen

Professionsorganisationen zeichnen sich dadurch aus, dass Professionelle quantitativ oder qualitativ für die Organisation bedeutsam sind. Das Besondere an Professionellen bzw. Angehörigen von Professionen – als typische Beispiele sind Ärzte, Anwältinnen oder Professoren zu nennen – ist u. a. eine komplexe Tätigkeit, die wenig standardisierbar ist. Ihr Wissen wenden Professionelle einzelfallspezifisch und innerhalb eines grossen Ermessensspielraumes an. Damit verbunden verfügen sie über hohe Autonomie in ihrem jeweiligen Arbeitskontext und über hohes Ansehen. Für die Berufsgruppe spielen Standards, Normen und Werte eine entscheidende Rolle. Die Professionellen haben diese internalisiert, weshalb Kontrolle durch Eigenkontrolle oder durch andere Professionelle abgesichert wird. So prägt der hohe Anteil an Professionellen die Strukturen von Organisationen tiefgreifend. Daher unterscheiden sich Professionsorganisationen von klassischen bürokratischen Organisationen,

insbesondere bezüglich der Kontroll- und Entscheidungsstrukturen (Hüther und Krücken 2016, S. 179–186).

Aufgrund des spezifischen Wissens der Professionellen und der einzelfallbezogenen Wissensanwendung ist Kontrolle, wie sie in hierarchischen Strukturen üblich ist, kaum möglich. Oben erwähnte Eigenkontrolle bzw. Kontrolle durch die Profession aufgrund geltender Standards, Normen und Werte ist von Führungspersonen in der Regel nicht beeinflussbar. Statt durch Hierarchie wird die Kontrolle demnach durch Gemeinschaft sichergestellt. Ähnliches gilt für die Art und Weise, wie in Professionsorganisationen meist Entscheide gefällt werden: Nicht die Hierarchie kommt zum Tragen, sondern Entscheide werden verhandelt. Für Hochschulen sind als Veranschaulichung Gremien wie der Senat zu nennen, in denen Professorinnen und Professoren eine Mehrheit besetzen und wesentliche Entscheide fällen (ebd.).

Hüther und Krücken zeigen auf, wie Hochschulreformen die formal-bürokratischen Elemente in den Hochschulen zu verstärken versuchen. Beispiele hierfür sind die Verlagerung der Entscheidungskompetenzen weg von der akademischen Selbstverwaltung hin zu Hochschul- bzw. Fakultätsleitungen, die Einführung von Kontrolle über standardisierte Modelle bei der Ressourcenverteilung oder die Etablierung von Zielvereinbarungen zwischen Leitung und Professorinnen und Professoren. All dies verletzt die Autonomieansprüche der Professionellen, weshalb mit Konflikten zu rechnen ist (ebd.).

### 2.3.1.3 Hochschulen als organisierte Anarchien (Mülleimermodell)

Das Mülleimermodell von Cohen, March und Olsen (1972) beschreibt, wie organisierte Anarchien – Hochschulen sind ein typisches Beispiel dafür – Entscheide mehr oder weniger zufällig treffen. Anders als in formal-bürokratischen Organisationen, wo zuerst ein Problem erkannt, dann nach Lösungsalternativen gesucht und schliesslich ein Entscheid gefällt wird, folgen die Entscheidungsprozesse in organisierten Anarchien keinem rationalen Muster. Die Autoren führen dies auf drei Merkmale von organisierten Anarchien zurück. Erstens sind die Ziele nicht klar, weil sie zu abstrakt sind oder weil Widersprüche zwischen mehreren Zielen bestehen. Für Hochschulen ist als Beispiel das abstrakte Ziel «Wissensvermittlung» zu nennen. Zweitens ist die unklare Technologie ein Problem. Für Forschende gibt es beispielsweise kein standardisiertes Verfahren, um neues Wissen zu generieren. Die dritte Schwierigkeit ist die fluktuierende Partizipation in Entscheidungsprozessen. Am Beispiel der Hochschulen ist zu erwähnen, dass Leitungspersonen oftmals auf Zeit gewählt werden oder dass die Professorinnen und Professoren nicht immer gleich intensiv in der akademischen Selbstverwaltung mitwirken (Hüther und Krücken 2016, S. 186–192).

So gibt es in organisierten Anarchien keine rationale Verbindung zwischen Problemen, Lösungen, Entscheidungsteilnehmenden und -situationen. Die vier Elemente treffen rein zufällig aufeinander:

«Der «Mülleimer» (Garbage Can) ist [...] eine Entscheidungsgelegenheit, in den von (wechselnden) Teilnehmern unterschiedliche Probleme und Lösungen abgelegt werden und dort auf eine Entscheidung warten. Sowohl die Verteilung von Lösungen und Problemen auf einen Mülleimer als auch die Lösungen und Probleme in einem Mülleimer folgen keiner rationalen Logik und beziehen sich auch nicht aufeinander. So werden Lösungen entdeckt für Probleme, die es noch gar nicht gibt, und diese werden in einem Mülleimer zwischengeparkt. Taucht nun ein Problem auf, welches mit der bereits vorhandenen Lösung bewältigt werden kann, und das Problem wird ebenfalls zufällig im Mülleimer mit der Lösung platziert, kann eine Entscheidung getroffen werden,

die das neue Problem mit der bereits länger vorhandenen Lösung verknüpft. Die Sequenz ist hier also nicht Problem – Lösung, sondern Lösung – Problem.» (Hüther und Krücken 2016, S. 188–189)

Auch hinsichtlich dieses Modells zeigen Hüther und Krücken auf, wie Hochschulreformen versuchen, die Merkmale von organisierten Anarchien zu verringern. Zum Beispiel sollen Hochschulen durch Profilbildung ihre Ziele klären, bezüglich der Technologien soll Qualitätsmanagement zu mehr Klarheit verhelfen oder mithilfe formaler Hierarchisierung soll die Anzahl der an Entscheidungen Beteiligten begrenzt werden (Hüther und Krücken 2016, S. 191–192).

#### 2.3.1.4 Hochschulen als unvollständige Organisationen

Gemäss dem Konzept der *Complete Organizations* (Brunsson und Sahlin-Andersson 2000) zeichnen sich vollständige Organisationen durch die drei Merkmale Identität, Hierarchie und Rationalität aus. Mit dem ersten Merkmal ist gemeint, dass die Organisation über Autonomie verfügt, sich gegenüber ihrer Umwelt abgrenzt, d. h. insgesamt über eine Identität als Gesamtorganisation verfügt. Da Professorinnen und Professoren ihre Identität in erster Linie innerhalb ihrer Disziplin finden und stark nach aussen orientiert sind, sind Hochschulen im Innern stark fragmentiert. Hochschulen verfügen daher kaum über eine Identität als Gesamtorganisation. Das zweite Merkmal, Hierarchie, kam in den vorangehenden Abschnitten mehrfach zur Sprache. Es geht dabei um eine spezifische Form der Steuerung und Koordination der Aktivitäten und um die damit verbundenen internen Kontrollen. Da in Hochschulen als Professionsorganisationen die Kollegialitätsnorm einen hohen Stellenwert hat, funktioniert Hierarchie als Koordinationsmechanismus nur bedingt. Das dritte Merkmal einer vollständigen Organisation ist ihre Rationalität. Als rational gilt eine Organisation, wenn sie beispielsweise über eindeutige Ziele verfügt und ihre Leistungen misst. Wie im vorangehenden Abschnitt erläutert, verfügen Hochschulen über eine Vielfalt an teils widersprüchlichen Zielen oder die Ziele (wie jenes der Wissensvermittlung) sind abstrakt, sodass Hochschulen nur begrenzt als rationale Organisationen bezeichnet werden können (Brunsson und Sahlin-Andersson 2000; Hüther und Krücken 2016, S. 192–197).

Brunsson und Sahlin-Andersson (2000) zeigen auf, dass die seit den 1980er-Jahren stattfindenden Hochschulreformen dahingehend interpretiert werden können, Hochschulen in Richtung von vollständigen Organisationen bewegen zu wollen. Wenn auch eine Entwicklung in diese Richtung stattgefunden hat, können Hochschulen nach wie vor nicht als vollständige Organisationen bezeichnet werden (Hüther und Krücken 2016, S. 192–197).

Nach der Darstellung der Besonderheiten von Hochschulen als Organisationen stellt sich die Frage, was dies konkret für die Machtstrukturen in Hochschulorganisationen bedeutet. Die folgenden Kapitel versuchen, die theoretischen Ansätze zu Macht in Organisationen aus Kapitel 2.2 mit den obigen Theorien zu den Spezifitäten von Hochschulen als Organisationen zu verknüpfen.

#### 2.3.2 Hochschulen als komplexe Organisationen mit vielen Machtquellen

Wird noch einmal in den Fokus gerückt, was die Funktion von Macht in Organisationen ist, nämlich die Ziele und Rationalitäten der Organisation gegenüber abweichenden Interessen und Rationalitäten von einzelnen Mitarbeitenden und Subsystemen durchzusetzen sowie Komplexität und Unsicherheit zu reduzieren (siehe 2.2.1), so wird ersichtlich, dass Macht in

Hochschulorganisationen eine besonders schwierige Aufgabe zu bewältigen hat. Die erste Schwierigkeit stellt sich bereits bei der Frage, *welche Ziele* der Organisation es denn durchzusetzen gilt. Die obigen Ausführungen zu Hochschulen als organisierte Anarchien haben gezeigt, dass Hochschulorganisationen unklare, abstrakte Ziele haben wie jenes der Wissensgenerierung (Forschung) oder Wissensvermittlung (Lehre) und dass zwischen unterschiedlichen Zielen oftmals Widersprüche bestehen. Erschwerend kommt hinzu, dass Hochschulen nicht nur Ziele wie qualitativ hochwertige Lehre oder Forschung verfolgen, sondern auch solche zu Bereichen wie Chancengleichheit oder Aussenwirkung (Hüther und Krücken 2016, 2016, S. 65). Die zweite Herausforderung stellt sich bei der Frage, *welche Rationalitäten* der Organisation durchgesetzt werden sollen. Hochschulen als lose gekoppelte Systeme, die unabhängig voneinander funktionieren, verfügen über eine grosse Zahl an unterschiedlichen Rationalitäten und Identitäten. Da gibt es einerseits die unterschiedlichen Disziplinen und Fachbereiche mit ihren jeweiligen Funktionsweisen und Wertesystemen, andererseits die Bereiche Lehre und Forschung, die verschieden sind, und nicht zuletzt trifft auf all dies noch die Verwaltung mit ihrer wiederum eigenen Logik.

Alles in allem kann festgestellt werden: Hochschulen sind komplexe Organisationen, und weil hohe Komplexität hohe Unsicherheit bedeutet, darf vermutet werden, dass in Hochschulorganisationen zahlreiche Ungewissheitszonen bestehen, die als Machtquellen genutzt und bespielt werden wollen. Die folgenden Kapitel beschreiben die formellen und informellen Machtstrukturen in Hochschulorganisationen konkreter. Dabei wird sich, wo möglich, auf Erkenntnisse aus bisherigen Studien gestützt. Im Zentrum des Interesses stehen die Machtstrukturen bzw. -quellen, die auf der einen Seite den Führungspersonen und auf der anderen Seite dem wissenschaftlichen Personal zur Verfügung stehen.

### 2.3.3 *Formelle Machtstrukturen in Hochschulorganisationen*

Die Hierarchie als offizielle Ordnung und zentraler Ausdruck formeller Macht in Organisationen ist an Hochschulen schwach ausgeprägt, wie die Beschreibung von Hochschulen als lose gekoppelte Systeme, Professionsorganisationen oder unvollständige Organisationen belegen. Was bedeutet dies konkret in Verbindung mit Luhmanns machttheoretischem Ansatz (siehe 2.2.3)? Drei Aspekte aus Luhmanns Machtkonzeption seien im Folgenden in den Kontext von Hochschulen gesetzt.

Erstens definiert Luhmann die beiden Machtquellen Organisations- und Personalmacht als konkrete Machtquellen, die sich aus der Hierarchie ableiten. Übertragen auf Hochschulen würde das bedeuten, dass Führungspersonen an Hochschulen aufgrund der schwach ausgeprägten Hierarchie die beiden Machtquellen Organisations- und Personalmacht nur bedingt zur Verfügung stehen. Für deutsche Universitäten liegen empirische Untersuchungen vor, die diese Vermutung bestätigen. So gehen Hüther und Krücken (2015, 2013, 2012a, 2012b) in verschiedenen Studien den formellen Machtstrukturen an deutschen Universitäten nach. Dabei stützen sie sich auf das Machtkonzept von Luhmann mit den Elementen Organisationsmacht und Personalmacht, das sie um Ressourcenmacht (Besoldung, Mittelzusage) erweitern. Hüther und Krücken kommen zum Schluss, dass die Leitungsebene an deutschen Universitäten nicht mit genügend Machtquellen ausgestattet ist, um die Akteure zum gewünschten Verhalten im Sinne der Zielsetzungen der Organisation zu motivieren. Die schwache Personalmacht begründet sich u. a. darin, dass Führungspersonen weder Karrieren bieten noch welche verhindern können, denn geordnete interne Karrieren gibt es an deutschen Universitäten nicht und zudem gilt das Hausberufungsverbot. Die Organisationsmacht ist schwach ausgeprägt, weil es kaum möglich ist, Professorinnen und Professoren, die meistens Beamte auf Lebenszeit sind, zu entlassen. Auch gegenüber dem übrigen wissenschaftlichen



Personal haben Führungspersonen wenig Organisationsmacht, denn es sind die Professoren als Lehrstuhlinhaber, die über das wissenschaftliche Personal bestimmen, und nicht Dekaninnen oder Hochschulleitungen. Die Autoren betonen, dass das beschriebene Phänomen an deutschen Hochschulen aufgrund der Eigenheiten des deutschen Hochschulsystems besonders ausgeprägt auftritt. Daher kann nicht automatisch daraus geschlossen werden, dass in anderen Hochschulsystemen Organisations- und Personalmacht (sowie Ressourcenmacht) ähnlich schwach ausgeprägt sind. Evident ist aber, dass das Karrieresystem, die rechtlichen Beschäftigungsbedingungen und die Kompetenz über finanzielle Mittel zentrale Faktoren für die Ausprägung von formeller Macht in Hochschulorganisationen sind.

Als zweiten Aspekt beschreibt Luhmann die Problematik der Überforderung von Führungspersonen, denen es nicht gelingt, in einem komplexen Umfeld die grosse Menge an Informationen zu verarbeiten, die nötig wäre, um die Führungsrolle angemessen auszufüllen, sprich: Entscheide fällen und Kontrolle ausüben zu können. Es darf vermutet werden, dass Führungspersonen in Professionsorganisationen diesem Überforderungsrisiko in besonderem Masse ausgesetzt sind, verfügt doch das wissenschaftliche Personal über vertieftes und spezialisiertes Wissen im jeweiligen Fachbereich, das eine Führungsperson unmöglich überblicken, geschweige denn verarbeiten kann. Daher sind Führungspersonen an Hochschulen stark auf die Kooperation des wissenschaftlichen Personals angewiesen. Letzteres hat es in der Hand, die Ungewissheit der Vorgesetzten zu reduzieren, und gelangt dadurch in eine Machtposition. Die Überforderung der Vorgesetzten an Hochschulen wird so zu einer wesentlichen Machtquelle für die Expertinnen und Experten.

Wenn auch die formalen Machtressourcen von Führungspersonen an Hochschulen eingeschränkt sind: Nutzen die Machthaber jene Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen? Oder lassen sie «die Dinge lieber laufen», um es mit Luhmann (2003, S. 21) auszudrücken? Hochschulen scheinen eine jener Branchen zu sein, in denen eine zurückhaltende Einstellung gegenüber den Machtinstrumenten der Führung ein fester Bestandteil der Organisationskultur ist oder – noch stärker ausgedrückt – in denen Macht ein Tabu ist. Jedenfalls belegt dies eine Studie von Kleimann (2015), die Tabus in der Governance von Universitäten in Deutschland untersucht. Demnach kennen deutsche Universitäten in der Governance drei Tabus: erstens die Auflösung der Universität durch ihren staatlichen Träger, zweitens Entscheidungen der Universitätsleitung gegen massiven Widerstand insbesondere der Professoren und drittens, als Sprachtabu, der Machtbegriff in den Rollenselbstbeschreibungen von Präsidenten. Zwei der drei Tabus haben konkret mit Macht zu tun.

«Top-down-Entscheidungen gegen manifesten Widerstand sind [...] nur als eine Art Tabubruch, als *ultima ratio im Ausnahmefall*, denkbar. Dabei zeichnen sich drei Bedingungen ab, unter denen eine Tabuübertretung denkbar ist: erstens zeitliche *Exzeptionalität*, zweitens besondere sachliche *Wichtigkeit* bzw. argumentative *Plausibilität* und drittens eine mindestens partielle soziale *Akzeptanz*.» (Kleimann 2015, S. 38)

Kleimann führt das Tabu der Entscheidung gegen massiven Widerstand auf drei strukturelle Faktoren zurück (2015, S. 39–40). Zum einen erwarten Professorinnen und Professoren aufgrund der Kollegialitätsnorm, an wesentlichen Entscheidungen beteiligt zu werden. Ein weiterer Grund ist die Verteilung formaler Macht auf zahlreiche Akteure und Organe, die die Präsidenten tendenziell «dezentriert». Schliesslich sieht Kleimann das grosse informelle Einflusspotenzial von Professorinnen und Professoren – als Beispiele nennt er Informationszurückhaltung, öffentliche Widerstandsbekundungen oder Abwahldrohungen – als zentralen strukturellen Faktor für das Tabu der Entscheidung gegen Widerstand. Das dritte Tabu, die Verwendung des Machtbegriffs in der Rollenbeschreibung von Präsidenten, ist eng mit dem zweiten Tabu verknüpft. «Durch diese Tabuisierung des Machtbegriffs verwandeln sie [die

Präsidenten] das Realproblem einer strukturellen Durchsetzungsschwäche und einer habituellen Bindung an die universitäre Kollegialitätsnorm in ein Beschreibungsproblem» (Kleimann 2015, S. 40).

Ähnlich äussert sich Paris (2015) zu formeller Macht in Universitäten. Zwar schätzt er die Universität nicht als sanktionsfreien Raum ein. Es gibt Regeln, die disziplinarrechtlich abgestützt sind. Im Alltag spielen sie jedoch kaum eine Rolle, denn «wer nur noch auf seine Positionsmacht pocht, hat im Argumentationskampf längst verloren» (Paris 2015, S. 105). Die Argumentation ist das, was an Universitäten zählt, hierarchisches Machtgefälle läuft dem Selbstbild der Organisation zuwider. Asymmetrien der Macht werden gemäss Paris durch einen konzilianten Umgang kaschiert.

«Trotz der allgegenwärtigen hierarchischen Staffelung der Positionsgliederung, der formalen Entscheidungsrechte und akademischen Prestigeniveaus, erscheinen die Unterschiede im zweckfreien Suchen nach Wahrheit und Wissen utopisch nivelliert, funktioniert die Machtordnung der Universität unter der Vorgabe einer fiktionalen Machtfreiheit der Entscheidungen nach Maßgabe des <zwanglosen Zwangs des besseren Arguments>.» (Paris 2015, S. 105–106)

Die bisherigen Ausführungen vermitteln, dass die Leitungsebene an Hochschulen mit wenig formaler Macht ausgestattet ist und dass jene formale Macht, die tatsächlich zur Verfügung stehen würde, nicht ausgeschöpft wird, weil hierarchische Machtgefüge nicht dem Selbstbild der Organisation entsprechen. Das lässt sich zumindest für deutsche Universitäten konstatieren. Dies belegen die eben dargestellten Studien.

Diese Tatsache trägt nicht zur Attraktivität von Führungspositionen bei. Gemäss Braun haben nur wenige Lehrende und Forschende an deutschen Universitäten ein Interesse, formale Macht zu erlangen, weil mit deren Erwerb keine reale Macht verbunden ist (2001, S. 247). Hüther (2010) geht trotzdem der Frage nach, woran sich Professoren und Professorinnen an deutschen Universitäten orientieren müssen, die ein Interesse an formaler Macht aufweisen. Da im traditionellen deutschen System Gremien, in denen die Professorinnen und Professoren über die Mehrheit verfügen, über die Besetzung von Führungspositionen entscheiden, brauchen an formaler Macht interessierte Professoren und Professorinnen die Zustimmung ihrer Kolleginnen und Kollegen. Die Kandidaten und Kandidatinnen für Führungspositionen müssen demnach die Interessen der Professorenschaft vertreten und nicht jene der Organisation. Daher müssen an formaler Macht interessierte Professoren und Professorinnen in Koalitionen und Netzwerke eingebunden sein, um informell die Entscheidungsprozesse der Universität beeinflussen zu können (Hüther 2010, S. 180–181). Diese informellen Machtressourcen sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

### 2.3.4 *Informelle Machtstrukturen in Hochschulorganisationen*

Mikropolitik bedingt Handlungsspielräume, wie dies in Abschnitt 2.2.2 ausgeführt ist. Diese Ausgangslage scheint an Hochschulen bestens erfüllt zu sein, sodass vermutet werden darf, dass mikropolitisch Handeln von grosser Bedeutung ist. Das Modell der Hochschulen als lose gekoppelte Systeme beschreibt die wenig gefestigten Strukturen und die bedingte Wirkung der Kopplungsmechanismen <funktionale Abhängigkeit>, <Hierarchie> und <Kontrolle>, sodass die Handlungsspielräume in Hochschulen als gross angenommen werden dürfen. Auch das Konzept der Professionsorganisation geht per se von grossen Handlungsspielräumen der Akteure aus, wenden die Professionellen doch ihr Wissen einzelfallspezifisch und innerhalb eines grossen Ermessensspielraumes an. Damit verbunden ist eine grosse Autonomie im jeweiligen Arbeitskontext. Schliesslich weist auch das Modell der organisierten Anarchie

darauf hin, dass Hochschulen ein fruchtbares Feld für mikropolitische Auseinandersetzungen sind: Sowohl die grossen Herausforderungen in der Zieldefinition wie auch die unklaren Technologien in Hochschulen lassen vermuten, dass die Akteure über grössere Freiheiten verfügen, als das in klassischen formal-bürokratischen Organisationen der Fall ist.

Crozier und Friedberg definieren vier Ungewissheitszonen, die die Akteure als Machtquellen nutzen können. Es stellt sich die Frage, welche davon der Leitungsebene und welche der Professorenschaft zur Verfügung stehen. Die *Expertise* ist sicherlich die wesentliche Machtquelle des wissenschaftlichen Personals. Diese Tatsache und ihre weitreichenden Folgen wurden bereits im vorangehenden Abschnitt dargestellt, wo die Abhängigkeit der Führungspersonen von den Professionellen thematisiert ist. Lehrende und Forschende haben mit ihrer Expertise einen entscheidenden Trumpf in der Hand, der ihnen einen grossen Handlungsspielraum garantiert. Auch die *Beziehungen zwischen der Organisation und ihrer Umwelt* – diese Machtquelle kann auch als spezifische Form der Expertise betrachtet werden – liegt wohl zu weiten Teilen in der Kontrolle von Lehrenden bzw. insbesondere Forschenden. Sie sind es, die Drittmittel einwerben und die die Kontakte zur wissenschaftlichen Gemeinde ausserhalb der Organisation pflegen. Die Führungsebene hingegen kontrolliert die entscheidenden Kontakte zu politischen Entscheidungsträgern. Bei der dritten Ungewissheitszone, der *Kommunikation und den Informationsflüssen*, fällt eine Einschätzung darüber, wer am ehesten Zugang dazu hat, schwer. Es darf aber vermutet werden, dass organisatorisch höher positionierte Stellen, d. h. Führungspersonen, eher im Vorteil sind. Es kann aber auch sein, dass gerade die informellen Informationen nicht zu den Führungspersonen gelangen, weil einzelne Akteure an strategisch relevanten Stellen diese filtern oder anderen vorenthalten. Weiter kann angenommen werden, dass Akteure mit Kontakten zur Umwelt diese Machtquelle besser nutzen können als solche, die über keine oder nur wenige Aussenkontakte verfügen. Was die vierte Ungewissheitszone anbelangt, die *Benutzung organisatorischer Regeln*, ist anzunehmen, dass sowohl Führungspersonen wie auch Lehrende und Forschende diese Machtquelle nutzen können.

Wie in Abschnitt 2.2.2 erwähnt, verfeinert Oswald Neuberger die Ungewissheitszonen, wie sie Crozier und Friedberg definieren, für den Nahbereich. Das Spektrum möglicher Taktiken ist weit. Nachfolgend seien einige mikropolitische Spiele und Spielzüge beschrieben, die sich den Akteuren in Hochschulen aufgrund der strukturellen Eigenheiten anbieten (Neuberger 2006, S. 85–106; siehe auch von Ameln und Heintel 2016, S. 95–96).

Im vorangehenden Abschnitt wurde erwähnt, dass Professoren und Professorinnen, die formale Macht in Form einer Leitungsfunktion anstreben, auf die Zustimmung der Professorenschaft angewiesen sind und daher in ein entsprechendes Netzwerk eingebunden sein müssen. Sie müssen *Koalitionen bilden*, um sich der Unterstützung der anderen zu versichern. Gemäss Hüther (2010, S. 181–182) finden nur jene Personen Eintritt in ein Netzwerk, die etwas zu bieten haben. Dies können Einflussmöglichkeiten aufgrund einer aktuellen oder früheren Besetzung einer Position sein. Auch Wissen oder der Zugang zu Informationen sind wertvolle Trümpfe, die jemandem den Eintritt in ein Netzwerk ermöglichen können. Im Weiteren ist Reputation ein gefragter Wert, denn sie kann «die Legitimität der informell getroffenen Entscheidungen gegenüber Netzwerkexternen befördern» (Hüther 2010, S. 181). Innerhalb dieser Netzwerke kommt es zu informellen Absprachen und Unterstützungen und mit der Zeit auch zu gegenseitigen Abhängigkeiten, was wiederum Machtpotenziale schafft. Die Netzwerke können in ihrer Zusammensetzung stabil bleiben oder sich verändern, insbesondere dann, wenn Positionen zu besetzen sind, und bei Wahlen. Die Koalitionen sind in der Regel unsichtbar. Jedenfalls haben die Mitglieder ein Interesse daran, das Netzwerk zu verschleiern, denn ein sichtbares Netzwerk würde unter Legitimationszwang gegenüber den formalen Entscheidungsprozessen geraten (Hüther 2010, S. 181–182).

Im Weiteren scheint an Hochschulen als lose gekoppelte Systeme der *Aufbau von Fürstentümern* ein gängiges Handlungsmuster zu sein. Dabei geht es darum, sich gegen den Einfluss von aussen abzuschotten, um seine Autonomie zu wahren. So können die eigenen Regeln und die eigene Identität gepflegt werden. Expertentum oder die Überlastung der Vorgesetzten sind bei dieser Spielstrategie förderlich (von Ameln und Heintel 2016, S. 95–96). In Hochschulen funktionieren, wie deutlich wurde, die verschiedenen Disziplinen unabhängig voneinander. Sie sind organisatorisch und oftmals auch räumlich voneinander getrennt. Es ist ein Nebeneinander von unabhängigen Einheiten wie Lehrstühle, Institute oder Forschungsabteilungen. Es kommt dazu, dass es auch zwischen den beiden Kernbereichen Lehre und Forschung keine funktionelle Abhängigkeit gibt. «Eine Professur ist ein kleines Sachfürstentum. Und wie bei Kleinfürsten üblich, wacht jeder eifersüchtig über die Souveränität in seinem Herrschaftsbereich und verbietet sich jede Einmischung seiner Nachbarn» (Paris 2015, S. 116). In diesen Fürstentümern gilt das sogenannte Gesetz der Zurückhaltung auf Gegenseitigkeit<sup>16</sup>: Keiner kommt dem anderen in die Quere und geht zugleich davon aus, dass er selbst auch in Ruhe gelassen wird. Nach aussen wird eine kollegial-wertschätzende Haltung vermittelt, was nicht unbedingt aufrichtig gemeint sein muss (Paris 2015, S. 117).

Auch für das *Sponsor-Protégé-Spiel* bilden Hochschulen ein ideales Umfeld. Dabei erkaufen sich Höherstehende die Unterstützung Untergeordneter durch Bevorzugung (z. B. bei Beförderungen). Im Gegenzug wird Loyalität erwartet. Unterschwellig schwingt die Drohung mit, dem Protégé die Gunst zu entziehen (von Ameln und Heintel 2016, S. 96). Insbesondere für wissenschaftliches Personal, das noch am Anfang der beruflichen Karriere steht und sich im Wissenschaftssystem ausserhalb der eigenen Hochschule noch keinen Namen gemacht hat, könnte diese Spielanlage relevant sein. Paris (2015, S. 107–108) unterscheidet zwischen der Patronage einerseits und dem Vorenthalten von Gratifikationen andererseits, wobei er in Letzterem die dominante Form verortet, um an Hochschulen abweichendes Verhalten oder Leistungsdefizite zu sanktionieren. Statt bestraft wird nicht belohnt. Die vorenthaltenen Gratifikationen können materieller Natur sein, z. B. der Aufstieg in eine höhere Position oder ein besseres Einkommen. Wie im Abschnitt 2.3.3 bereits erwähnt wurde, ist zumindest im deutschen Hochschulsystem die akademische Karriere grossen Zufälligkeiten ausgesetzt, geordnete interne Karrieren gibt es nicht. Die Anstellungsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses sind in der Regel befristet. Zudem gilt es, hohe Qualifikationshürden zu überwinden. Als weiteren Aspekt nennt Paris die Entkoppelung von Anstrengung und Entlohnung. In der Forschung zählt nur das Ergebnis – *wie* es zustande kommt, ist zweitrangig. In der Lehre ist einzig dem Deputat zu entsprechen. «Wer also die Vorgaben erfüllt und seine Vorhaben geschickt und zügig umzusetzen vermag, hat an der Universität stets eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich über die Regelungen der akademischen Freiheit ohne unmittelbare materielle Einbußen erhebliche individuelle Zeitvorteile zu verschaffen» (Paris 2015, S. 108). Nebst den materiellen können auch symbolische Gratifikationen vorenthalten werden: die Achtung und die Wertschätzung in der Fachgemeinschaft (diesbezüglich finden Spiele auch ausserhalb der Organisation statt), die schlussendlich über das Gelingen der akademischen Karriere entscheiden. Dabei ist, wenn es darum geht, wissenschaftliche Qualität zu beurteilen, die Bandbreite der Interpretationsmöglichkeiten gross. Begünstigungen oder Benachteiligungen sind Tür und Tor geöffnet, sodass die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals oftmals dem Spiel der Patronage unterliegt. Gleichzeitig bleibt offen, ob grosse Anerkennung sich jemals in konkreten Stellen niederschlägt, denn sie verpflichtet zu nichts.

---

<sup>16</sup> Paris nimmt hier Bezug auf Plessner, Helmut (1985): Zur Soziologie der modernen Forschung in ihrer Organisation in der Deutschen Universität – Tradition und Ideologie (1924). In: ders.: Gesammelte Schriften X. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 24.

Paris sieht in der ungewissen Verschränkung von symbolischen und materiellen Gratifikationen einen Kernbereich der Ausübung universitärer Macht.

Ein weiteres typisches mikropolitische Spiel in Hochschulen ist das *rationale Überzeugen*. Paris (2015, S. 109) spricht etwas überspitzt von der «Bewaffnung mit Gründen».

«[D]ie Legitimationsmacht [sucht] den Anschluss an die Perspektiven der Mindermächtigen – und bewegt sich darüber hinaus im normativen Horizont der Universität. Dass letztlich vernünftige Gründe den Ausschlag geben sollen, ist ja als Idealvorstellung herrschaftsfreier Kommunikation gerade das Credo der Organisation.» (Paris 2015, S. 109)

Vernünftige Gründe sollen den anderen dazu bringen, seinen Widerstand aufzugeben. Paris führt an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen Überzeugen und Überreden aus. Überzeugen heisst, den anderen durch Gründe und Erklärungen dazu zu bringen, seine Meinung freiwillig zu ändern bzw. eine dargelegte Sichtweise zu seiner eigenen zu machen. Überzeugen heisst beeinflussen<sup>17</sup>, aber nicht Macht ausüben in Paris' Verständnis. Überreden hingegen hat eine manipulative Komponente, der andere wird willfährig gemacht, wird dazu gebraucht, seine eigenen Interessen zu leugnen. Daher bedeutet das Überreden Machtausübung. Im Alltag sind die Grenzen zwischen Überzeugung und Überredung unscharf.

«Universitäre Konflikte, Streitigkeiten um Ressourcenverteilungen, Bewertungen oder Stellenbesetzungen, sind stets an die normative Grundvorstellung der argumentativen Legitimierbarkeit aller Entscheidungen gebunden. Wo immer Machtasymmetrien zum Tragen kommen, soll dies in letzter Instanz durch Gründe gerechtfertigt sein. Insofern ist auch die Handhabung von Sanktionen und Gratifikationen idealerweise als *Folgewirkung und Konsequenz zur Beeinflussung durch Überzeugen* [Hervorhebung im Original], also gerade nicht als Machtausübung, konstituiert. Die Hochschule arbeitet unter der handlungsleitenden Fiktion, keine andere Macht als die der Vernunft anzuerkennen.» (Paris 2015, S. 111)

Hochschulen sind normative Organisationen. Werte wie Objektivität, Kollegialität, Konsensorientierung, Autonomie, Glaubwürdigkeit, Gewissenhaftigkeit und Pflichtgefühl werden hoch gehalten (Paris 2015, S. 118–120). Diese Tatsache lädt ein, aus taktischen Gründen *Werte ins Feld zu führen*. Wie im Abschnitt 2.3.1.1 zur losen Kopplung dargestellt, greifen in Hochschulen die drei klassischen Kopplungsmechanismen – funktionale Abhängigkeit, hierarchische Über- bzw. Unterordnung und Kontrolle – nur bedingt. Die lose Kopplung von Universitäten erfordert, die Funktionsfähigkeit über die Internalisierung der Werte sicherzustellen. Nicht selten werden Werte rigoros umgesetzt und vorgelebt. Daraus kann sich eine Machtquelle ergeben: Das ist der Fall, wenn es einzelnen Akteuren gelingt, ihre partikularen Interessen hinter dem Rekurs auf die Werte zu verstecken. «Unter Gewissenhaften ist der Gewissenlose im Vorteil, braucht er sich doch in der Durchsetzung seiner Ziele durch keinerlei Skrupel irritieren zu lassen» (Paris 2015, S. 120).

Eng mit dem Wert der Konsensorientierung sind zwei weitere Taktiken verbunden, die im Universitätsbetrieb allgegenwärtig sind und die Paris (2015, S. 130–132) mit Bezug auf Harald Weinrich<sup>18</sup> beschreibt: die «*Herrschaft durch Komplexität*» und die «*Diktatur des Sitzfleisches*».

«Man kann nicht nur eine Sache zerreden, sondern auch die Gesprächspartner totreden. Jeder Diskurs kann unter Anrufung der (heiligen oder unheiligen) Weltkomplexität mit einer Strategie,

<sup>17</sup> Siehe dazu auch die Ausführungen zum Begriff «Einfluss» unter Abschnitt 2.1.3.

<sup>18</sup> Weinrich, Harald (1972): System, Diskurs und die Diktatur des Sitzfleisches. In: Merkur Nr. 292, 26 (8), S. 801–812.

die hemmungslos alle Karten der Komplexität ausspielt, so gesteuert werden, dass gewisse Interessen, die als solche immer einfach sind, von erschöpften Gesprächsteilnehmern abgesegnet oder doch wenigstens geduldet werden. Allemal aber kann ein Diskurs durch ständiges Auffüllen der Rednerliste folgenlos gehalten werden. Das eine ist offensive, das andere defensive Strategie. Gemeinsam ist beiden Strategien, dass eine – wenn auch minoritäre – Gruppe in die Lage versetzt wird, den Diskurs «lange genug», nämlich bis zur Erlangung entscheidender Vorteile, fortzusetzen.» (Paris 2015, S. 130)

Mithilfe dieser beiden Spielzüge kann jeder Diskurs ad absurdum geführt werden. Die «Herrschaft durch Komplexität», d. h. die permanente Überforderung durch Komplexitätssteigerung, schliesst gemäss Paris an die Vorgaben des Wissenschaftssystems an (z. B. Akkumulierung des Wissensstandes als Voraussetzung neuer Erkenntnisse) und die «Diktatur des Sitzfleisches» eher ans Beamtentum. Durch stetige Komplexitätssteigerung können die anderen auf unsicheres Terrain verleitet werden, auf dem der Akteur selbst Experte bzw. Expertin ist, und sie dann blossstellen. Alternativ können Kontrahenten vor die Alternative gestellt werden, ihre eigene Unwissenheit zuzugeben oder das angebotene Deutungsmuster zu übernehmen. So kann mit (zugeschriebener, nicht unbedingt tatsächlicher) Sachautorität bzw. Wissensüberlegenheit gepunktet werden. Gemäss Paris ist demnach «die selbstbewusste Inszenierung eigener Unangreifbarkeit ein vorzügliches Mittel, seine Interessen unter dem Deckmantel wissenschaftlicher Objektivität durchzusetzen» (2015, S. 131).

### 2.3.5 *Zwischenfazit*

An deutschen Universitäten verfügt die Leitungsebene über wenig formale Macht. Es kommt dazu, dass hierarchische Machtgefälle nicht ins Selbstbild von Hochschulen passen und daher das Wenige an verfügbarer Macht nicht wirklich genutzt wird. Was sich aus macht- und organisationstheoretischer Perspektive vermuten lässt, bestätigen diverse Studien, wie in den vorangehenden Kapiteln dargestellt worden ist.

Bezüglich informeller Macht scheinen zwei Aspekte eine zentrale Rolle zu spielen: zum einen die Expertise des wissenschaftlichen Personals, kraft dessen die Forschenden und Lehrenden entscheidende Unsicherheitszonen kontrollieren können und so über eine bedeutsame Machtressource verfügen, zum anderen die stark verankerten Normen, insbesondere die Kollegialitätsnorm und die der argumentativen Legitimierbarkeit aller Entscheidungen. Auf diesen beiden Aspekten basiert eine Reihe von strategischen Spielen, die sich für Akteure im universitären Feld anbieten, z. B. «Fürstentümer aufbauen», «rational überzeugen» oder «durch Komplexität herrschen». Mit diesen Spielen werden die bestehenden Regeln der Sinnorientierung und Zugehörigkeit, z. B. die geltenden Normen und Werte, reproduziert, um es mit Cleggs Ansatz auszudrücken (siehe Kapitel 2.2.4).

Was das Zusammenspiel der formellen und informellen Machtgefüge anbelangt, können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Da, wie oben beschrieben, die formalen Machtstrukturen an Hochschulen (bzw. an deutschen Universitäten) schwach sind und die informellen ausgeprägt zu sein scheinen, wäre zu vermuten, dass formale und informelle Macht sich umgekehrt proportional zueinander verhalten. Diese Annahme bleibt jedoch zu verifizieren.

Relevant für die weiteren Schritte ist, das Schweizer Hochschulsystem zu beleuchten. Die oben dargestellten Studien beziehen sich auf das deutsche Universitätssystem, das in seiner Art einzigartig ist und in dem im internationalen Vergleich der Führungsebene besonders wenig formale Macht zur Verfügung steht (Hüther und Krücken 2012a, 2012b, 2013, 2015). Die in

den vorangehenden Kapiteln dargestellten Beobachtungen und Schlussfolgerungen dürfen daher nicht eins zu eins auf andere Hochschulsysteme, z. B. jenes der Schweiz, übertragen werden.

Schliesslich bezog sich das bisher Dargestellte auf den Hochschultyp der Universitäten. Doch wie verhält es sich bei den Fachhochschulen, diesem im Vergleich jungen Hochschultypus? Das nächste Kapitel beschreibt die Schweizer Fachhochschulen als Teil des schweizerischen Hochschulsystems. Dabei werden auch Gleichheiten und Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten behandelt.

### 3 Die Schweizer Fachhochschulen

Die Fachhochschulen wurden in der Schweiz Ende der 1990er-Jahre gegründet. Sie gingen aus einem Reformprozess der höheren Fachschulen hervor, die dem System der höheren Berufsbildung angehörten bzw. teilweise immer noch angehören. Mit der Einführung dieses neuen Hochschultypus wurde das schweizerische Hochschulsystem binär, es fand somit eine Differenzierung nach verschiedenen Arten von Hochschulen statt: die forschungsorientierten Universitäten auf der einen Seite und die praxisorientierten Fachhochschulen auf der anderen Seite (Hüther und Krücken 2016, S. 96–97).<sup>19</sup> Universitäten haben im Gegensatz zu Fachhochschulen eine lange Geschichte. Sie haben sich in Europa vor mehr als 500 Jahren entwickelt. Die Gründung der Universität Bologna als älteste Universität Europas geht auf das Jahr 1088 zurück (Hüther und Krücken 2016, S. 17–21).

Die Etablierung binärer Hochschulsysteme durch die Einführung des neuen Hochschultypus «Fachhochschule» fand seit den 1960er-Jahren in ganz Europa statt (Hüther und Krücken 2016; de Boer et al. 2017). Die Gründung der Fachhochschulen erfolgte in der Schweiz im Vergleich zu den Nachbarländern somit rund 20 Jahre verzögert (Machado et al. 2008; Goastellec 2017). Grund dafür waren die gut etablierten höheren Fachschulen, die im traditionell starken schweizerischen Berufsbildungssystem verankert waren, womit der Druck in Richtung Tertiarisierung weniger gross war als in anderen Ländern. In Deutschland beispielsweise wurden Fachstudiengänge bereits um 1970 akademisiert (Ostholt 2015; Teichler 2014). Anders als in der Schweiz kam die Initiative zur Gründung der Fachhochschulen weniger von den jeweiligen Schulen selbst, sondern wurde mit demokratischem Druck erkämpft, ausgelöst von rebellierenden Jugendlichen und Studierenden, die in den späten 60er-Jahren eine Ausweitung und Strukturierung der Hochschulbildung forderten (Ostholt 2015, S. 108). Ähnlich wie rund 20 Jahre später in der Schweiz wurden aber auch damals in Deutschland ökonomische Argumente ins Feld geführt, wurde doch ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften befürchtet. Aufgrund der späten Gründung der Schweizer Fachhochschulen waren sie jedoch nicht von den europaweiten Hochschulrefomen der 80er- und 90er-Jahre betroffen, die zum Ziel hatten, Hochschulen von hemmenden Regularien und überflüssigen Vorschriften zu befreien. Mehr Freiheit in Lehre<sup>20</sup> und Forschung, gepaart mit mehr Wettbewerb und mehr Autonomie, waren damals die Leitlinien. Der Staat übertrug den Hochschulen im Sinne des NPM Entscheidungskompetenzen für Finanz-, Personal- und Organisationsfragen und zog sich damit aus der Detailsteuerung zurück. Er verlegte sich stattdessen auf die Aussensteuerung über Zielvereinbarungen, Globalbudgets und differenzierte Rapportierungsvorgaben (siehe z. B. Hüther und Krücken 2016, S. 45–61). Die Schweizer Fachhochschulen durchliefen diese Reformen nicht, sondern kamen erst nach Ablauf dieser Veränderungen ins Feld.

Das vorliegende Kapitel beschreibt die Fachhochschulen als Teil des schweizerischen Hochschulsystems. Zunächst werden sie in einem Überblickskapitel innerhalb des Bildungssystems verortet. An gleicher Stelle folgen Ausführungen zur Expansion des Bildungsbzw. Hochschulbereichs in der Schweiz und ein kurzes Porträt der drei verschiedenen Hochschultypen. Ein nächstes Teilkapitel betrachtet die Entstehung der Fachhochschulen in einer zeitlichen Perspektive, ausgehend von der Initiierungsphase Anfang der 1990er-Jahre bis zur Einführung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) im Jahr 2015. Sodann werden die Hochschultypen unter einem thematischen Blickwinkel, der quantitativ-

<sup>19</sup> Im Gesetz sind als Teile dieses binären Systems «a. die universitären Hochschulen: die kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH); b. die Fachhochschulen und die pädagogischen Hochschulen» festgehalten (HFKG 2011, Art. 2, Abs. 2).

<sup>20</sup> In der Schweiz wird der Begriff «Lehre» für «Aus- und Weiterbildung» verwendet.



strukturelle Merkmale von Fachhochschulen jenen der universitären Hochschulen gegenüberstellt, analysiert.

### 3.1 Das schweizerische Hochschulsystem im Überblick

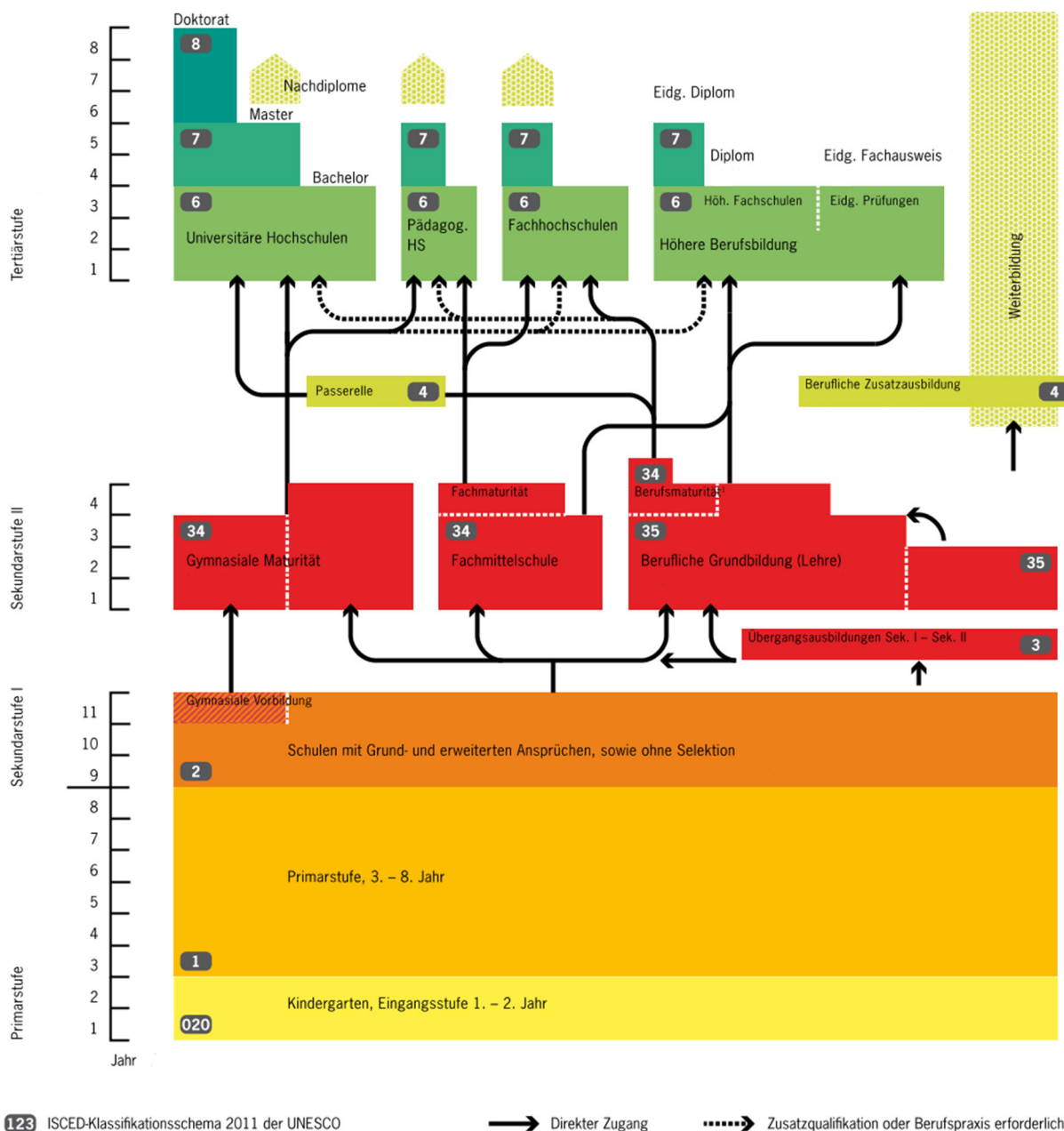
Die Schweiz zählt mit knapp 8,7 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern (2020) und einer Fläche von 41'300 km<sup>2</sup> zu den kleinsten Staaten Europas. Sie teilt ihre Grenzen mit Deutschland, Österreich, Lichtenstein, Italien und Frankreich. Dies schlägt sich in einer grossen kulturellen Vielfalt nieder, was sich u. a. in den vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch zeigt.

Die Schweizer Wirtschaft gilt als international wettbewerbsfähig und innovativ. In Rankings wie dem Global Innovation Index von INSEAD<sup>21</sup> belegt sie regelmässig Spitzenplätze (SBFI 2019, S. 5). Das Bruttoinlandprodukt (BIP) belief sich im Jahr 2020 auf über 706 Milliarden Franken, was pro Kopf rund 82'000 Franken entspricht (BFS 2021d). Das politische System der Schweiz ist föderalistisch aufgebaut. Die 26 Kantone besitzen weitreichende Autonomie, so auch im Bereich der Bildung.

Abbildung 3 visualisiert das schweizerische Bildungssystem. Kennzeichnend ist die Unterscheidung in einen Hochschulbereich mit verschiedenen Hochschultypen und einen berufsbildenden Sektor mit der höheren Berufsbildung. So zählen in der Schweiz auch Institutionen der höheren Berufsbildung zur Tertiärstufe (nicht aber zum Hochschulsektor). Konkret geht es dabei um die höheren Fachschulen sowie die unterschiedlichen höheren Berufs- und Fachprüfungen. Insgesamt umfassen die Institutionen der höheren Berufsbildung etwa 400 Berufs- und höhere Fachprüfungen sowie 60 Bildungsgänge, die in rund 40 verschiedenen Rahmenlehrplänen verankert sind. Zulassungsvoraussetzung ist in der Regel eine mehrjährige Berufserfahrung im betreffenden Fachgebiet. Auch Personen mit einem Hochschulabschluss nutzen höhere Fachprüfungen, um sich zusätzlich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, beispielsweise im Treuhand- und Finanzwesen. Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) engagieren sich miteinander für die höhere Berufsbildung. Die Finanzierung wird denn auch gemeinsam von öffentlicher und privater Seite getragen. Studierende und Arbeitgeber sind massgeblich beteiligt (SBFI 2019, S. 23).

---

<sup>21</sup> Siehe [www.globalinnovationindex.org](http://www.globalinnovationindex.org) (zuletzt abgerufen am 20.09.2021).



1 Parallel zur drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung oder ein Jahr im Anschluss an die Lehre

Abbildung 3: Schweizerisches Bildungssystem (BFS 2021a, S. 13)

Im Jahr 2018 gab die öffentliche Hand 38,9 Mrd. Fr. bzw. 5,4 % des BIP für Bildungszwecke aus (BFS 2021c, S. 1). Mit diesem Anteil der Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP liegt die Schweiz 2018 über dem OECD-Durchschnitt von 4,9 % (OECD 2021, S. 299).<sup>22</sup> Seit Ende der 90er-Jahre stiegen die Bildungsausgaben, gemessen an den öffentlichen Gesamtausgaben, fortlaufend auf 17,6 % an (Jahr 2018) (BFS 2021c, S. 1). Was die nationalen Bildungsausgaben im Verhältnis zum Total aller sich in Ausbildung befindenden Personen betrifft, gibt die Schweiz jährlich rund 17'500 USD aus (Jahr 2015), womit sie sich weltweit nach Luxemburg

<sup>22</sup> Dabei gilt es zu beachten, dass die Zahl für die Schweiz nur die öffentlichen Bildungsausgaben berücksichtigt, jene für die übrigen OECD-Länder auch die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen einschliesst. Auch in der Schweiz werden die öffentlichen Bildungsausgaben ergänzt durch private Quellen, insbesondere durch die Betriebe, die knapp die Hälfte der betrieblichen Grundbildung finanzieren (BFS 2021a, S. 1–2).

(22'400 USD) an zweiter Stelle befindet (OECD 2018, S. 317; SBFI 2019, S. 11). Der OECD-Durchschnitt liegt für dasselbe Jahr bei rund 10'500 USD (ebd.). Auch die Investitionen in Forschung und Entwicklung (F&E) sind bedeutend. Mit Aufwendungen von 3 % des BIP (2017) gehört die Schweiz hinter Israel, Südkorea, Schweden und Japan zur Spitzengruppe unter den OECD-Ländern (BFS 2021a, S. 8–10). Die Gesamtausgaben für F&E-Aktivitäten stiegen zwischen 2000 und 2017 von 11 auf 21 Mrd. Fr. an (ebd.). Den grössten Teil davon finanzieren private Unternehmen (64 % der Gesamtinvestitionen im Jahr 2017).

### 3.1.1 *Expansion des Hochschulsektors*

Die Entwicklung der Textilindustrie und die technologischen Veränderungen während der zweiten industriellen Revolution am Ende des 19. Jahrhunderts wurden von der Entwicklung der beruflichen Bildung zwischen den 1880er- und 1930er-Jahren begleitet. Der wirtschaftliche und politische Fokus lag lange Zeit auf der beruflichen Bildung, was zu einem relativ kleinen Hochschulsektor führte (Goastellec 2017, S. 1). Die erste Universität wurde 1460 in Basel gegründet und war lange Zeit die einzige Hochschule in der Schweiz. Aufgrund der protestantischen Reformen bestand ein höherer Bildungsbedarf für Priester, was die Errichtung einer theologischen Fakultät begründete. Später kamen eine rechtswissenschaftliche und eine medizinische Fakultät dazu. Erst mit der Bildungsoffensive im 19. Jahrhundert folgten zwischen 1833 und 1909 acht weitere Universitätsgründungen, u. a. auch jene der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Lausanne und Zürich. Im folgenden Jahrhundert blieb der Hochschulsektor einheitlich und klein (ebd.). Ab den 1990er-Jahren erfuhr das Hochschulwesen in der Schweiz wieder grössere Veränderungen. Es kam zu drei Neugründungen von Universitäten (St. Gallen 1994, Lugano 1996 und Luzern 2000), die u. a. dazu dienten, regionale Balancen herzustellen (Müller 2012, S. 104–110). Die signifikanteste Veränderung erfuhr das Schweizer Hochschulwesen jedoch durch die Entstehung der neuen Hochschultypen «Fachhochschule» und «Pädagogische Hochschule», die zeitlich ebenfalls in die 1990er-Jahre fiel.

41,4 % der jungen Erwachsenen erfüllten im Jahr 2019 nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule die Voraussetzungen für ein Hochschulstudium. Diese Zahl setzt sich zusammen aus der Quote der gymnasialen Maturitäten (22,0 %), der Berufsmaturitäten (15,9 %) und der Fachmaturitäten (3,4 %) (BFS 2021).<sup>23</sup> In den letzten knapp 20 Jahren ist die Maturitätsquote, die im Jahr 2000 rund 26 % betrug, deutlich angestiegen (siehe Abbildung 4). Dies begründet sich v. a. mit dem Zuwachs der Berufsmaturitätsquote, die sich über diese Zeitspanne verdoppelt hat. Zwischenzeitlich machen Berufs- und Fachmaturitäten nahezu die Hälfte aller Maturitätszeugnisse aus. Von den Lernenden, die eine berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis abschliessen, erwirbt rund ein Viertel auch eine Berufsmaturität (SKBF 2018, S. 124).

---

<sup>23</sup> Die Berufs- und die Fachmaturität gewähren die Zulassung an eine Fachhochschule (FH) oder an eine pädagogische Hochschule (PH), wobei das gewählte Studium mit der Vorbildung verwandt sein muss. Ist dies nicht der Fall, muss üblicherweise zusätzlich ein einjähriges qualifizierendes Arbeitsmarktpraktikum absolviert werden. Die gymnasiale Maturität bietet direkten Zugang zu allen Studienangeboten der universitären Hochschulen (UH) und jenen der PH für die obligatorische Schule. Für ein Studium an einer FH wird in der Regel ein einjähriges Arbeitsmarktpraktikum verlangt. Die Berufsmaturität kann entweder während der beruflichen Grundbildung (BM1) oder nach Abschluss der beruflichen Grundbildung (BM2) erlangt werden. Für die BM2 gibt es Vollzeit- und Teilzeitvarianten. Die Fachmaturität wird im Anschluss an die Fachmittelschulbildung in einem zusätzlichen Ausbildungsjahr erworben ([www.berufsberatung.ch](http://www.berufsberatung.ch), abgerufen am 21.09.2021). Die verschiedenen Hochschultypen sind im Abschnitt 3.1.2 erläutert.

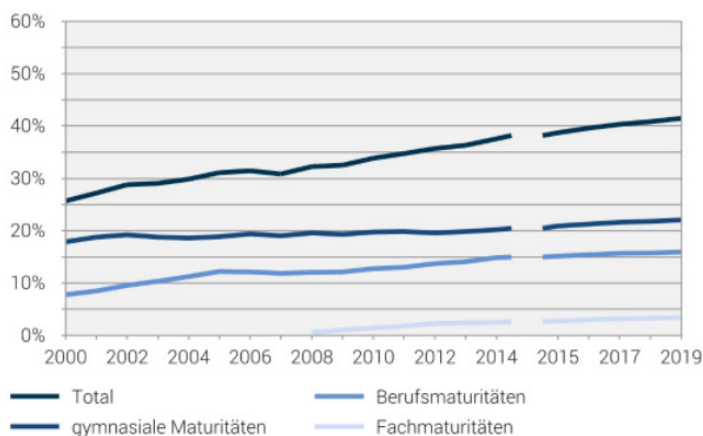


Abbildung 4: Maturitätsquote, 2000–2019. 2015: Bruch der Zeitreihe aufgrund einer neuen Berechnungsmethode (BFS 2021)

Gleichzeitig verzeichnete der schweizerische Hochschulsektor ein eindruckliches Wachstum. Dieses widerspiegelt sich in den Studierendenzahlen, der Zahl der Abschlüsse, beim Personalbestand und bei der Kostenentwicklung (siehe Abbildung 5). Die Zahl der Studierenden an schweizerischen Hochschulen hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Gründe dafür sind die fortlaufend entwickelten Ausbildungsangebote der Fach- und der pädagogischen Hochschulen seit Beginn der 2000er-Jahre, der zunehmende Anteil ausländischer Studierender durch die Internationalisierung der Schweizer Hochschulen sowie die Entwicklung von Masterstudiengängen an den Fachhochschulen (BFS 2021a, S. 6). Im Jahr 2020 erreichte die Zahl der Studierenden insgesamt einen Stand von über 270'000 Personen, wovon 61 % an den universitären Hochschulen eingeschrieben waren, 31 % an den Fachhochschulen und 8 % an den pädagogischen Hochschulen (siehe Abbildung 6).<sup>24</sup>

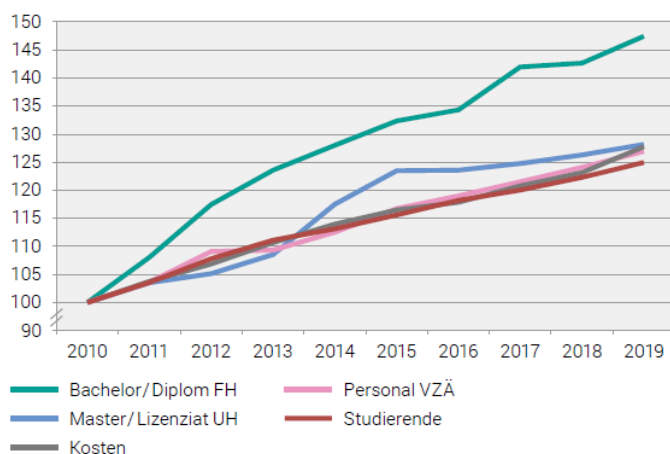


Abbildung 5: Studierende, Abschlüsse, Personal und Kosten der Hochschulen: Wachstumsquoten im Vergleich zum Referenzjahr 2010 (BFS 2021c, S. 6)

<sup>24</sup> Der starke Anstieg im Herbstsemester 2020/21 im Vergleich zum Vorjahr wird auf die Covid-19-Pandemie zurückgeführt, die zu einer angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt führte und die Reisemöglichkeiten einschränkte. Diese Faktoren haben junge Menschen womöglich dazu ermutigt, direkt nach dem Abschluss auf der Sekundarstufe II ein Studium zu beginnen bzw. dieses ohne Unterbruch fortzusetzen, z. B. nach dem Bachelorabschluss direkt den Master anzuhängen (BFS 2021).

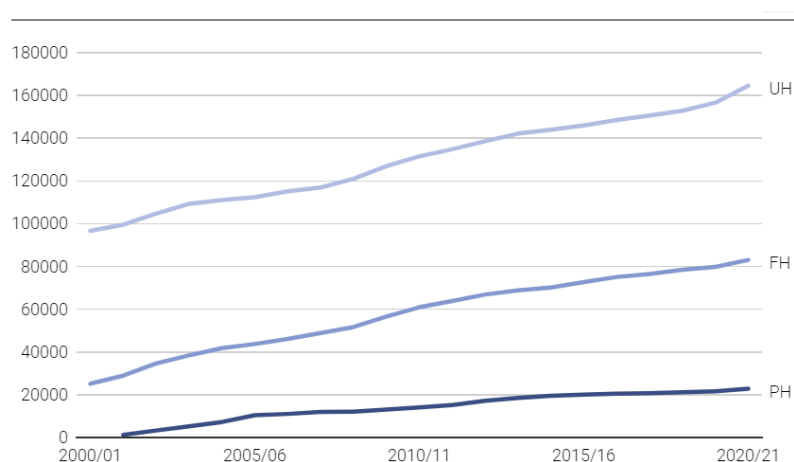


Abbildung 6: Studierende nach Hochschultyp (BFS 2021)

Die Expansion des Hochschulbereichs zeigt sich auch beim Personal (siehe Abbildung 5). Im Jahr 2020 beschäftigten die Hochschulen rund 97'000 Angestellte (zirka 64'000 Vollzeitäquivalente) – davon 70 % an den universitären Hochschulen, 24 % an den Fachhochschulen und 6 % an den pädagogischen Hochschulen (BFS 2021). Zudem bildet sich die Ausweitung des Hochschulsektors bei den Kosten ab, was ebenfalls in der Abbildung 5 veranschaulicht ist. Im Jahr 2019 beliefen sich die Gesamtkosten der Hochschulen auf 12 Milliarden Franken (BFS 2021c).

Schliesslich ist die Ausweitung des Hochschulsektors bei der Hochschulabschlussquote ablesbar. Diese stieg von 12,5 % im Jahr 2000 auf 31,3 % (15,5 % UH, 17,3 % FH/PH) im Jahr 2020 an (siehe Abbildung 7). Damit hat sich der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit Hochschulbildung in den letzten 20 Jahren um den Faktor zweieinhalb erhöht, womit heute fast jede dritte Person dieser Generation über einen Hochschulabschluss verfügt.

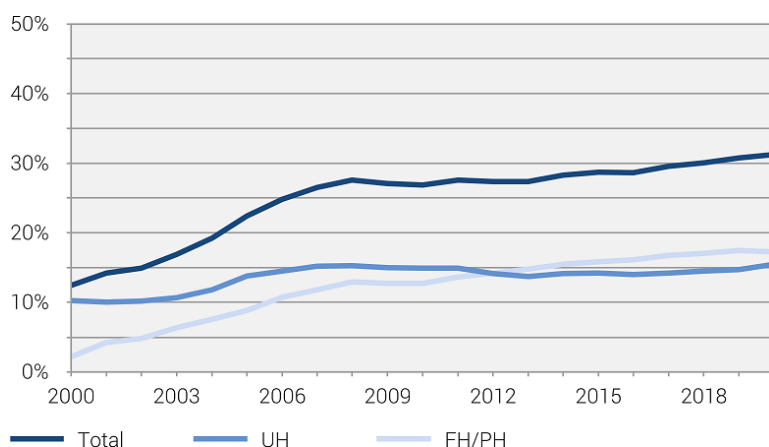


Abbildung 7: Hochschulabschlussquote, 2000–2020 (Bundesamt für Statistik BFS 2021)

Die drei Hochschultypen sind im Folgenden porträtiert, gefolgt von einer Darstellung der politischen Zuständigkeiten für den Hochschulbereich und einigen Ausführungen zu den

Institutionen der höheren Berufsbildung, die in der Schweiz zusammen mit den Hochschulen den Tertiärbereich bilden.

### 3.1.2 *Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen als unterschiedliche Hochschultypen*

Zu den *universitären Hochschulen (UH)* zählen die zehn kantonalen Universitäten sowie die ETH Zürich und die EPF Lausanne als Eidgenössische Technische Hochschulen (siehe Tabelle 1). Der Bund finanziert und steuert die beiden ETH. Die kantonalen Universitäten werden von den Kantonen finanziert, wobei der Bund sie subsidiär unterstützt.

Tabelle 1: Universitäre Hochschulen (UH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021)

<b>Bezeichnung</b>	<b>Anzahl Studierende (2020)</b>
Universität Basel (BS)	13'624
Universität Bern (BE)	18'216
Universität Freiburg (FR)	10'581
Universität Genf (GE)	18'772
Universität Lausanne (LS)	16'908
Universität Luzern (LU)	3'206
Universität Neuenburg (NE)	4'381
Universität St. Gallen (SG)	9'513
Universität Zürich (UZH)	28'502
Università della Svizzera italiana (USI)	3'348
Andere universitäre Institutionen <sup>25</sup>	3'049
ETH Lausanne (EPFL)	11'572
ETH Zürich (ETHZ)	22'903
<b>Total Studierende UH</b>	<b>164'575</b>

Die Universität Zürich ist mit über 28'000 Studierenden im Jahr 2020 die mit Abstand grösste Hochschule, gefolgt von der ETH Zürich mit knapp 23'000 Studierenden. Zu den kleinsten Universitäten gehören jene von Luzern, Lugano und Neuenburg mit je weniger als 5'000 Studierenden. Insgesamt studieren an den zwölf universitären Hochschulen knapp 165'000 Personen (2020). Sie verteilen sich auf die sieben grossen Fachbereiche Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Recht, exakte und Naturwissenschaften, Medizin und Pharmazie, technische Wissenschaften sowie Interdisziplinäres. Der grösste Anteil der Studierenden (29 %) ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften immatrikuliert (BFS 2021). Die meisten kantonalen Universitäten sind als «Volluniversitäten» in verschiedensten Fachbereichen aktiv. Einige konzentrieren sich auf ausgewählte Bereiche und haben daher ein spezifisches Profil, z. B. die Universität St. Gallen als Wirtschaftsuniversität. Die beiden ETH fokussieren sich auf Natur- und Ingenieurwissenschaften, Mathematik sowie Architektur. Ingenieurwissenschaften und Architektur werden an den kantonalen Universitäten nicht gelehrt.

<sup>25</sup> Universitäre Fernstudien Schweiz (FS CH), Institut de hautes études internationales et du développement (I-HEID)

Von den Studierenden sind im Jahr 2020 knapp 52 % Frauen, wobei die Geschlechterverteilung nach Fachbereich variiert. Am grössten ist der Frauenanteil in den Geistes- und Sozialwissenschaften (69 %), am tiefsten in den technischen Wissenschaften (32 %). Der Anteil von Ausländerinnen und Ausländern beträgt für dasselbe Jahr rund 31 %. Ausländische Studierende sind in den technischen Wissenschaften (46 %) und in den exakten und Naturwissenschaften (43 %) am stärksten und in den Fachbereichen Recht (18 %) sowie Medizin und Pharmazie (23 %) am schwächsten vertreten. Der Anteil an Ausländerinnen und Ausländern nimmt zu, je höher die Studienstufe ist. Auf Doktoratsebene beträgt er rund 55 % (BFS 2021).

Neben acht regional organisierten und von den Kantonen getragenen öffentlich-rechtlichen *Fachhochschulen (FH)* gibt es in der Schweiz eine private Fachhochschule (Kalaidos), wie Tabelle 2 zeigt. Im Jahr 2020 waren gut 83'000 Personen an einer Fachhochschule eingeschrieben. Die grösste ist jene der französischen Schweiz, die *Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)*, mit mehr als 21'000 Studierenden, die kleinsten sind die private Kalaidos sowie die erst im Jahr 2019 verselbständigte Fachhochschule Graubünden mit je weniger als 3'000 Studierenden. Fachhochschulen sind in zwölf verschiedenen Fachbereichen<sup>26</sup> tätig:

- Architektur, Bau und Planungswesen
- Technik und IT
- Chemie und Life Sciences
- Land- und Forstwirtschaft
- Wirtschaft und Dienstleistungen
- Design
- Sport
- Musik, Theater und andere Künste
- Angewandte Linguistik
- Soziale Arbeit
- Angewandte Psychologie
- Gesundheit

Die grössten Fachbereiche werden von allen Fachhochschulen angeboten, andere jedoch von nur wenigen oder gar nur einer einzigen Institution (z. B. Angewandte Linguistik oder Sport). Im Jahr 2020 wies der Fachbereich Wirtschaft und Dienstleistungen die meisten Studierenden auf (36 %), gefolgt von Technik und IT (17 %). Der Frauenanteil variiert je nach Fachbereich stark. Während 2020 im Fachbereich Technik und IT 13 % der Studierenden Frauen waren, machten sie im Fachbereich Gesundheit 82 % aus. Über alle Fachhochschulen hinweg betrug der Frauenanteil unter den Studierenden im selben Jahr 48 %. Rund 20 Jahre zuvor lag er noch bei 26 %. Diese starke Zunahme ist zum grössten Teil mit dem Ausbau des Studienangebotes in den Fachbereichen Soziale Arbeit sowie Gesundheit in jüngerer Zeit zu begründen (BFS 2021). Der Anteil an ausländischen Studierenden an Fachhochschulen stabilisierte sich während der letzten zehn Jahre bei rund 20 %. Im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste sind Ausländerinnen und Ausländer überdurchschnittlich stark vertreten (ebd.).

Die Fachhochschulen betreiben hauptsächlich praxisnahe anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, dies im Unterschied zu den Universitäten, die schwerpunktmässig in der Grundlagenforschung aktiv sind. Im Vergleich zu den Universitäten ist das

---

<sup>26</sup> BFS 2021.

Weiterbildungsangebot der Fachhochschulen deutlich umfassender (siehe dazu auch das Kapitel 3.3.2 betreffend Eigenheiten in Lehre und Forschung an Fachhochschulen).

Tabelle 2: Fachhochschulen (FH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021)

Bezeichnung	Anzahl Studierende (2020)
Berner Fachhochschule BFH	7'722
Haute école spécialisée de Suisse occidentale HES-SO	21'410
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW	10'781
Hochschule Luzern HSLU	8'336
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI	5'642
Ostschweizer Fachhochschule OST	4'156
Fachhochschule Graubünden FHGR	2'143
Zürcher Fachhochschule ZFH <sup>27</sup>	20'077
Kalaidos Fachhochschule Schweiz	2'826
<b>Total Studierende FH</b>	<b>83'093</b>

*Pädagogische Hochschulen (PH)* sind 2001 aus den bisherigen Bildungsinstitutionen für Lehrpersonen hervorgegangen. Sie werden durch die Kantone finanziert. Wie an den Fachhochschulen zeigen sich Lehre und Forschung an den pädagogischen Hochschulen ausgeprägt praxis- bzw. anwendungsorientiert. Die meisten Lehrpersonen haben ihre Ausbildung an einer PH absolviert. Es gibt in der Schweiz 15 pädagogische Hochschulen, wobei einige PH einer Fachhochschule angegliedert sind.<sup>28</sup> Dazu gibt es weitere Institutionen der Lehrkräfteausbildung (siehe Tabelle 3). Sie bildeten 2020 zusammen knapp 23'000 Personen aus (BFS 2021). Davon waren rund drei Viertel Frauen. Mit 80 % ist der Frauenanteil in der Lehrkräfteausbildung für die Vorschule und die Primarstufe sowie in der Fachrichtung Sonderpädagogik besonders hoch. Der Anteil an ausländischen Studierenden betrug an den pädagogischen Hochschulen im Jahr 2020 11 % (ebd.).

Abbildung 8 zeigt die Verteilung der Studierenden in der Grundausbildung<sup>29</sup> nach ISCED-Bereich<sup>30</sup> und Hochschultyp für das Jahr 2019. Dabei ist ersichtlich, dass Fachbereiche wie Gesundheit und Sozialwesen oder Dienstleistungen hauptsächlich an Fachhochschulen unterrichtet werden, während Studien in den Bereichen Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik mehrheitlich an Universitäten absolviert werden. Ausgewogen ist die Verteilung auf die beiden Hochschultypen in den Fachbereichen Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen (BFS 2021c, S. 7–8).

<sup>27</sup> Zur ZFH zählen die folgenden, nach aussen eigenständig auftretenden Hochschulen: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW), Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), Hochschule für Wirtschaft Zürich (HWZ). Letztere steht unter privater Trägerschaft. Drei Viertel der rund 20'000 Fachhochschulstudierenden der ZFH gehören der ZHAW an. Ebenfalls der ZFH angegliedert ist die Pädagogische Hochschule Zürich.

<sup>28</sup> Ein Spezialfall bildet Genf, wo die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in die Universität integriert ist.

<sup>29</sup> Bachelor, Master, Lizentiat, Diplom.

<sup>30</sup> International Standard Classification of Education (ISCED): von der UNESCO entwickelte internationale Standardklassifikation für Bildung.



Tabelle 3: Pädagogische Hochschulen (PH) – Anzahl Studierende 2020 (BFS 2021)

Bezeichnung	Anzahl Studierende 2020
<i>Kantonale PH</i>	
Pädagogische Hochschule Bern-Jura-Neuenburg (BEJUNE)	694
Pädagogische Hochschule Waadt	2'448
Pädagogische Hochschule Wallis	538
Pädagogische Hochschule Freiburg	463
Pädagogische Hochschule Bern	2'825
Pädagogische Hochschule Luzern	2'480
Pädagogische Hochschule Schwyz	395
Pädagogische Hochschule Zug	346
Pädagogische Hochschule Thurgau	736
Pädagogische Hochschule Schaffhausen	195
Pädagogische Hochschule Graubünden	391
Pädagogische Hochschule St. Gallen	1'247
<i>In FH integrierte PH</i>	
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (FHNW)	3'606
Departement Bildung und Lehre DFA (SUPSI)	473
Pädagogische Hochschule Zürich (ZFH)	3'849
<i>Andere Institutionen der Lehrkräfteausbildung</i>	
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich	1'303
Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung	608
Sonstige	210
<b>Total Studierende PH</b>	<b>22'807</b>

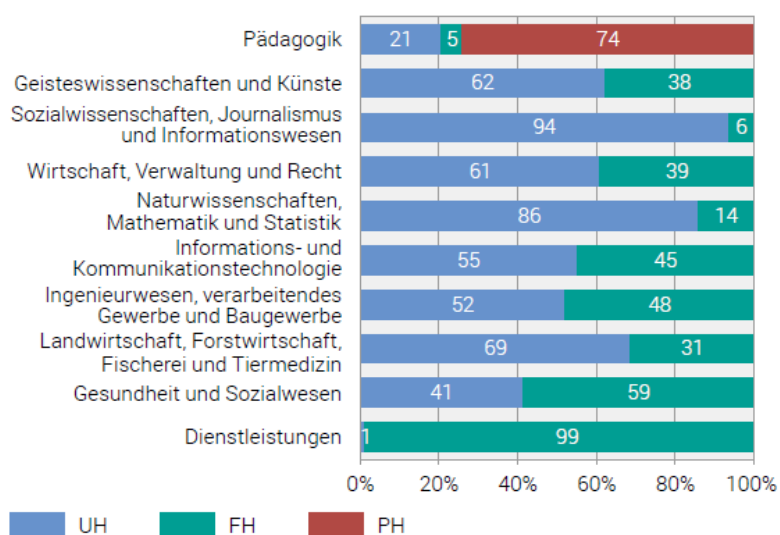


Abbildung 8: Verteilung der Studierenden in der Grundausbildung nach ISCED-Bereich und Hochschultyp für das Jahr 2019 (BFS 2021c, S. 8)

### 3.1.3 Kompetenzaufteilung zwischen Bund und Kantonen

Die Struktur des Schweizer Hochschulwesens charakterisiert sich durch eine spezielle Aufgaben- und Kompetenzenteilung von Bund und Kantonen, die gemeinsam die Verantwortung für das Bildungswesen tragen. Nach dem Prinzip des «kooperativen Föderalismus» üben die Kantone jene Rechte aus, die nicht explizit in der Hoheit des Bundes liegen. Es bedeutet auch, dass der Bund die Kantone im Bereich der Gesetzgebung konsultiert (Müller 2012, S. 108). Die Kompetenzaufteilung für den Hochschulbereich gestaltet sich wie folgt: Der Bund führt den ETH-Bereich, regelt und betreibt somit die zwei technischen Hochschulen. Die kantonalen Universitäten sind durch die Kantone getragen, die sie auch steuern und regeln. Die Fachhochschulen hingegen werden durch den Bund geregelt, aber von den Kantonen getragen (ebd.).

Auf Bundesebene ist das *Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)* u. a. zuständig für die Bereiche Hochschulen und Wissenschaft. Es fördert die Lehre und Forschung an den Schweizer Hochschulen und stärkt die weltweite Konkurrenzfähigkeit des Hochschul- und Forschungsplatzes Schweiz. Zudem unterstützt es die Einbettung der Schweizer Universitäten und Fachhochschulen in die internationale Zusammenarbeit (SBFI 2017).

Prinzipiell sind die Kantone für die Bildung zuständig. Über die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*<sup>31</sup> verständigen sie sich auf gemeinsame Lösungen zu wesentlichen Themen, beispielsweise zu nationalen Zielsetzungen für den Bildungsbereich oder zur Anerkennung von Diplomen. Was die Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen betrifft, tritt die EDK u. a. für eine schweizweit gleichberechtigte Zulassung zu Hochschulen ein (ebd.).

Seit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) am 1. Januar 2015 liegt die Zuständigkeit für einen koordinierten Schweizer Hochschulraum bei drei gemeinsamen Organen von Bund und Kantonen: Die *Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK)* ist das oberste hochschulpolitische Organ der Schweiz. Sie kümmert sich um die nationale Abstimmung der hochschulischen Tätigkeiten von Bund und Kantonen, beispielsweise in den Themenbereichen Akkreditierungen oder Studienstufen und Übergänge. Die SHK kann rechtsetzende Bestimmungen festlegen und gibt zudem Empfehlungen und Stellungnahmen ab. Die *Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen (swissuniversities)*<sup>32</sup> als zweites Organ gemäss HFKG setzt sich aus den Rektorinnen bzw. Präsidenten aller drei Hochschultypen zusammen. Die Dachorganisation der Schweizer Hochschulen fördert die Zusammenarbeit unter den Hochschulen und ist deren gemeinsame Stimme. Der *Schweizerische Akkreditierungsrat (SAR)* ist das Organ für die Qualitätssicherung und Akkreditierung der Schweizer Hochschulen. Das HFKG verlangt von den Hochschulen die Implementierung eines Qualitätssicherungssystems und das erfolgreiche Durchlaufen der institutionellen Akkreditierung. Daran gebunden sind das Bezeichnungsrecht «Universität», «Fachhochschule» oder «Pädagogische Hochschule» sowie der Erhalt von Bundesbeiträgen. Dem SAR als Expertengremium obliegt die Aufgabe, alle Schweizer Hochschulen nach einem identischen Vorgehen zu akkreditieren. Die entsprechenden Akkreditierungsverfahren führt eine ihm unterstellte Agentur (ebd.).

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Rolle des Bundes in der Hochschulgovernance insbesondere mit der Einführung des HFKG an Bedeutung gewonnen hat. Ein Grund für diesen Trend liegt im Bolognaprozess: Die – geografische und hochschultypenweite – Angleichung

<sup>31</sup> Die EDK entspricht im deutschen Bildungssystem in etwa der GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz).

<sup>32</sup> Die äquivalente Organisation im deutschen Bildungssystem ist die Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

der Studienstrukturen und -abschlüsse verlangte nach einer zentraleren Steuerung des Hochschulbereichs (Goastellec 2017, S. 3).

Nach dieser Verortung der Fachhochschulen innerhalb des schweizerischen Bildungs- bzw. Hochschulsystems richtet sich der Blick im nächsten Kapitel auf die Entstehung und Entwicklung der Fachhochschulen in einer zeitlichen Perspektive.

## 3.2 Entwicklung der Fachhochschulen in einer zeitlichen Perspektive

Fachhochschulen wurden nicht eigentlich neu erschaffen, sondern sie sind das Produkt eines Reformprozesses der höheren Fachschulen, die dem System der Berufsbildung angehörten. Die Aufgabe und die Stellung der höheren Fachschulen war bereits in den 70er-Jahren ein wesentliches bildungs- und hochschulpolitisches Thema (Weber et al. 2010a, S. 44). Die rund 100 Bildungseinrichtungen wechselten im Verlaufe des im Folgenden nachgezeichneten Transformationsprozesses ihre Verortung weg von der Berufsbildung hin zum Hochschulwesen (Weber et al. 2010a, S. 8). Ein Meilenstein in diesem «unschweizerisch schnellen Prozess» (Pätzmann 2005, S. 45) war die Verabschiedung des Fachhochschulgesetzes (FHSG) im Jahr 1995. In den darauffolgenden Jahren entstanden bis 2003 die im vorangehenden Kapitel erwähnten sieben bzw. acht<sup>33</sup> staatlich anerkannten Fachhochschulen.

Weber et al. (2010b) bezeichnen drei Akteure, die in der Planung und Entwicklung der Fachhochschulen eine tragende Rolle spielen: der Bund, die Kantone sowie Akteure der Berufsbildung mit ihren Ausbildungseinrichtungen und den jeweiligen Arbeitgebern. Insbesondere dieser drittgenannte Player hat den Entstehungsprozess der Fachhochschulen massgeblich geprägt, so auch in der ganz frühen Phase.

### 3.2.1 Initiierungsphase (1990 bis 1992)

Die Initiative zur Planung der Fachhochschulen ging im Jahr 1990 von der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) aus. Sie verfasste einen Bericht unter dem Titel «Die Ingenieurschulen im Bildungssystem: Sechs Thesen». Demnach sind die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) im schweizerischen Bildungssystem schlecht eingestuft und dadurch auch die Absolventinnen und Absolventen im internationalen Vergleich zu tief positioniert (Weber et al. 2010c, S. 37; Weber et al. 2010b, S. 694). Der Bericht hatte eine Vorgeschichte, die in die 1970er-Jahre zurückreicht. Im Rahmen der Erneuerung des Berufsbildungsgesetzes gab es Konflikte betreffend die Titel von Absolventinnen und Absolventen der Ingenieurschulen. Insbesondere Architekten-Berufsverbände wehrten sich dagegen, dass HTL-Absolventen den Titel eines Ingenieurs tragen durften. Die Diskussionen nahmen ihren Fortgang und 1978 bezog auch der Schweizerische Wissenschaftsrat Position: Er attestierte einigen höheren Fachschulen die Eigenschaften von Fachhochschulen. Ab Mitte der 80er-Jahre forderten mehrere Ingenieurschulen, aber auch einige Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) eine Aufwertung ihres Status. Die Forderung fand jedoch nicht das erwünschte Gehör, aus Sicht der DIS waren diese Diskussionen wenig nutzbringend. So entschied sie sich 1990 für ein offensiveres Verhalten, verbunden mit der Absicht, künftig in der Bildungspolitik eine aktivere Rolle wahrzunehmen (Weber et al. 2010c, S. 37–38).

---

<sup>33</sup> Im Jahr 2020 wurde die damalige Fachhochschule Ostschweiz in die Ostschweizer Fachhochschule und die Fachhochhochschule Graubünden aufgeteilt.

Die im Bericht der DIS dargestellte Hauptforderung war denn auch, die Ingenieurschulen aufzuwerten zu einem den Universitäten gleichgestellten Teil des schweizerischen Hochschulsystems (Weber et al. 2010c, S. 38). Sie führte vier zentrale Argumente ins Feld, die später von den übrigen Akteuren der Initiierungsphase weitgehend aufgenommen wurden (Weber et al. 2010c, S. 40–41): Erstens würden im übrigen Europa vergleichbare Institutionen der Hochschulstufe zugerechnet, Schweizer Ingenieurschulen seien im internationalen Vergleich somit im Nachteil. Eine rechtliche Gleichstellung würde die Konkurrenzfähigkeit der schweizerischen Ausbildung im europäischen Markt stärken. Zweitens könne eine Aufwertung der Schulen dazu beitragen, die Attraktivität der Berufsbildung zu steigern und deren Status anzuheben. So könne man auch dem drohenden Fachkräftemangel entgegenwirken, war doch seit Mitte der 80er-Jahre ein Rückgang der Berufslernenden festzustellen.

«Durch das Postulat der Gleichwertigkeit mit der gymnasialen Ausbildung würde die Berufsausbildung – nicht zuletzt dank der Möglichkeit eines anschliessenden Studiums im Tertiärbereich – an Attraktivität und damit an Sozialprestige gewinnen. Wirtschaft und Berufswelt sind darauf angewiesen, dass nicht nur junge Leute zweiter Garnitur eine Berufslehre absolvieren.» (DIS 1990 S. 29, zit. n. Weber et al. 2010c, S. 40)

Drittens müsse die Europakompatibilität der Diplome der höheren Berufsbildung sichergestellt werden. Dieses Argument war politisch hoch aktuell, denn die Abstimmung über den Beitritt der Schweiz zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) stand bevor. Mit dem Nein des Stimmvolkes am 6. Dezember 1992 wuchs später der Druck, das dadurch entstandene bzw. immer noch vorhandene Anerkennungsproblem zu lösen. Als viertes Argument brachte die DIS vor, die neu positionierten Schulen würden die wirtschaftliche Entwicklung unterstützen. Ein Argument, das angesichts einer schleppenden Wirtschaftslage Anfang der 90er-Jahre auf fruchtbaren Boden stiess und später im Kontext des EWR-Neins mit der damit verbundenen Angst vor einer wirtschaftlichen Abschottung der Schweiz noch an Bedeutung gewann. Damit interpretierte die DIS, zumindest teilweise, «ihre bildungspolitischen Anliegen als solche der Arbeitsmarktpolitik» (Weber et al. 2010a, S. 44).

Die DIS liess ihren Bericht direkt dem für die Berufsbildung zuständigen Bundesrat zukommen, unter Missachtung des Dienstweges, und informierte die Öffentlichkeit. Dadurch erhielten die formulierten Botschaften besonders grosse Aufmerksamkeit bei kantonalen und eidgenössischen Behörden (Pätzmann 2005). Beim Bundesrat stiess der Bericht aus oben erwähnten europa- und wirtschaftspolitischen Gründen auf grosses Interesse. So vermochte die DIS mit ihrer Initiative einen politischen Prozess in Gang zu setzen. Gleichzeitig rief sie aber auch andere Berufsgruppen nichttechnischer Ausrichtung und ihre entsprechenden Ausbildungseinrichtungen auf den Plan, die ebenfalls ihre Ansprüche auf Aufwertung und Statusverbesserung geltend machten, denn es wurde eine Benachteiligung gegenüber den technischen Berufen befürchtet (Weber et al. 2010a, S. 44–45).

Der Bundesrat und die EDK packten den Aufbau der Fachhochschulen an und einigten sich auf folgende Arbeitsteilung: Der Bund entwickelt die Grundlagen für das Fachhochschulgesetz, die EDK ist (in einem nachgelagerten Schritt) für die Erarbeitung eines Fachhochschulkonzepts zuständig. Dieses Konzept sollte sowohl jene höheren Fachschulen, für die zu dieser Zeit der Bund zuständig war, einbeziehen (technische, wirtschaftliche und gestalterische Fachrichtungen) als auch jene Schulen in der Kompetenz der Kantone (u. a. höhere Fachschulen der Bereiche Soziales, Gesundheit, Musik und Pädagogik). Vonseiten des Bundes wurde die Arbeitsgruppe «Natsch»<sup>34</sup> unter der Leitung des damaligen Bundesamtes für Industrie, Gewerbe

<sup>34</sup> Benannt nach dem damaligen BIGA-Vizedirektor Rudolf Natsch.

und Arbeit (BIGA)<sup>35</sup> eingesetzt, vonseiten der EDK die Arbeitsgruppe «Fachhochschulen» (Weber et al. 2010c, S. 38–40). Die verschiedenen Berufsgruppen (Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit, Design sowie Musik, Theater und weitere Künste) wurden mit ihren Ausbildungseinrichtungen und Arbeitgebern in den Planungsprozess involviert (Weber et al. 2010a, S. 45).

