
Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen

Luzia Truniger

Zusammenfassung

Veränderungs- und Innovationsprozesse an Hochschulen sind in gesellschaftliche Entwicklungen eingebunden und werden von diesen angestoßen und befördert. Der Beitrag umreißt einige dieser Treiber – die Finanz- und Wirtschaftskrise, Veränderungen der Hochschul-Governance und New Public Management, die Umsetzung der Bologna-Deklaration, Anforderungen der Wissensgesellschaft und Digitalisierung – und zeigt, welche Herausforderungen für Leadership und Management damit verbunden sind. Die Entwicklungen haben maßgeblich zur Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft beigetragen. Vertikale und horizontale Differenzierung wird näher beleuchtet und am Beispiel des Aufbaus und der Entwicklung von Fachhochschulen in der Schweiz konkretisiert. In jedem thematischen Abschnitt wird diskutiert, welche Folgerungen sich daraus für die Führung in Hochschulen ergeben.

1 Gesellschaftliche Entwicklungen als Treiber von Hochschulreformen

Gesellschaftliche Entwicklungen haben in den letzten Jahrzehnten zu umfassenden Transformations- und Innovationsprozessen im Hochschulbereich geführt. Tiefe, Reichweite und Dynamik des Wandels sind eindrücklich – betroffen sind sowohl das Hochschulsystem als Ganzes, die Hochschul-Governance, als auch die Konzeption von

L. Truniger (✉)
Olten, Schweiz
E-Mail: luzia.truniger@fhnw.ch

Hochschule als Organisation, deren Ausdifferenzierung und Führung. Auf einige dieser Entwicklungen und die damit verbundenen Herausforderungen für die Führung wird im Folgenden eingegangen.

1.1 Finanzierung der Hochschulen

Die internationale Finanz- und Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte erheblich belastet und in mehreren Ländern zu großen Budgetdefiziten und Maßnahmenpaketen, zur Implementierung von Schuldenbremsen und Stabilisierungsprogrammen geführt. Dies blieb nicht ohne Folgen für die Finanzierung der Hochschulen. Auch wenn die Hochschulsysteme in Europa unterschiedlich stark von den Auswirkungen der Krise betroffen waren, nahm insgesamt der Druck zu, zur Ergänzung der öffentlichen Mittel weitere Finanzierungsquellen zu erschließen und die Drittmittelakquise zu forcieren – beispielsweise Gelder zur Projekt- und Programmfinanzierung einzuwerben, über Weiterbildungsangebote und Dienstleistungen Erträge zu generieren sowie Fundraising und Sponsoring zu betreiben.

Die Einwerbung zusätzlicher Mittel bildet sich in der Finanzierungsstruktur der Hochschulen ab. So gehören etwa in den schweizerischen Fachhochschulen (FH) die vorab aus Verträgen mit externen Auftraggebern und Privaten erzielten Erträge zu den festen Bestandteilen der Forschungsfinanzierung (vgl. z. B. Lepori und Müller 2016; SBFI 2016). Vom Finanzvolumen her steht jedoch die staatliche Finanzierung der Hochschulen im europäischen Kontext nach wie vor im Vordergrund. Zur Illustration: Bund und Kantone tragen in der Schweiz klar den Hauptteil bei der Finanzierung des Hochschulsystems. Insgesamt 81 bzw. 80 % der Aufwendungen der universitären Hochschulen (UH) bzw. der FH werden mit öffentlichen Mitteln beglichen, zudem trägt der Bund über 90 % der Kosten für die Eidgenössischen Technischen Hochschulen, die Kantone decken ihrerseits 83 % des Finanzierungsbedarfs der Pädagogischen Hochschulen ab (BFS 2016b, S. 11).

Für die Hochschulen und deren Führung bedeutet dies, dass der Stellenwert von und die Beschäftigung mit ökonomischen Realitäten und der Einwerbung von Drittmitteln merklich zugenommen haben. Der Aufwand für Antragstellung, Akquise und Forschungsmanagement, Markt- und Konkurrenzanalysen ist stark gestiegen. Neben zeitlichen Ressourcen ist auch Expertise in Finanzen und Controlling gefragt, die intern aufgebaut oder extern bereitgestellt werden muss. Zudem sind Führungskräfte gefordert, mit allfälligen Abhängigkeiten von Drittmittelgebern umzugehen, wenn etwa gewichtige Auftraggeber weitgehenden Einfluss geltend machen (vgl. Reichert et al. 2012). Auch gilt es, finanzielle Ziele, Rahmenbedingungen und Maßnahmen – die hochschulintern in der Regel eher auf Ignoranz oder Ablehnung als auf Interesse stoßen – mit der nötigen Konsequenz und Sensibilität zu vermitteln und umzusetzen.

1.2 Hochschul-Governance und New Public Management

Im Zuge der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen wurde deutlich, dass Hochschulen mit enger staatlicher Steuerung und Regulierung kaum in der Lage waren, schnell und flexibel auf neue Anforderungen und veränderte Bedarfslagen zu reagieren. Der Staat zog sich in der Folge zunehmend aus der inputorientierten Steuerung zurück und gewährte den Hochschulen mehr Autonomie, um den Herausforderungen adäquat begegnen zu können (vgl. Kehm 2012, S. 18). Der angepasste Steuerungsmodus öffnete den Weg zu einer Stärkung der Leitungsorgane in den Hochschulen.

