

SAMUEL SCHERER

PROPRIUM ALS PROBLEM?

WERTEBASIERTES MANAGEMENT
IN ORGANISATIONSETHISCHER REFLEXION

Samuel Scherer
Proprium als Problem?

Samuel Scherer (Dr. phil.) arbeitete über 15 Jahre lang im Hochschulwesen, zunächst als akademischer Mitarbeiter in unterschiedlichsten Forschungsprojekten, dann im Qualitätsmanagement einer konfessionellen Hochschule. Er hat in Brüssel die Ausbildung zum EFQM Assessor absolviert und sich 2019 zum ILEP Excellence Expert nach dem EFQM Modell 2020 weiterqualifiziert. Der Diplom-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge (FH) promovierte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Fach Philosophie, Palliative Care und Organisationsethik.

Samuel Scherer

Proprium als Problem?

Wertebasiertes Management in organisationsethischer Reflexion

[transcript]

Der vorliegende Text wurde im Oktober 2021 abgeschlossen und im März 2022 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt als Dissertation verteidigt.



The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Samuel Scherer**

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Übersetzung des Abstracts: Angelina Mertens

Lektorat: Frau Ilona Wenger

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6478-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6478-6

<https://doi.org/10.14361/9783839464786>

Buchreihen-ISSN: 2703-1543

Buchreihen-eISSN: 2703-1551

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort	7
Danksagung	9
Zusammenfassung	11
Abstract	13
Abbildungsverzeichnis	15
Tabellenverzeichnis	17
1. Einleitung	19
1.1 Warum diese Arbeit?	19
1.2 Vorgehen	20
1.3 Proprium – was ist das eigentlich?	20
2. Theoretische Zugänge und Rahmung	23
2.1 Die Katholischen Hochschulen in Deutschland	24
2.2 Hochschule als Organisation	46
2.3 Von den Werten zur Ethik – oder umgekehrt?	61
2.4 Die Forschungslücke und die Rolle des Forschers	71
3. Empirischer Zugang	77
3.1 Die Forschungsfrage	77
3.2 Das Forschungsdesign	78
3.3 Auswertungsfolien	83
3.4 Die Datenerhebung	105

4. Ergebnisdarstellung	113
4.1 Exkurs nach Österreich – die KPH Wien/Krems	113
4.2 Die Organisationsbeschreibungen im Querschnitt	156
4.3 Die Beobachterebene des Forschers – Ergebnisdarstellung anhand des Formenkalküls	243
5. Organisationsethische Reflexion	255
5.1 Der Nutzen einer Selbstorientierung	257
5.2 Das Selbstbewertungsinstrument	258
6. Schlussteil	273
6.1 Ausgangsfragen	273
6.2 Reflexionsansätze	275
6.3 Ausklang	279
Literaturverzeichnis	281
Anhang	297
Übersicht der analysierten Hochschuldokumente	297
Kurzfragebogen Interviewpartner*innen	300
Adaptiertes Bewertungsschema entlang der EFQM-Kriterien	301

Vorwort

Meine Erfahrungen liegen in der Anwendung des EFQM-Modells mit dem Ziel die Reife von Organisationen zu bewerten. Dabei ist es stets meine Aussage, dass die Bewertung mit dem EFQM-Ansatz kein »Gesinnungstest« sei.

In der Regel sind Unternehmensbewertungen, egal durch wen ausgeführt, zweckbezogen. Während wir die Reife der Organisation daran festmachen, in wie weit sie in der Lage ist den vorgegebenen Zweck zu verwirklichen und damit erfolgreich zu sein, suchen normativ strukturierte Begutachtungen, wie die nach der ISO 9001 danach, ob die Konformität zu diesem Standard erreicht ist.

In einem Zeitalter, da die Menschheit – oder zumindest eine kleinere Anteil der Menschheit – erkennt, dass unsere Welt unter unserem Handeln leidet und auch die Lebensbedingungen der Menschen davon geprägt sind, wie sich die einzelnen Teile der Gesellschaft verhalten, gewinnt die Betrachtung ethischer Grundsätze des Verhaltens einer Organisation an Bedeutung.

Daher ist es ein wertvolles Unterfangen, dass dazu Grundlagenarbeit erbracht wird, um eine dezidierte Betrachtung der Reife des Verhaltens und der Gesinnung einer Organisation zu ermöglichen. Ich danke Herrn Dr. Scherer für die Erkenntnisse, die aus seiner Arbeit resultieren und würde mich freuen, wenn Sie, liebe Leserinnen und Leser, diese Inspiration aufgreifen, um unsere Welt wieder ein wenig besser zu machen. Es ist bitter nötig!