Der Bericht der DIS formulierte das grundlegende Entscheidungsmerkmal zwischen den künftigen Fachhochschulen und den Universitäten und lieferte gleichzeitig das Leitmotiv «Gleichwertig, aber andersartig» für das künftige Fachhochschulgesetz:

«Ziel einer schweizerischen Bildungspolitik müsste es sein, (...) im tertiären Bereich die akademische und die nicht-akademische Ausbildung als gleichwertig aber andersartig einzustufen. Der eine Ausbildungsweg legt das Gewicht stärker auf die theoretisch-abstrakte, der andere vermehrt auf praktische Inhalte.» (DIS 1990 S. 29, zit. n. Weber et al. 2010c, S. 41)

Konkrete Unterschiede skizzierte der DIS-Bericht für den Bereich Lehre. Zum einen sollte nach wie vor die praktische Berufsbildung Zulassungsbedingung für ein Studium an einer Ingenieurschule sein. Die DIS regte jedoch die Einführung einer Fachmatura an, um sicherzustellen, dass die Studierenden auch über genügend theoretisches Wissen und Allgemeinbildung verfügen. Die Arbeitsgruppe Natsch ging noch einen Schritt weiter und schlug die Berufsmatura oder die Maturität mit Praktikum als Zulassungsbedingung für ein Studium an einer Fachhochschule vor. Die Arbeitsgruppe der EDK folgte diesem Vorschlag. Zum anderen sollten sich die Inhalte der Lehre gemäss DIS an den Anforderungen des Berufes orientieren: «In der Erstausbildung des Ingenieurs auf Hochschulstufe sind das unabdingbar wesentliche Grundlagenwissen zu vermitteln und eine bewegliche Denkweise zu fördern. Sie bilden die Voraussetzung, um in der Berufspraxis den beschleunigten Technologiewandel aufzufangen» (DIS 1990 S. 33, zit. n. Weber et al. 2010c, S. 42). Die Arbeitsgruppe Natsch ergänzte, dass die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht bei den Fachhochschulen liege und daher auch kein Anlass bestünde, das Promotionsrecht vorzusehen (Weber et al. 2010c, S. 42).

Im Weiteren forderte die DIS die Erweiterung des Leistungsauftrags für die Ingenieurschulen über die Lehre hinaus. Im Detail benannte die DIS für die Ingenieurschulen die drei Hauptaufträge «*Ausbildung* von Studierenden (...), *Weiterbildung* von Ingenieur- oder Hochschulabsolventen, *Zusammenarbeit* mit der Wirtschaft und der öffentlichen Hand durch Forschungs-, Entwicklungs- oder Beratungsaufträge» (DIS 1990 S. 21f., zit. n. Weber et al. 2010c, S. 43). Die DIS begründete ihre Forderung damit, dass der Praxisbezug der Ingenieurausbildung nur sichergestellt werden könne, wenn ein kontinuierlicher Austausch mit der Wirtschaft aufrecht erhalten werde. Die beiden Arbeitsgruppen des Bundes bzw. der EDK unterstützten dieses Anliegen. Die Arbeitsgruppe Natsch plädierte für Lehre, Forschung und Dienstleistungen als Elemente des Leistungsauftrags der künftigen Fachhochschulen. Die EDK ergänzte den Aspekt der Anwendungsorientierung der Forschung. Zudem müsse die Kooperation mit der Wirtschaft und der öffentlichen Hand den Technologietransfer gewährleisten (Weber et al. 2010c, S. 43).

Schliesslich verlangte die DIS wettbewerbsfähige Löhne und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Dozierenden. Einerseits forderte sie für die Dozierenden eine Pensenreduktion<sup>36</sup>,

<sup>35</sup> Das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) und das Bundesamts für Aussenwirtschaft (BAWI) wurden 1999 zum Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) zusammengeschlossen.

<sup>36</sup> Der Begriff «Pensum» bedeutet in diesem Zusammenhang «Lehrdeputat». An späteren Stellen wird der Begriff auch im Zusammenhang mit anderen Leistungsaufträgen verwendet, z. B. kann eine Dozentin oder ein Dozent ein «Pensum von 20 Prozent in der Forschung» haben als Teil des gesamten Arbeitsportfolios.

andererseits zusätzliche Infrastruktur und eine Stärkung des Mittelbaus, was die Dozierenden zusätzlich entlasten sollte. Die Arbeitsgruppe Natsch nahm dieses Anliegen auf und wies in ihrem Bericht darauf hin, dass der Aufbau der Fachhochschulen «erhebliche finanzielle Anstrengungen» erfordert, der Bildungsauftrag rufe nach «personellen Mitteln (Stellen für wissenschaftliche Mitarbeitende und Assistierende) und zusätzlichen Investitionen» (BIGA 1991, S. 35, zit. n. Weber et al. 2010c, S. 43).

Alles in allem ist es eindrücklich, in welcher kurzer Zeit es der DIS gelang, die Reform der höheren Fachschulen und damit den Aufbau der Fachhochschulen anzustossen. Der Konsens über die Notwendigkeit dieses Unterfangens und die wesentlichen programmatischen Eckpunkte war breit. Jedoch weisen Weber und Tremel (2010c, S. 44–45) auf zwei Spannungsfelder hin, die sich bereits in dieser frühen Phase abzeichneten. Das erste ist jenes zwischen Autonomie und Heteronomie. Während die DIS der Meinung war, die Ingenieurschulen müssten über die grösstmögliche Selbstbestimmung verfügen, nur so könne eine grosse Ausbildungsvielfalt gewährleistet werden und diese grosse Stärke des Schweizer Bildungssystems erhalten bleiben, sprachen sich die beiden Arbeitsgruppen von Bund und Kantonen für eine Einschränkung der Autonomie im Sinne der Qualitätssicherung aus. Aber wer sollte die zentrale Steuerungsinstanz sein, der Bund oder die Kantone? Diese Frage stellte das zweite Spannungsfeld dar, jenes zwischen Zentralismus und Föderalismus. Damit verbunden waren u. a. auch Fragen der Finanzierung oder der Festsetzung von Mindestgrössen für die künftigen Fachhochschulen. Bund und Kantone waren sich diesbezüglich nicht einig. Diese beiden Konfliktlinien akzentuierten sich in den Folgejahren.

### 3.2.2 Gesetzgebungsphase (1992 bis 1996)

In den Jahren 1992 bis 1995 wurden die gesetzlichen Grundlagen für den neuen Hochschultypus Fachhochschule<sup>37</sup> erschaffen. Nachdem ein Gesetzesentwurf des BIGA einer breiten Vernehmlassung unterzogen worden war, legte 1994 der Bundesrat dem Parlament die Botschaft zum Fachhochschulgesetz (FHSG) vor. Im Folgejahr fanden die Diskussion und Verabschiedung im National- und im Ständerat statt (Weber et al. 2010c, S. 45). Als Termin für das Inkrafttreten setzte der Bundesrat den 1. Oktober 1996 fest.

In der Vernehmlassungsphase mischten sich die universitären Hochschulen als neue Akteure in die Debatte ein. Die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETHZ und EPFL) veröffentlichten gemeinsam ein Positionspapier<sup>38</sup>, in dem sie die Unterschiede zwischen ETH und HTL unterstrichen. Beispielsweise würden HTL-Absolventen die bestehenden Technologien pflegen, ETH-Absolventen neue Technologien entwickeln und Führungsfunktionen übernehmen. Das Positionspapier brachte einen deutlichen Hierarchisierungsanspruch der ETH zum Ausdruck: Die HTL könne die ETH von einem Teil ihres Bildungsauftrages entlasten, damit Letztere sich als führende Hochschulen profilieren und international mit den besten Hochschulen messen können (Weber et al. 2010c, S. 46). In ähnlicher Weise bezogen die kantonalen Universitäten Stellung, die konkret in der Disziplin der Wirtschaftswissenschaften von der Aufstiegsstrategie der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen betroffen waren. Sie betonten denn auch die Relevanz, die Abschlüsse der unterschiedlichen Hochschultypen klar zu positionieren und zuzuordnen (Weber et al. 2010c, S. 47). So sollte bei den Abschlusstiteln der Zusatz «Fachhochschule» als

<sup>37</sup> Pädagogische Hochschulen werden als Fachhochschulen verstanden, siehe EDK 1995, S. 2.

<sup>38</sup> ETHZ/EPFL (1995): Technische Hochschulen und Fachhochschulen. Eine Stellungnahme der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen. In: Bulletin. Magazin der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich. Jg. 258, S. 17–20.

Unterscheidungsmerkmal zu den Abschlüssen der Universität dienen. Im Parlament fand diese Forderung jedoch praktisch keine Befürworter (Weber et al. 2010b, S. 696).

Die Bemühungen vonseiten der universitären Hochschulen, die Hochschultypen zu hierarchisieren, kamen zu einem relativ späten Zeitpunkt. Während der Initiierungsphase hatten die universitären Akteure höchstens punktuell reagiert. Gemäss Einschätzung von Weber et al. fühlten sie sich für dieses Berufsbildungsprojekt nicht zuständig und schlossen sich faktisch selbst aus dem entstehenden Feld aus (2010b, S. 696; 2010a, S. 46). Somit können die universitären Akteure als eigentliche Statusverlierer bezeichnet werden. In einer Verteidigungsstrategie versuchten sie, eine Unterscheidbarkeit von Universitäten und künftigen Fachhochschulen sicherzustellen, sei dies im Bereich der Forschung mit der Forderung, die Fachhochschulen sollten sich nur Entwicklungsaufgaben widmen und keine angewandte Forschung betreiben, oder im Bereich der Ausbildung mit der Forderung, den Zusatz «Fachhochschule» als Unterscheidungskennzeichen zu einem universitären Abschluss zu führen. Diese Verteidigungsstrategie gelang nicht ganz. Die Fachhochschulen erhielten den Auftrag, Forschung zu betreiben. Damit «erodiert (...) das bisherige Monopol der Universitäten auf der Erzeugung von wissenschaftlichem Kapital» (Weber et al. 2010a, S. 48).

Allgemein wurde während dieser Gesetzgebungsphase der Leistungsauftrag der Fachhochschulen auf der Basis der Grundüberlegungen aus der Initiierungsphase weiterentwickelt und präzisiert und fand entsprechend im FHSG Niederschlag. Substanzielle Änderungen am Programm der künftigen Fachhochschulen gab es nicht. Die Debatten in der parlamentarischen Diskussion befassten sich mit Detailfragen wie Zulassungsbedingungen, Studiendauer oder Anforderungsprofil der Dozierenden (Weber et al. 2010c, S. 48–51). Hingegen prägten sich in dieser Gesetzgebungsphase die im vorangehenden Kapitel erwähnten Spannungsfelder zwischen Autonomie und Heteronomie einerseits sowie Zentralismus und Förderalismus andererseits weiter aus. Hierzu ist zu konstatieren, dass es dem Bund gelang, die Kompetenz zur gezielten Steuerung des Fachhochschulbereichs in bedeutsamen Punkten in seine Verantwortung zu nehmen. Ein wesentliches Instrument der Steuerung ist das Bewilligungsverfahren im Zusammenhang mit der Schaffung neuer Fachhochschulen oder der Überführung bestehender höherer Fachschulen. Allerdings räumte der Bund den Kantonen diesbezüglich ein gewisses Mitspracherecht zu. Zudem stellte er finanzielle Zugeständnisse in Aussicht.

Eine andere bedeutende Frage war, ob jeder Kanton nach eigenem Ermessen Fachhochschulen einrichten kann oder ob deren Zahl durch den Bund beschränkt werden sollte. In der Botschaft des Bundesrats wurde sich für eine Limitierung auf zehn Fachhochschulen verständigt. Diese sollten sich in Verbundlösungen organisieren, entweder nach fachtechnischen oder nach regionalen Kriterien. Dadurch sollte es gelingen, die Mindestanzahl von 500 Studierenden im Sinne einer kritischen Masse pro Fachhochschule zu erreichen. Ein weiteres Steuerungsinstrument des Bundes war zu Beginn das Bewilligungsverfahren von neuen Studiengängen. Alles in allem sieht das Fachhochschulgesetz von 1995 eine Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen vor, in der der Bund für die Anerkennung und die Qualitätssicherung der Fachhochschulen zuständig ist, die Kantone ihrerseits für deren Entwicklung (Weber et al. 2010c, S. 51–53).

Mit der rechtlichen Etablierung der Fachhochschulen erweiterte und erneuerte sich das hochschulpolitische Feld. Die Machtaufteilung veränderte sich. Mit dem Fachhochschulgesetz waren die Fachhochschulen legitimiert, als bedeutsame Akteure in diesem Feld mitzuagieren. Dazu schlossen sie sich in der Konferenz der Rektoren der Fachhochschulen (KFH)<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Daraus wurde später die Kammer FH von swissuniversities. Zu swissuniversities: siehe Abschnitt 3.1.3. Weitere Ausführungen zur KFH macht Kapitel 3.2.3.

zusammen, womit ein weiterer Akteur in den Entwicklungsprozess eingriff (Weber et al. 2010a, S. 49).

### 3.2.3 *Umsetzungsphase (1996 bis 2005)*

Im Jahr 1996 gingen die ersten Gesuche von den Trägern von höheren Fachschulen für ein «Upgrade» zu einer Fachhochschule beim Bund ein. Die ersten Bewilligungen für die Errichtung von Fachhochschulen sprach der Bund im März 1998 aus, rückwirkend auf Oktober 1997. Viele der Genehmigungen waren jedoch an Auflagen gebunden, die bis ins Jahr 2003 von den Fachhochschulen erfüllt werden mussten (Weber et al. 2010c, S. 54–55).

Nach der Verabschiedung des neuen FHSG begannen die Fachhochschulen, gemeinsam Rahmenbedingungen für Ausbildung, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistungen zu entwickeln. Zentrale Punkte in diesem Zusammenhang waren beispielsweise die Zulassungsbedingungen für die Studierenden, Konzepte für den neuen Leistungsbereich Forschung oder die geforderten Qualifikationen für die Fachhochschuldozierenden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die einzelnen Leistungsbereiche programmatisch wenig ausdifferenziert wurden – mit Unterschieden im Spezifizierungs- und Präzisierungsgrad zwischen den verschiedenen Fachbereichen (Weber et al. 2010c, S. 60–64). Weber et al. stellen bei der Konkretisierung der Fachhochschulen in dieser Umsetzungsphase eine starke Orientierung an der realen Situation in den Leistungsaufträgen fest; das gilt auch für die Zulassungsbedingungen für die Studierenden und die geforderten Qualifikationen für das Personal, die so formuliert wurden, «dass weitgehend am Bisherigen angeknüpft und ein Strukturentwicklungsbruch vermieden werden konnte» (Weber et al. 2010c, S. 64). So bleibt der Eindruck, «dass die Programmatik der bisherigen Höheren Fachhochschulen übernommen wurde, die Institutionen aber in einem neuen Umfeld positioniert wurden» (ebd.). Dies ist wenig erstaunlich angesichts der Tatsache, dass das Lehr- und Führungspersonal der neu gegründeten Fachhochschulen mehrheitlich mit jenem der Vorgängerinstitutionen identisch war (von Matt 2018, S. 5).

Die KFH wurde 1999 als Pendant zur Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) gegründet. Während vor der Verabschiedung des FHSG die verschiedenen Fachbereiche einzeln ihre Anliegen bei der EDK hatten einreichen müssen, vertrat nun die KFH die Interessen der Fachhochschulen gegen aussen. Die KFH setzte sich, ganz im Sinne der DIS, zum einen für die Anerkennung der ehemaligen höheren Fachschulen als Fachhochschulen ein, zum anderen engagierte sie sich dafür, die Gleichwertigkeit von Fachhochschulen und Universitäten sicherzustellen (Weber et al. 2010b, S. 696). Das bringt ihre ambivalente Stellung zwischen Berufsbildung und Universitäten zum Ausdruck: Zum einen kooperierte sie eng mit den Organisationen der Arbeitswelt, um die Programmatik der Fachhochschulen zu konkretisieren, zum anderen setzte sie von Beginn an auf eine enge Zusammenarbeit mit der CRUS. Letztere hatte sich ursprünglich hierarchisch von den Fachhochschulen separieren wollen. Unter dem Druck des Bolognaprozesses in den 2000er-Jahren, der gestufte Studiengänge an allen Hochschulen einführt, vollzog die CRUS jedoch eine Wendung. Sie unterzeichnete mit der KFH (und der COHEP<sup>40</sup>) eine Durchlässigkeitsvereinbarung, gemäss dieser «Inhaberinnen und Inhaber eines Bachelordiploms einer schweizerischen Hochschule [...] unabhängig von der Art und Herkunft des Vorbildungsausweises zum Studium an Hochschulen anderer Typen zugelassen [werden]» (KFH 2008 S. 2, zit. n. Weber et al. 2010c, S. 73). Die Bolognareform führte demnach zu einer formalen Gleichwertigkeit von Universitäten und Fachhochschulen unter weiteren Gesichtspunkten, nachdem durch die Erweiterung des Fachhochschul-

<sup>40</sup> Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen.



Leistungsauftrags durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung bereits die Leistungsaufträge grundsätzlich gleich waren: Die beiden Hochschultypen vergeben seit der Einführung von Bologna gleiche Titel mit gleichen ECTS-Anforderungen auf Stufe Bachelor und Master. Zudem ist die gegenseitige Anerkennung der Bachelorabschlüsse für den Übergang in den Master geregelt (Weber et al. 2010b, S. 699).

Die Einführung der zweistufigen Studienstruktur nach Bologna (Bachelor und Master) war eine von mehreren Veränderungen, welche die Teilrevision des FHSG von 2004 mit sich brachte. Nebst der Einführung des Bolognamodells wurden die sogenannten GSK-Berufe (Gesundheit, Soziales, Kunst) in die FH-Systematik integriert. Diese hatten bislang in kantonaler Zuständigkeit gelegen und wurden nun in die Regelungskompetenz des Bundes überführt. Damit entstanden einheitliche Rahmenbedingungen für den gesamten Fachhochschulbereich. Überdies wurden Änderungen im Bereich Akkreditierung beschlossen. Fachhochschulen sollten in Zukunft nach international gängigen Standards akkreditiert werden. Die Revision schaffte die Basis für ein Akkreditierungssystem und eine zielführendere Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen. Zudem sollten die Fachhochschulen mehr Selbstbestimmung bei der Ausgestaltung der Studiengänge erhalten (Schweizerischer Bundesrat 2003). Das teilrevidierte Fachhochschulgesetz wurde am 1. Januar 2005 in Kraft gesetzt.

Weber et al. (2010b, S. 697) sehen zwischen den Steuerungsstrukturen, die damals für die Fachhochschulen etabliert wurden, und jenen, die für die Berufsbildung galten, wo klassischerweise Akteure der OdA in Netzwerkstrukturen planen und steuern, grosse Ähnlichkeiten: «Die Planung der Fachhochschulen verlief weitgehend unabhängig von den klassischen hochschulpolitischen Strukturen und Prozessen in «Gleisen», welche für die Berufsbildung charakteristisch waren» (Weber et al. 2010b, S. 697). Jedoch spielte bei den Steuerungsstrukturen für die Fachhochschulen der Bund eine wesentlich aktivere Rolle. Mithilfe geschickter Finanzierungsanreize, die an Strukturvorgaben wie minimales Leistungsangebot oder angestrebte Grösse gekoppelt waren, gelang es ihm, die Anzahl der Schulen deutlich zu verringern. Gegen 100 frühere höhere Fachschulen verbanden sich letztendlich zu sieben Fachhochschulen (ebd.).

Eine nächste entscheidende Phase im Entstehungsprozess der Fachhochschulen beginnt im Jahr 2006 mit der neuen Bildungsverfassung. Sie bildet die Grundlage für das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz aus dem Jahr 2015.

### *3.2.4 Entwicklung und Einführung des neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) (2006 bis 2015)*

2006 wurde der Bildungsrahmenartikel (Art. 63a) in der Bundesverfassung revidiert. Ein Ziel bestand darin, die teilweise bereits gelebte Zusammenarbeit von Bund und Kantonen bei der Hochschulsteuerung in der Verfassung zu verankern. So geht der neue Hochschulartikel davon aus, dass der Bund und die Kantone ihre Hochschulen in enger Zusammenarbeit führen und gemeinsam für das schweizerische Hochschulwesen verantwortlich sind. Dem Bund wird die subsidiäre Eingreifkompetenz zugesprochen für den Fall, dass über den Weg der Koordination die gemeinsamen Ziele nicht erreicht werden können. Er soll in diesem Fall beispielsweise Regeln über die Studienstufen und deren Übergänge oder über die Anerkennung von Institutionen und Abschlüssen erlassen. Zudem sollte mit dem neuen Bildungsrahmenartikel die komplexe Hochschulsteuerung mit der Vielzahl an Organen vereinfacht werden. Darüber hinaus war vorgesehen, mithilfe geeigneter Massnahmen den Hochschulraum in den Bereichen Finanzierung und Qualitätssicherung zu harmonisieren. Was die Finanzierung anbelangt, soll der Bund die kantonalen Universitäten und die Fachhochschule mitfinanzieren (Eckert 2020).

Die konkrete Ausgestaltung des neuen Bildungsrahmenartikels findet sich im *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich* (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG), das seit dem 1. Januar 2015 in Kraft ist. Das Gesetz regelt einerseits die Koordination des Hochschulbereichs zwischen Bund und Kantonen (Koordinationsaspekt), andererseits klärt es die Bedingungen für die Bezahlung von Bundesbeiträgen an die kantonalen Universitäten und Fachhochschulen (Förderungsaspekt) (Weber et al. 2010c, S. 228). Eine obligatorische Voraussetzung für die Ausrichtung von Bundesbeiträgen ist die institutionelle Akkreditierung als Hochschule, die für sämtliche Hochschultypen gilt.

Seit der Einführung des HFKG sind drei gemeinsame hochschulpolitische Organe von Bund und Kantonen für die Koordination des schweizerischen Hochschulraums verantwortlich: Die SHK sorgt als oberstes hochschulpolitisches Organ für die Gesamtkoordination der Tätigkeiten von Bund und Kantonen im Hochschulbereich, swissuniversities setzt sich für eine Stärkung der Zusammenarbeit unter den Schweizer Hochschulen ein und der SAR ist für die einheitliche Akkreditierung sämtlicher Schweizer Hochschulen zuständig. Näheres zu diesen drei Organen ist in Abschnitt 3.1.3 dargestellt.

Nach dieser Betrachtung der Entstehung der Fachhochschulen unter einem zeitlichen Blickwinkel werden nachfolgend quantitativ-strukturelle Merkmale dieses Hochschultyps beleuchtet, indem sie Universitäten gegenübergestellt werden.

### **3.3 Thematische Perspektive: quantitativ-strukturelle Merkmale der Fachhochschulen in Unterscheidung zu den Universitäten**

Im vorliegenden Kapitel sind die Fachhochschulen nach quantitativ-strukturellen Merkmalen beschrieben und – im Sinne der Grundidee «gleichwertig, aber andersartig» – jenen der universitären Hochschulen gegenübergestellt. Betrachtet werden als Erstes die Entwicklung der Studierendenzahlen und die Zugänge zu den verschiedenen Hochschultypen. Ein nächster Abschnitt geht auf die Eigenheiten von Lehre und Forschung ein. Das wissenschaftliche Personal ist Gegenstand des dritten Unterkapitels. Hierbei liegt der Fokus auf der Zusammensetzung des akademischen Personals und dessen Qualifikation. Zum Schluss stehen die unterschiedlichen Finanzierungssysteme von Fachhochschulen und Universitäten im Mittelpunkt.

#### *3.3.1 Studierende*

Fachhochschulen verzeichnen seit ihrer Gründung im Jahr 1997 ein eindruckliches Wachstum bei den Studierendenzahlen. In den etwas mehr als zwanzig Jahren ihres Bestehens ist die Zahl der Studierenden in Diplom- bzw. Bachelor- und Masterstudiengängen von rund 5'000 auf mehr als 83'000 im Jahr 2020 angestiegen (siehe Abbildung 9). Allein zwischen 2010 und 2019 wuchsen die Fachhochschulen um 50 % (BFS 2021). Die Integration und Entwicklung von neuen Fachbereichen trug wesentlich zu diesem immensen Wachstum bei. So hat beispielsweise die Zahl der Studierenden zwischen 2009 und 2019 im Bildungsfeld «Pflegepersonal» um 77 % und im Bildungsfeld «Persönliche Dienstleistungen» um 63 % zugenommen (BFS 2021b, S. 29). Ein weiterer Wachstumsfaktor ist die Tatsache, dass Absolventinnen und Absolventen nach der Berufsmaturität immer häufiger an eine Fachhochschule übertreten. Lag der Anteil jener Personen, die 2000 eine Berufsmaturität erwarben und im Anschluss eine Fachhochschule besuchten, bei 50 %, liegt diese Quote bei der

Abschlusskohorte 2019 vermutlich bei 65 %. Dies entspricht einer Zunahme von 30 %. Besonders bei den Berufsmaturitäten im Fachbereich «Wirtschaft und Dienstleistungen» war die Zunahme in den letzten Jahren markant (ebd., S. 28).

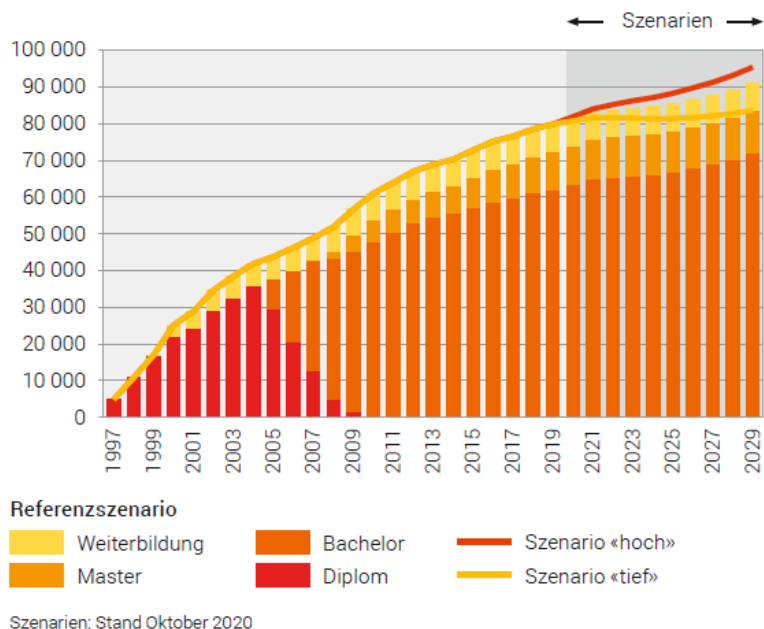


Abbildung 9: Studierende an Fachhochschulen: erhobene und erwartete Entwicklung nach Studienstufe (BFS 2021b, S. 29)

Auch die Universitäten verzeichneten im selben Zeitraum ein Wachstum bei den Studierendenzahlen, wenn auch nicht im gleichen Ausmass (siehe Abbildung 10). Im Jahr 2020 zählen die universitären Hochschulen über 164'000 Studierende. Die Eintritte auf Stufe Diplom/Lizentiat oder Bachelor stiegen zwischen 2000 und 2009 um 25 % auf 19'200. Die kontinuierliche Steigerung der Zahl der gymnasialen Maturitäten und der deutliche Zuwachs der Neueintritte von Studierenden mit einem ausländischen Zulassungsausweis waren die bedeutendsten Faktoren für dieses Wachstum. Seit 2009 ist die Gesamtzahl der Eintritte auf dieser Stufe nur noch schwach gestiegen und beträgt im Jahr 2019 rund 20'000 (BFS 2021).

Von 2019 bis ins Jahr 2029 rechnet das BFS mit einem Anstieg der Studierendenzahlen von 13,2 % an den universitären Hochschulen und 13,8 % an den Fachhochschulen. Die grösste Zunahme verortet das BFS für die universitären Hochschulen in den Bildungsfeldern «Informatik und Kommunikationstechnologie» sowie «Elektrizität und Maschinenbau» und für die Fachhochschulen in den Bildungsfeldern «Persönliche Dienstleistungen» und sowie «Soziale Sicherheit» (BFS 2021b, S. 25–29).

Wie bereits in Abschnitt 3.1.2 ausgeführt, ist der Frauenanteil unter den Studierenden an universitären und Fachhochschulen mit rund 52 % (2020) insgesamt ähnlich hoch, mit grossen Unterschieden je nach Fachbereich. Hingegen ist der Anteil an ausländischen Studierenden an den Universitäten mit rund 31 % insgesamt höher als an Fachhochschulen, wo er knapp 20 % beträgt. Auch hier gilt: Die Unterschiede zwischen Fachbereichen und zusätzlich zwischen Studienstufen sind markant (BFS 2021).

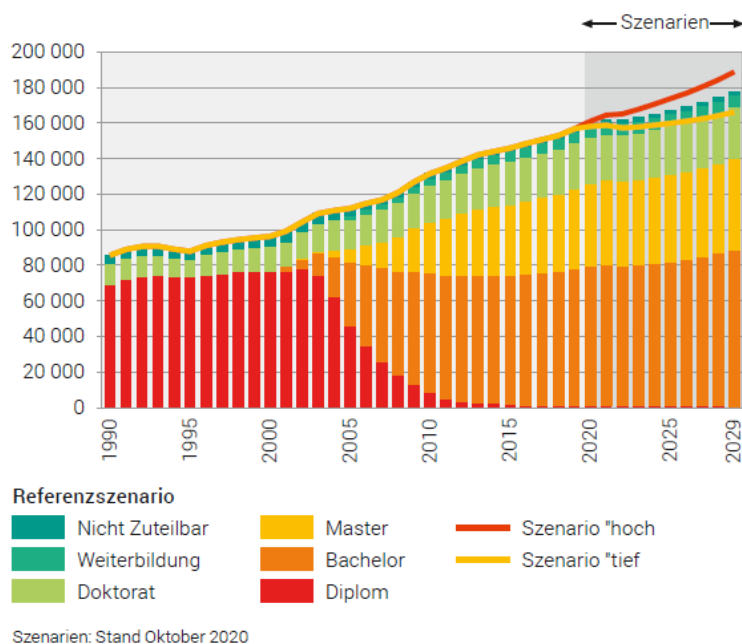


Abbildung 10: Studierende an Universitäten: erhobene und erwartete Entwicklung nach Studienstufe (BFS 2021b, S. 25)

Bei der Betrachtung der Zulassungsausweise von Universitäts- und Fachhochschulstudierenden ist ein eindeutiger Unterschied sichtbar (siehe Abbildung 11). Während an Universitäten die *gymnasiale Matura* die Regelvoraussetzung für das Studium ist (2019: 72 % aller Eintritte und 90 % der eintretenden Studierenden mit einem schweizerischen Zulassungsausweis, (BFS 2021c, S. 11) ist die Vorbildung der Studierenden an Fachhochschulen heterogen. Als Königsweg für den Zugang zur Fachhochschule gilt die *Berufsmaturität* (2019: 52 % der Eintritte, ebd.). Vor allem in den gemäss Weber und Tremel (2010c) «traditionellen» Fachbereichen wie Industrie und Gewerbe, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Technik und IT mit ihrer engen Bindung an die Berufsbildung ist diese Art des Zugangs heute noch klassisch. *Gymnasiale* oder *Fachmaturität* als Zugang (2019: 19 % bzw. 7 % der Eintritte, ebd.) haben in den neueren bzw. «Newcomer»-Fachbereichen wie Soziale Arbeit, Gesundheit, Angewandte Psychologie oder Angewandte Linguistik eine hohe Bedeutung. Bei diesen Studiengängen gibt es keine oder kaum Entsprechungen beim Hochschultyp Universität und die Verankerung in der Berufsbildung ist schwach. Bei den von Weber und Tremel (2010c) bezeichneten «Monopolisten»-Fachbereichen (Musik, Theater und andere Künste sowie Design) bildet die *gymnasiale Matura* die klassische Form des Zugangs. Für diese Studienrichtungen gibt es keine entsprechende Berufsbildung und keine vergleichbaren Angebote an universitären Hochschulen.

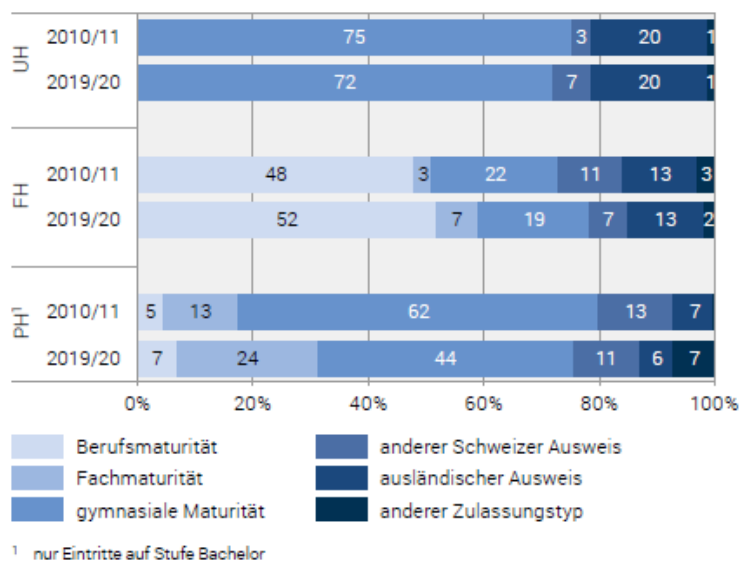


Abbildung 11: Eintritte auf Stufen Bachelor und Diplom nach Hochschultyp und Zulassungsausweis, 2019 (BFS 2021c, S. 12)

Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten bestehen auch bezüglich der Hochschulabschlüsse, wie Abbildung 12 zeigt. Während an den Fachhochschulen vorwiegend Bachelorabschlüsse vergeben werden und im Anschluss die meisten Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt einsteigen, ist an den universitären Hochschulen die Anzahl der verliehenen Bachelor- und Masterabschlüsse ähnlich hoch, da dort die meisten Studierenden nach dem Bachelor ihr Studium im Master fortführen (BFS 2021c; Goastellec 2017). Weitere Unterschiede liegen in der Vergabe der Dokortitel, die nur an den Universitäten möglich ist, und dem höheren Anteil der Weiterbildungsabschlüsse an Fachhochschulen.

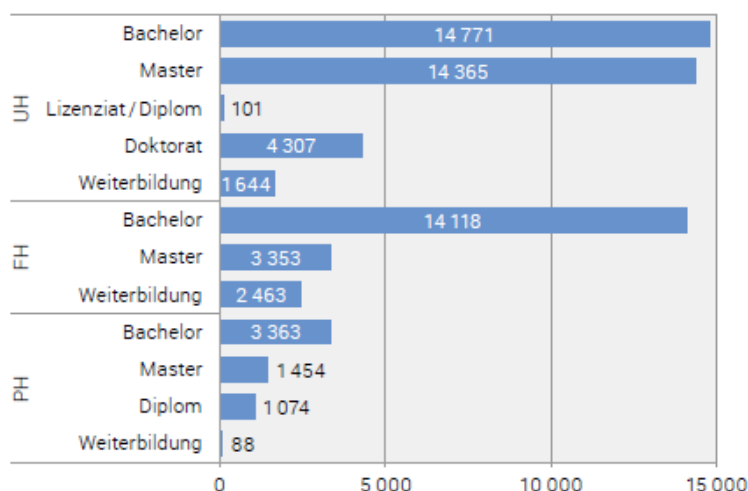


Abbildung 12: Anzahl Abschlüsse nach Hochschultyp und Examensstufe, 2019 (BFS 2021c, S. 13)

### 3.3.2 *Eigenheiten in Lehre und Forschung*

Hochschulen haben gemäss Gesetz einen vierfachen Leistungsauftrag zu erfüllen, der Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen beinhaltet. *Ausbildung* umfasst «alle Tätigkeiten, welche primär die Unterrichtung der Studierenden (Bachelor, Master, Diplom oder Doktorat) betreffen oder damit zusammenhängen» (SKBF 2018, S. 178). Zu unterscheiden sind die Grundausbildung (Bachelor/Master) und die vertiefte Ausbildung (Doktorat). Bei *Forschung und Entwicklung* geht es um die «systematische schöpferische Arbeit zur Erweiterung des Kenntnisstandes sowie deren Verwendung mit dem Ziel, neue Anwendungsmöglichkeiten zu finden und/oder zu einer neuen Wissensordnung beizutragen» (ebd.). *Weiterbildung* bezeichnet «alle Tätigkeiten im Rahmen der Weiterbildungsangebote im Nachdiplombereich» und der Begriff *Dienstleistungen* steht für «alle wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Tätigkeiten mit vorwiegendem Routinecharakter, die weder mit Forschung und Entwicklung noch mit Lehre verbunden sind und sich primär an ein Publikum ausserhalb der Hochschulen richten» (ebd.).

Fachhochschulen zeichnen sich durch ihre Praxis- und Lehrorientierung aus. So besteht ihr Hauptauftrag darin, «durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vor[zubereiten], welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie, je nach Fachbereich, gestalterische und künstlerische Fähigkeiten erfordern» (HFKG, Art. 26, Abs. 1). Entsprechend ist das akademische Personal an Fachhochschulen im Jahr 2019 zu 57 % in der Ausbildung (Bachelor und Master) beschäftigt, wie Abbildung 13 zeigt. Die Lehre im Bachelor und Master beschäftigt 24 % des akademischen Personals an Universitäten, dazu kommen 8 % in der vertieften Ausbildung (Doktorat). Die Verleihung des Doktorats ist den universitären Hochschulen vorbehalten. Fachhochschulen gehen daher, zum Zwecke der eigenen wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, für die Doktoratsausbildung Kooperationen mit in- oder ausländischen Universitäten ein. Die SHK fördert diese Formen der Kooperation durch projektgebundene Beiträge (SKBF 2018, S. 234). Unterhalb der Doktoratsstufe bieten Fachhochschulen und Universitäten formal identische Abschlüsse an. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin, dass für die meisten Fachhochschulen der Bachelor als Regelabschluss gilt, an den Universitäten hingegen der Master. Absolventinnen und Absolventen eines FH-Bachelors müssen zum Teil Nachleistungen erbringen, wenn sie für das Masterstudium an eine Universität wechseln wollen. Was die disziplinäre Ausrichtung angeht, so gibt es Fachbereiche, die nur vom einen oder anderen Hochschultyp angeboten werden, z. B. Recht, Medizin, Theologie oder Sozialwissenschaften von Universitäten oder Design, Sport, Gesundheit oder Musik, Theater und andere Künste von Fachhochschulen. Daneben gibt es beispielweise mit Wirtschaft, Ingenieurwesen, Architektur, Chemie oder Psychologie Fachbereiche, in denen Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen aktiv sind.

Für Weiterbildungsangebote setzen die Fachhochschulen im Jahr 2019 7 % ihrer Personalressourcen ein, die universitären Hochschulen 3 %. Beide Hochschultypen bieten auch Dienstleistungen für private Firmen oder die öffentliche Hand an, z. B. in Form von Expertisen oder wissenschaftlichen Studien, wobei deren Anteil im letzten Jahrzehnt bei den Fachhochschulen leicht rückläufig war (BFS 2021c, S. 20). In diesen beiden Leistungsbereichen ist davon auszugehen, dass sich die Angebote von Universitäten und Fachhochschulen kaum unterscheiden, da sie sich an identische Zielgruppen richten und darauf ausgerichtet sind, den Auftraggebenden bzw. den Weiterbildungsteilnehmenden einen praktischen Mehrwert zu schaffen.

Der Leistungsbereich Forschung beschäftigt das Fachhochschulpersonal im Jahr 2019 zu 33 % (im Vergleich zu 27 % im Jahr 2010, siehe Abbildung 13). Demgegenüber liegt bei universitären Hochschulen der Schwerpunkt im Leistungsbereich Forschung mit 57 % der

Personalressourcen (2010: 53 %). Sowohl die Fachhochschulen wie auch die universitären Hochschulen haben somit ihre Anteile an Personalressourcen für den Leistungsbereich Forschung und Entwicklung über den Betrachtungszeitraum von 2010 bis 2019 erhöht – dies zulasten der Anteile in der Grundausbildung (BFS 2021c, S. 20).

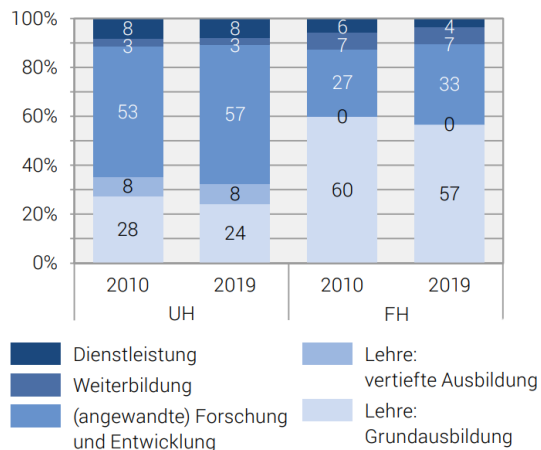


Abbildung 13: Verteilung der Personalressourcen nach Hochschultyp und Leistungsart, Vollzeitäquivalente (VZÄ) (BFS 2021c, S. 20)

Fachhochschulen müssen ihre Forschung vor allem über Drittmittel finanzieren, weil für diesen Hochschultyp, im Gegensatz zu den Universitäten, die Trägerfinanzierung niedrig ist (SBFI 2016, S. 202; Weber et al. 2010b, S. 705). Die Nachfrage bestimmt dadurch zu nicht unwesentlichen Teilen, worüber geforscht wird und wie es um die Entwicklungsmöglichkeiten der Forschung steht. Die Forschung an den Universitäten ist aufgrund der politischen Vorgaben stärker durch die öffentliche Hand grundfinanziert, und auch die Unterstützung durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), der seine Bestimmung in der Förderung der Grundlagenforschung sieht, ist für Universitäten einfacher zu erlangen als für Fachhochschulen. Denn während Universitäten stark in der Grundlagenforschung aktiv sind, betreiben die Fachhochschulen mehr anwendungsorientierte Forschung (ebd.). Der SNF schuf im Jahr 2011 eine neue Kategorie «anwendungsorientierte Grundlagenforschung». Damit will er der Tatsache Rechnung tragen, «dass wissenschaftliche Forschung mit den Komponenten Erkenntnisgewinn und Anwendungsorientierung national und international immer mehr an Bedeutung gewinnt»<sup>41</sup>. Mit der neuen Kategorie vereinfachte sich für Fachhochschulen in gewissem Masse der Zugang zu den Fördergeldern des SNF, der nebst der Schweizerischen Agentur für Innovationsförderung (Innosuisse) eine zentrale Geldquelle für die Forschungsfinanzierung darstellt. Innosuisse wurde (unter dem früheren Namen «Kommission für Technologie und Innovation KTI») denn auch in erster Linie als Förderinstrument für Fachhochschulen gegründet. Während jedoch im Jahr 2020 31 % der Innosuisse-Fördermittel für nationale Innovationsprojekte zwischen Unternehmen und Forschungspartnern an universitäre Hochschulen flossen, konnten Fachhochschulen im gleichen Jahr nur 3,7 % der Gelder des Schweizerischen Nationalfonds akquirieren, trotz der Förderkategorie der anwendungsorientierten Grundlagenforschung.<sup>42</sup> So sind Universitäten und Fachhochschulen

<sup>41</sup> [www.snf.ch](http://www.snf.ch) (10.06.2019).

<sup>42</sup> Gemäss Jahresbericht 2020 des SNF, <https://data.snf.ch/key-figures/research-institutions?s2=1>, und dem Jahresmagazin Discover von Innosuisse, <https://discover-innosuisse.ch/facts-and-figures> (20.10.2021).

zumindest teilweise im gleichen Forschungsgebiet tätig und konkurrenzieren sich gegenseitig (siehe auch Böckelmann und Nagel 2019).

Während Lehre und Forschung an Universitäten, gegeben durch das Lehrstuhlprinzip, seit jeher personell und organisatorisch eine Einheit bilden, sind die beiden Leistungsaufträge an den Fachhochschulen nicht im gleichen Ausmass integriert. Die Fachhochschulen waren in den ersten Jahren in der Regel so aufgestellt, dass Lehre bzw. Ausbildung und Forschung in verschiedenen Abteilungen betrieben wurden. Erst in letzter Zeit setzt sich die Organisationsform nach Fachbereichen auch an den Fachhochschulen durch. Diverse Reorganisationsprojekte der jüngeren Vergangenheit an verschiedenen Fachhochschulen hatten genau diese Annäherung bzw. Integration von Lehre und Forschung zum Ziel.<sup>43</sup> In diesem Punkt findet eine Angleichung von Fachhochschulen an die Universitäten statt. Die Aussage, wonach an Fachhochschulen die Ausbildung die Struktur prägte (Weber et al. 2010b, S. 699–700), scheint unter diesem Gesichtspunkt weitgehend überholt. Analog der Universitäten setzt sich auch an Fachhochschulen immer mehr die Organisationsstruktur nach Instituten durch, womit die Disziplin bzw. der Fachbereich zum strukturprägenden Element wird.

### 3.3.3 Akademisches Personal

Wie bereits an früherer Stelle ausgeführt worden ist, stieg mit der Expansion des Hochschulbereichs auch die Anzahl der Beschäftigten. Im Jahr 2020 arbeiteten rund 97'000 Personen an einer Hochschule (zirka 64'000 Vollzeitäquivalente) – davon 70 % an den universitären Hochschulen, 24 % an den Fachhochschulen und 6 % an den pädagogischen Hochschulen (BFS 2021). Der markante Unterschied zwischen der Anzahl der Personen und den Vollzeitäquivalenten (VZÄ) weist darauf hin, dass viele Beschäftigte in Teilzeit arbeiten. In der Zeit zwischen 2011 und 2020 ist an allen Hochschultypen die Anzahl der beschäftigten Personen und der VZÄ gestiegen (siehe Abbildung 14).<sup>44</sup> Das Wachstum an den Fachhochschulen (+35 % VZÄ) war in diesem Zeitraum ausgeprägter als den universitären Hochschulen (+23 % VZÄ). Eine analoge Entwicklung wurde an früherer Stelle bereits beim Wachstum der Studierendenzahlen festgestellt.

Das Bundesamt für Statistik definiert drei Personalkategorien für das akademische Personal an Hochschulen: Die höchste Personalkategorie bilden die «Professorinnen und Professoren» (an den Universitäten) bzw. die «Dozierenden mit Führungsverantwortung» (an den Fachhochschulen). Zudem gibt es für beide Hochschultypen die «übrigen Dozierenden» sowie «Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende». Als weitere Personalkategorien gelten für alle Hochschultypen das Direktionspersonal, das für die Leitung der Gesamthochschule zuständig ist, sowie das administrativ-technische Personal, das sich um die Verwaltung und den Betrieb kümmert. Diese Personalkategorien machen rund 30 % der eingesetzten Personalressourcen aus (siehe Tabelle 4).

<sup>43</sup> So teilweise auch bei den im Rahmen dieser Studie untersuchten Reorganisationsfällen, siehe dazu Abschnitt 6.1.

<sup>44</sup> Laut BFS hat sich in dieser Zeit für die FH und PH die Bestimmungsweise der Anzahl der beschäftigten Personen verändert, weshalb die Angabe in VZÄ als Vergleichsgrösse vorzuziehen ist, um die Entwicklung aufzuzeigen (www.bfs.admin.ch, 16.10.2021).



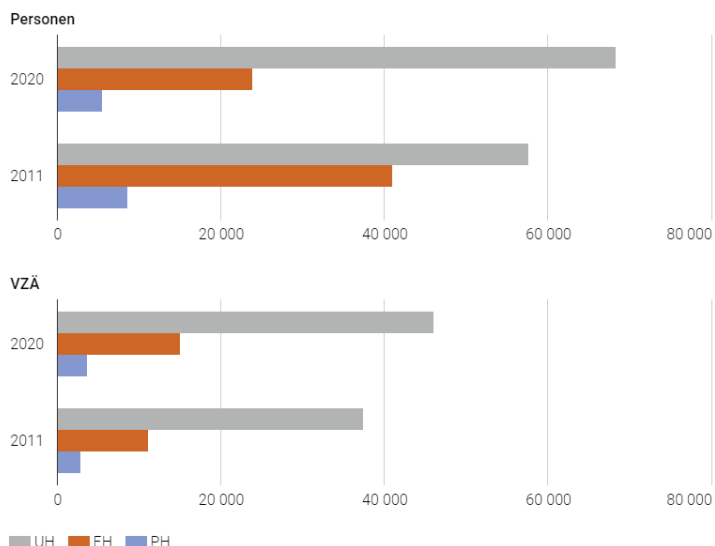


Abbildung 14: Entwicklung der Anzahl Personen und VZÄ nach Hochschultyp, 2011 und 2020 (BFS 2021)

Tabelle 4: Personal an Fachhochschulen und Universitäten nach Personalkategorie, Personenzahl und VZÄ, 2020

	Personenzahl	%	VZÄ	%
<b>Fachhochschulen</b>				
Dozierende mit Führungsverantwortung	1'680	7,0	1'511	10,0
Übrige Dozierende	10'035	41,9	4'574	30,4
Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende	6'214	25,9	4'284	28,5
Direktion, administrativ-technisches Personal	6'047	25,2	4'670	31,1
Total	23'976	100,0	15'039	100,0
<b>Universitäten</b>				
Professoren und Professorinnen	4'638	6,8	4'264	9,3
Übrige Dozierende	9'783	14,3	2'653	5,8
Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende	33'527	49,0	23'594	51,3
Direktion, administrativ-technisches Personal	20'434	29,9	15'503	33,6
Total	68'382	100,0	46'014	100,0

Quelle: BFS 2021

Im vorangehenden Kapitel wurde der unterschiedliche Einsatz des akademischen Personals in den einzelnen Leistungsaufträgen erläutert. Fachhochschulen beschäftigen ihr Personal vorwiegend in der Ausbildung, während Universitäten ihren Schwerpunkt in der Forschung haben. Was die Herkunft des akademischen Personals anbelangt, so stammen an Fachhochschulen im Jahr 2020 27 % der Beschäftigten in Lehre und Forschung aus dem Ausland. An universitären Hochschulen ist dieser Anteil mit 54 % deutlich höher (BFS 2021). Der Grund liegt in der unterschiedlichen Forschungsausrichtung und -intensität der beiden Hochschultypen, aber auch in den verschiedenen Schwerpunkten im Bereich Lehre. So gibt es auch innerhalb der Fachhochschulen grosse Unterschiede bezüglich des Ausländeranteils des akademischen Personals. Im Fachbereich Musik, Theater und andere Künste beträgt er knapp 40 %, während in der Sozialen Arbeit oder der Angewandten Psychologie nur rund 15 % des akademischen Personals aus dem Ausland stammt (BFS 2021). Ähnliche fachspezifische Unterschiede sind beim Frauenanteil des akademischen Personals zu beobachten: Über alle Fachhochschulen beträgt er im Jahr 2020 knapp 40 % mit einem besonders hohen Anteil im

Fachbereich Gesundheit (rund 70 %) und einem besonders tiefen Wert in Technik und IT (zirka 15 %). Der Frauenanteil des universitären akademischen Personals bewegt sich ebenfalls um die 40 %, und auch bei diesem Hochschultypus sind Unterschiede über die Disziplinen auszumachen (BFS 2021).

Die beiden Funktionen «Professorinnen und Professoren» sowie «Dozierende mit Führungsfunktion» werden zwar vom BFS für Universitäten und Fachhochschulen analog geführt, sie sind jedoch in der Regel nicht vergleichbar. Der Professorentitel hat bei den beiden Hochschultypen eine andere Bedeutung. Universitätsprofessorinnen und -professoren besitzen in der Regel ein Doktorat, meistens auch eine Habilitation. Das Doktorat ist auch bei den übrigen Dozentinnen und Dozenten einer universitären Hochschule die Norm. An Universitäten verfügen 27,4 % der Professorinnen und Professoren bzw. übrigen Dozierenden über eine Habilitation als höchsten Bildungsabschluss, für 68,4 % ist das Doktorat die höchste Qualifikation. An Fachhochschulen sind nur 4,6 % der Dozierenden habilitiert, und für 43,5 % ist die Promotion der höchste Bildungsabschluss (Böckelmann et al. 2021, S. 5–6). An universitären Hochschulen gibt es eine klare Gliederung der Titel nach Rängen, welche die Besetzung von Stellen im hierarchischen System legitimieren. An der Fachhochschule besetzen Personen mit ganz unterschiedlichen Bildungsabschlüssen die hierarchischen Positionen. An Fachhochschulen ist der Professorentitel an andere Kriterien gebunden als an Universitäten – es eröffnen sich für unterschiedlich qualifizierte Personen Zugänge zum Titel «Professor» bzw. «Professorin». Beispielsweise können anstelle von wissenschaftlichen Publikationen künstlerische oder unternehmerische Leistungen berücksichtigt werden. Anders als an den Universitäten gibt es an Fachhochschulen einen schwachen Zusammenhang zwischen Titel und hierarchischer Position. Weber und Tremel fassen die unterschiedliche Bedeutung des Professorentitels an den beiden Hochschultypen wie folgt zusammen: «Professoren und Professorinnen an Fachhochschulen haben sehr oft ein hochschulisches und ein Arbeitswelt-Standbein. Professoren und Professorinnen an Universitäten sind hingegen sehr stark in das Hochschul- und Wissenschaftssystem eingebunden» (Weber et al. 2010c, S. 92). Dies bestätigt eine jüngst durchgeführte Untersuchung, die das Profil von FH- und Universitätsdozierenden vergleicht (Böckelmann et al. 2021, S. 7): Von den Dozentinnen und Dozenten an Fachhochschulen ist gut ein Drittel nebenberuflich oder selbstständig ausserhalb des Hochschulsektors tätig (mit grossen Unterschieden je nach Fachbereich). Von den Universitätsdozierenden arbeitet nur ein Sechstel ausserhalb einer Hochschule. Werden die jemals gemachten berufspraktischen Erfahrungen ausgewertet, wird die Differenz noch deutlicher. Während Dozierende an Universitäten über durchschnittlich weniger als zwei Jahre Berufserfahrung ausserhalb der Hochschule verfügen, können Fachhochschuldozierende eine durchschnittliche praktische Berufstätigkeit von 13 Jahren vorweisen.

Teilzeitbeschäftigung ist an Fachhochschulen prägender als an Universitäten (Böckelmann et al. 2021, S. 4–5). Das gilt insbesondere für die «Übrigen Dozierenden», die an Fachhochschulen im Jahr 2020 rund 42 % der Beschäftigten ausmachen und bei denen der Unterschied zwischen der Anzahl beschäftigter Personen und Vollzeitäquivalenten besonders deutlich ist (siehe Tabelle 4). Es darf vermutet werden, dass das Identifikationspotenzial mit der Hochschule des akademischen Personals unter diesen Umständen etwas reduziert ist. Was die Anteile in den verschiedenen Leistungsaufträgen betrifft – d. h. die Pensen –, dominieren Kleinpensen vor allem in den Bereichen Forschung, Dienstleistungen und Weiterbildung. In den letztgenannten Leistungsaufträgen haben 80 % der Dozierenden ein Pensum von weniger als 20 % und in der Forschung gilt dasselbe für 40 % der Dozierenden (Böckelmann et al. 2019, S. 47–50). Dies stellt eine Herausforderung insbesondere für die Professionalisierung des Leistungsbereichs Forschung dar, braucht es doch für die substanzielle Vertiefung in einem Forschungsfeld und für das Engagement innerhalb der Forschungsgemeinschaft ein Mindestmass an Ressourcen (ebd.).

Der signifikanteste Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Bereich des akademischen Personals findet sich im Anteil der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden (Mittelbau). An Universitäten macht der Mittelbau mehr als 77 % des akademischen Personals aus, an Fachhochschulen nur 41 % (jeweils in Vollzeitäquivalenten), wie aus Tabelle 4 abzuleiten ist. Dafür sind an Fachhochschulen rund 40 % der gesamten Personalressourcen dem Lehrkörper (Dozierende mit Führungsverantwortung und übrige Dozierende) zugeordnet, während die Professorinnen und Professoren sowie die übrigen Dozierenden an den universitären Hochschulen nur rund 15 % der Personalressourcen ausmachen (jeweils in VZÄ).

Der schwache Mittelbauanteil an den Fachhochschulen ist geschichtlich bedingt. Die Vorgängerorganisationen waren gänzlich auf die Lehre ausgerichtet, weshalb das Fachhochschulpersonal anfänglich zu weiten Teilen aus Dozierenden ohne Forschungserfahrung bestand. Der Mittelbau musste kontinuierlich aufgebaut werden (Sibold 2017, 107f.). So hat sich der Anteil der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden am gesamten Personalbestand an den Fachhochschulen über die Jahre denn auch stetig vergrößert. Allein in den Jahren zwischen 2000 und 2011 hat sich die Zahl der Angestellten im Mittelbau an den Fachhochschulen vervierfacht (Truniger 2013, S. 127). Zwischen 2013 und 2020 ist er um 36 % (in VZÄ) angewachsen, d. h. deutlich stärker als die gesamten Personalressourcen mit 21 % in derselben Zeitspanne (BFS 2021). Dieser Ressourcenanstieg beim Mittelbau darf hauptsächlich der Zunahme der Forschungsaktivitäten zugeschrieben werden (BFS 2021c, S. 21).

Grundsätzlich sind die Stellen im Fachhochschulmittelbau befristet. In vielen Fällen werden jedoch befristete Anstellungen in unbefristete Arbeitsverhältnisse überführt. Laut einer Studie von Böckelmann et al. (2013c, S. 29) waren im Jahr 2011 44 % der Mitarbeitenden des Mittelbaus an Pädagogischen und Fachhochschulen unbefristet angestellt. Auch an den Universitäten ist der Mittelbau in der Regel befristet beschäftigt. Der Anteil des unbefristet angestellten akademischen Personals beträgt im Durchschnitt 28 %. Es handelt sich dabei in erster Linie um ordentliche und ausserordentlichen Professorinnen und Professoren (45 %) sowie Dozierende in Teilzeit (35 %). Wissenschaftliche Mitarbeitende mit Doktorat machen 12 % der unbefristet Angestellten aus, Nachwuchsprofessorinnen und -professoren 8 %. Für die beiden letztgenannten Personalkategorien sind demnach unbefristete Anstellungen wenig verbreitet. Doch nicht nur aufgrund der befristeten Arbeitsverträge sind die akademischen Karrierewege für Forscherinnen und Forscher im Postdoktorat prekär und unsicher. Zwar haben promovierte Universitätsabgängerinnen und -abgänger gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, im akademischen Bereich sind die Erfolgsaussichten aufgrund der kleinen Zahl an Professuren und aufgrund der internationalen Konkurrenz jedoch gering. Gemäss der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF 2018, S. 209) erhält nur etwa eine bzw. einer von zwanzig Promovierten mit Schweizer Staatsangehörigkeit später eine Professur an einer inländischen Universität. Die tieferen Einkommen im wissenschaftlichen Sektor im Vergleich zum übrigen Arbeitsmarkt in gewissen Fachbereichen verschärfen die Lage zusätzlich. Einige Verbesserungsmaßnahmen für die Karrieremöglichkeiten an Universitäten wurden in die Wege geleitet (z. B. Förderungsprofessuren des Schweizerischen Nationalfonds; Nachwuchsprofessuren mit Tenure Track). Diese Massnahmen vermögen die schwierigen Bedingungen für eine universitäre Karriere, die insbesondere an der deutschschweizer Universitäten vom klassischen Lehrstuhlprinzip geprägt ist, nicht wirklich abzuschwächen (Sibold 2017, S. 113). Die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) fordert, mehrere Karrierewege für den wissenschaftlichen Nachwuchs einzurichten (Hildbrand 2018). Vorgeschlagen werden nebst der bestehenden Professur zusätzlich ein Karriereweg mit Ziel einer unbefristeten Anstellung im Bereich Lehre und Forschung sowie

ein Karriereweg im Bereich von Management und Support («Third Space»). Nähere Ausführungen dazu macht das Kapitel 5.2.3.

An Fachhochschulen ist eine Anstellung im Mittelbau keine Voraussetzung für eine spätere Tätigkeit als Dozentin oder Dozent. Das «doppelte Kompetenzprofil» sieht für das akademische Personal an Fachhochschulen explizit keine rein hochschulinternen Laufbahnen vor (Sibold 2017, S. 109). Der Schweizerische Bundesrat beschreibt in seiner Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017–2020 das Idealprofil des akademischen Personals von Fachhochschulen wie folgt:

«Für die Erfüllung ihres Ausbildungs- und Forschungsauftrags brauchen die Fachhochschulen Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, welche die Entwicklungen in Wissenschaft, Technologie, Kultur und Gesellschaft mitgestalten und relevante Erkenntnisse in die Lehre und die anwendungsorientierte Forschung transferieren können. Entscheidend für das entsprechende Kompetenzprofil ist die Kombination von wissenschaftlicher Qualifikation und Berufspraxis.» (Schweizerischer Bundesrat 2016, S. 3175)

Im Fokus steht somit die Erfüllung des sogenannten doppelten Kompetenzprofils, welches sowohl Berufserfahrung wie auch wissenschaftliche Kompetenz umfasst. Die SHK fördert entsprechende Pilotprogramme zur Stärkung dieses doppelten Kompetenzprofils. Die Programme bieten «einen Rahmen für die Identifikation, Entwicklung, Umsetzung und Evaluation spezifischer Nachwuchsfördermodelle»<sup>45</sup>. Sie müssen ein hohes Potenzial für eine langfristige Institutionalisierung aufweisen und auf einer Zusammenarbeit mit Praxispartnern beruhen. Der Schweizerische Nationalfonds vergibt im Rahmen des Förderungsinstrumentes «Practice-to-Science»<sup>46</sup> Beiträge an Expertinnen und Experten mit ausgewiesener Praxiserfahrung, die den wissenschaftlichen Teil ihres doppelten Kompetenzprofils stärken wollen.

Die obigen Ausführungen zeigen: Das wissenschaftliche Personal von Fachhochschulen weist ein vielfältiges Profil auf und unterscheidet sich in struktureller Hinsicht von jenem der Universitäten, sei es bezüglich Qualifizierung, Beschäftigungsgrad, Internationalität oder Praxiserfahrung. Auffallend ist insbesondere der Mittelbau, der an Fachhochschulen viel kleiner ist als an Universitäten. Kennzeichnend sind zudem die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse des Fachhochschulpersonals, die darauf hinweisen, dass es kein standardisiertes Anforderungsprofil für die verschiedenen Personalkategorien gibt. Ferner sind Teilzeitanstellungen an Fachhochschulen verbreitet. Beide Merkmale sind verknüpft mit der Anforderung der praktischen Berufskompetenz, welche Dozierende an Fachhochschulen nebst Kompetenzen im wissenschaftlichen Feld aufweisen sollten. Die grösste aktuelle Herausforderung für Fachhochschulen besteht denn auch darin, Konzepte zu schaffen, die es ihrem Nachwuchs erlauben, das geforderte doppelte Kompetenzprofil zu erwerben.

### 3.3.4 Finanzierung

Die Gesamtkosten für die Hochschulen nahmen seit Einführung der Kostenrechnung laufend zu (BFS 2021c, S. 24). Diejenigen für Fachhochschulen beliefen sich im Jahr 2019 auf 2,8 Milliarden Franken, das sind 33 % mehr als im Jahr 2010. Anteilsmässig sind die Kosten in den beiden Fachbereichen Technik & IT sowie Musik, Theater und andere Künste besonders stark

<sup>45</sup> [www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme/p-11/](http://www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme/p-11/) (09.06.2019).

<sup>46</sup> <http://www.snf.ch/de/foerderung/karrieren/practice-to-science/Seiten/default.aspx> (05.05.2021).

angestiegen (ebd.). Im gleichen Zeitraum wuchsen die Kosten für die universitären Hochschulen um 26 % auf 8,7 Milliarden Franken im Jahr 2019 (siehe Abbildung 15).

In Millionen Franken

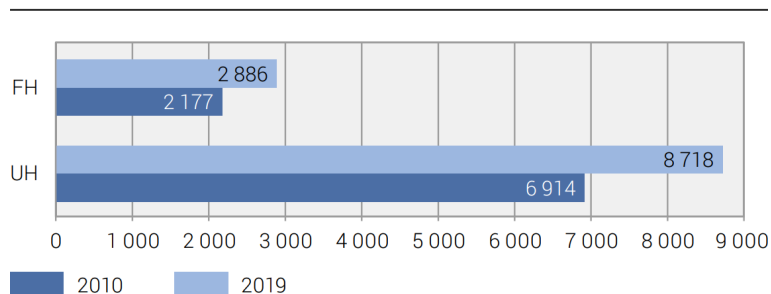


Abbildung 15: Kostenentwicklung nach Hochschultyp (BFS 2021c, S. 24)

Wie an früherer Stelle ausgeführt, sind Fachhochschulen im Vergleich zu den universitären Hochschulen auf die Vermittlung von Kompetenzen für eine konkrete Berufstätigkeit ausgerichtet. Der Leistungsbereich Ausbildung macht daher bei diesem Hochschultyp rund zwei Drittel der gesamten Kosten aus (siehe Abbildung 16). Für Forschung und Entwicklung beträgt der Anteil an der gesamten Kostenstruktur mittlerweile rund ein Viertel. Dieser Anteil ist über die letzten Jahre gestiegen. Demgegenüber bilden die Forschung und Entwicklung an universitären Hochschulen mit 58 % im Jahr 2019 den grössten Budgetposten. Auch dieser ist seit 2010 angewachsen. Die Grundausbildung beansprucht an Universitäten rund ein Viertel der Kosten, die vertiefte Ausbildung (Doktorate) rund 8 %. Die beiden Leistungsbereiche Weiterbildung und Dienstleistungen, die kostendeckend angeboten werden müssen, umfassen an beiden Hochschultypen zusammen rund einen Zehntel des Budgets (BFS 2021c, S. 25).

In Millionen Franken

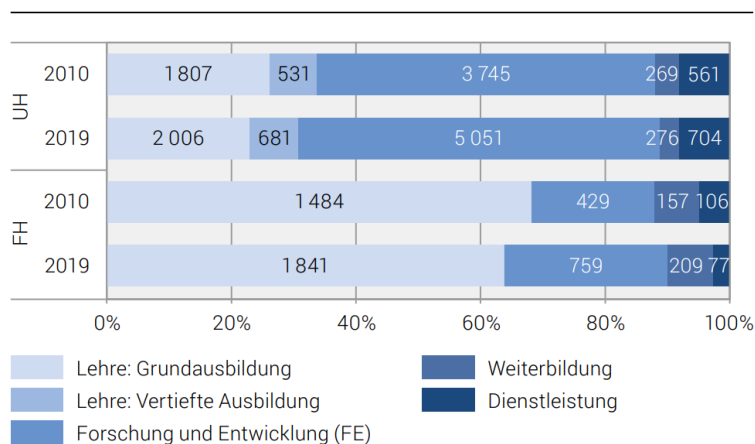


Abbildung 16: Kosten nach Leistungsarten und Hochschultyp 2010 und 2019 (BFS 2021c, S. 25)

Die Ausbildungskosten pro Studentin bzw. pro Student variieren je nach Fachbereich. Die günstigsten sind an den Fachhochschulen mit weniger als 18'000 Franken im Jahr (2019) Angewandte Psychologie, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Soziale Arbeit. Musik, Theater und andere Künste, Land- und Forstwirtschaft, Chemie und Life Sciences sowie Design

sind die teuersten Fachbereiche mit mehr als CHF 40'000 pro Student bzw. Studentin (BFS 2021). An den Universitäten bewegen sich die jährlichen Kosten für die Grundausbildung pro Studentin bzw. Student im Jahr 2019 zwischen 10'000 und knapp 60'000 Franken. Am tiefsten sind die Ausgaben in den Disziplinen Wirtschaftswissenschaften, Recht und Sozialwissenschaften. Der teuerste Studiengang ist jener für Zahnmedizin. Die Unterschiede begründen sich mit den verschiedenen Betreuungsverhältnissen (BFS 2021). Mit den Studiengebühren tragen die Studierenden rund 10 % der Gesamtkosten der Fachhochschulen bzw. 2 % jener der universitären Hochschulen (BFS 2021). Sie belaufen sich an beiden Hochschultypen auf zwischen CHF 500 und 1000 pro Semester, mit teils höheren Gebühren für ausländische Studierende.<sup>47</sup>

Die Fachhochschulen sind zu rund 30 % durch den Bund, zu 50 % durch die Kantone und zu 20 % durch Private<sup>48</sup> finanziert. Diese Finanzierungsstruktur nach Geldgebern ähnelt jener der kantonalen Universitäten (BFS 2021).<sup>49</sup> Der Bund beteiligt sich an der Finanzierung der Fachhochschulen und kantonalen Universitäten gemäss HFKG mithilfe der drei Beitragsarten «Grundbeiträge» für Betriebsaufwendungen, «projektgebundene Beiträge» für gesamtschweizerisch bedeutsame Projekte der Zusammenarbeit sowie «Bauinvestitionsbeiträge». Den Gesamtumfang der Grundbeiträge bestimmen die eidgenössischen Räte auf Antrag des Bundesrates jeweils für vierjährige Leistungsperioden. Im Jahr 2020 beliefen sie sich für die kantonalen Universitäten auf 688 Mio. Franken und für die Fachhochschulen auf 555 Mio. Franken (SBFI 2021). Bei der Mittelverteilung werden die Hochschulen eines Hochschultyps untereinander in Konkurrenz gesetzt – die Leistungen einer Fachhochschule werden an den Leistungen der anderen Fachhochschulen gemessen, die Leistungen einer kantonalen Universität an denjenigen anderer kantonalen Universitäten (SKBF 2018, S. 180). Die leistungsbezogenen Grundbeiträge werden für die Fachhochschulen zu 85 % nach Lehr- und zu 15 % nach Forschungskriterien verteilt, für die Universitäten zu 70 % nach Lehr- und zu 30 % nach Forschungsparametern (siehe Abbildung 17).

Universitäten Leistungsbemessene Beiträge						Fachhochschulen Leistungsbemessene Beiträge							
70% nach Lehre				30% nach Forschung		85% nach Lehre				15% nach Forschung			
60% Studierende			10% Abschlüsse	22% SNF und EU			8% Innosuisse, Drittmittel		75% Studierende		10% Abschlüsse	7.5% Drittmittel	7.5% Wissenstransfer
50%		10%	10%	11%	5.5%	5.5%	8%		70%	5%	10%	7.5%	7.5%
nach Anzahl der Studierenden		nach Anzahl der ausländischen Studierenden	nach Anzahl der Abschlüsse	nach Höhe der Mittel	nach Anzahl Projektmonate	nach Anzahl Projektmonate pro wiss. Personal	nach Höhe der Mittel		nach Anzahl der Studierenden	nach Anzahl der ausländischen Studierenden	nach Anzahl der Abschlüsse	Drittmittel (SNF, EU, Innosuisse, Übrige)	Wissenstransfer

Abbildung 17: Zuteilung der leistungsbemessenen Bundesbeiträge an Universitäten und Fachhochschulen (Quelle: SBFI)

Diese Kriterien sind für die Lehre die Anzahl der Studierenden sowie die Anzahl der vergebenen Abschlüsse. Im Bereich Forschung unterscheiden sich die Kriterien der

<sup>47</sup> [www.swissuniversities.ch/service/studieren-in-der-schweiz/studiengebuehren](http://www.swissuniversities.ch/service/studieren-in-der-schweiz/studiengebuehren) (20.10.2021).

<sup>48</sup> Davon machen die soeben erwähnten Studiengebühren die Hälfte aus.

<sup>49</sup> Anders sieht es bei den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen aus, die gemäss ETH-Gesetz zu rund 90 % durch Pauschalbeiträge des Bundes finanziert sind. Zirka 10 % steuern Private bei.

Mittelvergabe für die beiden Hochschultypen: Für die Universitäten werden die Projekte des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und EU-Projekte (europäische Forschungsrahmenprogramme) einerseits nach der Höhe der Mittel, andererseits nach der Anzahl der Projektmonate und auf der Grundlage der Forschungsaktivität (Projektmonate pro wissenschaftlichem Personal) berücksichtigt. Die Drittmittel (z. B. der Innovationsförderungsagentur Innosuisse und weiterer öffentlicher oder privater Dritter) werden nach der Höhe der Mittel beachtet. Für die Fachhochschulen werden für die Mittelzuteilung zur Hälfte die Forschungsmittel einbezogen, welche die Fachhochschulen vom SNF, von EU-Projekten, von Innosuisse und von weiteren öffentlichen oder privaten Dritten erhalten. Für die restliche Hälfte wird der Wissenstransfer, d. h. Personal, das gleichzeitig in der Lehre und in der Forschung tätig ist, berücksichtigt. Es gilt, die sogenannte 50-20-20-Regel zu erfüllen: Berücksichtigt werden für das Leistungskriterium des Wissenstransfers jene Personen, die mindestens mit 50 Stellenprozenten angestellt und in Lehre und Forschung zu mindestens je 20 Stellenprozenten aktiv sind (SBFI 2021).

### 3.4 Zwischenfazit

Das schweizerische Bildungssystem zeichnet sich durch eine Tertiärstufe aus, die neben den verschiedenen Hochschultypen einen berufsbildenden Sektor, die höhere Berufsbildung, kennt. Letztere umfasst die eidgenössischen Prüfungen sowie die Bildungsgänge der höheren Fachschulen. Der noch junge Hochschultypus «Fachhochschule» kam Ende der 1990er-Jahre ins Feld und ist das Produkt eines Reformprozesses der höheren Fachschulen.

Gleichwertig, aber andersartig: Unter diesem Leitmotiv wurden die Fachhochschulen 1995 gegründet, und so steht es heute noch im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG, Art. 3, Bst. b). Die Idee war und ist eine formale Gleichwertigkeit mit den Universitäten bei unterschiedlicher programmatischer Ausprägung. Die Fachhochschulen sollen näher an der Praxis sein als die Universitäten, die ihrerseits für die Grundlagenforschung und entsprechende Ausbildungstätigkeit zuständig sind. Dies soll sich in Lehre, Forschung und Personal niederschlagen. Die Fachhochschulen sollen insbesondere für spezifische Berufsfelder ausbilden.<sup>50</sup> Die Frage, ob sich in diesem funktional differenzierten Hochschulsystem die Profile der verschiedenen Hochschultypen tatsächlich unterscheiden, ist Gegenstand der öffentlichen Debatte. Vorgeworfen wird den Fachhochschulen u. a., sie würden die Universitäten kopieren und den Dozierenden fehle der Praxisbezug (Böckelmann und Nagel 2018, S. 32). Diese Auseinandersetzung ist nicht neu und kein schweizerisches Phänomen. Sie betrifft auch andere Länder mit funktional differenzierten Hochschulsystemen (Hüther und Krücken 2016, S. 96–100).

Tatsächlich sind einige Konvergenzfaktoren auszumachen, die dazu führen, dass die Aufgabenteilung und die Profildifferenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen, die ursprünglich vorgesehen waren, nicht (mehr) klar gegeben sind (Criblez 2017; Böckelmann und Nagel 2018; Teichler 2008; Lepori et al. 2014; Baden-Württemberg Stiftung 2013).<sup>51</sup> Auf

<sup>50</sup> Damit unterscheiden sie sich nicht nur von den Universitäten, sondern auch von den Institutionen der höheren Berufsbildung, die ihrerseits auf die Qualifizierung für konkrete *Berufstätigkeiten* fokussieren und zudem keinen Forschungsauftrag haben. Sie sind auch nicht Teil des Hochschulsystems.

<sup>51</sup> Zu einem anderen Schluss kommt eine jüngere Studie des Schweizerischen Wissenschaftsrats. Gemäss dieser gibt es «keine Anzeichen, dass die Strategien der Fachhochschulen und universitären Hochschulen konvergiert haben»; vielmehr präsentiert sich die Hochschullandschaft «als Mosaik, das sich nicht nur aus unterschiedlichen Hochschultypen zusammensetzt, sondern aus vielfältigen Institutionen, Disziplinen, Bildungsangeboten und Forschungsschwerpunkten». Gleichzeitig betonen die Studienautorinnen und -autoren, dass mit «Differenzierung»

Ebene der Studiengänge hat die Bolognareform mit der Unterteilung der Studienabschlüsse in die Zyklen Bachelor und Master und mit der Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) als Grundlage für die gegenseitige Anrechnung der Abschlüsse dazu beigetragen, dass sich die Hochschultypen angenähert haben. Universitäten und Fachhochschulen verteilen auf der Stufe Bachelor und Master identische akademische Titel. Als einziger Unterschied bleibt (nebst den unterschiedlichen Zulassungsbedingungen und dem Promotionsrecht, das den Universitäten vorbehalten ist), dass an universitären Hochschulen der Master als Regelabschluss gilt, an den meisten Fachbereichen der Fachhochschulen hingegen der Bachelor. Zusätzlich haben sich mit dem Bolognaprozess die universitären Studiengänge stärker strukturiert und sich vermehrt an konkreten Berufsbildern ausgerichtet (Böckelmann und Nagel 2018). Damit haben sie sich den Fachhochschulstudiengängen angenähert. Als weiterer Konvergenztreiber gelten die Ansprüche der Arbeitswelt, die «akademischer» geworden sind. Von Hochschulabgängerinnen und -abgängern wird vermehrt Methodenkompetenz gefordert, um in offenen und komplexen Arbeitsfeldern Entwicklungsarbeit leisten zu können. Dies bildet sich in einer verstärkten Methodenausbildung innerhalb der Fachhochschulstudiengänge ab, was bisher primär den Universitäten zugeschrieben wurde (ebd.). Umgekehrt haben im Leistungsbereich Weiterbildung die Teilnehmenden den Anspruch, einen direkten Mehrwert für ihre berufliche Praxis zu erhalten. Die Angebote von Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden sich daher kaum, müssen sie doch per se anwendungsorientiert ausgerichtet sein. Die wirtschaftliche Attraktivität zeigt sich in diesem Leistungsbereich als zentraler Konvergenzfaktor (ebd.).

Was die Forschung anbelangt, kommt eine Studie von Lepori et al. (2014) zum Schluss, dass die politischen Vorgaben bei der Etablierung des binären Systems mit Universitäten und Fachhochschulen dazu beigetragen haben, dass sich Fachhochschulen ein eigenständiges Profil erarbeitet haben. Da die untersuchten Daten sich jedoch auf den Zeitraum 2000 bis 2008 beziehen, muss angenommen werden, dass die damals festgestellte Differenzierung sich mittlerweile deutlich verwässert hat. Neuere Entwicklungen deuten eher auf einen Konvergenzprozess zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Leistungsbereich Forschung hin. Die stark unterschiedlichen Befunde zur Konvergenz in der Forschung begründen sich teilweise mit fachbereichsspezifischen Unterschieden. Eine Studie des SBFJ (2016, S. 195–218) kommt zum Schluss, dass es Fachbereiche mit einer einigermaßen etablierten Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen gibt (v. a. Technik und IT), während andere Fachbereiche ein klares FH-Profil aufweisen, insbesondere Musik, Theater, Künste und Design. Diese gibt es an den Universitäten nicht. Schliesslich bestehen Fachbereiche, bei denen sich keine klare Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen etabliert hat, etwa bei Wirtschaft und Psychologie, wo insbesondere die Abgrenzung zwischen anwendungsorientierter und Grundlagenforschung schwierig ist (ebd.). Allgemein sind die Grenzen zwischen theoretischer und anwendungsorientierter Wissenschaft nicht trennscharf. Universitäten kennen einige traditionelle Studiengänge, die anwendungsorientiert sind, z. B. Recht oder Medizin. Technische Disziplinen haben per se ebenfalls einen oftmals anwendungsorientierten Charakter, damit bewegen sich insbesondere die beiden ETH stark im anwendungsorientierten Bereich. Ähnliches gilt für die Wirtschaftswissenschaften. Als zusätzlicher Konvergenzfaktor wirkt die unter der bildungspolitischen Aufforderung «Third Mission» wachsende Erwartung an die universitären Hochschulen, gesellschaftlich relevante Ergebnisse zu liefern, was zu einer verstärkten Praxisausrichtung der Forschung führt (Böckelmann und Nagel 2018). Weiter zeigt sich die Konvergenz der Forschungsfelder in den Forschungsförderungsinstitutionen (ebd.). Der Schweizerische Nationalfonds führte 2011 die Förderkategorie «anwendungsorientierte Grundlagenforschung» ein. Damit will er der Tatsache Rechnung tragen, «dass

---

keine trennscharfen Abgrenzungen zu verstehen seien, «denn die rechtliche Grundlage wie auch die für die Umsetzung zuständigen Akteure sehen bewusst Grauzonen vor» (SWR 2020).



wissenschaftliche Forschung mit den Komponenten Erkenntnisgewinn und Anwendungsorientierung national und international immer mehr an Bedeutung gewinnt»<sup>52</sup>. Allerdings verteilte die Schweizerische Agentur für Innovationsförderung (Innosuisse), die wissenschaftsbasierte Innovationsprojekte zwischen Unternehmen und Forschungspartner fördert, im Jahr 2020 31 % ihrer Fördermittel an universitäre Hochschulen, wie im Abschnitt 3.3.2 aufgezeigt wurde.

Nicht zuletzt als Folge der Konvergenzprozesse im Bereich der Forschung beobachtet Criblez (2017) Angleichungen beim akademischen Personal zwischen den beiden Hochschultypen. Er stellt an Fachhochschulen eine Zunahme promovierter Dozierender fest, ebenso eine Änderung der Vergabepraxis von Professorentiteln in Richtung einer stärkeren Gewichtung der akademischen Leistungen, wobei grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Fachhochschulen auszumachen sind. Zu einem teilweise anderen Schluss kommen Böckelmann et al. (2021). Sie schätzen die von der Bildungspolitik geforderte Differenzierung insgesamt als weitgehend erfüllt an, da Professorinnen und Professoren an Universitäten einen stärker akademischen Hintergrund haben und eher forschungsorientiert sind, während ihre Kolleginnen und Kollegen an den Fachhochschulen über deutlich mehr Praxiserfahrung verfügen und ihren Fokus vermehrt in der Ausbildung haben.

Die vom Gesetzgeber intendierte Profildifferenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist in vielen Punkten nicht erfüllt. Vielmehr haben verschiedenste Konvergenztreiber – allen voran die Bolognaform und Isomorphieprozesse in der Forschung – zu einer Annäherung der Profile geführt. Anstelle von «andersartig» werden die verschiedenen Hochschultypen immer gleichartiger. Doch wie steht es um die Gleichwertigkeit? Gleichwertig sind die beiden Hochschultypen aufgrund der Tatsache, dass sie beide «Hochschulen im Sinne [des] Gesetzes» sind (HFKG Art. 2, Abs. 2). Sie haben beide einen vierfachen Leistungsauftrag und über die Forschung grenzen sie sich von der höheren Berufsbildung ab. Zudem vergeben sie formal gleichwertige akademische Titel auf den Ebenen Bachelor und Master. Diese formale Gleichwertigkeit darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die traditionellen Universitäten im tertiären Bildungsbereich nach wie vor eine «Orientierungsfunktion» einnehmen und ein akademisches Leitprinzip prägen, welches die «Theorie» als höherwertig betrachtet als die «Praxis» (Böckelmann und Nagel 2018, S. 35–36). Entsprechend wird gesellschaftlich ein Universitätsabschluss immer noch höher angesehen als jener einer Fachhochschule.<sup>53</sup> Maienfisch (2018) hat die Fachhochschulentwicklung im Bereich Wirtschaft vertieft untersucht und kommt zum Schluss, dass

«die universitären Hochschulen vom Staat wie von der Bevölkerung bis heute als «primus inter pares» anerkannt [werden]. Daran hat bis anhin auch die leere Formel «gleichwertig aber andersartig» nichts verändert. Angesichts der zu beobachtenden Konvergenzprozesse in Bezug auf anwendungsorientiertes und theoretisches Wissen zwischen den beiden Hochschultypen auf der einen Seite und der den Fachhochschulen auferlegten Restriktionen hinsichtlich Masterstudiengängen und Promotionsrecht auf der anderen Seite trifft «gleichartig aber ungleichwertig» die Beschreibung der Lage besser.» (Maienfisch 2018, S. 316)

Damit stellt sich als Kernfrage für die Zukunft, ob eine Entwicklung wieder hin zu mehr Profildifferenzierung stattfinden wird oder die Konvergenzprozesse weiter fortschreiten werden (Criblez 2017; Böckelmann und Nagel 2018). Der Weg der Differenzierung würde gemäss Böckelmann und Nagel eine Anpassung der politischen Steuerungsstrukturen bedingen, damit für die Institutionen echte Anreize bestünden, sich gemäss ihrem Profil zu positionieren

<sup>52</sup> [www.snf.ch/thema/anwendungsorientierte-grundlagenforschung](http://www.snf.ch/thema/anwendungsorientierte-grundlagenforschung) (23.10.2021).

<sup>53</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen von Hüther und Krücken (2016, S. 94–96) zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit durch die Differenzierung des Hochschulsystems.

(2018, S. 44–46). Bei fortschreitender Annäherung der Profile bräuchte es laut der Autorin und dem Autor eine Angleichung der rechtlich-strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere bezüglich Ressourcenausstattung der beiden Hochschultypen, damit ein echter Wettbewerb gegeben wäre (ebd.). Criblez ist der Ansicht, dass sich die künftige Entwicklung – Rückbesinnung auf Differenzierung oder zunehmende Konvergenz – vor allem an der Promotionsfrage entscheiden wird (2017). Mittelfristiges Ziel der Fachhochschulen ist denn auch das eigenständige Promotionsrecht, so steht es in einem Grundsatzpapier der früheren KFH (KFH 2014).<sup>54</sup> Die Debatte rund um ‹gleichwertig, aber andersartig› scheint noch nicht zu Ende geführt.

Die Schweizer Fachhochschulen bilden das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie. Das folgende Kapitel beschreibt das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen.

---

<sup>54</sup> In einigen deutschen Bundesländern haben die Fachhochschulen bereits ein Promotionsrecht, z. B. kann nach einer Novelle des Hessischen Hochschulgesetzes vom 01.01.2016 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften ein befristetes und an Bedingungen geknüpftes Promotionsrecht für solche Fachrichtungen zuerkannt werden, in denen sie eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen haben (Art. 4, Abs. 3, Satz 3).

## 4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Forscherinnen und Forscher haben bei der Wahl eines Forschungsdesigns verschiedene Faktoren zu berücksichtigen. Diese sind im Folgenden ausgeführt. Daran anschliessend wird auf die beiden zur Datenerhebung eingesetzten Methoden im Detail eingegangen: Leitfadeninterviews als primäre und Dokumentenanalysen als sekundäre Erhebungsmethode. Das Kapitel schliesst mit Ausführungen zu qualitativen Gütekriterien.

### 4.1 Forschungsdesign

#### 4.1.1 Forschungsfragen, theoretische Bezüge und Forschungsfeld

Bestimmend bei der Wahl eines Forschungsdesigns sind vor allem die Forschungsfragen, die theoretischen Bezüge sowie die Bedingungen auf dem Forschungsfeld. Das gilt auch für die vorliegende Untersuchung.

Die Forschungsfragen sind in der Einleitung (Kapitel 1) dargestellt und hier in Erinnerung gerufen: Welche formellen Machtpotenziale stehen den Führungspersonen an Schweizer Hochschulen zur Verfügung? Welche informellen Machtphänomene gibt es? Wie spielen formelle und informelle Macht zusammen? Aus diesen Forschungsfragen lassen sich drei Hauptthemenfelder ableiten. Das erste Themenfeld ist jenes der *formalen Macht*. Konkret geht es um Fragen wie: Wer ist wem unterstellt? Wer kann welche Entscheidungen fällen, z. B. Stellen besetzen, Leute entlassen, finanzielle Mittel vergeben oder Organisationsstrukturen bestimmen? Die Machtkonzeption von Luhmann (2003) mit der Hierarchie als offizieller Ordnung des Systems und den beiden sich aus der Hierarchie ableitenden Machtquellen der Organisations- und der Personalmacht liefert für die Untersuchung dieses Themenfeldes den theoretischen Rahmen (siehe dazu auch Abschnitt 2.2.3). Formale Macht lässt sich mithilfe einer Analyse der Hochschulgesetze und weiterer schriftlicher Grundlagen wie Kompetenzenmatrizes oder Organigrammen eruieren.

Das zweite Themenfeld ist jenes der *informellen Macht*. Es umfasst sämtliche Strategien, Spiele und Taktiken, mit denen die Akteure versuchen, ihre Interessen durchzusetzen und Entscheidungsprozesse zu steuern. Dazu zählen z. B. Aushandlungsprozesse, heimliche Absprachen oder Beeinflussungstaktiken. Den theoretischen Rahmen für die Untersuchung dieses Themenfeldes bietet der mikropolitische Ansatz von Crozier und Friedberg (1993), ausführlich erläutert unter Abschnitt 2.2.2. Zur Methode der strategischen Analyse äussern sich Crozier und Friedberg wie folgt:

«Die Methode der strategischen Analyse besteht also darin, daß man sich der aus Interviews entnommenen Aussagen und «Daten» bedient, um die von den Akteuren gegeneinander und miteinander verfolgten Strategien zu bestimmen und von da ausgehend die Spiele zu rekonstruieren, denen diese Strategien entsprechen und in die sie sich einschreiben.» (Crozier und Friedberg 1993, S. 307)

Gemäss Alt (2005, S. 321) ist es das Ziel einer mikropolitischen Organisationsanalyse, zu verstehen, aufgrund welcher Zwänge sich die Akteure in einer bestimmten Situation so oder anders verhalten. Dabei wird versucht, eine Antwort auf die folgenden Fragen zu finden: Welche Akteure üben einen wesentlichen Einfluss auf das Geschehen aus? Welche Interessen verfolgen sie? Auf welche Strukturen greifen sie bei der Verfolgung ihrer Interessen zurück?