Der Wechsel in der Governance wurde mit Ansätzen des New Public Management (NPM) begleitet. Vornehmlich ging es dabei um die Einführung von Kontraktmanagement mit Ziel- und Leistungsvereinbarung, Globalbudget und Leistungsindikatoren. Den Hochschulen wurde die Verantwortung übertragen, die Leistungserbringung effektiv und effizient zu organisieren – verbunden mit der Pflicht zur Rechenschaftslegung (*accountability*) bezüglich erzielter Ergebnisse und Qualität. Es wurden auch externe Hochschulräte mit strategischen Aufgaben eingesetzt und Agenturen mit Programmevaluationen und institutionellen Akkreditierungen betraut (vgl. *Audit Society* nach Power 1999 in Hüther und Krücken 2016, S. 48 f.).

Mit der verstärkten Output-Orientierung keimte der Wettbewerb innerhalb und zwischen den Hochschulen auf. Er wurde und wird vor allem dann manifest, wenn in einer Hochschule leistungsbezogene Mittelverteilungssysteme eingeführt, finanzielle Anreize für außerordentliche Leistungen oder leistungsabhängige Besoldungsanteile in Aussicht gestellt werden. Interinstitutionell zeigt sich die Wettbewerbsorientierung insbesondere im Ringen um die „besten Köpfe“, um Forschungsmittel, Rankingpositionen und reputationsträchtige Mitgliedschaften.

Die skizzierten Veränderungen bilden sich auch in den organisationstheoretischen Konzeptionen von Hochschulen ab. Während die in den 1970er-Jahren entwickelten Ansätze die Hochschulen beispielsweise als *loosely coupled systems* (Weick 1976), als *professional bureaucracy* (Mintzberg 1979, 1983) oder als *organized anarchy* (Cohen et al. 1972) beschreiben, wird mit den erwähnten Entwicklungen der Fokus auf die Organisationswerdung von Hochschulen gerichtet: Hochschulen transformieren sich von lose gekoppelten Systemen mit kollegialer Entscheidungskultur zunehmend zu zielgerichtet agierenden Organisationen, zu handlungs- und entscheidungsfähigen Akteuren – und werden daher in neueren theoretischen Zugängen als *besondere Organisation* (Musselin 2007), als *organisationaler Akteur* (Meier 2009) oder etwa als *durchdrungene Hierarchien* (Bleiklie et al. 2011) gefasst (zur Diskussion organisationstheoretischer Ansätze vgl. z. B. auch Hanft 2008; Hüther und Krücken 2012; Kehm 2012; Maasen 2012; Nickel 2009; Pellert 1999; Zechlin 2012b).

Die veränderte Governance bedeutet für die Hochschulleitung Chance und Verpflichtung zugleich, Eigenverantwortung für die Entwicklung, Profilierung und Positionierung der Hochschule und die Erfüllung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen wahrzunehmen, Grundlagen für Kooperation, Commitment und Qualität zu legen sowie für

Kommunikations-, Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse mit relevanten Stakeholdern, politischen und strategischen Organen zu sorgen. Diese anspruchsvollen Aufgaben erfordern Leadership und Management – Leadership, um Prozesse der Verständigung, der innovativen Erneuerung und Profilierung zu initiieren und Schnittstellen zu bespielen; Management, um Systeme, Verfahren und Instrumente zu etablieren, etwa Kostenrechnungsmodelle und Managementinformationssysteme, Qualitätsmanagement und Rechenschaftslegung.

1.3 Bologna-Prozess

Ein anders gelagerter, wichtiger Treiber von Hochschulreformen stellte die Unterzeichnung der Bologna-Deklaration von 1999 zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums und zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Bildungsstandorts Europa dar. Zentrale Anliegen waren unter anderem die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Etablierung eines dreistufigen Studiensystems mit Leistungspunkten nach dem ECTS-Modell (European Credit Transfer System), die Förderung der Qualität, Zusammenarbeit und Mobilität sowie die Fokussierung auf *learning outcomes* und *employability*.

Mit der Umsetzung der Bologna-Deklaration waren die Hochschulen nicht nur damit konfrontiert, die Studienstruktur zu verändern, sondern sie hatten weitgehende Anpassungen in den Curricula vorzunehmen. Eine der diesbezüglichen Herausforderungen war die Entwicklung von Kompetenzprofilen als Grundlage für die Studiengänge, die auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes Bezug nehmen und die Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden sicherstellen sollten. Die Hochschulen engagierten sich überdies in der Modularisierung der Studienangebote, der Förderung der Mobilität und internationalen Zusammenarbeit (vgl. z. B. von Matt 2010).

In den Bologna-Nachfolgekonferenzen der Bildungsministerinnen und Bildungsminister werden alle zwei Jahre die Umsetzung der Maßnahmen und die erzielten Fortschritte diskutiert und neue Ziele vereinbart – beispielsweise die verstärkte Beachtung der sozialen Dimension, die Anerkennung von Vielfalt, die Sensibilisierung für ungleiche Chancen und Bedingungen der Teilhabe an Hochschulbildung, die Erweiterung des Zugangs zur Bildung und die Öffnung von Hochschulen sowie die Flexibilisierung und Förderung des lebenslangen Lernens.