Herzliche Grüße und viel Freude bei der Lektüre,

Dr. André Moll
geschäftsführendes Vorstandsmitglied
Initiative Ludwig-Erhard-Preis e.V.

Danksagung

Eine solche Arbeit entsteht nicht einfach nebenher. Und dennoch galt es sie in ein Gesamtgefüge von Familie, Arbeit und externen Unwägbarkeiten wie die Pandemie 2020/2021 einzubinden. Die entscheidende Unterstützung haben mir dabei meine Frau und meine drei Kinder gewährt. Euch danke ich von Herzen für das »Rücken freihalten«, das Verständnis, die Geduld und das Zurückstecken in den letzten vier Jahren.

Ein besonderer Dank gilt selbstverständlich auch Prof. Dr. Thomas Schmidt für die Betreuung dieses Forschungsprozesses, die fachlichen Diskussionen und die Ermunterungen, diesen Schritt neben der Berufstätigkeit zu wagen.

Prof. Dr. Andreas Heller danke ich zum einen herzlichst für die Bereitschaft, die Rolle des zweiten Gutachters zu übernehmen und ihm sowie Prof. Dr. Klaus Wegleitner und den Kommiliton*innen der Doktoratskolloquien danke ich für gemeinsames Denken an den unterschiedlichsten Themen, Horizonterweiterungen und spannenden Einblicken in andere Forschungsarbeiten.

Prof. em. Dr. Edgar Kössler sowie Prof.ⁱⁿ Dr. Stephanie Bohlen und Martin Kraft gilt mein Dank für das große Verständnis, das sie gezeigt haben, wenn die Arbeit an der Dissertationsschrift an anderer Stelle zu etwas weniger Aufmerksamkeit geführt hat. Diese unterstützende Haltung hat maßgeblich zum Abschluss dieser Arbeit beigetragen. Das gilt selbstverständlich auch für die Unterstützung meiner Kolleg*innen, die mir mehr als einmal den Rücken freigehalten haben. Einen besonderen Dank möchte ich Tom Weidenfelder für die inhaltlichen Rückmeldungen und die Unterstützung bei der grafischen Gestaltung aussprechen. Steffen Windhab und socializeIT.de vielen Dank für die Bereitstellung der Cloud und Angelina Mertens für die Übersetzung des Abstracts. Ebenfalls ein besonderer Danke geht an Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gunda Werner, die als Auftraggeberin meiner Diplomarbeit vor vielen Jahren nicht nur

einen Grundstein für meine wissenschaftliche Laufbahn gelegt, sondern mich auch in diesem Verfahren durch die wiederholte Beherbergung in Graz sehr unterstützt hat. Frau Ilona Wenger danke ich für das hervorragende Lektorat dieser Arbeit und last but not least möchte ich allen Interviewpartner*innen danken, die mir ihre Zeit geschenkt und wertvolle Einblicke in ihre Organisationen gewährt haben.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht das Managementgeschehen an Hochschulen mit der leitenden Frage, ob die Strukturen und Prozesse in Verbindung mit den durch die Hochschulen kommunizierten Werten stehen. Gegenstand der Untersuchung sind die fünf deutschen Katholischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die für sich eine Werteorientierung in Anspruch nehmen.

Es erfolgte eine Dokumentenanalyse öffentlich verfügbarer Hochschuldokumente. Außerdem wurden die Hochschulleitungen (jeweils Rektor bzw. Präsident und Kanzler bzw. Geschäftsführer) der fünf deutschen Katholischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie – als »Blick über den Tellerrand« – der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems interviewt. Um die Beobachtungsperspektiven zu erweitern wurden sechs ergänzende Gruppeninterviews und zwei Experteninterviews mit Qualitätsmanagementbeauftragten durchgeführt. Für die Datenanalyse wurde ein Methoden-Mix von inhaltsanalytischen, rekonstruktiven und formulierend interpretierenden Verfahren verwendet.