Welche Handlungsstrategien verfolgen sie und welches sind die Reaktionen weiterer Akteure darauf? Welche Machtbeziehungen bestehen untereinander? Nach welchen Spielregeln wird gespielt? Inwieweit werden Regeln und Ressourcen der Organisation fortwährend (re-)produziert? Daher setzt eine mikropolitische Organisationsanalyse bei den Akteuren an. Ausschlaggebend ist ihre Perspektive, ihre subjektive Einschätzung des Handlungsspielraums oder der beachtenswerten Einflüsse. «Grenzen und Möglichkeiten des Handelns werden [...] nicht in der Welt objektiver Tatsachen, sondern in den Köpfen der Akteure gesucht» (Alt 2005, S. 320), denn jeder Akteur interpretiert die Situation anders und verfolgt je seine eigenen Strategien. Zur Informationsgewinnung werden meistens Fallstudien durchgeführt, wobei Interviews mit relevanten Akteuren die hauptsächliche Informationsquelle darstellen, oftmals ergänzt durch Beobachtung und Dokumentenanalyse (Alt 2005, S. 320). Die Frage, welche Akteure als relevant gelten, beantwortet Alt (2005, S. 321) unter Bezugnahme auf Crozier und Friedberg: Es sind jene, welche die Unsicherheitszonen kontrollieren. So müssen relevante Akteure im Verlaufe des Forschungsprozesses, der eingangs offen ist und sich fortlaufend konkretisiert, definiert werden. Es geschieht dadurch eine Differenzierung in unterschiedliche Interessengruppen und Akteure. Die organisationalen Strukturen rekonstruieren sich aufgrund der Einstellungen und Sichtweisen der Akteure, was schliesslich die Herstellung eines Bezuges «zu den tatsächlich handlungsrelevanten Gründen» (Alt 2005, S. 321) erlaubt. Die Aussagen aus den Interviews und die Interaktionsprozesse werden verglichen und interpretiert und daraus Hypothesen über die Machtbeziehungen gebildet.

Eng mit Macht verbunden ist in Organisationen das Treffen von Entscheidungen (Wilz 2010, S. 10). Werden Entscheidungsprozesse mikropolitisch analysiert, bestehen grosse Parallelen zur mikropolitischen Organisationsanalyse im Sinne von Crozier und Friedberg (Wilz 2010, S. 74–76): Die Interessen und Motive eines Entscheiders sind nicht direkt beobachtbar. Jedoch kann der Verlauf von Entscheidungsprozessen untersucht werden. Dabei spielt der Kontext, in dem ein Entscheid stattfindet, eine grosse Rolle. Daher ist das Entscheidungsgeschehen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, d. h., die Deutungen und Darstellungen mehrerer Akteure sind zu berücksichtigen. Zudem sind unterschiedliche Elemente des Entscheidungsprozesses zu analysieren, beispielsweise strukturelle Vorgaben, die Kriterien der Entscheidung oder deren Kommunikation. Konkret leiten sich die folgenden Fragestellungen ab:

«Wer hatte welche Möglichkeiten, Entscheidungen zu treffen? Welcher Entscheidungsspielraum bestand (Entscheidungskorridor)? Wie sind die Ressourcen, die als «Verhandlungsmasse» in den Entscheidungsprozess eingehen können, verteilt? Wer verfügt über welche Ressourcen und wie kann er/sie sie ins «Spiel» einbringen? Wer hat welchen Anteil an der Entscheidungsfindung? Lässt sich erkennen, wer eventuell mit wem koalitiert, wer wie etwas aushandelt? Und: Lässt sich herausarbeiten, wer die Spielregeln definiert?» (Wilz 2010, S. 103)

Das dritte Themenfeld ist jenes des *Zusammenspiels von formeller und informeller Macht*, das die Verbindung der beiden vorgängig beschriebenen Themenfelder darstellt. Dazu ist von Interesse, ob von einer Ursache-Wirkung-Beziehung zwischen Mikropolitik und formalen organisationalen Steuerungsprinzipien ausgegangen werden kann. Beispielsweise stellt sich dazu die konkrete Frage, ob informelle Macht Lücken formeller Macht schliesst oder ob es eher so ist, dass ein hohes Mass an informeller Macht formelle Macht behindert. Überdies soll die Analyse zeigen, ob informelle Machtphänomene formale Machtstrukturen zu korrigieren oder gar aufzuheben vermögen oder ob umgekehrt informelle Machtprozesse durch die Formalorganisation erzwungen oder ausgeschaltet werden können.

Nebst den Forschungsfragen und den theoretischen Bezügen sind die Bedingungen des Forschungsfeldes entscheidend für das Forschungsdesign. Als Erstes ist dazu die Kleinheit des

Feldes «Schweizer Fachhochschulen» zu erwähnen. Mit acht öffentlich-rechtlichen Organisationen dieses Hochschultypus, die sich zudem auf drei Sprachgebiete aufteilen, ist das Feld von der Grösse her überschaubar. Dies bedeutet zum einen, dass die Auswahl an möglichen Fällen grundsätzlich klein ist (siehe dazu die Ausführungen zur Fallauswahl weiter unten), zum anderen, dass dem Aspekt der Anonymisierung grösste Aufmerksamkeit zuteilwerden muss, handelt es sich doch bei Macht um ein sensibles Thema. Dieser letzte Aspekt akzentuiert sich durch die Tatsache der Doppelrolle der Autorin als Forscherin einerseits und Mitarbeiterin einer Schweizer Fachhochschule und somit Mitglied des Feldes andererseits. Diese Doppelrolle birgt die Gefahr der fehlenden Distanz zum Feld, der verzerrten Wahrnehmung und Interpretation der Daten, verursacht durch persönliche positive oder negative Erfahrungen.

#### 4.1.2 *Vergleichende Fallstudie als Forschungsansatz*

Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen bietet sich als Forschungsstrategie ein exploratives, induktives Vorgehen an. Als Verfahren scheint eine vergleichende Fallstudie am besten geeignet zu sein.<sup>55</sup> Gemäss Yin (2014, S. 9–11) bieten sich Fallstudien dann an, wenn es sich bei den Forschungsfragen um Wie- oder Warum-Fragen handelt, wenn über das Verhalten während des Forschungsprozesses keine Kontrolle ausgeübt werden kann und wenn die Studie ein aktuelles (und nicht historisches) Ereignis zum Gegenstand hat. Sie erlauben es, einen oder mehrere typische bzw. interessante Fälle aus mehreren Perspektiven zu beleuchten. Nebst Individuen können mithilfe von Fallstudien auch komplexe soziale Systeme erforscht werden (Mayring 2016, S. 41). Phänomene können in ihrem Kontext erfasst und Entwicklungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachvollzogen werden. Vergleichende Fallstudien erlauben es, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen genauer zu analysieren (Borchardt und Göthlich 2009, S. 35–36). Dadurch können sie ein dichtes Verständnis von Phänomenen in ihrem empirischen Zusammenhang generieren. Wenn es bei einer Fallstudie gelingt, über die reine Veranschaulichung bestehender Theorien hinauszugehen, kann sie durch neue Einsichten zur Theoriebildung und -erweiterung beitragen (Borchardt und Göthlich 2009, S. 35–36; Yin 2014, S. 40–45). Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass aufgrund der in den wenigen untersuchten Fällen beobachteten Machtphänomene nicht automatisch Aussagen zum gesamten Untersuchungsfeld «Fachhochschulen» getroffen werden können, denn Fallstudien lassen keine Schlüsse auf eine Grundgesamtheit zu (Borchardt und Göthlich 2009, S. 36). Fallstudien sind «generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes» (Yin 2014, S. 21). Ihr Ziel besteht darin, Theorien zu erweitern und zu generalisieren («analytic generalizations») und nicht in der Extrapolation von Wahrscheinlichkeiten («statistical generalizations») (ebd.).

Für die vorliegende Studie werden als empirischer Untersuchungsgegenstand Fälle von Reorganisationen herangezogen. Unter «Reorganisation» ist einerseits der Umbau von bestehenden Organisationseinheiten zu verstehen (z. B. Fusion, Aufteilung), andererseits die Schaffung neuer Positionen und Einrichtungen (Kleimann 2016, S. 813). Nach Kleimann betrifft eine Reorganisation «alle Entscheidungsprämissen der Organisation» (ebd.). Konkret meint er damit, dass eine Reorganisation sämtliche kontextuellen, d. h. indirekten Formen der Einflussnahme, umfasst, nämlich die Ebenen Personal, Ressourcen, Akteurskonstellationen (durch informelle Gremien) sowie Verfahren und Regeln.

---

<sup>55</sup> Nebst der vergleichenden Fallstudie (multiple-case design) gibt es die Einzelfallstudie (single-case design), die auf einen Gegenstand, z. B. eine Organisation, fokussiert, siehe dazu beispielsweise Yin 2014, S. 49–65.

«So werden zwischen Stellen und anderen Entscheidungsorganen neue Kommunikationswege gebahnt oder bestehende Kommunikationswege unterbrochen, neues Personal wird eingestellt oder angestammtes umgesetzt, organisationale Zwecksetzungen und Konditionalprogramme an neue interne und externe Herausforderungen angepasst und die zugehörigen Stellen mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet.» (Kleimann 2016, S. 813–814)

Pongratz (2009) interpretiert Reorganisationsprozesse als «innerbetriebliche Konkurrenzverhältnisse».<sup>56</sup> Durch die Neugestaltung von Strukturen und Prozessen wird in bestehende Abläufe und Muster der Zusammenarbeit eingegriffen, was einen Wettstreit zwischen Erneuerern und Bewahrern auslöst.

«Strategien, Strukturen und Prozesse werden unter dem Veränderungspostulat ständigen Bewährungsproben ausgesetzt, in denen sie entweder bestehen oder sich ändern müssen. Veränderungsprojekte schaffen Konkurrenzsituationen zwischen bestehenden Organisationselementen und deren Neukonzeption: Die Verfechter beider Seiten sind gehalten, ihre Ressourcen zu mobilisieren, um entweder erprobte Routinen zu behaupten oder Neuerungen durchzusetzen.» (Pongratz 2009, S. 188)

Um die Vergleichbarkeit der Fälle weitestgehend sicherzustellen, wird auf solche abgestellt, die die Ebene Departement<sup>57</sup> betreffen. Dahinter steht die Überlegung, dass verschiedene Hierarchieebenen betroffen sind und sich daher im Kontext einer solchen Reorganisation eine Vielfalt an formellen und informellen Machtphänomenen zeigt. Involviert ist allen voran der Direktor als Leiter des Departements, der selbst zwischen der Rektorin der Fachhochschule und den Kadermitarbeitenden des Departements steht. Letztere sind in der Regel direkt von der Reorganisation betroffen und verfolgen ihre je individuellen Interessen. Die Rektorin, so kann angenommen werden, vertritt Interessen im Zusammenhang mit einer einfacheren Steuerung der Gesamtorganisation. Zudem ist das wissenschaftliche Personal direkt von einer Reorganisation auf Ebene des Departements betroffen. Nebst der Vermutung, dass sich in Reorganisationen dieser Ebene eine Vielfalt an formellen und informellen Machtphänomenen zeigt, sprechen forschungspraktische Gründe für die Wahl dieses Typs von Reorganisation: Im kleinen Feld der Schweizer Fachhochschullandschaft ist die Chance grösser, an genügend Fälle zu gelangen, wenn die Untersuchung die Ebene des Departements in den Blick nimmt, als wenn gesamthochschulische Reorganisationen erforscht werden würden. Entsprechend schwierig wäre im letzten Fall die Sicherstellung der Anonymität. Das eben angeführte Argument ist auch ausschlaggebend für den Entscheid, eine vergleichende Fallstudie durchzuführen und keine Einzelfallanalyse.

Am 11. April 2018 wurden die Rektorinnen und Rektoren der Deutschschweizer Fachhochschulen per E-Mail angefragt, ob an ihrer Institution jüngst Reorganisationen auf Ebene des Departements stattgefunden hätten bzw. solche aktuell am Laufen seien, und falls ja, ob sie sich diesbezüglich an einer Studie zu Entscheidungsprozessen an Schweizer Hochschulen beteiligen würden.<sup>58</sup> Der Aufruf generierte fünf positive Rückmeldungen, wobei

<sup>56</sup> Pongratz (2009, S. 180–181) beurteilt die Forschung zur Reorganisation als «vielfältig und unübersichtlich», zudem oft auf einzelne Fallstudien fokussiert konzentriert und daher «wenig verallgemeinerungsfähig». Er liefert im erwähnten Beitrag einen Überblick über die zentralen Befunde der internationalen empirischen Forschung zu Reorganisationsprozessen.

<sup>57</sup> Der Begriff «Departement» wird üblicherweise in Fachhochschulen für übergeordnete Facheinheiten verwendet; in Universitäten entspricht dies der Organisationseinheit «Fakultät». Der Vorsteher dieser Organisationseinheit heisst an Fachhochschulen üblicherweise «Direktor», an Universitäten «Dekan». Siehe auch Anhang A.

<sup>58</sup> Aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs «Macht» im alltäglichen Sprachgebrauch (siehe dazu auch Kapitel 2) vermied es die Forscherin, das eigentliche Thema der Untersuchung bei der Anfrage zu erwähnen. Das Risiko wäre gross gewesen, keine Teilnehmenden zu finden oder durch diese Vorabinfo die Forschungser-

eine davon im Nachhinein zurückgezogen wurde. Somit standen für die Studie vier Fälle aus den Fachbereichen Technik und IT (zwei Fälle), Design sowie Musik, Theater und andere Künste<sup>59</sup> zur Verfügung. Diese Anzahl erlaubt ein Minimum an Vergleichbarkeit und Kontrastierung – eine Voraussetzung für eine valide Beschreibung und Erklärung von sozialen Strukturen (Kelle und Kluge 2010, S. 8). Gleichzeitig ist bzw. war sie ressourcenmässig bewältigbar. Die Fälle sind im Kapitel 6.1 beschrieben.

Gemäss Lamnek situieren sich Fallstudien «zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma» und stellen in diesem Sinne «einen Approach» bzw. «einen Forschungsansatz» dar (2016, S. 285). Grundsätzlich kann dieser Forschungsansatz sowohl dem quantitativen als auch dem qualitativen Paradigma zugeordnet werden (Borchardt und Göthlich 2009, S. 34–36; Lamnek 2016, S. 285–312). Typischerweise findet er jedoch in qualitativen Untersuchungen Anwendung (Mayring 2016, S. 41; Lamnek 2016, S. 283).

Auch die vorliegende Studie verfolgt einen qualitativen Ansatz. Qualitative Verfahren eignen sich für Bereiche, die wenig standardisierbar sind und wo das Erkenntnisziel einen explorativen Charakter hat (siehe dazu bspw. Flick et al. 2013, S. 25). Die Rekonstruktion von Handlungslogiken, Intentionen und Deutungsmustern von Akteuren, wie sie diese Untersuchung bezweckt, entspricht diesem explorativen Typus. Ein qualitatives Vorgehen ist zudem angezeigt, wenn im Rahmen von empirischen Organisationsanalysen die Wahrnehmung, Interpretation und Deutung der organisationalen Bedingungen durch die Organisationsangehörigen erfasst werden sollen (von Rosenstiel 2013, S. 238). Entsprechend erhebt diese Studie Daten zum organisationalen Charakter und setzt diese in Verbindung mit Erhebungen zu individuellen Handlungsmustern. Schliesslich spricht auch die Kleinheit des Untersuchungsfeldes für ein qualitatives Vorgehen.

Als primäre Erhebungsmethode stützt sich die vorliegende Studie auf qualitative Interviews<sup>60</sup>, die sich eignen, um soziale Sachverhalte zu rekonstruieren (Gläser und Laudel 2010, S. 13). Machtphänomene in Organisationen sind ein solcher sozialer Sachverhalt, den es explorativ zu erschliessen gilt. Dabei spielen die Sichtweisen, Erfahrungen und Relevanzsetzungen der Betroffenen eine entscheidende Rolle. Qualitative Interviews erlauben es, diesen Aspekten mit der nötigen Sensibilität zu begegnen und die Orientierungsmuster der Akteure zugänglich zu machen.

Leitfadeninterviews sind gemäss Gläser und Laudel (2010, S. 41–42) eine Form nichtstandardisierter Interviews, die mit vorgegebenen, verbindlichen Themen und einer

---

gebnisse in nicht vertretbarer Weise zu verzerren. Gemäss Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen müssen in solchen Fällen andere Möglichkeiten gefunden werden, um das Prinzip der informierten Einwilligung sicherzustellen (Ethik-Kodex 2014, Abschnitt I, Paragraph 2, Absatz 3). Da Entscheidungsprozesse in Organisationen eng mit der Machtdimension verbunden sind (Wilz 2010, S. 10), wählte die Forscherin diesen Weg.

<sup>59</sup> Bezeichnung der Fachbereiche gemäss Bundesamt für Statistik, siehe auch Abschnitt 3.1.2 oder BFS 2021c, S. 38.

<sup>60</sup> Die Literatur zum Interview ist vielfältig, ebenso sind es die vorgeschlagenen Kategorisierungen und Spezifizierungen für diese wissenschaftliche Erhebungsmethode. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit spricht im Zusammenhang mit der hier angewandten Methode schlicht von «Interviews» bzw. «Leitfadeninterviews»; sie verzichtet insbesondere auf die Verwendung des Begriffs «Experteninterview». Auch wenn eine breite Auswahl an Literatur zur Theorie und Praxis von Experteninterviews vorliegt (z. B. Bogner et al. 2002; Gläser und Laudel 2010; Meuser und Nager 2010), bleibt strittig, was unter einem Experten bzw. einer Expertin zu verstehen ist, und der Begriff ist teilweise weit gefasst. So verstehen beispielsweise Gläser und Laudel darunter eine «Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte» (2010, S. 12). Zudem gibt es Autorinnen und Autoren, die den eigenständigen Status des Experteninterviews als eine von anderen Interviewverfahren abgegrenzte Methode anzweifeln (siehe z. B. Deeke 1995, Lamnek 2016, Kruse et al. 2015 oder Kassner und Wassermann 2002).

Frageliste arbeiten. Die Interviewerin ist frei, in welcher Reihenfolge sie die Fragen stellt, und Nachfragen oder die Besprechung von zusätzlichen Themen sind erlaubt und sinnvoll, so wie es sich aus dem natürlichen Gesprächsverlauf ergibt. Für die vorliegende Studien werden die Leitfadeninterviews ergänzt durch Dokumentenanalysen. Mit dieser Kombination sollen in einem mehrperspektivischen Ansatz die Machtphänome in Fachhochschulorganisationen ergründet werden. Zusätzlich zu den Interviews und der Dokumentenanalyse wird die aktuelle relevante Literatur insbesondere aus der Hochschulforschung, aber auch aus der Hochschulpraxis und -politik berücksichtigt. Die folgenden beiden Kapitel beschreiben die primäre und sekundäre Erhebungsmethode der vorliegenden Studie genauer.

## 4.2 Leitfadeninterviews als primäre Erhebungsmethode

### 4.2.1 Konzeption der Leitfäden und Auswahl der Interviewpartner

Interviews werden auf einen Leitfaden gestützt geführt, wenn einerseits mehrere Themen zu behandeln sind, die durch das Ziel der Untersuchung bestimmt sind, und wenn andererseits auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erfragt werden müssen (Gläser und Laudel 2010, S. 111). Für die Operationalisierung von Forschungsfragen in Leitfäden gibt es keine eigentlichen Regeln, aber wie andere empirische Methoden auch haben Leitfadeninterviews einigen methodologischen Prinzipien zu entsprechen (Gläser und Laudel 2010, 29-33; 115-116): Dem *Prinzip der Offenheit* folgend soll der Interviewte gemäss seinem Wissen und seinen Interessen antworten können. Eine zu enge Frageformulierung würde verhindern, dass der Interviewer selbst die für ihn relevanten Gesichtspunkte definiert (Froschauer und Lueger 2003, S. 75). Weiter ist das Informationsbedürfnis auch aus theoretischen Vorüberlegungen abzuleiten und in Fragen zu übersetzen, womit dem *Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens* Rechnung getragen wird. Für die vorliegende Studie flossen insbesondere die Ansätze von Crozier und Friedberg sowie Luhmann in die Überlegungen ein, wie im vorangehenden Abschnitt ausgeführt. Gemäss dem *Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens* muss für andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nachvollziehbar sein, wie jemand zu seinen Ergebnissen gelangt ist. Schliesslich fordert das *Prinzip vom Verstehen als Basishandlung*, dass das Handeln und die Interpretationen der Untersuchten verstanden werden und auch der Sinn, den sie ihren Handlungen geben, erfasst wird. Konkret bedeutet dies, dass der Leitfaden die Interviewten zu komplexen und selbstgesteuerten Erzählungen anregen soll. Er muss zudem spezifisch sein und «das Erkenntnisinteresse in den Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten übersetzen» (Gläser und Laudel 2010, S. 116). Schliesslich soll der Interviewleitfaden Tiefe zulassen sowie den persönlichen und sozialen Kontext der Befragten adäquat erfassen.

Im Folgenden sind die Themen der Leitfadeninterviews zum Untersuchungsgegenstand «Reorganisationen auf Ebene Departement» dargestellt (siehe Tabelle 5). Sie strukturieren sich entlang des zeitlichen Verlaufes einer Reorganisation, die mit einer Zielsetzung beginnt, gefolgt von der Planung und Umsetzung der Reorganisation bis zur abschliessenden Reflexion des Ergebnisses. Die Themen und die Ausformulierung der Leitfäden lehnen sich an den Leitfaden 1 aus der Studie von Kleimann (2016, S. 873–874) an, in der ebenfalls Fälle von Reorganisationen den Untersuchungsgegenstand bilden. Kleimanns Studie fokussiert auf Leitungspraktiken von Universitätspräsidenten und damit auf verschiedene Formen der Steuerung und Einflussnahme. Damit bestehen grosse thematische Überschneidungen zur vorliegenden Studie zu Machtphänomenen, wobei sich Kleimanns Forschungsarbeit bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner auf die Universitätspräsidien konzentriert, während die vorliegende Untersuchung in diesem Punkt mehr Breite und Vielfalt sucht.



Tabelle 5: Themen für die Leitfäden

<p><b>Ziel der Reorganisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anstoss für die Reorganisation (Wer?)</li> <li>- Ziel (Was sollte erreicht werden?)</li> <li>- Persönliche Einschätzung zur Zielsetzung</li> <li>- Handlungs-/Gestaltungsspielraum</li> <li>- Formelle Kompetenz für Ausgestaltung der Departementsstruktur (Führungspers.)</li> </ul>
<p><b>Planung der Reorganisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansprechpartner/Involvierte</li> <li>- Entscheidungsfindungsprozess während der Planungsphase</li> <li>- Zusammenarbeit während der Planungsphase</li> <li>- Kommunikation (Sender oder Empfänger)</li> </ul>
<p><b>Durchführung der Reorganisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Involvierte</li> <li>- Kommunikation (Sender oder Empfänger)</li> <li>- Unterstützung (Wer? Wie? Erwartungen?)</li> <li>- Widerstand (Durch wen? Wie? Erwartungen?)</li> <li>- Ziel-/Konzeptanpassungen während Durchführungsphase</li> <li>- Strategien und Mittel zur Durchsetzung; Grenzen (nicht zu gefährdende Spielregeln)</li> </ul>
<p><b>Ergebnis der Reorganisation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzeptanz der Reorganisation und ihrer Ergebnisse</li> <li>- Was man selbst bei einer nächsten Reorganisation anders machen würde</li> </ul>
<p><b>Abschliessende Fragen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenverständnis (Führungspers.: das eigene; Doz.: von Führungspersonen)</li> <li>- Führungsverständnis – kollegial oder managerial (dito)</li> </ul>
<p><b>Weiteres Vorgehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weitere interessante Gesprächspartner</li> <li>- Dokumente zur Analyse</li> </ul>

Auf der Basis dieser Themen wurde ein Basisleitfaden entworfen, mit einem Interviewpartner getestet und anschliessend für die vier Akteure <Direktor/in>, <Mittleres Kader>, <Akademisches Personal> und <Rektor/in> spezifiziert.<sup>61</sup> Die Leitfäden sind in vollständiger Version im Anhang B einsehbar.

Die *Einstiegsfrage* hat die Funktion eines <Openers> und soll das Gegenüber in den Erzählmodus versetzen. Bei den Führungspersonen sollen zusätzlich die Freude oder das Interesse an der Einflussnahme bzw. ein allfälliger Machtanspruch aufgespürt werden. Danach folgen fünf Themenkomplexe, wie in Tabelle 5 aufgeführt. Fragen zum *Ziel der Reorganisation* können Hinweise geben, wer Einfluss ausübt und wie Einflussnahme begründet wird, aber

<sup>61</sup> Der Interviewleitfaden für die Rektoren bzw. Rektorinnen weicht in Teilen von diesen Themen ab, da dieser Akteur nur in übergeordnetem Rahmen in die Reorganisationen in den Departementen involviert ist und die Interviews daher stärker auf übergeordnete Fragen der Einflussnahme fokussieren. Weiter sei darauf hingewiesen, dass die Interviewleitfäden teilweise individuell spezifiziert wurden, wenn bei einem Gespräch auf Erkenntnisse aus vorherigen Interviews Bezug genommen wurde.

auch, wie die verschiedenen Akteure zu dieser Einflussnahme stehen. Die Themenbereiche *Planung der Reorganisation* sowie *Durchführung der Reorganisation* sollen Hinweise zu den Interessen der Beteiligten und den (Macht-)Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren zutage bringen, zu den Handlungsspielräumen, die sich daraus ergeben, und zu den von ihnen eingesetzten formell abgestützten Einflusspraktiken sowie den angewandten mikropolitischen Taktiken. Ferner werden indirekt gängige Regeln und Praktiken sowie Haltungen der Akteure zu Macht erfragt. Die Fragen zum *Ergebnis der Reorganisation* haben insbesondere die Funktion, das Thema Reorganisation zu einem Abschluss zu führen (indem der gesamte Reorganisationsprozess im Sinne einer Reflexion erfragt wird), vorbereitend auf den nachfolgenden Frageblock. Der *abschliessende Fragekomplex* soll die Perspektive über den Reorganisationsfall hinaus öffnen und Erwartungsstrukturen rund um das Rollen- und Führungsverständnis von und an Leitungspersonen beleuchten. Die Frage zum *weiteren Vorgehen* ist technischer Natur und für die nächsten Schritte im Prozess der Datenerhebung relevant.

Für jeden der vier Reorganisationsfälle fand das erste Interview mit der Direktorin bzw. dem Direktor statt. Am Ende des Gesprächs wurde erfragt, welche zwei bis drei weiteren Personen aus verschiedenen Hierarchieebenen als Interviewpartner infrage kämen. Zudem wurde zu jedem der untersuchten Fälle der Rektor der Fachhochschule interviewt. Auf diese Weise ergab sich das Sampling der 18 Interviewpartner. Alle angefragten Personen waren bereit für ein Interview.

Die Interviews wurden zwischen Mai 2018 und April 2019 geführt. Durchführungsort war der jeweilige Arbeitsort der Interviewten. Die Gespräche fanden in den meisten Fällen auf Schweizerdeutsch statt und dauerten zwischen 50 und 120 Minuten. Obwohl die Interviewerin selbst Mitglied des übergeordneten Untersuchungsfeldes «Schweizer Fachhochschulen» ist, begegneten ihr die Interviewten mit grosser Offenheit; sie wurde nicht als «Spionin» wahrgenommen. Hilfreich war in diesem Zusammenhang wohl, dass bereits bei der E-Mail-Anfrage für eine Teilnahme an der Studie, aber auch einleitend zu jedem Interview, versucht wurde, durch die Beschreibung des eigenen Hintergrundes und des Dissertationsvorhabens allfällige Barrieren zwischen Interviewerin und Interviewten so gut als möglich abzubauen. Zudem führte die Interviewerin zu Beginn jeden Gesprächs aus, dass es bei der Studie nicht darum geht, die Entscheidungsprozesse oder die Reorganisationen zu evaluieren, sondern zu beschreiben.

#### 4.2.2 *Transkription und Auswertung der Interviews*

Die Interviews wurden mithilfe der Software f4 transkribiert. Kommunikative Formen wie Lachen oder paraverbale Äusserungen wurden in der Regel nicht verschriftlicht, ausser in Fällen, wo sie für das Verständnis der Aussage relevant sind. Dialektausdrücke und Wortdoppelungen wurden weitgehend geglättet.<sup>62</sup> Verwendete Zitate wurden anonymisiert.

Die Auswertung der Interviews geschah mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe z. B. Gläser und Laudel 2010; Mayring 2015). Dabei wird auf der Basis von Codes ein Kategoriensystem gebildet. Dafür werden Textstellen mit relevanten Informationen zu einem bestimmten Thema mit einem Code versehen. Die Codes werden entweder bei der Lektüre am Text entwickelt oder stützen sich auf theoretische Vorüberlegungen. Während beispielsweise

---

<sup>62</sup> Während des Einarbeitens der Interviewzitate in den Text fanden teilweise nochmals sprachliche Überarbeitungen statt, um holprige Übersetzungen vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche, die sich während der Transkription eingeschlichen hatten, zu korrigieren. Dennoch enthalten die Zitationen aus den Interviews helvetische Färbungen.

Mayring (2015) oder Kelle und Kluge (2010) die qualitative Inhaltsanalyse in erster Linie als theoriegeleitetes Verfahren verstehen, betonen andere Autorinnen und Autoren die Bedeutung der Entwicklung der Kategorien (auch) am Material, so z. B. Schreier (2014). Gläser und Laudel (2010) wiederum plädieren für ein gemischt deduktiv-induktives Vorgehen – Schreier bezeichnet das Vorgehen als «qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion» (2014).

Für die vorliegende Studie wurden die beiden aus der Theorie abgeleiteten Codes «Organisationsmacht» und «Personalmacht» vorab gesetzt. Diese Kategorien stehen für formelle Macht und entsprechen den beiden von Luhmann identifizierten Machtquellen in Organisationen (siehe dazu Kapitel 2.2.3). Weitere Codes wurden nicht vorgängig definiert, sondern in mehreren Codierdurchgängen unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA induktiv aus dem Material heraus generiert. Diese Herangehensweise erlaubte es, eine Offenheit sicherzustellen, wie sie ein qualitatives Forschungsverfahren erfordert. Bei der Codierung fanden Mehrfachzuordnungen statt und im Verlaufe der mehrmaligen Codierdurchgänge wurden Codes zusammengeführt, aufgeteilt oder neu hierarchisiert. Einige wurden auch gelöscht bzw. blieben ohne weitere Verwertung. Das Ergebnis dieses induktiven Codierverfahrens bildet sich in der Struktur der Ergebniskapitel (siehe Kapitel 5 und 6) und ihrer Unterkapitel ab, wobei während des Schreibprozesses die Codes und deren Zuordnungen nochmals feinjustiert und ausdifferenziert wurden.<sup>63</sup> Als übergeordnete Analysekategorien gingen aus dem Codierprozess die vier Themenkomplexe *Organisationsmacht*, *Personalmacht*, *Einflusspraktiken der Akteure* sowie *Zusammenspiel von formeller und informeller Macht* hervor.

Alle Interviewzitate werden anonymisiert wiedergegeben, sowohl bezüglich der jeweiligen Person als auch ihrer Funktion sowie der Organisation (Fachhochschule und Departement), der die Person angehört. Wie vorgängig ausgeführt, lassen sich die Interviewpartner den vier Akteursgruppen «Rektor/in», «Direktor/in», «Mittleres Kader» sowie «akademisches Personal» zuordnen. Diese Gruppen haben sich aufgrund von Vorüberlegungen sowie der zur Verfügung stehenden Interviewpartner aus verschiedenen Hierarchieebenen als «relevante Akteure» erwiesen (siehe Tabelle 6). Wegen der Kleinheit des Forschungsfeldes werden die Rektorinnen und Direktoren bei der Angabe von Interviewziten in einer gemeinsamen Gruppe unter dem Kürzel «RD» zusammengefasst. Damit soll die Anonymität der Funktionsträgerinnen und Funktionsträger dieser Akteursgruppen, die im Übrigen beide der obersten Leitungsebene einer Fachhochschule zuzurechnen sind, sichergestellt werden. Das zweite Kürzel «MK» steht für das mittlere Kader und umfasst Funktionen wie Institutsleitende, Studiengangleitende oder Zuständige für einen Leistungsbereiche (z. B. Forschungsleitende).<sup>64</sup> Das dritte Kürzel «AP» bezieht sich auf das akademische Personal, sprich Lehrende und Forschende ohne Führungsfunktion. Diesem Kürzel vorangestellt ist eine den Interviewpartnern zufällig zugeordnete Nummer, dem Kürzel hintangestellt ist die von MAXQDA zugewiesene Abschnittsnummer (Beispiel: «9 MK 46» ist eine Aussage des Interviewpartners Nr. 9, der ein Vertreter des mittleren Kadern ist; die Aussage findet sich im entsprechenden Interview in Abschnitt 46).

<sup>63</sup> Beispielsweise wurde eine mit «Information» codierte Interviewaussage in einem Unterkapitel zu «Austausch» platziert.

<sup>64</sup> Der Begriff «mittleres Kader» trifft genau genommen nicht für alle Funktionen zu, die unter diesem Stichwort subsumiert sind. So sind, je nach Organisationsstruktur eines Departements, einige dieser Funktionen dem oberen Kader zuzurechnen, andere u. U. dem unteren. Der Einfachheit halber wird hier mit dem Sammelbegriff «mittleres Kader» operiert für alle Führungsfunktionen, die nicht der obersten Leitungsebene einer Fachhochschule angehören.

Tabelle 6: Relevante Akteure

Akteur	Funktionen	Kürzel bei Interviewziten
Rektor/in	Rektor/in einer Fachhochschule	RD
Direktor/in	Direktor/in eines Departements	
Mittleres Kader	Institutsleitende Studiengangsleitende Ausbildungsleitende Weiterbildungsleitende Forschungsleitende Fachbereichsleitende Abteilungsleitende Bachelorleitende Masterleitende usw.	MK
Akademisches Personal	Dozierende Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende	AP

Damit sich Zitate aus Interviews gut von Literaturziten unterscheiden lassen, sind sie ohne Anführungszeichen angegeben. Weiter gilt für die Interviewzitate, dass aus Anonymitätsgründen für erwähnte Funktionen die männliche Schreibweise verwendet wird, auch wenn die interviewte Person von einer Frau sprach. Aus dem gleichen Grund wird im Ergebniskapitel B (Kapitel 6) für alle Interviewpartner das männliche Geschlecht genutzt. So wird beispielsweise eine interviewte Frau als «Vertreter des mittleren Kadern» bezeichnet. Zitate, die das Risiko einer deduktiven Offenlegung in sich bergen (sei dies aufgrund der Bezugnahme auf konkrete Begebenheiten oder der Verwendung von auffälligen und einer bestimmten Person zuordenbaren Wörtern bzw. Aussagen oder anderweitiger Identifizierungsmerkmale), werden nicht verwendet. Durch intensive Anonymisierungsmassnahmen kann die Gefahr bestehen, dass die Aussagen in ihrer Substanz verändert werden (siehe dazu Kaiser 2012, S. 458). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Literatur und die ethischen Kodizes der Berufsverbände kaum spezifische, praktische Anleitungen zur Verhinderung der deduktiven Offenlegung in der qualitativen Forschung bieten (Kühl 2020; Kaiser 2012; Heggen und Guillemin 2012). Es bleibt in der Verantwortung der forschenden Personen, einen vorsichtigen Umgang mit den Daten zu praktizieren, dies im «Spannungsfeld zwischen Präzision und Anonymisierung», das «prinzipiell nicht auflösbar [ist]» (Kühl 2020, S. 65).

#### 4.3 Dokumentenanalyse als sekundäre Forschungsmethode

In Ergänzung zu den Interviews werden verschiedene Dokumente in die Analyse der Fälle einbezogen.

Während mithilfe der qualitativen Interviews in erster Linie die informellen Machtphänomene inkl. der diesbezüglichen Orientierungsmuster der Akteure erforscht werden, hat die Dokumentenanalyse zum Ziel, die formellen Machtstrukturen von Fachhochschulen herauszuarbeiten und zudem Zusammenhänge von formalen und (aus den Interviews

gewonnenen) informellen Machtstrukturen herzustellen. Hauptgegenstand dieser Analyse sind die kantonalen und überkantonalen Fachhochschulgesetze bzw. -verordnungen, fachhochschulspezifische Verordnungen, Reglemente und Statuten, aber auch Organigramme und Geschäftsordnungen, die öffentlich im Internet zugänglich sind.<sup>65</sup> Berücksichtigt sind grundsätzlich alle öffentlich-rechtlichen Schweizer Fachhochschulen (d. h. nicht nur jene, die einen Reorganisationsfall beisteuern), wobei anzumerken ist, dass nicht von allen Institutionen die gleiche Fülle an Material verfügbar ist. Die für die Dokumentenanalyse verwendeten Gesetze und Organigramme sind im Anhang B aufgeführt.

Der Zugang zu den Dokumenten erfolgt über das Internet. Gesetze und die meisten Verordnungen sind in systematischen Rechtssammlungen öffentlich zugänglich. Andere Verordnungen, Reglemente, Hochschulstatuten, Organigramme und Geschäftsordnungen sind (teilweise) auf den Websites der untersuchten Fachhochschulen auffindbar. Durch eine explorative Herangehensweise wird versucht, einen Überblick über die formellen Strukturelemente an Fachhochschulen herauszuarbeiten. Ein Fokus liegt dabei auf den Entscheidungskompetenzen von Funktionsträgerinnen und Funktionsträgern einerseits und Gremien andererseits. Das übergeordnete Ziel besteht im Vergleich der organisationsrechtlichen Vorgaben und organisationalen Strukturen der Schweizer Fachhochschulen.

Als Herausforderung stellte sich heraus, dass sich im Verlaufe des Forschungsprozesses die Dokumente mehrfach änderten. Fachhochschulen sind ein junger Organisationstypus in einem politisch dynamischen Umfeld. Die gesetzlichen Grundlagen erfahren fortlaufende Anpassungen und die Organisationsstrukturen der einzelnen Fachhochschulen verändern sich regelmässig, was sich in den häufigen Aktualisierungen der veröffentlichten Organigramme abbildet. Die Forscherin versuchte, diesen Veränderungen so gut als mögliche Rechnung zu tragen.

Anlässlich der Interviews wurden die Direktorinnen und Direktoren am Schluss des Gesprächs nach schriftlichen Dokumenten zum jeweiligen Reorganisationsfall gefragt. Einige Unterlagen (beispielsweise Präsentationen) wurden der Forscherin zugestellt. Keines dieser Dokumente hat sich aber mit Blick auf die Forschungsfragen als relevant erwiesen. Daher fanden sie für die vorliegende Studie keine weitere Berücksichtigung.

#### 4.4 Gütekriterien

Anders als für die quantitative Forschung<sup>66</sup> herrscht für qualitative Ansätze Uneinigkeit bezüglich der Kriterien, um die wissenschaftliche Güte einer Arbeit zu beurteilen (siehe für eine Übersicht z. B. Flick 2014 oder Eisewicht und Grenz 2018). Dabei stellt sich nicht nur die Frage, *welche* Gütekriterien für qualitative Studien gelten sollen, sondern *ob*, vor dem Hintergrund der Vielfalt an qualitativen Forschungsansätzen und angesichts dessen, dass qualitative Forschung vom Verzicht auf Standardisierung von Vorgehensweisen lebt, überhaupt einheitliche Gütekriterien definiert werden sollen (ebd.). Strübing et al. (2018) schlagen im

<sup>65</sup> Im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem ist in der Schweiz das Regelwerk für Hochschulen deutlich weniger detailliert ausgestaltet. Themenbereiche, die in Deutschland durch das Hochschulrahmengesetz des Bundes und die Landeshochschulgesetze für alle öffentlich-rechtlichen Hochschulen geregelt sind, sind in der Schweiz in hochschulspezifischen Dokumenten geklärt, siehe dazu Böckelmann 2017, S. 216.

<sup>66</sup> Für die quantitative Forschung gelten Objektivität, Reliabilität und Validität als allgemein akzeptierte Gütekriterien, siehe z. B. Krebs und Menold 2014.

Sinne eines Diskussionsanstosses fünf Gütekriterien qualitativer Sozialforschung vor, die unabhängig vom konkreten Ansatz anwendbar sind.

Für die Autorinnen und Autoren scheint es bedeutsam, nebst übergreifenden Leistungsmerkmalen (beispielsweise Offenheit oder Reflexivität) und praktischen Massnahmen zur Sicherung der Güte auf der Verfahrensebene auf einer dazwischenliegenden Stufe Massstäbe für die Qualitätsbewertung zu definieren. Diese Gütekriterien «spezifizieren die in den Leistungsmerkmalen enthaltenen Versprechen und Ziele und benennen diejenigen Eigenschaften von Verfahren und Ergebnissen, an denen sich erkennen lässt, inwieweit dies einer Studie gelungen ist» (Strübing et al. 2018, S. 85). Auch wenn die vorgeschlagenen Gütekriterien nicht als etabliert und allgemein akzeptiert bezeichnet werden dürfen (siehe beispielsweise die Replik darauf von Eisewicht und Grenz 2018), können sie der vorliegenden Studie als Orientierungspunkte für die kontinuierliche Überprüfung der Forschungsarbeit dienen.

Das erste Kriterium ist die *Gegenstandsangemessenheit*. Dabei geht es hauptsächlich darum, ob die empirischen Fälle, die gewählten Methoden, die Typen von Daten, die Theorien und Fragestellungen zusammenpassen. Diese Fragen der Passung begleiten die vorliegende Studie während des gesamten Forschungsprozesses. Das Gütekriterium der *empirischen Sättigung* beurteilt, ob eine Studie einen Forschungsgegenstand ausreichend durchdringt. Ein entscheidendes Element ist dabei die Felderschliessung. Weiter umfasst dieses Gütekriterium, ob es bei Interviewstudien gelingt, zwischen der interviewenden Person und den Interviewten ein Vertrauensverhältnis zu etablieren. Ebenso ist das Sample in seiner Breite und Tiefe ein entscheidendes Element. Das dritte Gütekriterium ist jenes der *theoretischen Durchdringung* als ergänzendes Kriterium zur empirischen Sättigung, denn

«[n]ur wenn beides vorliegt, kann Gegenstandsangemessenheit erzielt werden, weil erst der sensible Umgang mit Theorieperspektiven es erlaubt, aus der Fülle empirischer Eindrücke Auswahlen zu treffen sowie unvermeidliche Beobachtungslücken gedanklich zu überbrücken, und weil erst die tiefe Verstrickung ins empirische Material die Relevanz theoretischer Perspektivierungen aufzeigen kann.» (Strübing et al. 2018, S. 91)

Die *textuelle Performanz* als viertes Gütekriterium einer qualitativen Studie zeigt sich in der Art, wie die Leserinnen und Leser geführt werden, ob die Ergebnisse verständlich, nachvollziehbar und ansprechend dargestellt sind. Dies schliesst u. a. Transparenz in der Vorgehensweise ein. Leserinnen und Leser sollen die methodischen Entscheidungen und Vorgehensweise möglichst detailliert beurteilen können. Schliesslich ist die *Originalität* einer Studie gemäss Strübing et al. (2018) ein Gütekriterium qualitativer Forschung. Damit ist der Erkenntnisfortschritt gemeint, den eine Untersuchung mit sich bringt. Um diese Erkenntnisse geht es in den nachfolgenden beiden Ergebniskapiteln.

## 5 Ergebnisteil A: Formale Macht an Fachhochschulen

Das vorliegende Kapitel bildet den ersten von zwei Ergebnisteilen zur empirischen Studie und beleuchtet die formelle Macht. Die Ausführungen folgen verschiedenen Aspekten zu formellen Machtstrukturen in (Hochschul-)Organisationen, die auf die Hierarchie abstützen (siehe dazu die Theoriekapitel 2.2.3 und 2.3.3). Zwei separate Unterkapitel gehen im Folgenden der Frage nach, in welchem Ausmass der Leitungsebene an Schweizer Fachhochschulen Organisations- und Personalmacht zur Verfügung steht. Antworten darauf werden hauptsächlich über die Dokumentenanalyse gesucht. Die dafür verwendeten Dokumente stellt Anhang C dar. Um die Ergebnisse zu erweitern und zu verfeinern, werden spezifische theoretische Konzepte und relevante Studien aus der Hochschulforschung herangezogen.

### 5.1 Organisationsmacht

Wenn Mitglieder in eine Organisation eintreten, stimmen sie formell der Hierarchie zu und akzeptieren dadurch dienstliche Weisungen. Vorgesetzte können ihre Entscheidungen durchsetzen, weil ihnen die Macht obliegt, Organisationsmitglieder aus der Organisation auszuschliessen, falls sie sich nicht an Weisungen halten. Luhmann bezeichnet diese Machtquelle als Organisationsmacht (2003, S. 104ff., siehe auch Kapitel 2.2.3 und 2.3.3). Unerheblich ist, ob tatsächlich Entlassungen ausgesprochen werden. Entscheidend ist, dass Sanktionsmöglichkeiten bestehen, dass es somit Regeln gibt, die disziplinarrechtlich abgestützt sind. Die damit verbundene Frage für die vorliegende Studie lautet: Haben Führungspersonen an Schweizer Fachhochschulen die Option, Mitglieder auszuschliessen, wenn sie sich nicht an die Bedingungen halten? Dieser Frage soll im vorliegenden Kapitel nachgegangen werden. Dabei soll Luhmanns Konzept der Organisationsmacht in einem erweiterten Sinn untersucht werden: Es soll nicht nur um die Frage gehen, ob Mitglieder aus der Organisation ausgeschlossen werden können, sondern wie die Mitgliedschaft insgesamt geregelt ist. Dazu zählt auch die Einstellung von Personal. Damit verbunden sind konkrete Fragen wie: Wer hat die Kompetenz, Personen einzustellen, zu wählen und zu entlassen? Wie setzen sich Gremien zusammen? Welches sind die Regeln bezüglich Anstellungs- bzw. Wahlverfahren? Welche Kündigungsfristen und allenfalls Amtszeitbeschränkungen gelten? Bedeutendste Basis für die nachfolgenden Analysen sind gesetzliche Grundlagen.

#### 5.1.1 Hierarchie als zentrale Formalstruktur

Die Hierarchie gilt als grundlegende Ordnung einer Organisation, wie bereits in Kapitel 2.2.3 ausgeführt wurde. Die hierarchische Ordnung klärt, wer die Weisungsgebenden und wer die Weisungsempfangenden sind. Dadurch ermöglicht sie, günstig und schnell zu eindeutigen Entscheidungen zu gelangen (Kühl 2015, S. 96–99). Das Grundgerüst einer hierarchischen Organisation bilden gemäss Luhmann «formalisierte Führungsstellen mit zeitlich fortdauernder Besetzung, sachlich abgegrenzter Kompetenz und sozial eindeutig zugeordneten Untergebenen» (1976, S. 209).

Mit dem Beitritt in eine Organisation stimmt eine Person dieser «heiligen Ordnung» zu, akzeptiert somit die Unter- und Überordnungsverhältnisse, aber auch alle weiteren damit direkt oder indirekt verbundenen Mitgliedschaftsbedingungen, die beispielsweise in Stellenbeschreibungen oder Reglementen verschriftlicht sein können. Die Akzeptanz der

Hierarchie als Mitgliedschaftsbedingung hat einen wesentlichen Effekt: Die vorgesetzte Person ist bei formalen Entscheiden nicht auf die persönliche Achtung ihrer Untergebenen angewiesen (ebd.).

Der vorliegende Abschnitt geht der Frage nach, ob Fachhochschulen so organisiert sind, dass hierarchische Entscheidungen durch Führungspersonen möglich sind und das Verhalten der Mitglieder auf diese Weise koordiniert werden kann. Antworten sollen die kantonalen Gesetze liefern, welche die formale Aufstellung der Fachhochschulen regeln. Von einigen Hochschulen liegen weitere präzisierende Grundlagen vor, z. B. das Hochschulstatut, die Hochschulordnung oder das Geschäftsreglement. Diese Quellen werden, wo sie öffentlich verfügbar sind, ebenfalls beigezogen. Darüber hinaus stützt die Analyse sich auf Organigramme, wie sie auf der Website der jeweiligen Fachhochschule publiziert sind, im Wissen, dass ein Organigramm die konkreten Entscheidungsbefugnisse nicht abbilden kann und kein echter Indikator für die Machtverhältnisse in einer Organisation ist (Borggräfe 2019, S. 236). Jedoch geben die Organigramme Hinweise zur konkreten Umsetzung der gesetzlichen Rahmenbedingungen bezüglich der übergeordneten Organisationsstruktur. Sämtliche Grundlagen, die für die Dokumentenanalyse verwendet werden, sind im Anhang C aufgeführt.

Zuerst gilt die Aufmerksamkeit der Organisationsstruktur der Fachhochschulen, um in einem zweiten Schritt die konkreten Kompetenzen von Führungspersonen und -gremien zu untersuchen. Danach wird der Frage nachgegangen, wie die Hochschulleitungen zusammengesetzt sind, um zum Schluss die Weisungsketten in Fachhochschulen zu skizzieren.

#### 5.1.1.1 Organisationsstruktur von Fachhochschulen

Die Schweizer Fachhochschulen (siehe Kapitel 3) sind eigenständige rechtliche Körperschaften. Sie unterliegen der Aufsicht der Regierung des zuständigen Trägerkantons<sup>67</sup> und der Oberaufsicht des entsprechenden Parlaments. Der Trägerkanton erteilt der Fachhochschule jeweils einen drei- bis vierjährigen Leistungsauftrag und stattet sie mit einem entsprechenden Globalbudget aus. Strategisch werden die Fachhochschulen von einem Fachhochschulrat geführt, der von der Regierung des Trägerkantons gewählt ist.

Die organisationale Grundstruktur der einzelnen Fachhochschulen ist ähnlich. Sie entspricht für alle Fachhochschulen (mit einigen spezifischen Ausprägungen) dem Grundmodell, wie es in Abbildung 18 dargestellt ist.<sup>68</sup> Verschiedene disziplinäre Einheiten, die relativ autonom

<sup>67</sup> FHNW, OST, HES-SO und HSLU sind interkantonale Hochschulen und werden von mehreren Kantonen getragen. Die Trägerkantone regeln die Führung und Finanzierung der Fachhochschule mithilfe einer Vereinbarung bzw. eines Vertrages.

<sup>68</sup> Eine Ausnahme bildet die HES-SO, deren Organisationsstruktur fundamental von jener der übrigen Schweizer Fachhochschulen abweicht. Die Fachhochschule der Westschweiz ist eine interkantonale Institution mit einer ausgeprägt diversifizierten und dezentralisierten Struktur. Sie umfasst 28 disziplinäre Einheiten bzw. Hochschulen (hautes écoles), verteilt auf die gesamte französische Schweiz. Diese Einheiten sind einerseits je einem von sechs fachlichen Bereichen (domaines) zugeordnet und andererseits in fünf kantonale oder regionale Einheiten zusammengefasst. Jeder Bereich wird von einem Bereichsrat (conseil de domaine) verwaltet, dem die Mitglieder der jeweiligen Hochschulverwaltungen angehören. Die Bereichsräte sind für die akademische Verwaltung von Lehre und Forschung zuständig. Das Rektorat ernennt eine Leiterin oder einen Leiter für jeden Bereich. Die Hochschulen werden von den Kantonen gemäss den kantonalen Gesetzen oder interkantonalen Vereinbarungen gesteuert: Die Kantone stellen das Personal an und verwalten die Finanzen und die Infrastruktur. Die Hochschulen sind jeweils geografisch in einer kantonalen oder regionalen Einheit zusammengefasst, die von einem Direktor (directeur) oder einem Generaldirektor (directeur général) geleitet wird. Entsprechend sind die einzelnen Hochschulen autonom. Das Rektorat, die Vorsitzenden der sechs Bereichsräte sowie die Generaldirektoren der fünf kantonalen bzw. regionalen Einheiten koordinieren als Lenkungsausschuss (comité directeur) die Bezie-



nebeneinanderstehen, bilden die tragenden Säulen der Gesamtorganisation. In diesen disziplinären Einheiten – meistens werden sie als «Departemente»<sup>69</sup> bezeichnet – wird Lehre und Forschung betrieben. Daneben gibt es eine gesamthochschulische Serviceeinheit mit Abteilungen wie Finanzen, Personal, Informatik oder Facility-Management, um die betrieblichen Abläufe sicherzustellen. Das Rektorat ist die übergeordnete Steuerungseinheit rund um die Rektorin bzw. den Rektor. Typischerweise sind dem Rektorat diverse Stabsabteilungen und -funktionen angegliedert, die Entscheidungsgrundlagen für die oberste Leistungsebene vorbereiten. Schliesslich gibt es an allen Fachhochschulen Querschnittsaufgaben, die eine horizontale Verbindung zwischen den autonomen disziplinären Einheiten bilden.

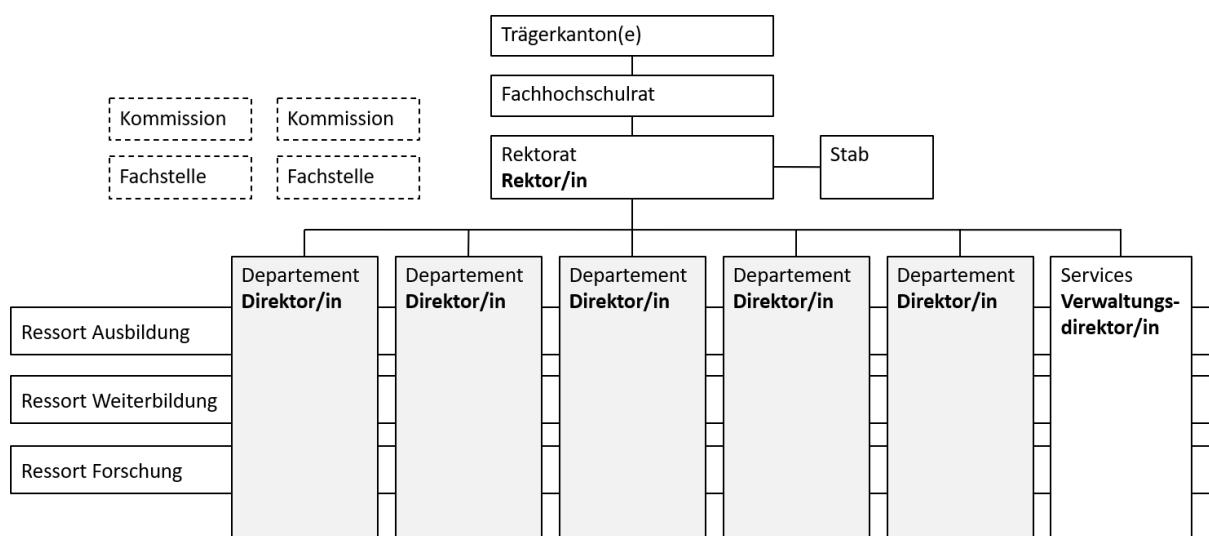


Abbildung 18: Übergreifende Organisationsstruktur von Fachhochschulen (Grundmodell)<sup>70</sup>

Die einzelnen Fachhochschulen unterscheiden sich bezüglich der Anzahl der Departemente. Sie reicht von drei bei der FHGR bis zu neun bei der FHNW. Was die disziplinäre Ausrichtung betrifft, sind die meisten Fachhochschulen heterogen aufgestellt und vereinen mehrere Fachgebiete aus einem Spektrum, das von Technik und Informationstechnologien über Chemie und Life Sciences, Wirtschaft und Dienstleistungen, Design, Gesundheit bis zu Theater und anderen Künsten reicht (für Details siehe Abschnitt 3.1.2). Einzig die ZHdK weist als Hochschule der Künste ein fachlich homogeneres Profil auf, zumindest auf den ersten Blick, denn es darf vermutet werden, dass zwischen Disziplinen wie Musik und Design nicht zwingend viel mehr Gemeinsamkeiten bestehen als beispielsweise zwischen den Disziplinen Soziale Arbeit und Architektur. An den Fachhochschulen SUPSI und BFH gibt es zudem sogenannte angeschlossene Schulen, im Fall der BFH die Eidgenössische Hochschule für Sport

hungen zwischen den Bereichen, den Regionen, den Hochschulen und dem Rektorat. – Aufgrund dieser strukturellen Andersartigkeit gelten die meisten der nachfolgenden Ausführungen zur Organisationsstruktur von Schweizer Fachhochschulen nicht für die HES-SO.

<sup>69</sup> Die verschiedenen Organisationseinheiten und Organe tragen in den einzelnen Fachhochschulen zum Teil unterschiedliche Namen. So nennen beispielsweise einige Fachhochschulen ihre disziplinären Einheiten «Hochschulen» und nicht «Departemente». Weiter heisst der bzw. die Vorsitzende des obersten operativen Leitungsgremiums in den meisten Fachhochschulen «Rektor/in», wird aber an der FHNW als «Direktionspräsident/in» oder der SUPSI als «Generaldirektor/in» bezeichnet. In dieser Ergebnisdarstellung wird auf die gängigsten Bezeichnungen zurückgegriffen. Sie sind im Anhang A aufgeführt, wo auch alternative Bezeichnungen vermerkt sind.

<sup>70</sup> Das Ressort Forschung ist in der Regel auch für den Leistungsauftrag «Dienstleistungen für Dritte» zuständig.

Magglingen (EHSM) und im Fall der SUPSI das Conservatorio della Svizzera italiana – Scuola universitaria di Musica (CSI-SUM), die Fernfachhochschule Schweiz (FFHS-Brig) sowie die Accademia Teatro Dimitri (ATD). Diese Schulen verfügen über eine je separate Trägerschaft, sind jedoch in die Organisationsstruktur einer Fachhochschule integriert.

Querschnittsaufgaben sind über Strukturen wie Ressorts, Kommissionen und Fachstellen integriert oder klassisch in einer Verwaltungsabteilung angegliedert. Auch Kombinationen von übergreifenden Gremien und unterstützender, in der Linie integrierter Stellen sind üblich. Etabliert haben sich die sogenannten Ressorts, die je von einer Direktorin bzw. einem Direktor eines Departements geleitet werden.<sup>71</sup> An allen Fachhochschulen (mit Ausnahme der BFH) ist je ein Ressort zu den Leistungsaufträgen eingerichtet (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung). Daneben gibt es an gewissen Fachhochschulen z. T. weitere Ressorts zu Aufgaben, die eng an die Lehre und Forschung geknüpft sind, z. B. Internationales, Qualität oder Veranstaltungen. Die Leitung dieser Ressorts durch Departementsdirektorinnen und -direktoren stellt eine bestmögliche Integration dieser Querschnittsaufgaben sicher und verbindet die disziplinären Einheiten auf einer horizontalen Ebene. Die BFH organisiert die Querschnittsaufgaben zu den Leistungsaufträgen nicht über Ressorts, sondern über ein Vizerektorat Lehre sowie ein Vizerektorat Forschung. Die Vorstehenden dieser beiden Vizerektorate sind stimmberechtigte Mitglieder der Hochschulleitung. Auf die personelle Zusammensetzung der Hochschulleitungen wird später in diesem Kapitel eingegangen.

Weitere hochschulübergreifende Gremien wie Kommissionen und Fachstellen sind mit Querschnittsaufgaben betraut, die typischerweise Erwartungen der Gesellschaft widerspiegeln, beispielsweise Gleichstellung und Diversity oder Nachhaltigkeit. Aber auch für klassische Verwaltungsaufgaben existieren übergreifende Gremien. Die horizontale Verbindung über die gesamte Fachhochschule wird über die jeweilige Zusammensetzung des Gremiums sichergestellt. Geleitet werden diese Gremien in der Regel von Stabsmitarbeitenden bzw. sogenannten Beauftragten.

Das zentrale Element der übergreifenden Fachhochschulstruktur sind demnach die Departemente als fachliche Einheiten. Schumacher spricht in diesem Zusammenhang von «Geschäftsfeldorganisation», die den Vorteil der Nähe zum «Markt» bzw. den «Markterfordernissen» mit sich bringt, aber gleichzeitig die Gefahr in sich birgt, dass der Gesamtzusammenhang verloren geht (2017, S. 77–81). Entsprechend ist es entscheidend, Kommunikationsprozesse zwischen den autonomen Einheiten zu installieren. Die Herausforderung besteht darin, «einerseits die Autonomie der jeweiligen Bereiche zu gewährleisten, andererseits aber ein ausreichendes Maß an Selbstbindung an das Ganze entstehen zu lassen» (Schumacher 2017, S. 80). Die Fachhochschulen versuchen, auf gesamthochschulischer Ebene diese Selbstbindung mithilfe einer (funktionalen) Ressortstruktur und weiterer Querschnittsgremien wie Fachstellen und Kommissionen sicherzustellen. Die horizontalen Kommunikationsmechanismen können aber auch einen eher informellen Charakter haben. Zu denken ist hier beispielsweise an Veranstaltungen oder Konferenzen, die nur schwach oder gar nicht institutionalisiert sind, oder an einfache Online-Vernehmlassungen zu aktuellen Themen.

Auf Ebene der Departemente lässt sich kein einheitliches Modell für die Organisationsstruktur skizzieren. Ein gängiges Organisationsprinzip ist wiederum jenes nach Geschäftsfeldern, sprich nach fachlichen Untereinheiten, meistens sogenannten Instituten (und allenfalls weiteren Unterteilungen in Zentren). Als Beispiel dient das Departement Gesundheit der ZHAW, welches sich in die fünf Institute Ergotherapie, Gesundheitswissenschaften, Hebammen, Pflege und Physiotherapie (und eine Serviceeinheit) unterteilt. Die Vorteile und Herausforderungen

<sup>71</sup> Die ZHdK spricht in diesem Zusammenhang von «Dossiers».

der Geschäftsfeldorganisation wurden früher in diesem Kapitel für die Ebene Gesamthochschule bereits ausgeführt und gelten gleichermassen für die Departementsebene.

Als alternative Organisationsform findet sich die funktionale Aufstellung, bei der die Leistungsbereiche Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen die Grundstruktur prägen. Das Departement Informatik der HSLU mit seinen drei Abteilungen Ausbildung (wo die Studienangebote verortet sind), Forschung (unterteilt in verschiedene Forschungsthemen) und Weiterbildung (unterschiedliche Themenbereiche beinhaltend) steht beispielhaft für dieses Organisationsprinzip. Der Vorteil der Funktionalorganisation nach leistungsbezogenen (oder verwaltungsspezifischen) Abteilungen liegt gemäss Schumacher in der inhaltlichen Fokussierung und in der Entwicklung von Expertenwissen, was jedoch gleichzeitig die Gefahr in sich birgt, dass sich Silos bilden und die übergeordneten Interessen der Organisation nur ungenügend berücksichtigt werden (2017, S. 77–81). Schliesslich gibt es auch Mischformen dieser beiden Organisationsprinzipien. So ist, um ein Beispiel zu nennen, die Hochschule für Wirtschaft der FHNW in eine Abteilung «Ausbildung» und eine Abteilung «Institute» aufgeteilt. In der ersten sind alle Bachelor- und Masterstudiengänge beheimatet, in der zweiten die Tätigkeiten aus dem erweiterten Leistungsauftrag.

Unabhängig von der Grundstruktur eines Departements sind Querschnittsaufgaben in die Organisation integriert. Es handelt sich grossmehrheitlich um dieselben Aufgaben, wie sie auf Ebene der Gesamthochschule zu berücksichtigen sind (siehe oben stehend). Bedeutend ist der Hinweis, dass innerhalb einer Fachhochschule die einzelnen Departemente völlig unterschiedlich organisiert sein können. Die jeweiligen Hochschulgesetze setzen gewisse Rahmenbedingungen, jedoch liegt es in der Autonomie der Departemente, ihre Struktur innerhalb dieser Leitplanken frei zu gestalten (vorbehältlich der Genehmigung durch eine übergeordnete Instanz, je nach Fachhochschule der Rektor oder die Rektorin, die Hochschulleitung oder der Fachhochschulrat).

Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, ist sowohl die übergeordnete als auch die departementale Organisationsstruktur von Fachhochschulen ein Abbild der unterschiedlichen Rationalitäten, die es zu integrieren gilt. Die unterschiedlichen Logiken der Disziplinen treffen auf die Ausbildungs-, die Weiterbildungs-, die Forschungs- und die Dienstleistungslogik. Ferner gilt es, die Logik der Verwaltung zu berücksichtigen (siehe dazu auch Kapitel 2.3.1.). Das führt zu einer hohen Binnenkomplexität. Diese «Koexistenz verschiedener organisationaler Logiken mit häufig widersprüchlichen Steuerungswirkungen» (Schumacher 2017, S. 78) ist prägendes Merkmal der Organisationsstruktur von Fachhochschulen.

Schliesslich sei an dieser Stelle ein weiterer struktureller Aspekt erwähnt, der die organisationale Komplexität zusätzlich erhöht: Das Recht auf Mitwirkung der Angehörigen ist an allen Fachhochschulen fest verankert. Die Studierenden, die Dozierenden, die Mitarbeitenden des Mittelbaus sowie die administrativen Mitarbeitenden organisieren sich je in entsprechenden Vereinigungen. Die Mitwirkung wird in unterschiedlichen Formen gelebt. Sie reicht von Information und Anhörung über regelmässige Aussprachen mit dem Direktor oder der Rektorin bis zum Antragsrecht an die Organe. Ferner arbeiten die Vertreterinnen und Vertreter der Mitwirkungsorganisationen in Findungskommissionen mit und werden zu Vernehmlassungen zu diversen Fragestellungen eingeladen.

#### 5.1.1.2 Kompetenzen von Führungspersonen und -gremien

Wer ist rein formell für die operative Führung einer Fachhochschule zuständig? Ist es der Rektor bzw. die Rektorin? Oder die Hochschulleitung? Der Blick in die Gesetzesgrundlagen

der einzelnen Fachhochschulen zeigt, dass es Unterschiede gibt, wie viel Gewicht diesbezüglich der Rektorin oder dem Rektor als Einzelfigur oder der Hochschulleitung als Gremium beigemessen wird.

Die BFH beispielsweise beschreibt ihre Hochschulleitung als ein Gremium, das den Rektor oder die Rektorin in der operativen Führung der Fachhochschule unterstützt. Die operative Führungsverantwortung liegt in den Händen des Rektors oder der Rektorin. So steht im Gesetz über die Berner Fachhochschule (Art. 35): «Die Rektorin oder der Rektor führt die Berner Fachhochschule operativ. Sie oder er ist dem Schulrat gegenüber für die Geschäftsführung verantwortlich.» Die Hochschulleitung hingegen «ist insbesondere zuständig für die Unterstützung der Rektorin oder des Rektors in der operativen Führung der Berner Fachhochschule» (ebd., Art. 36). Konkrete Entscheidungskompetenzen zu einzelnen Sach- oder Personalfragen sind jedoch aus den öffentlichen Gesetzen schwierig herauszulesen, dazu wäre der Einblick in präzisierende, unveröffentlichte Reglemente nötig.

Im Gegensatz dazu ist an der FHGR «die Hochschulleitung [...] für die operative Führung verantwortlich. Das beinhaltet die wissenschaftliche, didaktische, finanzielle und personelle Führung der Hochschule» (Organisationsreglement Hochschulrat, Art. 2). Vergleichbar ist es an der SUPSI, wo der Hochschulleitung die operative Führung der Hochschule obliegt und sie jene Entscheide zu Studierenden, Personal, Finanzen, Kommunikation etc. fällt, die nicht dem Fachhochschulrat oder einem anderen Organ vorbehalten sind (Statuto SUPSI, Art. 12/12.1). Auch an der OST ist es die Hochschulleitung, die die Hochschule operativ führt (Vereinbarung über die OST, Art. 23). Im Staatsvertrag der FHNW (Art. 23) wird zwar ebenfalls die Hochschulleitung als das operative Leitungsorgan bezeichnet. Im spezifizierenden Funktionendiagramm zeigt sich jedoch, dass der Hochschulleitung als Gremium praktisch keine Entscheidungskompetenzen zustehen, sondern dass sie v. a. mitwirkend und vorbereitend einbezogen ist.

Mischformen bei der Gewichtung der Rektorin oder des Rektors als Einzelperson oder dem Gremium Hochschulleitung sind in den gesetzlichen Unterlagen von HSLU, ZHAW und ZHdK festzustellen. Gemäss Statut der HSLU «nimmt [die Hochschulleitung] als operatives Führungsorgan [...] die ihr zugewiesenen Aufgaben wahr und wirkt bei Entscheidungen des Fachhochschulrates sowie der Rektorin oder des Rektors mit» (Art. 10). Laut Art. 12 (ebd.) «[obliegt] der Rektorin oder dem Rektor die Gesamtleitung der Hochschule Luzern [...]». Für die ZHAW und die ZHdK gilt: «Die Rektorin oder der Rektor leitet die Hochschule. [Sie oder er] entscheidet endgültig, wenn sich die Mitglieder der Hochschulleitung über Anträge an übergeordnete Instanzen nicht einig sind» (Art. 23 Fachhochschulgesetz des Kantons Zürich). Ein Blick in die konkreten Funktionendiagramme zeigt, dass, je nach Fragestellung, die Entscheidungskompetenz beim Rektor bzw. der Rektorin oder der Hochschulleitung liegt.

Im Folgenden werden die Kompetenzen der verschiedenen Organe in Bezug auf ausgewählte Aufgaben genauer analysiert (siehe Tabelle 7). Die Analyse fokussiert auf die Fachhochschulen FHNW, HSLU sowie ZHAW, da diese in ihrer Geschäftsordnung bzw. in ihrem Statut ein detailliertes Funktionendiagramm ausweisen, das die Kompetenzen (Mitsprache, Antrag, Entscheid, Genehmigung) präzise aufschlüsselt. Jedoch ist zu beachten, dass die Funktionendiagramme nicht identisch aufgebaut sind, weshalb sich die Kompetenzen nicht eins zu eins vergleichen lassen.

Als Erstes lässt sich feststellen: Die Rektorin der Fachhochschule A hat nicht genau die gleichen Kompetenzen wie der Rektor der Fachhochschule B. Das gilt analog für Direktorinnen und Direktoren. Während beispielsweise an der FHNW und der HSLU der Fachhochschulrat das letzte Wort zur Strategie hat, ist es an der ZHAW der Rektor oder die Rektorin. Umgekehrt entscheidet an der ZHAW der Fachhochschulrat abschliessend über die Organisationsstruktur

der Departemente, während an der HSLU und der FHNW die Rektorin darüber entscheidet gemäss Antrag des Direktors (FHNW) resp. den Entscheid des Direktors abschliessend genehmigt (HSLU). Ein Unterschied ist im Weiteren auszumachen bei Studienordnungen auf Ebene der Departemente, die an der HSLU in der Entscheidungskompetenz der Direktorin liegen, an der FHNW hingegen in jener des Rektors.

Tabelle 7: Entscheidungskompetenzen an Fachhochschulen

	FHNW	HSLU	ZHAW
<b>Strategie und Ziele</b>			
Strategie Fachhochschule	Vorbereitung: HSL Antrag: R Entscheid: FHR	Vorbereitung: HSL Antrag: R Entscheid: FHR	Antrag: HSL Entscheid: R
Strategie Departemente	Antrag: D/R Entscheid: FHR	Entscheid: HSL Genehmigung: FHR	Antrag: D Genehmigung: R
Jahresplan und Ziele Departemente	Entscheid: R/D	Entscheid: D Genehmigung: R	Antrag: D Genehmigung: R
<b>Organisation</b>			
Aufbaustruktur Departemente	Antrag: D Entscheid: R	Entscheid: D Genehmigung: R	Antrag: R Entscheid: FHR
Gründung/Auflösung von Instituten	Antrag: D Entscheid: R	Entscheid: D Genehmigung: R	Antrag: D Genehmigung: R + FHR
<b>Personal</b>			
Stellenbesetzung Direktor/in	Antrag: R Entscheid: FHR	Antrag: R Entscheid: FHR	Antrag: R Entscheid: FHR
Stellenbesetzung Kader Dep. Ebene II		Entscheid: D (Genehmigung: R) <sup>72</sup>	Antrag: D Genehmigung: R
Stellenbesetzung Dozierende (unbefristeter Arbeitsvertrag)		Entscheid: D	Entscheid: D <sup>73</sup>
<b>Finanzen</b>			
Jährliches Grobbudget Departemente	Antrag: D Entscheid: R	Mitsprache: HSL Entscheid: R	Antrag: HSL Entscheid: R
<b>Lehre</b>			
Genehmigungsgesuche Studiengänge	Vorbereitung: D Antrag: R Entscheid: FHR Genehmigung: T	Antrag: D/R Mitsprache: HSL Entscheid: FHR Genehmigung: T	Antrag: D/HSL Genehmigung: FHR
Studienordnungen (Ebene FH)	Mitsprache: HSL Antrag: R Entscheid: FHR	Mitsprache: HSL Antrag: R Entscheid: FHR	Antrag: D/HSL Genehmigung: FHR
Studienordnungen (Ebene Dep.)	Antrag: D Entscheid: R	Entscheid: D	

**Abkürzungen:** D = Direktor/in; R = Rektor/in; HSL = Hochschulleitung; FHR = Fachhochschulrat; T = Trägerschaft.

**Erläuterung:** Mit einem «Entscheid» bringt in der Regel das zuständige Organ eine ganz bestimmte Angelegenheit mit rechtsverbindlicher Wirkung zum Abschluss. Muss dieser Entscheid aber noch von einem anderen Organ genehmigt werden, dann ist der rechtsverbindliche Akt die «Genehmigung» und nicht der Entscheid (siehe Statut HSLU, Anhang 1). – Quelle: Statut bzw. Geschäftsordnung FHNW, HSLU, ZHAW.

Werden die übrigen Fachhochschulen einbezogen, lassen sich weitere Unterschiede ausmachen. An der ZHdK oder der FHGR ist die jeweilige Hochschulleitung zuständig für die Anstellung von Personal, während an der HSLU oder der ZHAW die Direktorinnen und Direktoren dafür zuständig sind und gewisse Kaderpositionen durch den Rektor oder die Rektorin genehmigt werden. An der FHGR liegt es in der Kompetenz der Hochschulleitung,

<sup>72</sup> Nur bei der Besetzung von Vizedirektionen.

<sup>73</sup> Bei Dozierenden der LK 24 braucht es die Genehmigung durch den Rektor bzw. die Rektorin.

die Organisationseinheiten der Linie nach den direkt unterstellten Einheiten von Hochschulleitungsmitgliedern zu bestimmen. Zum Vergleich: An der FHNW und der HSLU liegt diesbezüglich der abschliessende Entscheid bzw. die Genehmigung beim Rektor oder bei der Rektorin.

Eine zweite Feststellung ist: Rektorinnen und Rektoren können rein formell gar nicht so viel entscheiden. Die substanziellen Fragen entscheidet oder genehmigt abschliessend der Fachhochschulrat oder der Trägerkanton (z. B. Strategie, Entwicklungs- und Finanzplan, Globalbudget, übergeordnete Organisationsstruktur, Personalverordnung, Anstellung der Mitglieder der Hochschulleitung, Studiengänge, Studienordnungen). Trotzdem stehen einer Rektorin oder einem Rektor einer Fachhochschule einige spezifische Entscheidungskompetenzen zu, die allerdings zwischen den verschiedenen Fachhochschulen variieren. An einige Fachhochschulen (insbesondere FHGR, SUPSI und ZHdK) sind die Entscheidungskompetenzen der Hochschulleitung auf Kosten jener des Rektors oder der Rektorin grösser als an den anderen Fachhochschulen. Das Gremium «Hochschulleitung» soll im folgenden Abschnitt genauer untersucht werden.

### 5.1.1.3 Zusammensetzung der Hochschulleitung und Beschlussfassung

An der OST, der HSLU, der ZHAW und der ZHdK setzt sich die Hochschulleitung aus dem Rektor bzw. der Rektorin, den Direktorinnen und Direktoren der Departemente sowie dem bzw. der Vorsitzenden der Serviceeinheit zusammen. Die FHNW weicht insofern von diesem Modell ab, als der bzw. die Vorsitzende der Serviceeinheit kein stimmberechtigtes Mitglied der Hochschulleitung ist. Weiter gibt es drei Fachhochschulen, die den Kreis der stimmberechtigten Hochschulleitungsmitglieder breiter fassen. An der SUPSI gibt es zusätzlich einen «Direttore formazione di base» (Direktor Ausbildung), einen «Direttore formazione continua» (Direktor Weiterbildung) sowie einen «Direttore ricerca, sviluppo e trasferimento della conoscenza» (Direktor Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer) und an der FHGR sitzt zusätzlich ein Prorektor bzw. eine Prorektorin mit einem Aufgabenportfolio im Bereich der Lehre in der Hochschulleitung. Die gesetzliche Grundlage der FHGR sieht zudem die Möglichkeit vor, «weitere Mitglieder» in die Hochschulleitung aufzunehmen. Ebenfalls eine breiter zusammengesetzte Hochschulleitung kennt die BFH, wo zusätzlich die Vorsitzenden der beiden Vizerektorate Lehre und Forschung im Gremium vertreten sind. An allen Fachhochschulen haben weitere Stellen Beisitz in der Hochschulleitung, z. B. die Generalsekretärin, der Leiter Kommunikation oder die Leiterin Hochschulentwicklung.

Die Zusammensetzung der Hochschulleitung (mit Blick auf die stimmberechtigten Mitglieder) kann ein Indikator sein für das Verhältnis zwischen zentralen und dezentralen Kräften an einer Hochschule, wobei die Direktorinnen und Direktoren der Departemente dezentrale und alle übrigen stimmberechtigten Hochschulleitungsmitglieder – d. h. die Rektorin, der Vorsteher der Serviceeinheit sowie allfällige Vizedirektorinnen oder Prorektoren – zentrale Interessen vertreten. Werden die Schweizer Fachhochschulen unter diesem Aspekt analysiert, zeigt sich das folgende Bild (siehe Tabelle 8).

Demnach sind die FHGR, die SUPSI und die BFH jene Fachhochschulen mit dem grössten zentralen Gewicht. Dem gegenüber sind die HES-SO und die FHNW unter dem Aspekt der Hochschulleitungszusammensetzung am stärksten dezentralisiert. Ausschlaggebend für das Verhältnis ist einerseits, wie oben erwähnt, die Besetzung der Hochschulleitung mit stimmberechtigten «Funktionen», andererseits die Anzahl der Departemente.

Tabelle 8: Verhältnis zwischen zentralen und dezentralen stimmberechtigten Personen in den Hochschulleitungen der Schweizer Fachhochschulen

FH	Anzahl zentrale Stimmen	Anzahl dezentrale Stimmen	Stimmenverhältnis
FHGR	3	3	1.00
SUPSI	5	7	0.71
BFH	4	8	0.50
HSLU	2	6	0.33
ZHdK	2	5	0.40
OST	2	6	0.33
ZHAW	2	8	0.25
FHNW	1	9	0.11
HES-SO	1	11	0.09

Eine weitere Differenzierung lässt sich vornehmen, indem die stimmberechtigten Mitglieder der jeweiligen ‹Logik› zugeordnet werden, die sie in erster Linie vertreten (siehe Tabelle 9). So stehen die Direktorinnen und Direktoren der Departemente für die Logik der Disziplinen und die Rektorin und der Vorsteher der Serviceeinheit für die Verwaltungslogik. Die Fachhochschulen FHGR, SUPSI und BFH haben je ein bis drei stimmberechtigte Hochschulleitungsmitglieder, welche die Logik der Ausbildung, Weiterbildung oder Forschung vertreten, was die Binnenkomplexität weiter erhöht, nicht unbedingt, was die Entscheidungsfindung anbelangt, denn die anderen Fachhochschulen haben die Logiken der Ausbildung, Weiterbildung und Forschung über ihre Ressortstruktur ebenfalls in den Prozess der Entscheidungsfindung integriert, wie vorangehend ausgeführt wurde. Dass an einigen Fachhochschulen die Ausbildung und die Forschung mit einem eigenen Stimmrecht ausgestattet sind, kann jedoch Einfluss auf die Beschlussfassung haben, prägen sie doch die Kräfteverhältnisse zwischen den verschiedenen Rationalitäten.

Tabelle 9: Verhältnis zwischen den Stimmenanteilen ‹Verwaltungslogik›, ‹Ausbildungs-/Forschungslogik› und ‹Disziplinenlogik› in den Hochschulleitungen

FH	Anzahl Stimmen ‹Verwaltung›	Anzahl Stimmen ‹Ausbildung/Forschung›	Anzahl Stimmen ‹Disziplin›
FHGR	2	1	3
SUPSI	2	3	7
BFH	2	2	8
HSLU	2	0	6
ZHdK	2	0	5
OST	2	0	6
ZHAW	2	0	8
FHNW	1	0	9
HES-SO <sup>74</sup>	1	0	11

Für die meisten Fachhochschulen findet sich in den Gesetzesgrundlagen eine Äusserung zur Beschlussfassung: In der Hochschulleitung werden Beschlüsse mit dem einfachen Mehr der abgegebenen Stimmen gefasst. Bei Stimmgleichheit hat der Rektor bzw. die Rektorin den Stichtentscheid. Er oder sie entscheidet endgültig, wenn sich die Mitglieder der Hochschulleitung über Anträge an übergeordnete Instanzen nicht einig sind. Diese Prinzipien gelten i. d. R. analog für tieferliegende Gremien (Departementleitungen, Instituts-/Abteilungsleitungen). Die Geschäftsordnung der ZHAW schreibt einleitend in Abschnitt 6.2.2

<sup>74</sup> Für die HES-SO teilen sich die 11 Stimmen wie folgt auf: 6 Disziplinen (‹domaines›) und 5 Regionen/Kantone. Siehe dazu auch Fussnote 68.

zu den Abstimmungen in der Hochschulleitung: «Bei Entscheidungen wird der Konsens unter allen Mitgliedern der HSL angestrebt.»

#### 5.1.1.4 Weisungsketten

Die Weisungskette, die sich typischerweise aus der Fachhochschulhierarchie ergibt, findet sich in Abbildung 19. Drei Aspekte kristallisieren sich als Steuerungsmechanismen von Führungspersonen heraus. Zum einen ist es die Festlegung von Zielen mit den direkt unterstellten Organisationseinheiten, auf oberster Ebene zwischen dem Rektor oder der Rektorin und den Departementsdirektorinnen und -direktoren, im Rahmen von gemeinsamen Zielvereinbarungen. Eng damit gekoppelt ist die finanzielle Steuerung: Der Rektor oder die Rektorin entscheidet über die Zuteilung der Mittel im Rahmen des Globalbudgets an die Departemente. Schliesslich geschieht die Steuerung über die Bestimmung von bzw. Mitwirkung in Anstellungsverfahren (auf den letzten Aspekte wird im anschliessenden Kapitel noch genauer eingegangen).

Was für die Rektorin oder den Rektor gilt, trifft analog auf tieferliegende Organisationseinheiten zu. Der Direktor oder die Direktorin schliesst Zielvereinbarungen mit den Instituts- und oder Abteilungsleitenden ab, teilt die Mittel zu und nimmt eine Steuerung über Anstellungsverfahren vor. Nach dem gleichen Prinzip koordinieren auf einer nächst tieferen Ebene die Instituts- und Abteilungsleitenden das Verhalten der Mitglieder ihrer Organisationseinheit.

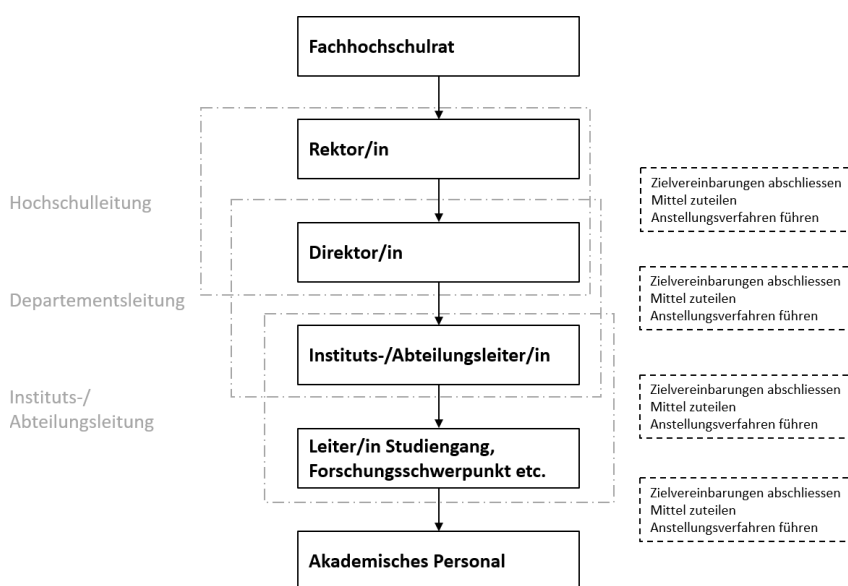


Abbildung 19: Weisungsketten an Fachhochschulen

Eine Abschwächung erfahren die Weisungskette und allgemein die Hierarchie durch die Tatsache, dass die oben erwähnten Kompetenzen nicht in allen Fällen bei der Führungsperson liegen, sondern teilweise bei Führungsgremien. Zumindest ist geregelt, dass die Rektorin oder der Rektor bei Stimmgleichheit den Stichentscheid fällt oder bei Uneinigkeit des Gremiums bei Anträgen an übergeordnete Instanzen endgültig entscheidet (siehe oben).



Nur wenige Fachhochschulgesetze erwähnen explizit die Weisungsrechte der Führungspersonen. In den gesetzlichen Grundlagen der BFH, der FHNW, der OST, der SUPSI und der ZHAW fehlt der Begriff «Weisung» gänzlich. Für die ZHdK ist erwähnt, dass die Direktorin oder der Direktor «über die erforderlichen Weisungsbefugnisse» verfügt (Departementsordnung, Art. 4). Gemäss Organisationsreglement der Hochschulleitung der FHGR hat der Rektor oder die Rektorin «Weisungsbefugnis gegenüber allen Angehörigen der Hochschule auch ausserhalb der Hochschulleitungssitzungen», wobei «der Grundsatz des Dienstweges, wenn möglich, umzusetzen [ist]» (Art. 6). Ähnlich sind im Statut der HSLU die mit «Kernaufgaben und Kompetenzen [...] verbundenen Weisungsrechte» des Rektors oder der Rektorin erwähnt (Art. 12).

Nach diesen Analysen zur Hierarchie an Fachhochschulen als zentrale Formalstruktur richtet sich der Fokus in den anschliessenden Abschnitten auf zwei weitere Aspekte der Organisationsmacht: die Aufnahme sowie den Ausschluss von Mitgliedern.

### 5.1.2 Mitglieder aufnehmen: Personal einstellen

Soll die «Regelung der Mitgliedschaft» in einem umfassenden Sinne untersucht werden, wie es sich dieses Kapitel zu Organisationsmacht zum Ziel gesetzt hat, so ist der Eintritt in die Organisation ein wesentlicher Untersuchungsgegenstand. Wer ist befähigt, Personal einzustellen? Wie funktionieren Anstellungsverfahren? Antworten auf diese Fragen werden, wie im vorangehenden Kapitel, in den Gesetzesgrundlagen der einzelnen Fachhochschulen<sup>75</sup> (siehe dazu Anhang C sowie Tabelle 7) gesucht.

Die Kompetenz für die Wahl der stimmberechtigten Mitglieder der Hochschulleitung – d. h. für die Besetzung der Stelle der Rektorin oder des Rektors sowie der Direktorinnen und Direktoren – liegt an allen Schweizer Fachhochschulen beim Fachhochschulrat. Die Positionen werden auf unbefristete Zeit besetzt, mit Ausnahme der ZHAW und der ZHdK, wo der Rektor oder die Rektorin jeweils für eine Amtsdauer von vier Jahren mit der Möglichkeit einer zweimaligen Erneuerung gewählt wird, und mit Ausnahme der SUPSI, wo sowohl der Rektor als auch die Direktorinnen jeweils für eine Amtszeit von vier Jahren eingesetzt werden, jedoch kann die Wahl unbegrenzte Male erneuert werden. Bei der Besetzung der Position von Departementsdirektoren hat die Rektorin in der Regel das Antragsrecht.

Werden in den Departementen Kaderpositionen oder unbefristete Dozierendenstellen besetzt, gibt es bei der Zuständigkeit Unterschiede zwischen den einzelnen Fachhochschulen. An der FHGR und der SUPSI liegt die Kompetenz für die Besetzung dieser Positionen bei der Hochschulleitung, d. h. beim Gremium. Von der ZHdK ist bekannt, dass die Hochschulleitung das Auswahl- und Anstellungsverfahren regelt. An der BFH ist der Rektor Anstellungsbehörde für Dozentinnen und Dozenten, wobei die Anstellungsverfahren von den Direktorinnen und Direktoren geführt werden, welche diese Aufgabe ihrerseits an die Fachbereichsleiterinnen, die Institutsleiter oder die Abteilungsleiterinnen delegieren können. An der HSLU, der ZHAW und der OST entscheiden die Direktorinnen über die Besetzung von Dozierendenstellen und Kaderpositionen, wenngleich es in gewissen Fällen (höhere Kaderpositionen bzw. hohe Lohnklassen) die Genehmigung durch den Rektor braucht. Für die FHNW liegen dazu keine Informationen vor.

---

<sup>75</sup> Wie bereits im vorangehenden Kapitel wird die HES-SO in der Analyse nicht berücksichtigt, da sie komplett anders aufgestellt ist als die übrigen Schweizer Fachhochschulen, siehe auch Fussnote 68.