Für die Führung in Hochschulen bedeutete die Umsetzung von Bologna nicht nur die Initiierung struktureller und curricularer Anpassungen, sondern die Auseinandersetzung mit Grundfragen der Bildung, mit der Öffnung von Hochschulen und deren Entwicklung. Konkret standen und stehen Fragen des Wissenserwerbs, der Kompetenzentwicklung und Habitusbildung im Raum, Diskussionen über veränderte Rollen, Ansprüche und Erwartungen von Dozierenden und Studierenden, Debatten über die Führung von und die Zusammenarbeit in modularisierten Studiengängen. Wichtig ist überdies das Ausloten von Verbindungen zwischen Forschung und Lehre, zwischen Hochschule und Praxis

und das Arbeiten in vielfältigen Kooperationszusammenhängen mit regional verankerten Organisationen und internationalen Partnern der Wissenschaft und Praxis.

1.4 Wissensgesellschaft

Mit der Herausbildung der Wissensgesellschaft ist nicht nur die gesellschaftliche Bedeutung der Hochschulen gestiegen, sondern auch die des wissenschaftlichen Wissens in praktisch allen Lebensbereichen. Zudem ist der Bedarf an hoch qualifizierten Mitarbeitenden einerseits und an forschungsbasierter Innovation in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bezügen andererseits deutlich geworden. Von den Hochschulen wird erwartet, dass sie Wissen generieren, vermitteln und verbreiten und einen direkten Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisten (vgl. Hüther und Krücken 2016, S. 46; Nickel 2012; Roessler 2016, S. 9 f.).

Das anhaltende Studierendenwachstum und das Bemühen der Hochschulen, mit kompetenzorientierten Studienangeboten dem Arbeitsmarkt möglichst gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen mit der geforderten *employability* zur Verfügung zu stellen, darf als Antwort auf diese Bedarfe verstanden werden (Nickel 2012, S. 284 f.). Die stetige Zunahme der Studierendenquote ist eindrücklich und führte in Deutschland in den vergangenen zwei Jahrzehnten zur Verdoppelung der Zahl der Erstsemestriegen. Diese Entwicklung wurde vom Center für Hochschulentwicklung CHE mit dem Slogan „Die Hochschulbildung wird zum Normalfall“ pointiert auf den Punkt gebracht (Dräger und Ziegele 2014). Mit dem quantitativen Ausbau der Studierendenzahl geht eine Zunahme der Heterogenität einher: Die Bildungsbeteiligung ist breiter und die Gruppe der Studierenden diverser geworden, was beispielsweise die Herkunft, die soziale und kulturelle Zugehörigkeit, die Vorkenntnisse und individuellen Bildungsbiografien wie auch die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse angeht.

Wie erwähnt, hat auch der Bedarf an Forschung und Innovation zugenommen, was zu groß angelegten Forschungsprogrammen und speziellen Förderlinien geführt hat, um die Hochschulen in ihrem Beitrag zur Wissensgenerierung und Innovationsförderung zu unterstützen. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen überdies die Ausrichtung der Forschung, die Orte und Formen der Wissensproduktion: Neue Formen, weg von der „epistemisch geprägten Grundlagenforschung im *Mode 1*, hin zu einem anwendungs- und problemlösungsorientierten“ *Mode 2*, haben an Bedeutung gewonnen, wie etwa Roessler (2016, S. 12) mit Bezug auf die *new production of knowledge* nach Nowotny, Scott und Gibbons darlegt.

Für die Hochschulen und deren Leitung stellen die quantitative und qualitative Veränderung der Studierendenpopulation und die gestiegene Nachfrage nach hoch qualifizierten Fachkräften eine enorme Herausforderung dar. Die mit der Bologna-Reform eingeführten Anpassungen ermöglichen es zwar, individuellen Ansprüchen heterogener Studierendekohorten verstärkt zu entsprechen und Studienangebote zu flexibilisieren. Sie sind aber mit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Bildungsangebote und mitunter anspruchsvollen Hochschulentwicklungsprozessen verbunden.

Auch im Leistungsbereich Forschung und Entwicklung ist Leadership gefordert, wenn das Forschungsverständnis, die Form der Wissensproduktion oder die strategische Ausrichtung und Profilierung zur Debatte stehen. Konkret sind etwa Entscheidungen zu treffen, ob Grundlagenforschung, anwendungsorientierte Forschung oder eher Produktentwicklungen in Kooperation mit Praxispartnern realisiert oder welcher Portfoliomix als sinnvoll erachtet wird. Überdies stellt sich zunehmend die Herausforderung, aktiv in einen Dialog mit der Gesellschaft zu treten und adäquate Formen der Wissenschaftskommunikation zu suchen.

1.5 Digitalisierung

Als weiterer Treiber von Hochschulreformen erweisen sich Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie, insbesondere die Digitalisierung. Sie umfasst weit mehr als nur technologische Veränderungen und betrifft Prozesse und Strukturen der Wirtschaft, der Politik und auch der Wissenschaft. Die Lebens- und Arbeitswelt ist geprägt von mobilen Systemen und komplexen Interaktionen zwischen Menschen, Maschinen und Netzstrukturen, von Produktionsprozessen und Geschäftsmodellen, die herkömmliche Arbeitsweisen und Wertschöpfungsprozesse verdrängen. Auch Hochschulen sind in vielseitiger Weise vom digitalen Wandel betroffen – zum einen als Organisation, zum andern in ihren Disziplinen und Fachbereichen sowie in Lehre und Forschung. In der Hochschullehre werden seit einiger Zeit mit Blended Learning neue Gestaltungsmöglichkeiten realisiert, die E-Learning-gestützte, individualisierte Lernformen mit vertiefenden Präsenzveranstaltungen kombinieren, beispielsweise Inverted Classroom. Auch Webinars und MOOCs (Massive Open Online Courses) sind eingeführt; Social Media, virtuelle Plattformen für interaktiven Austausch, für Kommunikation und Kooperation sind längst Realität.