Die Ergebnisse der Erhebung werden unter Rückgriff auf die Systemtheorie nach Luhmann (1984) reflektiert, die zusammen mit der Organisationsethik nach Heller und Krobath (2003 und 2010) die theoretischen Bezüge der Arbeit darstellen. Es wird aufgezeigt, dass Managementgeschehen an den untersuchten Hochschulen vor allem auf stark personenabhängigen Werterhaltungen beruht. Es gelingt den Hochschulen nur im Ansatz, Werterhaltungen im organisationalen Kontext zu reflektieren. Um eine solche Reflexion entsprechend der Organisationsethik anzuregen, wurde auf Basis dieser Ergebnisse ein Selbstbewertungsinstrument entwickelt, das Organisationen eine Standortbestimmung ermöglichen soll, welche ethische Reife sie haben. Diese Arbeit richtet sich an Entscheider*innen in konfessionellen Einrichtungen

des Bildungswesens, schwerpunktmäßig an Hochschulleitungen, aber auch an alle, die an organisationsethischen Prozessen interessiert sind.

Abstract

This dissertation examines the management process at universities with the main question of whether the structures and processes are related to the values communicated by the universities. The subject of the investigation are the five German Catholic universities for applied sciences, which claim to be based on values.

A document analysis of publicly available university documents was carried out. In addition, the university directors (rector respectively president and chancellor respectively managing director) of the five German Catholic universities of applied sciences and, as a »look outside the box«, of the University College of Teacher Education of Christian Churches Vienne/Krems (KPH Vienne/Krems) were interviewed. In order to expand the observation perspectives, six additional group interviews and two expert interviews with quality management officers were carried out. Mixed methods of content analysis, reconstructive and formulating interpretive methods were used for data analysis.

The results of the data collection are reflected on using the systems theory according to Luhmann (1984), which together with organizational ethics according to Heller and Krobath (2003 and 2010) represent the theoretical framework of the work. It is shown that management activities at the examined universities are based primarily on strongly person-dependent values. The universities are only beginning to succeed in reflecting values in the organizational context. In order to stimulate such a reflection in accordance with organizational ethics, a self-assessment tool was developed on the basis of these results, which is intended to enable organizations to determine their position of ethical maturity. This work is aimed at decision-makers in denominational educational institutions, with a focus on university management, but also at everyone who is interested in organizational ethical processes.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungslücke als Black-Box (eigene Abbildung).....	74
Abbildung 2: Darstellung Unterscheidung	100
Abbildung 3: Darstellung Kondensation	100
Abbildung 4: Darstellung Kreuzen	100
Abbildung 5: Darstellung Re-entry	101
Abbildung 6: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock NWQ (»Nie wieder Qualität«, Schmidt 2017) (eigene Abbildung)	109
Abbildung 7: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »Strategie« (eigene Abbildung).....	109
Abbildung 8: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »Führung und Leitung« (eigene Abbildung).....	109
Abbildung 9: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »pCC« (eigene Abbildung).....	110
Abbildung 10: Formenkalküle Wertedefinitionen	245
Abbildung 11: Formenkalküle Führungsverhalten	248
Abbildung 12: Formenkalküle Orte gemeinsam organisierter Reflexion	251
Abbildung 13: Die Ethic Lens (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)	259
Abbildung 14: Ethic Lens – die Ausrichtung (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)	260
Abbildung 15: Ethic Lens – die Realisierung (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)	263
Abbildung 16: Ethic Lens – die Ergebnisse (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)	268

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierendenzahlen WS 2020/21 – Eigene Berechnungen auf Basis von Destatis 2021, S. 35ff.	32
Tabelle 2: Gewichtung Kriterien der Ethic Lens (eigene Darstellung).....	270
Übersicht der analysierten Hochschuldokumente	297
Adaptiertes Bewertungsschema entlang der EFQM-Kriterien nach Kieffer und Rutishauser 2013 sowie European Foundation for Quality Management 2012b	301

1. Einleitung

1.1 Warum diese Arbeit?

Schlagwörter wie »werteorientierter Denkort«¹, »christliches Menschenbild«², »ethischer Kompetenzerwerb«³ oder »christliche Werteorientierung«⁴ sind Beispiele für Selbstzuschreibungen der Katholischen Hochschulen in Deutschland. Man findet sie in Imagebroschüren oder auf den Webseiten der Hochschulen. Im Hinblick auf die stärker werdende Konkurrenzsituation auf dem Hochschulmarkt, vor allem auch zu privaten Hochschulen, besteht in solchen Merkmalen die Chance auf Alleinstellung. So beschreibt zum Beispiel die Sinus-Jugendstudie 2016 die Jugendlichen als sinnsuchend und werte-basiert. Alle Jugendlichen würden Glaubens- und Sinnfragen beschäftigen, gleichzeitig herrsche eine Skepsis gegenüber der Institution Kirche.⁵ Diese Skepsis dürfte sich durch den aktuellen Umgang mit Missbrauchsvorwürfen gegen die katholische Kirche⁶ oder das Verbot der Segnungen homosexueller Paare, ausgesprochen durch die vatikanische Glaubenskongregation,⁷ eher verschärfen als mildern. Hochschulen, die sich in der Trägerschaft der katholischen Kirche befinden, bewegen sich also in einem besonderen

1 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2017.