Bedeutende Anstellungsverfahren – dazu gehören auch Festanstellungen von Dozierenden – geschehen an Fachhochschulen im Rahmen von Findungskommissionen<sup>76</sup>. Es ist Aufgabe der Führungspersonen, diese Findungsverfahren zu bestimmen und in ihnen mitzuwirken. So ist die Rektorin insbesondere zuständig für die Findungsverfahren für die Departementdirektoren. Der abschliessende Wahlentscheid liegt, wie oben erwähnt, beim Fachhochschulrat. Die Departementdirektoren ihrerseits sind verantwortlich für die Anstellungsverfahren in ihrem jeweiligen Departement. Die Leitung von Findungsverfahren von Dozierenden wird üblicherweise an eine nächst tiefere Führungsposition (Institutsleitende, Abteilungsleitende oder Studiengangleitende) delegiert. Für die Besetzung von Dozierendenstellen gehören oftmals auch Probevorlesungen fix zum Auswahlverfahren dazu.

Die Fachhochschulen regeln, wer in welcher Findungskommission sitzt und wie der Prozess läuft. Je nach zu besetzender Stelle sind viele Personen involviert, unter Umständen reicht der Kreis der Beteiligten von einer Vertretung aus der Bildungspolitik bis hin zu Studierenden. In der Regel bestimmt ein Ausschuss aus der Findungskommission das Stellenprofil der zu besetzenden Stelle und bereitet die Ausschreibung vor. Die Kommission entscheidet, wer eingeladen werden soll, und führt die Gespräche. Entscheide werden demokratisch durch Mehrheitsentscheid gefällt, jede und jeder hat eine Stimme, egal ob Rektor, Direktorin, Personalverantwortliche, Beauftragter für Chancengleichheit oder Studentin. Das gilt gleichermassen für den Entscheid darüber, wer in die engere Auswahl einbezogen wird, und für den Entscheid gegen Ende des Verfahrens, in dem es darum geht, wer der übergeordneten Instanz zur Wahl beantragt wird.

### 5.1.3 Mitglieder ausschliessen: Personal entlassen

Das Personal an Schweizer Fachhochschulen steht in einem öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnis.<sup>77</sup> Grundlage ist das Personalgesetz des jeweiligen Kantons, wobei die Regelungen für bestimmte öffentlich-rechtliche Körperschaften, wozu auch Hochschulen gehören, vom kantonalen Personalgesetz abweichen können (siehe dazu detailliert für alle Kantone Bürgi 2017). Das Arbeitsverhältnis ist in der Regel unbefristet<sup>78</sup> und kann beidseitig gekündigt werden. Anders als beispielsweise in den Nachbarländern Deutschland und Österreich sind in der Schweiz Professorinnen und Professoren bzw. Dozierende nicht auf Lebenszeit angestellt.<sup>79</sup>

Die Personalgesetze der verschiedenen Kantone sind sich in den Grundsätzen ähnlich. Es gibt jedoch im Vergleich zu privatrechtlichen Anstellungen nach Obligationenrecht Unterschiede. Zum einen bedarf eine Kündigung eines öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnisses durch den Arbeitgeber einer *Begründung*. Als möglicher Kündigungsgrund gelten u. a. mangelnde Leistung oder unbefriedigendes Verhalten. So kann beispielsweise gemäss Personalgesetz des Kantons Bern eine Kündigung ausgesprochen werden, wenn die oder der Angestellte «durch ihr oder sein Verhalten während der Arbeitszeit das Arbeitsklima nachhaltig stört» (Art. 25 Abs. 2 Unterabs. c) oder «Weisungen der Vorgesetzten wiederholt missachtet hat» (Art. 25

<sup>76</sup> Die BFH spricht in diesem Zusammenhang von Anstellungs-, die OST von Wahlvorbereitungskommissionen.

<sup>77</sup> Eine Ausnahme bildet die SUPSI, wo das Arbeitsverhältnis privatrechtlicher Natur ist (gemäss Obligationenrecht; es gibt einen Gesamtarbeitsvertrag). Die SUPSI wird in die weiteren Ausführungen nicht einbezogen.

<sup>78</sup> Die Rektorin/der Rektor der ZHdK und der ZHAW sowie die Rektorin/der Rektor und die Direktorinnen/Direktoren der SUPSI werden jeweils für eine Amtsdauer gewählt (erneuerbar). Siehe auch Kapitel 5.1.2.

<sup>79</sup> Der Beamtenstatus wurde in der Schweiz 2002 abgeschafft (mit wenigen Ausnahmen für bestimmte Funktionen auf Ebene des Bundes, z. B. Richterinnen und Richter). Aber auch vor 2002 waren Beamte nicht auf Lebenszeit dem Staat verpflichtet, sondern für eine Amtszeit von vier Jahren gewählt. Der Begriff «Beamte» steht demnach in der Schweiz für auf bestimmte Zeitdauer gewählte Amtsinhaberinnen und Amtsinhaber.

Abs. 2 Unterabs. b). Als anderes Beispiel kann das Personalgesetz des Kantons Luzern angeführt werden: Es nennt u. a. «Mängel in der Leistung oder im Verhalten, die sich trotz schriftlicher Mahnung wiederholen oder anhalten» (Art. 18 Abs. 1 Unterabs. b) als möglichen Kündigungsgrund. An der FHNW sind gemäss öffentlich-rechtlichem Gesamtarbeitsvertrag «ungenügende Leistungen» (Pkt. 3.10, 3c) ein möglicher Grund für eine Kündigung durch die Arbeitgeberin. Als weiterer Grund für eine Kündigung gelten strukturelle Veränderungen, beispielsweise die Aufhebung einer Stelle, wobei die Arbeitgeberin in diesem Fall «den Angestellten nach Möglichkeit eine andere zumutbare Stelle anzubieten» hat (Personalgesetz des Kantons Zürich, Art. 26 Abs. 2). Ähnlich tönt das Personalgesetz des Kantons Luzern, das «bei Aufhebung der Stelle oder bei Anpassung der Stelle an geänderte organisatorische oder wirtschaftliche Gegebenheiten und bei mangelnder Bereitschaft zur Verrichtung anderer angebotener sowie zumutbarer Arbeit» die Möglichkeit einer Kündigung vorsieht (Art. 18 Abs. 1 Unterabs. a). Analog kann die FHNW das Arbeitsverhältnis kündigen, «wenn die Arbeitsstelle aufgehoben oder geänderten organisatorischen oder wirtschaftlichen Gegebenheiten angepasst wird und die Mitarbeitenden die Annahme des neuen oder eines anderen zumutbaren Aufgabenbereiches ablehnen oder die Zuweisung eines anderen Arbeitsbereiches nicht möglich ist» (Gesamtarbeitsvertrag FHNW, Pkt. 3.10, 3b).

Das öffentliche Personalrecht sieht in einigen Kantonen explizit vor, dass den Betroffenen eine *Chance zur Bewährung* gegeben werden muss, wenn mit den Leistungen oder dem Verhalten einer angestellten Person Unzufriedenheit herrscht (siehe z. B. Personalgesetz Kanton Luzern, Art. 18 Abs. 1 Unterabs. b; Personalgesetz des Kantons Zürich Art. 19 Abs. 1). Tritt während der Bewährungsfrist keine Verbesserung ein und beabsichtigt die Hochschule, die Kündigung auszusprechen, muss der betroffenen Person *rechtliches Gehör* gewährt werden. Das heisst, es braucht eine schriftliche Orientierung, dass beabsichtigt wird, eine Kündigung auszusprechen, da sich trotz schriftlicher Mahnung die Pflichtverletzungen oder Verhaltens- und Leistungsmängel wiederholt haben. Der bzw. die Betroffene kann sich dazu schriftlich oder mündlich äussern (siehe bspw. Personalverordnung des Kantons Bern, Art. 16 Abs. 2; Personalgesetz des Kantons Luzern, Art. 65 Abs. 2; Personalgesetz des Kantons Zürich, Art. 31 Abs. 1).

Schliesslich ist nach öffentlichem Personalrecht jeder personalrechtliche Entscheid, z. B. eine Entlassung, *anfechtbar*. Wenn die betroffene Person mit der Kündigung nicht einverstanden ist, kann sie den Entscheid beim zuständigen Kantonsgericht anfechten und überprüfen lassen. Sollte das Gericht zum Schluss kommen, dass die Kündigung rechtswidrig ausgesprochen wurde, kann dies eine Schadenersatzpflicht für die betroffene Hochschule zur Folge haben (siehe z. B. Personalgesetz des Kantons Graubünden, Art. 66; Personalgesetz des Kantons Zürich, Art. 33; Personalgesetz des Kantons Bern, Art. 107).

Führungspersonen an Schweizer Fachhochschulen verfügen somit über die Macht, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen, sind doch die öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnisse grundsätzlich kündbar. Im Vergleich zu privatrechtlichen Anstellungen (nach Obligationenrecht) ist es jedoch deutlich schwieriger oder zumindest aufwändiger, sich von einer Person aufgrund unbefriedigender Leistung oder Verhaltensmängel zu trennen, weil das öffentliche Recht seine Angestellten besser schützt – durch die Pflicht des Arbeitgebers, eine Kündigung zu begründen, durch die Pflicht, unzulängliches Verhalten und unbefriedigende Leistungen abzumahnern, durch das Recht der Angestellten auf rechtliches Gehör und durch die Möglichkeit, personalrechtliche Entscheide anzufechten.

Die Macht der Führungspersonen zum Ausschluss von Personal aus der Organisation ist an Schweizer Fachhochschulen – und anderen Hochschulen – demnach geringer als jene von Führungspersonen aus der Privatwirtschaft. Wird jedoch die Situation mit den Hochschulen aus

dem benachbarten Deutschland verglichen, ist diese Macht an Schweizer Fachhochschulen deutlich höher, zumindest was die Personalkategorie der Professorinnen und Professoren anbelangt. Diese sind an deutschen Hochschulen meistens auf Lebenszeit angestellt und es ist daher kaum möglich, sie zu entlassen. Für den Hochschultypus Universität bestätigen dies diverse Studien von Hüther und Krücken (2015, 2013, 2012a, 2012b), wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt. Dieselben Untersuchungen stellen an deutschen Universitäten eine ebenfalls geringe Organisationsmacht von Führungspersonen gegenüber den wissenschaftlichen Mitarbeitenden fest, weil die Inhaberinnen und Inhaber der Lehrstühle über diese bestimmen (siehe ebenfalls Kapitel 2.3.3). Diesbezüglich darf angenommen werden, dass die Situation für Fachhochschulen eine andere ist und die Departementsleitenden und Rektorinnen und Rektoren über mehr Organisationsmacht über das akademische Personal verfügen als an den Universitäten, weil Fachhochschulen kein Lehrstuhlprinzip kennen. Das gilt sowohl für die Schweiz wie auch für Deutschland.

## 5.2 Personalmacht

Neben der Organisationsmacht ist gemäss Luhmann (2003) die Personalmacht die zweite Machtquelle in Organisationen. Bei ihr geht es um die Macht, Karrieren zu beeinflussen. Sie vollzieht sich im Gegensatz zu Organisationsmacht subtiler. Wollen Organisationsmitglieder begehrte Stellen besetzen und hängt dieses Fortkommen von der vorgesetzten Person ab, bekommen sie Personalmacht zu spüren, beispielsweise dann, wenn sie für eine neu zu besetzende Stelle (nicht) berücksichtigt werden oder auf eine formal gleichrangige, aber leicht unattraktivere Stelle versetzt werden. Wie später ausgeführt wird, zeichnet sich eine Karriere nicht nur im Fortkommen entlang von vertikalen Hierarchiestufen mit einem Zuwachs an formaler Kompetenz und einem höheren Gehalt aus. Reputation spielt in dieser Thematik eine wesentliche Rolle. Ein Zuwachs oder ein Verlust an Reputation bzw. Attraktivität einer Position ist auch bei einer horizontalen Verschiebung möglich.

Dieses Kapitel geht der Frage nach, ob und wie Führungspersonen an Fachhochschulen auf Karrieren von ihnen unterstellten Personen Einfluss nehmen können. Antworten werden, anders als in den vorangehenden Ausführungen zur Organisationsmacht, nicht in erster Linie in den Fachhochschulgesetzen gesucht, denn darin finden sich keine detaillierten Informationen zur Ausgestaltung der Personalstruktur und zur Nachwuchsförderung an den einzelnen Fachhochschulen. Dazu bräuchte es Einblick in spezifische Reglementarien und Konzepte, die jedoch nicht öffentlich zugänglich sind. Daher steht das Laufbahnmodell für Fachhochschulen von swissuniversities (2017) im Zentrum der Analysen. Dieses Modell, das von allen Schweizer Fachhochschulen gemeinsam erarbeitet wurde und einen orientierenden Charakter hat, wird im Anschluss an eine kurze Darstellung eines Karrierekonzepts für die Wissenschaftswelt präsentiert. Die Laufbahnoptionen für die verschiedenen Hochschulangehörigen basieren auf einer Typologisierung in die drei Funktionsgruppen «Corps professoral», «wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeitende» sowie «Praxispersonen». Das Laufbahnmodell wird anschliessend unter Bezug auf das Karrierekonzept sowie relevante Studien zur Arbeitssituation von Dozierenden und Mittelbauangestellten an Fachhochschulen (und Universitäten) diskutiert und vertieft. Ein Abschnitt geht dabei spezifisch auf die Karriereoptionen im Third Space ein, der im Laufbahnmodell höchstens implizit berücksichtigt ist.

### 5.2.1 *Karrierekonzepte für die Wissenschaftswelt*

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind eine sozial selektive Gruppe. Ihre Bildungswege beginnen früh im Leben. Ab der Schulzeit folgt eine Qualifikationsstufe nach der anderen. Das Wesen von wissenschaftlichen Karrieren haben u. a. Stephen R. Barley und Joseph C. Hermanowicz erforscht. Beide stellen fest, dass die Identitäten und Karrieren von Individuen sowie arbeitgebende Institutionen wechselseitig miteinander verbunden sind. Institutionen beeinflussen die Karrieren von Individuen massgeblich – und umgekehrt.

Barley (1995) setzt bei seiner Argumentation bei den Soziologinnen und Soziologen der Chicagoer Schule an. In deren Verständnis sind Karrieren nicht einfach eine Abfolge von Jobs oder eine Reihe von Rollen innerhalb einer formalen Organisation. Auch das vertikale Fortkommen entlang einer Hierarchie von Macht oder Prestige ist nur eine Art von Karriere. Entscheidend ist, was in den Augen der professionellen Bezugsgruppe als erfolgreich definiert wird. Nicht immer sind Geld, Macht oder Prestige die entscheidenden Faktoren. Das Karrierekonzept der Chicagoer Schule verwebt vier Aspekte miteinander. Erstens bilden sich Karrieren aus objektiven und subjektiven Elementen. Bestimmte Rollen und Funktionen dienen als Orientierungspunkte, um den Weg einer Person durch das berufliche Feld zu messen. Daneben gibt es immer auch ein individuelles Erleben der beruflichen Verwirklichung. Zweitens bringen Karrieren Statusübergänge mit sich, die sowohl einen sozialen Rollenwechsel als auch eine Veränderung im Selbstverständnis der Person bedeuten. Beim dritten Aspekt geht es um die Bezugsgruppe, an der sich die Karriere eines Individuums orientiert. Ein Karriereweg muss gesellschaftlich anerkannt sein, damit eine Person daraus eine eigene Identität festlegen kann. Schliesslich, als letzter Punkt im Karrierekonzept der Chicagoer Schule, verbinden Karrieren Individuen mit der sozialen Struktur. Karrieren sind nicht nur ein Mittel, mit dem etablierte Institutionen das Leben der Menschen gestalten, sondern sie sichern gleichzeitig die Existenz der Institution selbst: «For although a person's life might have little meaning outside the context of institutional patterns, institutions could have no reality independent of the lives they shaped» (Barley 1995, S. 51). Dabei gilt es zu beachten, dass Individuen in der Regel gleichzeitig in mehrere Institutionen eingebettet sind.

«When people belong to multiple social systems that offer competing interpretations of one's fate, it is quite likely that subcultural forces for institutional change will arise. For instance, when employees are simultaneously members of organizational and occupational cultures, competing schemes for understanding one's work and one's career are generally available. Resolution in favor of one institution or the other is rarely a foregone conclusion.» (Barley 1995, S. 57)

Welche Interpretationsschemen von den Individuen zur Gestaltung der eigenen Karriere aufgegriffen werden und ob dieses Handeln die Traditionen der Institutionen reproduziert oder verändert, hängt u. a. davon ab, welche Dynamik zwischen andersartigen Interpretationen besteht.

Als weiterer entscheidender Punkt stellt Barley (1995) die Frage, ob bestimmte Karrieretypen häufiger mit verschiedenen institutionellen Formen assoziiert sind. Die Klassifizierung von Karrieren kann dabei hilfreich sein, beispielsweise auf der Basis von Dichotomien wie «geordnet» und «ungeordnet» oder «vertikal» und «horizontal». Bei Ersterer geht es um das Ausmass, in dem nachfolgende Positionen die Einnahme der unmittelbar vorangegangenen Position erfordern. Das zweite Schema unterscheidet vertikale Karrieren, die mit dem sukzessiven Erreichen höherer Ebenen mit einem Zuwachs an formeller Macht und Zugang zu einem auserlesenen sozialen Netzwerk verbunden sind, und horizontale Karrieren, die auf einer bestimmten Ebene eine Bewegung hin zu einer zentraleren Position bedeuten und damit einen Zuwachs an Prestige oder Expertise mit sich bringen (Barley 1995, S. 57–59).

Hermanowicz (2010) macht bei seiner Untersuchung, die sich auf den Fachbereich der Physik fokussiert, drei Karriereprofile aus, je nachdem, ob das akademische Personal den Tätigkeitsschwerpunkt in der Forschung (*Elites*), in der Lehre und in der Forschung (*Pluralists*) oder in der Lehre (*Communitarians*) hat. Die Angehörigen dieser drei Gruppen geben der wissenschaftlichen Arbeit eine unterschiedliche Bedeutung. Während die Identität der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von elitären Institutionen auf den Fortschritt ihrer Forschung ausgerichtet ist, sind die Forschungsbestrebungen von jenen in pluralistischen Institutionen zweckorientierter, was die Zweiteilung von Forschung und Lehre widerspiegelt. Für jene in kommunitären Hochschulen ist die wissenschaftliche Arbeit klar zweckorientiert. Die beruflichen Bestrebungen sind nicht (mehr) an die Forschung gebunden, was die Ausrichtung der arbeitgebenden Institution auf die Lehre abbildet. Nicht erstaunlich ist es unter diesem Blickwinkel, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit einem Fokus auf die Forschung am meisten von ihrer beruflichen Referenzgruppe beeinflusst werden. Ihre Karrieren weisen eine hohe Kontinuität auf: «There are fewer fateful turning points, fewer reversals in outlook and orientation, less questioning of the goals of science, fewer complaints about work, colleagues, career, and institution» (Hermanowicz 2010, S. 233). Im Vergleich dazu beeinflussen die Berufskolleginnen und -kollegen die Karrieren der *Communitarists* und ausgewählter *Pluralists* weniger stark, denn abweichendes Verhalten wird nicht streng sanktioniert. Deren Karrieren bewegen sich innerhalb eines grösseren Spielraums und sind von Diskontinuität geprägt.

Es stellt sich die Frage, ob Hermanowicz's Erkenntnisse über die akademische Karriere von Physikern und Physikerinnen sich auf die gesamte Wissenschaftswelt übertragen lassen. Einerseits meint der Autor dazu, dass bestimmte Merkmale wie die starke Strukturierung der Karriere oder die universitären Belohnungssysteme für sämtliche Fachdisziplinen gelten. Entsprechend ist das Konzept der *Elites*, *Pluralists* und *Communitarists* eines für die ganze Hochschulwelt. Andererseits ist die Physik eine Disziplin, die stark kodifiziert ist und sich im Vergleich zu anderen Wissenschaftsbereichen (beispielsweise Geschichte oder Soziologie) durch einen ungewöhnlich hohen Konsens bezüglich Forschungsfragen, Methoden und Beiträge auszeichnet (Hermanowicz 2010, S. 252–260).

### 5.2.2 Laufbahnen an Fachhochschulen

Wie in Kapitel 3.3.3 ausgeführt, kennt das Bundesamt für Statistik für das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen die drei Personalkategorien «Dozierende mit Führungsverantwortung»<sup>80</sup>, «übrige Dozierende» sowie «Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende». Die höchste Personalkategorie bilden die Dozierenden mit Führungsverantwortung, die tiefste die Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Die Mitarbeitendenkategorien für das wissenschaftliche Personal werden ergänzt durch die beiden Kategorien «Direktion» und «administrativ-technisches Personal», um alle Mitarbeitenden einer Hochschule einzuordnen. Punktuell bzw. in kleinen Lehrpensen eingesetztes Personal ist befristet angestellt und wird «Lehrbeauftragte», «Gastdozierende», «externe Referentinnen und Referenten» oder dergleichen genannt. Zu den Personalkategorien an Schweizer Fachhochschulen ist grundsätzlich festzuhalten, dass kein allgemein gültiges Verständnis darüber besteht, was sie genau bedeuten. Anders gestaltet es sich im universitären System. Dort herrscht grosse Klarheit darüber, was beispielsweise mit einer Professorin, einem Oberassistenten oder einer Assistentin gemeint ist.

<sup>80</sup> Die entsprechende Personalkategorie an universitären Hochschulen ist jene der «Professorinnen und Professoren».

An Fachhochschulen ist eine Anstellung im Mittelbau keine Voraussetzung für eine spätere Tätigkeit als Dozentin oder Dozent. Das «doppelte Kompetenzprofil» sieht für das akademische Personal an Fachhochschulen explizit keine rein hochschulinternen Laufbahnen vor (siehe dazu auch die Ausführungen unter Abschnitt 3.3.3). Der Schweizerische Bundesrat beschreibt in seiner Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017–2020 das Idealprofil des akademischen Personals von Fachhochschulen als eine «Kombination von wissenschaftlicher Qualifikation und Berufspraxis» (Schweizerischer Bundesrat 2016, S. 3175). Weiter führt er in seiner Botschaft aus, dass «die doppelte Verankerung in der beruflichen und in der akademischen Welt [...] eigenständige Karrierewege und folglich auch spezifische Massnahmen und Förderinstrumente [erfordert]» (ebd.).

### 5.2.2.1 Laufbahnmodell von swissuniversities

Wie diese eigenständigen Karrierewege verlaufen können, stellt die Kammer Fachhochschulen von swissuniversities<sup>81</sup> in einem Papier mit dem Titel «Laufbahnen an Fachhochschulen» dar (swissuniversities 2017). Es handelt sich dabei um einen von den Fachhochschulen gemeinsam entwickelten Orientierungs- und Referenzrahmen, um die Personalstruktur und Nachwuchsförderung an den einzelnen Fachhochschulen auszugestalten. Es muss betont werden, dass das Papier formell nicht verbindlich ist, somit einen orientierenden Charakter hat. Die Kompetenz zur Ausgestaltung der Personalstruktur und Nachwuchsförderung liegt bei den einzelnen Fachhochschulen.

In einem ersten Teil definiert das Modell eine «Typologie häufiger Funktionen für das wissenschaftliche Personal». Sie soll eine gemeinsame Grundlage für die Personalstruktur darstellen, auch wenn sich im Einzelnen die Benennungen der Funktionen durch die verschiedenen Fachhochschulen unterscheiden können. Die Typologie ist auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau angesiedelt und will sich deskriptiv verstanden wissen. Sie unterscheidet die drei Gruppen «Corps professoral» (A), «wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeitende» (B) sowie «Praxispersonen» (C) (siehe Abbildung 20).

<b>A Corps professoral</b>	<b>A1</b> – Personen mit leitender Funktion einer Organisationseinheit und umfassender Verantwortung in den vier Leistungsbereichen	<b>B Wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeitende</b>	<b>B1</b> – Personen auf Senior-Positionen, die Projekte leiten und/oder für die Planung und Durchführung der Lehre verantwortlich zeichnen (Schwerpunkt Forschung)	<b>C Praxispersonen</b>
	<b>A2</b> – Personen mit Verantwortung in den Leistungsbereichen Ausbildung/Weiterbildung und Forschung/Dienstleistungen		<b>B2</b> – Personen in Junior-Positionen, die Projekte bearbeiten und in Forschung und/oder Lehre tätig sind (Schwerpunkt Forschung)	
	<b>A3</b> – Personen mit Verantwortung im Leistungsbereich Ausbildung (Schwerpunkt Lehre)		<b>B3</b> – Personen in assistierender Funktion, die unterstützende und qualifizierende Aufgaben in Forschung und Lehre wahrnehmen.	
			<b>C2/3</b> – Personen, die eine Tätigkeit ausserhalb der Hochschule wahrnehmen	

Abbildung 20: Funktionsgruppen an Fachhochschulen (gemäss swissuniversities 2017, S. 8–9)

<sup>81</sup> Swissuniversities ist die Rektorenkonferenz der Schweizerischen Hochschulen. Siehe dazu auch Kapitel 3.1.3.

Die in der Typologie gewählten Bezeichnungen weichen von den Personalkategorien des Bundesamtes für Statistik (siehe oben) ab. Die BFS-Kategorien «Dozierende mit Führungsverantwortung» und «übrige Dozierende» fasst swissuniversities in der Funktionsgruppe «Corps professoral» zusammen. Diese aus dem Französischen entlehnte Namenswahl erstaunt, ist sie doch im deutschen Sprachgebrauch nicht üblich. Möglicherweise steckt die Absicht dahinter, aus Gründen der Attraktivität die Bezeichnung «Professor/in» zumindest anklingen zu lassen, bei gleichzeitigem Vermerk in einer Fussnote, dass der Begriff als Funktions- und nicht als Titelbezeichnung verwendet wird.<sup>82</sup> In der vorliegenden Arbeit wird in der Folge für diese Funktionsgruppe die gängige Bezeichnung «Dozierende» genutzt. Ebenso wird für das Personal des Mittelbaus die offizielle BFS-Kategorie «Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende» aus Gründen der Konsistenz und einfacheren Lesbarkeit weitergeführt. Die künstlerischen Mitarbeitenden sind darin eingeschlossen.

Die Funktionsgruppe der *Dozierenden* gliedert sich in drei Profile. Personen im Profil A1 nehmen strategische und operative Führungsverantwortung wahr. Zudem sind sie für die Nachwuchsförderung verantwortlich. Sie bringen Erfahrung in der Leitung von Forschungsprojekten mit, verfügen über eine didaktische Qualifikation und zudem über Managementkompetenzen. Institutsleitende entsprechen beispielsweise diesem Profil. Das Personal im A2-Profil ist ebenfalls durch mehrjährige Forschungserfahrung und eine hochschuldidaktische Qualifikation ausgezeichnet, hat aber keine oder zumindest eine weniger umfassende Führungsverantwortung. Mitarbeitende im A3-Profil haben ihren Schwerpunkt in der Lehre. Diese Fachspezialistinnen und -spezialisten weisen eine hochschuldidaktische Qualifikation und Lehrerfahrung auf (swissuniversities 2017, S. 8).

In der Gruppe der *Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden* gibt es nach der Typologie von swissuniversities ebenfalls drei Untergruppen. Sie unterscheiden sich durch das Mass an Berufserfahrung, die sie mitbringen, sowie die Verantwortung, die sie in der Forschung und/oder Lehre übernehmen. So leiten Personen mit B1-Profil beispielsweise (Teil-)Forschungsprojekte oder wirken in der Projektakquise mit, während B3-Personal assistierend und unterstützend tätig ist. Personen im B2-Profil befinden sich dazwischen (swissuniversities 2017, S. 9).

*Praxispersonen* haben gemäss der swissuniversities-Typologie ihr hauptsächliches Standbein ausserhalb der Hochschule. Zur Untergruppe C2/3 zählen Personen, die (analog zu A2 und A3) ihre praktische Kompetenz in die Lehre einbringen.

Auf dieser Typologie baut das «Modell Laufbahnen an Fachhochschulen» auf. Es will «unterschiedliche Etappen einer Vielzahl möglicher Karrierewege beschreiben und mit den einzelnen Schritten verbundene Voraussetzungen und Herausforderungen aufzeigen» (swissuniversities 2017, S. 10). Das Modell bildet keine Karriereleiter ab mit Etappen, die eine um die andere erreicht werden, sondern beschreibt «Übergänge», die in alle verschiedenen Richtungen gehen können. Es sieht keinen automatischen Übergang von der einen zur anderen Funktion (z. B. von B nach A) vor und ein Wechsel erfolgt «grundsätzlich via eines qualifizierten Entscheidungs-, Wahl- oder Findungsverfahrens» (ebd.). Insbesondere gilt:

«Stellen innerhalb der Gruppe B der wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeitenden werden entweder über Ausschreibungen oder über Beförderungen besetzt. Im Falle fehlender Praxiserfahrung müssen Personen dieser Funktion die Hochschule verlassen, um sich Praxiserfahrung anzueignen, um weiter aufsteigen zu können – spätestens beim Übergang in die Gruppe A *corps*

<sup>82</sup> Der Umgang mit den Titeln bzw. Funktionen «Professor» bzw. «Professorin» im Fachhochschulumfeld führt immer wieder zu kontroversen Diskussionen. Siehe dazu auch die Ausführungen im Abschnitt 3.3.3.



*professoral* [Hervorhebung im Original]. Der nahtlose Übergang von B zu A ist dementsprechend nicht die Regel. Stellen der Gruppe A *corps professoral* [Hervorhebung im Original] werden jeweils über Ausschreibungen und in der Regel nicht oder nur in Einzelfällen über Beförderungen besetzt. Wichtig sind eine mehrjährige Praxiserfahrung ausserhalb des Hochschulbereichs sowie, in der Regel, eine didaktische Qualifikation – die allenfalls aber auch nach Stellenantritt erworben werden kann.» (swissuniversities 2017, S. 10)

Weiter hält das Modell fest, dass die Laufbahnschritte innerhalb der Gruppe der Dozierenden einheitlicher geregelt sind als in der Gruppe der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden (ebd.). Zudem sei eine «direkte und absolute Zuordnung einzelner Funktionen zu externen Konzepten und Strukturen [...] nicht immer eindeutig möglich», wie konkret ausgeführt wird:

«**Qualifikationsstellen** [Hervorhebung im Original] sind nicht auf eine Funktion beschränkt, sondern können mit verschiedenen Funktionen koinzidieren. Bspw. sind Masterstudierende und Doktorierende in der Regel Angehörige der Kategorien B3 und B2 – der Erwerb eines Doktors kann aber auch, bspw., mit einer Stelle der Kategorie A3 zusammenfallen, deren Inhaber sich für die nächsthöhere Kategorie qualifizieren möchte. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Personen, die eine Qualifikationsstelle innehaben – darunter auch die wissenschaftlichen / künstlerischen Mitarbeitenden – an Fachhochschulen befristet oder unbefristet angestellt sein können. Dabei gilt, dass für die im Modell angegebenen persönlichen Voraussetzungen, darunter insbesondere das Doktorat, je nach Fachhochschule und/oder Disziplin, als indikativ zu verstehen sind und auch **äquivalente Qualifizierungselemente** [Hervorhebung im Original] in Betracht gezogen werden. Dies umso mehr, als dass die Fachhochschulen bestrebt sind, nicht nur Personen mit einer universitären Laufbahn anzustellen. Personen auf **Tenure Track** [Hervorhebung im Original] (falls vorgesehen) befinden sich im Übergang zu A2. Ihre Ausgangsfunktion ist B1 oder A3 (Personen in A3, die auch Forschung betreiben und nicht nur auf die Lehre fokussiert sind). **Forschungsprojekte** [Hervorhebung im Original] können nicht nur durch Angehörige des *corps professoral* [Hervorhebung im Original] (Gruppe A) eingegeben und geleitet werden, sondern auch durch Personen der Kategorie B1.» (swissuniversities 2017, S. 11)

Das Modell weist auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen hin, die «massgebend» seien. So würden vakante Stellen «je nach betrieblichen und/oder strategischen Kriterien in der Gruppe A, B oder C ausgeschrieben» (ebd.).

Im Folgenden sind die möglichen Laufbahnen für die Angehörigen der Funktionsgruppe A, B und C beschrieben.

#### *Laufbahnen für Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende (Gruppe B)*

Der *Eintritt* von ausserhalb der Fachhochschule in die Gruppe B – genauer gesagt die Untergruppe B3 – passiert direkt via Studium. Angesprochen sind Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss der eigenen oder einer anderen Hochschule. Diese befristeten Stellen können als Teilzeitstellen ausgeschrieben werden, was die parallele Absolvierung eines Masterstudiums oder das Verfassen einer Dissertation zulässt (swissuniversities 2017, S. 13).

Für eine *Beförderung von B3 zu B2* sind ein Masterabschluss, ein Leistungsausweis zur selbstständigen Bearbeitung von Projekten in Hochschule oder Praxis sowie Praxiserfahrung Voraussetzung. Personen auf B3-Positionen ohne entsprechende Praxiserfahrung werden ermutigt, nach Ablauf der befristeten Stelle den Schritt ins praktische Berufsfeld zu vollziehen. Gibt es innerhalb der Fachhochschule keine passenden Kandidatinnen und Kandidaten für eine

offene B2-Stelle, wird diese über ein öffentliches Bewerbungsverfahren besetzt. B2-Stellen sind in der Regel befristet (swissuniversities 2017, S. 13).

Der Schritt von *B2 zu B1* setzt einen Leistungsausweis in der Forschung und allenfalls Lehre sowie Erfahrung in der Projektakquisition voraus, ebenso wird Praxiserfahrung verlangt. Eine Promotion oder ein analoger Leistungsausweis ist erwünscht. Ähnlich wie beim Übergang von B3 zu B2 sind für den Kategorienwechsel von B2 zu B1 interne Beförderungen möglich, sofern die Kandidatinnen und Kandidaten bereits über Erfahrung in der Praxis verfügen. Oftmals werden B1-Stellen, die befristet oder unbefristet sein können, jedoch über öffentliche Ausschreibungen besetzt (swissuniversities 2017, S. 14).

Laufbahnschritte sind auch *innerhalb der Kategorie B1* möglich: Grundsätzlich können sich wissenschaftliche Mitarbeitende dazu entscheiden, eine Führungsverantwortung innerhalb ihres Bereiches zu übernehmen, oder umgekehrt eine bestehende Führungsverantwortung zugunsten einer Fachkarriere abzugeben. Personal aus dieser Gruppe kann auch in der Lehre tätig sein, womit sich Abgrenzungsfragen zur Gruppe A3 stellen.

Für eine Beförderung von *B1 zu A* wird für Dozierende zusätzlich zu den B1-Anforderungen eine hochschuldidaktische Qualifikation vorausgesetzt. Selbst wenn interne Kandidatinnen und Kandidaten aus der Gruppe B1 alle Voraussetzungen für eine A-Stelle mitbringen, müssen sie sich offiziell um die Position bewerben, da sämtliche Stellen der Gruppe A öffentlich ausgeschrieben werden. Interne Beförderungen ohne öffentliche Ausschreibung sind ausgeschlossen. Swissuniversities betont: «Der nahtlose Übergang von B zu A ist nicht die Regel» (swissuniversities 2017, S. 14). Zudem müssten Personen mit internen Laufbahnen spätestens hier Praxiserfahrung vorweisen können (ebd.).

#### *Laufbahnen für Dozierende (Gruppe A)*

Die Voraussetzungen einer A3-Position wurden vorangehend bereits genannt: Nebst einem Hochschulabschluss und allenfalls einer Promotion muss das Personal dieses Profils eine hochschuldidaktische Qualifikation sowie Praxiserfahrung mitbringen. Gleichzeitig weist das Modell Laufbahnen an Fachhochschulen auf den Fachkräftemangel in einzelnen Fachgebieten und damit verbundene Engpässe hin. Daher seien «Personalentwicklung und Personalerhalt sehr wichtig». Alle A-Stellen werden öffentlich ausgeschrieben. Dennoch ist es für die Fachhochschulen nicht immer einfach, Personen aus der Praxis zu gewinnen bzw. zurückzugewinnen. Personen, die nicht forschen und keine Spezialaufgaben übernehmen, bleiben in dieser Kategorie.

Für einen Übergang von *A3 zu A2* wird ein Leistungsausweis in der Forschung (inkl. Projektakquisition) sowie in der Lehre vorausgesetzt und zudem die Befähigung, in der Lehre eine erhöhte Verantwortung zu übernehmen (z. B. Fachvertretung). Die Positionen werden öffentlich ausgeschrieben und es gibt ein Wahlverfahren. Interne Beförderungen sind in Ausnahmefällen (bei spezifischer Eignung und falls Zusatzaufgaben übernommen werden) möglich.

Auch *innerhalb der Gruppe A2* sind Laufbahnschritte denkbar, sei es durch eine fachliche Weiterentwicklung oder den Aufstieg in eine höhere Kaderstufe durch die Übernahme von Führungsaufgaben im Leistungsbereich. Auch ein Wechsel von *A2 zu A3* ist möglich, indem die Forschungstätigkeit auf- oder Spezialaufgaben abgegeben werden.

Ein Aufstieg von *A2 zu A1* setzt zusätzlich zu den bereits genannten Anforderungen die Befähigung voraus, eine leitende Funktion einer Organisationseinheit sowie umfassende Verantwortung in den Leistungsaufträgen einer Fachhochschule zu übernehmen. Dazu müssen

Kandidatinnen und Kandidaten Führungs- und Managementenerfahrung oder eine entsprechende Weiterbildung vorweisen können. Wie für A2-Positionen gilt auch hier: Die Stellen werden öffentlich ausgeschrieben und es wird ein Wahlverfahren durchgeführt; interne Beförderungen sind in Ausnahmefällen möglich.

Analog zur Gruppe A2 sind auch *innerhalb des A1-Profiles* Weiterentwicklungen umsetzbar oder es wird der Entscheid für einen *Schritt zurück in die Gruppe A2 bzw. A3* gefällt.

Die Rekrutierung von Personen für A1- und A2-Positionen stellt für die Fachhochschulen eine Herausforderung dar. Gefragt ist ein Profil, das sich gleichzeitig durch eine hohe fachliche Spezialisierung sowie Kompetenzen in Management, Lehre und Forschung auszeichnet. Das ist nicht einfach zu finden. Hinzu kommt, dass die Fachhochschulen hierbei mit der Privatwirtschaft, die bezüglich der Anstellungsbedingungen über einen deutlich grösseren Spielraum verfügt, um die besten Talente konkurrenzieren.

#### *Laufbahnen für Praxispersonen (Gruppe C)*

Die Voraussetzung für den *Eintritt aus der Praxis* an die Fachhochschule mit einer Anstellung in der Gruppe C ist eine hochspezialisierte Erfahrung in einem umrissenen Themenfeld. Weiter werden hochschuldidaktische Fähigkeiten vorausgesetzt, wobei ein entsprechendes Zertifikat nicht zwingend vorhanden sein muss.

Praxispersonen haben ihr Hauptstandbein im praktischen Berufsfeld. Wollen sie ihre Haupttätigkeit an die Fachhochschule verlegen (*Übergang von C zu A*), müssen sie sich auf die ausgeschriebene Stelle bewerben.

#### 5.2.2.2 Diskussion des Laufbahnmodells unter dem Aspekt der Personalmacht

Im soeben skizzierten Laufbahnmodell von swissuniversities (2017) fällt auf, wie offen und wenig verbindlich die Formulierungen sich zeigen: Ein «Orientierungsrahmen für den Nachwuchs» und ein «Referenzrahmen für Fachhochschulen» soll der Bericht sein, die vorgeschlagene Typologie hat einen ausschliesslich «deskriptiven Charakter», das präsentierte Laufbahnmodell ist ein System, das «nicht in Stein gemeisselt» ist. Statt von Positionen oder Stellen wird von «Funktionen» oder «Funktionsgruppen» gesprochen. Zwischen den Funktionen finden nicht Aufstiege oder Beförderungen statt, sondern «Übergänge». Gewisse Leistungsausweise sind «erwünscht» und öffentliche Ausschreibungen finden «in der Regel» statt. Alles in allem lassen die Typologie der Funktionen und die skizzierten Laufbahnen einen relativ grossen Interpretations- und Handlungsspielraum zu. Diese Tatsache hat damit zu tun, dass das Laufbahnmodell von swissuniversities keinen formell bindenden Charakter hat. Wie bereits erwähnt, definieren und spezifizieren die einzelnen Fachhochschulen ihre Personalkategorien selbst. Jedoch darf aufgrund der vielschichtigen Anforderungen an das Fachhochschulpersonal und der diesbezüglichen grossen fachbereichsspezifischen Unterschiede vermutet werden, dass auch die Personalkategorien und Karrierekonzepte der einzelnen Fachhochschulen offen definiert sind. Was bedeutet dies unter dem Blickwinkel der Personalmacht? Im Folgenden sind einige Aspekte dazu genauer beleuchtet. Dies geschieht unter Beizug des wissenschaftlichen Karrierekonzepts (siehe Abschnitt 5.2.1), der bereits an früherer Stelle erwähnten Studien zur Arbeitssituation von Dozierenden bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Fachhochschulen (Böckelmann et al. 2013b; Böckelmann et al. 2019) sowie der Ergebnisse aus den untersuchten Fällen.

### *Begehrte Positionen*

Die Untersuchung der Frage, ob Führungspersonen an Fachhochschulen die Macht haben, Karrieren zu beeinflussen, beginnt mit der Frage: Gibt es begehrte Positionen? Das von Barley (1995) dargestellte Karrierekonzept mit der vorgeschlagenen Klassifizierung von Karrieren hilft bei der Suche nach Antworten. Analog zu universitären Hochschulen gibt es an Fachhochschulen die beiden Personalkategorien Dozierende (bzw. Professorinnen und Professoren) sowie Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, die sich jeweils in mehrere Untergruppen bzw. Ränge unterteilen. Die Personalkategorie der Dozierenden steht oberhalb jener des Mittelbaus: Dozierende geniessen ein höheres Prestige und sind besser entlohnt als Mittelbauangestellte. Zudem sind sie, im Gegensatz zu vielen Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, unbefristet angestellt. Vertikale Karrieremöglichkeiten existieren demnach an Fachhochschulen, sei es innerhalb einer Personalkategorie oder über die verschiedenen Personalkategorien hinweg. Horizontale Karrieren beschreibt Barley als solche, die auf einer bestimmten Ebene eine Bewegung hin zu einer zentraleren Position mit sich bringen. Diese Stellen bedeuten zwar keinen Zuwachs an formaler Macht, jedoch mehr Prestige und Expertise (1995, S. 58). Das Laufbahnmodell verweist zwar nicht auf solche Karriereoptionen, die in einem späteren Kapitel erörterten Third-Space-Positionen bieten jedoch insbesondere den wissenschaftlichen (und den administrativ-technischen) Mitarbeitenden Möglichkeiten zur horizontalen beruflichen Entwicklung (siehe Abschnitt 5.2.3).

Eine weitere mögliche Klassifizierung von Karrieren, wie Barley (1995) sie darstellt, ist jene in «geordnet» oder «ungeordnet». Fachhochschulkarrieren gehören unter diesem Blickwinkel eher zu den ungeordneten Laufbahnen. Nachgelagerte Positionen erfordern nicht die Einnahme der unmittelbar vorangegangenen Position. Im Gegenteil sind aufgrund des geforderten doppelten Kompetenzprofils rein interne Fachhochschulkarrieren unerwünscht. Es gibt keine geordneten Laufbahnschritte von der Funktion einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. eines wissenschaftlichen Mitarbeiters in eine Dozierendenposition. Zudem, wie aufgezeigt wurde, können erfahrene und qualifizierte Fachpersonen aus dem praktischen Berufsfeld direkt eine (leitende) Dozierendenstelle antreten. In diesem Punkt unterscheiden sich Fachhochschulen massgeblich von universitären Hochschulen.

Auch das von Barley (1995) beschriebene Karrierekonzept der Chicagoer Schule hilft bei der Beantwortung der Frage, ob es an Fachhochschulen Karrieremöglichkeiten gibt oder nicht. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler definierten vier miteinander verwobene Themen, die im Zusammenspiel eine Karriere ausmachen (siehe Ausführungen im Abschnitt 5.2.1). Dazu zählen erstens objektive und subjektive Elemente, welche Karrieren verbinden. Wie das Laufbahnmodell für Fachhochschulen zeigt, existieren objektive Orientierungspunkte in Form von Rollen und Funktionen. Daran lässt sich der Werdegang einer Person durch das berufliche Feld bewerten. Dazu kommt das eigene, subjektive Erleben jedes einzelnen Mitglieds des Fachhochschulpersonals. Zweitens sieht das Chicagoer Karrierekonzept Statuspassagen vor, die u. a. einen sozialen Rollenwechsel bedeuten. Auch hier zeigt ein Blick auf das Laufbahnmodell für Fachhochschulen, dass zahlreiche Möglichkeiten solcher Statusübergänge gegeben sind. Beim dritten Punkt geht es um die gesellschaftliche Anerkennung des eingeschlagenen Karrierewegs durch die Bezugsgruppe. Hier stellt sich für Fachhochschulen die Frage: Welche Bezugsgruppe ist entscheidend? Da Fachhochschulkarrieren in der Regel ungeordnet verlaufen (siehe oben) und insbesondere Dozierende oftmals noch ein zweites Standbein im berufspraktischen Feld haben, ist beim Fachhochschulpersonal nicht immer eindeutig, welche Gemeinschaft bewertet, ob eine Karriere sozial bedeutsam ist oder nicht. Der Anteil der Dozierenden, der über relevante Praxiserfahrungen verfügt, ist hoch. Gemäss Böckelmann et al. (2019, S. 24) sind knapp 50 % der Fachhochschuldozierenden parallel zur

Dozentur in der Praxis tätig oder haben in früheren Jahren in dieser Form gearbeitet. In diese Thematik hinein spielt der vierte Aspekt, bei dem es um die Verbindung von Individuum und sozialer Struktur geht, die Karrieren herstellen. Da das Fachhochschulpersonal sich nicht nur in der Wissenschafts-, sondern auch in der praktischen Berufswelt bewegt, ist es gleichzeitig in verschiedene Institutionen eingebettet. Welche davon die berufliche Karrieregestaltung am meisten beeinflusst – und umgekehrt: welche traditionellen Muster dieser Institutionen von den einzelnen Fachhochschulangehörigen verändert oder bestätigt werden –, ist nicht eindeutig auszumachen. Ein relevanter Faktor dürfte der Umfang der Tätigkeit im jeweiligen Feld sein: Sind die Dozierenden klar in der Fachhochschule verankert und übernehmen punktuell Aufträge in einem praktischen Berufsfeld? Sind sie umgekehrt hauptsächlich in der Praxis beschäftigt und lehren nebenbei in kleinem Umfang an der Fachhochschule? Oder arbeiten die Dozierenden zu massgeblichen Anteilen sowohl im berufspraktischen als auch im wissenschaftlichen Feld? Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass es bezüglich der gegenseitigen Beeinflussung von Institutionen und Karrieren vielfältige Ausprägungen gibt, die einerseits von den Fachbereichen, andererseits von individuellen Gegebenheiten abhängen.

Die Institution «Fachhochschule» hat begehrte Positionen zu bieten, wie die Darlegungen zeigen. Ob Führungspersonen die Macht haben, Karrieren zu beeinflussen, hängt u. a. davon ab, ob es verbindliche Regeln für die Besetzung von Stellen gibt. Gemäss Luhmann schwächen diese die Personalmacht (2003, S. 104ff.). Im Folgenden werden diese Regeln und weitere relevante Aspekte genauer untersucht.

#### *Verfahren und Kompetenzen zur Besetzung von Stellen*

Abschnitt 5.1.2 beschreibt, wer Personal in die Organisation aufnehmen kann und wie diesbezüglich die Verfahren aussehen. Die formale Kompetenz für die Besetzung von Kaderpositionen oder unbefristeten Dozierendenstellen liegt an Fachhochschulen entweder bei der Hochschulleitung als oberstes operatives Führungsgremium oder bei der Rektorin bzw. beim Departementsdirektor als formale Anstellungsinstanz, wobei die Führung der Anstellungsverfahren an eine ungeordnete Stelle delegiert werden kann. Wesentliche Auswahlverfahren geschehen an Fachhochschulen im Rahmen von Findungskommissionen. Je nach zu besetzender Stelle können viele Personen in diese Verfahren involviert sein. Entscheide werden per Mehrheitsentscheid gefällt.

Was für die Aufnahme von Externen in die Organisation gilt, trifft auch auf die interne Besetzung von Stellen zu. Damit ist es relevant für die Beantwortung der Frage, ob die Führung von Fachhochschulen Karrieren positiv oder negativ beeinflussen kann. Durch Reorganisationen ergeben sich neue Positionen und damit neue Optionen für Karriereschritte. Karrieremöglichkeiten eröffnen sich zudem beim Weggang von bisherigen Positionsinhaberinnen und -inhabern. Für die Besetzung von Kaderpositionen und Dozierendenstellen sieht das Laufbahnmodell eine öffentliche Stellenausschreibung vor. Bei (unteren) Mittelbaupositionen ist das nicht der Fall. Gemäss der Mittelbaustudie von Böckelmann et al. gelangen Angehörige des Mittelbaus häufig über direkte Kontakte zu ihrer Anstellung. Ein Anteil von 78 % unter jenen mit einem Fachhochschulabschluss hat bereits dort studiert, wo er oder sie später angestellt wurde. Insbesondere die Assistierenden werden von den Hochschulen oft aus der Gruppe der eigenen Studierenden rekrutiert (Böckelmann et al. 2013c, S. 31–32).

Auch bei den Dozierenden scheinen Direktansprachen eine grosse Rolle zu spielen. Ein beachtenswerter Teil findet offenbar über persönliche Ansprachen oder punktuelle Lehraufträge den Weg zur Dozentur, so die Vermutung von Böckelmann et al., denn rund ein Fünftel der Befragten gab an, sich nie aktiv um eine Dozentur bemüht zu haben (2019, S. 34–35). Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Frage, welches die Tätigkeit von Dozierenden

vor ihrer Anstellung als Dozentin oder Dozent war. Mehr als drei Viertel der Dozierenden hat unmittelbar vor ihrer Anstellung als Dozentin oder Dozent in einem praktischen Berufsfeld gearbeitet, davon 40 % in einem Unternehmen, rund 15 % in einer Nonprofit-Organisation oder in der Verwaltung und 20 % als Selbstständige. Zum hohen Wert der ehemals Selbstständigen tragen insbesondere die Disziplinen Design & Kunst sowie Musik, Theater und Film bei. Das jeweilige Praxisfeld ist demnach das entscheidende Rekrutierungsfeld für Dozierende an Fachhochschulen (Böckelmann et al. 2019, S. 32). Dies bestätigt das «Modell Fachhochschule», das keinen automatischen Übergang vom Mittelbau in den Dozierendenstatus vorsieht. Auch wenn Dozierendenstellen grundsätzlich öffentlich ausgeschrieben werden: Das Laufbahnmodell von swissuniversities sieht in Ausnahmefällen gleichwohl eine Möglichkeit für interne Beförderungen von A3 nach A2 und von A2 nach A1 – «bei spezifischer Eignung und falls Zusatzaufgaben übernommen werden» (2017, S. 15–16).

Es ist zu resümieren, dass rund um Stellenausschreibungen und Direktansprachen Führungspersonen an Fachhochschulen über mehr Personalmacht verfügen, als es das Laufbahnmodell auf den ersten Blick vermuten lassen würde.

### *Qualifikation*

An Fachhochschulen ist nicht bis ins Letzte geregelt, wann jemand für eine bestimmte Stelle genügend qualifiziert ist. Das Laufbahnmodell von swissuniversities gibt zwar gewisse Orientierungspunkte, liefert aber keine eindeutigen Regeln. So ist beispielsweise für B1-, A2- und A1-Positionen eine «Promotion erwünscht», aber keine Bedingung. Gemäss der Studie von Böckelmann et al. (2019) verfügen 43,5 % der Fachhochschuldozierenden über eine Promotion, wobei die Unterschiede je nach Fachbereich gross sind, was mit der unterschiedlichen Bedeutung bzw. Etabliertheit der Promotion in den verschiedenen Disziplinen zusammenhängt. Anteilsmässig am meisten Promovierte finden sich in den Fachbereichen Chemie & Life Sciences (74 %) sowie Land- und Forstwirtschaft (64,5 %), die tiefsten Anteile liegen in den Fachbereichen Musik, Theater und Film (17 %), Gesundheit (24 %) und Design & Kunst (27,5 %) vor. Hervorzuheben ist, dass 8 % der Fachhochschuldozierenden erst während der Anstellung als Dozent bzw. Dozentin promoviert hat (Böckelmann et al. 2019, S. 16–18). Ohne zu wissen, wie sich die befragten Dozierenden in der zitierten Studie auf die Kategorien A1, A2 und A3 verteilen, kann vermutet werden, dass nicht alle A1- und A2-Dozierenden die erwünschte Promotion vorweisen können, insbesondere aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen in den einzelnen Fachbereichen. Gleichzeitig gibt die offene Formulierung bezüglich der Qualifikationen den Führungspersonen an Fachhochschulen einen grossen Spielraum bei der Personalauswahl und -förderung (Promotionsmöglichkeit für Dozierende) und damit viel Personalmacht. Im Vergleich dazu haben Führungspersonen an Universitäten, wo die Ränge klar gegliedert und an eindeutige Qualifikationen gebunden sind, wenig Personalmacht.

### *Professorentitel*

In einem engen Zusammenhang mit der Qualifikation steht die Thematik des Professorentitels. Wie bereits im Abschnitt 3.3.3 ausgeführt wurde, hat der Professorentitel an Fachhochschulen eine andere Bedeutung als an universitären Hochschulen, wo Professorinnen und Professoren in der Regel ein Doktorat und meistens auch eine Habilitation vorweisen können. An Universitäten ist der Professorentitel Ausdruck einer formalen Qualifikation und steht in Verbindung mit der hierarchischen Position. An Fachhochschulen gibt es diesen Zusammenhang in der Regel nicht. Entsprechend ist der Fachhochschul-Professorentitel an andere Kriterien gebunden als an Universitäten. An Fachhochschulen können unterschiedlich qualifizierte Personen den Professorentitel beantragen. Anstelle von wissenschaftlichen Publikationen können beispielsweise auch künstlerische Leistungen berücksichtigt werden.

Die detaillierten Voraussetzungen für den Erwerb des Professorentitels, die in nicht öffentlich zugänglichen Richtlinien festgehalten sind, können sich von Fachhochschule zu Fachhochschule unterscheiden.<sup>83</sup> In jedem Fall stellt der Titel eine Form der Anerkennung von den Leistungen und Kompetenzen der betreffenden Dozierenden dar, auch wenn er in der Regel mit keiner beruflichen oder lohnwirksamen Beförderung verbunden ist. Den Trägerinnen und Trägern bringt der Titel nebst der von der Hochschule zum Ausdruck gebrachten Anerkennung einen Reputationsgewinn nach innen und aussen. In diesem Sinne bedeutet der Verleih des Professorentitels für die betroffenen Dozierenden ein Upgrading. Daher ist er ein Instrumentarium, das an Fachhochschulen die Personalmacht der Leitungsebene stärkt.

Einen eigenen Weg gehen die ZHAW und die ZHdK, die beide der Zürcher Fachhochschule angehören. Sie haben nebst personellen Kriterien, die für den Erwerb des Professorentitels erfüllt werden müssen, im Jahr 2010 zusätzlich sogenannte Positionskriterien definiert. Seither setzt die Verleihung des Titels voraus, dass die oder der Dozierende eine vom Fachhochschulrat genehmigte Professorenstelle innehat. Dabei handelt es sich um «Stellen mit besonderer Bedeutung für die Hochschule» (Reglement über den Titel der Professorin oder des Professors an der Zürcher Fachhochschule vom 6. Juli 2010, Art. 4 Abs. 2). Anstoss für diese Anpassung gab die immer wieder geäusserte Beanstandung, die Anforderungen für den Erwerb des Titels seien zu tief, was seinen Wert mindere. Zudem spielten wettbewerbstechnische Überlegungen eine Rolle bei der Anpassung der Voraussetzungen für den Verleih des Professorentitels: Stellen mit hohem Anforderungsprofil sollten im nationalen und internationalen Arbeitsmarkt als Professorenstellen ausgeschrieben werden können (Zürcher Fachhochschule 2010). Damit nehmen die beiden Hochschulen eine Differenzierung innerhalb der Dozierendenstellen vor, womit sich für die Lehrenden und Forschenden eine attraktive Karriereperspektive eröffnet, die nebst dem Zugewinn an Reputation mit einer formalen Kompetenzerweiterung und einer höheren Entlohnung verbunden ist. Entsprechend verfügen die Führungspersonen der ZHAW und der ZHdK in diesem Punkt über mehr Personalmacht als ihre Pendants an anderen Fachhochschulen.

In diesem Zusammenhang ist aufschlussreich, dass die Zürcher Fachhochschule im Rahmen einer Personalverordnungsrevision plant, die Personalkategorie der Dozierenden aufzuheben und durch die beiden Kategorien «Professorinnen und Professoren» sowie «Lehr- und Forschungspersonal» zu ersetzen (Schenkel 2018). Zu Letzterer sollen auch die Lehrbeauftragten und wissenschaftlichen Mitarbeitenden gezählt werden. Die Assistierenden sollen künftig eine eigene Personalkategorie bilden. Damit erfolgt einerseits eine Differenzierung innerhalb der Kategorie der Dozierenden und andererseits eine Annäherung der beiden Personalkategorien der Dozierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden.

### *Entlohnung*

Das Personal von Fachhochschulen steht in einem öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnis (siehe Kapitel 5.1.3). Für die Entlohnung gibt es, anders als in der Privatwirtschaft, einen gesetzlich vorgegebenen Rahmen. Die verschiedenen beruflichen Tätigkeiten sind in den Personalgesetzen als Funktionen beschrieben und werden einer Funktionsgruppe mit entsprechender Lohnklasse zugeordnet. Übernimmt eine Dozentin oder ein Dozent beispielsweise die Verantwortung für einen Studiengang, kann das eine Umteilung in eine höhere Lohnklasse zur Folge haben. Für jede Lohnklasse besteht ein Lohnband mit einer oberen und unteren Grenze. Je nach Qualifikation und beruflicher Erfahrung erfolgt die Einstufung im Rahmen des definierten Lohnbandes. Insgesamt haben Vorgesetzte bei der Festlegung des Lohnes wenig Spielraum, auch wenn die Lage auf dem Arbeitsmarkt ergänzend berücksichtigt

---

<sup>83</sup> Einzig für die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und die Zürcher Hochschule der Künste sind die Richtlinien im Internet zugänglich, siehe Erwähnung im Anhang C.

werden kann. In jenen Fachbereichen, für die in der Privatwirtschaft attraktive Löhne bezahlt werden (z. B. Ingenieurwesen, Informatik), haben Fachhochschulen oftmals Schwierigkeiten, genügend qualifiziertes Personal zu rekrutieren bzw. dieses an die Fachhochschule zu binden. Umgekehrt gibt es Fachbereiche, in denen die Löhne im Vergleich zum praktischen Berufsfeld attraktiv sind (z. B. Soziale Arbeit, Gesundheit, Musik). Insgesamt haben Führungspersonen kaum Optionen, um über den Lohn Anreize zu setzen und entsprechend Karrieren zu befördern oder zu bremsen. Unter dem Blickwinkel der Besoldung verfügen Führungspersonen an Fachhochschulen demnach über wenig Personalmacht, denn das Lohnsystem ist starr.

Zugute kommt den Führungspersonen in diesem Zusammenhang, dass Fachhochschuldozierende in erster Linie intrinsisch motiviert sind. Die drei hauptsächlichen Motivierungsfaktoren sind die Freude am eigenen Fach, an der Lehre und am Umgang mit den Studierenden. Deutlich weniger bedeutend für die Motivation sind das Renommee der Hochschule, ein sicherer Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen, und zwar unabhängig vom Fachgebiet und unabhängig davon, ob parallel zur Arbeit an der Hochschule noch eine Erwerbstätigkeit in der Praxis ausgeübt wird oder nicht (Böckelmann et al. 2019, S. 57–60).

Ein in Teilen ähnliches Bild zeigte sich in der Studie von 2013 zum Mittelbau (Böckelmann et al. 2013c, S. 73–83): Ein gutes Arbeitsklima, eine inhaltlich interessante Arbeit sowie die Möglichkeit, seine eigenen Kompetenzen einzubringen, schätzen die Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden als besonders relevant für ihre Arbeit ein. Was die Einkommenssituation anbelangt, erkennen sie jedoch Handlungsbedarf. Zur Personalkategorie des Mittelbaus ist zu sagen, dass grosse strukturelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Fachhochschulen bestehen. Meistens wird unterschieden zwischen den beiden Funktionen «Assistierende» und «wissenschaftliche Mitarbeitende», die dann je weiter unterteilt werden in zwei bis drei verschiedene Lohnklassen. Die verschiedenen Unterkategorien grenzen sich je nachdem über formale Anforderungen, Arbeitsfelder oder Kompetenzprofile ab. Die Personalkategorie des Mittelbaus ist in der Regel stärker differenziert als jene der Dozierenden, es existiert eine grosse Bandbreite an formalen Einstufungen in verschiedene Kategorien (Böckelmann et al. 2013c, S. 22–24).

Ein weiteres Indiz dafür, dass das Lohnsystem an Fachhochschulen nicht von grosser Relevanz ist bzw. sich durchaus wettbewerbsfähig zeigt, ist die Treue der Dozierenden gegenüber ihrer Fachhochschule. Je nach Fachbereich arbeiten sie seit durchschnittlich zwischen 11 (Chemie & Life Sciences) und knapp 15 Jahren (Musik, Theater und Film) an ihrer Fachhochschule. Für 85 % der Dozierenden kommt ein Wechsel von der Fachhochschule in ein praktisches Berufsfeld in absehbarer Zukunft nicht infrage. Nur gerade rund 3,5 % möchten diesen Schritt innerhalb eines Jahres vollziehen und weitere 10 % können es sich vorstellen, innerhalb dieses Zeitraums die Fachhochschule zu verlassen und vollständig in die Praxis zu wechseln, mit besonders hohen Werten in den Disziplinen Soziale Arbeit und Design & Kunst (Böckelmann et al. 2019, S. 35–37). Gerade die Tatsache, dass in diesen beiden Fachbereichen der Wunsch, die Fachhochschule zu verlassen, am grössten ist, beweist: Die Besoldung kann nicht das ausschlaggebende Argument sein. Weder in der Sozialen Arbeit noch in Design & Kunst verspricht die Arbeitswelt ausserhalb des Wissenschaftssystems besonders hohe Löhne.

### *Befristungen*

Gemäss dem Laufbahnmodell (swissuniversities 2017) sind Mittelbaupositionen in der Regel befristet (insbesondere auf B3 und B2) und entsprechend mit Unsicherheiten verbunden. Aus der Perspektive der Personalmacht liegt in der Umwandlung einer befristeten in eine unbefristete Anstellung grosses Potenzial, um auf Karrieren einzuwirken. Mit Blick auf die Mittelbaustudie darf vermutet werden, dass dieses Mittel der Personalmacht zur Anwendung kommt: Demnach erfolgen Erstanstellungen als Assistentin oder Assistent in aller Regel



befristet. Über den gesamten Mittelbau werden mehr als zwei Drittel der Erstanstellungen befristet vorgenommen. Jedoch werden im Verlaufe der Anstellung nicht wenige dieser Verträge in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis überführt, sodass insgesamt 56 % der Mittelbauangestellten befristet und 44 % unbefristet angestellt sind. Bei den befristeten Arbeitsverhältnissen sind Vertragsverlängerungen nicht selten. Rund zwei Drittel der Angestellten des Mittelbaus erhält eine solche im Verlaufe der Beschäftigung an einer Fachhochschule. Besonders häufig ist dies der Fall bei Personen mit einem Arbeitsschwerpunkt in der Forschung, wo Arbeitsverträge projektbezogen verlängert werden (Böckelmann et al. 2013c, S. 26–29).

### *Abgrenzung zwischen Mittelbau und Dozierenden*

Swissuniversities weist in ihrer Typologie für die Personalstruktur an Fachhochschulen darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen den Funktionen A und B «nicht immer eindeutig [ist], da dieselbe Tätigkeit von Personen unterschiedlicher Funktionen wahrgenommen werden kann und teilweise eine Vermischung zwischen diesen Blöcken stattfindet» (2017, S. 7). So könne es sein, dass wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeitende die gleichen Aufgaben verantworteten wie Dozierende, dies jedoch zu schlechteren Anstellungsbedingungen (2017, S. 14). Die Mittelbaustudie bestätigt dies: Die Autorenschaft geht davon aus, dass ein bestimmtes Tätigkeitsprofil an der einen Fachhochschule zu einer Anstellung als Dozentin oder Dozent führt, während das gleiche Profil an einer anderen Fachhochschule der Kategorie der wissenschaftlichen Mitarbeitenden zugeordnet wird (Böckelmann et al. 2013c, S. 22–24). Unter dem Blickwinkel der Personalmacht liegt für Führungspersonen an Fachhochschulen in den Überschneidungen der Tätigkeits- und Anforderungsprofile von Dozierenden, Mittelbauangestellten und Praxispersonen grosses Potenzial, Karrieren zu beeinflussen.

### *Lehre versus Forschung*

Der Leistungsbereich Ausbildung prägt das Aufgabenportfolio<sup>84</sup> der allermeisten Dozierenden an Fachhochschulen, wie die Studie von Böckelmann et al. (2019) zeigt. Zwischen 80 und 90 % lehren in Bachelor- oder Masterstudiengängen. Knapp ein Viertel aller Dozierenden ist ausschliesslich in der Ausbildung tätig, hält somit keine Pensen in der Forschung, der Weiterbildung oder in den Dienstleistungen für Dritte. Besonders häufig ist dies der Fall bei Dozierenden mit kleinen Beschäftigungsgraden. Zudem sind grosse Unterschiede zwischen den Fachbereichen auszumachen. So sind bei Musik, Theater und Film sowie bei Architektur & Bau reine Ausbildungsportfolios stark verbreitet, während sie bei Land- und Forstwirtschaft selten vorkommen. In der Forschung sind vor allem Dozierende mit einem hohen Anstellungsgrad tätig. Bei jenen mit einer Anstellung von 80 oder mehr Stellenprozenten ist es ein Anteil von zwei Dritteln, der forscht. Im Durchschnitt ist rund die Hälfte der Dozierenden in diesem Leistungsbereich engagiert, wiederum mit grossen Unterschieden je nach Disziplin. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass in der Forschung (wie auch in der Weiterbildung und den Dienstleistungen für Dritte) auffällig viele Dozierende mit Kleinpensen tätig sind. In der Forschung haben 40 % der Dozierenden ein Pensum von weniger als 20 %. Anders verhält es sich in der Ausbildung, wo über die Hälfte der Dozierenden ein Pensum von 40 % oder mehr hält (Böckelmann et al. 2019, S. 47–50). Zusammenfassend kann festgestellt werden: Je kleiner der Anstellungsgrad, desto eher ist das Aufgabenportfolio der Fachhochschuldozierenden auf einen einzigen Leistungsauftrag ausgerichtet. Je höher der Beschäftigungsgrad ist, umso diversifizierter zeigt sich das Tätigkeitsfeld – mit unterschiedlichen Ausprägungen je nach Fachbereich.

---

<sup>84</sup> Arbeitsportfolios von Dozierenden können aus unterschiedlich grossen Pensen aus unterschiedlich vielen Leistungsbereichen (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Dienstleistungen) zusammengesetzt sein.

Würden Dozierende gerne mehr forschen auf Kosten einer Tätigkeit in der Lehre, wenn sie die Wahl hätten? Werden sie nach ihren Veränderungswünschen in Bezug auf das Arbeitsportfolio gefragt, sind diejenigen am zufriedensten, die ausschliesslich in der Ausbildung tätig sind, wie Böckelmann et al. (2019) feststellten. Wenn die Dozierenden eine Veränderung wünschen, dann sind es häufig mehr Ausbildungspensen. Das kann damit zusammenhängen, dass es unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsorganisation am einfachsten ist, nur in der Ausbildung tätig zu sein. Zudem sind Pensen in der Ausbildung deutlich sicherer als solche in der Forschung (bzw. im gesamten erweiterten Leistungsauftrag), denn die Fachhochschulen können die Beschäftigungsanteile in der Forschung, in der Weiterbildung und in den Dienstleistungen längerfristig selten garantieren. Immerhin wünscht sich ein Drittel der Dozierenden – vor allem diejenigen mit einem Beschäftigungsgrad von über 50 % – ein grösseres Pensum in der Forschung. Die Erfüllung dieses Wunsches kann daran scheitern, dass eine Tätigkeit in der Forschung die Akquisition von Drittmitteln bzw. Aufträgen erfordert. Anders zeigt sich die Situation in der Ausbildung, wo die Erfüllung des idealen Arbeitsportfolios für die einzelnen Dozierenden in der Regel am individuellen Anstellungsgrad oder am vorhandenen Gesamtarbeitsvolumen scheitert (Böckelmann et al. 2019, S. 52–54; Böckelmann et al. 2013a, S. 10). Alles in allem scheint der Wunsch von Fachhochschuldozierenden nach vermehrter Forschungstätigkeit nicht besonders ausgeprägt zu sein. Was für den universitären Hochschulbereich gilt – dass die Forschung mit mehr Reputation behaftet ist als die Lehre (Bourdieu 1998; Braun 2001) –, trifft offenbar für Fachhochschulen nicht bzw. nur bedingt zu. Eine vermeintlich höhere Reputation, die der Leistungsbereich Forschung im Vergleich zur Lehre bieten könnte, vermag die Vorteile planerischer und arbeitsplatzspezifischer Sicherheiten nicht zu überbieten. Um es mit Hermanowicz (2010) zu sagen: Fachhochschuldozierende sind *Pluralists* oder *Communitarists*, die der wissenschaftlichen Arbeit eine eher zweckorientierte Bedeutung geben (siehe Abschnitt 5.2.1). Rein forschungsbasierte und damit elitäre Fachhochschulen gibt es nicht, das entspräche nicht dem Grundauftrag dieses Hochschultypus. Entsprechend ist das Aufgabenportfolio des akademischen Personals keine bedeutsame Quelle für Personalmacht für die Führungsebene. Der Leistungsbereich Forschung lockt mit einem höheren Reputationsversprechen kaum Dozierende an.

Ein gewisser Widerspruch ist zwischen dem durch die Fachhochschulen erwarteten «doppelten Kompetenzprofil» und den Wünschen der Dozierenden auszumachen. Das Idealprofil von Fachhochschuldozierenden mit Kompetenzen sowohl im wissenschaftlichen als auch im berufspraktischen Feld wurde an anderer Stelle ausführlich beschrieben (siehe Abschnitt 3.3.3). Im Widerspruch stehen die Arbeitsportfoliowünsche der Dozierenden auch unter dem Blickwinkel der 50-20-20-Regel, die der Bund im Zusammenhang mit der Verteilung der leistungsbezogenen Grundbeiträge festgelegt hat: Für den Verteilparameter «Wissenstransfer» werden jene Personen berücksichtigt, die mindestens mit 50 Stellenprozenten angestellt und sowohl in der Lehre als auch in der Forschung zu mindestens je 20 Stellenprozenten aktiv sind (siehe Abschnitt 3.3.4). Wegen dieser finanziellen Implikationen sind Führungspersonen darauf bedacht, dass möglichst viele Dozierende das 50-20-20-Profil erfüllen.

Das Laufbahnmodell von swissuniversities stellt einen Rahmen dar für die verschiedenen Karriereoptionen für Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, d. h. für das akademische Personal von Fachhochschulen. Ein Tätigkeitsfeld mit zunehmender Bedeutung wird in der swissuniversities-Typologie nicht explizit abgebildet: der Third Space mit Aufgabengebieten zwischen Lehre und Forschung einerseits und Verwaltung andererseits. Die dem Third Space zugeordneten Funktionen werden in der Regel von wissenschaftlichen oder administrativ-technischen Mitarbeitenden ausgeübt. Ob diese Funktionen für das Fachhochschulpersonal attraktive Karriereoptionen darstellen und unter dem Aspekt der Personalmacht relevant sind, beleuchtet das folgende Kapitel.

### 5.2.3 *Neue Hochschulprofessionen: Tätigkeiten im Third Space*

Die Tätigkeitsprofile des Hochschulpersonals haben sich über die letzten Jahre verändert. Getrieben durch Faktoren wie veränderte Steuerungsmechanismen, erhöhten Wettbewerbsdruck oder die Institutionalisierung neuer Aufgaben stieg der Bedarf an Personal, das sich zwischen Lehre und Forschung einerseits und klassischer Verwaltung andererseits bewegt (Schneijderberg et al. 2014; Schmidlin et al. 2020). Dieses Tätigkeitsfeld wird in der einschlägigen Literatur als *Third Space* bezeichnet (Gautschi 2013; Zellweger Moser und Bachmann 2010; Krohn 2010). Eine einheitliche Bezeichnung für Personen, die im *Third Space* arbeiten, gibt es nicht. Verwendet werden etwa *Third Space Professionals*, *New Professionals* oder *Manager Academics* (Schmidlin et al. 2020). Im deutschen Sprachraum wählen Schneijderberg et al. (2014) in diesem Zusammenhang den Sammelbegriff *Hochschulprofessionelle* für all die Beschäftigten, die weder hauptsächlich in der Lehre noch in der Forschung noch in der klassischen Verwaltung tätig sind, jedoch «durch Service und ihre Managementunterstützung wichtige Beiträge zum Funktionieren dieser Primär-Funktionen [leisten]» (Schneijderberg et al. 2014, S. 5) bzw. «die Brücken schlagen zwischen den Beschäftigten in der Wissenschaft und den Beschäftigten in der Verwaltung» (Schneijderberg et al. 2014, S. 10). Als typische Berufe werden Studienberaterin, Qualitätsentwickler, Forschungsreferentin oder International Coordinator genannt. Besetzt werden diese Funktionen typischerweise von wissenschaftlich qualifizierten Personen, die mit eigener Erfahrung in Lehre oder Forschung einerseits und ihren Kenntnissen über die Organisation Hochschule und die hochschulpolitische Landschaft andererseits ein zweifaches Anforderungsprofil erfüllen.

Es darf vermutet werden, dass über alle Hochschultypen und Fachbereiche hinweg der Bedarf an Personal im *Third Space* weiter zunehmen wird. Schmidlin et al. sehen den Grund dafür insbesondere in drei Entwicklungen (2020, S. 24–25): Erstens führt die Digitalisierung auch im System Hochschule zu neuen Aufgaben und Personalprofilen. Gefragt sind Personen mit technischem Wissen, die gleichzeitig die Seite der Anwenderinnen und Anwender verstehen, um zwischen der IT- und der disziplinären Welt zu übersetzen (z. B. Open Data). Zweitens werden die Ansprüche an das finanzielle und organisatorische Management der Forschung künftig weiter zunehmen. Digitalisierung, Internationalisierung oder Interdisziplinarität der Forschung erhöhen den Koordinationsbedarf. Drittens haben Hochschulen zunehmend anspruchsvolle Verwaltungsaktivitäten zu meistern – z. B. im Bereich der Koordination und Überprüfung von Forschungsanträgen, bei der Entwicklung von Studienangeboten, der Koordination von Lehrveranstaltungen, dem Qualitätsmanagement oder dem Berichtswesen.

Positionen im *Third Space* werden häufig dem administrativen Personal, teilweise auch den wissenschaftlichen Mitarbeitenden zugeteilt. Eine eigenständige Personalkategorie gibt es nicht. Über die sinnvolle organisatorische Zuordnung dieser Positionen herrschen verschiedene Ansichten. Einige Stimmen plädieren für eine zentrale, andere für eine dezentrale Ansiedlung. Die Studie von Schmidlin et al., die auf die Geistes- und Sozialwissenschaften fokussiert und sowohl universitäre als auch Fachhochschulen berücksichtigt, stellt diesbezüglich Unterschiede zwischen den beiden Hochschultypen fest (2020, S. 24). Die Fachhochschulen scheinen vermehrt auch für forschungs- und lehnahe Funktionen im *Third Space* Positionen auf Ebene der Gesamthochschule eingerichtet zu haben (z. B. in Form von Hochschulzentren), während diese an Universitäten tieferliegenden Organisationseinheiten (z. B. Institut oder Professur) zugeordnet sind (ebd.). Als weitere strukturelle Charakteristika identifiziert die Autorenschaft, dass *Third-Space-Positionen* in der Regel unbefristet sind (ausser bei forschungsnahen Stellen oder Doppelpositionen in Kombination mit einem Doktorat gibt es auch unbefristete Anstellungen) und die meisten Hochschulprofessionellen in Teilzeit arbeiten. Der Frauenanteil ist in diesem Tätigkeitsfeld überdurchschnittlich hoch. Was die Qualifikation betrifft, verfügen die an der Universität Beschäftigten in der Regel über ein Doktorat, wohingegen an

Fachhochschulen eher ein Masterabschluss mit einer Zusatzqualifikation (z. B. im Bereich IT, Projektmanagement, Finanzen oder Kommunikation) üblich ist. Damit bringen im Third Space Beschäftigte idealerweise spezifisches Wissen mit, das dem rein wissenschaftlichen Personal oftmals fehlt.

Der Third Space verfügt über vergleichsweise wenig Reputation, ist er doch als wenig profiliertes Feld eine Art Sammelbecken für Tätigkeiten, die weder klar einem Leistungsauftrag noch der Verwaltung zugeordnet werden können. Die vielen Stabstellen in diesem Feld sind häufig von Frauen besetzt, wie bereits im obigen Abschnitt erwähnt wurde. Insgesamt übernehmen Frauen im Hochschulbereich häufiger Tätigkeiten, die wenig Anerkennung finden (Böckelmann et al. 2013c, S. 91).

Schmidlin et al. (2020, S. 46–47) stützen diese Einschätzung. Bei den Dienstleistungen, die von Third-Space-Beschäftigten erbracht werden, ist nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich, welche Anforderungen dafür benötigt werden. Entsprechend fehlt vonseiten des akademischen Personals die Wertschätzung für diese Tätigkeiten. Es kommt dazu, dass die Stellen oftmals über die Gemeinkosten finanziert werden und daher nicht direkt zur Produktivität beitragen. Andere in der Studie Befragten stellten durchaus eine hohe Wertschätzung der Beschäftigten im Third Space fest, und zwar dann, «wenn diese Personen auf Schlüsselpositionen verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen, in diesen ein hohes Standing haben, umfassende Kommunikations- und Sozialkompetenzen mitbringen und teilweise Defizite des wissenschaftlichen Personals kompensieren» (Schmidlin et al. 2020, S. 47).

Nebst dem, dass die Anerkennung in Form von Wertschätzung fehlt, mangelt es auch an materiellen Anreizen dieser Positionen, da sie als administrative oder wissenschaftliche Mitarbeitende eingestuft werden. Wegen dieser schlechten Positionierung der Third-Space-Mitarbeitenden im Hochschulsystem fordert die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW), eine eigene Personalkategorie für den gesamten Hochschulbereich einzuführen, die entsprechend in den Statistiken des Bundesamtes für Statistik erscheint (Schmidlin et al. 2020). Die Forderung schliesst an die Vision an von einem Hochschulsystem, das verschiedene wissenschaftliche Karrierewege mit spezifischen Qualifikationsanforderungen und Aufstiegsriterien anbietet, wie sie Hildbrand (2018) für universitäre Hochschulen darstellt. Konkret soll es neben der klassischen akademischen Karriere, die in der Professur mündet, zwei weitere Laufbahnoptionen geben: Die eine führt in den oberen Mittelbau zu einer unbefristeten Anstellung im Bereich von Forschung und Lehre, die andere in den Third Space, einer verantwortungsvollen Position mit wissenschaftlichem Hintergrund im Management- und Support-Bereich (siehe Abbildung 21). Das Modell baut grundsätzlich auf der Qualifikation der Promotion auf und berücksichtigt daher schwerpunktmässig universitäre Hochschulen. Es liesse sich aber auch adaptieren auf Fachhochschulen bzw. ausweiten auf den gesamten Hochschulbereich. Entsprechend gilt die Forderung der SAGW nach einer eigenen Personalkategorie für Mitarbeitende des Third Space für das gesamte Hochschulsystem. Eine andere Einschätzung vertreten in dieser Frage die Autoren der HOPRO-Studie: Auch wenn 85 % der Hochschulprofessionellen an deutschen Universitäten entweder als wissenschaftliche oder administrativ-technische Mitarbeitende eingestuft sind, interpretieren dies die Autoren nicht als Fehlen einer eigenen Statusgruppe für die im Third Space Beschäftigten, sondern erkennen darin eine Hervorhebung der Brückenfunktion der Inhaberinnen und Inhaber dieser Positionen (Schneijderberg et al. 2014, S. 12).

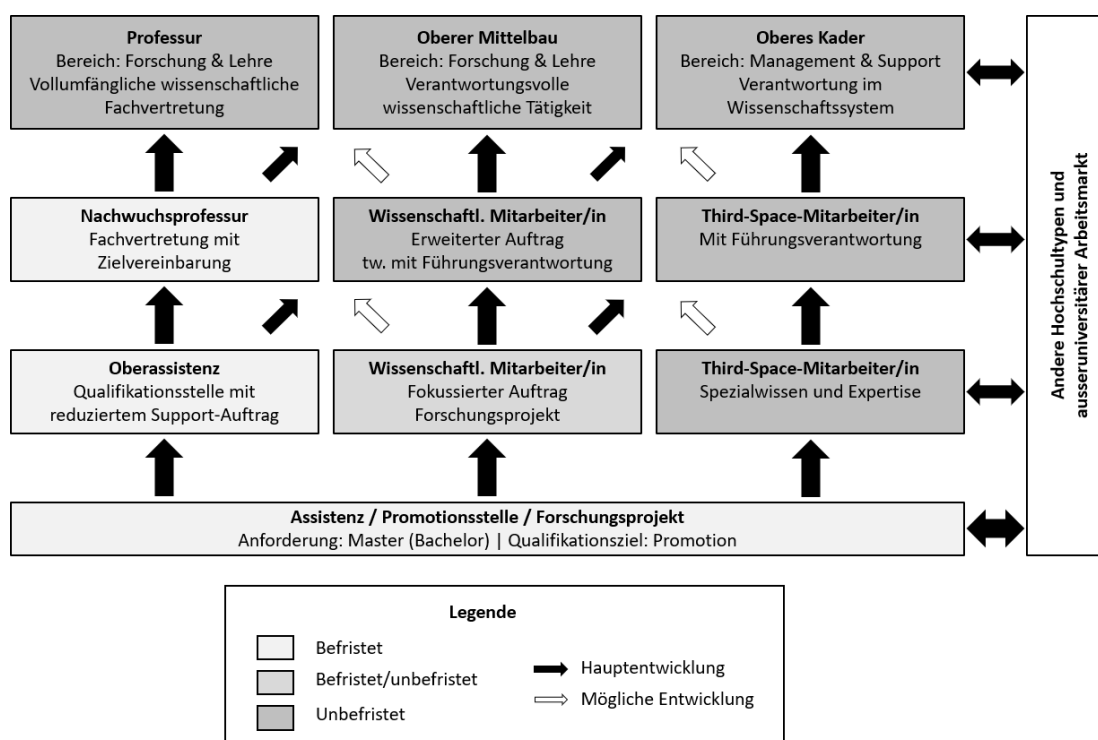


Abbildung 21: Modell für künftige Karrierewege im Wissenschaftssystem (Hildbrand 2018, S. 7)

Weber (2013) äussert sich zwar nicht zur Frage, ob eine eigenständige Personalkategorie den Beschäftigten im Third Space zu mehr Anerkennung verhelfen würde, teilt aber die Einschätzung, dass entsprechende Stellen von wissenschaftlich Qualifizierten als nicht besonders attraktiv wahrgenommen werden. Jedoch beurteilt er an Fachhochschulen die Voraussetzungen für eine berufliche Weiterentwicklung im Third Space als deutlich positiver als an universitären Hochschulen. So seien an Fachhochschulen die neuen Funktionen bedeutend ausdifferenzierter als an den Universitäten. Dies begründet er mit einer stärkeren Verschränkung mit der Gesellschaft und einer ausgeprägteren managerialistischen Führungskultur sowohl auf Ebene der Leitung wie auch auf Ebene der Studiengänge, was vielseitige Rollen mit sich bringe. Dabei wird von den Beschäftigten in diesen Positionen «einerseits in die Organisation interveniert, andererseits beobachten sie die Wirkungen dieses Handelns und werten diese mit Blick auf weitere Interventionen aus» (Weber 2013, S. 161). An universitären Hochschulen verortet Weber vergleichbare Rollen auf Ebene der Gesamtuniversität oder in der Unterstützung von grösseren Einheiten, nicht jedoch auf Ebene der Fakultäten oder Institute, wo Third-Space-Positionen in vergleichsweise wenig komplexe Umwelten eingebettet sind und sich daher einförmiger ausgestalten. Zusammenfassend stellt er fest:

«Die universitären Hochschulen bieten im Vergleich mit den Fachhochschulen [...] bessere Bedingungen für eine fachwissenschaftliche Weiterbildung an. Jene aber, die sich in Entwicklung, Beratung, Management und Kommunikation weiter qualifizieren möchten, finden bessere Lösungen an Fachhochschulen [...] als an universitären Hochschulen.» (Weber 2013, S. 162)

Fachhochschulen haben mit dem Third Space ein Feld mit durchaus attraktiven Karrieremöglichkeiten im Angebot, das sich insbesondere an wissenschaftliche Mitarbeitende, aber auch an das administrativ-technische Personal oder sogar an die Dozierenden richtet. Im Laufbahnmodell von swissuniversities erscheinen diese Karriereoptionen nicht explizit, weil eine eigene Personalkategorie für die im Third Space Beschäftigten fehlt. Wie die

vorangehenden Ausführungen gezeigt haben, besetzen insbesondere Angehörige der Gruppe B (Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende) solche Positionen – und administrativ-technische Mitarbeitende, die das Laufbahnmodell gar nicht berücksichtigt. Die Third-Space-Stellen bieten in der Regel keine vertikalen Aufstiegsmöglichkeiten, denn mit diesen Positionen ist normalerweise weder ein formaler Machtzuwachs noch ein Zugang zu einem auserlesenen sozialen Netzwerk verbunden (siehe auch die Ausführungen zum Karrierekonzept im Abschnitt 5.2.1). Jedoch bergen Third-Space-Stellen horizontale Entwicklungsoptionen mit Bewegungen hin zu zentraleren Positionen. Je nach Thematik oder Ausgestaltung der Stelle kann damit ein Zuwachs an Prestige und Expertise einhergehen. Schliesslich sei an dieser Stelle erwähnt, dass Positionen im Third Space oftmals unbefristet sind, im Gegensatz zu solchen im Mittelbau.

### 5.3 Zwischenfazit

Die Formalstruktur der Schweizer Fachhochschulen lässt hierarchische Entscheidungen durch Führungspersonen zu. Es existieren «zeitlich fortlaufend» besetzte Führungsstellen, die gemäss Luhmann «das zentrale Merkmal einer hierarchischen Organisation bilden» (1976, S. 209). Die Rektorinnen, Direktoren und Institutsleiterinnen von heute sind in aller Regel auch noch jene von morgen. Auch die «sachlich abgegrenzten Kompetenzen» und die «eindeutig zugeordneten Untergebenen» sind im Grunde gewährleistet (ebd.).

Eine Verwässerung geschieht aber insofern, dass bei praktisch allen Entscheidungs- und Beschlussprozessen mehrere Gremien und Stellen involviert sind. Vorbereiten, mitwirken, beantragen, entscheiden und genehmigen sind grundsätzlich rechtlich klar geregelte Kompetenzen, aber sie machen die Prozesse anspruchsvoll, langwierig und komplex. Das ist genau das Gegenteil von dem, was bei einer starken Hierarchie gegeben wäre. Eine weitere Schwäche der Hierarchie ist, dass die Kompetenzen oftmals nicht bei «Stellen» im Sinne von *Führungspersonen* liegen, sondern bei *Führungsgremien*. Das schwächt die soziale Funktion der Hierarchie und trägt nicht zur Klarheit bei den Unterordnungsverhältnissen bei, auch wenn die Weisungsbefugnisse rein formell eindeutig sind. Letztendlich haben Führungspersonen an Fachhochschulen zwar spezifische Entscheidungskompetenzen, aber es sind auch nicht sehr viele. Ihre Aufgabe ist stark eine koordinierende. Eine weitere Schwächung erfährt die Hierarchie an Fachhochschulen durch die hohe Heterogenität ihrer disziplinären Einheiten und die damit verbundenden starken dezentralen Kräfte, die sich aus einem hohen Autonomiebedürfnis der Departemente gegenüber der Gesamthochschule, aber auch der Institute gegenüber dem Departement ergeben. Wie die Analysen gezeigt haben, versuchen die Fachhochschulen, mithilfe horizontaler Verbindungen dieser Schwäche entgegenzuwirken. Zusätzlich erschwerend wirkt die hohe Binnenkomplexität der Formalstruktur, die sich aus der Notwendigkeit, verschiedene Rationalitäten zu integrieren, namentlich jene der Fachbereiche, der Lehre, der Forschung und der Verwaltung, ergibt. Expertinnen und Experten spielen an Hochschulen eine grosse Rolle, das wurde an früherer Stelle dargelegt (siehe Abschnitt 2.3.1). Untergebene sind häufig sachverständiger als Vorgesetzte. Diese Tatsache schwächt bzw. «bricht» die Hierarchie (Kühl 2011, S. 74ff.).