Hochschulen und die verantwortlichen Führungspersonen sind gefordert, sich der Fragen anzunehmen, die sich im Kontext der Digitalisierung stellen, und Klärungen herbeizuführen – beispielsweise, welche Kompetenzen die Studierenden erwerben sollten, um sich in der zunehmend digitalisierten Gesellschaft qualifiziert einbringen und Verantwortung übernehmen zu können, von welchem grundlegenden Verständnis von Wissensgenerierung und Wissensvermittlung ausgegangen werden soll und wie Studieninhalte, Lehr- und Lernsettings weiterzuentwickeln sind. Weiter sind soziale, ethische und kulturelle Themen vertieft zu diskutieren,¹ Politiken zu erarbeiten, adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen bereitzustellen (vgl. Bischof und von Stuckrad 2013).

¹In Deutschland wurde beispielsweise eine nationale Plattform *Hochschulforum Digitalisierung* geschaffen, um Akteure aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zusammenzuführen (<https://hochschulforumdigitalisierung.de>).

2 Differenzierungsprozesse

Die skizzierten Entwicklungen haben maßgeblich zur Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft beigetragen. Zur Beschreibung dieser Ausdifferenzierung werden nach Teichler (2015) die vertikale bzw. horizontale Ausrichtung, formale Kriterien (z. B. Studienabschlüsse, Verleihung von Titeln) oder informelle Zuschreibungen (*ondits*, z. B. über Qualität, Reputation u. Ä.) herangezogen (zu den Differenzierungsprozessen vgl. z. B. auch Hippler 2015; Hüther und Krücken 2016; Prenzel 2015; Teichler 2013, 2015; Wissenschaftsrat 2010, 2013; Zechlin 2012a).

Die beiden wichtigen Dimensionen der vertikalen und horizontalen Differenzierung werden im Folgenden näher beleuchtet und an einem konkreten Beispiel, dem Aufbau und der Entwicklung von Fachhochschulen in der Schweiz, veranschaulicht. Auch werden damit verbundene Herausforderungen für die Führung in Hochschulen erörtert.

2.1 Vertikale Differenzierung

Bei der vertikalen Differenzierung wird der Blick auf das *Hochschulsystem* gerichtet, das vorab nach *Hochschultypen*, nach institutionellen Funktionen von Hochschulen oder nach Studienstufen (Bachelor, Master, PhD) unterschieden werden kann.

So wurde beispielsweise in den 1960er-Jahren in Deutschland und später in anderen europäischen Ländern, etwa in den Niederlanden, in Finnland und Österreich, ein zweiter *Hochschultyp* geschaffen – die *Fachhochschulen*. Anstoß dazu gab hauptsächlich der Bedarf an hoch qualifizierten, praxisnah ausgebildeten Fachkräften. In der Konzeption des neuen Hochschultyps spielte die Anwendungsorientierung in der Lehre und die Nähe zu Wirtschaft und Praxis eine zentrale Rolle. Neben diesem geteilten Grundanliegen gab es länderspezifische Differenzen, etwa hinsichtlich Forschungsauftrag, Vorbildung der Studierenden sowie Aufgaben- und Anforderungsprofile für Dozierende. Die ursprünglichen Konzeptionen wurden im Laufe der Zeit modifiziert. So wurden beispielsweise in Deutschland mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die Fachhochschulen mit anwendungsorientierter Forschung betraut (Hüther und Krücken 2016, S. 99).

Ein zweites, forschungsorientiertes Beispiel einer vertikalen Differenzierung bildet die *Exzellenzinitiative* in Deutschland. Sie forcierte die Schwerpunktbildung und zielte auf eine markante Stärkung und internationale Visibilität der Spitzenforschung an universitären Hochschulen (IEKE 2016, S. 17 f.). Die Exzellenzinitiative führte nicht nur zu einer Zunahme der Wettbewerbsorientierung und der Bedeutung von Rankings, sondern auch zur Wahrnehmung und kritischen Diskussion hochschulspezifischer Unterschiede in der Forschungsstärke und der finanziellen Ausstattung – mit anderen Worten: Mit der Exzellenzinitiative wurde die „Gleichheitsfiktion“ relativiert (Ziegele und Müller 2015, S. 2).

2.2 Horizontale Differenzierung

Im Fokus der horizontalen Differenzierung stehen die *Profile der einzelnen Hochschulen* – die *Besonderheiten, Stärken und Potenziale*, die es einer Hochschule ermöglichen, sich von anderen zu differenzieren. Die Vielfalt institutioneller Profilbildung kann sich auf das Aufgaben- und Leistungsspektrum in der Aus- und Weiterbildung, auf Forschungsschwerpunkte, Wissens- und Technologietransfer und Dienstleistungen für Dritte beziehen. Differenzen können sich überdies in der Reichweite, Form und Intensität von Kooperationen manifestieren, beispielsweise bezüglich internationaler Vernetzung und regionaler Verankerung, interdisziplinärer und transdisziplinärer Zusammenarbeit oder strategischer Allianzen. Auch die Einrichtung von speziellen Hochschuleinheiten wie etwa von Professional Schools, Centers for Life Long Learning oder Graduate Schools können horizontale Differenzierungen verdeutlichen.