Dank dieser Formalstruktur, die hierarchische Entscheide ermöglicht, verfügt die Leitungsebene an Fachhochschulen über ein Grundmass an Organisationsmacht (Luhmann 2003). Führungspersonen haben die Kompetenz, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen und, in einem erweiterten Verständnis von Organisationsmacht, Mitglieder aufzunehmen und über die Mitgliedschaftsbedingungen zu bestimmen. Zentrale Stellen werden an Fachhochschulen in der Regel über Findungskommissionen besetzt, in denen eine Auswahl an Hochschulangehörigen mitwirkt. Aufgrund der vielen Involvierten handelt es sich um

komplexe Verfahren. Die der zu besetzenden Position übergeordnete Hierarchieebene leitet die Findungskommissionen. So werden Rektorinnen und Rektoren vom Fachhochschulrat eingesetzt, der die entsprechende Findungskommission auch führt. Analoges gilt für tieferliegende Ebenen. Formell haben alle Mitglieder einer Findungskommission eine Stimme und es werden Mehrheitsentscheide gefällt. Die leitende Person verfügt über ein Vetorecht. Was den Ausschluss von Personen aus der Organisation anbelangt, steht Führungspersonen grundsätzlich das Mittel der Personalentlassung zur Verfügung. Jedoch ist die Kündigung von öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnissen aufwändig, u. a. weil die Auflösung des Arbeitsverhältnisses begründet werden muss und die gekündigte Person den Entscheid rechtlich anfechten kann.

Fachhochschulen haben ihrem Personal attraktive Karrieremöglichkeiten zu bieten, womit Führungspersonen mit Personalmacht auch die zweite formale Machtquelle nach Luhmann (2003) zur Verfügung steht. Das Laufbahnmodell von swissuniversities bietet einen Orientierungsrahmen zu möglichen Karrierewegen an Fachhochschulen. Innerhalb der einzelnen Personalkategorien gibt es vertikale Veränderungsoptionen und grundsätzlich besteht die Möglichkeit, sich von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter in den Dozierendenstatus weiterzuentwickeln. Mit dem Dozierendenstatus sind ein Zuwachs an Prestige, ein höherer Lohn und eine unbefristete Anstellung verbunden.

Da die Ausgestaltung der Personalstruktur und der Personalförderung in der Kompetenz der einzelnen Fachhochschulen liegt, das Laufbahnmodell von swissuniversities entsprechend nur einen orientierenden Charakter hat und offen formuliert ist, gibt es an den einzelnen Fachhochschulen Abweichungen von diesem Referenzrahmen. Davon ausgehend, dass sich die Fachhochschulen eng an diesen Referenzrahmen anlehnen, verfügt die Leitungsebene an Fachhochschulen über recht grosse Gestaltungsmöglichkeiten, was die Personalstruktur und die Personalförderung betrifft, womit ihr relativ viel Personalmacht zur Verfügung steht. Die für bestimmte Positionen geforderten Qualifikationen sind nicht bis ins Letzte geregelt; was «erwünscht» ist, muss nicht zwingend erfüllt sein. Dies verleiht den Führungspersonen einen grossen Spielraum bei der Personalauswahl und -förderung. Vergleichbares gilt für den Professorentitel, der den Dozierenden einen Reputationsgewinn nach innen und aussen verleiht. Die Regelungen zu dessen Erlangung sind recht offen formuliert. Als weitere Machtquelle steht den Führungspersonen die Möglichkeit zur Verfügung, befristete Stellen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden in unbefristete umzuwandeln. Auch in der unklaren Abgrenzung der Angehörigen des Mittelbaus und der Dozierenden steckt ein grosses Machtpotenzial. Andere Aspekte hingegen schwächen die Macht der Leitungsebene, Karrieren zu beeinflussen. Der bedeutendste Faktor ist das doppelte Kompetenzprofil, das von den Dozierenden sowohl Kompetenzen im wissenschaftlichen wie auch im berufspraktischen Bereich fordert. Daher sind interne Fachhochschulkarrieren nicht vorgesehen – der direkte Übergang vom Mittelbau in den Dozierendenstatus ist nicht die Regel. Wenn die wissenschaftlichen Mitarbeitenden nach Ablauf einer befristeten Anstellung ermutigt werden, den Schritt in die Praxis zu vollziehen, können die Fachhochschulen das Fortkommen des Personals in der eigenen Organisation nicht mehr beeinflussen. Damit verbunden ist das Risiko, diese Personen nicht wieder zurückgewinnen zu können. Ebenfalls einschränkend auf die Personalmacht wirkt das starre Lohnsystem, das für Fachhochschulen als öffentlich-rechtliche Institutionen gilt. Führungspersonen haben nur einen geringen Spielraum bei der Festlegung des Salärs. Damit fehlt ihnen ein wesentliches Instrument, um Anreize zu setzen und Karrieren zu fördern oder zu bremsen. Die einzelnen Aspekte, die stärkend oder schwächend auf die Personalmacht wirken, sind in den verschiedenen Fachbereichen unterschiedlich ausgeprägt. Die von Fachhochschulen gebotenen Karrieremöglichkeiten stehen immer in Konkurrenz zu jenen des berufspraktischen Feldes.

Mit Blick auf die Zukunft sind Veränderungen in der Personalstruktur an Fachhochschulen und damit zusammenhängend den Karrieremöglichkeiten zu erwarten. Es ist davon auszugehen, dass sich das System weiterentwickelt in Richtung einer Vermischung bzw. Auflösung der beiden Personalkategorien der Dozierenden und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden oder einer weiteren Ausdifferenzierung dieser beiden Funktionsgruppen (swissuniversities 2017, S. 17; Böckelmann et al. 2013c, S. 110–118). Bisweilen bleibt die grosse Herausforderung für Fachhochschulen, mithilfe gezielter und profilbezogener Nachwuchsförderung ihr eigenes Personal zu fördern und zudem Fachleute aus dem Berufsfeld zurück in die Hochschule zu holen.



## 6 Ergebnisteil B: Informelle Macht an Fachhochschulen

Dieser zweite Ergebnisteil zur empirischen Untersuchung nimmt die informelle Macht in den Fokus und stellt sie in einen Zusammenhang mit formeller Macht. Er stützt sich dabei vorwiegend auf die Leitfadeninterviews, die zur Untersuchung der vier Reorganisationsfälle geführt wurden (siehe die Interviewleitfäden in Anhang B). In einem ersten Unterkapitel werden die vier Fälle skizziert und typisiert. Es folgt die Untersuchung von informellen Machtaspekten im Sinne der mikropolitischen Organisationsanalyse (Crozier und Friedberg 1993) auf der Basis von ausgewählten Prozessen, die sich bei den untersuchten Fällen zeigen: dem Bestimmen der Formalstruktur, dem Einsetzen von Positionsmacht, dem Aufnehmen und Ausschliessen von Mitgliedern in die bzw. aus der Organisation sowie dem Besetzen von internen Positionen. In einem nächsten Schritt werden konkrete Einflusspraktiken in den Blick genommen, d. h. Verhaltensweisen der Akteure, mit denen sie ihren Einfluss geltend machen, und in Form eines Taktikinventars präsentiert. Dieses bündelt das mikropolitische Agieren der Akteure. Der zweite Ergebnisteil schliesst mit Analysen zur Wirkung der fachbereichsspezifischen Sozialisation und der Arbeitsmarktsituation auf mikropolitische Verhalten.

Aus Anonymisierungsgründen ist es nicht möglich, die vier untersuchten Fälle als Einzelfälle zu behandeln und einander eins zu eins vergleichend gegenüberzustellen. Wo jedoch Unterschiede festgestellt werden, wird versucht, soweit es die Anonymisierung zulässt, darauf hinzuweisen. Zudem werden Vermutungen über mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Reorganisationsfällen bezüglich des Verhältnisses von formaler und informeller Macht angebracht.

### 6.1 Typisierung der untersuchten Reorganisationsfälle

Zur Untersuchung der informellen Machtphänomene setzt die vorliegende Arbeit auf den Forschungsansatz der vergleichenden Fallstudie (siehe Kapitel 4.1.2). Es stehen vier Reorganisationsfälle auf Ebene des Departements zur Verfügung, davon zwei aus dem Fachbereich Technik und IT und je einer aus den Fachbereichen Design sowie Musik, Theater und andere Künste.<sup>85</sup> Die Fälle werden im Folgenden umrissen (für einen Überblick: siehe Tabelle 10). Aus Anonymisierungsgründen sind sie nicht im Detail beschrieben. Aus dem gleichen Grund werden die vier Fälle den BFS-Fachbereichen nicht zugeordnet.

Die Fälle 1 und 3 sind in der Art der Reorganisation vergleichbar: Die Gesamtstruktur des Departements ist betroffen, die von einer funktionalen Gliederung nach Leistungsbereichen zu einer Strukturierung nach Fachbereichen umgestellt wird. Die Fachlichkeit wird damit gestärkt. Dahinter steckt die Absicht, die verschiedenen Leistungsaufträge besser zu verschränken. Durch die Reorganisation brechen bestehende Leitungspositionen weg und neue werden geschaffen. In beiden Fällen entstehen mehr neue Führungsfunktionen als bestehende wegfallen. Dadurch eröffnet sich der obersten Führungsebene die Gelegenheit, rein von der Anzahl der Führungspositionen her betrachtet, allen bisherigen Personen in einer

---

<sup>85</sup> Ein Departement kann mehrere Fachbereiche gemäss BFS abdecken oder nur ein Teilgebiet daraus. Für die Zuordnung der untersuchten Fälle auf die BFS-Fachbereiche gilt: Bei Departementen, die in mehreren Fachbereichen tätig sind, wird der hauptsächliche Fachbereich laut BFS genannt. Bei Departementen, die nur ein Teilgebiet eines BFS-Fachbereichs abdecken, wird der offizielle und vollständige Fachbereich gemäss BFS-Nomenklatur verwendet.

Leitungsfunktion auch in der neuen Struktur wiederum eine solche anbieten zu können. Im Weiteren entstehen durch die Reorganisation neue Vorgesetztenverhältnisse und die Verteilung der finanziellen Mittel verändert sich. Nicht direkt betroffen von der Reorganisation sind hingegen die Kernbereiche Lehre und Forschung auf einer inhaltlichen Ebene. An den Forschungsthemen und den Studienangeboten bzw. den Curricula ändert sich durch den Veränderungsprozess direkt nichts. Sie werden quasi als ganze Pakete «umgeparkt», ohne sie umzuformen.

Tabelle 10: Typisierung der untersuchten Reorganisationsfälle

<b>Merkmale</b>	<b>Fall 1</b>	<b>Fall 2</b>	<b>Fall 3</b>	<b>Fall 4</b>
<b><i>Art der Reorganisation</i></b>				
Umstellung von einer Struktur nach Leistungsbereichen zu einer Struktur nach Fachbereichen				
Zusammenführung von zwei Organisationseinheiten				
Neustrukturierung von Studienangeboten mit Konsequenzen auf die Führungsstruktur				
<b><i>Typisierungsmerkmale</i></b>				
Ist ein Stellenabbau mit der Reorganisation verbunden?	nein	nein	nein	nein
Sind Leitungspositionen betroffen (bestehende verschwinden, neue entstehen)?	ja	ja	ja	ja
Gibt es künftig mehr oder weniger Leitungspositionen?	mehr	weniger, teilweise höherwertige	mehr	weniger, teilweise höherwertige
Entstehen neue Vorgesetztenverhältnisse?	ja	ja	ja	ja
Verändert sich die Mittelallokation?	ja	ja	ja	ja
Sind Ausbildung und Forschung inhaltlich betroffen?	nein	ja	nein	ja
Ist die Organisationskultur betroffen?	nein	ja	nein	nein

Bei Fall 2 handelt es sich um eine Fusion von zwei zuvor unabhängigen und formal gleichwertigen Organisationseinheiten, um inhaltliche Synergien besser zu nutzen und Doppelspurigkeiten zu vermeiden. Die beiden betroffenen Organisationseinheiten bringen je ihre eigenen Strukturen, Prozesse und Kulturen mit, die im Rahmen der Reorganisation zusammengeführt werden. In diesem Setting ist die Bedrohung angelegt, dass die eine Organisationseinheit die andere dominiert und diese «übernimmt», weil es ihr gelingt, ihre bisherigen Strukturen, Abläufe und kulturellen Praktiken für die künftige Einheit als Standard festzulegen. Mit dem Zusammenschluss der beiden Einheiten zu einem grösseren Gebilde reduziert sich insgesamt die Anzahl an Leitungspositionen. Anders als bei den Fällen 1 und 3 steht rein zahlenmässig nicht allen bisherigen Führungspersonen im neuen Konstrukt wiederum eine Leitungsfunktion zur Verfügung. Damit verbunden ist eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich Vorgesetztenverhältnisse ändern. Offen ist auch, ob sich die Studienangebote eins zu eins aus den früheren Organisationen übernehmen und nebeneinander weiterführen lassen oder ob sie neu konzipiert werden. Analoges gilt für die Forschung, wo zu klären ist, ob die Themenbereiche aus den «alten» Organisationen exakt übertragen und parallel weitergeführt oder neu definiert werden. Zudem ändern sich die Mittelzuteilungen und Finanzflüsse. Schliesslich, wie vorgängig erwähnt, treffen bei dieser Art von Reorganisation unterschiedliche

Kulturen aus Vorgängerorganisationen zusammen, die es zu integrieren gilt. Insgesamt handelt es sich bei Fall 2 um ein Veränderungsprojekt, das in umfassender und tiefgreifender Weise in etablierte Muster der Zusammenarbeit eingreift.

Wiederum anders gestaltet sich die Ausgangslage bei Fall 4. Das Ziel dieses Reorganisationsprojekts ist eine Neustrukturierung von Studienangeboten, um einzelne Disziplinen vermehrt aufeinander zu beziehen und dadurch die Interdisziplinarität zu stärken. Die Studienangebote werden inhaltlich umgestaltet, was Konsequenzen für die Leitungspositionen hat, für die das Anforderungsprofil neu definiert wird. Überdies werden diese Leitungspositionen neu besetzt. Insgesamt gibt es nach der Reorganisation weniger, dafür höherwertige Führungsfunktionen im Zusammenhang mit den Studienangeboten. Dadurch kommt es, wie bei den anderen Reorganisationsfällen, zu Veränderungen bei den Vorgesetztenverhältnissen, und die Allokation der finanziellen Ressourcen wird neu geregelt. Ähnlich wie bei den Fällen 1 und 3 (und anders als bei Fall 2) prallen bei diesem Veränderungsprojekt keine verschiedenen Kulturen aufeinander.

Bei allen vier Reorganisationsfällen verstehen sich die Departementsdirektorinnen und -direktoren selbst als die Triebfeder der Reform und attestieren sich ein entsprechend grosses Einflusspotenzial in diesem Punkt – was die ihnen vorgesetzten Rektorinnen und Rektoren bestätigen (1 RD 6, 3 RD 8, 5 RD 12, 13 RD 8, 16 RD 8, 18 RD 24/52). Damit kommt eine Haltung zum Ausdruck, die einem instrumentellen Organisationsverständnis entspricht. Brunsson und Olsen (1993) kritisieren dies. Dieser rationale Ansatz überschätzt nach Meinung der beiden Autoren die Fähigkeit von Führungskräften, Organisationen absichtsvoll und zielgerichtet zu verändern. Sie argumentieren neo-institutionalistisch (siehe dazu Ausführungen im Abschnitt 2.2.4) und sehen externe Erwartungen als die eigentlichen Auslöser von Reformprojekten. Mit Veränderungsprozessen wollen Organisationen der Umwelt zeigen, dass sie dem Ideal von Rationalität entsprechen:

«Reforms confirm and reproduce images of organizations as systems that can be controlled from above, systems in which management or some other group of reformers possesses great personal power and can bring about and direct change, and in which administrative forms represent important instruments of change.» (Brunsson und Olsen 1993, S. 200)

Werden die Zielsetzungen der vier untersuchten Reorganisationsfälle betrachtet, lassen sie sich durchaus beobachtbaren Institutionalisierungsprozessen zuordnen. An früherer Stelle wurde festgestellt, dass sich die departementale Grundaufstellung nach Fachbereichen anstatt nach Leistungsbereichen an Fachhochschulen durchzusetzen beginnt, womit sich die Struktur der Fachhochschulen jenen der Universitäten annähert (siehe Abschnitt 3.3.2). Ebenso wurde ausgeführt, wie der Bund finanzielle Anreize für das sogenannte 50-20-20-Profil setzt (siehe Abschnitt 3.3.4). Fachhochschulen haben daher ein Interesse, die verschiedenen Leistungsbereiche möglichst zu integrieren. Diese Entwicklung passt zu den Fällen 1 und 3. Die Fusion von zwei Organisationseinheiten in Fall 2 hat eine Steigerung der Effizienz zur Absicht, indem Doppelspurigkeiten verhindert und Synergien besser genutzt werden können. Diese Zielsetzung ist im Sinne des NPM, wie es an früherer Stelle verschiedentlich erwähnt worden ist. Dieses erwartet von den Hochschulen, dass sie als betriebswirtschaftliche Organisationen funktionieren. Schliesslich will das Departement im Reorganisationsfall 4 die Interdisziplinarität stärken, eine Eigenschaft, die sich mittlerweile ein Grossteil der (Fach-)Hochschulen selbst zuschreibt.<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Beispielsweise betreibt die ZHdK einen Blog zur Interdisziplinarität (<https://blog.zhdk.ch/trans/interdisziplinaritaet/>), die HSLU hat interdisziplinäre Themencluster definiert (<https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/interdisziplinaere-themencluster/>), die FHGR interdisziplinäre Themenschwerpunkte

Brunsson und Olsen beschreiben vier grundlegende Merkmale von Veränderungsprojekten in Organisationen, die mitunter erklären, warum Reformen für Organisationen attraktiv sind und warum sie sich relativ einfach initiieren lassen (1993, S. 33–34). Das erste dieser vier Attribute ist jenes der Einfachheit und Klarheit. Eine Reform verspricht in der Regel eine Vereinfachung und Klärung gegenüber dem Status quo. Für die Fälle 1 und 3 heisst das Versprechen konkret: Dank der neuen Struktur wird es künftig einfacher sein, Lehre und Forschung zu verbinden, die diesbezüglichen Zuständigkeiten werden künftig geklärt sein. Im Fall 2 bringt der Zusammenschluss der zwei Organisationseinheiten eine Vereinfachung bezüglich der Angebote in Lehre und Forschung mit sich, weil Doppelspurigkeiten vermieden und Synergien genutzt sowie die entsprechenden Zuständigkeiten geklärt sein werden. Durch die Restrukturierung der Studienangebote in Fall 4 vereinfacht sich die fachübergreifende Zusammenarbeit. Verwandt mit dem ersten ist das zweite Wesensmerkmal von Reformen: Sie bringen Ordnung in chaotische Zustände. Auch dieses Attribut lässt sich auf die vier empirischen Fälle übertragen, versprechen sie zumindest indirekt, Ordnung zu bringen in die anspruchsvollen Abstimmungsprozesse zwischen Lehre und Forschung (Fälle 1 und 3), zwischen ähnlichen Studienangeboten und Forschungsaktivitäten (Fall 2) oder zwischen Fachbereichen mit Synergiepotenzial (Fall 4). Als dritte Eigenschaft verkörpern Reformen konsistente Werte und Ziele (indem sie andere ausblenden). Angewandt auf die untersuchten Reorganisationsfälle könnten diese Werte und Ziele lauten: starke Fachlichkeit (Fälle 1 und 3), Effizienz (Fall 2) und Interdisziplinarität (Fall 4). Das vierte Attribut von Reformen ist ihre Zukunftsorientierung. So weckt in Fall 1 und Fall 3 das jeweilige Reorganisationsprojekt die Hoffnung, dass eine fruchtbare Verschränkung von Lehre und Forschung gelingt. Die Fusion der beiden Organisationseinheiten in Fall 2 lässt auf eine Ausschöpfung von Synergiepotenzial und einfachere Abläufe hoffen, die Restrukturierung der Studienangebote in Fall 4 auf eine Stärkung der Interdisziplinarität.

Als zentrale Voraussetzung dafür, dass Reformen gelingen, schätzen Brunsson und Olsen das «normative matching» (1993, S. 22–23) ein. Dies steht für die Übereinstimmung zwischen den grundlegenden Werten des Veränderungsprojekts mit jenen der institutionalisierten Organisation. Wenn die Identität der Organisation durch die Reform nicht oder nur wenig angetastet wird, kann deren «Form» wohl problemlos verändert werden:

«It may be comparatively easy to alter the form of an organization, provided that the new arrangements do not clash too sharply with its institutional identity, and that they match changes in general, institutional norms reasonably well.» (Brunsson und Olsen 1993, S. 195)

Mit Blick auf die vorangehende Typisierung der empirischen Fälle darf vermutet werden, dass die Reorganisationsvorhaben in den Fällen 1 und 3 nicht auf breiten Widerstand stossen dürften, denn sie betreffen weder Lehre noch Forschung auf einer inhaltlichen Ebene, noch berühren sie die Organisationskultur in empfindlicher Weise. Betroffen ist einzig die «Form» mit in erster Linie individuellen Konsequenzen für die Karriere jener Akteure, die entsprechende Leitungspositionen besetzen, nicht aber die Identität der Organisation. Fall 4 dürfte insgesamt delikater sein, weil das Veränderungsvorhaben den Kernbereich der Ausbildung inhaltlich tangiert. Gleiches gilt für Fall 2, bei dem durch die Zusammenführung von zwei Organisationseinheiten zusätzlich die Organisationskultur berührt wird. So muss vermutet werden, dass in Fall 2 das oben erwähnte «normative matching» am wenigsten gut sichergestellt ist, während diese Passung in den Fällen 1 und 3 stark ausgeprägt sein dürfte. Fall 4 ist dazwischen einzuordnen.

---

(<https://www.fhgr.ch/forschung-und-dienstleistung/themenschwerpunkte/>) und die ZHAW interdisziplinäre Forschungsthemen (<https://www.zhaw.ch/de/engineering/forschung/interdisziplinaritaet/>) (alle Seiten aufgerufen am 04.11.2021).

Nach dieser Typisierung der untersuchten Reorganisationsfälle werden in den folgenden Kapiteln die Strategien der Akteure in Bezug auf unterschiedliche Thematiken analysiert und die dabei gespielten Spiele rekonstruiert. Dies geschieht auf Basis der Daten aus den Interviews. Die Strategien und Taktiken werden dabei in den Kontext der formellen Machtstrukturen gesetzt, wie sie in Kapitel 5 dargestellt sind. Wo die Interviews keine Antworten auf relevante Fragen liefern, werden Vermutungen angestellt. Als Erstes gilt die Aufmerksamkeit den informellen Machtaspekten im Zusammenhang mit der Formalstruktur.

## 6.2 Informelle Machtaspekte im Zusammenhang mit der Formalstruktur

Wird die Formalstruktur der untersuchten Departemente durch die Brille der informellen Machtphänomene betrachtet, bieten sich zwei Prozesse für eine nähere Analyse an. Beim ersten geht es um die neue Departementstruktur, die im Rahmen des Reorganisationsprojekts definiert werden soll. Diesbezüglich wird gefragt, wer bei der Bestimmung der neuen Struktur welche Interessen verfolgt bzw. Spieltaktiken ins Feld führt. Die zweite Fragestellung befasst sich mit dem Einsatz von Positionsmacht: Wird formale Macht im Sinne der Hierarchie überhaupt eingesetzt? Wenn ja, wann und warum? Wenn nein, warum nicht? Aus welcher Perspektive handeln die Akteure? Nach welchen Spielregeln wird gespielt?

### 6.2.1 *Departementsstruktur bestimmen*

Alle vier untersuchten Reorganisationsfälle betreffen die Formalstruktur des jeweiligen Departements. In den Fällen 1 und 3 ist sie der eigentliche Gegenstand des Reformprozesses, wie vorangehend ausgeführt wurde. Die Aufbauorganisation soll von einer Struktur nach Leistungsbereichen zu einer fachlichen Gliederung umgestellt werden (siehe z. B. 3 MK 8, 14 MK 10). Den Vorteil dieser Struktur bringt ein Interviewter auf den Punkt, der seine Motivation für den Wechsel auf diese Organisationsform wie folgt schildert:

Jetzt müssen wir die Fachlichkeiten stärken, wir müssen Forschung, Weiterbildung aufbauen, wir müssen Lehre und Forschung stärker verknüpfen und wir müssen die Kompetenzen, die wir in der Fachlichkeit haben, in allen Leistungsaufträgen nutzen, und dann kommt man logischerweise auf die Institutsorganisation, und das ist das, was in der Hochschulwelt eigentlich der Standard ist. (9 MK 10)

Bei Fall 2, der zwei Organisationseinheiten zusammenführt, ist zu Beginn gänzlich offen, wie sich das Departement künftig organisatorisch aufstellt. Bei Fall 4 ist die Führungsstruktur im Bereich der Studienangebote betroffen.

Die mikropolitische Organisationsanalyse nach Crozier und Friedberg (1993) nimmt die Interessen, Perspektiven und subjektiven Einschätzungen des Handlungsspielraums der Akteure als Ausgangspunkt für die Untersuchung (siehe Abschnitte 2.2.2 und 4.1.1). So sollen auch für die vorliegende Studie die Interessen und Zwänge der Akteure – der Rektorinnen, der Direktoren, des mittleren Kaders sowie des akademischen Personals – näher betrachtet und die <Spiele> zur Bestimmung der Departementsstruktur nachgezeichnet werden.

Die Direktorinnen und Direktoren wollen <ihre> Departementstruktur möglichst frei bestimmen können, ohne Rahmenbedingungen von übergeordneter Stelle, die ihren Handlungsspielraum einschränken. Die Struktur soll die Umsetzung von Lehre und Forschung ideal unterstützen. Direktoren und Direktorinnen befinden sich in einer Position zwischen den Anforderungen der

Gesamthochschule (sie sind Teil der Hochschulleitung) und jenen des Departements, dem sie vorstehen, wobei aufgrund ihrer Rolle und ihrer Sozialisation im Fachbereich davon ausgegangen werden darf, dass sie deutlich stärker für die dezentralen, disziplinären Interessen des Departements als für jene der Gesamthochschule stehen (siehe auch die Ausführungen dazu im Abschnitt 5.1.1.3). Anders die Rektorinnen und Rektoren: Sie vertreten den zentralen Gesamtblick und stehen in dieser Funktion viel eher für die Verwaltungslogik als für eine Fachlogik, werden sie doch nicht, wie an den univerrisäten Hochschulen, aus den Reihen der Professorenschaft rekrutiert, sondern über externe Stellenbesetzungsverfahren. Wie an früherer Stelle dargestellt wurde, können innerhalb einer Fachhochschule die einzelnen Departemente völlig unterschiedlich organisiert sein. Die jeweiligen gesetzlichen Grundlagen setzen gewisse Rahmenbedingungen, jedoch liegt es in der Autonomie der Departemente, ihre Struktur innerhalb dieser Leitplanken frei zu gestalten, vorbehältlich der Genehmigung durch eine übergeordnete Instanz. Je nach Fachhochschule ist dies der Rektor oder die Rektorin, die Hochschulleitung oder der Fachhochschulrat. Rein formal verfügen demnach Rektorinnen über mehr formale Macht als die Direktoren, wenn es um die Aufbaustruktur der Departemente geht. Wo die Direktorin (oder die Departementsleitung) die Struktur beantragt, wird vom Rektor (oder der Hochschulleitung) darüber entschieden, und wo der Direktor (oder die Departementsleitung) über die Struktur entscheidet, genehmigt sie die Rektorin (bzw. die Hochschulleitung) abschliessend. Gleichwohl haben Rektoren kein Interesse daran, in dieser Frage über die Direktorinnen hinweg zu bestimmen. In diversen Interviews wurde von den Direktoren bestätigt, dass sie viel Freiraum bei der Gestaltung ihrer Organisationsstruktur geniessen. Die Rektorinnen ihrerseits sagten ebenfalls, dass sie den Departementen grosse Freiheiten bei der Organisationsgestaltung gewähren, wobei die Departemente teilweise mit inhaltlich-disziplinären Begründungen auf unterschiedlichen administrativen Prozessen und Terminen beharren, die teilweise zu hinterfragen sind (siehe z. B. 3 RD 20, 5 RD 48, 13 RD 40/44, 18 RD 24/56-58). Generell wird die Autonomie bei fachspezifischen Fragen grossgeschrieben, wobei die Freiheiten in der Forschung grösser sind als in der Lehre, nicht zuletzt auch aus Kostengründen, weil in der Lehre Skaleneffekte (z. B. durch das Teilen von Modulen) generiert werden können (siehe z. B. 6 MK 68, 9 MK 10, 18 RD 28).

Die Rektorinnen und Rektoren fungieren als eine Art Sparringspartner bei der Suche nach der passenden Aufbaustruktur (5 RD 48, 13 RD 12/40, 18 RD 24/52). Sie greifen nur ein, wenn gewisse Grundrahmenbedingungen nicht erfüllt sind; so müssen die Schnittstellen zur Gesamtorganisation gewährleistet sein. Damit ist insbesondere die Verträglichkeit mit den administrativen Hochschulsystemen gemeint (1 RS 19/23, 3 RD 34/36/56, 13 RD 14/42/44). Da Hochschulen, namentlich die Rektorinnen und Rektoren, gegenüber Politik und Öffentlichkeit rechenschaftspflichtig sind, fordern sie von verschiedenen Organisationseinheiten ein, dass sie strukturell mit den Systemen zur Vermessung und Quantifizierung von Lehre, Forschung und Verwaltung kompatibel sind.

Früher war das weniger komplex, das sehe ich auch, die Departementsdirektoren konnten mehr oder weniger machen, was sie wollten, und es brauchte auch nicht all diese Reportings und Peer Reviews und Akkreditierungen. (12 MK 97)

Um diese Reportings sicherzustellen, werden entsprechende technische Systeme implementiert. Diese Systemumgebungen werden von Hochschulangehörigen als Hürde und als einzwängend empfunden, wie nachfolgendes Zitat veranschaulicht:

Eine Hochschule braucht Freiräume, dass sie sich weiterentwickeln kann, und eine Hochschule braucht auch Vertrauen, dass die Leute diese Freiräume nicht missbrauchen. Und da sind wir natürlich nicht auf dem richtigen Weg, als Gesamthochschule. Wir sind Erbsenzähler und Controller. [...] Das ist von mir aus gesehen eine verheerende Entwicklung. (9 MK 50)

Diesen Rapportierungszwang von aussen geben Rektorinnen und Rektoren über die Direktoren und Direktorinnen nach unten weiter. Das hat Konsequenzen auch auf die Departementsstruktur, die die geforderten «Messkategorien» in ihrer formalen Gliederung berücksichtigen muss. So könnte die Strategie der Rektorinnen und Rektoren bei der Bestimmung der departementalen Aufbauorganisation zusammengefasst werden als: den Departementen grösstmögliche Freiheit gewähren, jedoch auf die Sicherstellung der Schnittstellen zur Gesamtorganisation bestehen und dazu notfalls auf Positionsmacht zurückgreifen. Diese Positionsmacht wird jedoch nicht am des Reformprozesses ausgespielt, wenn es darum geht, eine Departementsstruktur formal zu beschliessen bzw. zu genehmigen, sondern die Rektorinnen und die Direktoren sind im regelmässigen Gespräch. Es wird «dann natürlich schon im Vorfeld [geschaut], [...] dass es am Schluss keinen Scherbenhaufen gibt», allenfalls muss irgendwann ein Departement «zurückkriechen» von einer ursprünglichen Idee, damit diese «conditio sine qua non» der Systemkompatibilität sichergestellt ist (3 RD 56, 13 RD 22/42). Für die Direktorinnen und Direktoren bedeuten die Rahmenbedingungen der Gesamtorganisation eine Einschränkung ihres Handlungsspielraums. Gleichwohl kann es nicht in ihrem Interesse liegen, aktiv gegen diese zentralen Vorgaben anzukämpfen. Letztendlich wollen beide Seiten – Rektorinnen und Direktoren – die Organisation aufrechterhalten und ebenso eine gute Basis für die künftige Zusammenarbeit bzw. für künftige «Spiele». Insofern ist das «Spiel» zwischen Rektoren und Direktorinnen zur Bestimmung der departementalen Aufbauorganisation ein «Kooperationsspiel» und das Produkt dieses Spiels «das von der Organisation gesuchte gemeinsame Ergebnis» (Crozier und Friedberg 1993, S. 68).

Weitere Akteure im Spiel um die Bestimmung der Departementsstruktur sind Vertreterinnen und Vertreter des mittleren Kaders sowie das akademische Personal. Während die Personen in einer Leitungsfunktion ein Interesse daran haben, in der neuen Struktur eine mindestens gleichwertige Position zu besetzen, sind Forschende und Lehrende nicht an der Formalstruktur interessiert, zumal bei keiner der untersuchten Reorganisationen der Abbau von Stellen vorgesehen ist. Die Aufbauorganisation des Departements ist für das akademische Personal nicht von Interesse, wie die nachfolgende Aussage exemplarisch zeigt:

Ich habe wie das Gefühl, dass ich noch nie von diesen Strukturen betroffen war bei dem, was ich tue. Da wechselte mal wieder der [Führungsfunktion], und dann hat einer das Handtuch nach zwei Wochen schon wieder geworfen, das ist doch alles an mir vorbeigegangen [...]. Ich fühlte mich immer unabhängig von dem, was da rein hinsichtlich Hierarchien passiert. (11 AP 100)

Ein Vertreter des mittleren Kaders bestätigt diese Einschätzung:

Ich spreche immer von intrinsischer Motivation, es gibt ja so Schlagworte, die kann man irgendwann nicht mehr hören, aber das ist trotzdem (lacht) ist die Motivation intrinsisch. Also ich glaube, es lebt, ganz viele Kollegen im Departement machen diese Arbeit wirklich gerne und sind effektiv an den Themen extrem interessiert. Und ich glaube, dass das den Reiz eigentlich ausmacht, und wie das dann strukturiert ist, ist so ein bisschen ... nicht das wichtigste, würde ich sagen. Viele Sachen funktionieren sowieso an einer Hochschule, nach meiner Einschätzung quasi *trotzdem*, nicht *weil* irgendetwas strukturiert ist. (2 MK 15)

Das heisst: Die Forschenden und Lehrenden haben (sofern sie keine Führungsfunktion anstreben) kein Interesse, einen Einfluss geltend zu machen, wenn es um die Bestimmung der Formalstruktur des Departements geht. Sie ist für ihr Wirken nicht relevant. Ebenso scheint es keine gewichtige Rolle zu spielen, wer die vorgesetzte Person ist. Damit ist eine wesentliche Prämisse für Mikropolitik (siehe Abschnitt 2.2.2) nicht gegeben: die Machtorientierung. Es fehlt der Wille zur Einflussnahme. Damit ein Spiel stattfindet, braucht es Spielerinnen und

Spieler. Das akademische Personal nimmt jedoch an diesem Spiel nicht oder höchstens am Rande teil.

Anders, wie oben erwähnt, zeigt sich die Situation für Personen in einer Führungsfunktion, die Kadermitarbeitenden. Mit der Veränderung der Formalstruktur verändern sich die Leitungspositionen in der Art und in der Anzahl. Für jene, die diese Führungsfunktionen innehaben, besteht das Risiko, in der neuen Hierarchie keine solche Position mehr zu besetzen oder eine minderwertige. Gleichzeitig eröffnet sich allenfalls die Chance für einen Aufstieg auf der Hierarchieleiter. Diese Betroffenen begeben sich als Spieler bzw. Spielerin auf das Feld und machen ihren Einfluss geltend, beispielsweise mithilfe der Praktik des «Hegens von Gärten» oder anderer Formen der Allianzenbildung (siehe Abschnitt 6.6.3). Bei den Fällen 2 und 4 vermindert sich im Zuge der Reorganisation die Anzahl an Führungspositionen und einige Funktionen werden aufgewertet. Die Situation zeigt sich für die Kadermitarbeitenden insgesamt als bedrohlicher als bei den Fällen 1 und 3, wo die Anzahl an Leitungspositionen insgesamt zunimmt. Es darf vermutet werden, dass jene Vertreterinnen und Vertreter des Kadern, die über eine hohe Expertise und starke Umweltbeziehungen verfügen, besonders gute Karten in der Hand halten. Sie haben die besten Chancen, auch in der neuen Organisation eine mindestens gleichwertige Führungsposition zu besetzen. Expertise und Umweltbeziehungen sind zwei zentrale Machtquellen nach Crozier und Friedberg (1993, S. 50–54). Sie sind einerseits bedeutsam gegenüber Vertreterinnen und Vertretern der obersten Führungsebene, die die neuen Kaderpositionen besetzen. Da Direktorinnen und Direktoren unmöglich über eine umfassende Expertise in den Leistungsbereichen verfügen können, sind sie auf das Wissen und das Können, aber auch auf die guten Aussenbeziehungen der ihnen Unterstellten angewiesen (Luhmann 2003, S. 108). Die Direktorinnen und Direktoren wollen daher «die Besten» auf den Kaderpositionen haben. Jene, die in der «alten» Struktur eine Führungsposition besetzen und über grosse Machtquellen verfügen, werden sich eher für eine Reduktion und Aufwertung der Leitungsfunktionen einsetzen als jene Kadermitarbeitenden, deren Expertise und Aussenbeziehungen vergleichsweise weniger stark sind. So sind diese Machtquellen von Kadermitarbeitenden nicht nur gegenüber höheren Instanzen relevant, sondern auch im internen Konkurrenzkampf gegenüber jenen Akteuren, die in der neuen Organisation (wieder) eine Leitungsposition anstreben.<sup>87</sup>

Die Frage nach der Anzahl der Hierarchiestufen in der neuen Organisationsstruktur war in allen vier untersuchten Fällen ein zentraler Diskussionsgegenstand. Wie bereits erwähnt, kam es in zwei Fällen zu einer Verflachung der Hierarchie mit weniger Führungspositionen als zuvor und in den zwei anderen Fällen wurde die Zahl an Hierarchiestufen oder zumindest die Anzahl an Leitungsfunktionen erweitert. Das nachfolgende Zitat bringt exemplarisch die verschiedenen Interessen und Vorstellungen diesbezüglich zum Ausdruck:

Aber es sind natürlich so die klassischen Welten aufeinandergeprallt, einerseits die klassisch-hierarchische Welt, es hatte klar Leute, die gedanklich aus dieser Welt kommen, und andererseits hat es eben auch Leute gegeben, die, sagen wir, eher flache Hierarchien anstreben, grundsätzlich, philosophisch, weltanschaulich, weiss ich was, und es fiel natürlich auch noch grad in eine Phase, in der weniger hierarchische Modelle generell auch in der Industrie bzw. Wirtschaft diskutiert wurden, das war noch spannend, und das hat natürlich relativ heftige Diskussionen gegeben. Und wir hatten irgendwie von den Modellen her ein relativ klassisch strukturiertes, hierarchisches Modell gehabt mit relativ viel halt in dem Sinn Leitungs- oder Hierarchiestufen und so, und es ist natürlich eh, für unsere Grösse wären es sehr viele Hierarchiestufen gewesen. Und eben Leute,

---

<sup>87</sup> Die Machtprozesse bei der Besetzung von internen Stellen werden im Abschnitt 0 analysiert.



die fanden, das geht überhaupt nicht, das ist verpufftes Geld, so viele Hierarchiestufen, wir wollen das ganz anders handhaben. (4 AP 44)

Im Reorganisationsfall, von dem hier die Rede ist, setzten sich letztendlich die Enthierarchisierungsbefürworter durch. Durch welche «Spielzüge» ihnen das gelungen ist, kann nicht abschliessend nachgezeichnet werden. Aus den Interviews geht hervor, dass sie sich in Arbeitsgruppen aktiv eingebracht und mit Argumenten für eine flache Hierarchie plädiert haben, zudem pflegten sie auch ausserhalb dieser offiziellen Reorganisationsgefässe ausgewählte Kontakte; der Führer des offenen Protokolls dieser Arbeitsgruppen hatte zudem die Möglichkeit, einen «gewissen Einfluss» auf die Inhalte zu nehmen (4 AP 14/28/44, 11 AP 24). Letztendlich wurde eine Struktur mit einer flachen Hierarchie mit wenigen Stellen mit Entscheidungskompetenzen umgesetzt – ganz im Sinne der «Selbstorganisation» (4 AP 62).

Doch was ist überhaupt unter dem Begriff «Selbstorganisation» zu verstehen? «Ich glaube, es heisst, [...] viele Freiheiten zu haben», so ein anderer Interviewter (11 AP 92). Tatsächlich ranken sich viele Missverständnisse um den Begriff, der ganz unterschiedlich interpretiert wird (einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze von Selbstorganisation geben beispielsweise Schumacher und Wimmer 2019). Ob Gerard Endenburgs Soziokratie, Brian Robertsons Holokratiekonzept oder Frédéric Laloux' integral-evolutionäre Organisationsform: Gemeinsam sind diesen Ansätzen die Prinzipien der Enthierarchisierung und Dezentralisierung. Sie haben zum Ziel, die klassischen hierarchischen Führungsverhältnisse abzuschaffen zugunsten einer erhöhten Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Dies verlangt nach Alternativen zur hierarchischen Entscheidungsfindung. So gilt beispielsweise in einer Soziokratie das Konsentprinzip, gemäss dem alle Beteiligten ihr Einverständnis zu einer Lösung geben müssen. Solange jemand einen schwerwiegenden begründeten Einwand hat, wird kein Entscheid gefällt. Für das Holokratiekonzept gilt als grundlegendes Prinzip die integrative Entscheidungsfindung: Häufige kleine Kurskorrekturen vermeiden bürokratische Grundsatzplanungen.

Die konkrete Umsetzung von Selbstorganisationsansätzen mit flachen Hierarchien und wenigen formalisierten Stellen ist äusserst anspruchsvoll, wie sich auch im konkreten Fallbeispiel zeigt. Rückblickend stellt ein Interviewpartner kritisch fest, dass es nun «von ein paar wenigen Leuten sehr stark abhängig [ist] ob es funktioniert oder nicht» (4 AP 54) und dass die Gesamtorganisation «ineffizient funktioniert und wir dadurch sehr viel Zeit brauchen für gewisse Dinge [...] und das führt zu noch mehr Überlastung» (4 AP 72). Diese Aussagen bestätigen Kühl, der auf die Problematik der Politisierung des Organisationsalltags in enthierarchisierten und entstrukturierten Organisationen hinweist (2015, S. 104–110). Mehr Absprachen sind nötig, es braucht von den Beteiligten eine erhöhte Konfliktbereitschaft und es ist mit einer Zunahme von Machtkämpfen zu rechnen. Kühl sieht u. a. die folgenden beiden Entwicklungen, die bei dieser Politisierung zusammenkommen: Erstens kann jede Entscheidung von jedem und jeder infrage gestellt werden, denn es fehlen klar definierte Strukturen und damit der klare Einfluss von Positionen. Zweitens fühlen sich, animiert durch die vereinheitlichten Informations- und Kommunikationsflüsse, verschiedene Personen für Entscheidungen zuständig. Informationen werden dabei von den verschiedenen Betroffenen unter ihrem jeweils eigenen, unter Umständen begrenzten Blickwinkel unterschiedlich interpretiert. Als Begleiterscheinung wird Macht häufig tabuisiert, was Kühl als Schutzreaktion auf das Politisierungsdilemma interpretiert: «Gerade weil Macht und Machtprozesse durch Entstrukturierungen so zentral geworden sind, können sie nicht mehr thematisiert werden» (Kühl 2015, S. 107). Noch anschaulicher beschreibt Henry Mintzberg die Gefahren von enthierarchisierten<sup>88</sup> Organisationen:

---

<sup>88</sup> Mintzberg (2007) bezeichnet die schwach strukturierte Organisationsform als «Adhokratie». Sie bildet das Gegenstück zur Bürokratie und zeichnet sich durch hohe Innovationsfähigkeit und Flexibilität aus.

«No structure can be more Darwinian than the Adhocracy – more supportive of the fit, as long as they remain fit, and more destructive of the weak. Structures this fluid tend to be highly competitive and at times ruthless – breeding grounds for all kinds of political forces. The French have a graphic expression for this: un panier de crabes – a bucket of crabs, all clawing at each other to get up, or out.» (Mintzberg 2007, S. 462)

Gleichwohl scheinen flache Hierarchien ein Ideal zu verkörpern, denn keine der interviewten Personen, auch aus den anderen untersuchten Fällen, plädiert für mehr Hierarchiestufen, «das passiert aber schnell, und das ist irgendwie blöd» (2 MK 67). In zwei der vier Reorganisationsfälle stieg die Komplexität der Aufbauorganisation im Zuge des Veränderungsprozesses. Ausschlaggebend für zusätzliche Hierarchiestufen können die bestehenden Grössenverhältnisse sein:

[Name Direktor] würde es umhauen, wenn man die Institutsleiter direkt ihm anhängen würde, das ginge einfach nicht, und wenn wir die Institute in die Departementsleitung nehmen würden, wo sie eigentlich richtig wären, das sind ja die entscheidenden Köpfe, die dieser Hochschule das Gesicht geben müssen, die sollen das prägen, aber man kann keine Departementsleitung mit [Anzahl] Institutsvertretern haben. Die Ressorts müssen wir auch drin haben, und dann hätten wir plötzlich eine Departementsleitung mit [Anzahl] Leuten, das wäre ein völliger Verhältnisblödsinn und nicht führbar. (9 MK 14)

Haupttreiber für hierarchiereichere oder viel eher komplexere Aufbauorganisationen scheint jedoch der Anspruch zu sein, möglichst viele Funktionen und Stellen strukturell in die Entscheidungsprozesse zu integrieren. Dabei neigt die Struktur dazu, sich aufzublähen. Ein Vertreter der obersten Führungsebene bezeichnet es als unvermeidlich, auf eine Matrixorganisation<sup>89</sup> zu setzen.

Wir haben in all den 100 Skizzen, die wir da zusammengebastelt haben, die Bilder, die wir gemacht haben, man versucht ja darzustellen, was man dann ist. Zeichnet Organigramme, Systeme und so. Diese Matrix, die gibt es, an der geht nichts vorbei für Systeme wie eine Hochschule, das denke ich. (3 RD 88)

Matrixorganisationen bergen das Risiko, dass Entscheide an die Spitze zurückdelegiert werden, wenn die Zuständigen der beiden verschiedenen Organisationsperspektiven (in Hochschulen sind dies in der Regel die funktionale und die fachliche Sicht) sich nicht einigen können. Zudem können unterstellte Mitarbeitende in einen Loyalitätskonflikt geraten oder sie spielen Vorgesetzte gegeneinander aus (Schumacher 2017, S. 80). Ein Vertreter des mittleren Kadern bestätigt, wie anspruchsvoll und auch belastend diese komplexen Organisationsformen sind.

Klare Hierarchien sind viel leichter für die normale Arbeit, und so [wie wir zurzeit aufgestellt sind, Ergänzung der Verfasserin] gibt es sozusagen mehr Leitungspositionen, es wird einfach unübersichtlicher, man muss die Entscheidungen zusammen treffen, man kann sie nicht mehr alleine treffen, und das ist auch mühselig und es ist manchmal auch gut, weil man Sachen besprechen *muss*, und die werden dann auch besser, wenn man die so bespricht, aber es erhöht schon den gesundheitlichen Stress. (2 MK 9)

<sup>89</sup> Eine Matrixorganisation hat zum Zweck, zwei Perspektiven gleichberechtigt zu berücksichtigen, z. B. den Fachbereich <XY> und den Leistungsauftrag <Forschung>. Die Weisungsrechte der beiden Zuständigen sind ebenfalls gleichberechtigt. Damit werden Vertreterinnen und Vertreter von unterschiedlichen Organisationsinteressen gezwungen, sich zu einigen, siehe Schumacher 2017, S. 80.

Auch das folgende Zitat bringt zum Ausdruck, wie eine komplexe Formalstruktur die Organisation und ihre Mitglieder auf verschiedenen Ebenen herausfordert:

Was wir total unterschätzt haben, ist die Gremienarbeit. Wir haben unglaublich viele Sitzungen, und da war vielleicht auch ein bisschen der Fehler, dass wir an diversen Stellen eine Leitungsfunktion angebaut haben, diese Leitungsfunktion hat als erstes nach einer Assistenz und einem Sekretariat gerufen, und nach Mitteln. (12 MK 19)

Aufschlussreich ist, dass offenbar der gleiche übergeordnete Beweggrund – der Einbezug möglichst vieler in die Entscheidungsfindung – sowohl zu einer enthierarchisierteren und entstrukturierteren als auch zu einer vielstufigeren und komplexeren Aufbauorganisation führen kann. Die diesem Anspruch zugrunde liegenden Prinzipien sind die Demokratisierungs- und die Partizipationsnorm. Diese kulturellen Regeln zeigen sich in der empirischen Untersuchung bei der Bestimmung der Formalstruktur als bedeutsam und handlungsleitend. In keinem der untersuchten Reorganisationsprojekte wurde die Formalstruktur durch den Veränderungsprozess klarer oder einfacher, im Gegenteil. Entscheidungskompetenzen wurden verwischt oder die Binnenkomplexität wurde erhöht. Es darf vermutet werden, dass diese Schwächung der Formalstruktur den Boden für mikropolitische Machtspiele nährt, wie dies bereits weiter oben unter Bezugnahme auf Kühl (2015) ausgeführt wurde. Sie vergrößert insbesondere die Machtquelle der Information und Kommunikation sowie jene des Wissens um die Anwendung der organisationalen Regeln, die Crozier und Friedberg als zwei von vier Ungewissheitszonen in Organisationen definieren (1993, S. 50–54). Eine unklare oder überkomplexe Formalstruktur lässt Spielraum für Interpretationen. Wer mit diesen Interpretationsspielräumen gut umzugehen weiss, kann seinen Einfluss eher geltend machen als jemand, der in diesem Punkt weniger versiert ist. Informationen können unter einem persönlichen Blickwinkel interpretiert werden, zudem können Entscheidungen fortwährend hinterfragt oder kann die Überforderung von einzelnen Personen (z. B. aufgrund zu vieler Sitzungen) zugunsten der eigenen Interessen genutzt werden. Diese Machtressourcen stehen grundsätzlich Akteuren sämtlicher Hierarchiestufen zur Verfügung. Dass die Formalstruktur auch die Betroffenen entlasten und in diesem Sinne auch «schützen» kann, bringt das folgende Zitat zum Ausdruck:

Man kann bestimmte Leute auch schützen, also ich finde, heutzutage ist es sowieso eine Zeit, in der man permanent in Entscheidungsprozessen steckt und immer selber dafür zuständig ist und immer neu sozusagen sein Aufgabengebiet formulieren muss, und da ist es manchmal schon ganz hilfreich, wenn der Chef mal sagt, hör mal, ich finde, in dem Bereich bist du nicht zuständig. Das macht die Sache leichter. Also ich finde es quasi, es hat mehr so, wie soll man sagen, es hat so ein ... es hat eine soziale Aufgabe, die Hierarchie. Und die ernst zu nehmen, das find ich wichtig. (2 MK 25)

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Fachhochschulen bzw. einzelne Einheiten ihre Organisationsstruktur immer wieder infrage stellen und versuchen, diese weiterzuentwickeln. Schumacher (2017, S. 83) sieht dieses intensive Suchen nach dem passenden Organisationsdesign von zwei widersprüchlichen Aspekten getrieben, auf die Luhmann (1987) in der Auseinandersetzung um die Bürokratisierung von Hochschulen bereits früh hingewiesen hat. Auf der einen Seite erfordert das Prinzip der Demokratisierung einen verstärkten Einbezug der Mitarbeitenden und weiterer Akteure in die Entscheidungsprozesse. Diese Demokratisierung hat eine Vervielfältigung an Entscheidungen in Gremien, Kommissionen, Arbeitsgruppen etc. zur Folge. Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von einer «Multiplikation der Entscheidungslast», die zeitaufwändig ist und die Komplexität des Systems hochtreibt (1987, S. 213). Auf der anderen Seite steht das Prinzip der Autonomie von Lehre und Forschung. Es erfordert eine grösstmögliche Unabhängigkeit der Disziplinen, d. h.

möglichst wenig Steuerung, was dazu führt, dass die Leitung eine «organisierte Anarchie» präsidiert (ebd.). Diesen beiden Werten und Prinzipien, «Demokratisierung» (oder Mitbestimmung) und «Autonomie» (oder Selbstbestimmung), haben sich Hochschulen selbst verschrieben. Ihnen liegt ein Paradox zugrunde, denn Mit- und Selbstbestimmung lassen sich nicht gleichzeitig realisieren. Hochschulen haben jedoch die Möglichkeit, diesen Widerspruch produktiv zu gestalten. Den damit verbundenen Aufwand müssen sie in Kauf nehmen. Ein ähnliches Paradox<sup>90</sup> – jenes zwischen «Autonomie» und «Gesamtorganisation» – beschreibt Kühl:

«Die Zentrale hat die paradoxe Aufgabe, Organisationseinheiten mit Autonomie auszustatten, gleichzeitig aber dafür zu sorgen, dass sich die einzelnen Bereiche mit den übergreifenden Organisationszielen identifizieren. Sie muss die Desintegration in autonome Einheiten ermöglichen und gleichzeitig Mittel zur Integration der autonomen Einheiten in die Gesamtorganisation finden» (Kühl 2015, S. 93).

Zusammenfassend lässt sich zum Prozess der Bestimmung der Formalstruktur feststellen, dass die Suche nach dem passenden Organisationsdesign für Fachhochschulen bzw. ihre Departemente eine anspruchsvolle Aufgabe ist, weil dabei gleichzeitig widersprüchlichen Prinzipien entsprochen werden soll: jenem nach Demokratisierung auf der einen Seite sowie jenem nach Autonomie von Lehre und Forschung auf der anderen Seite. Dazu kommen die unterschiedlichen Ansprüche der zentralen und dezentralen Einheiten. Konkret besteht die Herausforderung darin, möglichst alle einzubinden, ohne die Struktur überkomplex auszugestalten. Die Departemente sind grundsätzlich in der Ausgestaltung ihrer Formalstruktur frei, gesetzliche Vorgaben bestehen keine. In der Realität wird von der Zentrale jedoch eine Kompatibilität mit dem Gesamtsystem gefordert. Jene Instanz, die formal für die abschliessende Genehmigung der Departementsstruktur zuständig ist – meistens ist es der Rektor – kann dabei auf die technische Systemumgebung verweisen, die Voraussetzung ist, damit Fachhochschulen ihren Rapportierungspflichten nachkommen können. Diesem «Zwang» können sich die Departemente nicht entziehen, wie die empirische Studie zeigt. Darüber hinaus gewährt die Rektorin den Direktoren freie Hand bei der Bestimmung der Departementsstruktur. Diese wird in allen untersuchten Fällen unter Einbezug des Kaders und des akademischen Personals erarbeitet, wobei Letzteres kaum an diesen Strukturen interessiert ist, weil sie als nicht relevant betrachtet werden. Das akademische Personal hat daher kaum Interesse, bei der Ausarbeitung der künftigen Departementsstruktur einen Einfluss geltend zu machen, und nimmt sich «aus dem Spiel». Anders die Vertreterinnen und Vertreter des Kaders. Da durch die Reorganisation bestehende Positionen wegbrechen und neue gebildet werden, ist für sie die künftige Formalstruktur relevant. Denn, davon darf ausgegangen werden, sie möchten in Zukunft wieder eine mindestens gleichwertige Position besetzen wie bisher. Wie genau sie sich im Spiel einbringen, ist mitunter abhängig von den Machtressourcen, die ihnen in Form von Expertise und Aussenkontakten zur Verfügung stehen, aber auch von den beruflichen Möglichkeiten im berufspraktischen Feld. Weiter ist entscheidend, ob und wie durch die Reorganisation die Anzahl und Art der Führungspositionen verändert wird. Als Einflusstaktiken bieten sich die Mitarbeit in Arbeitsgruppen an, um konkret bei der Bestimmung der neuen Departementsstruktur mitzureden, oder auch Taktiken der Koalitionsbildung, um beispielsweise bestehende Gärten zu hegen. Die untersuchten Fälle zeigen, dass sich die Formalstruktur überall komplex zeigt, und da, wo bewusst auf wenig Hierarchie und Struktur gesetzt wird, bestehen viele Unklarheiten. Beides lässt Spielraum für Interpretationen und stellt daher eine Unsicherheitszone dar, die sowohl Vorgesetzte wie Unterstellte als Machtressource nutzen können – sei es durch einen gekonnten Umgang mit

<sup>90</sup> Stefan Kühl beschreibt dieses Paradox im Zusammenhang mit postbürokratischen Organisationen, aber es passt auch im Kontext der Formalstruktur von Hochschulorganisationen.

organisationalen Regeln, bewussten Einsatz von Information und Kommunikation oder durch die ‹Unterwachung› von überforderten Vorgesetzten.

Im Anschluss an diese Ausführungen drängt sich die Frage auf: Wenn die Formalstruktur definiert ist, wird auch danach gelebt? Machen Führungspersonen ihre Positionsmacht geltend? Dieser Thematik geht das folgende Kapitel nach.

### 6.2.2 *Positionsmacht einsetzen*

Analysen zur Formalstruktur haben gezeigt, dass an Schweizer Fachhochschulen hierarchische Entscheidungen durch Führungspersonen durchaus möglich sind (siehe Abschnitt 5.1.1). Formalisierte Leitungsstellen und damit verbundene Entscheidungskompetenzen und Unterstellungsverhältnisse im Sinne der klassischen Linienorganisation sind eingerichtet. Jedoch ist diese Hierarchie nicht besonders stark. Geschwächt wird sie zum einen durch die hohe Binnenkomplexität der Formalstruktur, die sich u. a. aus der Notwendigkeit ergibt, verschiedenste organisationale Logiken zu integrieren. Zum anderen sind an den Entscheidungsprozessen oftmals viele Stellen beteiligt, was die Abläufe komplex und unübersichtlich macht. Es kommt hinzu, dass Entscheidungskompetenzen in vielen Fällen bei Gremien und nicht bei Personen liegen. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob Leitungspersonen ihre Positionsmacht gegen Widerstand durchsetzen würden und ob ein solches Verhalten von den Unterstellten akzeptiert werden würde.

Wie bei der mikropolitischen Organisationsanalyse üblich, soll auch bei der Frage, ob und warum formale Macht in Sinne der Hierarchie eingesetzt wird oder nicht, bei den Interessen, Perspektiven und Handlungsspielräumen der Akteure angesetzt werden. Führungspersonen, egal auf welcher Hierarchiestufe, haben ein starkes Interesse an konsensualen Entscheidungen. Aus den Interviews geht hervor, dass sie Macht gegen Widerstand einsetzen würden, aber nur, wenn es unbedingt nötig ist (z. B. RD 66, 5 RD 78, 13 RD 6/92, 16 RD 56, 18 RD 74/134). Die Antworten vonseiten der Vorgesetzten fallen ähnlich aus, Unterschiede zwischen den vier untersuchten Reorganisationsfällen sind nicht auszumachen. Die Durchsetzung von Macht gegen Widerstand wird von den Interviewten als kein gutes Mittel taxiert, daher wird es nach Möglichkeit vermieden. Wenn es denn nach reiflicher Überlegung doch nicht anders geht, kommt es zum Einsatz:

Ja. Das macht man, sowieso. Auch im Alltag. Aber es ist in dem Sinne etwas abstrakt, weil man das nicht einfach so macht, weil man der Chef ist. Das fände ich eigenartig. Das passiert wohlbedacht und auch wenn ich überzeugt bin und trotzdem sehe, dass die Irritation, die ich damit auslöse, oder die Nachteile, die sich ergeben, grösser sind als meine vollen, übergeordneten Argumente, würde ich, glaube ich, schon auch ein zweites Mal darüber nachdenken. (3 RD 66)

Wenn ich das Gefühl hätte, dadurch, dass ich übersteuere, gibt es eine Beschädigung in verschiedener Hinsicht, wenn das so gravierend ist, dass ich es einschätze, das ist grösser als der Mehrwert von einem Übersteuerungsentscheid, dann mache ich es nicht, und wenn ich das Gefühl habe, doch, das lohnt sich jetzt, auch wenn es räblet und rumpelt, aber das hat eine so grosse Bedeutung aus gesamtinstitutioneller Sicht, dass ich das jetzt tun will und muss, dann mache ich es. (13 RD 92)

Wenn ich das Gefühl habe, es ist etwas Wichtiges und Gutes, und ich überzeugt bin davon, dass es mittelfristig getragen werden könnte, ja, aber nicht einfach ins Blaue hinaus und ganz selten. Ja, pfff, wenn niemand mitmacht, findet es nicht statt (lacht). (18 RD 134)

Ähnlich äussern sich Unterstellte auf die Frage, wie sie es einschätzen würden, wenn ein Vorgesetzter Macht gegen Widerstand durchsetzen würde. Es scheint ein Bewusstsein dafür zu geben, dass diese Führungspraktik möglich ist, und sie würde in Ausnahmefällen auch geduldet:

Nein, ich meine, oder es ist, ich finde es nicht ok. Aber es ist auch nicht rechtswidrig. Es ist ein Dilemma. Darum kommt es ja so selten vor! Ich meine, auch für einen Vorgesetzten, wenn er das in jeder Wahl oder in jeder zweiten Wahl täte, dann hätte er ein Problem als Vorgesetzter. Wenn er es einmal macht und dies begründen kann, dann wird ihm das auch nicht schaden. (10 MK 48)

Was passieren würde, wenn eine Führungsperson permanent Macht gegen Widerstand einsetzen würde, beschreibt der gleiche Interviewpartner wie folgt:

Ich glaube, wenn jemand das aus Prinzip machen würde, dann würde er schnell ins Leere laufen bei uns. Und ich weiss nicht, es gibt ja andere Systeme, die auch solche Despoten ertragen, wo man nicht weiss, wie gehen die mit dem um, also da habe ich eigentlich wenig Angst. Das ist der beste Begriff: ins Leere laufen lassen. Man würde ihn wahrscheinlich nicht stürzen oder einen Aufstand, er würde plötzlich merken, dass das Verhalten nicht funktioniert. (10 MK 50)

In Führungsgremien werden Beschlüsse in der Regel mit dem einfachen Mehr der abgegebenen Stimmen gefasst, wie in Abschnitt 5.1.1.3 dargestellt wurde. Bei Stimmengleichheit hat die dem Gremium vorsitzende Person die formale Kompetenz, einen endgültigen Entscheid zu fällen. Das Fällen des Stichentscheides wird jedoch, wenn immer möglich, vermieden; selbst Abstimmungen sind äusserst selten, wie das folgende Zitat exemplarisch veranschaulicht:

Mehrheitsbeschlüsse sind ja dann alle in diese Richtung gegangen, die Mehrheit hat das unterstützt, wobei es ja im [Gremium] selten, dass man dann so knallhart abstimmt, fünf zu vier und so, sondern es ist eine Diskussion, und dann wurde der Weg, den man gefunden hat, auch als Kompromiss gesehen. (10 MK 22)

Wenn kein Konsens erreicht werden kann, wird zumindest versucht, klare Mehrheiten zu schaffen. Damit wollen sich Vorgesetzte künftige Handlungsoptionen absichern, denn sie sind auch in Zukunft auf die Mitarbeit der ihnen Unterstellten angewiesen (Luhmann 2003, S. 108). Dies gilt an Hochschulen besonders, wo Personen auf tieferliegenden hierarchischen Positionen in der Regel in vielen relevanten Bereichen über eine grössere Expertise verfügen als die ihnen vorgesetzte Person. Analoges gilt für die Aussenkontakte. Damit verfügen in der Hierarchie tiefer Positionierte gegenüber ihren Vorgesetzten meist über zwei wesentliche Machtressourcen nach Crozier und Friedberg (1993, S. 50–54). Sie können dadurch die Positionsmacht ihrer Vorgesetzten zwar nicht beseitigen, aber doch erheblich einschränken. Das starke Interesse an konsensualen Entscheidungen sowohl von Vorgesetzten als auch von Unterstellten erwächst aus der Kollegialitätsnorm, die für Hochschulen kulturell bedeutsam ist. Im Theoriekapitel zu Macht in Hochschulorganisationen (siehe 2.3) wurde sie verschiedentlich thematisiert. Der Begriff der Kollegialität bezieht sich gemäss Hüther

«auf eine bestimmte Art der Koordination, die darauf beruht, dass gleichberechtigte Akteure ihre Handlungen im Rahmen von Verhandlungen aufeinander abstimmen, und auf ein informelles Normenset, das eine starke Konsensorientierung beinhaltet und letztlich auf Einstimmigkeit innerhalb der Professorenschaft hinausläuft.» (Hüther 2010, S. 23)

Die Ergebnisse aus den Interviews zu den Reorganisationsprojekten lassen den Schluss zu, dass die Kollegialitätsnorm auch an Schweizer Fachhochschulen kulturprägend ist. Kleimann beschreibt drei miteinander verwobene Ausprägungen dieses informellen Phänomens: das

Nichtangriffsprinzip, das Konsensprinzip und das Partizipationsprinzip<sup>91</sup> (2016, S. 230–259). Beim Nichtangriffsprinzip geht es darum, Konflikte zu vermeiden, indem sich gegenseitig bei der Erfüllung der individuellen Interessen nicht beeinträchtigt wird. Kleimann unterscheidet eine spieltheoretisch herleitbare und eine normative Interpretation des Nichtangriffsprinzips. Bei Ersterer steht der berechnete Nutzen im Vordergrund – das Absichern von künftigen Handlungsoptionen, wie oben stehend ausgeführt. Wer heute einen Kollegen oder eine Kollegin ausbremst, könnte morgen dafür die Retourkutsche erhalten. Lieber lassen sich Akteure gegenseitig in Ruhe, um die weitere «Zusammenarbeit» nicht aufs Spiel zu setzen. Die zweite Interpretation des Nichtangriffsprinzips geht von den normativen Erwartungen aus. Erwartet wird, dass sich nicht in die Angelegenheiten seiner Kolleginnen und Kollegen eingemischt wird. Aus Respekt für diese Norm wird auf «Angriff» – als solchen könnte der Einsatz von Positionsmacht bezeichnet werden – verzichtet und stattdessen der Konsens gesucht. Damit ist auf das informelle Konsensprinzip als zweite Facette der Kollegialitätsnorm übergeleitet. Kleimann bezeichnet es als eine «Steigerungsform des Nichtangriffsprinzips» (2016, S. 251). Das Konsensprinzip verlangt, dass bei Entscheidungen nach Möglichkeit Einstimmigkeit herrscht, und wenn nicht, dann doch zumindest ein Kompromiss gefunden wird. Das oben stehende Zitat veranschaulicht, wie Gremien es vermeiden, Mehrheitsbeschlüsse zu fällen und stattdessen in der Diskussion einen Kompromiss suchen. Entsprechend ist es selten, dass man «so knallhart abstimmt» (10 MK 22). Das ist insofern erstaunlich, weil gemäss formellen Grundlagen Führungsgremien an Fachhochschulen Beschlüsse in der Regel mit dem einfachen Mehr der abgegebenen Stimmen fassen, d. h. nach der klassischen Form der Entscheidungsfindung in Demokratien. Gleichwohl wird genau diese Form der Beschlussfassung vermieden und stattdessen Demokratie im Sinne des Konsensprinzips ausgelegt (siehe dazu auch Kleimann 2016, S. 253). Die Konsensnorm als Element der informellen Machtstruktur vermag es, die formale Vorschrift zur Beschlussfassung zu beseitigen (Crozier und Friedberg 1993, S. 55).

Obige Ausführungen zeigen auf, wie die Kollegialitätsnorm in den Ausprägungen des Nichtangriff- und des Konsensprinzips in weiten Teilen erklärt, warum die Führungspersonen in den untersuchten Fällen nach Möglichkeit auf den Einsatz von formaler Macht verzichten. Stattdessen wird der Konsens gesucht und dafür auf Einflusspraktiken gesetzt wie Argumentieren (u. U. unter Beizug von externer Beratung), Aushandeln, aber auch «gut schweizerisch [...] schauen, dass es erst in [Bezeichnung Gremium] kommt, wenn man es nachher abhaken kann» (18 RD 66).<sup>92</sup> Ein weiterer Grund für den sparsamen Einsatz von Positionsmacht könnte eine gewisse resignative Haltung oder zumindest eine Zurückhaltung von Leitungspersonen gegenüber den Machtinstrumenten der Führung sein, wie sie Luhmann thematisiert (2003, S. 21). Die Ausübung von Macht ist auch eine Last. Es besteht zum einen das Risiko, Fehlentscheidungen aufgrund von inhaltlicher Überforderung zu treffen. Da kann es auch von Vorteil sein, im Zweifelsfalle lieber nichts zu entscheiden (ebd., S. 86). Das gilt für Einzelpersonen wie auch für Gremien, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht:

Ich hätte ja gerne gehabt, wir hätten es mal mit einem anderen Ansatz versucht [...], aber da ist ja gar nichts passiert. Da haben wir entschieden: Jedes Departement entscheidet für sich, wie es gemacht werden soll, und nachher sagt der Rektor, ob es gut ist oder nicht. (1 RS 35)

Zum anderen kann Machtausübung bei anderen Spielerinnen und Spielern auf dem Feld Gegenmacht auslösen, eben z. B. «ins Leere laufen lassen» (10 MK 50), was die aktuelle und

<sup>91</sup> Das Partizipationsprinzip wurde bereits in Abschnitt 6.2.1 erwähnt. Es geht dabei darum, breite Kreise, insbesondere die Dozierenden, an relevanten Entscheidungen partizipieren zu lassen. Weitere Ausführungen dazu finden sich im Abschnitt 6.6.2.

<sup>92</sup> Der Abschnitt 6.6 diskutiert die verschiedenen Einflusspraktiken ausführlich.

künftige Zusammenarbeit massgeblich erschwert. Unter diesem Blickwinkel ist der ideale Zustand für Führungspersonen (und -gremien) jener, der keine Machtausübung erfordert.

Nebst dem Interesse an konsensualen Entscheidungen (und der damit verbundenen Wahrung des Nichtangriffsprinzips) kann bei den interviewten Führungspersonen paradoxerweise ein entgegengesetztes Interesse ausgemacht werden: jenes, Positionsmacht gezielt einzusetzen. Auch wenn man «klug davon Gebrauch machen [muss]», wollen sich Führungspersonen «das Instrumentarium [...] vorbehalten und zwischendurch auch anwenden» (13 RD 88). Aber das passiert «wohlbedacht» und nur, wenn «eine grosse Bedeutung aus gesamtinstitutioneller Sicht» gegeben ist (3 RD 66, 13 RD 92). Analog dazu akzeptieren Unterstellte den Einsatz von Positionsmacht in Ausnahmefällen und bei guter Begründung (z. B. 9 MK 66, 10 MK 48/50). Nicht nur, dass sie den Einsatz der Positionsmacht unter gewissen Bedingungen akzeptieren, sie fordern ihn teilweise auch explizit ein (z. B. 2 MK 81, 4 AP 54, 6 MK 44/46). Insgesamt geht aus der empirischen Erhebung ein vielseitiges, komplexes und widersprüchliches Rollenbild<sup>93</sup> von Führungspersonen an Fachhochschulen hervor. Das betrifft gleichsam die oberste Leitungsebene, d. h. Rektoren und Direktorinnen, und Führungsfunktionen auf tieferliegenden Hierarchieebenen. Die Vielseitigkeit, Komplexität und Widersprüchlichkeit des Rollenverständnisses zeigen sich sowohl in den Selbstbeschreibungen durch die Führungspersonen selbst als auch in den Erwartungen, wie sie Akteure auf untergeordneten Positionen artikulieren. Im Folgenden sind drei dieser typischen Rollenbilder, wie sie aus der empirischen Studie hervorgehen, nachgezeichnet.

Ein Rollenbild, das sich bei der empirischen Untersuchung deutlich herauskristallisiert, ist jenes der Führungsperson als Ermöglicher. Die interviewten Rektorinnen, Direktoren und Vertreterinnen des mittleren Kaders sehen ihre Rolle darin, Dinge zu ermöglichen, dafür zu sorgen, dass die Leute ihre Arbeit machen können. Sie fühlen sich zuständig für die Erschaffung guter Rahmenbedingungen, vor allem für die Infrastruktur, die Finanzen und für das Personal (siehe z. B. 16 RD 116, 18 RD 104/106). Insbesondere die Leitungspersonen der obersten Führungsebene, sprich die Rektoren und Direktorinnen, erkennen darin ihre hauptsächliche Verantwortung, wie nachfolgendes Zitat veranschaulicht.

Ich denke, meine Funktion ist eh jene eines Ermöglichers, ich mache ja eigentlich nichts anderes, ich schaue fürs Geld, ich schaue für Zeit, ich schaue, dass das Umfeld stimmt, dass sie die Mittel haben, die sie brauchen, also eigentlich mache ich ja nur das. (1 RD 67)

Auch Vertretende des mittleren Kaders schreiben sich selbst die Rolle des Ermöglichers zu:

Ich bin nicht der Visionär, ich bin nicht das Rössli, das vorausrennt und genau weiss, in welche Richtung es geht. Ich bin der Wegbereiter. Ich habe ein Team von Leuten, das ich unterstütze, wo ich helfe, den Weg zu bereiten, wo ich versuche, die grossen Zusammenhänge zu sehen und die richtigen ..., natürlich, ein bisschen steuern tu ich schon auch, aber ich bin nicht derjenige, der sagt, ich weiss, wo es langgeht, und ihr müsst mir alle folgen. Ich höre auf die anderen, und versuche, sie zu unterstützen, wo ich nur kann. Ich bin der Ermöglicher. Ich versuche, den Leuten Möglichkeiten zu geben, ich versuche, einen Weg freizumachen, ich versuche halt, einfach zu schauen, dass sie ihren Job möglichst gut machen können. (6 MK 86)

Rollenbezeichnungen, die der des Ermöglichers ähneln, sind «Sparringspartnerin» (z. B. 13 RD 12) oder «Moderator» (2 MK 89, 10 MK 58). Auch «Übersetzerin» wird genannt, beispielsweise «zwischen aussen und innen» oder «zwischen Märkten und Hochschule» (18 RD 108). Ob Ermöglicherin, Sparringspartner, Moderatorin oder Übersetzer: Es ist eine

<sup>93</sup> Mit Rollenbild sind die Erwartungen gemeint, die sich auf eine bestimmte Mitgliedschaftsrolle beziehen (Luhmann 1976, S. 39ff.).



Rollenzuschreibung, die nur wenig gestaltende Ausprägung hat und stattdessen stark auf Integration ausgerichtet ist. Sie stützt sich auf das Prinzip der Kollegialität und nicht auf direkte bzw. manageriale Führung. Insgesamt entspricht dieses Rollenbild einer Vorstellung von Führungspersonen, die nur in bescheidenem Ausmass Einfluss und Macht ausüben.<sup>94</sup>

Ist dieses eigene Rollenbild von Führungspersonen identisch mit den Erwartungen, die andere Akteure in Personen in einer Führungsposition setzen? Aus den Interviews geht diesbezüglich Übereinstimmung hervor. In der Ermöglicherrolle sehen auch die Vertreterinnen und Vertreter des mittleren Kaders ihre Vorgesetzten (z. B. 7 MK 67) und das akademische Personal hat ebenfalls die Erwartung, dass Führungspersonen für gute Rahmenbedingungen sorgen (z. B. 11 AP 108).

Ein Direktor, der muss Wegbereiter sein, der muss politisch sich für uns einsetzen, er muss beim Kanton, einfach für uns gute Rahmenbedingungen erwirken. Natürlich muss er schauen, dass das Schiffchen irgend in eine bestimmte Richtung geht, aber dafür hat er Leute, die ihm helfen, das in die richtige Richtung zu führen. Dazu hat er ja ein Team, ein Führungsteam, das die verschiedenen Disziplinen auch besser sieht. (6 MK 90)

Nebst der Erwartung, sich für gute Rahmenbedingungen einzusetzen, wird an Führungspersonen auch die Erwartung gerichtet, sich auf diese Funktion zu beschränken und nicht selbst Dinge in Bewegung zu bringen. Sie sollen

mehr moderieren und weniger immer gleich in Aktion treten und neue Sachen machen. Mehr auch einfach schätzen, was die Leute machen. [...] ich finde, die Chefs sind eigentlich Ermöglicher, und die sollen irgendwie den andern ermöglichen, so gut wie möglich zu arbeiten. (2 MK 91)

Eine andere Rolle, die sich Führungspersonen zuschreiben, ist jene der Entscheiderin, wie nachfolgendes Zitat veranschaulicht:

Aber am Ende gibt es einen [Problemstellung]-Entscheid von mir. Und der ist verbindlich. So läuft das. (13 RD 36)

Dieses Rollenbild steht für ein direktives, manageriales Führungsverständnis und gestalterische Einflussnahme. Sie ist in diesem Sinne gegensätzlich zur vorangehend dargestellten Rolle der Ermöglicherin. Leitungspersonen schreiben sich die Entscheiderrolle nicht nur selbst zu, sondern haben die Einschätzung, dass diese Art der Wahrnehmung ihrer Führungsrolle bei den Unterstellten auf Akzeptanz stösst.

Ja doch, ich muss sagen, in der Regel habe ich wenig Mühe, etwas durchzusetzen, das ich entscheide, das funktioniert wirklich gut. Dort habe ich den Rückhalt, dass sie finden, dass das, was ich entscheide, häufig passt. Da haben sie das Vertrauen, dass nicht an ihnen vorbei entschieden wird. (1 RD 85)

<sup>94</sup> Zur Einordnung des Machtpotenzials, das in eine Rolle eingeschrieben ist, wird sich auf Kleimann gestützt (2016, S. 439–452). Er ordnet Rollenbilder von Hochschulpräsidenten auf einem Diagramm mit zwei Achsen an, wobei die eine Achse die Pole «Lokomotion» (Gestaltung) und «Integration» umfasst und die andere Achse das manageriale dem kollegialen Leitungsverständnis gegenüberstellt. Eine Rollenbeschreibung, die in sich eine gestaltende Einflussnahme durch die Führungsperson und einen managerialen Führungsstil vereint, schreibt der Rolle ein grosses Machtpotenzial zu. Demgegenüber gibt es Rollen mit wenig Machtpotenzial, weil die Rollenträgerin bzw. der Rollenträger weder gestalterisch Einfluss nehmen noch in einem direktiven Stil die Führungsrolle ausfüllen kann.

Tatsächlich wurde die Erwartung von Geführten an Führungspersonen, sich auch mal durchzusetzen und einen Entscheid zu fällen, mehrfach zum Ausdruck gebracht. Die Berufserfahrung ausserhalb der Hochschulwelt scheint diese Erwartungshaltung mitzuprägen, wie nachfolgendes Zitat eines Vertreters des mittleren Kaders zeigt:

Ich war auch lange draussen in der Wirtschaft. Und dort ist man gewohnt, dass von oben einer sagt, so geht es, und jetzt geht es in diese Richtung, und der auch Entscheidungen trifft, bei denen man sich entweder danach richtet, oder sonst eben, und auf der anderen Seite ist mir schon klar, wir sind an einer Schule, es darf nie so stark sein, aber ... und wir sind ja eine Expertenorganisation, aber ich erwarte trotzdem eine bestimmte Haltung, dass [die Führungsperson] mal etwas durchsetzt, dass man nicht alles dann immer nur so machen kann, dass jeder zufrieden ist. [...] Wenn man nicht weiterkommt, dann muss man halt mal einen Entscheid fällen. [...] Dann soll der Vorgesetzte sagen: und jetzt machen wir es so. (6 MK 44/46)

Dass Vorgesetzte Entscheide fällen, sagen, wo es lang geht, wird teilweise explizit vermisst. Diesem Interviewpartner fehlt eine Kraft für Veränderungen, die von seiner vorgesetzten Person ausgeht,

weil [Name Vorgesetzter] zu wenig Führungs-, Durchsetzungsvermögen hat, weil er halt eben sehr viel auf Konsens macht, sehr viel auf Transparenz, sehr viel auf, ja, er entscheidet das alles zusammen mit anderen, also von innen nach aussen. (12 MK 55)

Auch der nachfolgende Interviewpartner – ebenfalls ein Vertreter des mittleren Kaders – würde sich mehr Entscheidungsfreude von seinem Vorgesetzten wünschen:

Also für meinen Geschmack macht er das zu wenig. Bei manchen Sachen, da gibt es endlose Sitzungen und Workshops und es geht überhaupt nicht voran, und da finde ich, sag uns doch: Ich will es so und so und so. Das würde die Sache manchmal abkürzen. (2 MK 81)

Für das akademische Personal scheint es ebenfalls selbstverständlich zu sein, dass Führungspersonen auch Entscheider sind. Es wird als Notwendigkeit eingeschätzt, dass von Vorgesetzten Entscheide gefällt werden.

Ja, muss ja irgendwie auch, das sind ja, ich denke, wir sind ja nicht eine demokratische Organisation, als Gesamtorganisation, und ich denke, im Rahmen einer Hochschule und so muss fast der [Funktion] schlussendlich diesen Entscheid treffen. (4 AP 54)

Es stellt sich die Frage, ob es Themenbereiche gibt, bei denen Entscheide von Führungspersonen akzeptiert sind, und andere, bei denen das nicht der Fall ist. Die Interviews zeigen: In die Bereiche Lehre und Forschung greifen Vorgesetzte inhaltlich nicht ein und eine solche Praxis würde von Unterstellten auch nicht goutiert. Führungspersonen können im Bereich der Lehre und Forschung höchstens Leitplanken setzen, aber nicht ins Tagesgeschäft eingreifen, d. h. beispielsweise in die Ausgestaltung eines Studiengangs (siehe z. B. 8 AP 26, 10 MK 32/36, 13 RD 10). Ein Vertreter des mittleren Kaders sagt beispielsweise explizit, er «würde nie einem Dozenten in die Lehre dreinreden» (6 MK 50). Ein anderer Vertreter des mittleren Kaders bestätigt, dass er es seinerseits noch nie erlebt hat, dass sein Vorgesetzter ihm «in den Tagesgeschäften, in dem, was wir wirklich tun [...], dreingeschwätzt» hat (9 MK 64). Ein anderer Interviewter weist auf die Bedeutung einer funktionierenden Vertrauensbasis hin, die diesen Umgang zulässt:

Was nie passiert, ist, also die inhaltliche Verantwortung, bis heute, ich habe noch nie, weder von [Name Führungsperson] noch von [Name Führungsperson] noch von sonst jemandem, ausser ab und zu ein Kollege, der blöd spritzt, eine Intervention inhaltlicher Art erhalten. Also es ist immer

noch so, dass man eigentlich das Vertrauen in die [Funktionsbezeichnung], dass die diese Inhalte richtig, im richtigen Ausmass auch vermitteln, das ist immer noch da. [...] Und in diesem Sinne kommt man eigentlich immer zu Lösungen, bei denen das inhaltliche Programm getragen ist von den Dozierenden. Das finde ich extrem wichtig. (10 MK 36)

Auch das akademische Personal kann sich nicht vorstellen, dass seine Vorgesetzten inhaltlich in ihre Arbeit eingreifen:

Was möchte er bei mir managen. Möchte er mir denn sagen, wie der Stoffplan von meinem Kurs sein muss? [...] Oder ob ich noch eine Fallstudie mache? (11 AP 128)

Von mir aus gesehen sollte das nicht Aufgabe sein der Leitung oder irgend so zu sagen, wie das geht, das könnte sie ja irgendwie auch nicht, das wäre wahrscheinlich auch illusorisch, sie könnte vielleicht irgendwie Vorgaben machen, ihr müsst einen bestimmten didaktischen Mix haben oder irgend solche Dinge, aber wie man das dann macht, das müssen wirklich die Dozierenden miteinander abmachen. Ich denke, das funktioniert so weit auch. (4 AP 128)

Entscheidungsfreude wird als «nicht die grösste vorhandene Kompetenz, die sich an Hochschulen finden lässt», eingeschätzt (14 MK 52). Je «angenehmer im Umgang» eine Führungsperson sei, um so schwieriger sei es, «die Leute zu Entscheidungen zu bringen» (ebd.). Ein anderer Interviewter äussert sich zu diesem Thema wie folgt:

Mitreden schon. Mitreden wollen alle. Aber entscheiden nicht. Entscheiden wollen sie nicht. [...] Man trägt halt die Konsequenzen. Ich muss hinstehen und sagen, ich habe entschieden. (16 RD 86–88)

Interessant ist dabei, dass mangelnde Entscheidungsfreude den Führungspersonen sowohl «von unten nach oben» vorgeworfen wird als auch «von oben nach unten»: vonseiten des akademischen Personals gegenüber den direkt Vorgesetzten und vonseiten der Vertreter des mittleren Kadern gegenüber den Leitungspersonen der obersten Führungsebene (siehe weiter oben), aber auch von obersten Führungsvertretern gegenüber Leitungspersonen auf tieferen Hierarchieebenen (z. B. 1 RD 71, 16 RD 84).

Als weitere Rolle schreiben sich Führungspersonen jene des Impulsgebers zu. Entwicklungen anstossen und Ideen beliebt machen, betrachten insbesondere Führungspersonen der obersten Leitungsebene als eine wesentliche Aufgabe (5 RD 6/90, 16 RD 116, 18 RD 106). Laut ihnen braucht es

irgendwie ein gutes Mass von, wie soll ich sagen, «Visionärstum», ich denke, wir müssen uns da und da hin entwickeln. (5 RD 12)

Damit situiert sich diese Rolle aus der Perspektive des Machtpotenzials zwischen den beiden vorangehend beschriebenen: Impulsgeberinnen fällen zwar keine Entscheidungen, setzen jedoch Ideen und nehmen dadurch gestalterisch Einfluss. Dies geschieht in einer kollegialen, aber durchaus auch direktiv gefärbten Art und Weise. Dass Direktorinnen und Rektoren die Rolle als Impulsgeber auch tatsächlich wahrnehmen, bestätigen mehrere Interviewte:

Unser [Funktion und Name] hat schon ein paar Ideen, also z. B. dieses [Projekt], das will er durchziehen. Das will er machen. Und das wird so kommen, da bin ich überzeugt. Und dann gibt er den Leuten ein bisschen den Glauben, sie können da mitreden, also nein, sie können auch mitreden, aber das strategische Ziel ist gesetzt. (12 MK 63)

Der folgende Vertreter des akademischen Personals bestätigt diese Rollenwahrnehmung von einem Vertreter der obersten Führungsebene ebenfalls. Er begrüsst das sehr, er findet es

super, ich finde das schön, es braucht solche Leute in so einer Position, die einfach auch mit der Fahne vorausgehen, wenn vielleicht links und rechts nicht alles so im grünen Bereich ist.  
(11 AP 10)

Gleichwohl können Führungspersonen Entwicklungen nicht einfach so prägen,

so wie im heroischen Zeitalter, dass ich sage, so, ich habe eine Idee, ich begründe die und jetzt setzen wir die um, sondern man ist eher so in einem Dauerdiskurs, würd ich mal sagen. [...] So ein Ökosystem des Beobachtens, Mitgeteiltbekommens ... ja ... Konfliktlösens, [...] ja, so ungefähr ... ist nicht so präzise, aber es ist auch nicht so präzise, es ist ein sehr diffuses Tätigkeitsfeld.  
(5 RD 90)

Was die verschiedenen Hierarchieebenen anbelangt, zeigt sich insofern ein Unterschied in den Rollenbeschreibungen, als von höher angesiedelten Führungspositionen verstärkt ein Gesamtblick gefordert wird und von tieferen im Gegenzug mehr Expertise. Dieser Gesamtblick (14 MK 70) wird von Rektorinnen und Direktoren benötigt für die Übernahme von Aufgaben wie Repräsentation nach aussen oder Strategieentwicklung, die auf höheren Ebenen ein stärkeres Gewicht haben als auf tiefer liegenden Funktionen (z. B. 4 AP 142). Allerdings braucht es auf tiefer liegenden Positionen mehr Fachlichkeit, um operative Verantwortung in den Leistungsaufträgen zu übernehmen. Führungspersonen auf diesen Ebenen müssen sich mit Lehrenden und Forschenden auf Augenhöhe unterhalten können (9 MK 14, 10 MK 4). Die Rolle des Departementdirektors beschreibt ein Unterstellter wie folgt:

Er hat einfach eine andere Rolle, das ist primär die Funktion in der Hochschulleitung, das ist ganz wichtig, und er hat einen viel stärkeren Aussenaustritt. Und er muss der Kopf des Departements sein und die Sichtbarkeit im Departement zeigen, und das sind ja nicht unbedingt Entscheidungsfunktionen, aber da braucht es irgendwo eine Glaubwürdigkeit und jemanden, der hinsteht und sagt, warum wir so unterwegs sind. (9 MK 64)

Ein anderer Vertreter des mittleren Kaders ist der Ansicht, dass eine Departementsdirektorin

nicht einfach eine Fachpersönlichkeit sein [kann], sondern eine Persönlichkeit, die im Hochschulwesen sich gut auskennt und sich dort bewegt. (10 MK 56)

Gleichwohl haben alle interviewten Direktorinnen und Direktoren einen einschlägigen fachlichen Hintergrund, der einem Fachbereich, der am Departement vertreten ist, entspricht. Es wird als Vorteil erachtet, (auch) Experte bzw. Expertin zu sein, etwas über das Berufsfeld zu wissen und dort gut vernetzt zu sein. Für die Vertreterinnen und Vertreter des mittleren Kaders ist die fachliche Expertise unabdingbar. Sie schöpfen daraus ihre Glaubwürdigkeit und Anerkennung.

Wenn ich inhaltlich anerkannt werde von meinen Untergebenen, dann kann ich relativ viel auch bewirken, durchsetzen. Man hört auf mich. [...] Wenn ich mit einem abmache, du gibst das Seminar, dann gibt es der andere nicht, es ist ein Entscheid, den man fällt. [...] Ich staunte immer, wie die Funktion einer Leitung sofort anerkannt wird. Also ich habe immer gestaunt, ich erzähle irgendetwas, und die sind einverstanden, dass es so wenig Widerspruch gibt, da habe ich eigentlich immer darüber gestaunt. (10 MK 58)

Die obigen Ausführungen führen einmal mehr zum Schluss, dass einerseits die Machtressource der Expertise und damit verbunden jene der Aussenkontakte zunehmen, je weiter unten in der

Hierarchie eine Funktion angesiedelt ist (Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54). Andererseits scheinen zumindest gewisse Führungspersonen der oberen Leitungsebenen über anderweitige informelle Machtressourcen zu verfügen, die ihnen in ihrer Funktion eine hohe Akzeptanz verleihen. Wiederum mit Bezug auf die Machtressourcen nach Crozier und Friedberg (ebd.) dürften sie die Ungewissheitszonen der Information und der Kommunikation besser kontrollieren, zu denen sie aufgrund ihrer Funktion einen besseren Zugang haben. Ähnliches gilt für die Kontakte nach aussen, wo Personen auf höher liegenden Hierarchiestufen Verbindungen zwar nicht unbedingt in die Fachwelt, aber dafür ins politische Feld pflegen dürften. Ein Indikator für die interne Akzeptanz als Leitungsperson ist die Bezeichnung «Chef», die im Rahmen der Interviews von verschiedenen Unterstellten für unterschiedliche Vertretende der Gruppe der Rektorinnen und Direktoren verwendet wurde, und die sich die Rektoren und Direktorinnen auch selbst geben:

Sie sehen mich schon eher auch, in vielen Funktionen, dann als Chef, und sagen das manchmal auch. Dann sagen sie, jetzt kommt noch der Chef. (18 RD 124)

Oder das Zitat eines Vertreters des akademischen Personals:

[Name] ist wirklich der Chef des Ladens. (11 AP 118)

Rektoren und Direktorinnen (oder zumindest einige unter ihnen) scheinen die wenigen formellen Machtressourcen und die im Vergleich zu tiefer liegenden Funktionen geringere Expertise bezüglich der einzelnen Disziplinen nicht nur über die Machtressourcen der Information bzw. Kommunikation sowie der Beziehungen zum politischen Feld auszugleichen, sondern auch über eine Art von autoritativer Macht (Popitz 1992, S. 28) oder Charisma (Weber 1972, S. 140) zu verfügen, aus der sie eine hohe Kompetenzzuschreibung und soziale Anerkennung schöpfen.

Führungspersonen des mittleren Kaders (bzw. die Direktorinnen und Direktoren) befinden sich in einer schwierigen Sandwichposition zwischen den departementalen (bzw. gesamthochschulischen) Ansprüchen und den Forderungen der Fachbereiche. Als Expertinnen und Experten orientieren sie sich an ihren Peers, sie identifizieren sich in erster Linie mit ihrer Fach-Community (siehe dazu Kapitel 2.3.1). Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, dass sie als Leitungsperson im Sinne der Gesamtorganisationseinheit denken und handeln. Ein Vertreter der obersten Führungsebene äussert sich dazu wie folgt:

Und dann merkt man einfach, dass jene, die im Projektteam sind, das sind auch, das ist eine ganze Reihe von [Funktion des mittleren Kaders], wenn die unter sich sind und entwickeln, ist das sehr konstruktiv, und wenn sie konfrontiert sind mit ihren Kolleginnen und Kollegen, die nicht Teil des Projektteams sind, dann ist der Widerstand der Kolleginnen und Kollegen relativ gross. (18 RD 34)

Dass Leitungspersonen als Folge dieses inneren Dilemmas ihrer Führungsaufgabe nicht selten mit Zurückhaltung begegnen, konstatiert auch Baitsch:

«Die allermeisten Führungspersonen in den Kernprozessen haben nicht nur eine Wissenschaftslaufbahn hinter sich; sie haben zudem ihre Berufswahl kaum je mit der Absicht getroffen, dereinst eine hierarchisch hervorgehobene Position einzunehmen. Letztere wurde perspektivisch zwar nicht ausgeschlossen, soll jedoch der Realisierung disziplinbezogener Vorstellungen dienen; das hierarchische ist gegenüber dem inhaltlichen Interesse meist sekundär. Das Herz von Führungspersonen in Hochschulen schlägt in aller Regel weiterhin für die Disziplin; es sind die fachlichen Themen, die ihre Augen zum Leuchten bringen. Der Wunsch, weiterhin zu publizieren und als Fachperson nachgefragt zu sein, besteht lebenslang.» (Baitsch 2017, S. 294–295)

Die widersprüchlichen Anforderungen an Führungspersonen begründen sich oftmals in den komplexen Binnenstrukturen von Fachhochschulen. Das Kapitel 5.1.1.1 beschreibt die unterschiedlichen Rationalitäten – von der Ausbildungs- über die Forschungslogik über jene der Verwaltung bis hin zu den Rationalitäten der einzelnen Disziplinen –, die Fachhochschulen strukturell prägen. Das Nebeneinander dieser verschiedenen organisationalen Logiken führt teilweise zu widersprüchlichen Wirkungen der Steuerung. Wer diese Rolle wahrnimmt, steht vor der Herausforderung, unterschiedlichsten, teils widersprüchlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Das betrifft Führungsfunktionen auf sämtlichen Hierarchieebenen.

Was bedeutet das eben dargestellte komplexe und widersprüchliche Rollenbild in Bezug auf die Leitungsfunktionen aus machttheoretischer Perspektive? Zusammenfassend könnte gesagt werden: eine grosse Ungewissheitszone – und damit eine bedeutsame Quelle von Macht.<sup>95</sup> Führungspersonen können die Vielseitigkeit der Leitungsrolle als Machtquelle kontrollieren, indem sie in der Ausübung ihrer Leitungstätigkeit gezielt zwischen den Rollen wechseln. Einen Handlungsspielraum haben aber auch die Unterstellten, weil sie bewusst mit unterschiedlichen Erwartungen an ihre Vorgesetzten herantreten können, z. B. können sie heute mehr Partizipation und morgen eine Führungsentscheidung einfordern (Luhmann 2016, S. 90ff.). Gefragt sind gute Kenntnisse der Spielregeln, beispielsweise jener, dass Vorgesetzte inhaltlich in den Kernbereichen Lehre und Forschung keinen Einfluss nehmen, in Fragen rund um Rahmenbedingungen jedoch Gestaltungs- und Handlungsspielraum besteht. Zugute kommt den Spielerinnen und Spielern – den Vorgesetzten und den Unterstellten – das Wissen um die Anwendung der organisationalen Regeln (Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54), um in diesem kontingenten Feld mit dem vielseitigen, komplexen und widersprüchlichen Führungsrollenbild zu «spielen». Diese Feststellungen treffen für alle vier untersuchten Fälle gleichermaßen zu.

Als Nächstes richtet sich der Fokus auf die informellen Machtaspekte rund um die Aufnahme von Mitgliedern in die Organisation.

### 6.3 Mitglieder aufnehmen

An früherer Stelle wurden die formellen Vorschriften rund um die Aufnahme von Mitgliedern in die Fachhochschule dargestellt (siehe Abschnitt 5.1.2). Dabei wurde gezeigt, dass (Leitungs-)Stellen in der Regel über Verfahren besetzt werden, bei denen eine Auswahl von Hochschulangehörigen – von Dozierenden über Studierende bis zu Beauftragten für Chancengleichheit und Personalfachpersonen – in einer Findungskommission mitwirkt. Diese Findungskommission führt die Gespräche mit Bewerberinnen und Bewerbern und macht einen Antrag zuhanden der Anstellungsinstanz, die formell über die Stellenbesetzung entscheidet. Die Entscheidungs*findung* geschieht somit in diesem Setting ausserhalb der Hierarchie, die formelle Entscheidungs*fällung* hingegen nimmt die dafür offiziell vorgesehene Instanz vor. Letztere kann im Gremium vertreten sein. Alle Mitglieder einer Findungskommission haben eine Stimme und es werden gemäss den formellen Regeln Mehrheitsentscheide gefällt. Die Person, welche die Findungskommission leitet (oftmals handelt es sich um die vorgesetzte Position für die zu besetzende Stelle), verfügt in der Regel über ein Vetorecht.

Findungskommissionen sind grundsätzlich mit ihrer breiten Abstützung ein akzeptiertes Instrument, um Stellen zu besetzen (siehe z. B. 2 MK 53, 10 MK 44, 14 MK 67–68/70, 18 RD 88), obwohl die Verfahren aufgrund der vielen Beteiligten aufwändig und «manchmal auch ein bisschen überkandidelt» sind, wenn beispielsweise für eine 30-Prozent-Stelle «eine riesen

<sup>95</sup> Die Bedeutung von Ungewissheit in verschiedenen machttheoretischen Ansätzen führt das Kapitel 2.2 aus.

Bande am Tisch [hockt]» (10 MK 42). Formell haben alle Vertreterinnen und Vertreter in der Findungskommission gleich viel zu sagen. Aber ist das auch faktisch so? Eine Führungsperson relativiert:

Also ich leite diese Gespräche, ich behalte das extrem offen, aber die Leute wissen natürlich, wenn ich jemanden nicht will, dann kommt diese Person nicht. [...] Die Leute wissen, dass man sich finden muss. Wir hatten sogar ganz schwierige Kommissionsarbeiten, wo man so Fronten gebaut hat, die einen gegen die anderen, und die rufe ich dann mal zusammen über eine Mittagspause und sage, hey, also wir müssen jetzt da zusammen eine gute Person finden. Und eine Frontenbildung ist überhaupt nicht die Idee. Ich habe keine geheime Agenda und weiss schon, wen ich will, sondern es ist ein offenes Verfahren. Ihr sagt, was ihr sagen wollt, aber schaut es als eine gemeinsame Aufgabe an. (18 RD 82)

Aus diesem Zitat lässt sich ein zentrales Interesse der bzw. des Vorsitzenden einer Findungskommission<sup>96</sup> ableiten: Es soll verhindert werden, dass auf der zu besetzenden Position eine Person landet, die ihr bzw. ihm nicht zusagt. Da künftig in der Regel ein direktes Vorgesetztenverhältnis bestehen wird, hat die Leiterin der Findungskommission grosses Interesse daran, dass die von ihr favorisierte Person die Stelle erhält. Dies trifft aber auch auf die anderen Mitglieder der Findungskommission zu. Es kann angenommen werden, dass Vertreterinnen und Vertreter des akademischen Personals aus der Perspektive ihrer Disziplin vor allem die fachliche Expertise der Kandidatinnen und Kandidaten im Blick haben. Je nach zu besetzender Stelle können sich die Interessen von Dozierenden und/oder Vertretenden des mittleren Kadern von jenen der Vorsitzenden der Findungskommission unterscheiden. Letztere wird Bewerberinnen und Bewerbern den Vorzug geben wollen, die eher das grosse Ganze im Blick haben, insbesondere, wenn es um die Besetzung von Führungspositionen geht. Darüber, dass die fachliche Expertise bei der Besetzung von (mittleren und tieferen) Führungspositionen teilweise stark gewichtet wird, äussert sich ein Interviewpartner kritisch. Managementkompetenzen spielten oftmals höchstens eine zweitrangige Rolle (14 MK 64).

Einen eher geringen Einfluss innerhalb der Findungskommissionen dürften Mitglieder wie Personalfachpersonen oder Beauftragte für Chancengleichheit haben. Im Vergleich zu Vertreterinnen und Vertretern des akademischen Personals und des Kadern verfügen sie als Mitarbeitende der Verwaltung über ein tieferes informelles Standing (siehe dazu auch Abschnitt 5.2.3). Ihr Wort wird daher wohl ein geringeres Gewicht haben als jenes der anderen Kommissionsmitglieder.<sup>97</sup> Ähnliches gilt für die Studierenden, die in der Findungskommission mitwirken. Ihnen fehlt oftmals das Verständnis für die relevanten Fragestellungen, insbesondere, wenn es um die Besetzung von Führungspositionen geht (13 RD 60).

Den grössten Einfluss innerhalb der Findungskommission dürfte, wie eingangs erwähntes Zitat zeigt, der oder die Vorsitzende des Gremiums haben. Er bzw. sie verfügt gegenüber den (meisten) anderen Mitgliedern des Gremiums über Positionsmacht. Zwar können sich alle<sup>98</sup> Mitglieder der Findungskommission bei Entscheidungen mit einer Stimme einbringen, doch die vorsitzende Person hat einen vergleichsweise höheren Status. Sie könnte zu einem späteren Zeitpunkt ihre Positionsmacht geltend machen und allfälliges unerwünschtes Verhalten von Kommissionsmitgliedern sanktionieren. Auch wenn es unwahrscheinlich ist, dass sie das macht, schwingt diese Möglichkeit doch im Hintergrund mit. Daraus schöpft Organisationsmacht ihre eigentliche Wirkung: nicht aus dem konkreten Einsatz, sondern aus

<sup>96</sup> Im Rahmen der empirischen Untersuchung handelt es sich bei den Vorsitzenden der Findungskommissionen um Rektorinnen bzw. Rektoren und Direktoren bzw. Direktorinnen.

<sup>97</sup> Teilweise haben diese Funktionen kein formelles Stimmrecht und wirken nur beratend im Gremium mit.

<sup>98</sup> Ausnahmen siehe Fussnote 97.

der Möglichkeit, sie anwenden zu können – bis hin zum Ausschluss einer Person aus der Organisation (Luhmann 2003, S. 104ff.).

Der bzw. die Vorsitzende der Findungskommission hat Interesse an einem konsensualen Entscheid. Auch wenn formell für Findungskommissionen Mehrheitsentscheide gelten: Aufgrund der Kollegialitätsnorm bzw. des Konsensprinzips (siehe Ausführungen im Abschnitt 6.2.2) werden Abstimmungen vermieden und nach Möglichkeit konsensuale Entscheide oder zumindest tragfähige Kompromisse gesucht. Um dies zu erreichen, machen Vorsitzende von Findungskommissionen zum einen transparent, wenn sie einen Wahlvorschlag persönlich nicht unterstützen, zum anderen sind sie bereit, sich auf lange Diskussionen einzulassen.

Und dann sage ich das schon, wenn das für mich nicht geht. Weil das von Relevanz ist. Wenn die Kommission findet, dieser Kandidat ist es, und ich sage, der kommt nicht infrage, dann gibt es eine Diskussion, und man findet sich. In der Schlussrunde diskutieren wir, bis wir eine Lösung haben. (3 RD 72)

Was im Kapitel 6.2.2 allgemein zum Einsatz von Positionsmacht festgestellt worden ist, trifft spezifisch auch auf die Arbeit in Findungskommissionen zu. Dass eine Leitungsperson der obersten Führungsebene sich am Schluss eines Personalrekrutierungsprozesses gegen die Mehrheit der Findungskommission stellen würde, würde beim mittleren Kader und beim wissenschaftlichen Personal kaum auf Akzeptanz und Verständnis stossen, wie beispielhaft die folgende Aussage veranschaulicht:

Es könnte passieren. Aber ich fände es nicht ok, denn dann müsste man ja kein Findungsgremium einsetzen. Ja, also da habe ich schon das Gefühl, wenn man ein Gremium einsetzt und alle haben die gleichen Stimmen, dann muss ich sagen, soll man auf dieses Gremium hören, und sonst soll es ein Einzelentscheid sein. [...] Wenn die Mehrheit des Gremiums sagt: diese Person, und dann der Chef sagt: jene Person. Dann würde ich mir schon verarscht vorkommen. Dann ist es einfach eine Alibi-Übung. (15 AP 94)

Ein Interviewpartner antwortet auf die Frage, ob er das Veto der Führungsperson gegenüber dem Entscheid der Findungskommission in Ordnung fände, schlicht: «Ich glaube, er legt da keinen Wert drauf» (2 MK 65). Dass so ein Fall eintreten könnte, wird schon gar nicht in Betracht gezogen. Diese Aussage zeigt, wie stark die Kollegialitäts- bzw. die Konsensnorm an Fachhochschulen verankert ist. Da Führungspersonen auch künftig auf die Mitarbeit der ihnen Unterstellten angewiesen sind – letztere kontrollieren mehrheitlich die Unsicherheitszonen der Expertise und der Aussenkontakte, wie an früherer Stelle schon ausgeführt wurde –, vermeiden sie den Einsatz von Positionsmacht (Luhmann 2003, S. 108; Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54). Expertise und Aussenkontakte als informelle Machtquellen auf tieferliegenden Positionen heben die formale Macht von hierarchisch höher Gestellten auf (Crozier und Friedberg 1993, S. 55).

Ein weiterer wesentlicher Akteur im «Spiel» von Findungsverfahren ist die Anstellungsbehörde, also jene übergeordnete Instanz, die formell einen Anstellungsentscheid fällt. Diese Instanz hat ein Interesse daran, eine Person einzusetzen, die der bzw. dem Vorsitzenden der Findungskommission passt. Die Gründe lassen sich aus obigen Ausführungen ableiten: Die Entscheidungsinstanz verfügt über weniger Expertise als die Person, die der Findungskommission vorsteht, ist somit deutlich weiter von den Inhalten entfernt. Es liegt nicht im Interesse der Anstellungsbehörde, «ihrer» Leitungsperson jemanden aufzudrängen, mit der sie sich eine Zusammenarbeit nicht vorstellen kann. Das würde die künftige Zusammenarbeit gefährden. Damit der Anstellungsinstanz nicht erst ein solch unliebsamer Antrag unterbreitet wird, so schildert dies eine Führungsperson,



[...] schaue ich schon vorher (lacht), weil ich habe natürlich eine faktische Veto-Möglichkeit, denn gegen mich ist es schwierig, sagen wir zumindest mal, einen Antrag durchzuboxen [...], weil ich will nicht mit jemanden zusammenarbeiten, der mir unterstellt ist und ich im Extremfall nicht zusammenarbeiten könnte. (13 RD 66)

Diese faktische Veto-Möglichkeit bzw. die Option des Stichentscheides bei Pattsituationen würden die Führungspersonen auch ausspielen, wenn es nicht anders geht, «aber das ist nicht gut» (18 RD 86). Daher versuchen sie, solche Situationen durch klaren Positionsbezug, Gespräche und Aushandlungen möglichst zu verhindern, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde. Das kann Vorabsprachen mit der Anstellungsinstanz beinhalten, wie obiges Zitat zeigt, in dem man eben «vorher schaut» (13 RD 66). Gelingt es einem Vorsitzenden nicht, in der Findungskommission eine Mehrheit zu finden – dieser Fall kam in einem der untersuchten Fälle vor –,

kann [ich] nur bei der [Anstellungsinstanz] sagen, das ist der Vorschlag der Findungskommission, ich persönlich finde ihn nicht richtig, und bitte die [Anstellungsinstanz], dem nicht zuzustimmen. (5 RD 74)

So ist es faktisch unmöglich, gegen den Willen des oder der Vorsitzenden einer Findungskommission einer übergeordneten Instanz eine Person zur Wahl vorzuschlagen.

Es gibt Fälle, wo Führungspersonen oder Gremien für Personalentscheide formell zuständig sind, ohne direkt im Auswahlverfahren involviert zu sein, was auch Kritik auslöst, weil die zuständige Instanz «ja gar keine Ahnung von der Materie [hat]» (2 MK 49). Tatsächlich kann die Frage gestellt werden, ob eine Direktorin, geschweige denn ein Rektor als Anstellungsbehörde (bzw. abschliessende Genehmigungsinstanz) für Dozierende, in der Lage ist, die Personalauswahl inhaltlich fundiert zu beurteilen. Analog oder sogar noch verstärkt stellt sich die Frage auch dann, wenn ein Führungsgremium als letzte Entscheidungsinstanz fungiert. Eine vielschichtige Veranschaulichung der Vertracktheit der formellen Regelungen zur Einstellung von Personal liefert die nachfolgende Aussage, die von einem Vertreter des mittleren Kadern stammt:

Also wenn ich einen [Bezeichnung Kaderposition] benenne, finde ich, müsste ich eigentlich nicht noch den Direktor fragen, ob das in Ordnung ist. Ich habe es natürlich so gemacht, ich habe sie einfach informiert, und sie haben das dann bewilligt, ich habe eigentlich nur informiert, aber ja, ich weiss es gar nicht, ob er das überhaupt formell bewilligen müsste, ja, vielleicht heisst es das irgendwo in einem Reglement oder so. Von dort her sind wir natürlich, wenn man will, dass wir als [Organisationseinheit], gut, [...] ich meine, auch Dozenten, dort ist es jetzt ein bisschen einfacher geworden, [Name Direktor] will nicht mehr per se in der Kommission sitzen für die Dozenten. [...] Aber er unterschreibt dann das schon. (6 MK 62)

Verschiedenes lässt sich aus diesem Zitat ablesen: Zum einen zeigt sich, dass der Betroffene die – komplizierte – Regelung nicht genau kennt, sich jedenfalls nicht sicher ist, ob es diese formelle Bewilligung überhaupt braucht. Und wer ist eigentlich zuständig? Einmal spricht er vom Direktor, dann informiert er jedoch «sie» (die Departementsleitung als Führungsgremium) und «sie» haben es bewilligt. Es kommt aber auch ein deutlicher Unmut über diese Regelung zum Ausdruck und es zeigt sich, dass man sich durchaus die Freiheit nimmt, sie nicht so streng anzuwenden, indem einfach nur «informiert» wird, statt bewilligen zu lassen. Überhaupt scheint das Ganze nicht ernst genommen zu werden, denn die Unterschrift wird ja eh gesetzt. Machttheoretisch betrachtet sind die Entscheidungswege rund um die Anstellung von Personal nicht so genau festgelegt, weshalb die Regelungen die Unsicherheit nicht zu absorbieren vermögen (Luhmann 2011, S. 20). Damit eröffnet sich den hierarchisch tiefer liegenden

Positionen eine Unsicherheitszone, die sie sich zu Nutzen machen können. Der Interviewte weiss offenbar genau, wie er diese organisatorische Regel zu seinen Gunsten flexibel interpretieren und anwenden kann (die vierte Machtquelle nach Crozier und Friedberg, 1993, S. 50–54). Gleichzeitig <unterwacht> er seinen Vorgesetzten, weil er über die Macht verfügt, bei ihm eine Führungsentscheidung einzufordern (Luhmann 2016, S. 90ff.).

Wie gehen Führungspersonen auf höheren Hierarchieebenen mit dieser Problematik um? Ein Interviewter beschreibt die Situation wie folgt:

Ich kann in diesen Findungsprozessen nicht eins zu eins dabei sein. Das ist aus zeitlichen Gründen schlicht und einfach ausgeschlossen. Ich lasse mich jeweils über den Prozess informieren, also das passiert standardmässig, ich sehe auch die Dossiers, v. a. von jenen, die für das zweite Hearing eingeladen werden, und spätestens auf diesen Zeitpunkt hin habe ich eine Veto-Möglichkeit, aber das ist papieren. Und ich stelle vielleicht da und dort noch eine Nachfrage, aber faktisch ist es so, dass ich das eigentlich nicht abschliessend beurteilen kann, weil ich an diesen Hearings nicht dabei bin. (13 RD 72)

Auf die Nachfrage, ob er dieses formale Setting als stimmig erachtet, meint er:

Ja, es ist schon ein bisschen ein Grenzfall, das muss ich ehrlich sagen. Von der Governance her ist es sicher nicht schlecht, weil, das gibt so ein Vieraugenprinzip, und ich hätte zumindest die Möglichkeit, wenn es jetzt wirklich ein No-Go wäre, dass ich dort noch eine Veto-Möglichkeit hätte, aber faktisch ist die Wahrscheinlichkeit, dass ich eine solche Intervention mache, klein. (13 RD 74)

Auch eine andere Führungsperson findet es zumindest wertvoll, die Möglichkeit einer Intervention zu haben, «da könnte ich sagen, hallo, was habt ihr euch denn überlegt, das ist ein Dozent, der ist nachher 20 oder mehr Jahre im Hause» (3 RD 72), doch auf Akzeptanz würde so ein Vorgehen nicht stossen:

Ausgeschlossen ist es nicht. Wenn das glaubwürdig ist, habe ich auch kein Problem damit. Aber wenn das passiert, dann haben wir zuvor etwas falsch gemacht. Das ist jetzt einfach meine Überzeugung. Und sonst stimmt etwas nicht. Wenn ich überzeugt bin, dass wir das Ganze gut gemacht haben, und das ist wirklich der Vorschlag, und dann wird der abgelehnt. Wenn das so wäre, dann hätte ich echt ein Problem mit ihm. (9 MK 66)

Die vorangehenden Ausführungen zeigen für alle vier untersuchten Reorganisationsfälle: Die Einstellung von Personal ist an Fachhochschulen eine komplexe Angelegenheit. Verschiedene Verfahrensschritte wie Auswahl, Antrag, Entscheid und allenfalls abschliessende Genehmigung sind auf verschiedene Funktionen und/oder Gremien verteilt. Nicht immer ist den Hochschulangehörigen, selbst den Mitgliedern des Kaders, klar, welche Regeln genau gelten und wer abschliessend entscheidet. Dazu kommt, dass die Findungskommissionen breit abgestützt sind und entsprechend viele Personen am Prozess beteiligt sind. Wenn auch diese Findungsverfahren grundsätzlich als Instrument auf Akzeptanz stossen, gibt es doch auch kritische Stimmen, die sie als aufwändig einschätzen. Zudem wird teilweise infrage gestellt, ob die Mitglieder der Findungskommissionen überhaupt in der Lage sind zu beurteilen, ob eine gesuchte Person die erforderlichen Kompetenzen mitbringt oder nicht, gerade wenn es um Führungskompetenzen geht (12 MK 89, 16 RD 72).

Zudem bringt das vorliegende Kapitel Widersprüche in Personaleinstellungsprozessen an Fachhochschulen zutage. So fällen Findungskommissionen offiziell Mehrheitsentscheide, jedoch ist es faktisch undenkbar, dass gegen das Interesse der Leiterin oder des Leiters der Findungskommission (in den untersuchten Fällen sind das Rektoren und Direktorinnen)

entschieden wird. Sollten sich ungünstige Konstellationen bilden, würden diese Führungspersonen ihre Interessen dezidiert einbringen und so lange mit der Kommission weiterdiskutieren, bis im Sinne des Konsensprinzips eine Lösung gefunden ist, die für alle Beteiligten tragbar ist. Als weitere Strategie holen sich Führungspersonen in solchen Situationen Rückendeckung von übergeordneten Instanzen. Ein weiterer Widerspruch, eng mit obigem verbunden, ist jener, dass Führungspersonen bei Findungsverfahren zwar oftmals über ein Vetorecht bzw. in Pattsituationen über das Recht des Stichentscheids verfügen, diesen Trumpf aber kaum ausspielen können. Das kann höchstens in Ausnahmefällen vorkommen, zu gering ist die Akzeptanz einer solchen Intervention unter den Hochschulangehörigen, weil sie die Kollegialitäts- bzw. Konsensnorm verletzt. Ein solcher Schritt würde für die betreffende Führungsperson «Probleme» zur Folge haben (9 MK 66, 10 MK 48); Personen auf unterstellten Positionen könnten ihre Expertenmacht ausspielen und die spätere Zusammenarbeit verweigern. Daher versuchen Rektoren und Direktorinnen derartige Situationen durch Diskutieren und Aushandeln zu vermeiden.

Als widersprüchlich oder eher widersinnig können gewisse formale Entscheidungskompetenzen bezeichnet werden, bei denen Personen oder Gremien als abschliessende Anstellungsinstanz bezeichnet sind, jedoch die Personalauswahl in anderen Händen liegt und sie daher den Vorschlag nicht objektiv beurteilen können. Gerade bei grossen Departementen kann beispielsweise eine Direktorin unmöglich in allen Findungskommissionen zur Besetzung von Dozierendenstellen Einsitz nehmen. Gleichwohl muss sie die Anstellungsverträge unterzeichnen. Die Komplexität des Umfeldes verunmöglicht es den Führungspersonen, Entscheide zu fällen, wie Luhmann (2003, S. 108) diese Problematik in hierarchischen Organisationen beschreibt. Dennoch gehen die Direktorinnen und Direktoren davon aus, dass sie intervenieren würden, wenn ihnen Anstellungsvorschläge unterbreitet würden, die sie als problematisch erachten, obwohl eine Beurteilung eigentlich gar nicht möglich ist, und ein solcher Schritt kaum auf Akzeptanz stossen würde (siehe Ausführungen in obigem Abschnitt). Die Folgen solcher Konstellationen liegen auf der Hand: Die Entscheidungsinstanzen sind entweder überfordert oder winken die Anstellungen einfach durch. Die untergeordneten Positionen sind einerseits verärgert über die unnötigen bürokratischen Schritte und die geringen Entscheidungskompetenzen, andererseits nutzen sie die durch die komplexe Regelung entstandene Unsicherheitszone zu ihren Gunsten aus und interpretieren die organisationalen Regeln zu ihrem Vorteil. Aber auch der umgekehrte Effekt kann auftreten, wie nachfolgende Aussage eines Vertreters des akademischen Personals zeigt, der ob der ihm zugestandenen Freiheiten und Kompetenzen irritiert ist und sich nicht bewusst zu sein scheint, wie viel informelle Macht er aufgrund seiner Expertise hat:

Ja, wer stellt jetzt ein, der Chef? Am Schluss schon, rein vom formalen Akt, mit dem Unterscheiden. Aber wenn es um die Auswahl geht, um die Kriterien, dann delegiert er das alles. Und das ist für mich irgendwo fast ein bisschen überraschend auch. (11 AP 124)

Schliesslich sei hier abschliessend ein weiterer Akteur erwähnt, der bei der Aufnahme von Mitgliedern in die Organisation eine einflussreiche Rolle spielen kann: externe Beraterinnen und Berater, die in der Endphase von Findungsverfahren für die Durchführung von Assessments mit den Kandidatinnen und Kandidaten der engsten Auswahl beigezogen werden. Diese Berater können entweder die Rolle des Experten einnehmen und einen Entscheid tatsächlich inhaltlich beeinflussen oder sie dienen als «Rationalitätsfassade» zur Absicherung des Entscheides des Findungsgremiums bzw. einer Führungsperson (siehe dazu die Ausführungen im Abschnitt 6.6.1).

Nach diesen Analysen zum Prozess der Aufnahme von Mitgliedern in die Organisation soll als Nächstes untersucht werden, wie Formalität und Informalität beim Ausschluss von Mitgliedern aus der Organisation zusammenspielen.

#### 6.4 Mitglieder ausschliessen

Der Kern der Organisationsmacht, wie sie Luhmann definiert, liegt darin, dass Vorgesetzte ihre Entscheidungen durchsetzen können, weil ihnen die Macht obliegt, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen, wenn sie sich nicht an die Mitgliedschaftsbedingungen halten (2003, 104ff). Dabei ist es unerheblich, ob Vorgesetzte Organisationsmitglieder tatsächlich durch Entlassung sanktionieren. Organisationsmacht wirkt allein dadurch, dass diese Möglichkeit besteht (siehe auch Abschnitt 2.2.3).

Das Kapitel 5.1.3 führt aus, dass Führungspersonen an Schweizer Fachhochschulen rein formell über die Macht verfügen, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen. Die öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnisse sind grundsätzlich kündbar. Jedoch ist es im Vergleich zu privatrechtlichen Anstellungen deutlich schwieriger, sich von einer Person aufgrund unbefriedigender Leistung oder Verhaltensmängel zu trennen, weil das öffentliche Recht seine Angestellten besser schützt, u. a. durch die Pflicht des Arbeitgebers, eine Kündigung zu begründen, oder durch die Möglichkeit der Angestellten, personalrechtliche Entscheide anzufechten. Eine Führungsperson bestätigt diese Tatsache auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit dem Instrument der Entlassung:

Das Personalrecht in der Schweiz und auch im Kanton [Bezeichnung] ist sehr schützend gegenüber den Angestellten [...], und man kann kein Verfahren durchlaufen, ohne einen Fehler zu machen. Wir haben noch keinen einzigen Rekurs zu 100 Prozent gewonnen. Nie. Und das ist auch bei anderen Hochschulen so. Das heisst, es kommt verdammt teuer. Das finde ich blöd. Es ärgert mich dann jeweils richtig, wenn man den Leuten noch zwei Jahre Lohn hintendrein schiessen muss. Dabei haben sie einfach einen schlechten Job gemacht. Das finde ich wirklich ärgerlich. (18 RD 100)

Ein Vertreter des mittleren Kaders findet die Schwierigkeit, Leute zu entlassen, ebenfalls bemühend, relativiert jedoch mit der Arbeitsmarktattraktivität, die seines Erachtens an Hochschulen insbesondere bezüglich Entlöhnung nicht hoch ist:

Auf der einen Seite ist es blöd, auf der anderen Seite, wenn ich sehe, was macht es noch attraktiv, an einer Hochschule zu arbeiten? Das Umfeld, denn vom Lohn her muss keiner kommen, wir sehen das nur schon bei Dozierendenstellen, bei allen Dozierenden, immer, die mussten alle zurückgehen mit dem Lohn im Vergleich zur Privatwirtschaft, wenn die zu uns kommen, die müssen alle zurück, d. h. was bleibt dann noch? Eine relative Sicherheit und wahrscheinlich eine bestimmte Freiheit, wo man doch in der Forschung, in der Lehre verschiedene Dinge tun kann, die ich sehr wertvoll finde. (6 MK 40)

Gleichwohl vertreten die befragten Führungskräfte die Haltung, dass Entlassungen möglich sein müssen. Sie finden,

man muss sich von Leuten trennen können, die entweder ihre Leistung nicht so bringen, wie die Hochschule sie braucht, unsere Mittel sind begrenzt, wir wollen die nicht an Leute geben, die nicht das bringen, was wir brauchen, und man muss sich auch von Leuten trennen können, für die man, wenn sich die Organisation weiterentwickelt, keine Rolle mehr hat. (18 RD 98)

Eine Trennung soll nicht nur bei mangelhafter Leistung möglich sein, sondern auch in Fällen, bei denen die Betroffenen einer Weiterentwicklung der Organisation im Wege stehen. Den zweiten Fall beurteilt ein Interviewter als den einfacheren, weil sich im Rahmen von Reorganisationen und mithilfe von Entschädigungen von Personen getrennt werden kann:

Und ich hab dann auch mit einzelnen geredet und hab gesagt, wenn du das wirklich nicht willst, dann steht dir der Weg offen, wir einigen uns und du kriegst von mir aus auch eine Abfindung, dann verlass den Laden hier. (5 RD 60)

Gleichwohl scheint es, dass auch die Trennung im Rahmen von Reorganisationen nicht üblich ist. Bei den untersuchten vier Reorganisationsfällen kam es in keinem einzigen Fall zu einer Entlassung durch den Arbeitgeber. Beispielhaft ist die Antwort eines Vertreters des mittleren Kaders auf die Frage, ob die von der Reorganisation Betroffenen sich vor Entlassungen gefürchtet haben:

Nein, ich denke, das hat es nicht gegeben. Es hat sicher vereinzelt Personen gehabt, bei denen sich grössere Fragezeichen auftraten, wo werden meine Aktivitäten sein, wie wird sich mein Portfolio füllen, weil gewisse Aufgaben halt wirklich weggebrochen waren, das hat es vereinzelt gegeben. [...] Es hat schon einige Personen gegeben, bei denen es intensive Diskussionen mit [Name Direktor] gegeben hat, und wo es vielleicht heute auch erst bedingt eingeschwungen ist, ja, so vom persönlichen Portfolio her. (7 MK 51)

Umgekehrt gab es in jedem Prozess ein bis zwei Personen, die von sich aus gekündigt haben, weil sie mit den anstehenden Veränderungen nicht einverstanden waren (siehe z. B. 1 RD 61, 3 RD 46, 5 RD 56–58, 12 MK 9). Zudem wurde zumindest in einem Fall die Gelegenheit genutzt, dass Positionen durch Pensionierungen frei wurden und diese Stellen mit Leuten besetzt werden konnten, die schon an der Entwicklung beteiligt waren (5 RD 14).

Insgesamt wird das Instrument der Entlassung mit Zurückhaltung eingesetzt. Die juristisch engen Schranken, die das Personalrecht setzt, scheinen jedoch nur ein Grund unter mehreren dafür zu sein. Die befragten Führungspersonen machen im gleichen Masse kulturelle Aspekte dafür verantwortlich. Offenbar fällt es den Führungspersonen von Expertenorganisationen schwer, kritische Punkte zu adressieren:

Hochschulen sind nicht so toughe Führungsorganisationen, das muss man sehen. Bis es knallt, braucht es sehr, sehr viel. Häufig ist es sogar noch so, dass man in den Formularen zu den Mitarbeitergesprächen selbst bei kritischen Fällen eigentlich recht positive Aussagen sieht. [...] Das wäre ja wenigstens noch eine personalrechtlich relevante Grundlage, um zu einer Trennung zu gelangen, aber, wenn man sich die Formulare anschaut, sieht man von dem her eigentlich wenig bis nichts, und wenn man bei den Führungskräften nachfragt, sagen sie meistens, ja, das ist schon lange ein Problem. Das ist häufig die Realität. (13 RD 78)

Ein andere Führungsperson erklärt dieses Verhalten damit,

[...] dass man ja lieber geliebt wird als dass man sich schwierig benimmt, und das ist wirklich für viele ein extrem anspruchsvoller Prozess. Und dann kippt es häufig aus einer professionellen Haltung in eine emotionale, das habe ich x-mal erfahren, dass sie erst jemanden so angehen können, wenn sie diese Person blöd finden und eine gewisse Aggression entwickeln. (18 RD 100)

Die Zurückhaltung mit dem Instrument «Entlassung» scheint vielschichtige Gründe zu haben. Die mangelnde Fähigkeit von Führungspersonen für harte Entscheidungen kann eine mögliche Ursache sein, die bereits erwähnten juristischen Schranken eine andere, die soziale

Verantwortung für die Betroffenen eine weitere. Die nachfolgende Schilderung bringt dies auf den Punkt:

Das ist jetzt genau so ein Fall, wenn ich den Druck erhöhe, dann wird der krank. Und dann vereinbart man mit ihm Ziele, und dann schrammt er so rein, dass man grad sagen muss, ok, und wenn ich den Druck wieder erhöhe, dann wird er wieder krank. Und wissen Sie, das ist jemand, in der Privatwirtschaft, der hat null Chancen, einen Job zu finden. Da habe ich auch eine soziale Verantwortung. (1 RD 61)

Als weiteren Aspekt führt ein Vertreter des akademischen Personals den an Hochschulen im Vergleich zur Privatwirtschaft geringeren Leistungsdruck ins Feld. Daher würden an Hochschulen Personen nicht so schnell ausgewechselt:

Das ist in der Industrie einfacher als an einer Hochschule. Ich denke jetzt nicht nur rechtlich, sondern auch vom Gefühl her, es ist halt so, es wechselt halt auch häufiger [...]. Man hat auch einen klaren Druck, den es sehr schnell gibt, wenn es nicht so klappt, wo es dann halt mit den Zahlen nicht so stimmt, und dann muss man dann auch ... in einer Organisation wie der Unsrigen, die relativ träge ist, ist das anders. (4 AP 60)

Machttheoretisch betrachtet führen die Ergebnisse aus den Interviews zum Schluss, dass Führungspersonen an Fachhochschulen auf das Mittel der Entlassung zurückgreifen, aber nur in seltenen Fällen. Ihr Handlungsspielraum ist durch das Personalgesetz eingeschränkt, das Angestellten in öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnissen einen hohen Schutz gewährt. Auf einer informellen Ebene scheint das Nichtangriffsprinzip (in seiner normativen Interpretation) hinderlich zu wirken, Entlassungen vorzunehmen. Wie in Kapitel 6.2.2 beschrieben, geht es bei dieser kulturellen Norm darum, Konflikte zu vermeiden, indem sich gegenseitig bei der Erfüllung der individuellen Interessen nicht beeinträchtigt wird. Diese Norm dürfte wesentlich dafür mitverantwortlich sein, dass Vorgesetzte bei mangelhaften Leistungen der ihnen Unterstellten lieber weg- oder erst gar nicht hinschauen. Damit gehen sie Konflikten aus dem Weg.

Als weitere informelle Norm kam die soziale Verantwortung gegenüber den Mitarbeitenden in den Interviews zur Sprache. Dabei handelt es sich zwar um keine hochschulspezifische Norm, jedoch kann angenommen werden, dass in öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnissen keine <hire and fire>-Mentalität herrscht. Ein weiterer Faktor für den Handlungsspielraum von Führungspersonen rund um die Frage des Ausschlusses von Mitgliedern dürfte die Arbeitsmarktsituation in den praktischen Berufsfeldern der verschiedenen Fachbereiche sein. In Disziplinen, in denen es schwierig ist, Expertinnen und Experten zu rekrutieren (beispielsweise, weil Fachhochschulen mit den Löhnen im berufspraktischen Feld nicht mithalten können), wird eine Führungsperson das Instrument der Entlassung zögerlicher einsetzen als in Bereichen, wo die Rekrutierung von Fachpersonen einfacher ist. In den untersuchten Fällen kam diese Thematik zwar direkt nicht zur Sprache. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass in den Fachbereichen Technik und IT, denen zwei der untersuchten Reorganisationsfälle zugeordnet sind, die Personalrekrutierung eine besondere Herausforderung darstellt. Umgekehrt könnte mit dem vorhergehenden Punkt der sozialen Verantwortung argumentiert werden, dass eine Entlassung in diesen Fachgebieten einfacher fällt als in anderen, weil davon ausgegangen werden kann, dass für die Betroffenen intakte Berufsmöglichkeiten ausserhalb des Wissenschaftssystems bestehen.

Unabhängig vom jeweiligen Fachbereich haben die Führungspersonen sämtlicher untersuchter Departemente auf die Strategie gesetzt, im Rahmen der Reorganisation keine Entlassungen auszusprechen, sondern mit dem bestehenden Personal in die Zukunft zu gehen. Das kann

typisch sein für (Fach-)Hochschulen, kann aber auch damit zusammenhängen, dass die vier untersuchten Reorganisationsfälle keinen wesentlichen Einfluss auf den Kernbereich und damit die geforderten Kompetenzen des Personals haben. In den Fällen 2 und 4 sind zwar Ausbildung und Forschung betroffen, aber nur strukturell und nicht inhaltlich (siehe dazu Abschnitt 6.1). Es darf vermutet werden, dass Reformen auf tieferliegenden Ebenen – z. B. von Studiengängen – dazu führen können, dass bestimmte Kompetenzen nicht mehr oder nicht mehr im gleichen Ausmass benötigt werden. Es können beispielsweise bestimmte Fächer abgebaut werden, wodurch die entsprechenden Lehrpensen wegfallen. Es wäre aufschlussreich, zu untersuchen, ob bei so einem Typ von Reform Entlassungen ausgesprochen werden und welche Machtquellen den Gestalterinnen und Gestaltern der Studiengänge zur Verfügung stehen bzw. wie sie damit umgehen.

Was bedeuten die obigen machttheoretischen Analysen in den untersuchten Fällen für die von der Reorganisation Betroffenen? Sie haben grundsätzlich ein Interesse, in der Organisation zu verbleiben. Dass im Rahmen des Veränderungsprozesses aus den eben ausgeführten formellen und informellen Gründen keine Entlassungen ausgesprochen werden, stärkt sie in ihrer Position. Die Reorganisation stellt für niemanden eine existenzielle Bedrohung dar. Das eröffnet grundsätzlich einen grossen Handlungsspielraum: Aus Angst, die Stelle zu verlieren, braucht niemand zu kooperieren, im Gegenteil sind Betroffene unter dem Blickwinkel des Stellenerhalts frei, gegen die geplanten Änderungen zu opponieren oder sich ihnen gegenüber gleichgültig zu verhalten (die verschiedenen Einflusspraktiken sind im Abschnitt 6.6 genauer analysiert). Bis Vorgesetzte zum Mittel der Entlassung greifen, braucht es viel, wie oben ausgeführt wurde. Betroffene aus Branchen mit valablen beruflichen Alternativen im praktischen Berufsfeld – sie können auf die beiden Machtquellen Expertise und Aussenkontakte zurückgreifen (Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54) – könnten ihren Handlungsspielraum bis zur Entlassung ausreizen. Einige nutzen diese Alternativen und verlassen die Organisation freiwillig, wie obige Zitate gezeigt haben. Jedoch ist im Allgemeinen davon auszugehen, dass die Mitglieder in der Organisation verbleiben wollen und daher künftige, über die Reorganisation hinausgehende Handlungsoptionen absichern. Mit der Erfüllung der Minimalanforderungen der Mitgliedschaft kann ein Betroffener sich vor dem Ausschluss aus der Organisation schützen (Luhmann 2003, S. 105). Mit den Worten eines Interviewten ausgedrückt, «schrammt er so rein, dass man grad sagen muss, ok» (1 RD 61).

Führungspersonen an Fachhochschulen verfügen über wenig formelle und noch weniger informelle Macht, wenn es darum geht, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen. Das haben obige Ausführungen gezeigt. Um so grösser ist die formelle und informelle Macht der Unterstellten, um Entlassungen zu verhindern.

Der nächste Abschnitt wendet sich einem Aspekt der Personalmacht zu und beleuchtet die informellen Seiten rund um die Besetzung von internen Stellen.

## **6.5 Interne Stellen besetzen**

Fachhochschulen haben ihrem Personal attraktive Karrieremöglichkeiten zu bieten, wie in Kapitel 5.2 aufgezeigt wurde. Damit ist die Grundlage für Personalmacht – die Macht, Karrieren zu beeinflussen – gegeben (Luhmann 2003). Innerhalb der Personalkategorien «Dozierende mit Führungsverantwortung», «Übrige Dozierende» sowie «Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende» gibt es vertikale Entwicklungsoptionen. Zudem besteht grundsätzlich die Möglichkeit einer Weiterentwicklung von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. vom wissenschaftlichen Mitarbeiter in den Dozierendenstatus. Das

Laufbahnmodell von swissuniversities als Orientierungsrahmen für mögliche Karrierewege an Fachhochschulen ist offen formuliert und hat keinen verbindlichen Charakter. Dies bietet Spielraum. Machttheoretisch gesprochen ist Spielraum bzw. Ungewissheit eine Quelle von informeller Macht, die Akteure für sich nutzen können, wenn es ihnen gelingt, die Unsicherheitszone zu kontrollieren (siehe dazu die Ausführungen im Abschnitt 2.2).

Reorganisationen bringen in der Regel Veränderungen bei den aktuellen Funktionen und Positionen mit sich, so auch bei den untersuchten vier Fällen: Vorhandene Stellen brachen weg und neue wurden geschaffen, die es zu besetzen galt. In sämtlichen untersuchten Fällen wurden Personen ausser Funktion gesetzt oder wider Erwarten nicht in neu geschaffene Stellen befördert (2 MK 71, 3 RD 42/52/70, 5 RD 16, 6 MK 20/62, 11 AP 10, 15 AP 18, 16 RD 38). Entsprechend mussten sich die Betroffenen mit einem veränderten Stellenprofil zufriedengeben oder gar einen Karriereknick in Kauf nehmen.

Dort haben schon ein paar Leute, ja ich denke [Name eines Kollegen] hat sich relativ emotionslos reingeschickt oder hat das positiv genommen, ich denke in der [Name Organisationseinheit] hat es mehr Leute gegeben, bei denen das nicht so einfach war, die halt wirklich einen Bereich, den sie vorher hatten, der hat sich irgendwie aufgelöst. (7 MK 45)

Die veränderten Stellenprofile oder die hierarchischen Rückstufungen waren oftmals mit Lohneinbussen verbunden (siehe z. B. 1 RD 27, 6 MK 20, 11 AP 14).

Ähnlich wie bei den vorangehenden Analysen können drei Arten von Akteuren im «Spiel» um die Besetzung von internen Positionen (allenfalls in Verbindung mit der Absetzung von bisherigen Funktionsträgerinnen und -trägern) ausgemacht werden: die Führungspersonen der obersten Leitungsebene (konkret handelt es sich hier um die Direktorinnen und Direktoren), die Vertreterinnen und Vertreter des mittleren Kadern sowie das akademische Personal.<sup>99</sup> Die Direktoren und Direktorinnen sind daran interessiert, so darf angenommen werden, die im Rahmen der Reorganisation neu geschaffenen Stellen mit aus ihrer Sicht geeigneten Personen zu besetzen. Wie bei der Einstellung von Personal (siehe Abschnitt 6.3) wollen sie ihre präferierte Kandidatin bzw. ihren präferierten Kandidaten auf der neuen Position sehen oder zumindest verhindern, dass eine Person die Stelle besetzt, die ihnen nicht zusagt. Finden die internen Besetzungen im Rahmen von Findungskommissionen statt, wie das auch bei der Einstellung von Personal üblich ist, geniessen Direktorinnen und Direktoren innerhalb des Gremiums einen höheren Status aufgrund ihrer Positionsmacht, die sie allenfalls zu einem späteren Zeitpunkt geltend machen könnten. Diese Gegebenheit gibt ihnen im Vergleich zu den übrigen Kommissionsmitgliedern einen grösseren Handlungsspielraum. Gleichzeitig sind sie aufgrund der geltenden Kollegialitäts- bzw. Konsensnorm daran interessiert, innerhalb des Gremiums konsensuale Entscheide oder zumindest tragfähige Kompromisse zu erreichen, wie ebenfalls im erwähnten Abschnitt ausgeführt wurde. Damit verengt sich der Handlungsspielraum der Direktorinnen und Direktoren.

Im Vergleich zur Aufnahme von Mitgliedern in die Organisation spielen bei der Besetzung von internen Positionen weitere Elemente eine entscheidende Rolle. Zum einen wurde im vorangehenden Kapitel gezeigt, dass es bei keinem der untersuchten Reorganisationsfälle zu Entlassungen kam, denn das Aussprechen von Kündigungen wird an Fachhochschulen aus formellen und kulturellen Gründen möglichst vermieden. Entsprechend steht den Direktorinnen und Direktoren zur Besetzung der neuen Position «nur» internes Personal zur Verfügung, was den Handlungsspielraum einschränkt. Zum andern zeigt die empirische Untersuchung, dass bei internen Besetzungen auch vereinfachte Stellenbesetzungsverfahren zur Anwendung kommen,

---

<sup>99</sup> Als allfälliger vierter Akteur könnten auch hier, wie bei der Aufnahme von Mitgliedern in die Organisation, externe Beratungen eine Rolle spielen. Siehe dazu die Ausführungen im Abschnitt 6.6.1.



wo ein Führungsgremium anstelle einer Findungskommission den Auswahlentscheid fällt, wie nachfolgendes Zitat exemplarisch belegt:

Von daher ist es nicht so gewesen, dass alle Internen sowieso klar waren und jeder weiss zum Vornherein, in welches Kästchen er kommt, sondern die haben wir besetzen müssen und es musste sich jeder committen [...]. Es waren keine vollständigen Ausschreibungsverfahren, man hat das schon abgekürzt, aber dort, wo man keine Lösung hatte, da hat man wirklich ausgeschrieben, und dort mussten sich die Leute dann wirklich bewerben, mit ganzen Verfahren. (9 MK 18)

Dies wiederum dürfte den Handlungsspielraum der Direktorinnen und Direktoren vergrössern, weil weniger Personen in die Entscheidungsfindung involviert sind, sie in ihren gewohnten Führungsstrukturen agieren können und die geforderten Qualifikationen für eine Stelle nicht öffentlich gemacht werden (müssen).

In Anbetracht der eben erörterten Interessen und Handlungsspielräume bei der internen Besetzung von (Kader-)Positionen bringen die Direktorinnen und Direktoren als Einflusstaktik das Argumentieren und Verhandeln ins Spiel, um Mehrheiten für ihre Wunschkandidatin oder ihren Wunschkandidaten zu schaffen (siehe dazu auch Abschnitt 6.6). Als weitere Handlungsstrategie greifen sie für die Besetzung von Führungspositionen auf das Mittel der Direktansprache zurück. Ein Betroffener berichtet:

Ich wurde [leitende Funktion], mich hat man gefragt, könntest du dir vorstellen, diese Aufgabe zu übernehmen, und ich sagte, ja, das könnte ich mir schon vorstellen und so, und dann haben wir das gemacht, und als der [Studiengang] dann startete, war das fast wie logisch, dass ich das bin. Klar hätte man das ausschreiben können, aber ich glaube, das hätte gar niemand gewollt. Weil dann hätte man wieder von vorne angefangen. (12 MK 79)

Schliesslich soll an dieser Stelle die Kontextsteuerung als Strategie, um Karrieren zu beeinflussen, erwähnt werden. Es handelt sich zwar nicht um eine informelle Form der Einflussnahme, aber um eine indirekte, bei der eine Führungsperson «Einfluss auf die Rahmenbedingungen des Handelns des Gegenübers [nimmt], um dessen zukünftige Aktionen in eine bestimmte Richtung zu lenken» (Kleimann 2016, S. 736). Bei den untersuchten Fällen beeinflusst die Leitungsebene indirekt über das Reorganisationsprojekt Karrieren, weil sich mit der Veränderung der Departementstruktur die Anzahl an und die Ausgestaltung von Führungspositionen verändert (siehe Abschnitt 6.2.1).

Was bedeutet dies für das mittlere Kader? Es kann davon ausgegangen werden, dass die Vertreterinnen und Vertreter dieser Gruppe zum einen in der Organisation verbleiben und zum anderen in der neuen Struktur eine mindestens gleichwertige Position besetzen wollen. Im vorangehenden Abschnitt wurde festgestellt, dass die formalen und kulturellen Gegebenheiten in Fachhochschulen die Betroffenen zu weiten Teilen vor einer Kündigung schützen. Selbiges gilt jedoch nicht für Rückstufungen, wie oben ausgeführt. Diesbezüglich besteht für Personen auf einer unteren oder mittleren Führungsposition eine Unsicherheitszone. Das Ausmass an Unsicherheit hängt u. a. davon ab, ob die neue Organisationsform weniger, gleich viele oder mehr Führungsfunktionen bietet als die vorangehende. In den Fällen 2 und 4 reduziert sich die Anzahl an Führungsfunktionen. Darüber hinaus steigt das Anforderungsprofil für die neuen Positionen. Das reduziert, ausgehend vom bisherigen Organigramm, den Handlungsspielraum der Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber. Dass sich einige Personen «auch anlegten mit der Institution» und «für ihr Recht kämpfen wollten», ist Ausdruck des grossen Drucks, unter den gewisse Vertretende des mittleren Kadern durch die Reorganisation gerieten (11 AP 16). Jene Betroffenen, die über die gefragte Expertise und relevante Aussenkontakte verfügen, können die Unsicherheitszone der internen Stellenbesetzung besser kontrollieren als jene, die sich nicht

auf diese Machtressourcen stützen können (siehe Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54). Handlungsspielraum bieten, ähnlich wie im Kontext des Ausschlusses aus der Organisation, alternative Berufsmöglichkeiten im berufspraktischen Feld. Wie im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde, gab es in jedem der untersuchten Reorganisationsfälle eine bis zwei Personen, die die Institution freiwillig verliessen, weil sie mit den anstehenden Veränderungen nicht einverstanden waren. Machttheoretisch gesprochen nahmen sie sich aus dem Spiel. Expertinnen und Experten aus dem Fachbereich Technik und IT (und allenfalls auch Design) dürften diesbezüglich aufgrund der Situation im berufspraktischen Feld über mehr Handlungsspielraum verfügen als ihre Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich Musik, Theater und andere Künste. Weiteren Handlungsspielraum kann die Möglichkeit zur Mitgestaltung bei den künftigen Departementsstrukturen bieten. Die empirische Untersuchung zeigt, dass diese Mitwirkungsmöglichkeit in sämtlichen Fällen bestanden hat und auch genutzt wurde. Damit konnten die Betroffenen an der Ausgestaltung der künftigen Rahmenbedingungen partizipieren. Nebst der konkreten Mitarbeit bei der Strukturentwicklung stand den bisherigen Vertreterinnen und Vertretern des mittleren Kaders wohl auch die Möglichkeit offen, im Rahmen der entsprechenden Workshops ihre Expertise ins Feld zu führen und auf sich aufmerksam zu machen. Es kann vermutet werden, dass jene, die (auch) an einer künftigen Führungsposition interessiert sind, mit den Entscheidungsträgerinnen und -trägern Koalitionen zu bilden versuchten, auch wenn diese Taktik im Rahmen der Interviews in diesem Zusammenhang nicht zur Sprache kam. Eine weitere informelle Möglichkeit der Einflussnahme besteht im Mausekeln. Dieses subtile Handlungsmuster hat zum Ziel, gegenüber dem Veränderungsprojekt bzw. den dafür verantwortlichen Führungspersonen schlechte Stimmung zu verbreiten. Es kam im Rahmen der Interviews zur Sprache, wobei dessen eindeutige Zuordnung auf den Prozess der internen Stellenbesetzung nicht möglich ist. Diese Einflusstaktik wirkt eher als eine Art «Grundrauschen» im Hintergrund gegenüber dem Reorganisationsvorhaben insgesamt (siehe dazu auch Abschnitt 6.6.3). Es darf angenommen werden, dass sie insbesondere von jenen Akteuren angewandt wird, die durch die Reorganisation eine Verschlechterung ihrer persönlichen Situation befürchten.

Das übrige akademische Personal, das keine Führungsposition anstrebt, dürfte dem ganzen Prozess rund um die Besetzung von internen Stellen unbeteiligt oder beobachtend gegenüberstehen. Diese Personen verfolgen in erster Linie das Interesse, in der Organisation zu verbleiben und ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit weiterhin nachgehen zu können. Beides ist durch die (Neu-)Besetzung von internen Leitungsfunktionen nicht gefährdet. Für das akademische Personal ist es in der Regel irrelevant, wer die Führungspositionen besetzt. Ein Interesse, sich am «Spiel» zu beteiligen, könnte allenfalls dort vorhanden sein, wo konkrete Befürchtungen bestehen, dass eine unliebsame Person sich künftig in der Vorgesetztenrolle befinden könnte. Dies könnte Einflusspraktiken wie Schmieden von Allianzen oder Mausekeln hervorrufen (siehe Abschnitt 6.6.3). Im Rahmen der empirischen Untersuchung kam dergleichen jedoch nicht zur Sprache.

Nach den bisherigen Analysen zu informellen Machtphänomenen und ihrem Zusammenspiel mit formellen Facetten von Macht auf der Basis von ausgewählten Prozessen, die sich im Rahmen der untersuchten Reorganisationen zeigten, sollen in einem nächsten Kapitel konkrete Einflusspraktiken in den Blick genommen werden. Es handelt sich dabei um die «typischen» Verhaltensweisen der Akteure, mit denen sie ihren Einfluss geltend machen – Verhaltensweisen, wie sie in den bisherigen Ausführungen verschiedentlich zur Sprache gekommen sind. Diese Handlungsmuster werden im Folgenden im Detail beschrieben. Zum Schluss wird ein aus den Reorganisationsfällen abgeleitetes mikropolitisches Taktikinventar präsentiert.

## 6.6 Mikropolitisches Taktikinventar

Taktikinventare sind eine gängige Methode, um mikropolitische Verhaltensweisen in Organisationen zu erfassen. Verschiedene Vertreterinnen und Vertreter der Taktikenforschung versuchten sich daran, einen Katalog an «Haupttaktiken» zu definieren (siehe z. B. Neuberger 2006). Neuberger (2006, S. 85–106) kommt zum Schluss, dass insbesondere die folgenden sechs Einflusstaktiken in Organisationen am meisten angewendet werden (siehe auch Kapitel 2.2.2): Druck machen (z. B. drohen, einschüchtern, erpressen, bestrafen), Einschmeicheln (z. B. loben, Komplimente machen, den andern in seiner Meinung bestätigen, kleine Dienste für den anderen erledigen), rationales Überzeugen (Vorhaben mit logischen Argumenten, guten Gründen, Kompetenznachweisen etc. unterstützen), Übergeordnete einschalten (z. B. bei persönlichen Konflikten zwischen gleichgestellten Mitarbeitenden), Austausch (Gegenleistung für Entgegenkommen anbieten) und Koalitionen bilden (sich der Unterstützung anderer versichern). Taktiken sind als ein sinnvolles und geordnetes «Arrangement von Handlungen» zu verstehen (Neuberger 2006, S. 103). Einzelne Verhaltensweisen – oder eben Handlungen – lassen sich zu Taktiken bündeln und auf einer nächsten Abstraktionsebene zu Strategien. Verhaltensweisen sind beeinflusst durch Persönlichkeitsfaktoren (z. B. Offenheit, Gewissenhaftigkeit) und generalisierte Haltungen (z. B. Integrität). Abbildung 22 stellt diesen Zusammenhang visuell dar.

Die beobachteten Taktiken lassen sich verschiedenen Strategien zuordnen. Diese haben einen generalisierenden Charakter; es lässt sich für sie ein «leitendes Prinzip» formulieren, das die Kombination von Taktiken begründet (Neuberger 2006, S. 107). Zur Typologisierung von Strategien bieten sich verschiedene Logiken an. Mehrere Autorinnen und Autoren verwenden die Hart-Weich-Dichotomie, so z. B. Erez et al. (1986), Somech und Drach-Zahavy (2002) oder Kipnis und Schmidt (1983). Letztere erweitern die Einteilung später zu *hard – soft – rationality*. Andere Forschende unterscheiden beispielsweise hierarchische und netzwerkorientierte oder direktiv-machtpolitische und diskursiv-kooperative Strategien (für Details siehe Neuberger 2006, S. 102–111).

Neuberger (ebd.) betont die Relevanz, das Modell nicht linear zu lesen, sondern seine verschiedenen Elemente in ihrer rekursiven Beziehung zueinander zu analysieren. Auch wenn Handlungen beobachtbar sind, stellen sie keine Realität dar, sondern Beobachtungen eines bestimmten Beobachters, der selektiv wahrnimmt, d. h. bestimmte Dinge ausblendet und andere in einen bestimmten Sinnzusammenhang stellt. Weiter kann eine unterstellte Haltung die Interpretation einer Verhaltensweise färben oder gar verfälschen. Zudem macht es einen Unterschied, ob eine bestimmte Verhaltensweise nur als eine Handlung, als Teil einer Taktik oder als Teil einer Strategie interpretiert wird. Darüber hinaus weist Neuberger auf ein fundamentales Merkmal des mikropolitischen Ansatzes hin: Er untersucht nicht nur das Verhalten, sondern auch die Verhältnisse.

«Der mikropolitische Akteur hängt ebenso sehr als Marionette am Faden der Verhältnisse, wie er selber Drahtzieher ist. Deswegen profitiert eine mikropolitische Analyse, wenn sie sich von der Fixierung auf den Akteur (seine Haltungen, Handlungen, Taktiken und Strategien) löst, und ihn dezentriert zugunsten der Verhältnisse, die ihn konditionieren.» (Neuberger 2006, S. 106)

Akteure stellen sich bewusst oder unbewusst die Frage, welches Verhalten in einer bestimmten Situation akzeptiert bzw. als berechtigt anerkannt wird oder nicht. Dies hängt von den gängigen Überzeugungssystemen ab. Auch die Persönlichkeitsmerkmale der Akteure (und Zielpersonen) beeinflussen die Wahl einer Taktik.

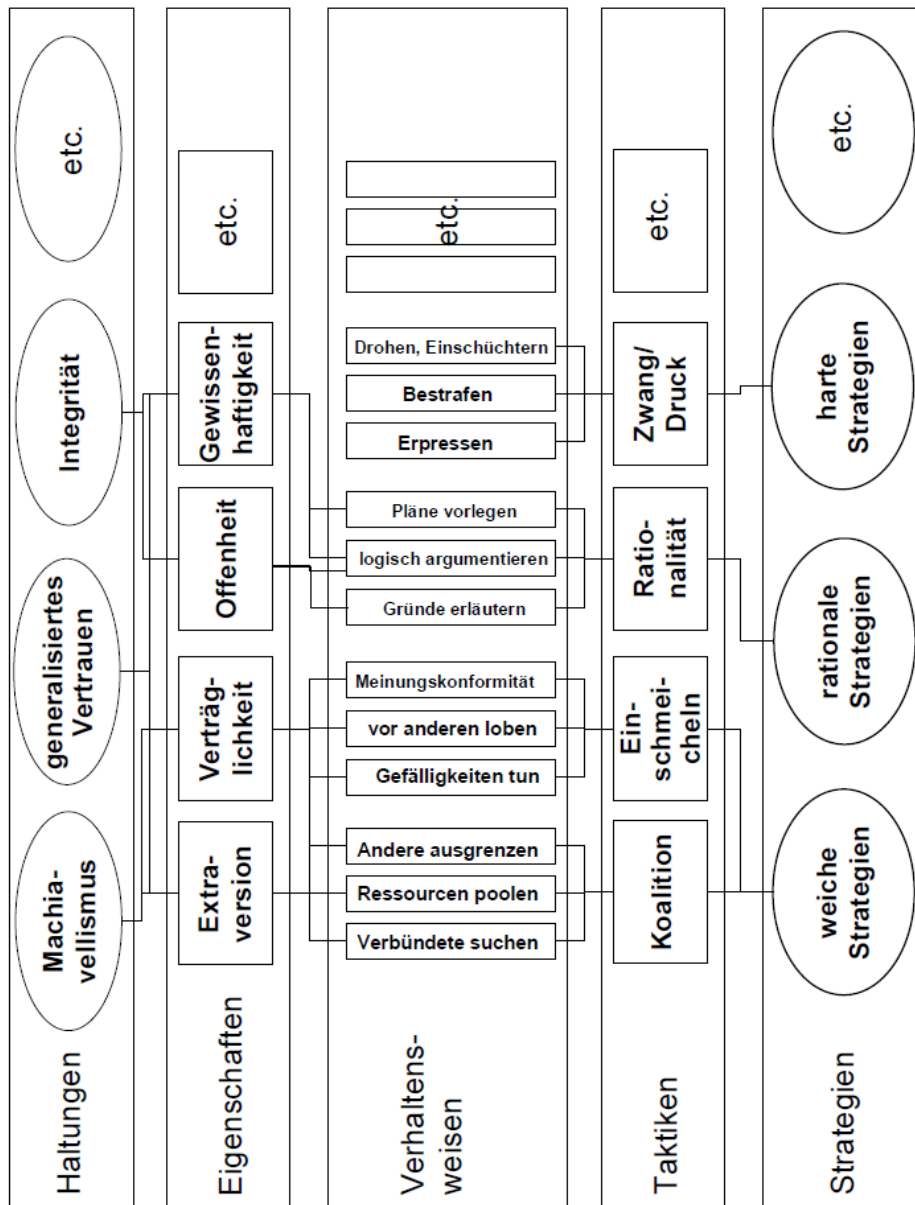


Abbildung 22: Zusammenhang von Handlungen, Taktiken, Strategien und Haltungen (Neuberger 2006, S. 104)

Als Einflussstrategien zeigen sich in den untersuchten Reorganisationsfällen die fünf Taktiken *Rationalität*, *Austausch*, *Koalition*, *Blockade* und *Druck*. Während die Taktik der Rationalität die objektive Information, das sachliche Argument, ins Zentrum stellt, charakterisiert sich die Taktik des Austauschs durch das dialogische Element. Selbstredend geht es bei der Koalitionstaktik darum, Verbündete für sein Anliegen zu finden, während die Taktik der Blockade zum Ziel hat, Veränderungen zu verhindern oder Bestehendes zu zementieren. Bei der Ausübung von Druck bringt ein Akteur einen anderen aktiv in Bedrängnis.

### 6.6.1 Rationalität

Die Rationalitätstaktik bedingt, dass «der Mythos der Rationalität etabliert ist und gelebt wird» (Neuberger 2006, S. 179). Die Angehörigen der Organisation gehen davon aus, Sachfragen rational klären zu können bzw. müssen. Objektive Information gilt als Basis allen erfolgreichen

Entscheidens und Handelns. Die unter dieser Einflusstaktik subsumierten Praktiken sind *informieren, auf Expertise abstützen* und *argumentieren*.

### *Informieren*

Führungspersonen informieren, um Verbindlichkeit und Transparenz zu schaffen (13 RD 38, 14 MK 38, 16 RD 100, 18 RD 18). Die Dinge müssen klar benannt, die Fakten auf den Tisch gelegt werden – dieser Überzeugung sind Vertreterinnen sowohl des mittleren als auch das obersten Kaders.

Ich taktiere wenig, sondern probiere einfach, die Dinge so darzustellen, wie sie sind, unabhängig von, nicht ganz unabhängig, aber nicht primär aus taktischen Überlegungen heraus. Denn, mal ein bisschen was unter dem Deckel behalten, also dort, wo man es kann, gewisse Dinge darf man ja nicht sagen, aber dort, wo man es kann, ist es klüger, geradeheraus zu sein, denn es kommt eh an den Tag. Und es wird so viel miteinander geredet, was ja auch gut ist, es wäre eine Illusion zu glauben, dass man da irgendetwas unter dem Deckel behalten soll und kann. Das kommt nicht gut. Deshalb, geradeheraus. Alle Fakten auf den Tisch, auch dort, wo es halt mal nicht so passt, das ist meine Grundarbeitsweise. (13 RD 82)

Dabei geht es nicht nur darum, die Zielpersonen mit Informationen zu beliefern, sondern auch um Vertrauensbildung, wie (auch) nachfolgendes Zitat verdeutlicht:

Redlich sein, die Leute verstehen das in der Regel schon. Nicht etwas vorgaukeln, das nicht ist, keine Informationen zurückbehalten, nicht intransparent wirken, vermeiden, dass die Leute das Gefühl haben, man hätte eine versteckte Agenda. (18 RD 46)

Wesentliche Parameter beim Informieren sind der Zeitpunkt, der Umfang an Information und die passende Form. Es fängt damit an, dass bereits darüber informiert wird, wenn über ein Reorganisationsprojekt nachgedacht wird. Was das adäquate Ausmass an Information anbelangt, gestehen Führungspersonen ein, dass sie sich diesbezüglich teilweise unsicher sind, und es wurde die Erfahrung gemacht, dass oftmals jene Leute Informationsanlässe, Brownbag-Veranstaltungen<sup>100</sup> und dergleichen besuchen, die eh schon interessiert und gut informiert sind (siehe z. B. 3 RD 12/24, 6 MK 12).

### *Auf Expertise abstützen*

Sämtliche untersuchten Reorganisationsfälle wurden durch eine Organisationsberatung begleitet (siehe z. B. 3 RD 12/34/52, 5 RD 30, 10 MK 10). Damit bestätigt diese Studie den Trend, wonach sich auch in Hochschulen das Abstützen auf externen Rat als gängige Praxis guter Führung etabliert hat (Seidenschnur und Krücken 2019; Seidenschnur et al. 2018; Seidenschnur et al. 2016; Krücken und Serrano-Velarde 2016). Teilweise war der Beizug der Beratung schon bei der Planung des Veränderungsprojekts vorgesehen (Fälle 2 und 4), teilweise wurden Externe erst involviert, als selbst im Prozess nicht weitergekommen wurde (Fälle 1 und 3).

Dann ging man ins Detailprojekt und zum Glück haben wir uns dann externe Hilfe geholt. Vorher wollten wir zu viel allein machen. Das war ein Fehler im Projekt. Wir haben lange das Gefühl

---

<sup>100</sup> Eine Brownbag-Veranstaltung ist eine Zusammenkunft, während der die Teilnehmenden Essen und Getränke einnehmen können. So kann eine Pause (i. d. R. die Mittagspause) für die Informationsvermittlung und allenfalls anschließende Diskussion genutzt werden. Der Begriff verweist auf die Essenspakete, die insbesondere in den USA typischerweise in braunen Papiertüten verpackt sind. Die Teilnahme an Brownbag-Veranstaltungen ist meistens freiwillig (<https://de.wikipedia.org/wiki/Brownbag>, 16.06.2021).

gehabt, wir können das selbst und haben gemerkt, dass wir nur noch diskutieren und die Dinge nicht mehr herunterarbeiten. (9 MK 68)

Die Rollen dieser externen Organisationsberaterinnen und -berater sind unterschiedlich: Wie im obigen Zitat zu entnehmen ist, werden sie beigezogen, um «die Dinge herunterzuarbeiten». Das kann bedeuten: bisherige Analysen strukturiert darstellen, Entscheide verschriftlichen, nächste nötige Schritte aufzeigen. Teilweise wurde die gesamte Steuerung und Organisation von Teilprojekten oder die Anleitung von Arbeitsgruppen in externe Hände gegeben.

Also diese Arbeitsgruppe, die war sehr professionell geführt, das war eben dieser externe Organisationsberater, der extrem viel schon für diese Schule gemacht hat, der diese Schule mit ihren Befindlichkeiten auch ein Stück weit kennt, und er hat im Prinzip dann auch versucht, mögliche Konfliktherde grad im Keim zu ersticken. (10 MK 32)

Beraterinnen und Berater können auch die Rolle von Coaches für Führungspersonen einnehmen oder als Vertrauenspersonen fungieren, bei denen die Leute ihre Meinungen und Befindlichkeiten kundtun können.

Ich weiss noch, irgendwann, als das eskalierte mit diesem [Sachverhalt], wo nicht klar war, wer macht was, hatten wir noch eine Besprechung mit [Name Berater], wo er dann sagte, was jetzt hier gesagt wird, bleibt hier drin. Das erfährt [Name Direktor] nicht. Und das ist natürlich super. Das ist wie eine Vertrauensperson. Wo du auch mal auf den Tisch klopfen kannst: Gopferdeckel, das geht doch einfach so nicht. (11 AP 66)

Eine weitere typische Form des Abstützens auf externe Expertise sind Assessments, die im Zusammenhang mit Personalentscheiden eingesetzt werden (6 MK 30, 12 MK 89, 18 RD 92). Führungspersonen sichern sich damit ab. Je nach Reorganisationsprojekt kommen auch externe Expertisen wie Machbarkeitsstudien zum Einsatz, um ausserhalb der Organisation Fakten herbeizuführen (siehe z. B. 1 RD 6/15, 13 RD 26/32).

Mit dem Beizug einer Organisationsberatung befindet sich ein weiterer Akteur auf dem mikropolitischen Spielfeld. Zusammenfassend können zwei Rollen ausgemacht werden, die den externen Beraterinnen und Beratern von den Departementen zugewiesen werden: jene des Moderators und jene der Expertin (zu den verschiedenen Rollen von Beraterinnen und Beratern siehe Seidenschnur und Krücken 2019). Während der Moderator Arbeitsprozesse steuert, Konflikte ausräumt und Arbeitsgruppen moderiert, liefert die Expertin spezifisches Wissen zu ausgewählten Themen, insbesondere in Form von Studien und Assessments. Die Moderatoren unter den Beratenden scheinen mit ihrer Klientschaft in einem partnerschaftlichen Vertrauensverhältnis zu stehen, diesen Eindruck vermitteln die erwähnten Zitate. Damit ist grundsätzlich eine wesentliche Voraussetzung gegeben – die Klientschaft als Partnerin –, dass Externe in der Organisation strukturelle Veränderungen bewirken können (Seidenschnur und Krücken 2019; Seidenschnur et al. 2018). Auch wenn es in der Natur der Moderatorenrolle liegt, dass sie «nur» begleitend und mit Zurückhaltung agiert, verfügen Beraterinnen und Berater auch in dieser Funktion über beachtliches Einflusspotenzial, weil sie über die Macht verfügen, Konflikte zu schlichten und Blockaden im Prozess zu lösen. Damit kontrollieren sie Unsicherheitszonen, weil sie die Führungspersonen entlasten, wodurch ein Abhängigkeitsverhältnis entsteht.

Etwas anders zeigt sich die Situation dort, wo die Beraterin als Expertin beigezogen wird. Seidenschnur et al. beurteilen «die Berater in der Rolle der Experten, die kommen, um in Krisenzeiten Expertise zu übertragen» in Hochschulorganisationen als «eher problematisch» (2018, S. 27). Wenn das eingeforderte Expertentum jedoch einen spezifischen Bereich betrifft und es den Beratenden zudem gelingt, «zurückhaltend damit umzugehen» (ebd.), scheint auch

diese Form der Beratung verändernd in die Organisation zu wirken, wie die untersuchten Reorganisationsfälle bestätigen. Der Beraterin in der Expertinnenrolle obliegt die Macht des Wissensvorsprungs (oder eben der *«Expertise»* gemäss Konzept von Crozier und Friedberg 1993). Damit kontrolliert sie eine Unsicherheitszone. In den Interviews kamen konkrete Beispiele zur Sprache, wo der Rat von aussen zu einer bestimmten Entscheidung geführt hat (z. B. 12 MK 89). Einige Interviewte gaben zudem offen zu, durch die externe Beratung ihre eigenen Führungsentscheidungen abzusichern (z. B. 18 RD 92), sie somit im Sinne einer Rationalitätsfassade zu nutzen (siehe dazu auch Seidenschnur und Krücken 2019, S. 14–15). Auch durch diese fassadenhafte Legitimierung von Führungsentscheidungen gewinnen Beraterinnen und Berater Macht, weil die Leitungsebene von ihnen abhängig ist.

### *Argumentieren*

Argumentieren bedeutet *«einen Beweis führen»*, *«Gründe liefern»*, *«(etwas) rechtfertigen»* oder *«(etwas) legitimieren»*.<sup>101</sup> Argumentieren scheint die zentrale Einflusspraktik an den untersuchten Fachhochschulen zu sein – sowohl der Personen in einer Führungsfunktion wie auch des akademischen Personals. Die Interviews zu den Reorganisationsfällen drehten sich oft um das gute Begründen, um stichhaltige Argumente und um rationales Überzeugen (z. B. 5 RD 54/77-78, 6 MK 12, 9 MK 68, 13 RD 30, 18 RD 18/28). Letzteres identifiziert auch Paris als eine typische mikropolitische Einflusspraktik in Hochschulorganisationen, er spricht überspitzt von der *«Bewaffnung mit Gründen»* (2015, S. 109). Diese vernünftigen Gründe sollen die Zielperson dazu bringen, ihren Widerstand aufzugeben und die Meinung des Gegenübers freiwillig zur eigenen zu machen. Die Freiwilligkeit ist in diesem Zusammenhang entscheidend, denn wäre sie nicht gegeben, würde der Akteur die Zielperson nicht überzeugen, sondern überreden, wodurch es sich um Manipulation handeln würde (siehe dazu auch die Ausführungen im Kapitel 2.3.4). Die nachfolgenden Interviewzitate bringen anschaulich zum Ausdruck, dass beim rationalen Überzeugen die Nachvollziehbarkeit, das Verständnis für die Argumente des Gegenübers, zentral ist.

Wenn die Begründung nicht nachvollzogen werden kann, wenn es nicht stimmig ist, dann kommt der Widerstand. Und wenn man sieht, ok, ja, das verstehe ich, ich habe es jetzt probiert, und das ist auch ihre Rolle, sie sollen das probieren! Ich will ja keine Nicker! Das sind ja Leute mit Ecken und Kanten, und die sollen bitte kämpfen für den bestmöglichen Studiengang, das ist doch gut, aber sie müssen akzeptieren, dass nicht alles geht. (9 MK 44)

Dazu die Sicht eines Vertreters des akademischen Personals:

Diese Leute sind auch sehr selbstbewusst, das sind alles intelligente Leute, und die denken, und wenn du denen irgendwo einen Widerspruch aufstichst, dann geht es nicht lange, bis einer kommt und sagt, du, das ist, glaub ich, aber nicht so gedacht. (11 AP 112)

Wollen Führungspersonen ihren Einfluss geltend machen, muss es ihnen gelingen, andere von ihrer Ansicht zu überzeugen, mit rationalen Argumenten. Ein Vertreter des mittleren Kaderns äussert sich anerkennend zu einer Führungsperson, die *«Aspekte aufzeigen, an die andere vielleicht nicht so gedacht haben»* (12 MK 85). Etwas durchsetzen, von dem die Betroffenen nicht überzeugt sind, das wird als unmöglich eingeschätzt. Es *«muss Überzeugungsarbeit geleistet werden, das ist das Wichtigste, weil wenn [Führungsfunktion] da irgendetwas entscheidet und niemanden interessiert es, das kommt nicht»* (18 RD 134). Letztendlich hängt die Glaubwürdigkeit von Führungspersonen davon ab, ob es ihnen gelingt, gut zu begründen:

<sup>101</sup> Etymologisches Wörterbuch des Deutschen ([www.dwds.de](http://www.dwds.de)), OpenThesaurus ([www.openthesaurus.de](http://www.openthesaurus.de)), 15.06.2021.

Ja, es hat ja viel damit zu tun, ob man es begründen kann oder nicht. Glaubwürdigkeit hat ja damit zu tun, ob es verstanden wird. Und wenn es verstanden wird und ich argumentiere, warum das so ist, dann habe ich noch nie erlebt, dass Glaubwürdigkeit ein Problem ist. (9 MK 40)

Nicht nur Führungspersonen müssen das Argumentieren beherrschen, wenn sie ihre Interessen geltend machen wollen, sondern alle Hochschulangehörigen. Wer keine Argumente ins Feld führen kann, hat im Spiel um Einflussnahme schlechte Karten in der Hand, wie das nachfolgende Zitat zum Ausdruck bringt:

Etwas steinig, aber man muss ehrlich sagen, der Weg war auch steinig, weil es wurde auf einmal durchsichtig, dass keine Argumente mehr kamen, sondern der Versuch, etwas aufzuhalten. Wenn es keine Argumente mehr sind, dann kann ich auch sagen: Ich brauche mit euch nicht hier zusammenzusitzen. (5 RD 60)

Bei all diesen drei Praktiken – informieren, auf Expertisen abstützen, argumentieren – geht es vordergründig um das Darlegen von Gegebenheiten, wobei von informieren bis argumentieren die Absicht des Überzeugenwollens von Zielpersonen graduell zunimmt. Argumentieren geht nicht unabhängig von informieren, und wenn ein Teil der vermittelten Informationen aus Expertisen hervorgeht, erweitert dies die Argumentationskraft des Akteurs. Die Informationen an sich sind nie vollständig, sondern selektiv und verzerrt. Sie werden sowohl vom Sender wie auch vom Empfänger interpretiert und integriert:

«Die verfügbaren Informationen sind lose/Lose: notorisch bruchstückhaft, ungenau, zufällig, gewinnträchtig, widersprüchlich, mehrdeutig, asymmetrisch verteilt, unsicher, chancenreich ... Zudem werden Daten (Mitteilungen) nur dann zu Informationen (relevanten Unterscheidungen), wenn sie verstanden, d.h. eingeordnet werden und Sinn machen. Für sich sind sie wertlos; eingebettet in Rahmen, Schemata, Skripten, mentale Landkarten, Glaubenssysteme gewinnen sie Bedeutung. Das ist aber dann nicht mehr ein Merkmal der mitgeteilten Unterscheidung (a difference that makes a difference), sondern der *Sinn-Gebung* [Hervorhebung im Original] durch den Rezipienten (und somit nicht mehr völlig unter Kontrolle des Senders).» (Neuberger 2006, S. 178)

Unter der Oberfläche verfolgen diese (vermeintlich) rationalen Handlungspraktiken auch Zielsetzungen, welche die Beziehungsebene betreffen. So soll durch Information das Vertrauen in die Führung gestärkt werden, durch externe Expertise wollen sich Führungspersonen absichern, durch Argumentation ihre Glaubwürdigkeit aufrechterhalten. Aufgrund der herrschenden Kollegialitätsnorm wird der Einsatz von Positionsmacht nach Möglichkeit vermieden und stattdessen auf Konsens gesetzt (siehe Abschnitt 6.2.2). Mithilfe rationaler Handlungspraktiken wird versucht, diese Konsense oder zumindest tragbare Kompromisse herbeizuführen. Damit reproduziert sich die Kollegialitätsnorm.

### 6.6.2 Austausch

Die Taktik des Austausches stellt, anders als jene der Rationalität, das dialogische Element ins Zentrum. Während informieren, auf Expertisen abstützen und argumentieren einseitig von einem Sender oder einer Senderin ausgehen, steht bei den Einflusspraktiken, die sich der Taktik des Austausches zuordnen lassen, die Zweiseitigkeit im Zentrum. Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen *konsultieren* Hochschulangehörige, um deren Meinungen und Haltungen abzuholen. Die Konsultierten ihrerseits gestalten und arbeiten mit – sie *kooperieren*. Wenn es um konkrete Lösungsfindungen geht, bei denen die Meinungen divergieren, werden die Dinge *ausgehandelt*.



Wie bereits bei der Taktik der Rationalität sind auch bei den Einflusspraktiken konsultieren, kooperieren und aushandeln die Grenzen und Übergänge nicht trennscharf. Zudem vermischen sie sich mit rationalen Einflusspraktiken. So ist u. a. das rationale Argumentieren wesentlich, wenn es darum geht, Lösungen auszuhandeln. Auch die Settings, in denen die erwähnten Einflusspraktiken gelebt werden, sind teilweise identisch mit jenen, die im vorangehenden Kapitel beschrieben wurden: Informationsanlässe können auch einen dialogischen Charakter haben, dasselbe gilt für Brownbag-Veranstaltungen<sup>102</sup>. Typische dialogische Austauschgefässe sind Einzelgespräche, Sounding Boards<sup>103</sup>, Workshops oder World-Cafés<sup>104</sup> (siehe z. B. 3 RD 24, 4 AP 12, 11 AP 56, 18 RD 34).

### *Konsultieren*

Entscheidungsträgerinnen und -träger konsultieren als Erstes ihren engsten Kreis: Rektorinnen und Rektoren die Mitglieder der Hochschulleitung, Departementsdirektoren und -direktorinnen ihre Kollegen und Kolleginnen der Departmentsleitung. Im Anschluss erweitern sie den Kreis Schritt um Schritt. Die Konsultation hat zum Ziel, Meinungen und Befindlichkeiten abzuholen. Die Idee wird mit den Betroffenen geteilt, es wird zugehört und Feedback eingeholt.

Ich habe gefragt: Wie seht ihr das? Ihr seid hier zwar zuständig und das ist ein Eingriff in euren Zuständigkeitsbereich, das betrifft euch in hohem Masse, wenn man sich bewegt, aber eigentlich fände ich modernerweise, dass die Verantwortung viel breiter verteilt werden müsste. (3 RD 8)

Bei der Konsultation geht es nicht zuletzt auch darum, auf Ängste einzugehen, die anstehende Veränderungen mit sich bringen können. In diesem Sinne besteht ein wesentliches Ziel der Konsultation darin, die Betroffenen emotional abzuholen. Dazu gehört auch, eine Basis des Vertrauens zu schaffen (siehe z. B. 16 RD 126, 18 RD 42).

Selbst wenn Hochschulangehörige von der Möglichkeit des Feedbackgebens nicht Gebrauch machen, hat allein das Angebot, sich einbringen zu können, eine grosse Wirkung. Das folgende Zitat eines Vertreters des mittleren Kaders bringt dies anschaulich zum Ausdruck:

Das eine sind die Entscheide. Und das andere sind, nur schon der Umstand, dass es die Möglichkeit gibt, vielleicht muss man nicht einmal dabei gewesen sein, dass man in einer Gruppe dabei sein könnte und sich austauschen könnte, ich würde jetzt mal locker sagen, da müssen vielleicht nicht einmal Entscheidungsgrundlagen daraus resultieren. Nur schon der Umstand, dass es solche Plattformen gibt, dass man mitreden kann, oder vielleicht das Gefühl hat nur schon, auch nur, es werde nicht einfach über den Kopf hinweg entschieden, oder man hat zumindest einmal einen Input machen können, das hat eben auch schon seinen Wert als solches. (7 MK 55)

Und selbst wenn gewisse Vorentscheide bereits gefallen sind, greifen Führungspersonen auf das Mittel der Konsultation zurück – um Offenheit zu signalisieren und um die Leute mit auf den Weg nehmen.

<sup>102</sup> Siehe Fussnote 100.

<sup>103</sup> Beim Sounding Board handelt es sich um eine Methode, die in Veränderungsprozessen und Projekten aktiv die Meinungen von Betroffenen und Beteiligten einholt. Ein Gremium von Personen äussert sich in regelmässigen moderierten Treffen und begleitet dadurch Prozesse und Projekte beratend (<https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/pm-methoden-erklart/sounding-board-methode/>, 16.06.2021).

<sup>104</sup> Das World-Café ist eine Methode zur Moderation von Grossgruppen. Mit passenden Fragen wird versucht, die Teilnehmenden zu relevanten Themen in ein konstruktives Gespräch zu bringen. Es sollen möglichst alle Beteiligten zu Wort kommen und dadurch die Bereitschaft zur Mitwirkung an Veränderungsprozessen geweckt werden (<https://de.wikipedia.org/wiki/World-Café>, 16.06.2021).