Die gesellschaftlich wichtige horizontale Differenzierung ist eng mit den erwarteten Leistungen der Hochschule verknüpft. „Das große Aufgabenspektrum einer modernen Wissensgesellschaft und die damit verbundenen Erwartungen an die Leistungen des Hochschulsystems können unmöglich von einer einzigen Einrichtung oder auch nur einem einzigen Hochschulformat abgedeckt werden“, hält die Internationale Expertenkommission IEKE (2016, S. 17) fest (vgl. auch Roessler 2016; Roessler et al. 2016).

2.3 Exemplarische Veranschaulichung von Differenzierungsprozessen

Am Beispiel der Fachhochschulentwicklung in der Schweiz sollen vertikale und horizontale Formen der Differenzierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen erläutert und Herausforderungen für die Führung diskutiert werden.

In den 1990er-Jahren wurde in der Schweiz in einem dynamischen Transformationsprozess das bisherige Spektrum an Bildungseinrichtungen auf Tertiärstufe A² erweitert, Fachhochschulen wurden als neuer Hochschultyp eingeführt. Die politischen Zielsetzungen richteten sich primär darauf, die Berufsbildung mit der neu eingerichteten Berufsmaturität aufzuwerten, die europäische Anerkennung der Abschlüsse zu erreichen, den Nachwuchs an praktisch und wissenschaftlich ausgebildeten Kaderleuten zu sichern und die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Schweizer Wirtschaft zu stärken (vgl. Truniger 2011).

²Die Tertiärbildung in der Schweiz umfasst zwei Bereiche, Tertiär A (Hochschulen: kantonale Universitäten, Eidgenössische Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) und Tertiär B (höhere Berufsbildung: höhere Fachschulen, eidgenössische Berufs- und höhere Fachprüfungen).

Für den neuen Hochschultyp wurde ein eigenes Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSG) geschaffen. Die *vertikale Differenzierung* kam in der rechtlichen Regelung der Studienstufen, der Zulassungsvoraussetzungen und Abschlüsse zum Ausdruck. Vom Fokus her richtete sich das FHSG auf die dem Bund unterstellten Fachbereiche Technik, Wirtschaft und Design (TWD) – die kantonale geregelten Fachbereiche Gesundheit, Soziale Arbeit und Kunst (GSK) wurden erst 2005 im Rahmen einer Teilrevision³ aufgenommen. Subtile Formen der Differenzierung zeigten sich auch zwischen den Fachbereichen TWD und GSK, selbst nach Integration der GSK-Bereiche ins FHSG.

Ein bemerkenswerter Schritt wurde 2015 mit der Inkraftsetzung des neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) realisiert, das in der Schweiz erstmals eine gemeinsame gesetzliche Grundlage für alle Hochschultypen und Fachbereiche bietet.⁴ Mit dem HFKG zeichnet sich eine deutliche Veränderung in der Hochschul-Governance ab, insbesondere für die Fachhochschulen, indem die Autonomie der Hochschulen und ihrer Trägerschaften explizit gestärkt wird. Der Bund konzentriert sich gemäß HFKG auf die Regelung von Rahmenbedingungen und die Errichtung hochschulpolitischer Organe für die Koordination des Hochschulbereichs zwischen Bund und Kantonen. Den Hochschulen und ihren Trägern werden damit neue Verantwortungs- und Handlungsspielräume eröffnet. Es scheint allerdings noch verfrüht, die Umsetzung der neuen Governance zu beurteilen – sind doch sowohl auf kantonaler Ebene das Zusammenspiel der Hochschulen mit den strategisch verantwortlichen Hochschulräten und den politischen Trägern als auch auf nationaler Ebene die Konstituierung der neuen Gremien und die Entwicklung ihrer Zusammenarbeitsmodalitäten erst angelaufen.

Mit Blick auf *horizontale Differenzierung* ist der vom Bund vorgegebene *Profilrahmen* bei der Schaffung des neuen Hochschultyps von Interesse. Er ist als doppelte Abgrenzung angelegt – zum einen zum nichthochschulischen, berufsbildungsbezogenen Bereich Tertiär B, zum andern zu universitären Hochschulen im hochschulischen Bereich Tertiär A. Konkret wurde die Differenz zur höheren Fachschule (Tertiär B) mit dem vierfachen Leistungsauftrag, im Speziellen mit dem Forschungsauftrag, markiert, diejenige zu universitären Hochschulen mit dem Slogan „gleichwertig, aber andersartig“. Diese Setzung wird vom neuen Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz nicht tangiert – das heißt, gemäß politischem Wille soll mit der Integration aller Hochschulen in das neue HFKG keine Entdifferenzierung stattfinden. Im HFKG wird vielmehr Wert auf einen Hochschulraum mit gleichwertigen, aber andersartigen Hochschultypen gelegt, auf Profilbildung und Förderung des Wettbewerbs, vor allem in der Forschung.

³Mit der Teilrevision wurden Anpassungen in Abstimmung mit der Erklärung von Bologna nachvollzogen wie die Einführung des ECTS-Kreditpunktesystems und die Erweiterung der Bachelor-um die Master-Studienstufe.

⁴Vorgängig wurden die auf Bundesebene in zwei Departementen verorteten Zuständigkeiten für universitäre Hochschulen bzw. Fachhochschulen in einem neu geschaffenen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Eidgenössischen Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) zusammengeführt.

Eine weitere Facette der horizontalen Differenzierung bilden das *Wachstum der Studierendenzahlen* und die *Zusammensetzung der Studierenden*. Seit Eröffnung der ersten Studiengänge an Fachhochschulen (FH) im Herbst 1997 mit knapp 5000 Studierenden verzeichnen die FH ein eindruckliches Wachstum. Der Aufbau der FH hat wesentlich dazu beigetragen, dass die Studierendenzahl an Schweizer Hochschulen seit 2000 von 121 810 (davon 25 137 FH-Studierende und 96 673 Universitäts-Studierende) um 96 % gestiegen ist. Von den aktuell 238 756 Studierenden sind 39 % (92 810 Personen) an einer FH (72 704) oder Pädagogischen Hochschule (PH) (20 106) eingeschrieben, 61 % (145 946 Personen) an einer Universitären Hochschule (UH) (BFS 2016a).

Trotz hohem Wachstum der Studierendenzahlen ist die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium absolvieren zu können, nach wie vor stark durch die soziale Herkunft bestimmt. Zudem gibt es Differenzen zwischen den Hochschultypen: Die Heterogenität der sozialen Herkunft der Studierenden ist an UH weniger ausgeprägt, als dies an FH und PH der Fall ist. So gibt es an UH deutlich weniger Studierende, die nicht aus Akademikerfamilien stammen, als an FH und PH: Konkret kommt über die Hälfte der Studierenden an UH (52 %) aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil bereits über einen Hochschulabschluss verfügt – in den FH sind es 32 %, in den PH lediglich 29 % (BFS 2015, S. 19).

Die soziale Selektion wird noch deutlicher, wenn der Maturitätstyp (gymnasiale Maturität, Berufs- oder Fachmaturität) – der den Zugang zu den Hochschultypen vorstrukturiert – und die Fächerwahl berücksichtigt werden.⁵

Für die Führung von Fachhochschulen stellten sich im Kontext der vertikalen und horizontalen Differenzierung anspruchsvolle Herausforderungen. Im Kern ging es darum, in dialogischen Prozessen das Hochschulverständnis zu klären und ein eigenes Profil zu entwickeln – das heißt, herauszuarbeiten, worin sich die Andersartigkeit manifestieren soll, und dafür das Commitment zu gewinnen. Die Führungspersonen waren überdies gefordert – und sind es nach wie vor –, das Profil im Sinne der horizontalen Differenzierung kontinuierlich weiter auszugestalten und sich gegenüber den höheren Fachschulen wie auch gegenüber den Universitäten zu positionieren. Die Positionierung in diesem Spannungsfeld gibt immer wieder Anlass zu kontroversen Debatten zwischen Vertretern unterschiedlicher Interessen und zu bildungspolitischen Vorstößen. So

⁵Für ein Studium an einer UH ist in der Regel eine gymnasiale Maturität nötig. Die Auswertung des Bildungsabschlusses der Eltern nach Maturitätstyp der Studierenden zeigt, dass 47 % der Studierenden mit gymnasialer Maturität mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss haben; bei den Studierenden mit einer Berufsmaturität liegt diese Quote bei 24 %, bei denen mit Fachmaturität gar bei nur 22 %. Bei der Fächerwahl ist festzustellen, dass an UH die Studierenden der technischen Wissenschaften (63 %), der Medizin und Pharmazie (57 %) und der Natur- und exakten Wissenschaften (56 %) den höchsten Anteil an Eltern mit einem Hochschulabschluss aufweisen, in den FH in den Fachbereichen Musik, Theater und andere Künste (55 %) und Design (42 %) (BFS 2015, S. 20 f., www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/soziale-wirtschaftliche-lage-studierenden.gnpdetail.2014-0358.html [27.11.2016]).

wurde beispielsweise zum einen die Verleihung des Titels „Professional Bachelor“ für Abschlüsse an höheren Fachschulen gefordert, zum andern wurden unter dem Schlagwort der „Verakademisierung“ Profil und Leistungsausweis der Fachhochschulen als zu universitätsnah kritisiert – während parallel dazu von Fachhochschulseite die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Promotionsmöglichkeiten moniert wurde (vgl. Truniger 2013).

Mit dem Aufbau des neuen Hochschultyps waren tief greifende Transformations- und oft auch regionale Fusionsprozesse, der Aufbau von Forschung und nicht zuletzt die Bewältigung des Wachstums sowie die Umsetzung der Bologna-Reform verbunden.

Es verwundert daher nicht, dass mit dem Aufbau der Fachhochschulen auch der Aufbau eigenständiger Führungsfunktionen einherging, die in der Regel auf Dauer besetzt wurden. Überdies zeigte sich schnell die Notwendigkeit, spezialisierte Fachstellen zur Unterstützung des Hochschulmanagements einzurichten. So entstanden neben Serviceeinheiten mit Finanzen und Controlling, Human Resources und Infrastrukturen solche für Kommunikation und Marketing oder Alumni, aber auch Scientific Support Centers für interne wissenschaftliche Dienstleistungen, etwa im Forschungsmanagement, sowie International Offices, Zentren für Qualitätsmanagement, für Diversity u. a. Der Professionalisierung der Hochschulleitung kam daher schon früh hohe Bedeutung zu. Zudem wurden die Ausdifferenzierung der Organisationsstrukturen und die Einführung von neuen Funktionen und Tätigkeitsfeldern im *Third Space* (Whitchurch 2010) zwischen den rein wissenschaftlichen und den verwaltungsbezogenen Bereichen vorangetrieben (zur Professionalisierung vgl. z. B. Blümel et al. 2010; HRK 2004; Krücken et al. 2010; Nickel 2013).