Ja, alle anhören, nicht verbohrt sein im Sinne von ein Prinzip durchdrücken ... was man ja dann trotzdem macht: Am Schluss gibt es ja ein paar Prinzipien, die man durchgedrückt hat. Und trotzdem muss man auch Varianten dazu mindestens anhören, in Erwägung ziehen, und dann vielleicht am Schluss die Leute dazu bringen, jenes Prinzip, das man sich gesetzt hat, zumindest nicht zu torpedieren oder sogar gutzuheissen. (3 RD 54)

Letztendlich geht es auch um Wertschätzung, um das Zeigen von Respekt. Führungspersonen haben ein Bewusstsein dafür, dass die Expertinnen und Experten zum Teil auch persönlich adressiert werden wollen (1 RD 65).

### *Kooperieren*

Einen Schritt weiter als die Konsultation geht die Einladung, bei der Lösungsfindung mitzuarbeiten. Diese Einflusspraktik wird hier mit dem Verb <kooperieren> bezeichnet, in seiner Bedeutung von <gemeinsam arbeiten>, <beteiligen>, <mitmachen> und <mitgestalten>.<sup>105</sup> Dieser Einbezug bei der Lösungserarbeitung geschieht in der Regel über eine Projektorganisation mit den typischen Austauschgefässen, wie sie weiter oben aufgeführt sind.

Bei den untersuchten Reorganisationsfällen nutzte ein Teil der Betroffenen die Einladung zur Mitgestaltung und brachte sich motiviert ein. In diese Richtung äusserten sich Vertreterinnen und Vertreter der obersten Führungsebene (z. B. 3 RD 50), des mittleren Kaders (z. B. 14 MK 26) und des akademischen Personals:

Wir hatten natürlich schon recht früh Arbeitsgruppen, verschiedenste, wo es darum ging, Themen zu erarbeiten, [...] und die Leute haben dort auch entsprechend, von mir aus gesehen, mitgemacht, auch motiviert mitgemacht. (4 AP 12)

Einige lenkten erst mit etwas Verzögerung ein,

da gab es zuerst etwas Widerstand, aber die haben sich jetzt wirklich zusammengerauft und ich glaube, das fängt sogar an Früchte zu tragen oder so. (6 MK 16)

Selbstverständlich gab es in allen Fällen jene Einzelpersonen oder Gruppen, die gegen die geplanten Veränderungen waren bzw. sich nicht dafür interessierten und daher auch nicht mitgestalten wollten (siehe nähere Ausführungen unter Abschnitt 6.6.4 zur Taktik der Blockade).

Die grösste Herausforderung stellen für Führungspersonen jene Hochschulangehörigen dar, die auf der einen Seite Mitwirkung einfordern, sie dann aber auf der anderen Seite nicht wahrnehmen bzw. sie aktiv dazu nutzen, um den Projektfortschritt zu blockieren. Eine Führungsperson beschreibt, wie sie in einer entsprechenden Situation reagierte:

Die Projektleitung kriegt jetzt das Recht, drei Personen aus dem Dozierendenkreis zu benennen, die aktiv mitarbeiten wollen, auch mitgearbeitet haben in der Vergangenheit, weil die klagten nämlich zum Teil auch, die mitarbeitenden Dozierenden über ihre Kollegen, die wollten immer weiter und wurden von ihren ... und dann habe ich gesagt, so, diese Kerngruppe von fünf Leuten, ihr habt jetzt den Auftrag, und es gibt kein Sounding Board mehr, sondern ihr entwickelt jetzt und das stellen wir dann, wenn es fertig ist, vor, und dann wird es umgesetzt. So. (5 RD 54)

Die Möglichkeiten der Mitwirkung werden von den Betroffenen als aufrichtig taxiert:

<sup>105</sup> Andere Wortbedeutungen von <kooperieren> wären <sich (passiv) auf etwas einlassen>, <(passiv) mitspielen> oder auch <geständig sein> bzw. <alles verraten> ([www.openthesaurus.de](http://www.openthesaurus.de), 16.06.2021).

Man hatte natürlich an diesen Meetings, die wir da gemacht haben, und da wurden nicht nur Informationen gegeben, sondern man hat workshopmässig zusammengearbeitet, zu verschiedenen Themen im Übrigen, da konnte man sich natürlich schon einbringen. (11 AP 28)

Kongruent zu obiger Aussage haben Führungspersonen ein aufrichtiges, sachbezogenes Interesse an der Mitwirkung der Hochschulangehörigen, denn «wir brauchen die Expertise dieser Leute, die uns sagen, so wird das nicht funktionieren» (18 RD 44). Beispielhaft zeigen die folgenden beiden Aussagen von Führungspersonen, dass aufgrund des Einbezugs von Betroffenen Entscheide revidiert wurden oder die letztendliche Lösung sich anders ausgestaltete als ursprünglich angenommen.

Aber ich habe dann Umfragen gemacht auch bei den Kollegen, und auch bei den Studenten und auch bei den ehemaligen Studenten, und da waren doch mehrheitlich die Leute dafür, dass man es ändert, ich war eigentlich der Einzige, der mehr oder weniger dafür war, und dann haben wir es aber geändert, und es hat sich auch bewährt. (2 MK 89)

Und da sind wir richtig so ein bisschen unter Beschuss geraten und haben nachher, aus dem heraus, also unter Mitwirkung all dieser Kommentare und Feedbacks und Gespräche, die wir geführt hatten, haben wir das revidiert, wir haben diese [Lösung] umgebaut zu dem, was sie heute ist. Wir hatten zuvor [andere Lösung] gedacht [...]. Dort wurden wir auf eine Art zurückgepfiffen. Das ist für mich nichts Schlimmes, ich finde, das ist ein Prozess, da lernt man. (3 RD 38)

Vertretende des mittleren Kaderes bzw. des akademischen Personals bestätigen dies:

Er hat das aber auch sofort eingesehen, man hat dann auch eine neue Arbeitsgruppe gegründet mit einer externen Begleitung, die dann dieses Konzept aufgeleitet hat, innerhalb eines halben Jahres. (10 MK 10)

Da hat man natürlich nachher nochmals über verschiedene Entscheidungen nachgedacht und eben viele Dinge so angepasst, dass nachher doch die Dozentenschaft sagen konnte, ok, so ist gut, oder wo man von Dingen weggekommen ist und nochmals angepasst hat. (8 AP 68)

### *Aushandeln*

Obige Zitate bilden einen nahtlosen Übergang zur Einflusspraktik des Aushandelns. Synonyme zum Verb «aushandeln» sind beispielsweise «vereinbaren» oder «übereinkommen».<sup>106</sup> Es geht darum, Lösungen zu finden, die für alle akzeptabel sind, für die Bereitschaft herrscht, mitgetragen zu werden. Aushandeln setzt die verschiedenen Parteien auf Augenhöhe und erfordert von beiden Seiten den Willen, Kompromisse einzugehen.

Die untersuchten Reorganisationsfälle lassen den Schluss zu: Aushandeln ist die hauptsächliche Systematik an Fachhochschulen, um Einfluss geltend zu machen und Entscheide herbeizuführen. Es wird diskutiert, bis eine Lösung gefunden ist, abgestimmt wird selten. Die Akteure argumentieren und debattieren, um ihre Interessen einzubringen, was viel Engagement von den Beteiligten erfordert. Die Aushandlungsprozesse können durchaus langwierig und kräftezehrend sein, wie nachfolgende Zitate von Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Funktionsgruppen beispielhaft belegen.

Und dann sage ich das schon, wenn das für mich nicht geht. Weil das von Relevanz ist, wenn die Kommission findet, dieser Kandidat ist es, und ich sage: der kommt nicht in Frage, dann gibt es

<sup>106</sup> Siehe [www.openthesaurus.de](http://www.openthesaurus.de), 16.06.2021.

aber auch eine Diskussion, und man findet sich. In der Schlussrunde diskutieren wir, bis wir eine Lösung haben. (3 RD 72)

Wir hatten sogar ganz schwierige Kommissionsarbeiten, wo man so Fronten gebaut hat, die einen gegen die anderen, und die rufe ich dann mal zusammen über eine Mittagspause und sage, hey, also wir müssen jetzt da zusammen eine gute Person finden. (18 RD 82)

Ich will nichts befehlen und ich will nichts verbieten. Aber ich will alles aushandeln, und es soll nicht ohne mich laufen. (10 MK 60)

Ja, ja, eben, ich denke, das ist halt immer, ich denke, es gibt keine generellen Lösungen. Wir haben jetzt so eine Situation, wo wir bei einem bestimmten Punkt nicht einig sind, und dann gibt es halt lange Diskussionen, vielleicht auch ein bisschen ausschweifende, oder ein bisschen laute Diskussionen, man kommt nicht darum herum, eine Lösung zu finden. Es ist halt so. Und wir haben sie ja bis jetzt eigentlich noch immer gefunden. (4 AP 140)

Bei Aushandlungsprozessen spielt der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle. Es gibt auf der einen Seite die Position, wonach es besser ist, mit genügend Druck die Lösungserarbeitung voranzutreiben, auch wenn nicht jeder Punkt bis zur hinterletzten Frage geklärt ist (siehe z. B. 3 RD 34). Auf der anderen Seite steht die Haltung, dass Dingen die nötige Zeit gelassen werden muss, um zu reifen (siehe z. B. 9 MK 22). Beim Faktor Zeit gilt es auch zu berücksichtigen, dass das richtige Ausmass stark von der Thematik abhängig ist. So ist beispielsweise die Ausbildung im Vergleich zu anderen Leistungsbereichen «ein langsamer Tanker», weil die Strukturen von mehrjährigen Studiengängen nicht von heute auf morgen verändert werden können (siehe z. B. 14 MK 32).

Die Einflusspraktiken des Austausches sind unter dem Blickwinkel des Partizipationsprinzips zu betrachten (siehe auch Abschnitte 6.2.1 und 6.2.2). Als eine Facette der Kollegialitätsnorm fordert das Partizipationsprinzip, alle relevanten Akteure an der Entscheidungsvorbereitung zu beteiligen (Kleimann 2016, S. 255–259). Wie das Nichtangriffsprinzip lässt sich auch das Partizipationsprinzip entweder als zweckorientierte rationale Wahl oder als normative Erwartung rekonstruieren (ebd.). Bei der ersten Interpretation geschieht der Einbezug der Betroffenen aus der Überlegung heraus, dass eine breite Abstützung zu besseren Entscheidungen führt (siehe obige Zitate 18 RD 44, 2 MK 89, 3 D 38). Denkbar als rationales Motiv wäre auch die Erwartung, dass das betroffene akademische Personal ohne Einbezug das Veränderungsprojekt blockieren würde. Bei einer normativen Interpretation des Partizipationsprinzips werden relevante Akteure an der Entscheidungsvorbereitung beteiligt, weil es der Organisationskultur entspricht.

Verschiedenste Aussagen von Interviewten bestätigen das Partizipationsprinzip als kulturelle Norm, die es zu erfüllen gilt (z. B. 15 AP 80/96, 18 RD 130). Aus nachfolgendem Zitat geht hervor, dass diese Norm grundsätzlich gestützt wird, aber auch leise Zweifel vorhanden sind, ob Partizipation immer der gute Weg ist:

Diese ganzen Mitbestimmungsgeschichten, also immer viele Leute einbeziehen aus unterschiedlichen Bereichen, das ist ja auch, heutzutage muss man das ja auch, das ist auch gar nicht, also, das ist ja auch in Ordnung, also es hat so einen, das ist halt ein demokratischer Approach, und einerseits, also würde ich mal sagen, das ist ein guter, auf jeden Fall ein guter Grundsatz sozusagen. (2 MK 27)

Ebenfalls zeigt sich an diesem Zitat die fließende Grenze zwischen der Konsensnorm<sup>107</sup> (‹Mitbestimmungsgeschichten›, ‹demokratischer Approach›) und der Partizipationsnorm (‹Leute einbeziehen›). Auch ein anderer Interviewpartner geht auf diese seiner Meinung nach gefährliche Verwischung ein:

Das Hauptproblem ist [...], dass manchmal nicht mehr klar ist, wo eigentlich die Entscheide gefällt werden. Also dass man manchmal den Leuten auch vorgaukelt, das sei ein demokratisches Verfahren. Weil man nicht der oder die sein will, der oder die einen bösen Entscheid fällt. Das ist toxisch. (18 RD 130)

Ein Zuviel an Partizipation kann ermüden, wie nachfolgendes Zitat zum Ausdruck bringt:

Bei uns werden viele Dinge kaputtgeredet, also ich rechne [Name Vorgesetzter] an, dass er eine hohe partizipative Kultur pflegt. Aber vielmals werden die Dinge einfach kaputtgeredet, und am Schluss will es gar niemand mehr, denn es war schon so mühsam, und man hat es hier oben (macht Handbewegung) [...] Bei uns spricht man z. T. über Dinge, wo die Leute überhaupt nicht betroffen sind, gar nichts damit zu tun haben, und die können dann da mitreden und sich mitengagieren. Das zeigt ja dann auch, überall seid ihr wichtig, alles ist wichtig. Darum haben wir auch so grosse Gremien, also für mich hat es gute Sachen, aber es macht auch das Ganze ein bisschen träge. (12 MK 67/71)

Partizipation und Austausch erfordern von den Beteiligten viel Zeit und Energie, es darf nicht mit schnellen Ergebnissen gerechnet werden. Dass es Hochschulorganisationen damit einstweilen übertreiben, räumt auch ein Vertreter der obersten Leitungsebene ein. Auf die Frage, wann er denn Partizipation als sinnvoll erachte, antwortet er wie folgt:

Partizipation dort, wo die Person auch darüber entscheiden kann, ob es Partizipation gibt oder nicht, glaubt, dass es zielführend ist, dass man es macht, dass jemand sagen kann, nein, das gibt es jetzt nicht. (18 RD 130)

Bei allen Einflusspraktiken des Austauschs stellen sich Fragen wie: Wann ist der gute Zeitpunkt, um die Meinung und die Ideen der Betroffenen einzuholen? Schon ganz zu Beginn, wenn die Zielsetzung gegeben ist, aber der Weg dorthin und mögliche Lösungsansätze noch vage sind? Oder erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn bereits gewisse Grundentscheide gefallen sind? In welchem Tempo soll die Lösungserarbeitung vor sich gehen? Wo ist die gute Balance zwischen ‹vorwärts machen, um sich nicht zu verzetteln› und ‹den Dingen genügend Zeit geben, um zu reifen›? Das sind wesentliche Parameter, über deren Ausgestaltung Führungspersonen zu entscheiden haben, und sie sind Ausdruck des komplexen und teils widersprüchlichen Rollenbildes, das für die Leitungspersonen in der Selbst- und Fremdzuschreibung gilt (siehe dazu Abschnitt 6.2.2). In der Rolle der Entscheiderin schlägt eine Führungsperson bei einem Veränderungsprojekt womöglich eher ein zügiges Tempo an und präsentiert proaktiv Lösungsansätze, während die Ermöglicherrolle für ein gemächlicheres Vorgehen spricht, bei dem die Lösungserarbeitung einem breiten Kreis an Involvierten überlassen wird. Aus machttheoretischer Perspektive ergibt sich durch das komplexe Rollenbild, das für die Leitungsebene an (Fach-)Hochschulen gilt, eine bedeutsame Ungewissheitszone und damit eine Quelle von Macht. Diese kann von verschiedenen Akteuren ‹bespielt› werden: Führungspersonen können die Vielseitigkeit der Leitungsrolle als Machtquelle kontrollieren, indem sie in der Ausübung ihrer Leitungstätigkeit gezielt zwischen den Rollen wechseln. Die Unterstellten ihrerseits können bewusst mit unterschiedlichen

<sup>107</sup> Die Konsensnorm verlangt eine Zustimmung aller bei Entscheidungen, siehe Abschnitt 6.2.2.

Erwartungen – beispielsweise Partizipation gewährleisten oder Führungsentscheidungen fällen – an ihre Vorgesetzten herantreten (siehe nähere Ausführungen in Abschnitt 6.2.2).

### 6.6.3 Koalitionen

Im Theoriekapitel zu den informellen Machtstrukturen in Hochschulorganisationen (siehe 2.3.4) wurde u. a. beschrieben, dass Professorinnen und Professoren, die eine formale Leitungsfunktion anstreben, auf ein (unsichtbares) Netzwerk angewiesen sind. Da Gremien, in denen die Professorenschaft über die Mehrheit verfügt, über die Besetzung von Leitungspositionen entscheiden, brauchen Anwärtinnen und Anwärter die Zustimmung ihrer Kollegen und Kolleginnen. Dies zeigen Studien zum deutschen Universitätssystem.

Im Fall der untersuchten Reorganisationsfälle ist die Ausgangslage eine andere. Stellen werden nicht durch Gremien besetzt, die sich mehrheitlich aus Vertreterinnen und Vertretern des akademischen Personals zusammensetzen, sondern durch Findungskommissionen (siehe dazu die detaillierten Ausführungen unter Abschnitt 5.1.2 und 5.2.2.2). Dennoch sind Koalitionen auch in den untersuchten Reorganisationen eine bedeutsame Taktik. Insbesondere Führungspersonen *schmieden Allianzen* – sei dies mit Vertreterinnen und Vertretern des Kaders, mit gewissen Personen aus der Gruppe des akademischen Personals oder mit Studierenden. Aber auch die Dozierenden setzen auf diese Einflusspraktik.

Eine weitere Einflusspraktik rund um Koalitionen ist das *Hegen von Gärten*. Organisationale Gärten sind in Reorganisationsprozessen einer besonderen Gefahr ausgesetzt. Es ist wenig verwunderlich, dass in der Konsequenz informelle Kräfte spielen, um die Gärten zu schützen. In diesen abgeschotteten Räumen kann in Freiheit Dingen nachgegangen und darauf geachtet werden, dass in keinen fremden Garten hineingetreten wird. Es ist ein gegenseitiges Sich-in-Ruhe-Lassen. Auch wenn für Fachhochschulen der Begriff ‚Fürstentümer‘, wie Paris (2015, S. 116–117) die Professuren an universitären Hochschulen nennt, nicht ganz adäquat ist, zeigen sich auch in diesem Hochschultyp vergleichbare Handlungsmuster, die den Schutz des eigenen Wirkungsfeldes und damit den Erhalt der Autonomie zum Ziel haben.

Ebenfalls zur Taktik der Koalition passt das Handlungsmuster des *Mauschelns* mit der Absicht, konkrete Partikularinteressen durchzusetzen oder auf untergründige Art und Weise gegen geplante Veränderungen Stimmung zu machen.

#### *Allianzen schmieden*

Wenn Führungspersonen der obersten Leitungsebene eine Reorganisation planen, schmieden sie Allianzen von innen nach aussen: Zuerst holen sie ihr Kader ins Boot, später Mitstreiterinnen und Mitstreiter aus der Gruppe des akademischen Personals (1 RD 43, 5 RD 94, 12 MK 61, 16 RD 22, 18 RD 34/40/46). Wenn das Kader die Sache nicht mitträgt, funktioniert es nachher nicht, so die beispielhafte Einschätzung eines Vertreters der obersten Führungsebene:

Da kommen alle Leitungsleute zusammen, alle Chefs von Forschungseinheiten, Instituten und so, das sind 35 Leute, das war für mich der Einstieg und ich hatte dann die Absicht, dass ich die jetzt mitnehmen muss, die müssen anfangen, das mitzudenken, mitzuprägen, mitzuentwickeln.  
(3 RD 24)

In mehreren Reorganisationsfällen wurden im Verlaufe des Prozesses Coachings, Workshops und dergleichen für Vertreterinnen und Vertreter des mittleren Kaders angeboten. Diese hatten

zum Ziel, diese Führungspersonen in ihrer Rolle zu stärken (2 MK 77, 9 MK 14, 14 MK 64/78, 16 RD 76, 17 MK 6).

In einem nächsten Schritt verbünden sich Führungspersonen mit Vertretern und Vertreterinnen des akademischen Personals, die gegenüber dem Veränderungsprojekt positiv gesinnt sind. Eine Möglichkeit besteht darin, bei konkreten Umsetzungen eine Art Pilotversuch zu starten mit einer kleinen Gruppe von Motivierten, um das Anwendungsfeld nachher auszuweiten (12 MK 61). Eine andere Praktik ist die bewusste Integration in die Veränderungskommunikation jener Vertreterinnen und Vertretern des akademischen Personals, die sich im Sinne der Reorganisationsziele positiv verhalten. Auf diese Weise wird indirekt Druck auf die übrigen Lehrenden und Forschenden ausgeübt (1 RD 39).

Auch mit Studierenden schmieden Führungspersonen Allianzen und bauen auf diesem Weg bei den Dozierenden Veränderungsdruck auf. Sie führen die Erwartungen der Studierenden ins Feld, wie exemplarisch die folgende Aussage zeigt:

Findet ihr nicht auch, oder kommt das nicht eurem Bedürfnis entgegen, auch ein bisschen anders zu studieren und mehr Einfluss zu nehmen über den Weg, wie ihr studiert, das würde ich fragen und rauskriegen, und wenn man dann so eine Truppe hat von Studierenden, die dies mittragen, dann ist da relativ viel Druck zu erzeugen. (5 RD 46)

Auch die von der Reorganisation Betroffenen – sei dies nun das akademische Personal oder das mittlere Kader oder beide zusammen – verbünden sich untereinander (siehe z. B. 8 AP 64, 15 AP 64). So berichtet ein Vertreter des mittleren Kaders,

dass wir so gemeinsame Mittagessen gemacht haben, auch eher ohne [Direktor], auch um ein bisschen zu gucken, wie findet ihr das jetzt, findest du das gut oder wie machst du das oder was ist jetzt halb erträglich und wo müssen wir jetzt echt sagen, das geht nicht. (2 MK 73)

### *Gärten hegen*

Reorganisationsprojekte haben zum Ziel, neue organisationale Strukturen zu schaffen. So haben auch Interviewpartner und -partnerinnen sämtlicher untersuchter Fälle und Vertreterinnen und Vertreter aller Mitarbeitendengruppen darüber berichtet, wie sich Betroffene in ihre «Gärtchen» oder «Silos» zurückziehen (siehe z. B. 12 MK 19/25, 5 RD 51–52). Das folgende Zitat bringt die Herausforderung von Führungspersonen im Zusammenhang mit gehegten Gärten zum Ausdruck:

Also fanden wir, wir müssen diese Silos knacken. Und die Silowärter sind die [Funktion], und die haben nicht alle Freude an diesem Projekt. (18 RD 34)

Ein Dozent beschreibt, wie es im Rahmen des Reorganisationsprozesses letztendlich doch nicht gelingt, die Strukturen aufzubrechen, sondern diese so «umorganisiert» werden, dass alles beim Alten bleibt, aber in neuer Form:

Das ist eine schwierige Geschichte, weil, das ist natürlich Gärtchenverteidigung. Und das war es auch. Da wollte jeder, dass sein Thema irgendwie kommt, dann hat man so lange gewürfelt und geschoben und getan, bis alles stimmte, aber das ist wahrscheinlich auch nicht zu umgehen (lacht). Das war ein relativ mühseliger Prozess. (4 AP 78)

### *Mauscheln*

«Unter der Hand in undurchsichtiger Weise Vorteile aushandeln», «begünstigende Vereinbarungen treffen», «Geschäfte machen» – dies ist gemäss Wörterbuch<sup>108</sup> unter «Mauscheln» zu verstehen. Die untersuchten Reorganisationsfälle brachten diese mikropolitische Einflusspraktik in zwei unterschiedlichen Ausprägungen zutage. Zum einen wird sie von Einzelpersonen eingesetzt, um ganz spezifische Eigeninteressen durchzusetzen, insbesondere im Zusammenhang mit der Vergabe von Pensen. Eine Führungsperson beschreibt dieses intransparente Handlungsmuster unter Kolleginnen und Kollegen als eine

Kultur des «Pensensammelns», dann machen sie so ein Ding hinter dem Rücken der Vorgesetzten, Abklärungen machen, ob sie noch Pensen erhalten und so. (1 RD 55)

Ein Vertreter der Dozierendenschaft bestätigt dieses Vorgehen:

Das ist so etwas, das so marktplatzmässig irgendwie passiert [...], wahrscheinlich bei allen entsprechenden Leuten, angefangen bei der Weiterbildung über die Lehre und so, irgendwie so ein bisschen probieren, dort irgendwo reinzukommen. (4 AP 110/120)

Die zweite Ausprägung des Mauschelns ist eher unspezifischer Natur. Sie hat zum Ziel, gegenüber dem Veränderungsprojekt bzw. den dafür verantwortlichen Führungspersonen schlechte Stimmung zu verbreiten und den Widerstand anzustacheln. Dies zeigt sich indirekt, beispielsweise in hintenherum artikuliertem Unmut oder in kritischen Fragen am Kaffeetisch (6 MK 18, 14 MK 26). Ein Vertreter des mittleren Kaderns drückt seinen Ärger über dieses Verhalten wie folgt aus:

Also, ich hab neulich wieder einen Anlass gehabt, bei dem ich erfahren hab, ja, sie sagen aber über dich, und das fängt an, mich wirklich zu ärgern. Das ist auch vielleicht in einer Hochschule in gewisser Hinsicht eine Art von Selbstläufer oder ergibt sich, dass man versucht, Anlaufstellen, Gesprächspartner zu finden, wo man was loswerden kann, wenn man das nicht direkt mit mir macht. (17 MK 8)

#### 6.6.4 *Blockade*

Der Taktik der Blockade kommt im mikropolitischen Kosmos einer Fachhochschule eine grosse Bedeutung zu. Diesen Schluss lassen die Erkenntnisse aus den Interviews zu den Reorganisationsfällen zu. Eingesetzt wird diese Taktik in erster Linie vom akademischen Personal. Konkret handelt es sich um verschiedene Formen des Passivseins: Die Palette reicht von *abwarten* über *Abläufe, Strukturen und Kulturen instrumentalisieren* bis zu *überkritisch, unflexibel und detailfokussiert sein* oder *Vorgaben ignorieren*. Diese Einflusspraktiken gehören derselben Gattung an wie die von Paris erwähnten Taktiken «Herrschaft durch Komplexität» und «Diktatur des Sitzfleisches» (2015, S. 130–132). Gemäss Paris sind sie typisch für den Universitätsbetrieb und jeder Diskurs kann mithilfe dieser beiden Taktiken ad absurdum geführt werden (siehe auch Kapitel 2.3.4). Passive Blockadepraktiken scheinen somit auch für Fachhochschulen typisch zu sein. Demgegenüber sagen die interviewten Führungspersonen explizit, dass sie von aktivem Widerstand eher wenig spüren (siehe z. B. 9 MK 48).

---

<sup>108</sup> Etymologisches Wörterbuch des Deutschen ([www.dwds.de](http://www.dwds.de), 19.06.2021).



### *Abwarten*

Führungspersonen machten die Erfahrung, dass bei den Reorganisationsprozessen ein wesentlicher Anteil des akademischen Personals wenig Interesse zeigte, sich einfach mal in eine abwartende Position begab und das Reorganisationsgeschehen aus einer gewissen Distanz beobachtete (siehe z. B. 1 RD 37, 3 RD 30, 6 MK 50, 9 MK 46). Ein Dozent beschreibt es so:

Ich unterrichte jetzt seit einer Weile so, und möchte eigentlich auch noch weiterhin so unterrichten. Und das ist natürlich ein bisschen infrage gestellt, wenn man das Ganze aufrollt und zeigt, und was wollen wir machen, und wie wollen wir es machen, und da gab es sicher – Widerstand, ich könnte jetzt nicht sagen, anhand von was ich den Widerstand gesehen habe, ich spüre ihn einfach aus den Gesprächen heraus, Leute, die sagen, das geht mich jetzt nicht so viel an. [...] Gerade als Dozent kannst du dich ja auch relativ stark zurücklehnen und sagen, ich bin mal ruhig und mache mein Ding. Das wird schon irgendwie gehen. Aktiven Widerstand hätte ich jetzt nicht so bemerkt, aber teilweise so ein bisschen, Verweigerung ist zu hart, aber einfach so ein bisschen ein Sich-Raushalten aus der ganzen Geschichte, sich nicht aktiv beteiligen. (4 AP 32–34)

Ein anderer Vertreter dieser Mitarbeitengruppe sagt selbstreflexiv:

Ich muss auch da wieder sagen, wahrscheinlich hat es auch ein bisschen an meinem Interesse gefehlt, ich habe mich eigentlich nicht gross mit dem auseinandergesetzt, im Wissen darum, es ist ja eh einfach so, die entscheiden jetzt da (zeigt nach oben) irgendetwas, und es ist nachher so. (11 AP 24)

Wenig Betroffenheit und Interesse bringt auch folgender Interviewpartner zum Ausdruck:

Als ich das erste Mal gehört habe, es gibt eine Reorganisation [...], war ich anfänglich noch recht so, ja, sagen wir mal, ich habe es geschehen lassen. Ich fand das weder besonders gut noch besonders schlecht, eher neutral. (15 AP 4)

Der allgemeine Grundtenor beim akademischen Personal scheint zu sein: sich ganz bewusst raushalten und einfach seine Tätigkeiten weiterführen, in der Annahme, dass sich durch die Reorganisation eh nichts Gravierendes verändern wird. Anstatt von «abwarten» zu sprechen, könnte auch gesagt werden: Ein beachtlicher Teil des akademischen Personals will nicht mitspielen bei diesem Spiel, es fehlt der Wille zur Einflussnahme (bzw. die Machtorientierung), womit eine grundlegende Voraussetzung für Mikropolitik nicht gegeben ist (siehe dazu auch Abschnitt 2.2.2). Ein Vertreter der obersten Führungsebene teilt im Interview die folgende Erfahrung, was das Desinteresse des akademischen Personals gegenüber dem Reorganisationsprojekt anbelangt:

Beim ersten World Café kamen etwa 60 Leute [...], beim zweiten höchstens noch ein Drittel. Da hab ich auch gesagt, warum kommt ihr denn nicht? Interessiert es euch nicht? Doch doch, aber keine Zeit oder vergessen [...]. Wir machen ja keine Volksabstimmung, sondern das ist ein Arbeitsangebot [...]. Die Leute sind alle dann doch wieder so besetzt von ihren eigenen Sachen, dass nur bei Klagen deutlich wird, dass man eigentlich mehr beteiligt sein möchte. (5 RD 36)

Diese grosse Gruppe von Passiven, von Unbeteiligten, erschwert das Leben der Führungspersonen. Sie müssen aufpassen, dass sie die Stimmung richtig wahrnehmen.

Wenn man nachher hört, wie ist denn die Stimmung in deinem Team, oder wenn man selbst mit gewissen spricht, merkt man plötzlich, vordergründig hat man das Gefühl, alles sei super, man muss eben auch aufpassen, dass man nicht in seinem Glashäuschen denkt, findet, ah Siebensiech, da ist alles super unterwegs, und wenn man dann wirklich Reinhören geht, dann merkt man, und

das ist eine Art Naturgesetz: Ein Drittel findet das cool, ist voll dabei, einem anderen Drittel ist das einfach egal, solange sie ihren Unterricht machen können bzw. man sie nicht zu sehr stört in ihrem Ding, da können die da oben machen, was sie wollen, und ein weiteres Drittel findet das einfach unterirdisch. (9 MK 46)

Derselbe Interviewpartner sieht grundsätzliche Unterschiede je nach Disziplin, was die Offenheit gegenüber Veränderungen anbelangt. Bei einigen Fachbereichen scheint rein aufgrund der Prägung durch das praktische Berufsfeld oder durch persönliche Eigenschaften, die eine Disziplin erfordert, eine grössere Bereitschaft für Veränderungen vorhanden zu sein (siehe dazu auch Abschnitt 6.7). Zudem spielt das Anstellungsvolumen eine entscheidende Rolle. Bei Personen mit einer 100%-Anstellung ist eine grössere Verbindlichkeit spürbar als bei jenen, die nur zu 50 % an der Fachhochschule engagiert sind und parallel dazu ihrer selbstständigen Berufstätigkeit nachgehen. Letztere vertreten die Haltung, dass, solange die Organisation sie nicht stört, Führungspersonen entscheiden können, was sie wollen (9 MK 52/54/56). Wenn die Organisation stören würde, bestünde die Option, sie zu verlassen und seinen beruflichen Schwerpunkt anders zu setzen, wie folgende Aussage zeigt:

Ich fand, ja gut, ich bin jetzt auch schon [Zahl] Jahre hier, und da fand ich, ja gut, ich meine, wenn es für mich nicht mehr stimmt, dann gehe ich. [...] Ich habe schon, mit meinen speziellen Kompetenzen, die ich habe [...], da hätte ich glaub ich keine Probleme gehabt, irgendwo reinzukommen. (15 AP 12/14)

Für Führungspersonen bleibt es nicht nur eine permanente Herausforderung, genügend Leute zu finden, die motiviert und willens sind, Entwicklungen voranzutreiben, sondern auch, den Expertinnen und Experten ein genügend attraktives Arbeitsumfeld zu bieten, das mit dem Berufsfeld ausserhalb der Hochschulwelt mithalten kann.

#### *Abläufe, Strukturen und Kulturen instrumentalisieren*

Bestehende Abläufe und Strukturen werden von Betroffenen ins Feld geführt, um Veränderungen zu verhindern, im Sinne von «es geht halt nicht» bzw. «wie will man das denn machen» (siehe z. B. 12 MK 35, 14 MK 34). Ein Vertreter des mittleren Kaders beschreibt, wie Hochschulangehörige die Klärung von Prozessen und Strukturen einfordern, und wenn man die Sache angeht, dann doch eine blockierende Position einnehmen, sei es aus inhaltlichen oder zeitlichen Gründen («es geht zu schnell»):

Also im Sinne von, die Spielregeln sind eigentlich überhaupt nicht klar, wer darf wann wie fragen und warum kriegen diese [Summe] und jene gar nichts, also es waren keine Spielregeln definiert. Und eigentlich haben alle nach Spielregeln gerufen. Und ich glaube, wir haben sehr viel mit der Reorganisation, sehr viele Strukturen und Prozesse zu Spielregeln mal niedergeschrieben, formell niedergeschrieben, und die erste Reaktion war dann nicht, ah endlich, und wir können ja noch arbeiten daran und die Spielregeln weiterentwickeln, sondern eher so im Sinne von, huh, das ist jetzt auch nicht gut. (14 MK 16)

Aber auch im Machtspiel zwischen Zentrale und Dezentrale werden Strukturen und Abläufe instrumentalisiert. Die Zentrale setzt sich unter der Vorgabe des Funktionierens der Gesamtorganisation durch: Wegen der Reportingpflicht an politische Instanzen müssen Steuerungsgrössen sichergestellt sein und die Schnittstellen in der Gesamtorganisation müssen funktionieren, womit sich eine Art «Standardmodell» aufdrängt; von den dezentralen Einheiten werden diese Vorgaben als «unnötig einschränkend» empfunden (siehe z. B. 1 RD 19, 13 RD 42/44). Umgekehrt betont die Dezentrale die (kulturellen) Unterschiedlichkeiten, um am Bestehenden festzuhalten.

Wir hatten immer Schwierigkeiten, uns zusammenzuführen, Gemeinsamkeiten zu finden. Es war so eine Koexistenz. Das Gemeinsame, man fand immer 1000 Gründe innerhalb der Fachrichtung, warum man gar nichts Gemeinsames hat, warum es weitergeht wie früher. (8 AP 8)

### *Überkritisch, unflexibel und detailfokussiert sein*

Mit einer überkritischen, unflexiblen und detailfokussierten Haltung ist es möglich, Entwicklungen zu blockieren (siehe z. B. 1 RD 29, 5 RD 82, 10 MK 52). Anschaulich in diesem Zusammenhang ist die folgende Aussage:

Die Entwicklung wurde immer wieder untergraben, zurückgerudert, [...] nachdem wir immer wieder in diesen Sounding Boards auch gestritten haben und gesagt haben, ihr müsst mitentwickeln, das heisst zwar nicht, immer zu allem ja sagen, und ihr könnt auch kritisieren und ihr könnt sagen, was muss bleiben, aber ihr könnt nicht grundsätzlich sagen, eigentlich wollen wir gar keine Veränderung. (5 RD 54)

Gängig ist auch, das Positive am Bestehenden zu betonen – «das Bisherige ist doch gut, wir arbeiten doch toll» (siehe z. B. 1 RD 33, 3 RD 28) oder das Neue schlecht zu machen (z. B. 6 MK 48, 14 MK 26, 17 MK 6).

### *Vorgaben ignorieren*

Die Dinge einfach nicht befolgen, sich nicht an Abmachungen halten, das ist eine verbreitete Praxis, wie die Taktik der Blockade konkret gelebt wird (siehe z. B. 6 MK 79-82, 10 MK 54, 11 AP 116). Konsequenzen ergeben sich aus diesem Verhalten in der Regel keine.

Ich habe [Führungsinstrument] entschieden gegen den Willen der Dozierenden, dann ist drei Jahre lang nichts gelaufen, weil sie es einfach nicht gemacht haben. (18 RD 136)

Und ich glaube, so ist das genau mit allen Erlassen der Hochschulleitung. Man liest sie und dann, wenn sie einleuchten, dann handelt man danach, und wenn sie nicht einleuchten, dann vergisst man sie. (10 MK 52)

Einmal eingeführtes wird einfach wieder abgeschafft, wenn sich das akademische Personal genügend passiv verhält.

Jetzt, nicht zwei Jahre später, wurde das alles wieder begraben, denn die Dozierenden haben gar nicht mitgemacht in diesen Gruppen, die gingen gar nicht an die Sitzungen, sie haben nichts hervorgebracht. [...] Aber vielleicht ist es schon so, dass man gar nicht so Lust hatte, auf etwas zu reagieren, das von oben angeordnet wurde. (8 AP 16–20)

Das Zitat bringt die Vermutung zum Ausdruck, dass Anweisungen von oben grundsätzlich nicht befolgt werden.

### *6.6.5 Druck*

Harte<sup>109</sup> mikropolitische Einflussstrategien kamen in den Interviews selten zur Sprache. Bei den nachfolgend aufgeführten Taktiken bzw. Praktiken handelt es sich um Einzelnennungen. Einschüchtern und Gegenarbeiten sind zwei solcher Praktiken.

---

<sup>109</sup> Eingangs des Kapitels 6.6 wurde auf die Hart-Weich-Dichotomie als verbreitete Typologisierung von Einflussstrategien verwiesen. Nach welchen Kriterien die Einflusstaktiken den «harten» oder «weichen» Strategien

### *Einschüchtern*

Im folgenden Beispiel versucht ein Vertreter des akademischen Personals, eine vorgesetzte Person einzuschüchtern bzw. ihr fast schon zu drohen:

Wir hatten Dozierende, die sagten, wenn ich [...] an meinem Skript irgendein Komma ändern [muss], dann gehe ich auf die Barrikade. (1 RD 31)

In einem anderen Fall berichtete eine Führungsperson darüber, wie Hochschulangehörige versucht haben, sie vor der Gruppe zu verunsichern:

Wenn in der Grossgruppe Widerstand auftritt, und das passiert, das sind dann auch so die Wortführer, die gibt es, überall und immer, und der Umgang mit denen finde ich sehr anspruchsvoll. Da ist man ausgestellt, man steht dort mit einer Idee, und logischerweise kann man jede Idee infrage stellen, und die Geschickten unter denen, die gegenschieszen, die stellen die Frage so, dass man die Antwort nicht mehr findet oder den Faden verliert, und das ist in der grossen Gruppe sehr viel anspruchsvoller, denn man hat so eine Art Anspannung <ich gegen 200>. (3 RD 52)

Ein Vertreter des akademischen Personals beschreibt, dass die Führungspersonen schon auch direkt angegangen werden und entsprechend eine dicke Haut brauchen:

Ich glaube, er hat sich dort schon auch einiges anhören müssen, aber er ist natürlich auch einer, an dem es aberlt. (11 AP 72)

### *Gegenarbeiten*

Ein Vertreter des mittleren Kaderns beschreibt, wie das akademische Personal gegenarbeiten weiss und dabei einfallsreich ist:

Eben weil wir in einer Kultur sind und in einer Organisation, in der man niemanden kündigen kann, grundsätzlich mal, ist man auch darauf angewiesen, dass man einen vernünftigen Konsens hat. Denn wenn, und das muss ich natürlich schon sagen, das sind natürlich Dozenten, Professoren, die sind diesbezüglich relativ erfinderisch und gut, wenn sie gegenarbeiten, dann gegenarbeiten sie. Da kann man dann noch so rumbefehlen und machen, man hat null Chance. (6 MK 48)

Nachfolgendes Beispiel zeigt, dass auch Formen des aktiven Widerstands gelebt werden:

Und nachher haben sich die Dozierenden, sei dies mit Schreiben, mit Sich-Wehren gegen etwas, wo man nachher immer wieder darüber reden musste, was man jetzt da und da gemacht hat und warum und was daran Sinn macht und nicht, und dann musste man auch immer wieder von Dingen, die man entschieden hatte, zurückkrebsen. Und sagen, gut, ok, wenn alle dagegen sind, wenn das gar niemand will, dann machen wir halt das und das und das nicht. Und es war, ja, es war heftig. (8 AP 12)

Zum Abschluss dieses Kapitels ist im Folgenden ein Taktikinventar zu den untersuchten Reorganisationsfällen präsentiert. Es bildet das Ergebnis der hier dargestellten Analyse (siehe Abbildung 23). Dazu gilt zu sagen: Nicht immer ist die Abgrenzung zwischen den einzelnen Handlungen trennscharf. Wird informiert, argumentiert, kooperiert oder eine Sache ausgehandelt? Die Übergänge zwischen einzelnen Praktiken sind oftmals fließend und

---

zugeordnet werden, ist nirgends definiert. Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ordnet eine Taktik den harten Strategien zu, wenn damit ein Zwang verbunden ist, die Taktik somit nicht auf der Grundlage allgemein akzeptierter Regeln ausgeübt wird (siehe auch Abschnitt 2.1.3), und/oder wenn ein Akteur einen anderen aktiv in Bedrängnis bringt.

einzelne Praktiken können sich gegenseitig bedingen. Dies zeigen die Ausführungen in diesem Kapitel. Im Weiteren kann festgehalten werden, dass die weichen gegenüber den harten Strategien dominieren (zur Einordnung der Taktiken siehe Fussnote 109).

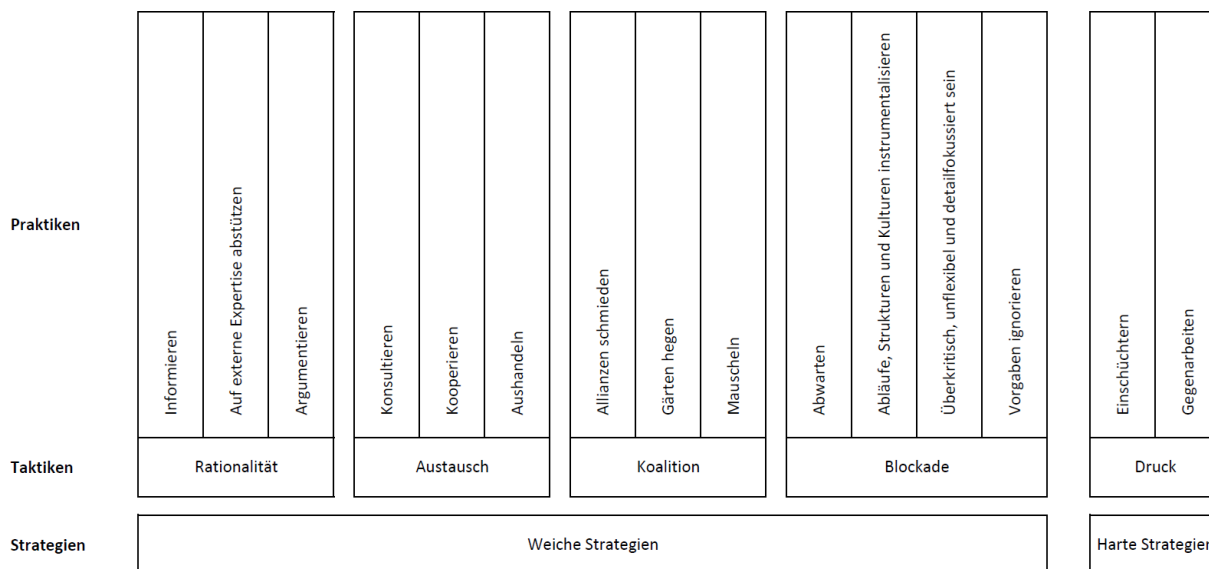


Abbildung 23: Aus den Reorganisationsfällen abgeleitetes Taktikinventar (eigene Darstellung)

In den bisherigen Ausführungen zu den mikropolitischen Einflusspraktiken wurde höchstens punktuell auf fachbereichsspezifische Aspekte oder solche zur Arbeitssituation des akademischen Personals (Anstellungspensum, Situation auf dem Arbeitsmarkt) Bezug genommen. Das nachfolgende Unterkapitel beleuchtet diese Zusammenhänge.

## 6.7 Einfluss von fachbereichsspezifischer Sozialisation und Arbeitsmarktsituation auf mikropolitischen Verhalten

Mitglieder eines Fachbereiches kennen ihre eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsmuster. Die Fachkulturforschung beschreibt Gemeinsamkeiten von Mitgliedern eines bestimmten Fachs in Abgrenzung zu Mitgliedern von anderen Fachrichtungen. Merkmale einer Fachkultur können herrschende Paradigmen, geteilte Ansichten und gemeinsame Rituale sein (Wild 2013, S. 81). Als gängiger sozialisationstheoretischer Rahmen für die Untersuchung von Sozialisationsprozessen an Hochschulen werden Theorieansätze von Bourdieu herangezogen, insbesondere seine Konzepte von «Feld» und «Habitus» (für eine differenzierte Übersicht siehe beispielsweise Schneijderberg 2018, S. 130–137). Die Fachkulturforschung fokussiert in erster Linie auf die Studierenden und ihre Habitusausbildung im Verlauf des Studiums. Ein bedeutender Vertreter dieser Forschungsrichtung im deutschsprachigen Raum ist Ludwig Huber (1991). Andere Werke, die nicht explizit die Studierenden im Blick haben, konzentrieren sich auf die traditionellen Disziplinen, so z. B. das Werk «Academic Tribes and Territories» von Becher und Trowler (2001), das davon ausgeht, dass «akademische Territorien» die Werte und das Verhalten von Akademikerinnen und Akademikern massgeblich beeinflussen bzw. bestimmen. Zu den Fachbereichen der Fachhochschulen findet sich keine umfassende sozialisationstheoretische Forschungsliteratur. Im Folgenden sind aus der

empirischen Studie abgeleitete Erkenntnisse u. a. zur Sozialisation der Akteure durch ihre Disziplin dargestellt, die jedoch mangels entsprechender Forschungsliteratur nicht weiterführend gestützt sind.

Diese Studie umfasst Fälle aus den Fachbereichen Technik und IT, Design sowie Musik, Theater und andere Künste<sup>110</sup> (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Damit stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen diesen Disziplinen und dem mikropolitischen Verhalten der Akteure, das aus der empirischen Untersuchung hervorgeht. Die Analysen zeigen, dass die Sozialisation der Akteure durch ihre Disziplin, der Anstellungsgrad der Forschenden und Lehrenden innerhalb und ausserhalb der Fachhochschule sowie die Situation auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung sind. Dabei kommen auch Ähnlichkeiten zwischen vermeintlich unterschiedlichen Fachbereichen und Differenzen innerhalb einer auf den ersten Blick homogenen Disziplin zutage.

Reorganisationen bringen viel Unsicherheit mit sich. Obwohl bei allen untersuchten Reorganisationen eine Grundbedingung war, keinen Stellenabbau zu betreiben und mit den bestehenden Mitarbeitenden in die Zukunft zu gehen, hatten einige Betroffene Angst davor, die Stelle zu verlieren oder zumindest schöne Aufgaben oder Pensen, oder sie bekundeten Mühe damit, nicht sicher zu wissen, wo in Zukunft die eigenen Aktivitäten sein werden. Es wurde auch die Angst beschrieben, die eigene erworbene Qualität infrage gestellt zu sehen (z. B. 4 AP 60, 5 RD 54, 7 MK 51, 11 AP 64, 17 MK 6). Das folgende Zitat bringt die Angst vor einer Art Kulturwandel zum Ausdruck:

Vielleicht ist es auch wirklich, weil teilweise auch gewisse fast ein bisschen unternehmerische Dinge plötzlich Einzug gehalten hatten: von einer Reorganisation zu sprechen, einen Plan zu haben, Schritte zu definieren wann kommt was, plötzlich Instrumente einzuführen, die ich jetzt persönlich nicht so enorm krass finde und aber trotzdem für einige schon recht verstörend waren, ah, jetzt gibt es Projektpläne, im Sinne von, es gibt eine Liste mit «Was haben wir eigentlich in diesem Jahr für Projekte vor», es gibt eine Agenda zum Beispiel, das waren schon alles Elemente, die den Leuten eher ein bisschen Angst gemacht haben. (14 MK 22)

Wie offen und angstfrei Akteure gegenüber Veränderungen sind, kann – nebst anderen Faktoren wie Charaktereigenschaften oder persönlicher Situation – mit der fachlichen Herkunft zusammenhängen.<sup>111</sup> Beispielsweise sind Persönlichkeiten aus künstlerisch-gestalterischen Bereichen häufig «Einzelfirmen» und mit dieser Haltung stehen sie auch in der Hochschulorganisation. Die Freiheit, einen Entscheid nicht zu akzeptieren, nehmen sich vielleicht Kunstschaffende schneller als Ingenieurinnen und Ingenieure, weil sie sich einem freiheitlichen Lebensgrundsatz verschrieben haben. Es gehört zur Identität einer Künstlerin, eines Künstlers, die Dinge nicht einfach zu akzeptieren, sondern stets noch von einer anderen Seite zu betrachten. Das Streiten und das Kritische gehören zum Wesen dieser Disziplinen dazu. Bei Wirken und Schaffen von Künstlerinnen und Künstlern hat das Rationale und Kognitive insgesamt ein weniger starkes Gewicht als bei technischen Berufen, dafür ist Körperwissen als Form des impliziten Wissens mit im Spiel. Bei einigen Unterdisziplinen spielt das Sich-Manifestieren eine wesentliche Rolle. Das kann sich im mikropolitischen Verhalten zeigen oder in der Art und Weise, mit wie viel oder wenig Gelassenheit mit sich anbahnenden Veränderungen umgegangen wird. Ingenieurinnen und Ingenieure sind aus dem Berufsfeld gewohnt, dass Projekte funktionieren müssen, da ist viel Pragmatismus gefragt. In der Kunst besteht eine offenere Interpretation des «Scheiterns», das explorative Element animiert dazu,

<sup>110</sup> Bezeichnung der Fachbereiche gemäss Bundesamt für Statistik, siehe z. B. BFS 2021c, S. 38.

<sup>111</sup> In den nachfolgenden Textabschnitten sind die Quellenhinweise jeweils gesammelt und zusammenfassend am Ende eines Absatzes aufgeführt, um Rückschlüsse auf die analysierten Fälle und die Zuordnung von Interviews auf einzelne Fälle zu vermeiden.

Dinge auszuprobieren, die scheitern können. Aber auch innerhalb der Berufsgruppe der Ingenieurinnen und Ingenieure gibt es Unterschiede: Während Wirtschaftsingenieure tendenziell mit tausend Ideen im Kopf agieren, lassen sich Bauingenieurinnen ungern durch Neues aus der Ruhe bringen, um zwei gegensätzliche Typen zu nennen. Entsprechend lässt sich der erste Typus einfacher für Veränderungen begeistern als der zweite Typus. Oder als weiteres technisches Berufsfeld jenes der Informatik: Eine Softwareentwicklerin denkt und handelt anders als ein Wirtschaftsinformatiker. Erstere sucht nach dem schönsten Programmiercode, während letzterer seine Kundschaft bestmöglich beraten will. Ähnliches gilt für das künstlerische Berufsfeld: Während beispielsweise Designerinnen und Filmemacher sich eher in Projektzusammenhängen befinden und gewohnt sind, etwas Neues zu tun, funktionieren Sparten wie die klassische Musik stärker nach tradierten Mustern. Zudem ist die Ausprägung der Forschung in diesen (Unter-)Fachgebieten unterschiedlich stark ausgeprägt (siehe u. a. 2 MK 37/40, 4 AP 24, 5 RD 28/54, 8 AP 4/10/14/64/94/98, 9 MK 52, 10 MK 22/28, 11 AP 4, 14 MK &, 16 RD 122/124/126, 18 RD 4).

Diese Prägungen durch die Sozialisation in der Disziplin sind mitbestimmend für das mikropolitische Verhalten der Akteurinnen und Akteure. Ein Departement einer Fachhochschule, sei es nun technischer oder künstlerisch-gestalterischer Ausprägung, ist bezüglich der herrschenden kulturellen Gesetzmässigkeiten und Paradigmen in sich jedoch nicht automatisch homogen. Wie obige Ausführungen zeigen, gibt es innerhalb eines Departements unterschiedliche Fachkulturen.

Unterschiede zwischen den verschiedenen (Unter-)Fachbereichen gibt es auch bezüglich der herrschenden Konkurrenzkultur. Ein kompetitives Umfeld kann dazu führen, dass die Akteure eine «Maske der Kooperativität» aufsetzen (Baitsch 2017, S. 296, mit Verweis auf Sennet<sup>112</sup>), die bedeutet, dass sie sich vordergründig kooperativ verhalten, in Tat und Wahrheit jedoch die Gelegenheit nutzen, um sich zu positionieren und noch zu nutzendes Potenzial zu signalisieren, das allenfalls auch nur vorgespielt ist.

Ebenfalls relevant für das mikropolitische Verhalten der Akteure sind die bisherigen beruflichen Erfahrungen, insbesondere, ob es solche ausserhalb des Hochschul Umfeldes gibt. Bei Personen, die gewohnt sind, eine Festanstellung in einem bedeutsamen Anstellungsgrad zu haben, hat

die Sicherheit der Anstellung einen höheren Stellenwert [...] als bei Leuten, die sich das eh gewohnt sind, die nie eine feste Anstellung haben. Ich hatte bis [Alter] auch nie eine Anstellung. Und ich glaube, das macht einen riesigen Unterschied, wie man im Alltag miteinander umgeht. (10 MK 28)

Diese Akteure sind von der Reorganisation und insgesamt vom Institutionellen direkt betroffen. Forschende und Lehrende in (kleinen) Teilpensen hingegen sind wenig präsent, «die sieht man nicht so viel» (8 AP 78), haben kein grosses Interesse an den Strukturen, solange sie ihr Ding machen können (10 MK 30, 16 RD 92).

Und dann haben wir natürlich jene, die in kleineren Pensen da sind, die kriegen gar nicht so viel mit. Die interessiert das auch nicht wirklich. Am einfachsten ist es dort, wo die Leute zu 100 Prozent angestellt sind, dort ist die grösste Verbindlichkeit da, die sind greifbarer, mit denen kann man so etwas weiterentwickeln, und jene, die 50 Prozent hier sind, daneben noch ihr Geschäft haben, auf drei Hochzeiten tanzen, dort ist die Bereitschaft gar nicht da, sich gross einzulassen,

---

<sup>112</sup> Sennet, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler.

da kommt die Haltung: Solange ihr mich nicht stört mit dieser Organisation, könnt ihr tun was ihr wollt. (9 MK 54)

Es wurde zudem die Feststellung gemacht, dass Dozierende mit einem grossen oder hauptsächlichlichen Pensum in der Lehre mehr an festen Strukturen hängen als solche in den Leistungsaufträgen Forschung & Entwicklung sowie Dienstleistungen (2 MK 37). Dozierende, die viel in den Bereichen Forschung und Dienstleistungen arbeiten, sind ein volatiles Arbeitsumfeld mit einer unsicheren Auftragslage gewohnt. Demgegenüber ist die Ausbildung ein stabiles Tätigkeitsfeld mit wenig Unwägbarkeiten.

Vorhandene berufliche Erfahrungen ausserhalb des Wissenschaftsfeldes können mitentscheidend dafür sein, ob Hierarchien und damit Entscheide von oben akzeptiert und respektiert werden.

Und jemand, der noch nie an einem anderen Ort gearbeitet hat als an einer Hochschule, der ist sich vielleicht gar nicht bewusst, was er hier hat. Es gibt natürlich schon Leute, die eine akademische Karriere gemacht haben. Ich selbst habe [Anzahl] Jahre in der Wirtschaft gearbeitet zuvor, [...] ich habe dort schon auch eine etwas andere Welt kennengelernt. Und wenn man einfach eine akademische Karriere macht, dann ist man einfach nur in diesem Dings drin. (11 AP 116)

In der umgekehrten Betrachtung kann die Berufserfahrung Einfluss darauf haben, wie viel Partizipation jemand einfordert – oder als noch erträglich beurteilt:

Es ist einfach nicht unsere Kultur, wie soll ich sagen, es ist, die Kultur hier ist, dass man ganz viel diskutiert. Ich meine, ich komme ja zum Teil, ich habe noch [Tätigkeitsfeld] ausserhalb, aber mit richtiger Kundschaft, mit Menschen, die Geld verdienen müssen, und das ist einfach hier an der Hochschule schon zum Teil ein bisschen zum Davonlaufen. Da wird über Dinge diskutiert, und da sitzen 30, 40 Leute am Tisch, und es ist eigentlich letztlich fast irrelevant. (12 MK 63)

Eng damit verbunden ist die Frage, welche alternativen Berufsmöglichkeiten im praktischen Berufsfeld in einem Fachgebiet vorhanden sind. Dies ist entscheidend dafür, wie abhängig jemand von der Anstellung an der Fachhochschule ist. Die informelle Machtposition von Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden aus Fachbereichen mit attraktiven Arbeitsmöglichkeiten ausserhalb der Hochschule ist deutlich höher als jene des akademischen Personals aus Disziplinen mit wenig beruflichen Alternativen (6 MK 40, 10 MK 30, 17 MK 6). Dieser Aspekt wurde in den vorangehenden Analysen verschiedentlich diskutiert. So bietet der Arbeitsmarkt insbesondere Ingenieuren oder Informatikerinnen interessante Laufbahnoptionen mit Verdienstmöglichkeiten, bei denen Fachhochschulen nicht mithalten können. Zudem gibt es Disziplinen wie Design und Kunst oder Musik, Theater und Film, aber auch Architektur und Bau, wo sich interessante Optionen zur selbstständigen beruflichen Verwirklichung bieten und besonders oft parallel an der Hochschule und in der Praxis gearbeitet wird (siehe dazu auch Böckelmann et al. 2019).



## 7 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, formelle und informelle Machtphänomene in Schweizer Fachhochschulen zu untersuchen. Dieses abschliessende Kapitel fasst zunächst die zentralen empirischen Ergebnisse zusammen und zieht Schlussfolgerungen zum Zusammenspiel von formeller und informeller Macht. Zudem werden aus der machttheoretischen Analyse Erkenntnisse für die Hochschulsteuerung abgeleitet. In einem zweiten Teil werden die Grenzen der Arbeit sowie Perspektiven für die weitere Forschung aufgezeigt.

### 7.1 Macht zwischen Formalität und Informalität

#### 7.1.1 Formale Machtaspekte

Die Schweizer Fachhochschulen sind so organisiert, dass *hierarchische Entscheidungen durch Führungspersonen* möglich sind. Es sind formalisierte Führungsstellen und damit verbundene Entscheidungskompetenzen und Unterstellungsverhältnisse im Sinne der klassischen Linienorganisation eingerichtet. Das zeigt die Analyse der kantonalen und überkantonalen Fachhochschulgesetze bzw. -verordnungen, fachhochschulspezifischen Reglementierungen sowie Organigramme, die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen wurde. Auch wenn sich die Formalstrukturen der einzelnen Fachhochschulen unterscheiden, kann verallgemeinernd festgestellt werden, dass die Hierarchien nicht besonders stark sind, was insbesondere mit der hohen Binnenkomplexität der Formalstruktur zusammenhängt. Zum einen sind die dezentralen Einheiten – meistens disziplinar organisiert – stark. Diese typische Eigenheit von Professionsorganisationen ist gegeben durch die Tatsache, dass die Unterstellten in der Regel sachverständiger sind als ihre Vorgesetzten. Ein grosser Teil der Entscheide wird daher auf eher tieferliegenden Positionen gefällt bzw. direkt durch die einzelnen Expertinnen und Experten. Daher ist die formale Organisation für das akademische Personal wenig relevant, wie aus den Interviews hervorgeht. Sie nehmen sich, wenn es darum geht, im Rahmen der Reorganisationsprozesse die künftige Departementsstruktur zu bestimmen, mehrheitlich «aus dem Spiel», weil sie keinen Anspruch haben, einen Einfluss geltend zu machen. Lehre und Forschung funktionieren weitgehend unabhängig von der Struktur. Zum anderen wird die Hierarchie geschwächt durch die vielen verschiedenen Rationalitäten (namentlich jene der Disziplinen, der Ausbildung, der Weiterbildung, der Forschung, der Dienstleistungen für Dritte und der Verwaltung), die es zu integrieren gilt. Diese bilden sich als Querschnittseinheiten ab und ergänzen die klassische Linienorganisation. Daraus ergeben sich komplexe und langwierige Entscheidungsprozesse mit vielen Involvierten. Dass dabei nicht immer allen Beteiligten klar ist, wer nun genau bei was vorbereitet, mitwirkt, beantragt, entscheidet oder genehmigt (auch wenn diese Kompetenzen aus rechtlicher Sicht vielleicht klar sind), belegen die Aussagen der Interviewten. Zudem stehen in den rechtlichen Grundlagen der Fachhochschulen auch unscharf formulierte Kompetenzen wie «ist zuständig für» oder «ist verantwortlich für». Dies alles ist ein idealer Nährboden für Entscheidungsprozesse im Stile des Müllereimermodells (Cohen et al. 1972), bei dem Entscheidungen einer gewissen Zufälligkeit unterliegen. Ebenfalls schwächend auf die Hierarchie wirkt, dass die Entscheidungskompetenzen oftmals nicht bei «Stellen» im Sinne von *Führungspersonen* liegen, sondern bei *Führungsgremien*. Dies schwächt die soziale Funktion der Hierarchie. Ganz allgemein haben Führungspersonen nicht viele konkrete Entscheidungskompetenzen. Ihre Funktion ist eine stark koordinierende.

Dass angesichts dieser komplexen Ausgangslage Fachhochschulen bzw. Departemente ihre Formalstruktur immer wieder infrage stellen und versuchen, diese weiterzuentwickeln, ist nicht verwunderlich. Die Suche nach dem passenden Organisationsdesign ist getrieben durch das Spannungsfeld zwischen Demokratisierung auf der einen sowie Autonomie von Lehre und Forschung auf der anderen Seite (Luhmann 1987). Das Prinzip der Demokratisierung erfordert breit abgestützte Entscheidungen und damit den Einbezug von Mitarbeitenden und weiteren Akteuren in den Entscheidungsprozess. Dem steht das Prinzip von Lehre und Forschung gegenüber, das eine grösstmögliche Unabhängigkeit der Disziplinen fordert. Dieses Paradox lässt sich nicht auflösen, weil Mitbestimmung und Selbstbestimmung sich nicht gleichzeitig realisieren lassen. Im Alltag zeigt sich dieses Paradox im fragilen Gleichgewicht zwischen zentralen und dezentralen Einheiten. Es besteht der Anspruch an die Organisationsstruktur, einen Ausgleich zwischen Gemeinsamkeiten unter einem zentralen Führungsanspruch und Autonomie der Departemente zu gewährleisten.

Die eben beschriebene Formalstruktur, die hierarchische Entscheide zulässt, stattet die Leitungsebene an Fachhochschulen mit einem Grundmass an *Organisationsmacht* (Luhmann 2003) aus. Sie hat die Kompetenz, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen und, in einem erweiterten Verständnis von Organisationsmacht, Mitglieder aufzunehmen und über die Mitgliedschaftsbedingungen zu bestimmen. Was die Besetzung von (Leitungs-)Stellen anbelangt, geschieht dies an Fachhochschulen über Findungskommissionen. Darin kann eine Auswahl von Hochschulangehörigen mitwirken. Die nächsthöhere Hierarchieebene leitet diese Kommissionen. So werden Rektorinnen und Rektoren vom Fachhochschulrat eingesetzt, der die entsprechende Findungskommission auch führt. Analoges gilt für tieferliegende Ebenen. Amtszeiten bestehen in der Regel nicht. Was auf den ersten Blick einfach aussieht, ist es in der Realität nicht unbedingt. Stellenbesetzungen über Findungskommissionen sind komplexe Verfahren mit vielen Involvierten. Formell haben alle Mitglieder einer Findungskommission eine Stimme und es werden Mehrheitsentscheide gefällt. Die leitende Person verfügt über ein Vetorecht. In den Interviews hat sich jedoch herauskristallisiert, dass in diesen Verfahren informelle Momente hineinspielen. Die Stimme der vorsitzenden Person wird als stärker wahrgenommen als jene der anderen Kommissionsmitglieder. Gleichzeitig würde es von anderen Kommissionsmitgliedern nicht goutiert werden, wenn die vorsitzende Person ihr Vetorecht geltend machen würde. Offiziell geschieht die Personalauswahl in den Findungskommissionen per Mehrheitsentscheid, informell bestimmt allerdings die vorsitzende Person, von der jedoch offiziell ein Veto nicht akzeptiert würde. Führungspersonen würden dieses auch nur mit grösstem Bedacht einsetzen. Lieber wird diskutiert, bis ein Konsens oder zumindest ein tragbarer Kompromiss gefunden ist. Erschwerend kommt für Führungspersonen hinzu, dass sie im Zusammenhang mit der Einstellung von Personal teilweise über formelle Rechte verfügen, die sie inhaltlich gar nicht fundiert wahrnehmen können, beispielsweise Anstellungsverträge für Dozierendenstellen unterzeichnen, obwohl sie unmöglich in allen entsprechenden Findungskommissionen Einsitz nehmen können. Daraus entsteht eine Unsicherheitszone, die Unterstellte zu ihren Gunsten ausspielen können. Auch von der Möglichkeit, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen, d. h. Personal zu entlassen, wird nur Gebrauch gemacht, wenn es wirklich nicht anders möglich ist. Grundsätzlich steht der Leitungsebene dieses Mittel jedoch zur Verfügung. Die Kündigung von öffentlich-rechtlichen Arbeitsverhältnissen ist aufwändig, u. a. weil die Auflösung des Arbeitsverhältnisses begründet werden muss und weil die gekündigte Person den Entscheid rechtlich anfechten kann. Aus diesen formal-rechtlichen, aber auch aus kulturellen und sozialen Gründen setzen Führungspersonen an Fachhochschulen diese formelle Machtressource mit grosser Zurückhaltung ein. So kam in den Interviews die informelle Norm der Konfliktvermeidung zur Sprache, die dazu führt, dass Vorgesetzte bei mangelhaften Leistungen der ihnen Unterstellten lieber weg- als hinschauen. Jedenfalls hat die Leitungsebene bei allen vier untersuchten Reorganisationsfällen auf die Strategie gesetzt, keine Entlassungen auszusprechen. Wenn es

darum geht, Mitglieder aus der Organisation auszuschliessen, verfügen Führungspersonen über relativ geringe formale und informelle Machtressourcen. Demgegenüber haben Unterstellte bedeutsame Machtressourcen insbesondere in der Form von Expertise.

Auch die zweite formale Machtquelle, *Personalmacht* (Luhmann 2003), steht Führungspersonen zur Verfügung, denn Fachhochschulen haben ihrem Personal durchaus Karrieremöglichkeiten zu bieten. Das (formell nicht bindende) Laufbahnmodell von swissuniversities zeigt als Orientierungs- und Referenzrahmen auf, wie Karrierewege an Fachhochschulen aussehen könnten. Zum einen bestehen vertikale Entwicklungsoptionen innerhalb der Personalkategorie der Dozierenden oder der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, zum anderen gibt es grundsätzlich die Möglichkeit einer Weiterentwicklung von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. vom wissenschaftlichen Mitarbeiter in den Dozierendenstatus, verbunden mit einem Zuwachs an Prestige, einer höheren Entlohnung und einer unbefristeten Anstellung. Dieser Referenzrahmen ist offen und wenig verbindlich formuliert, und es darf aufgrund der vielschichtigen Anforderungen an das Fachhochschulpersonal und der diesbezüglichen grossen fachbereichsspezifischen Unterschiede vermutet werden, dass auch die Personalkategorien und Karrierekonzepte der einzelnen Fachhochschulen offen definiert sind. Damit steht der Leitungsebene an Fachhochschulen grundsätzlich relativ viel Personalmacht zur Verfügung. Die grösste Schwächung erfährt die Personalmacht durch das doppelte Kompetenzprofil, das von den Dozierenden sowohl Kompetenzen im wissenschaftlichen wie auch im berufspraktischen Bereich fordert. Daher sind interne Fachhochschulkarrieren nicht vorgesehen. Der direkte Übergang vom Mittelbau in den Dozierendenstatus ist nicht die Regel. Zudem ist zu beachten, dass bezüglich Personalmacht Unterschiede zwischen den Fachbereichen bestehen. Die Karrieremöglichkeiten an der Fachhochschule stehen letztendlich in Konkurrenz zu jenen des berufspraktischen Feldes. Die Laufbahnmöglichkeiten, die der Arbeitsmarkt bietet, unterscheiden sich sowohl bezüglich Entlohnung, Aufstiegschancen wie auch Möglichkeiten zur selbstständigen Verwirklichung von Fachbereich zu Fachbereich. Insgesamt jedoch können Führungspersonen auf die Karrieren von ihnen unterstellten Personen Einfluss nehmen. Das zeigte sich konkret bei den untersuchten Reorganisationsfällen, wo neue Stellen gebildet und bestehende aufgehoben wurden. Führungspersonen haben Karrieren befördert, aber auch Rückstufungen vorgenommen. Betroffene – insbesondere Vertretende des mittleren Kaders – mussten sich mit einem veränderten Stellenprofil zufriedengeben oder einen Bruch in ihrer Karriere hinnehmen. Während Fachhochschulangehörige bei Reorganisationen aufgrund der formellen und informellen Strukturen weitgehend vor Entlassungen geschützt sind, gilt selbiges nicht für Rückstufungen. Je nachdem, ob durch den Veränderungsprozess mehr oder weniger Führungspositionen verfügbar sind und wie sich das Anforderungsprofil für diese Stellen ausgestaltet, vergrössert oder verringert sich bei der Besetzung von internen Stellen die Unsicherheitszone jener Personen, die (auch) künftig eine (mindestens gleichwertige) Führungsposition innehaben wollen. Das übrige akademische Personal, das keine Leitungsfunktion anstrebt, spielt beim «Spiel» um die Besetzung von internen Stellen nicht mit.

Die formale Machtstruktur an Schweizer Fachhochschulen ist deutlich stärker als jene an deutschen (universitären) Hochschulen. An Schweizer Fachhochschulen ist die Hochschulleitung «umfassend für die Strategie, die Aufbau- und Ablaufprozesse, das Funktionieren von Lehre und Forschung sowie für die Finanzen der Hochschule verantwortlich» (Böckelmann 2017, S. 220). Damit der Alltag möglichst einfach funktioniert, werden Entscheidungskompetenzen an Institute und Abteilungen delegiert. Das Ausmass dessen kann von Fachhochschule zu Fachhochschule bzw. von Departement zu Departement variieren. Es kommt darauf an, welches Führungsverständnis eine Hochschulleitung vertritt (ebd.). Im deutschen Hochschulsystem ist die Hochschulleitung dafür zuständig, die Voraussetzungen für Lehre, Forschung und Nachwuchsförderung zu entwickeln, über die der

Senat im Anschluss debattiert und entscheidet. Letzterer verfügt im Sinne der Selbstverwaltung über wesentliche Entscheidungskompetenzen im Bereich Lehre und Forschung und beschliesst zudem die hochschuleigene Satzung (Böckelmann 2017, S. 219). Was die Wahl von Führungspersonen anbelangt, haben im deutschen Hochschulsystem der Hochschulrat und der Senat bedeutsame Entscheidungskompetenzen. Die Wahl erfolgt für eine bestimmte Amtszeit. Die Entlassung von Personal ist nicht möglich, da im deutschen System der Beamtenstatus gilt. Auch mit Personalmacht ist die Leitungsebene an Schweizer Fachhochschulen besser ausgestattet als jene an deutschen Universitäten. Zwar sind auch an Schweizer Fachhochschulen interne Karrieren nicht üblich, jedoch sind die Laufbahnoptionen insgesamt vielfältiger und die Bedingungen für Karriereschritte weniger verbindlich geregelt als im deutschen Hochschulsystem. Insbesondere das Hausberufungsverbot und das Lehrstuhlprinzip, das den Professorinnen und Professoren grosse Macht verleiht, schränken dort die Personalmacht der Leitungsebene massgeblich ein (Hüther und Krücken 2012a; 2013, 2015). Obwohl die Leitungsebene an Schweizer Fachhochschulen im Vergleich zu jener an deutschen Hochschulen über deutlich grössere formale Machtressourcen verfügt, werden diese Steuerungsinstrumente bedachtvoll eingesetzt. Das schmälert ihre Wirkung nicht, solange sie doch ab und an angewandt werden, denn

«sowohl die Personal- als auch die Organisationsmacht [findet] ihre größte Wirkungskraft weniger in der konkreten Anwendung [...], sondern in der Antizipation der Mitglieder in Bezug auf ihren konkreten Einsatz. Beide Machtquellen sind deshalb dann besonders wirksam, wenn ihr Einsatz als latente Hintergrundmöglichkeit bei der Wahl der Handlungsoptionen durch die Organisationsmitglieder mitläuft. Die eher seltenen Gelegenheiten, in denen die Machtquellen tatsächlich zum Einsatz kommen, also ein Aufstieg oder ein Organisationsausschluss erfolgen, dienen dann auch dazu zu zeigen, dass die Machtpotentiale vorhanden sind und jederzeit manifest werden können.» (Hüther und Krücken 2012a, S. 29–30)

### 7.1.2 Informelle Machtaspekte

Mithilfe welcher konkreten Taktiken und Praktiken machen nun die am Spiel Beteiligten ihren Einfluss geltend? Gemäss der empirischen Studie versuchen Akteure an Fachhochschulen, ihre Interessen in erster Linie durch weiche Einflussstrategien durchzusetzen (bzw. die Einflussversuche anderer abzuwehren). Gängige Taktiken sind *Rationalität*, *Austausch*, *Koalition* und *Blockade*, wie das aus den Reorganisationsfällen abgeleitete Taktikinventar erkennen lässt. Harte Einflussstrategien wie *Druck* kommen selten zur Anwendung.

Die Taktik der *Rationalität* funktioniert an Hochschulen ausgezeichnet, weil Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Überzeugung teilen, dass Sachfragen rational geklärt werden können und müssen. Fakten herbeizuführen gehört zum Alltag von Forschenden und Lehrenden, die objektive Information gilt als Basis allen erfolgreichen Entscheidens und Handelns. Wer nicht zu argumentieren weiss, hat im Spiel um Einflussnahme schlechte Karten in der Hand. In allen untersuchten Reorganisationsfällen holten Führungspersonen mit einer externen Beratung einen weiteren Akteur auf das mikropolitische Spielfeld. Den Beraterinnen und Beratern wird dabei entweder die Rolle des Moderators oder der Expertin zugewiesen (siehe dazu auch Seidenschnur und Krücken 2019). In beiden Rollen kann es ihnen gelingen, Unsicherheitszonen zu kontrollieren, sei es durch das Schlichten von Konflikten und Lösen von Blockaden oder aufgrund der Macht ihres Wissensvorsprungs. In den Interviews zeigte sich zudem, dass die Leitungsebene ihre Führungsentscheide durch die externe Beratung absichert.

Auf der Basis der Rationalität setzt die Einflusstaktik des *Austausches* an, wo es darum geht, in dialogischen Handlungen (konsultieren, kooperieren, aushandeln) möglichst gute

Entscheidungen oder Entscheidungsgrundlagen herbeizuführen. Auch diese Taktik wirkt sowohl auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene. Zum einen geht es um die Erweiterung der Informationen. Aus den Interviews ging hervor, dass aufgrund des breiten Einbezugs von Hochschulangehörigen immer auch wieder Entscheide revidiert wurden oder die letztendliche Lösung sich anders ausgestaltete als ursprünglich angenommen. Zum anderen können Führungspersonen durch diese Taktik Offenheit signalisieren, Wertschätzung gegenüber dem akademischen Personal zum Ausdruck bringen und auf deren Verunsicherungen, die im Zusammenhang mit Reorganisationen auftreten, eingehen. Die Taktik des Austauschs kann zu langwierigen Prozessen führen – es wird diskutiert, bis eine Lösung da ist –, funktioniert jedoch gut, weil die geteilte Erwartungshaltung vorhanden ist, dass nicht über die Köpfe der Leute hinweg entschieden wird. Auch wenn aus dem Austausch keine konkreten Entscheidungsgrundlagen hervorgehen: Mitreden zu können hat einen Wert als solches, das ist fest im Überzeugungssystem der Hochschule verankert. Dies widerspiegelt sich auch in der Formalstruktur mit den vielen Querschnittsfunktionen, die eine fortwährende Abstimmung und Kooperation erfordern. Schliesslich darf nicht vergessen werden, dass Führungspersonen oftmals auf das Wissen des akademischen Personals zurückgreifen *müssen*, weil sie selbst nicht über die nötige Expertise verfügen. Das akademische Personal kontrolliert im Sinne von Crozier und Friedberg (1993) die Unsicherheitszone der Expertise. Dass Lehrende und Forschende diese Machtquelle auch nutzen können, um die Dinge zu blockieren, indem sie «Pseudomitwirkung» betreiben, kam in den Interviews ebenfalls zur Sprache. Bei den betroffenen Führungspersonen kann ein solches Verhalten einen Rückgriff auf Positionsmacht auslösen.

Allianzen schmieden, Gärten hegen, mauscheln – die Taktik der *Koalition* pflegen sowohl Führungspersonen wie auch das akademische Personal. Während Führungspersonen in erster Linie ihr Kader ins Boot zu holen versuchen, verbündet sich das akademische Personal mit Kolleginnen und Kollegen aus dem zugehörigen Fachgebiet, um den eigenen «Garten» zu schützen. Diese starke Orientierung an den Peers ist typisch für Hochschulorganisationen (siehe Kapitel 2.3.1). Gleichwohl darf vermutet werden, dass an Fachhochschulen die Einflusstaktik der Koalition eine weniger grosse Bedeutung hat als an universitären Hochschulen, wo das Lehrstuhlprinzip etabliert ist und deren Inhaberinnen und Inhaber über grosses Einflusspotenzial verfügen, und wo Führungspersonen durch Gremien gewählt werden, die sich mehrheitlich aus Vertreterinnen und Vertretern der Professorenschaft zusammensetzen.

Die Taktik der *Blockade* zeigt sich in vielfältiger Weise. Eine passive, abwartende Haltung seitens des akademischen Personals wirkt eher subtil, indem sie Führungspersonen verunsichert oder frustriert. Das Instrumentalisieren von Abläufen, Strukturen und Kulturen ist v. a. im Spannungsfeld zwischen zentralen und dezentralen Organisationseinheiten beobachtbar, wenn auf der einen Seite auf Rapportierungspflichten verwiesen wird, auf der anderen Seite darauf, «dass es bei uns so nicht möglich ist». Eine weitere Form ist die Detailfokussierung. Sie wird begünstigt durch das Rationalitätsparadigma. Auch ist es nicht unüblich, dass das akademische Personal Vorgaben einfach ignoriert. Dies lässt sich zum einen damit erklären, dass die Führungspersonen über eher wenig Sanktionsmöglichkeiten verfügen. Zum andern macht es die bereits oben erwähnte Machtquelle der Expertise möglich. Sie verstärkt sich teilweise durch die beruflichen Möglichkeiten, die das Praxisfeld den Lehrenden und Forschenden bietet (womit ein Teil des akademischen Personals im Sinne von Crozier und Friedberg (1993) auch die Ungewissheitszone der Beziehungen nach aussen kontrolliert). Aus denselben Gründen erklärt sich, warum die Taktik des *Drucks* für das akademische Personal funktionieren kann, für Führungspersonen jedoch kaum.

Die Sozialisation durch den Fachbereich kann mitentscheidend dafür sein, welche Einflusspraktiken die Akteure anwenden. Ob das stetige kritische Hinterfragen oder eher

Pragmatismus eine Disziplin prägen, ob sich die Vertreterinnen und Vertreter eines Fachbereichs eher als Einzelfiguren oder in Projektzusammenhängen bewegen, ob die Entwicklung von Neuem oder das Erhalten von Traditionen im Vordergrund stehen, ist entscheidend dafür, wie eine Person sich gegenüber anstehenden Veränderungen verhält und wie sie sich einbringt. Ebenso spielt es eine Rolle, in welchem Anstellungsgrad jemand an der Fachhochschule beschäftigt ist und ob das berufliche Praxisfeld alternative Beschäftigungsmöglichkeiten bietet. Dies ist entscheidend für das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den einzelnen Akteuren und der Organisation und mündet letztendlich in der Frage: Ist die Organisation auf die einzelne Person angewiesen oder die einzelne Person auf die Organisation?

### 7.1.3 Formelle und informelle Macht im Zusammenspiel

Auch wenn Schweizer Fachhochschulen über Formalstrukturen verfügen, die hierarchische Führung zulassen, ist die *Kollegialitätsnorm* auch bei diesem Hochschultypus stark kulturprägend. Sie zeigt sich in den drei Facetten des Nichtangriffs-, Konsens- und Partizipationsprinzips (Kleimann 2016, S. 230–259). Ersteres geht von der Erwartung aus, sich gegenseitig in Ruhe zu lassen. Es kann mit ein Grund sein, dass Führungspersonen ihre Positionsmacht nur mit grösster Zurückhaltung einsetzen. Eng damit verbunden ist das Konsensprinzip, das bei Entscheidungen nach Möglichkeit Einstimmigkeit sucht. Die empirische Untersuchung bringt deutlich hervor, wie Gremien es vermeiden, Mehrheitsbeschlüsse zu fällen und stattdessen diskutieren und verhandeln, bis eine Lösung gefunden ist, obwohl die reglementarischen Grundlagen der Fachhochschulen für Gremienentscheide demokratische Mehrheitsbeschlüsse vorsehen. Ebenso bestätigt die Studie das Partizipationsprinzip, das als etablierte Norm an Schweizer Fachhochschulen von der Erwartung ausgeht, alle relevanten Akteure an der Entscheidungsvorbereitung zu beteiligen. Es vermischt sich bisweilen mit dem Konsensprinzip, weil den Beteiligten teilweise nicht klar ist, wo sie (nur) mitwirken und wo sie mitbestimmen. Die gelebte Partizipation wird von den Interviewten grundsätzlich als positiv, aber auch als kräfteraubend beurteilt. Insgesamt vermag die Kollegialitätsnorm als prägendes kulturelles Merkmal von Schweizer Fachhochschulen die formalen Strukturen teilweise zu korrigieren oder sogar aufzuheben. Auch wenn diese Norm bei diesem Hochschultyp weniger stark ausgeprägt sein dürfte als an (deutschen) Universitäten (siehe dazu die vorangehenden Ausführungen), so bringt auch die vorliegende Studie die von Baitsch (2017) beschriebene Skepsis sowohl von Lehrenden und Forschenden als auch von Leitungspersonen gegenüber der Notwendigkeit von Führung zutage.

«Die Skepsis gegenüber dem Geführtwerden korrespondiert mit der Zurückhaltung, Führungsinitiative zu ergreifen, die Aversion gegenüber vermuteter Bevormundung verläuft parallel mit der Scheu, sich in einem volatilen Feld zu exponieren, und dem Tabu, sich auf Positionsmacht zu berufen.» (Baitsch 2017, S. 292)

Einen weiteren Zusammenhang zwischen formeller und informeller Macht bringt die Untersuchung im vielseitigen und teils widersprüchlichen *Rollenbild von und an Führungspersonen* hervor, das sich u. a. in den komplexen Formalstrukturen begründet. Ein Interviewter bezeichnet exemplarisch seine Führungsrolle als «multiplepersönlichkeitsmässig» und sein Tätigkeitsfeld als «diffus» (5 RD 90). Die vielseitigen Erwartungen an die Führungsrolle werden sowohl in den Selbstbeschreibungen der Führungspersonen als auch in den Erwartungen, wie sie Akteure auf untergeordneten Positionen artikulieren, deutlich. Während der Ermöglicher für gute Rahmenbedingungen insbesondere in den Bereichen Infrastruktur, Finanzen und Personal zu sorgen hat und insgesamt eher moderierend wirken soll, wird von der Entscheiderin erwartet, dass sie ihre Führungsrolle in einem stärker direktiven

Stil ausfüllt. Der Impulsgeber wiederum soll Entwicklungen anstossen und Ideen einbringen. Diesen Rollenbildern lässt sich ein unterschiedliches Machtpotenzial zuschreiben (Kleimann 2016, S. 439–452). Jenes des Ermöglichsers ist auf Integration ausgerichtet und stützt sich auf das Prinzip der Kollegialität. Es entspricht der Vorstellung einer Führungsperson, die wenig Macht und Einfluss ausübt. Dem steht das Rollenbild der Entscheiderin für ein manageriales Führungsverständnis und gestalterische Einflussnahme gegenüber. Kleimann leitet aus seiner Untersuchung zur präsidialen Leitung an deutschen Universitäten ein ‹hybrides Leitungsmodell› ab, das Charakteristiken einer kollegialen und einer managerialen Führungspraxis vereint, wobei die kollegiale Seite einflussstärker ist als die manageriale (2016, S. 840–846). Der Autor spricht von einer

«Mixtur aus kollegialen und managerialen, stabilitäts- und veränderungsorientierten, autokratischen und partizipativen Momenten, deren hybrider Charakter den formalen und informellen Strukturen in der Universität der Gegenwart korrespondiert.» (Kleimann 2016, S. 843–844)

Das Modell dürfte weitgehend auch auf Schweizer Fachhochschulen zutreffen, mit einer höheren Gewichtung der managerialen Praxis, die in der stärkeren formalen Machtstruktur an Schweizer Fachhochschulen im Vergleich zum deutschen System begründet liegt und sich mit der Entstehungsgeschichte dieses jungen Hochschultyps erklären lässt. Schweizer Fachhochschulen sind aus den höheren Fachschulen als Ausbildungsstätten der höheren Berufsbildung hervorgegangen. Letztere sind bzw. waren hauptsächlich von kantonalen Verwaltungen geführte Schulen mit wenig Autonomie und einer direktiven Führungskultur. Die Leitungspersonen der Vorgängerinstitutionen bildeten mehrheitlich die Führung der neu gegründeten Fachhochschulen und das Lehrpersonal wurde ebenfalls übernommen (von Matt 2018, S. 5). Damit lebte die Mentalität der Vorgesetzten und der Unterstellten aus den höheren Fachschulen in den Fachhochschulen der frühen Jahre fort. Die Herauslösung aus der etablierten Regelungs- und Organisationskultur der Berufsbildung erfolgte erst mit der Zeit, angeregt insbesondere durch den Bolognaprozess, in den die Dozierenden bei der Überarbeitung der Studiengänge einbezogen waren, sowie durch das HFKG, das Mitwirkungsmöglichkeiten für die Hochschulangehörigen verlangt (von Matt 2018, S. 5, 2022, S. 52–53). So reicherten die Fachhochschulen ihre Führungsstrukturen fortlaufend mit partizipativen Elementen an und machten in ihrem Selbstverständnis den Schritt von ‹Schulen› zu ‹Hochschulen›. Unterstützt haben dürfte diesen Steuerungs- und Kulturwandel zudem, dass Kaderpositionen zunehmend mit Promovierten besetzt wurden. Von managerial geführten Organisationen – entstanden in der Hochblüte des NPM – entwickelten sich die Fachhochschulen zum ‹hybriden Leitungsmodell›, während sich die universitären Hochschulen als selbstverwaltete Institutionen diesem Konzept aus der entgegengesetzten Richtung näherten. Nickel (2011) vergleicht die Veränderung der Machtfelder an universitären und Fachhochschulen seit den 90er-Jahren in einer Untersuchung zu deutschen und österreichischen Hochschulen und betrachtet dabei die Governancemechanismen ‹Selbstorganisation›, ‹Mehrheitsentscheid›, ‹Hierarchie› und ‹Wettbewerb›. Die Erkenntnisse daraus lassen sich auch auf die Schweiz übertragen: In den frühen Jahren waren bei den Fachhochschulen die Governancemechanismen der Hierarchie und des Wettbewerbs stark ausgeprägt, während bei den Universitäten Selbstorganisation und Mehrheitsentscheide das Steuerungsmodell kennzeichneten. Gemäss der Autorin lässt sich

«ein gemeinsamer Trend zu einer möglichst gleichwertigen Ausbalancierung der vier grundlegenden internen Governance-Mechanismen erkennen. Weder eine Überbetonung von sich selbstorganisierenden Netzwerkstrukturen und polyarchischen Entscheidungsstrukturen [...] noch eine übermäßig starke hierarchische Steuerung und Wettbewerbsorientierung [...] scheinen im aktuellen Kontext Bestand zu haben.» (Nickel 2011, S. 140)

Die Konsequenz dieses Ausbalancierens sind die beschriebenen vielfältigen und teils widersprüchlichen Erwartungen an die Führungsrolle. Daraus erwachsen Ungewissheitszonen, die sich Leitungspersonen und Unterstellte zunutze machen können. Führungspersonen können diese Ungewissheitszonen kontrollieren, indem sie gezielt zwischen den verschiedenen Rollen und den Steuerungsinstrumenten wechseln, die damit verbunden sind. Aber auch für die Akteure auf tieferliegenden Positionen eröffnet sich ein Handlungsspielraum, denn sie können bewusst mit wechselnden Erwartungen an ihre Vorgesetzten herantreten, d. h. beispielsweise eine Führungsentscheidung einfordern und damit die vorgesetzte Person ‹unterwachen› (Luhmann 2016, S. 90ff.). Die besseren Karten haben in diesem ‹Spiel› jene Spielerinnen und Spieler, welche die organisationalen Regeln und deren Interpretationsspielräume besser kennen und anzuwenden wissen (Crozier und Friedberg 1993, S. 50–54). Die empirische Untersuchung zeigt aber auch: Wie Führungspersonen ihre Rolle verstehen und ausfüllen, wie sie mit ihren formellen Entscheidungskompetenzen umgehen und welche informellen Einfluss- und Steuerungspraktiken sie wählen, ist auch eine Frage des persönlichen Führungsverständnisses (siehe dazu Böckelmann 2017, S. 218).

Darf vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse von einer *Ursache-Wirkung-Beziehung* zwischen Mikropolitik und den formalen organisationalen Steuerungsprinzipien ausgegangen werden? Schliesst informelle Macht Lücken formeller Macht oder behindert sie die formelle Macht eher? Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung lässt sich schliessen, dass die Hierarchie an den untersuchten Fachhochschulen bzw. Departementen die Aufgabe zu erfüllen vermag, eine ungehemmte Ausdehnung an Machtspielen zu unterbinden. Leitungspersonen nehmen ihre Entscheidungskompetenzen wahr, die ihnen die Formalstruktur verleiht – allerdings erst nach langen Aushandlungsprozessen. Wenn es sein muss, berufen sie sich auf ihre Positionsmacht, selbst wenn ein solches Verhalten der Organisationskultur widerspricht. Beim Hochschultyp ‹Fachhochschule› sind das Entscheidungsverhalten und die Machtausübung insgesamt stark konsensorientiert und diskursiv geprägt (siehe dazu auch Hüther und Krücken 2016, S. 160). Angesichts der fehlenden ‹Selbstverwaltungsvergangenheit› der Schweizer Fachhochschulen erstaunt dies auf den ersten Blick. Auf den zweiten Blick erklärt sich diese Beobachtung jedoch mit der Entwicklungsgeschichte der Fachhochschulen von ‹Schulen› zu ‹Hochschulen› und den Besonderheiten der Hochschule als Organisation (siehe Abschnitt 2.3.1), die nicht nur auf Universitäten, sondern auch auf Fachhochschulen zutreffen, wobei einzelne Merkmale bei den beiden Hochschultypen unterschiedlich stark ausgeprägt sein dürften.

Gleichzeitig darf festgestellt werden, dass informelle Machtprozesse durch die Formalorganisation weder erzwungen noch ausgeschaltet werden können. Kühl spricht in diesem Zusammenhang vom ‹Paradox des Organigramms›, das darin besteht,

«dass formale Strukturen Probleme generieren, weil sie nicht alle Anforderungen des Alltagsgeschäfts abdecken und deshalb abweichendes informales Verhalten nicht verhindern können (oder dürfen). Regeln, die eigentlich Unsicherheit in der Organisation reduzieren sollen, verlangen tagtäglich Regelabweichungen, die wiederum neue Unsicherheit in die Organisation hineintragen. Die Stabilität, die dadurch entsteht, dass mit Regeln Fixpunkte geliefert werden, an denen sich die Entscheidungen der Organisation orientieren können, wird konterkariert, weil die Abweichungen von diesen Regeln immer schon mitbedacht werden müssen. Die organisatorische Praxis verlangt anpassungsfähige Regeln, von denen gegebenenfalls auch einmal abgewichen werden kann, ohne sie damit insgesamt außer Kraft zu setzen.» (Kühl 2017b, S. 47)

Die untersuchten Reorganisationsfälle bestätigen das ‹Paradox des Organigramms› verschiedentlich. Die Analyse von Prozessen wie ‹Mitglieder aufnehmen›, ‹Personal entlassen› oder ‹interne Stellen besetzen› bringen vielfältige Beispiele solcher alltäglicher



Regelabweichungen hervor. Die Komplexität der Formalstruktur von Fachhochschulen dürfte diese begünstigen. Gemäss Neuberger (2006) ist die Frage, ob organisationale Steuerungsprinzipien (z. B. die Hierarchie) mikropolitisch Agieren begünstigen oder umgekehrt Formalisierung die Antwort auf die Gefahr des rücksichtslosen egoistischen Handelns zur Verfolgung eigener Interessen ist und daher die Spielräume des einzelnen einschränkt, falsch gestellt. Er ist der Ansicht, dass

«es nicht nötig [ist], sich auf eine fragwürdige Ausgangssituation festzulegen, die Mikropolitik als Reaktion auf Steuerungsversagen definiert (oder umgekehrt: das Steuerungsversagen wegen allgegenwärtiger Mikropolitik mit organisationalen Mitteln bekämpft). Stattdessen wird die Kreiskausalität in das laufende Geschehen verlegt: in jedem Akt organisationaler Praxis bedingen sich organisationale Steuerungsmechanismen und mikropolitische Aktionen gegenseitig. Das befreit Mikropolitik vom Ruch des Illegalen oder Pathologischen und stellt sie auf die gleiche Stufe wie die etablierten übrigen Steuerungstechniken, die untereinander im selben Spannungsverhältnis stehen wie jede einzelne zu Mikropolitik (und umgekehrt).» (Neuberger 2006, S. 236)

So stellt sich am Schluss dieses Fazits zu Macht an Schweizer Fachhochschulen zwischen Formalität und Informalität die Frage, ob sich aus den Analysen Erkenntnisse für die Steuerung dieses Hochschultyps – und Hochschulen insgesamt – ableiten lassen. Im Folgenden werden einige Einsichten zur (Fach-)Hochschulsteuerung dargestellt, die sich nicht ausschliesslich aus einer machttheoretischen Analyse herbeiführen, sondern sich viel eher durch diese bestätigen.

#### 7.1.4 Erkenntnisse für die Steuerung von (Fach-)Hochschulen

Machtausübung an Hochschulen muss *partizipativ* und *diskursiv* basiert sein. Obwohl Hierarchie dazu da ist, Entscheidungsprozesse zu vereinfachen, indem die Entscheidungskompetenz bestimmten Rollenträgerinnen und -trägern in der Hierarchie zugewiesen wird, funktioniert dies an Hochschulen nur begrenzt. Leitungspersonen können nicht einfach «durchregieren», sondern müssen ihre Machtanwendung immer wieder im Austausch begründen.

«Arbeit an Hochschulen geschieht nicht primär, weil der Chef es anordnet, sondern weil die Neugier an neuem Wissen, die Lust am Vortrag und Diskurs mit Studierenden und Gleichgestellten sowie der Zauber der Wissenschaft motivieren und antreiben. Lehrende und Forschende an Hochschulen lieben die Auseinandersetzung, sie sind erzogen, jede These grundsätzlich zu hinterfragen und eine Anti-These aufzustellen.» (Inderbitzin 2018)

Führungspersonen obliegt die Aufgabe, für die Hochschulangehörigen Möglichkeiten für kritische Auseinandersetzungen zu schaffen und sich selbst aktiv am Diskurs zu beteiligen. Dies zeigt die empirische Studie deutlich. Nickel (2009) spricht von «partizipativem Management» als eine für Hochschulen adäquate Form der Steuerung. Sie ist durch Ansätze charakterisiert, welche die Hochschulangehörigen umfassend in die Entscheidungsprozesse einbeziehen. Zwar gehen die formellen Partizipationsmöglichkeiten an (Schweizer) Fachhochschulen weniger weit als an Universitäten. Auch dürften die Mitwirkungsrechte weniger umfassend sein als an deutschen Fachhochschulen, denn als junge Hochschulen haben die Schweizer Fachhochschulen die akademische Selbstverwaltung nach dem Vorbild der Universitäten nicht übernommen (von Matt 2018, S. 3). Bislang fehlt an Schweizer Fachhochschulen «ein allgemein akzeptiertes Modell der Partizipation der Hochschulangehörigen» (ebd.). Dennoch ist partizipative Führung als Steuerungsansatz auch in diesem Hochschultyp verankert. Die Hochschulangehörigen können in vielfältiger – auch nicht institutionalisierter – Form in die Entscheidungsprozesse involviert werden. Dabei kann den spezifischen Fachkulturen

Rechnung getragen werden. Vielleicht widerspiegelt sich darin eine schweizerische Art der Konsenskultur, wie sie in der Politik gelebt wird. Da werden breite Kreise zu Vernehmlassungsverfahren eingeladen, Interessen werden angemeldet und es wird diskutiert. Diese Art scheint sich auch im Hochschulbereich niederzuschlagen.

Wenn die Leitungsebene schliesslich – in der Regel nach langen Aushandlungsprozessen – ihre Positionsmacht einsetzt und einen Entscheid fällt, ist dieser zu *begründen und nachvollziehbar zu kommunizieren*. Die objektive Information gilt an Hochschulen als Basis allen erfolgreichen Entscheidens und Handelns. Das gute Begründen und stichhaltige Argumentieren sind die zentralen Steuerungspraktiken in diesem Feld; die vorliegende Studie bestätigt diese Erkenntnis. Dabei geht es auch darum, Verständnis für die Argumente des Gegenübers zu zeigen. Leitungspersonen müssen gewillt sein, in ihrem Führungsalltag kontinuierlich Überzeugungsarbeit zu leisten. Wenn die Leitungsebene Entscheidungen fällt, ist es indes bedeutsam, «nicht in die Gestaltung der Kernleistungen einzugreifen», denn die jeweiligen Expertinnen und Experten entwickeln diesen Bereich (Böckelmann 2017, S. 222). Die machttheoretischen Analysen haben verschiedentlich aufgezeigt, dass das akademische Personal die Unsicherheitszone der Expertise kontrolliert und entsprechend in den Leistungsbereichen über eine bedeutsame Machtressource verfügt. Vielmehr hat die Leitungsebene «die eigene Positionsmacht bewusst und dosiert einzusetzen, um [...] klare Strukturen und Prozesse zu schaffen und für eine strategisch durchdachte Entwicklung der Hochschule zu sorgen» (ebd.).

Eine *klare Zuordnung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten* kann dabei unterstützen, bei den Hochschulangehörigen falsche Erwartungen betreffend Mitbestimmung zu vermeiden und das Verständnis für die Entscheidungsprozesse zu schärfen. Beides kann Enttäuschungen und Frustrationen vorbeugen. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Führungspersonen *Willen zur Gestaltung* zeigen. An Schweizer Fachhochschulen verfügt die Leitungsebene über die Kompetenz, adäquate Strukturen und Prozesse weitgehend selbst zu erschaffen, beispielsweise die Aufbaustruktur zu bestimmen oder die Personalstruktur und Nachwuchsförderung auszugestalten, wie die vorliegende Untersuchung belegt. Diese Verantwortung birgt die Gefahr, aus Angst vor Fehlentscheidungen nichts zu entscheiden und so die Weiterentwicklung der Fachhochschule bzw. des Departements zu gefährden (Böckelmann 2017, S. 222–223). Auch diese Facette der Führungskultur brachte die Interviewstudie punktuell zutage. Auf den ersten Blick mag es paradox anmuten, wenn Führungspersonen in einem durch Kollegialität geprägten Umfeld als aktive Gestalterinnen und Gestalter auftreten. Gleichzeitig zeigt das in dieser Untersuchung herausgearbeitete komplexe Rollenbild von und an Führungspersonen, dass sich die Leitungsrolle nicht auf jene der Moderatorin oder des Moderators reduzieren lässt.

Führungspersonen können bei der Einstellung von Personal die langfristige Entwicklung der Hochschule entscheidend beeinflussen, denn Dozierende, ob mit oder ohne Leitungsfunktion, bleiben der Organisation in der Regel über mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte erhalten. Sollte die Person nicht passen, ist eine Entlassung zwar möglich, aber aus formellen und informellen Gründen schwierig, wie diese Untersuchung darlegt. Zudem machen die Aussagen der Interviewten deutlich, dass ein Personalentscheid einer Führungsperson, der nicht dem Antrag der Findungskommission entspricht, möglichst zu vermeiden ist. Findungsverfahren sind daher sorgfältig zu planen und durchzuführen. Zentral ist in diesem Zusammenhang, dass ein *differenziertes Kompetenzprofil der zu besetzenden Stelle* vorliegt, das auch Überlegungen zur mittel- und langfristigen Entwicklung des Feldes miteinbezieht. Führungspersonen haben in dieser «Vorphase» des Findungsprozesses eine bedeutsame Möglichkeit zur Einflussnahme, die darüber hinaus das Risiko minimiert, am Ende eines Findungsverfahrens Positionsmacht einsetzen zu müssen, um die Einstellung einer Person zu verhindern, die als unpassend

eingeschätzt wird. Dieser Schritt wäre für alle Beteiligten mit Frustration verbunden und könnte das Vertrauen in die Führungsperson beeinträchtigen.

Ein weiteres Mittel zur Einflussnahme ist für Führungspersonen das *Jahresgespräch*, das an den meisten Schweizer Fachhochschulen als festes Steuerungsinstrument etabliert sein dürfte. Dabei definieren Vorgesetzte und Unterstellte gemeinsam Ziele für das kommende Jahr, zum Beispiel zu den Pensen in den verschiedenen Leistungsaufträgen oder zu Publikationen. Darüber hinaus besprechen sie kurz- und mittelfristige Entwicklungswünsche und -möglichkeiten. Zudem geben sich die vorgesetzte und die unterstellte Person gegenseitig eine Rückmeldung zur Zusammenarbeit. In diesem Sinne ist das Jahresgespräch nicht nur ein wirksames Steuerungsinstrument, sondern auch eines der Vertrauensbildung. Bedingung ist, dass es mit Umsicht geführt wird. Dazu gehört, im Folgejahr die Zielerreichung gemeinsam offen und lösungsorientiert zu beurteilen und zu reflektieren.

Führungspersonen haben ihrem Personal Karrieremöglichkeiten zu bieten, wie die vorliegende Studie belegt. Die Leitungsebene an Fachhochschulen verfügt über recht grosse *Gestaltungsmöglichkeiten bei der Personalstruktur und -förderung*. Diese gilt es zu nutzen. Dabei sind nicht nur die vertikalen Entwicklungsmöglichkeiten «nach oben» zu berücksichtigen, sondern auch «nach unten». An den Fachhochschulen ist es nicht unüblich, dass Dozierende ihre Leitungsfunktion nach einigen Jahren abgeben und sich auf ihre Fachkarriere konzentrieren. Auch horizontale Karriereoptionen (z. B. im Wissenschaftsmanagement) oder solche auf Zeit (beispielsweise auf der Ebene von Projekten) sind bei der Personalentwicklung in Betracht zu ziehen. Die gezielte und profilbezogene Nachwuchsförderung ist für Führungspersonen eine bedeutsame Aufgabe, denn Fachhochschulen stehen vor der grossen Herausforderung, ihr eigenes Personal zu fördern und Fachleute aus dem Berufsfeld zurück in die Hochschule zu gewinnen.

Insgesamt lässt die vorliegende Analyse von Macht in Schweizer Fachhochschulen unterschiedlichste Paradoxien und Widersprüche erkennen – angefangen bei der Positionsmacht, die der Leitungsebene zwar zur Verfügung steht, aber nur dosiert eingesetzt wird, über formelle Entscheide, die Führungspersonen fällen müssen, zum Teil aber inhaltlich nicht fällen können, bis zur Zurückhaltung gegenüber der Führungsrolle von den Führenden selbst. Diese Paradoxien und Widersprüche prägen die Führungsbeziehungen an Schweizer Fachhochschulen. Eine herausfordernde Steuerungsaufgabe ist somit, diese Widersprüche stetig auszubalancieren. Mit Spannungen und Paradoxien in der Führung von Expertenorganisationen befassen sich u. a. Kaudela-Baum und Kels (2019) bzw. Kels und Kaudela-Baum (2019). Sie stellen fest, dass bislang dominierende Ansätze zur Führung von Expertinnen und Experten auf «kollegial-laterale» sowie «leise und verdeckte» Führungskonzepte setzen (Kaudela-Baum und Kels 2019, S. 34). Als Alternative schlagen sie eine «*paradoxiebewusste Führung*» vor, welche die Widersprüche zwischen Führenden und Geführten aktiv zur Förderung der Entwicklungsfähigkeit der Organisation nutzt, was eine explizite Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern bedingt (ebd.). Damit dies ihrer Meinung nach gelingt, sind Führungssysteme zu entwickeln, die den Umgang mit Paradoxien zulassen, und es braucht entsprechende Führungskompetenzen (ebd., S. 44). Führungskräfte in Expertenorganisationen müssen «offen für Erneuerung sein und Entscheidungsgrundlagen schaffen, die Widersprüche zulassen, statt sie so weit wie möglich zu kontrollieren bzw. zu minimieren» (Kels und Kaudela-Baum 2019, S. 435). Dieser Ansatz könnte zielführend sein, um einen konstruktiven Umgang mit den Paradoxien zu finden, die sich (auch) im Zusammenspiel von formeller und informeller Macht zeigen.

## 7.2 Grenzen der Untersuchung und Fragen für die weitere Forschung

Die vorliegende Studie beleuchtet formelle und informelle Machtphänomene und deren Zusammenspiel in Hochschulorganisationen. Sie setzte auf eine qualitative Forschungsstrategie mit Leitfadeninterviews als primäre Erhebungsmethode. Die Untersuchungsergebnisse sind unter dem Blickwinkel einiger Grenzen zu betrachten, die mit dem gewählten Forschungsdesign zusammenhängen.

Ob die Aussagen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ehrlich sind, ob sie beeinflusst sind durch soziale Erwünschbarkeit oder Antwortzwänge, bleibt letztendlich ungewiss. Interviewstudien bringen das Problem von kognitiven Verzerrungen mit sich, so auch bei der vorliegenden Untersuchung (siehe dazu bspw. Flick 2013). Wie Interviewte ihr Handeln reflektieren und dasselbe darauffolgend beschreiben, kann vom tatsächlichen Handeln abweichen. Dazu kommen die von der forschenden Person vorgenommenen Interpretationen und Wertungen, die letztendlich subjektiv sind und die Ergebnisse massgeblich mitprägen. Der letzte Punkt verstärkt sich durch die Tatsache, dass die Verfasserin der vorliegenden Studie Teil des Untersuchungsfeldes ist. Ihre langjährigen Erfahrungen als Angehörige einer Schweizer Fachhochschule sind in die Studie eingeflossen und in deren Ergebnisse eingeschrieben.

Eine weitere Problematik, die ebenfalls im Zusammenhang mit der gewählten Forschungsstrategie steht, ist die Auswahl der Fälle und die der Interviewpartnerinnen und -partner. Diese geschah nicht über ein bestimmtes Auswahlprozedere, sondern sie bildete sich über die Zugänglichkeit (Merkens 2013). Die Rektoren der Deutschschweizer Fachhochschulen hatten die Rolle von Gatekeepern inne, indem sie die Anfrage für die Beteiligung an der Untersuchung an die Direktorinnen und Direktoren *ihrer* Hochschule weiterleiteten (oder nicht). Analoges gilt für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner auf den Hierarchieebenen unterhalb der Direktion – da fungierten die Direktorinnen und Direktoren als Gatekeeper. Gatekeeper können beim Öffnen von Türen allenfalls Eigeninteressen verfolgen. Wenn es um Fragen der Übertragbarkeit der Ergebnisse geht, sind diese entscheidend (ebd.). Darüber ist jedoch für die vorliegende Studie nichts bekannt.

Grenzen erfährt die vorliegende Untersuchung zudem durch die Kleinheit des Forschungsfeldes und die damit verbundenen Konsequenzen für die Anonymisierung. Obwohl es aufschlussreich gewesen wäre, die Führungsfunktionen *Rektorin/Rektor* und *Direktorin/Direktor* separat zu analysieren, wurden die beiden Akteursgruppen zusammengefasst, um die Anonymität sicherzustellen. Die Frage, ob sich die Rollenbilder von Direktoren und Rektorinnen als Führungspersonen unterscheiden, ob sie unterschiedliche Einflusspraktiken pflegen und ob sie eine unterschiedliche Haltung gegenüber Macht vertreten, beantwortet die Untersuchung nicht oder höchstens am Rande.

Schliesslich ist aus Sicht des Forschungsdesigns festzustellen, dass mit den beiden Erhebungsmethoden der Interviews und der Dokumentenanalyse zwar verschiedene Methoden zur Datengewinnung angewandt wurden, es jedoch weitere Wege gäbe, um an wertvolles Material zu gelangen, insbesondere die teilnehmende Beobachtung als weiterer qualitativer Zugang. Auch die Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren (*Mixed Methodes*), siehe dazu bspw. Kelle 2014)<sup>113</sup> hätte es erlaubt, allenfalls ein differenzierteres Bild der Machtphänomene zu zeichnen. Überdies hätte die Gefahr der kognitiven Verzerrung, wie sie weiter oben erwähnt ist, abgeschwächt werden können. Letztendlich sind aber auch

---

<sup>113</sup> Hüther und Krücken sehen in Mixed-Methods-Designs ganz grundsätzlich ein grosses Entwicklungspotenzial für die Hochschulforschung (2016, S. 311ff.).

ressourcentechnische Gründe entscheidend für die Wahl eines Forschungsdesigns, wie es bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt ist.

Die dargestellten Grenzen der Untersuchung leiten über zur Frage, welche Forschungsperspektiven zu Macht in Hochschulorganisationen bestehen. An obigen Ausführungen anknüpfend, könnte mithilfe eines breiter abgestützten Forschungsdesigns die Frage von formeller und informeller Macht differenzierter für *Führungspersonen auf verschiedenen Hierarchieebenen* herausgearbeitet werden. Die eben erwähnte Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren würde sich gerade zu dieser Frage anbieten. So könnten auf der Basis einer schriftlichen Befragung unter Verwendung eines Fragebogens die mikropolitischen Einflusstaktiken erhoben werden. Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Taktikinventar (siehe Abschnitt 6.6) könnte als Ausgangspunkt dienen. Es gibt zur detaillierten Erhebung von mikropolitischen Einflusstaktiken etablierte Instrumente, so z. B. die *Profiles of Organizational Influence Strategies* (POIS), die *Perceptions of Organizational Scale* (POPS) oder der *Influence Behavior Questionnaire* (IBQ). Beschreibungen dazu liefern bspw. Alt (2005, S. 311) oder ausführlich Neuberger (2006). Eine genauere Kenntnis darüber, wie formelle und informelle Machtphänomene auf verschiedenen Hierarchieebenen wirken, kann Impulse liefern für Fragen der organisationalen Ausgestaltung von Hochschulen oder für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten für Führungspersonen.

Eine weitere Analysedimension im Zusammenhang mit Machtphänomenen sind die *Persönlichkeitsmerkmale der Akteure*. Diese wurden in der vorliegenden Studie praktisch gänzlich aussen vor gelassen. Eingangs Kapitel 6.6 wurde erwähnt, dass der Erfolg eines Einflussversuchs eines Akteurs auch von dessen Persönlichkeitsmerkmalen (und jenen der Zielpersonen) abhängig ist. Auch die vorliegende Studie zeigt, dass Zuschreibungen von Unterstellten gegenüber Vorgesetzten wie «Chef des Ladens», «starke Persönlichkeit» oder «wenig Führungs-, Durchsetzungsvermögen» relevant sind (4 AP 98, 11 AP 118, 12 MK 55). Neuberger (2006, S. 158–160) legt eine Übersicht von Attributen vor, die verschiedene Autorinnen und Autoren bei ihren diesbezüglichen Überlegungen berücksichtigt haben. Die Merkmale reichen von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau bis zu Karriereorientierung, Tendenz zur Konfliktvermeidung und Machiavellismus. Was beispielsweise das Persönlichkeitsmerkmal des Geschlechts im Zusammenhang mit Macht in Organisationen betrifft, gibt es diverse Untersuchungen. Mit den Unterschieden im mikropolitischen Handeln von Frauen und Männern bzw. mit der Bereitschaft von Frauen zu mikropolitischem Agieren befassen sich die Untersuchungen von Mucha und Rastetter (2012) sowie Rastetter und Jüngling (2018). Williams und Dempsey (2018) leiten konkrete Strategien ab, wie Frauen ihre Machtposition in der Berufswelt stärken können. Mai, Büttgen et al. (2017), um ein anderes Beispiel zu nennen, untersuchen Alpha-Ausprägungen bei männlichen und weiblichen Führungskräften und kommen zum Schluss, dass sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden. Ob sich mikropolitisch Handeln zwischen männlichen und weiblichen Führungspersonen in Hochschulen unterscheidet und ob sich signifikante Unterschiede zwischen den Disziplinen oder im Vergleich zu anderen Organisationstypen feststellen lassen, ist eine offene Frage. Ebenso wäre zu untersuchen, ob sich in Hochschulorganisationen die Alpha-Ausprägungen von Frauen in Führungspositionen von jenen der Männer unterscheiden. Diese Frage nach Macht und Gender in Hochschulorganisationen ist insofern relevant, als die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, dass weiche Einflussstrategien gegenüber harten dominieren, was eher einem stereotypischen weiblichen Rollenbild entspricht. Was soeben für das Persönlichkeitsmerkmal des Geschlechts ausgeführt wurde, gilt analog für andere Attribute.

Eine weitere Forschungsperspektive zu Macht in (Hochschul-)Organisationen eröffnet sich aus dem Blickwinkel der Komplexitätsreduktion und der Handlungskoordination: Der Begriff des *Vertrauens* fällt oftmals im gleichen Atemzug wie der Machtbegriff, wenn es um Führung geht

(z. B. Neubauer und Rosemann 2006). Für Luhmann ist Vertrauen ein effektiver Mechanismus, um Komplexität zu reduzieren, jedoch ist er mit dem Risiko der Enttäuschung verbunden: «Vertrauen bezieht sich also stets auf eine kritische Alternative, in der der Schaden beim Vertrauensbruch größer sein kann als der Vorteil, der aus dem Vertrauensweis gezogen wird» (Luhmann 1973, S. 24). Direkt hier knüpft das Konzept des lateralen Führens (Führen zur Seite) an. Es ist eine Antwort auf abflachende Hierarchien in Organisationen und stützt auf den drei Pfeilern Macht, Vertrauen und Verständigung ab als alternativer Steuerungsmechanismus zur Hierarchie (siehe Kühl 2017b). Bei Verständigung geht es darum, «die Denkgebäude des Gegenübers so zu verstehen, dass neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden» (Kühl 2017b, S. 3). Die Denkgebäude basieren auf Ansichten und Interessen der Akteure. Diese gilt es, so zu mobilisieren, dass «die bestmögliche Lösung für eine Aufgabe» gefunden werden kann, womit «Maßnahmen zur Motivation und zur Kontrolle entfallen», denn die Beteiligten einigen sich gemeinsam auf einen bestimmten Lösungsweg, sie werden nicht dazu angewiesen (Kühl 2017b, S. 23). Voraussetzung für eine Einflussnahme über Verständigung sind gemeinsame Erfahrungshintergründe. Sie zwingen die Beteiligten, «die divergierenden Interessen anderer Teilnehmer zu berücksichtigen und die Auswirkung der eigenen Handlungen darauf zu bedenken» (Kühl 2017b, S. 22). Da der formale Machtmechanismus der Hierarchie nur begrenzt wirkt, geschieht Einflussnahme über informelle Machtressourcen – die Kontrolle von Unsicherheitszonen über den Einsatz von Expertenwissen oder die Nutzung von Beziehungen nach aussen. Kühl beschreibt dabei Macht als eine Austauschbeziehung, die zwar asymmetrisch, aber wechselseitig ist (2017b, S. 23–26). Er bezieht sich dabei u. a. auf Luhmann sowie Crozier und Friedberg, wie es auch der Theorieteil dieser Arbeit tut (siehe Kapitel 2.2). Vertrauen schliesslich entsteht, «wenn eine Seite einseitig in Vorleistung geht (indem sie ein Risiko eingeht) und die andere Seite dies nicht für einen kurzfristigen Vorteil ausnutzt, sondern sich bei anderer Gelegenheit des Vertrauens würdig erweist» (Kühl 2017b, S. 3). Während bei der Macht die Option besteht, mit negativen Sanktionen drohen zu können, besteht beim Vertrauen das Risiko, dass es missbraucht wird. Je öfter ein Vertrauensvorschuss der einen Partei durch die andere Partei gewürdigt wird, desto eher etabliert sich ein langfristiges Vertrauensverhältnis. Den Vorteil dieses Einflussmechanismus sieht Kühl darin, dass er einen grossen Handlungsspielraum eröffnet, u. a. deshalb, weil nicht für jede Leistung sofort eine Gegenleistung erwartet werden muss. Allerdings besteht der grosse Nachteil darin, dass bereits das kleinste Anzeichen eines Vertrauensmissbrauchs die Vertrauensbeziehung erschüttern kann (Kühl 2017b, S. 27–29).

Verständigung, Macht und Vertrauen können sich gegenseitig stützen, aber auch behindern. Gegenseitig stützend greifen sie ineinander, wenn Verständigung dank einer guten Vertrauensbasis einfacher gelingt, oder eine mächtigere Person von einem weniger mächtigen Akteur eine Besprechung einfordert, um sich gegenseitig anzuhören, und sich die beiden Parteien nachher besser verstehen. Die drei Einflussmechanismen spielen gegenseitig behindernd zusammen, wenn eine Vertrauensbeziehung sich im Aufbau befindet und es deshalb schwierig ist, eigene Interessen mit Macht durchzusetzen. Ebenso können Informationen, die in Verständigungsprozessen auftauchen, von anderen für Machtspiele genutzt werden. Eine richtige Kombination von Verständigung, Macht und Vertrauen gibt es nicht. Die Grundidee des lateralen Führens besteht darin, diese drei Einflussmechanismen je nach Situation zu dosieren. Dabei ist beachtenswert, dass sich Verständigungs-, Macht- und Vertrauensprozesse gegenseitig teilweise ersetzen können. Damit eröffnen sich alternative Vorgehensweisen in festgefahrenen Situationen. Machtspiele können durch Verständigungsprozesse durchbrochen werden, indem beispielsweise dank neuen Informationen ein Kompromissentscheid herbeigeführt werden kann. Umgekehrt kann die Einführung neuer Regeln ewigen und ergebnislosen Diskussionen eine Richtung geben (Kühl 2017b, S. 31–40).

Das Konzept des lateralen Führens bietet Anknüpfungspunkte zur vorliegenden Studie, denn hierarchische Steuerung wirkt in Entscheidungsprozessen an Fachhochschulen nur bedingt, diese Erkenntnis wurde umfassend in Kapitel 5.1.1 dargestellt. Ergänzend zur Analysedimension der Macht lässt sich eine Reihe von Forschungsfragen zu den Pfeilern Vertrauen und Verständigung formulieren: Wie gut kann es in einem kompetitiven Umfeld wie jenem einer Hochschule, wo insbesondere die Forschenden in einem (internen) Wettbewerb stehen, gelingen, ein Vertrauensverhältnis zu etablieren? Wie bildet sich nicht formalisiertes Vertrauen zwischen Personen aus – in Kenntnis der jeweiligen (Führungs-)Rolle und darüber hinaus? Wie gut kann Verständigung gelingen in einer Organisation, in der unterschiedliche Rationalitäten nebeneinander existieren, von der Forschungslogik über jene der Lehre bis zur Verwaltungslogik und verschiedenen Logiken der einzelnen Disziplinen? Wie spielen die drei Pfeiler Macht, Vertrauen und Verständigung zusammen, wo beispielsweise Information die Basis für Verständigung ist und gleichzeitig eine Ressource von Macht (siehe Kapitel 2.2.2)? Inwieweit vermag die (schwache) Formalstruktur von Hochschulorganisationen die Verständigungs-, Macht- und Vertrauensprozesse zu regulieren? Zellweger und Thomann (2019) suchen erste Antworten auf diese und ähnliche Fragen. Sie fokussieren in ihrer Untersuchung auf Führungspersonen des mittleren Kaders, die sich in einer Sandwichposition zwischen Management und Leistungsaufträgen befinden, und auf solche in Third-Space-Funktionen (siehe Abschnitt 5.2.3). Ihnen ist gemein, dass sie sich in der «dynamischen Mitte» der Hochschule befinden (Zellweger und Thomann 2019, S. 54). Zellweger und Thomann argumentieren für eine Stärkung der lateralen Führung auf dieser mittleren Führungsebene.

Fachhochschulen befinden sich in vielerlei Hinsicht in einem dynamischen Umfeld. Es sind Bewegungen im Gange, die mittel- und langfristig auch Einfluss auf bestehende Machtkonstellationen haben werden. Eine dieser Dynamiken erwächst direkt aus dem Innern der Fachhochschulen: Es ist davon auszugehen, dass sich das *Laufbahnmodell* von swissuniversities, welches mögliche Karrierewege an Fachhochschulen skizziert, verändern wird (siehe Kapitel 5.2.2.1). Die Autorenschaft des Laufbahnmodells weist einleitend darauf hin, «dass die Zusammenstellungen eine Momentaufnahme (2015/16) darstellen» (swissuniversities 2017, S. 6). Die Funktionen und Laufbahnen seien «Gegenstand intensiver Diskussionen an einzelnen Fachhochschulen» (ebd.). Tatsächlich stammen die heutigen Personalkategorien der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Kern noch aus der Zeit der höheren Fachschulen. Wird der vierfache Leistungsauftrag der Fachhochschulen betrachtet, sind diese Personalkategorien wenig ausdifferenziert. Dies bringt einige Probleme mit sich, wie das Kapitel 5.2.2.2 ausführt, u. a. bestehen Abgrenzungsprobleme zwischen der Funktionsgruppe der Dozierenden und jener der wissenschaftlichen Mitarbeitenden. In diesem Kontext stellt sich die Frage, in welche Richtung sich die Funktionen und Laufbahnen verändern werden und was diese neue Situation hinsichtlich der Personalmacht bedeuten wird. Werden Führungspersonen bessere Rahmenbedingungen vorfinden, um Karrieren zu bieten bzw. zu beeinflussen? Oder wird sich die Personalmacht der Leitungsebene im Gegenteil abschwächen?

Andere Dynamiken sind gesamtgesellschaftlicher Natur, so auch die Digitalisierung und damit verbunden die *Macht der Daten*. Die vorliegende Studie hat dieses zentrale Themenfeld, das gerade in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen hat, nur am Rande berücksichtigt. Bereits Popitz (1992) definierte in seiner Konzeptionalisierung der Grundformen von Macht die datensetzende Macht als einen von vier Machttypen, die auf anthropologischen Grundgegebenheiten beruhen und die universelle Macht begründen (siehe Abschnitt 2.1.2). Demnach ist datensetzende Macht strukturell in den technischen Artefakten eingebaut. Mithilfe dieser Artefakte erlangen einige Menschen Entscheidungsmacht über andere. Mau wirft einen kritischen Blick auf die Tatsache, dass «immer mehr gesellschaftliche Phänomene vermessen, durch Zahlen beschrieben und beeinflusst werden», und er zeigt auf, wie sich dadurch «neue

soziale Ordnungsformen» durchsetzen (2017, S. 23–24). Auch Hochschulen sind längst Teil der *Audit Society* (Power 2002), Forschung, Lehre und Verwaltung werden bis in die Tiefen vermessen und quantifiziert. Von Gesetzes wegen sind Hochschulen verpflichtet, über ihre Tätigkeiten und Leistungen gegenüber Politik und Öffentlichkeit zu rapportieren. Entwicklungen wie Akkreditierungsverfahren oder wachsende Erwartungen an Hochschulen im Bereich der *Third Mission* erhöhen die Rapportierungspflichten der Hochschulen und befördern das Quantifizieren in immer neuen Themenbereichen. Längst legen Hochschulen beispielsweise Rechenschaft darüber ab, wie sie Chancengleichheit sicherstellen oder ihren Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten. Rund um Rechenschaftssysteme und Rapportierungspflichten lassen sich demnach Forschungsfragen ableiten, die die Frage berühren, in welcher Art und Weise diese (sich ausbreitenden) Rechenschaftssysteme die Machtkonstellationen in Hochschulen beeinflussen bzw. neue soziale Ordnungsformen schaffen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt unter dem Stichwort «Macht der Daten», eng mit dem obigen verknüpft, ist die Überwachung von Mitarbeitenden durch technische Systeme. In einer digitalisierten Welt hinterlässt der Mensch viele Spuren, so auch in der Arbeitswelt. Spätestens seit der Coronapandemie sind auch Lehrende an Hochschulen gläsern, so werden beispielsweise via digitale Plattformen abgehaltene Vorlesungen aufgezeichnet und im Web abgespeichert, sodass sie von den Studierenden – und Vorgesetzten – jederzeit abgerufen werden können. Damit werden Datenspuren zu Analyseobjekten, wie es Clegg beschreibt:

«The traces of data that all information-laden actions leave automatically as they are enacted become the objects for analysis, for the speeding up of processes, for eradicating porosity through which some effort, time or work might seep, for eradicating the gap between the action and its accounts, the work and its record, the deed and the sign.» (Clegg et al. 2006, S. 371)

Auch was Mau zur technologischen Überwachung im Dienstleistungsbereich feststellt, lässt sich eins zu eins auf Hochschulen übertragen, nämlich, dass die Kontrolle teilweise «von der Potenzialität dessen, was technisch möglich ist [lebt], und sie gewinnt ihre Wirkung eben aus dem bloßen Wissen, dass Informationen abgegriffen und gesammelt werden können [Hervorhebung im Original]» (2017, S. 244). Dass sich hier ein bedeutsames (neues) Forschungsfeld rund um Macht in Hochschulorganisationen eröffnet, ist offensichtlich.

Eine andere gesamtgesellschaftliche Dynamik, die eng mit obiger in Verbindung steht, sind die Bewegungen, die sich unter dem Stichwort *neue Arbeitswelt* zusammenfassen lassen, die das Paradigma der Subjektivierung auf Kosten von jenem der Objektivierung stärken (von Ameln und Heintel 2016). Konkret bedeutet dies: Entbürokratisierung, Entstandardisierung, Enthierarchisierung. Die Logik der Macht wird geschwächt, Arbeit soll vor allem sinnstiftend sein. Begründet wird diese Entwicklung u. a. mit der Generation Y<sup>114</sup>, die über eine geringe Machtdistanz verfügt.

«In diesem Zusammenhang wird viel über die Generation Y [Hervorhebung im Original] diskutiert, d.h. über Menschen, die in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts geboren sind, die mit neuen digitalen Techniken aufgewachsen sind und für die Arbeit in ihrer eigenen Identitätskonstruktion eine andere Bedeutung hat als in den Generationen zuvor: Die Angehörigen der Generation Y gelten als sehr leistungsbereit, sofern die Arbeit ihnen Spaß macht und sinnstiftend erscheint. Sie bevorzugen teamförmige Arbeitsstrukturen und lehnen traditionelle Hierarchien ab. Sie wollen Arbeit und Freizeit in einer guten Balance halten, sind aber auch

<sup>114</sup> Unter der Generation Y werden die in der zweiten Hälfte der 80er-Jahre Geborenen verstanden, wobei diesbezügliche Forschungen zu keinem einheitlichen Bild kommen. Siehe dazu beispielsweise von Ameln und Wimmer 2016, S. 14.



bereit, sich weit über das arbeitsvertraglich Vereinbarte hinaus zu engagieren.» (von Ameln und Heintel 2016, S. 178)

Damit stellt sich die Frage, inwieweit diese Entwicklungen die Machtphänomene in Hochschulorganisationen verändern werden. Lehrende und Forschende identifizieren sich stark mit ihrer Disziplin und sind in erster Linie intrinsisch motiviert (siehe z. B. Böckelmann et al. 2019, S. 57–61). Sie verfügen in ihrer Tätigkeit in weiten Teilen über eine grosse Autonomie, das haben vorangehende Ausführungen gezeigt. Zudem ist die Hierarchie in Hochschulorganisationen eher schwach, die Logik der Macht ist nicht dominant. Auch das ist hinlänglich bekannt. Aus diesen Gründen kann vermutet werden, dass Hochschulen die «Bedingungen» der Generation Y bereits erfüllen, der Zeit quasi voraus sind. In diesem Sinne dürfte die neue Arbeitswelt die Machtgefüge in Hochschulen nicht signifikant tangieren. Gleichzeitig sind Hochschulen träge Organisationen, die sich zumindest in Teilbereichen (v. a. der Ausbildung) schlecht mit postbürokratischen Organisationsprinzipien vereinbaren lassen, wie sie die neue Arbeitswelt fordert (siehe Kapitel 5.1.1.1). So ist fraglich, ob die Dynamiken aus der Arbeitswelt sie nicht doch zu einer Anpassung ihrer Strukturen, die die formalen Machtgefüge verändern werden, zwingen. Künftige Studien könnten dies zum Forschungsgegenstand machen. Bedeutsam könnte in diesem Zusammenhang der Ansatz von Kühl sein, der unter Bezugnahme auf James Marchs «Bounded Rationality» (1978) dafür plädiert, ein ganz anderes Verständnis einer agilen Organisationsform zu entwickeln:

«Statt monoton die Auflösung von Abteilungen, den Abbau von Hierarchien und die Entformalisierung von Prozessen zu fordern, könnte man unter diesem Label für realitätsnähere Formen der Entscheidungsfindung werben. Organisationen könnten sich selbst von dem Nutzen von Verschwendungen, von punktueller Torheit und von Entscheidungsprozessen in Form von Müllleimern überzeugen. Für Großorganisationen hätte dies den Charme, dass sich diese Orientierung im Entscheidungsprozess durchsetzen könnte, ohne die im Trend liegende Auflösung von Abteilungen, den Abbau von Hierarchien und die Entformalisierung von Prozessen mitmachen zu müssen.» (Kühl 2017a, S. 6)

Schliesslich bieten sich als Forschungsperspektive zu Macht in Hochschulorganisationen eine Reihe von vergleichenden Studien an: Es wäre aufschlussreich, Machtphänomene in verschiedenen *Hochschultypen* zu vergleichen und/oder *internationale* Vergleiche anzustellen. Auch ein Vergleich zwischen verschiedenen *Fachbereichen* innerhalb eines Hochschultyps bietet sich an. Dies würde auch einer Prüfung der Ergebnisse der vorliegenden Studie dienen. Sie versucht im vorangehenden Kapitel (siehe 7.1) ansatzweise, Schweizer Fachhochschulen und deutsche Universitäten bezüglich der beobachteten Machtphänomene gegenüberzustellen. Da jedoch keine anderen Studien vorliegen, die sowohl formelle als auch informelle Machtphänomene in Hochschulorganisationen in den Blick nehmen, können dazu nur Annahmen getroffen werden. Bezüglich der verschiedenen Hochschultypen präsentiert Lepori (2021) eine neue Klassifikation für Hochschulen in Europa, die die traditionelle Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen durchbricht und sich auf Unterschiede in den Tätigkeitsprofilen (Forschung vs. Bildungsorientierung) und im Fächerspektrum (naturwissenschaftliche vs. sozial- und humanwissenschaftliche Ausrichtung) konzentriert. Die Klassifizierung ist differenzierter als die Zweiteilung in einen universitären und einen nichtuniversitären Typus und umfasst sechs Klassen<sup>115</sup>. Auf der Basis dieser Typologie könnten Hochschulen in Europa unter dem Machtaspekt verglichen und in Bezug zu nationalen institutionellen Rahmenbedingungen gesetzt werden. Dadurch liesse sich auch untersuchen, ob die Machtphänomene an Schweizer Fachhochschulen einen Sonderfall

<sup>115</sup> Die Klassen sind: 1) Research universities, 2) Science and technology-oriented HEIs, 3) Applied sciences HEIs, 4) Generalist HEIs, 5) Social sciences and humanities specialized HEIs, 6) Educational HEIs.

darstellen, begründet u. a. durch den stark ausgeprägten Föderalismus und die historische Entwicklung der Fachhochschulen aus tertiären Ausbildungsinstitutionen (Böckelmann 2017, S. 215). Ein weiteres Vergleichsfeld bieten andere *Organisationstypen*. Eine Kontrastierung von Macht in Hochschulorganisationen mit Macht in anderen Professionsorganisationen (z. B. Krankenhäusern) oder Organisationen der Privatwirtschaft oder der öffentlichen Verwaltung könnte einen Beitrag leisten zur Frage, inwieweit Hochschulen einen eigenen Organisationstypus darstellen.

## Literaturverzeichnis

- Alt, Ramona (2005): Mikropolitik. In: Elke Weik und Rainhart Lang (Hg.): *Moderne Organisationstheorien 1*. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 295–328.
- Baden-Württemberg Stiftung (Hg.) (2013): *Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baitsch, Christof (2017): Führung an Hochschulen – Was bewegt die Akteure? In: Luzia Truniger (Hg.): *Führen in Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291–298.
- Barley, Stephen R. (1995): Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In: Barbara S. Lawrence, Michael B. Arthur und Douglas T. Hall (Hg.): *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 41–65.
- Becher, Tony; Trowler, Paul (2001): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- BFS (2021a): *Bildung und Wissenschaft. Panorama*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2021b): *Bildungsperspektiven. Szenarien 2020–2029 für das Bildungssystem*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2021c): *Hochschulstatistik 2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2021d): *Wachstums- und Produktivitätsstatistik (WPS)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Böckelmann, Christine (2017): Hochschulführung in unterschiedlichen Systemkontexten – Eine vergleichende Analyse zu Führungsbedingungen und Kompetenzanforderungen. In: Luzia Truniger (Hg.): *Führen in Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213–227.
- Böckelmann, Christine; Erne, Cordula; Kölliker, Alexandra; Zölch, Martina (2013a): Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Eine Einführung in den Kontext. In: Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker und Martina Zölch (Hg.): *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 9–16.
- Böckelmann, Christine; Erne, Cordula; Kölliker, Alexandra; Zölch, Martina (Hg.) (2013b): *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Böckelmann, Christine; Erne, Cordula; Kölliker, Alexandra; Zölch, Martina (2013c): Die Ergebnisse der repräsentativen Studie zur Situation des Mittelbaus 2011. In: Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker und Martina Zölch (Hg.): *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 17–120.
- Böckelmann, Christine; Nagel, Erik (2018): Immer gleichartiger: Konvergenzfaktoren im Tertiärbereich des schweizerischen Bildungssystems. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13 (3), Artikel 3, S. 29–50.
- Böckelmann, Christine; Nagel, Erik (2019): Immer gleichartiger, aber noch nicht gleichwertig. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 01.11.2019, S. 10.
- Böckelmann, Christine; Probst, Carole; Wassmer, Christian; Baumann, Sheron (2021): Lecturers' qualifications and activities as indicators of convergence and differentiation in the Swiss higher education system. In: *European Journal of Higher Education*, S. 1–26.

- Böckelmann, Christine; Tettenborn, Annette; Baumann, Sheron; Elderton, Melanie (2019): Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule Luzern. Luzern.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Borchardt, Andreas; Göthlich, Stephan E. (2009): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Sönke Albers, Daniel Klapper, Udo Konradt, Achim Walter und Joachim Wolf (Hg.): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33–48.
- Borggräfe, Michael (2019): Wandel und Reform Deutscher Universitätsverwaltungen. Eine Organigrammanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Erhard Stölting und Uwe Schimank (Hg.): Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 243–262.
- Brunsson, Nils; Olsen, Johan P. (1993): The reforming organization. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunsson, Nils; Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): Constructing organizations: The example of public sector reform Organization Studies. In: *Organization Studies* 21 (4), S. 721–746.
- Bürgi, Urs (Hg.) (2017): Handbuch öffentliches Personalrecht. Zürich: Schulthess.
- Clegg, Stewart (1989): Frameworks of power. London: SAGE.
- Clegg, Stewart; Courpasson, David; Phillips, Nelson (2006): Power and Organizations. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly* 17 (1), S. 1–25.
- Criblez, Lucien (2017): Hochschuldifferenzierung in der Schweiz – Strategien, Entwicklungen, Widersprüche. CHESS. Zürich, 11.04.2017.
- Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Frankfurt am Main: Hain.
- de Boer, Harry; File, Jon; Huisman, Jeroen; Seeber, Marco; Vukasović, Martina; Westerheijden, Don F. (2017): Structural Reform in European Higher Education: An Introduction. In: Harry de Boer, Jon File, Jeroen Huisman, Marco Seeber, Martina Vukasović und Don F. Westerheijden (Hg.): Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. Processes and Outcomes. Cham: Palgrave Macmillan, S. 1–18.
- Deeke, Axel (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Christian Brinkmann, Axel Deeke und Brigitte Völkel (Hg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg, S. 7–22.
- Eckert, Nancy (2020): Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz: Hintergrund, Bedeutung und erste Auswirkungen auf den Hochschulraum Schweiz. Zürich: Universität Zürich.
- EDK (1995): Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eisewicht, Paul; Grenz, Tilo (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien qualitativer Forschung“ von Jörg

- Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (5), S. 364–373.
- Erez, Miriam; Rim, Yeshayahu; Keider, Ida (1986): The Two Sides of the Tactics of Influence: Agent vs. Target. In: *Journal of Occupational Psychology* (59), S. 25–39.
- Flick, Uwe (2013): Konstruktivismus. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 150–164.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Nina Baur: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hg. v. Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 411–423.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2013): Was ist qualitative Forschung? Einblick und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13–29.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (2016): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017): *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.
- Gautschi, Patricia (2013): Professionalisierung an Schweizer Hochschulen? Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Patricia Gautschi und Andreas Fischer (Hg.): *Arbeitsplatz Hochschule im Wandel. Trends, Herausforderungen und die Rolle der Weiterbildung bei der Professionalisierung neuer Tätigkeitsbereiche*. Bern: Universität Bern, S. 21–33.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Campus.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goastellec, Gaële (2017): Higher Education Systems and Institutions, Switzerland. In: Jung Cheol Shin und Pedro Teixeira (Hg.): *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Bd. 17. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 1–7.
- Han, Byung-Chul (2005): *Was ist Macht?* Stuttgart: Reclam.
- Heggen, Kristin; Guillemin, Marilys (2012): Protecting Participants' Confidentiality using a Situated Research Ethics Approach. In: Jaber F. Gubrium (Hg.): *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft*. Thousand Oaks, CA: SAGE, S. 465–476.
- Hermanowicz, Joseph C. (2010): *Lives in Science. How institutions affect academic careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hildbrand, Thomas (2018): *Next Generation: Für eine wirksame Nachwuchsförderung*. Hg. v. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bern (Swiss Academies Reports, 13,1).
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulrich (Hg.): *Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 417–441.
- Hüther, Otto (2010): *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2012a): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‹vergessene› Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–39.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2012b): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen. In: *Soziale Welt*, S. 305–325.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2013): Hierarchy and power: a conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities. In: *European Journal of Higher Education* 3 (4), S. 307–323.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2015): Incentives and Power: An Organizational Perspective. In: Isabell M. Welpel, Jutta Wollersheim, Stefanie Ringelhan und Margit Osterloh (Hg.): Incentives and Performance. Cham: Springer International Publishing, S. 69–86.
- Hüther, Otto; Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Imbusch, Peter (2006): Macht und Herrschaft. In: Hermann Korte und Bernhard Schaefers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–181.
- Imbusch, Peter (2011): Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse. In: Peter Imbusch (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–35.
- Inderbitzin, Werner (2018): Warum und weshalb sollen Hochschulen "geführt" werden? Online verfügbar unter <https://www.wernerinderbitzin.ch/blog/2018/8/25/warum-und-weshalb-sollen-hochschulen-gefuehrt-werden>, zuletzt geprüft am 28.12.2021.
- Inhetveen, Katharina (2008): Macht. In: Nina Baur (Hg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–272.
- Kaiser, Karen (2012): Protecting Confidentiality. In: Jaber F. Gubrium (Hg.): The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft. Thousand Oaks, CA: SAGE, S. 457–464.
- Kassner, Karsten; Wassermann, Petra (2002): Nicht überall, wo methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, S. 95–111.
- Kaudela-Baum, Stephanie; Kels, Peter (2019): Spannungen und Paradoxien als zentrale Herausforderung für die Gestaltung von Führungsbeziehungen in Expertenorganisationen. In: Peter Kels und Stephanie Kaudela-Baum (Hg.): Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 31–47.
- Kelle, Udo (2014): Mixed Methods. In: Nina Baur: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Hg. v. Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 153–164.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kels, Peter; Kaudela-Baum, Stephanie (2019): Experten führen. Konstruktive Haltungen, Kompetenzen und Handlungsstrategien entwickeln. In: Peter Kels und Stephanie Kaudela-Baum (Hg.): Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 429–464.

- KFH (2014): 3. Zyklus. Bedeutung für die Fachhochschulentwicklung. Unter Mitarbeit von Thomas Bachofner, Anne Craussaz Esseiva und Michèle Graf. Bern: Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz.
- Kieser, Alfred; Ebers, Mark (2014): *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter (2013): *Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kipnis, David; Schmidt, Stuart (1983): An Influence Perspective on Bargaining within Organizations. In: Max H. Bazerman und Roy J. Lewicki (Hg.): *Negotiating in Organizations*. Beverly Hills: SAGE, S. 303–319.
- Kleimann, Bernd (2015): Tabus in der Governance von Universitäten. In: *Die Hochschule* (2), S. 33–42.
- Kleimann, Bernd (2016): *Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krebs, Dagmar; Menold, Natalja (2014): Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In: Nina Baur: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hg. v. Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–438.
- Krohn, Michael (2010): Third Space – dritte Chance für den akademischen Nachwuchs? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (4), S. 63–69.
- Krücken, Georg; Serrano-Velarde, Kathia (2016): Der Berater als Fremder. Eine soziologische Studie zur Managementberatung in Universitäten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), S. 29–51.
- Kruse, Jan; Schmieder, Christian; Weber, Kristina Maria; Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan (2012): Zum Verhältnis von Macht und Hierarchie in Organisationen. In: Bianka Knobloch (Hg.): *Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor*. Wiesbaden: Gabler, S. 165–183.
- Kühl, Stefan (2015): *Wenn die Affen den Zoo regieren: Die Tücken der flachen Hierarchien*. Frankfurt: Campus.
- Kühl, Stefan (2017a): James March. Die Zerlegung des zweckrationalen Modells. Bielefeld: Universität Bielefeld (Working Paper 11/2017).
- Kühl, Stefan (2017b): *Laterales Führen. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühl, Stefan (2020): Zwischen Präzision und Anonymisierung. In: *Soziologie* 49 (1), S. 62–71.
- Lamnek, Siegfried (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lepori, Benedetto (2021): The heterogeneity of European Higher Education Institutions: a configurational approach. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–17.
- Lepori, Benedetto; Huisman, Jeroen; Seeber, Marco (2014): Convergence and differentiation processes in Swiss higher education: an empirical analysis. In: *Studies in Higher Education* 39 (2), S. 197–218.
- Luhmann, Niklas (1973): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, Niklas (1976): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.

- Luhmann, Niklas (1987): *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2003): *Macht*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, Niklas (2011): *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2016): *Der neue Chef*. Hg. v. Jürgen Kaube. Berlin: Suhrkamp.
- Lukes, Steven (2005): *Power. A radical view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Machado, Maria de Lourdes; Brites Ferreira, José; Santiago, Rui; Taylor, James S. (2008): *Reframing the Non-University Sector in Europe: Convergence or Diversity?* In: James S. Taylor, José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado und Rui Santiago (Hg.): *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 243–260.
- Mai, Christian; Büttgen, Marion; Schwarzingler, Dominik (2017): *Think-Manager-Consider-Female: Eine Analyse stereotypischer Ansichten über weibliche Führungskräfte und die empirische Überprüfung ihrer realen Persönlichkeit anhand der Big Five und Dunklen Triade*. In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 69 (2), S. 119–152.
- Maienfisch, Edith (2018): *Die Kunst, sich im Sattel zu halten. Statuskämpfe und soziale Mobilität im Zuge der Schweizer Fachhochschulentwicklung im Bereich Wirtschaft seit Mitte des 20. Jahrhunderts*. Wien, Zürich: LIT.
- March, James G. (1978): *Bounded Rationality, Ambiguity, and the Engineering of Choice*. In: *The Bell Journal of Economics* 9 (2), S. 587–608.
- Matthiesen, Kai; van Well, Bennet (2012): *Diskursiv führen – oder: Management nach der Vertreibung aus dem Paradies*. In: Bianka Knoblach (Hg.): *Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor*. Wiesbaden: Gabler, S. 117–128.
- Matys, Thomas (2014): *Macht, Kontrolle und Entscheidungen in Organisationen. Eine Einführung in organisationale Mikro-, Meso- und Makropolitik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Merkens, Hans (2013): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 286–299.
- Meuser, Michael; Nager, Ulrike (2010): *Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 457–472.
- Miebach, Bernhard (2012): *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mintzberg, Henry (2007): *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mirow, Michael; Matzler, Kurt (2012): *Wie mächtig ist der Mächtige? Annäherung an das Phänomen der Macht aus Sicht der Systemtheorie*. In: Bianka Knoblach (Hg.): *Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor*. Wiesbaden: Gabler, S. 27–42.



- Mucha, Anna; Rastetter, Daniela (2012): Macht und Gender. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 43 (2), S. 173–188.
- Müller, Barbara (2012): Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Perspektive. Bern: hep.
- Neubauer, Walter F.; Rosemann, Bernhard (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuberger, Oswald (2006): Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nickel, Sigrun (2009): Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung. Mering, München: Hampp.
- Nickel, Sigrun (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Thomas Brüsemeister und Martin Heinrich (Hg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft, S. 123–143.
- OECD (2018): Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media.
- OECD (2021): Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media.
- Oltmanns, Torsten (2012): Der Machtbegriff in der Betriebswirtschaft – ein Tabu und seine Geschichte. In: Bianka Knoblach (Hg.): Macht in Unternehmen. Der vergessene Faktor. Wiesbaden: Gabler, S. 55–71.
- Ortmann, Günther (2012): Macht in Organisationen und die Bürde des Entscheidens. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 43 (2), S. 121–136.
- Ostholt, Heinrich (2015): Hochschule früher und heute. Wechsel in der Wissenschaftsorganisation. In: Andreas Beaugrand (Hg.): Bildung anführen. Über Hochschulmanagement nach der Bologna-Reform. Bielefeld: transcript Verlag, S. 106–121.
- Paris, Rainer (2015): Der Wille des Einen ist das Tun des Anderen. Aufsätze zur Machttheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Parsons, Talcott (1973): Beiträge zur soziologischen Theorie. Hg. v. Dietrich Rueschemeyer. Darmstadt: Luchterhand.
- Parsons, Talcott (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Hg. v. Stefan Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pätzmann, Monika (2005): Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft: dargestellt und diskutiert am Beispiel der Abschlüsse in Architektur und Betriebswirtschaft. Zürich: Universität Zürich.
- Pongratz, Hans J. (2009): Konkurrenz und Integration in Reorganisationsprozessen. In: *Soziale Welt* 60 (2), S. 179–197.
- Popitz, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.
- Power, Michael (2002): The audit society. Rituals of verification. Oxford: Oxford University Press.
- Rastetter, Daniela; Jüngling, Christiane (2018): Frauen, Männer, Mikropolitik. Geschlecht und Macht in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SBFI (2016): Forschung und Innovation in der Schweiz 2016. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

- SBFI (2017): Hochschulen und Forschung in der Schweiz. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI (2019): Hochschulen und Forschung in der Schweiz. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schenkel, Lena (2018): Das Personal der Zürcher Fachhochschule wird neu sortiert. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 26.09.2018. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/zuerich/das-personal-der-fachhochschulen-wird-neu-sortiert-ld.1423203?reduced=true>.
- Schmidlin, Sabina; Bühlmann, Eva; Muharremi, Fitore (2020): Next Generation und Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem. Hg. v. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Swiss Academies Reports, 15,3).
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2008): Weber – Parsons – Mead – Schütz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneijderberg, Christian (2018): Promovieren in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schneijderberg, Christian; Schneider, Natalia; Teichler, Ulrich (2014): Die Berufssituation von Hochschulprofessionellen. Aufgaben, Tätigkeiten, Kompetenzen, Rollen und berufliche Identitäten. International Center for Higher Education Research, Universität Kassel.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (1), Art. 18.
- Schumacher, Thomas (2017): Strategie und Organisationsdesign in Hochschulen. In: Luzia Truniger (Hg.): *Führen in Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69–87.
- Schumacher, Thomas; Wimmer, Rudolf (2019): Der Trend zur hierarchiearmen Organisation. Zur Selbstorganisationsdebatte in einem radikal veränderten Umfeld. In: *Organisationsentwicklung* (2).
- Schweizerischer Bundesrat (2003): Botschaft zur Änderung des Fachhochschulgesetzes. Bern.
- Schweizerischer Bundesrat (2016): Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2017–2020. Bern.
- Seidenschnur, Tim; Krücken, Georg (2019): Gefragt und ohne Plan? Die Rolle von Beratungen in der Organisationsgesellschaft. In: Maja Apelt, Ingo Bode, Raimund Hasse, Uli Meyer, Victoria von Grodeck, Maximiliane Wilkesmann und Arnold Windeler (Hg.): *Handbuch Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–18.
- Seidenschnur, Tim; Krücken, Georg; Galwa, Julia; Vogel, Rick (2018): Berater im Spiegel des Feldes. Eine professionssoziologische Rekonstruktion ihrer Legitimierung in Verwaltungen und Universitäten. In: *Soziale Welt* 69 (1), S. 6–32.
- Seidenschnur, Tim; Krücken, Georg; Vogel, Rick; Galwa, Julia (2016): Beratung von Universitäten – Lernprozesse zwischen universitärem Denken und ökonomischer Logik. In: *Hochschulmanagement* 11 (3), S. 66–72.
- Sibold, Noëmi (2017): Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In: Luzia Truniger (Hg.): *Führen in Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 105–122.
- SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

- Somech, Anit; Drach-Zahavy, Anat (2002): Relative Power and Influence Strategy: The Effects of Agent/Target Organizational Power on Superiors' Choices of Influence Strategies. In: *Journal of Organizational Behavior* (23), S. 167–179.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100.
- swissuniversities (2017): Laufbahnen an Fachhochschulen. Bern.
- SWR (2020): Réflexions sur la différenciation des hautes écoles: le cas du lien au monde professionnel. Analyse exploratoire du Conseil suisse de la science CSS. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Tacke, Veronika (2015): Formalität und Informalität. In: Victoria von Groddeck und Sylvia Marlene Wilz (Hg.): *Formalität und Informalität in Organisationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 37–92.
- Teichler, Ulrich (2008): The End of Alternatives to Universities or New Opportunities? In: James S. Taylor, José Brites Ferreira, Maria de Lourdes Machado und Rui Santiago (Hg.): *Non-University Higher Education in Europe*, Bd. 23. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 1–13.
- Teichler, Ulrich (2014): Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster: Waxmann.
- Tratschin, Luca (2021): Selbstbeobachtung des Schweizer Hochschulsystems – Status Quo und Perspektiven. Universität Zürich (CHESS-Schrift, 1).
- Truniger, Luzia (2013): Mittelbau und Nachwuchsförderung an den Fachhochschulen in der Schweiz. In: Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker und Martina Zölch (Hg.): *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 121–136.
- von Ameln, Falko; Heintel, Peter (2016): Macht in Organisationen. Denkwerkzeuge für Führung, Beratung und Change Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- von Ameln, Falko; Wimmer, Rudolf (2016): Neue Arbeitswelt, Führung und organisationaler Wandel. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 47 (1), S. 11–21.
- von Groddeck, Victoria; Wilz, Sylvia Marlene (2015): Auf dem Papier und zwischen den Zeilen. In: Victoria von Groddeck und Sylvia Marlene Wilz (Hg.): *Formalität und Informalität in Organisationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–31.
- von Matt, Hans-Kaspar (2018): Mitwirkung und Partizipation von Dozierenden an universitären Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Modelle – Erfahrungen – Potentiale. Luzern.
- von Matt, Hans-Kaspar (2022): Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- von Rosenstiel, Lutz (2013): Organisationsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 224–237.
- Weber, Karl (2013): Strukturelle Ambivalenz des Mittelbaus und seine Förderung im neu formierten schweizerischen Hochschulraum. In: Christine Böckelmann, Cordula Erne, Alexandra Kölliker und Martina Zölch (Hg.): *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 147–170.
- Weber, Karl; Balthasar, Andreas; Tremel, Patricia; Fässler, Sarah (2010a): Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. Hg. v. Gebert Rüt Stiftung. Basel/Bern.

- Weber, Karl; Tremel, Patricia; Andreas, Balthasar (2010b): Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. In: *Swiss Political Science Review* 16 (4), S. 687–713.
- Weber, Karl; Tremel, Patricia; Balthasar, Andreas; Fässler, Sarah (2010c): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen. Bern: Universität Bern.
- Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly* 21 (1), S. 1–19.
- Weil, Sonia (2017): *25 Jahre New Public Management in der Schweiz – Zehn Gestalter erzählen*. Lausanne: IDHEAP.
- Wild, Steffen (2013): *Wertorientierungen und Hochschulsozialisation*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.
- Williams, Joan C.; Dempsey, Rachel (2018): *What Works for Women at Work: Four Patterns Working Women Need to Know*. New York: NYU Press.
- Wilz, Sylvia Marlene (2010): *Entscheidungsprozesse in Organisationen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yin, Robert K. (2014): *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: SAGE.
- Zellweger, Franziska; Thomann, Geri (2019): Lateral führen an Hochschulen. In: Peter Kels und Stephanie Kaudela-Baum (Hg.): *Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51–68.
- Zellweger Moser, Franziska; Bachmann, Gudrun (2010): Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (4), S. 1–8.
- Zürcher Fachhochschule (2010): Neuregelung des Titels Professorin/Professor ZFH. Online verfügbar unter [https://www.zhdk.ch/file/live/b4/b4dfb613f96a4a509b25aa26e9d44003920018c7/zfh\\_prof.titel\\_fhrb\\_2\\_.pdf](https://www.zhdk.ch/file/live/b4/b4dfb613f96a4a509b25aa26e9d44003920018c7/zfh_prof.titel_fhrb_2_.pdf), zuletzt geprüft am 22.04.2021.

## Anhang

### Anhang A: Verwendete Bezeichnungen für Organisationseinheiten, Gremien und Funktionen

(Stand Juni 2020)

<b>Organisationseinheiten, Gremien, Funktionen</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Alternative Bezeichnungen</b>
<b>Fachhochschulrat</b>	Strategisches Führungsorgan einer Fachhochschule	Hochschulrat (FHGR, OST), Schulrat (BHF)
<b>Rektor/in</b>	Gesamtleitung der Fachhochschule, Vorsitz der Hochschulleitung.	Direktionspräsident/in (FHNW), Generaldirektor/in (≪Direttore generale≫, SUPSI)
<b>Rektorat</b>	Übergeordnete Verwaltungseinheit der Fachhochschule	Direktionspräsidium (FHNW)
<b>Prorektor/in</b>	Stellvertreter/in des Rektors/der Rektorin mit eigenem Geschäftsbereich innerhalb des Rektorats	Vizerektor/in (BFH), Vizepräsident/in (FHNW)
<b>Hochschulleitung</b>	Operatives Führungsorgan einer Fachhochschule	Direktion (FHNW, SUPSI), Fachhochschulleitung (BFH)
<b>Direktor/in</b>	Gesamtleitung eines Departements, Vorsitz der Departementsleitung; Mitglied der Hochschulleitung	
<b>Departement</b>	Disziplinäre Einheit, in der gelehrt und geforscht wird	Hochschule (FHNW, HES-SO, z. T. BFH)
<b>Departementsleitung</b>	Operatives Führungsorgan eines Departements	Departementskonferenz (ZHdK)
<b>Verwaltungsdirektor/in</b>	Vorsteher/in der Einheit ≪Services≫	Leiter/in Services (FHNW)
<b>Services</b>	Einheit, welche für die administrativen und technischen Betriebsabläufe einer Fachhochschule zuständig ist.	Finanzen & Services (HSLU, ZHAW), Zentrale Dienste (FHGR) Services (FHNW)

## Anhang B: Interviewleitfäden

### B1 – Interviewleitfaden <Direktor/in>

#### Einleitung

Der Gegenstand meiner Studie sind Entscheidungsprozesse an Hochschulen zwischen Formalität und Informalität. Ich möchte sie anhand von Reorganisationsprozessen auf Ebene der Departements untersuchen. Dabei geht es *nicht* darum, die Entscheidungsprozesse oder die Reorganisationen zu evaluieren.

Sie haben sich freundlicherweise bereit erklärt, sich an der Studie zu beteiligen. Vielen Dank dafür.

#### Technische Hinweise:

- Dauer ca. 90 Minuten
- Zusicherung Anonymität
- Einverständnis, dass Aufzeichnung gemacht wird?

#### Einstiegsfrage

1. Was hat Sie daran gereizt, Direktor des Departements XY zu werden?

#### Ziel der Reorganisation

2. Was gab den Anstoss für die Reorganisation des Departements?

*Falls Anstoss durch Direktor selbst:*

*Falls anderweitiger Anstoss:*

3a. Was wollten Sie mit der Reorganisation erreichen?

3b. Was wollten die Anstossgeber mit der Reorganisation erreichen?  
Und wie finden Sie das?

4. Bei wem liegt rein formell die Entscheidungskompetenz für die Ausgestaltung der Departementsstruktur bzw. -organisation?

#### Planung

5. Wer waren in der Planungsphase der Reorganisation Ihre wichtigsten Ansprechpartner?  
*[Falls der Rektor als Vorgesetzter und/oder die nächstunterstellte Führungsebene wie Institutsleitende nicht genannt werden: nachfragen]*
6. Wie würden Sie den Prozess der Entscheidungsfindung mit diesen Ansprechpartnern in der Planungsphase beschreiben?
7. Auf was haben Sie in Ihrer Kommunikation und Ihrer Art der Zusammenarbeit mit diesen Ansprechpartnern ganz besonders geachtet?

### Durchführung

8. Wann und wie haben Sie die übrigen Betroffenen, die nicht bereits in der Planungsphase involviert waren, über das Reorganisationsprojekt informiert?
9. Wer hat Sie in der Durchführung der Reorganisation unterstützt und wie äusserte sich diese Unterstützung?
10. Wer leistete in der Durchführung der Reorganisation Widerstand und wie äusserte sich dieser Widerstand?  
*[Evtl. nachhaken: Dozierende mit besonderer Expertise/besonderem Renommee? Besonderen Aussenbeziehungen? Hauptamtliche/Nebenamtliche? Fokus Lehre/Fokus Forschung? Kam es zu Entlassungen? Zu Abstufungen? Zu Beförderungen?]*
11. Haben Sie die Unterstützung und den Widerstand erwartet und warum?
12. Entschied man sich daraufhin für Änderungen am zuvor entwickelten Konzept der Reorganisation? Hat es dazu geführt, dass bestimmte Ziele nicht erreicht werden konnten bzw. die Zielsetzung umformuliert wurde?
13. Wie haben Sie sich letztlich durchgesetzt?  
*[Evtl. nachhaken: Haben Sie Anreize gesetzt, und falls ja: welche? – Materielle, immaterielle Anreize? Was war Ihr «Hebel», um Ihre Interessen durchzusetzen?]*
14. Hätten Sie notfalls Ihre gesamte Macht als Direktor eingesetzt, um die Reorganisation durchzusetzen?  
*Falls nein:* Warum nicht?  
*Falls ja:* Gibt es für Sie kollegiale oder sonstige Spielregeln, bei denen Sie sagen würden, dass diese nicht durch die Funktionsausübung des Departementsdirektors gefährdet werden dürfen?

### Ergebnis

15. Was denken Sie, wie zufrieden sind die Betroffenen mit dem Ergebnis der Reorganisation?  
*[Evtl. nachhaken: Und wie zufrieden sind SIE damit?]*
16. Was würden Sie beim nächsten Reorganisationsprojekt anders machen?

### Abschliessende Fragen

17. Wie würden Sie Ihre Rolle als Direktor/in des Departements XY beschreiben?
18. Wie ist Ihr Verständnis von Führung?  
*[Evtl. erwähnen: kollegial oder managerial?]*
19. Sehen Sie einen Departementsdirektor eher als «Primus inter pares» oder als eine Person, die mehr zu sagen hat als die anderen in der Departementsleitung?

### Weiteres Vorgehen

20. Ich würde gerne mit weiteren Personen aus unterschiedlichen Hierarchiestufen über die Reorganisation sprechen. Wen würden Sie empfehlen?
21. Gibt es Dokumente zum Reorganisationsfall, die für meine Analysen hilfreich sein könnten?

Vielen Dank für das Gespräch!

## B2 – Interviewleitfaden ‹Mittleres Kader›

### Einleitung

Der Gegenstand meiner Studie sind Entscheidungsprozesse an Hochschulen zwischen Formalität und Informalität. Ich möchte sie anhand von Reorganisationsprozessen auf Ebene des Departements untersuchen. Dabei geht es *nicht* darum, die Entscheidungsprozesse oder die Reorganisationen zu evaluieren.

Sie haben sich freundlicherweise bereit erklärt, sich an der Studie zu beteiligen. Vielen Dank dafür.

### Technische Hinweise:

- Dauer ca. 90 Minuten
- Zusicherung Anonymität
- Einverständnis, dass Aufzeichnung gemacht wird?

### Einstiegsfrage

1. Was hat Sie daran gereizt, [Funktion] des Departements XY zu werden?

### Ziel der Reorganisation

2. Wie war das für Sie, als der Anstoss zur Reorganisation des Departements von [Direktor] kam?
3. Waren seine Absichten für Sie nachvollziehbar? Wie wurden Sie in die Planung einbezogen?
4. Welchen Gestaltungsspielraum bezüglich von Ihnen gewünschten Änderungen am Konzept der Reorganisation gab es?

### Planung

5. Wer waren in der Planungsphase der Reorganisation die wichtigsten Player?
6. Wie würden Sie den Prozess der Entscheidungsfindung (mit diesen Playern) in der Planungsphase beschreiben?
7. Auf was haben Sie als Betroffener *[evtl.: als Mitglied des Kernteams]* in Ihrer Kommunikation und Ihrer Zusammenarbeit mit diesen Ansprechpartnern ganz besonders geachtet?
8. Die Reorganisation wurde ohne Entlassungen umgesetzt. Wie kam es zu diesem Entscheid?  
*[Und wie finden Sie das?]*

### Durchführung

9. Wann wurden die übrigen Betroffenen, die nicht bereits in der Planungsphase involviert waren, über das Reorganisationsprojekt informiert?
10. Wer hat die Durchführung der Reorganisation unterstützt und wie äusserte sich diese Unterstützung?
11. Wer leistete in der Durchführung der Reorganisation Widerstand und wie äusserte sich dieser Widerstand?  
*[Evtl. nachhaken: Dozierende mit besonderer Expertise/besonderem Renommee? Besonderen Aussenbeziehungen? Hauptamtliche/Nebenamtliche? Fokus Lehre/Fokus Forschung? Kam es zu Abstufungen? Zu Beförderungen?]*
12. Haben Sie die Unterstützung und den Widerstand erwartet und warum?



13. Entschied man sich daraufhin für Änderungen am zuvor entwickelten Konzept der Reorganisation? Hat es dazu geführt, dass bestimmte Ziele nicht erreicht werden konnten bzw. die Zielsetzung umformuliert wurde?
14. Wer hat sich letztlich durchgesetzt?  
*[Evtl. nachhaken: Wurden Anreize gesetzt und falls ja: welche? – Materielle, immaterielle Anreize? Was waren (Hebel) zur Durchsetzung von Interessen?]*
15. Wie würden Sie den Prozess bezüglich Stellenbesetzungen beschreiben?
16. Sind Sie der Meinung, der Direktor hätte notfalls seine gesamte Macht einsetzen dürfen, um die Reorganisation durchzusetzen?
17. Falls nein: Warum nicht? Falls ja: Gibt es für Sie kollegiale oder sonstige Spielregeln, bei denen Sie sagen würden, dass diese nicht durch die Funktionsausübung des Departementsdirektors gefährdet werden dürfen?

### **Ergebnis**

18. Wie zufrieden sind Sie mit dem Ergebnis der Reorganisation?  
*[Und die anderen Betroffenen, Ihrer Meinung nach? Evtl. auf konkrete Aspekte eingehen]*
19. Was müsste man Ihrer Meinung nach beim nächsten Reorganisationsprojekt anders machen?

### **Abschliessende Fragen**

20. Wie würden Sie Ihre Rolle als [Funktion] beschreiben?
21. Wie ist Ihr Verständnis von Führung?  
*[Evtl. erwähnen: kollegial oder managerial?]*
22. Sehen Sie einen Departementsdirektor eher als «Primus inter pares» oder als eine Person, die mehr zu sagen hat als die anderen in der Departementsleitung?

Vielen Dank für das Gespräch!

## B3 – Interviewleitfaden ‹Akademisches Personal›

### Einleitung

Der Gegenstand meiner Studie sind Entscheidungsprozesse an Hochschulen zwischen Formalität und Informalität. Ich möchte sie anhand von Reorganisationsprozessen auf Ebene des Departements untersuchen. Dabei geht es *nicht* darum, die Entscheidungsprozesse oder die Reorganisationen zu evaluieren.

Sie haben sich freundlicherweise bereit erklärt, sich an der Studie zu beteiligen. Vielen Dank dafür.

### Technische Hinweise:

- Dauer ca. 90 Minuten
- Zusicherung Anonymität
- Einverständnis, dass Aufzeichnung gemacht wird?

### Einstiegsfrage

1. Seit wann sind Sie Dozent an der Fachhochschule XY?

### Ziel der Reorganisation

2. Wie war das für Sie, als der Anstoss zur Reorganisation des Departements von [Direktor] kam?  
*[Evtl. nachfragen: Wie weit war das Projekt zu diesem Zeitpunkt schon fortgeschritten?]*
3. Was wollte er mit der Reorganisation erreichen?
4. Waren für Sie die Motive für die Reorganisation klar und nachvollziehbar?

### Planung und Durchführung

5. Wurden Sie als Dozent in die Entscheidungsprozesse einbezogen?  
*[Falls ja, wie? Und haben Sie bzw. andere Dozierende von diesem Mitgestaltungsrecht Gebrauch gemacht?]*
6. Wie beurteilen Sie die Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden in diesem Reorganisationsprozess?
7. Wer waren für Sie Ihre wichtigsten Ansprechpartner?  
*[Direktor, Vorgesetzter, andere Dozierende ...]*
8. Welches waren Ihrer Meinung nach die zentralen Entscheidungen und wie kamen diese Ihres Erachtens zustande?
9. Hatten Sie oder andere Dozierende jemals Angst vor Entlassungen im Zusammenhang mit der Reorganisation?
10. Wer hat die Durchführung der Reorganisation unterstützt und wie äusserte sich diese Unterstützung?
11. Wer leistete in der Durchführung der Reorganisation Widerstand und wie äusserte sich dieser Widerstand?  
*[Evtl. nachhaken: Dozierende mit besonderer Expertise/besonderem Renommee? Besonderen Aussenbeziehungen? Hauptamtliche/Nebenamtliche? Fokus Lehre/Fokus Forschung? Kam es zu Abstufungen? Zu Beförderungen?]*
12. Hat Sie diese Unterstützung und dieser Widerstand überrascht und warum?
13. Wie beurteilen Sie den Umgang der Führungspersonen mit Widerstand?
14. Entschied man sich im Verlaufe des Prozesses für Änderungen am zuvor entwickelten Konzept der Reorganisation aufgrund von Einwänden/Anregungen vonseiten der Dozierenden?  
*[Konnten die Dozierenden ihren Einfluss effektiv geltend machen?]*

15. Wer hat sich letztlich durchgesetzt?  
*[Evtl. nachhaken: Wurden Anreize gesetzt und falls ja: welche? – Materielle, immaterielle Anreize? Was waren (Hebel) zur Durchsetzung von Interessen?]*
16. Wie beurteilen Sie den Prozess zur Besetzung von Stellen, die im Zusammenhang mit der Reorganisation neu geschaffen wurden bzw. neu besetzt werden mussten?
17. Sind Sie der Meinung, der Direktor hätte notfalls seine gesamte Macht einsetzen dürfen, um die Reorganisation durchzusetzen?
18. Falls nein: Warum nicht? Falls ja: Gibt es für Sie kollegiale oder sonstige Spielregeln, bei denen Sie sagen würden, dass diese nicht durch die Funktionsausübung des Departementsdirektors gefährdet werden dürfen?

### **Ergebnis**

19. Wie zufrieden sind Sie mit dem Ergebnis der Reorganisation?  
*[Und die anderen Dozierenden, Ihrer Meinung nach? Evtl. auf konkrete Aspekte eingehen]*
20. Was müsste man Ihrer Meinung nach beim nächsten Reorganisationsprojekt anders machen?

### **Abschliessende Fragen**

21. Wie würden Sie die Rolle des Departementsdirektors, wie jene der anderen Mitglieder der DL, beschreiben?  
*[Direktor als Primus inter pares oder mit einer übergeordneten Kompetenz ausgestattet?]*
22. Welches Verständnis von Führung erwarten Sie von den Führungspersonen an einer Hochschule?  
*[Evtl. erwähnen: kollegial oder managerial?]*

Vielen Dank für das Gespräch!

## **B4 – Interviewleitfaden <Rektor/in>**

### **Einleitung**

Der Gegenstand meiner Studie sind Entscheidungsprozesse an Hochschulen zwischen Formalität und Informalität. Ich möchte sie anhand von Reorganisationsprozessen auf Ebene des Departements untersuchen. Dabei geht es *nicht* darum, die Entscheidungsprozesse oder die Reorganisationen zu evaluieren.

Sie haben sich freundlicherweise bereit erklärt, sich an der Studie zu beteiligen. Vielen Dank dafür.

Als Rektor waren Sie nur teilweise direkt in die Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit der Reorganisation involviert. Darüber möchte ich sprechen – aber auch über Entscheidungsprozesse an Fachhochschulen in einem übergeordneten Sinn.

### Technische Hinweise:

- Dauer ca. 90 Minuten
- Zusicherung Anonymität
- Einverständnis, dass Aufzeichnung gemacht wird?

### **Einstiegsfrage**

1. Was hat Sie daran gereizt, Rektor der Fachhochschule XY zu werden?

### **Anstoss zur Reorganisation**

2. Was gab den Anstoss für die Reorganisation des Departements?

*Falls Anstoss durch Rektor selbst:*

*Falls anderweitiger Anstoss:*

3a. Was wollten Sie mit der Reorganisation erreichen?

3b. Was wollten die Anstossgeber mit der Reorganisation erreichen?  
Und wie finden Sie das?

4. Haben Sie den Departementen irgendwelche Vorgaben gemacht zu Beginn des Prozesses?

*Nachfolgend einige Fragen zu drei Themen, die bei Reorganisationen relevant sind:*

### **Departementsstruktur**

5. Die Departementsstruktur ist durch den Rektor zu genehmigen.
  - Waren Sie bei der Erarbeitung der Departementsstruktur einbezogen?
  - Haben Sie schon einmal eine Struktur abgelehnt? Falls nein, würden Sie es tun, wenn nötig?
  - Haben alle Departemente ein Organisationsreglement (eine Geschäftsordnung)? Verlangen Sie das? Warum (nicht)?

## Finanzen

6. Als Rektor entscheiden Sie über die Grobbudgets und genehmigen die Budgets und Jahresabschlüsse der Departemente.
  - Wie würden Sie die Entscheid- bzw. Genehmigungsprozesse beschreiben?  
*[evtl. präzisieren: einfach, schwierig, ...]*
  - Haben Sie schon einmal ein Budget oder einen Jahresabschluss abgelehnt? Falls nein, könnten Sie sich vorstellen, es zu tun?

## Personal

7. Als Rektor sitzen Sie in diversen Findungskommissionen.
  - Wie würden Sie die Entscheidungsprozesse in diesen Findungskommissionen beschreiben?
  - Kam es schon vor, dass Sie anderer Meinung waren als der Rest der Findungskommission, und falls ja, wie haben Sie sich verhalten?
8. Ist es schon vorgekommen, dass Sie die Besetzung einer departementalen Kaderposition (z. B. Vize-Direktion) nicht genehmigt haben? Falls nein, könnten Sie sich vorstellen, es zu tun?
9. Wie stehen Sie zum Mittel der Entlassung von Personal?

## *Nachfolgend einige übergeordnete Fragen zu Führung und Zusammenarbeit*

### Zusammenarbeit und Kommunikation

10. In Ihrer Funktion als Rektor haben Sie mit verschiedensten Ansprechpartnern zu tun (Direktoren, Hochschulleitung, einzelne Mitarbeitende aus Departementen, Fachhochschulrat ...). Auf was achten Sie in Ihrer Kommunikation und Ihrer Art der Zusammenarbeit mit diesen Ansprechpartnern ganz besonders?

### Rollenverständnis

11. Wie würden Sie Ihre Rolle als Rektor der Fachhochschule XY beschreiben?
12. Sehen Sie sich innerhalb der Hochschulleitung als Primus inter pares?  
Falls ja: warum? Falls nein: warum nicht?

### Führungsverständnis

13. Wie ist Ihr Verständnis von Führung?  
*[Evtl. erwähnen: kollegial oder managerial?]*

### Abschlussfrage

14. Würden Sie notfalls Ihre gesamte Macht als Rektor einsetzen, um etwas durchzusetzen?  
Falls nein: Warum nicht?  
Falls ja: Gibt es für Sie kollegiale oder sonstige Spielregeln, bei denen Sie sagen würden, dass diese nicht durch die Funktionsausübung des Rektors gefährdet werden dürfen?

Vielen Dank für das Gespräch!

## **Anhang C: Verwendete Gesetzestexte und Organigramme**

### *Berner Fachhochschule (BFH)*

Gesetz über die Berner Fachhochschule (FaG) vom 19.06.2003 (Stand 01.08.2015)

Verordnung über die Berner Fachhochschule (Fachhochschulverordnung, FaV) vom 05.05.2004 (Stand 01.02.2018)

Personalgesetz (PG) des Kantons Bern vom 16.09.2004 (Stand 01.01.2017)

Statut der Berner Fachhochschule (Fachhochschulstatut, FaSt) vom 14. Februar 2019

Organigramm, Stand Mai 2019

### *Fachhochschule Graubünden (FHGR)*

Gesetz über Hochschulen und Forschung (GHF) vom 24. Oktober 2012 (Stand 1. Januar 2016)

Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Mitarbeitenden des Kantons Graubünden (Personalgesetz, PG) vom 14.06.2006, Stand 01.01.2017

Organisationsreglement Hochschulrat vom 1. Mai 2020

Organisationsreglement Hochschulleitung vom 1. Mai 2020

Organigramm, Stand Mai 2020

### *Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)*

Staatsvertrag zwischen den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn über die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) Vom 27. Oktober 2004/9. November 2004/18./19. Januar 2005 (Stand 1. Januar 2012)

Gesamtarbeitsvertrag (GAV) für die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW vom 23. Oktober 2006, überarbeitet per 1. Januar 2011 und per 1. Januar 2020

Organisationsstatut der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) vom 4. September 2017

Funktionendiagramm FHNW vom 30. Oktober 2017

Organigramm, Stand Januar 2020

### *Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)*

Convention intercantonale sur la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) du 26 mai 2011

Organigramme, Etat au 01.05.2020

### *Hochschule Luzern (HSLU)*

Zentralschweizer Fachhochschul-Vereinbarung vom 15. September 2011 (Stand 1. Januar 2013)

Gesetz über das öffentlich-rechtliche Arbeitsverhältnis des Kantons Luzern (Personalgesetz) vom 26. Juni 2001 (Stand 1. Januar 2014)

Personalverordnung der Hochschule Luzern vom 6. Juli 2016 (Stand 1. September 2020)

Statut der Hochschule Luzern, FH Zentralschweiz (FHZ-Statut) vom 7. Juni 2013 (Stand 1. August 2017)

Organigramm Stand April 2020

*Ostschweizer Fachhochschule (OST)*

Vereinbarung über die Ost – Ostschweizer Fachhochschule vom 15. Februar 2019 (Stand 01.01.2020)

Hochschulstatut vom 26.02.2021 (Stand 01.08.2021)

Organigramm, Stand Juli 2020

*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)*

Legge sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli istituti di ricerca (del 3 ottobre 1995)

Statuto della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Versione 3 del 04.06.2020

Regolamento della legge sull'Università della Svizzera italiana, sulla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana e sugli istituti di ricerca (del 18 febbraio 2014)

Organigramma istituzionale, giugno 2020

*Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)*

Fachhochschulgesetz (FaHG) des Kantons Zürich, 2. April 2007

Gesetz über das Arbeitsverhältnis des Staatspersonals (Personalgesetz) des Kantons Zürich vom 27. September 1998

Reglement über den Titel der Professorin oder des Professors an der Zürcher Fachhochschule vom 6. Juli 2010

Hochschulordnung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (vom 25. Januar 2008)

Geschäftsordnung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (vom 13.12.2007, Version 1.0.17)

Organigramm, Stand Juni 2020

*Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK)*

Fachhochschulgesetz (FaHG) des Kantons Zürich, 2. April 2007

Gesetz über das Arbeitsverhältnis des Staatspersonals (Personalgesetz) des Kantons Zürich vom 27. September 1998

Reglement über den Titel der Professorin oder des Professors an der Zürcher Fachhochschule vom 6. Juli 2010

Hochschulordnung der Zürcher Hochschule der Künste (vom 16. Januar 2008)

Departementsordnung der ZHdK vom 18. März 2015 (Änderungen vom 17. April 2018)

Organigramm, Stand Juni 2019