3 Fazit

Die zunehmende Komplexität und dynamische Ausgestaltung des Hochschulsystems prägen die Führungsaufgaben und fordern die Hochschulleitung stark. Mit vertikalen und horizontalen Differenzierungsprozessen können sich institutionelle Machtstrukturen gravierend verändern, was zu Spannungsfeldern führt, die mitunter die Frage der Steuerbarkeit der Hochschule betreffen – beispielsweise wenn einzelne profilierte Einheiten mit hoher Reputation oder eigener Ressourcenbasis Autonomie und strategische Freiräume für sich reklamieren. Überdies kann der Umgang mit unterschiedlichen Rationalitäten recht anspruchsvoll sein – hochschulintern etwa zwischen traditionell wissenschaftlichen und supportbezogenen Einheiten. Hier ist entscheidend, dass es gelingt, zum einen die Expertinnen und Experten, die sich mehr der *scientific community* als der Organisation verpflichtet fühlen, so zu führen, dass sie ihr Wissen und Know-how, ihre Innovationskraft und ihr Netzwerk in die Hochschule einbringen, und zum andern, dass das Zusammenspiel mit Mitarbeitenden in den Supportprozessen funktioniert und die je unterschiedlichen Referenzsysteme und Funktionslogiken produktiv genutzt werden können. Nur so kann das Potenzial der Hochschule zur Entfaltung gebracht werden.

Zunehmend stellt sich jedoch auch die Herausforderung, darüber hinaus mit divergierenden Rationalitäten umzugehen, wenn etwa kooperative Forschungs- oder Lehrinstitute, spezialisierte Schools, internationale Forschungscluster und Verbundprojekte geführt werden, in denen nicht mehr nur eigenstaatliche Governance-Ansprüche oder hochschul-eigene Begründungs- und Entscheidungslogiken greifen können (vgl. z. B. Reichert et al. 2012; Teichler 2015; Wissenschaftsrat 2013).

Die Hochschulleitungstätigkeit ist grundsätzlich von heterogenen, oft konträren Erwartungen und Aufgaben, von Dilemmata und divergierenden Rollenansprüchen geprägt (Kleimann 2011, S. 222). Im Zentrum der Tätigkeit steht daher oft Vermittlungsarbeit, die Kommunikationskompetenz und Ambiguitätstoleranz erfordert. Es gilt beispielsweise zwischen den Eigenlogiken und den von Akteursinteressen geprägten gesellschaftlichen Teilsystemen, zwischen hochschulinternen und -externen Gruppen zu vermitteln. Daneben sind Entscheidungen gefragt, um die Handlungsfähigkeit der Hochschule sicherzustellen, wenn etwa argumentative Überzeugung nicht greift und Kompromisse nicht gefunden oder institutionell nicht als sinnvoll erachtet werden (a. a. O., S. 223). Überdies gehört der Umgang mit Spannungsfeldern zum Führungsalltag, und solche Spannungsfelder treten in vielfältiger Form auf – etwa zwischen der Orientierung an wissenschaftlichen Standards und der Ausrichtung an unternehmerischen, markt- und wettbewerbsbezogenen Logiken oder zwischen Ansprüchen auf differenzierte Analyse und dem Erfordernis, pragmatisch unter Handlungsdruck zu entscheiden. Auch das Zusammentreffen von unterschiedlichen Governance-Modi, Rationalitäten, Organisationsstrukturen und Entwicklungsphasen im komplexen Gefüge der Hochschule fordert die Führungspersonen in besonderem Maße. Kritische Reflexion und ein professioneller Umgang mit Unsicherheit, Widersprüchlichkeit und Differenz im Führungsalltag in Hochschulen sind daher unabdingbar.

Literatur

- BFS (2015). Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Neuenburg: Bundesamt für Statistik. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/soziale-wirtschaftliche-lage-studierenden.gnpdetail.2014-0358.html. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- BFS (2016a). Tertiärstufe – Hochschulen. Studierende 1990/91–2015/16. Neuenburg: Bundesamt für Statistik. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- BFS (2016b). Bildungsfinanzen. Ausgabe 2016. Neuenburg: Bundesamt für Statistik. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsfinanzen.assetdetail.350365.html. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Bischof, L., & Stuckrad, T. von. (2013). *Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre. Arbeitspapier Nr. 174*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.

- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., & Musselin, C. (2011). New Public Management, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization. In T. Christensen & P. Laegreid (Hrsg.), *The ashgate research companion to new public management* (S. 161–176). Farnham: Ashgate.
- Blümel, A., Kloke, K., & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 105–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.
- Dräger, J., & Ziegele, F. (2014). *Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hippler, H. (2015). Annäherung und Wandel. Zu den Leistungsprofilen von Hochschultypen. *Forschung & Lehre*, 22(1), 12–14.
- HRK (2004). Professionalisierung als Leitungsaufgabe. Hochschulrektorenkonferenz. www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/professionalisierung-als-leitungsaufgabe. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als „vergessene“ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Hüther, O., & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- IEKE (2016). Evaluation der Exzellenzinitiative. Endbericht. Berlin: Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative/Institut für Innovation und Technik (iit). www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neuere Theorien zur „Organisation Hochschule“. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleimann, B. (2011). Professionalisierung der Hochschulleitung? In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 201–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Krücken, G., Blümel, A., & Kloke, K. (2010). Hochschulmanagement – auf dem Weg zu einer neuen Profession? *WSI-Mitteilungen*, 5, 234–241.
- Lepori, B., & Müller, C. (2016). Fachhochschulen als Akteure im schweizerischen Forschungs- und Innovationssystem. Studie im Rahmen des Berichtes „Forschung und Innovation in der Schweiz 2016“. Teil C, Studie 4. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/themen/forschung-und-innovation-in-der-schweiz/forschung-und-innovation-in-der-schweiz-2016/spezifische-themen-teil-c.html. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Maasen, S. (2012). Hochschulen als Organisationen? Hochschulen als Organisation! Handout. Higher Education Management HEM 5, Modul 2. Magglingen.
- Matt, H.-K. von. (2010). Bologna-Report Fachhochschulen 2010. Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen. Luzern: hvm-consulting. www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Publikationen/101217_Bologna_Report_D.pdf. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur: Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives. Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torke (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). Bielefeld: Transcript.
- Nickel, S. (2009). *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung* (2. Aufl.). Mering: Hampp.
- Nickel, S. (2012). Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 279–291). Wiesbaden: Springer VS.
- Nickel, S. (2013). Neue Tätigkeitsprofile, neue Feindbilder? Karrierewege im Wissenschaftsmanagement im internationalen Vergleich. *Zoom*, 3, 35–44.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Prenzel, M. (2015). Bunt, differenziert und profiliert. Über Gegenwart und Zukunft des Hochschulsystems. *Forschung & Lehre*, 22(1), 8–10.
- Reichert, S., Winde, M., & Meyer-Guckel, V. (2012). Jenseits der Fakultäten. Hochschuldifferenzierung durch neue Organisationseinheiten für Forschung und Lehre. Positionen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Heinz Nixdorf Stiftung. Essen: Edition Stifterverband. www.stifterverband.org/content/jenseits-der-fakult%C3%A4ten. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Roessler, I. (2016). Haben Hochschulen für angewandte Wissenschaften das Potential, Mode 3-Universitäten zu werden? Dissertation. Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Technische Universität Dortmund. www.che.de/downloads/Dissertation_Roessler_2016_06_22.pdf. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Roessler, I., Hachmeister, C.-D., & Scholz, C. (2016). Positionierung durch Profilierung – Stärkung der Third Mission an HAW. Arbeitspapier Nr. 191. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE. www.che.de/downloads/CHE_AP_191_Profilierung_durch_Third_Mission.pdf. Zugegriffen: 4. Nov. 2016.
- SBFI (2016). Forschung und Innovation in der Schweiz 2016. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/themen/forschung-und-innovation-in-der-schweiz/forschung-und-innovation-in-der-schweiz-2016.html. Zugegriffen: 29. Okt. 2016.
- Teichler, U. (2013). Das Hochschulsystem im Umbruch: Trends und Chancen zu einer stärkeren Vielfalt? In A. Borgwardt (Hrsg.), *Profilbildung jenseits der Exzellenz. Neue Leitbilder für Hochschulen* (S. 9–16). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Teichler, U. (2015). Mehr oder weniger. Differenzierung im internationalen Vergleich. *Forschung & Lehre*, 22(1), 20–22.
- Truniger, L. (2011). Hochschulmanagement im Kontext der Entwicklung und Führung von Fachhochschulen in der Schweiz. In A. Dudeck & B. Jansen-Schulz (Hrsg.), *Hochschule entwickeln* (S. 99–116). Baden-Baden: Nomos.
- Truniger, L. (2013). Mittelbau und Nachwuchsförderung an den Fachhochschulen in der Schweiz. Entwicklungslinien, Problemlagen und Herausforderungen. In C. Böckelmann, C. Erne, A. Kölliker, & M. Zölch (Hrsg.), *Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse* (S. 121–136). Mering: Hampp.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. doi:10.2307/2391875.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the potential of third space professionals in higher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9–22.

- Wissenschaftsrat (2010). Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Lübeck. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Wissenschaftsrat (2013). Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Braunschweig. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf. Zugegriffen: 1. Nov. 2016.
- Zechlin, L. (2012a). „Multiversity“ statt Einheitshochschule. Über horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem. *Forschung & Lehre*, 19(6), 472–474.
- Zechlin, L. (2012b). Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 41–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegele, F., & Müller, U. (2015). *10 Thesen zur Neuausrichtung der Exzellenzinitiative*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung CHE.

Über die Autorin

Luzia Truniger Prof. Dr. phil., Studium der Psychologie mit Schwerpunkt Arbeits- und Organisationspsychologie. Von 1999 bis 2016 Direktorin der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW (bzw. einer ihrer Vorgängerhochschulen) und Mitglied der Direktion der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Zuvor mehrere Jahre Leitung der Beratungsstelle der Universität Bern und wissenschaftliche Tätigkeit an der Universität Freiburg/Schweiz. Sie leitete umfassende Hochschulfusionsprozesse, wirkt im schweizerischen Executive-Programm zu Higher Education Management (HEM) und in Gremien und Projekten zur Führung und Entwicklung von Hochschulen mit.

Arbeitsschwerpunkte: Leadership und Hochschulmanagement, Coaching von Führungskräften, Personal- und Hochschulentwicklung.

E-Mail: luzia.truniger@fhnw.ch



<http://www.springer.com/978-3-658-16164-4>

Führen in Hochschulen
Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und
Praxis

Truniger, L. (Hrsg.)

2017, XXIX, 298 S. 14 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16164-4