2 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2021.

3 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2021.

4 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2021.

5 Calmbach et al. 2016, S. 473ff. Zur Abgrenzung des Institutionsbegriffes zur Organisation, siehe Kapitel 2.2.1.

6 Vgl. z.B. Saul und Zoch 2021 in der Online-Ausgabe der Süddeutschen Zeitung vom 18.03.2021

7 Vgl. Vatican News 2021. URL: <https://www.vaticannews.va/de/vatikan/news/2021-03/glaubenskongregation-segnung-homosexueller> (21.03.2021)

Spannungsfeld aus Chancen durch Alleinstellung und Risiken durch die Zugehörigkeit.

Die vorgelegte Arbeit soll sich daher mit der Frage beschäftigen, welche Gemeinsamkeiten und Besonderheiten es bei den Katholischen Hochschulen in Deutschland gibt, die im Sinne einer »Unique Selling Proposition« als unterscheidende Größe gegenüber staatlichen und privaten Hochschulen und Universitäten das strategische Management der jeweiligen Einrichtung beeinflussen können.

1.2 Vorgehen

Nach einer Klärung des Begriffs »Proprium« wird in den theoretischen Zugängen und Rahmungen zunächst die Geschichte der Katholischen Hochschulen dargestellt, um anschließend unter Berücksichtigung der Systemtheorie nach Luhmann den Blick auf Organisationen zu richten. Als Hinführung zur Beschreibung der Forschungslücke, die diese Arbeit zu einem Teil füllen soll, wird anhand der Organisationsethik nach Heller und Krobath⁸ der Frage nachgegangen, wie mit Werten und Haltungen in Organisationen umgegangen werden kann. Nach der Darstellung der Forschungslücke wird das empirische Design vorgestellt, gefolgt von der Beschreibung verwendeter Auswertungsfolien. Die Ergebnisdarstellung beginnt mit einem Exkurs an die Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems, bevor die zusammengefassten Ergebnisse der deutschen Katholischen Hochschulen dargestellt werden. Über die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten von organisationsethischer Reflexion wird ein Selbstbewertungsinstrument für ethisch reflektierende Organisationen entwickelt. Im abschließenden Kapitel der Arbeit wird die Frage erörtert, ob das Proprium der Katholischen Hochschulen für diese zum Problem werden kann.

1.3 Proprium – was ist das eigentlich?

Aristoteles verwendet den Begriff Proprium als eine Eigenschaft, die einem Satzgegenstand exklusiv zukommt. Eine Aussage über das Wesen des Satz-

8 Vgl. Heller und Krobath 2003a sowie Krobath und Heller 2010b.

gegenstandes werde aber nicht getroffen.⁹ In der Psychologie werden mit Proprium die Eigenschaften, die die Identität eines Menschen bzw. dessen Selbstgefühl ausmachen, bezeichnet.¹⁰ Es geht also um die Eigentümlichkeit, Besonderheit oder ein um ein spezifisches Merkmal. Im theologischen Kontext hat der Begriff des Propriums nochmals mehrere spezifische Bedeutungen. Neben einer theologisch-ethischen Definition werden das liturgische Proprium mit dem Proprium christianum und dem Proprium missae genannt.¹¹ Allen Definitionen gemein ist, dass mit Proprium jeweils eine Besonderheit in Abgrenzung zu etwas Allgemeinem beschrieben wird. Entscheidend für die Feststellung einer Eigentümlichkeit ist die Unterscheidung. Es geht also um Merkmale, die etwas eigentümlich werden lassen, etwas besonders. Solche Besonderheiten werden dem Christlichen gegenüber anderen Religionen zugesprochen. Damit einher geht der Anspruch eines besonderen Profils, welches das Christentum vor einer Neutralisierung bewahrt, gleichzeitig aber »die Türen für die Begegnung mit anderen Religionen u. Weltdeutungen offenhält.«¹² Geht es an dieser Stelle um eine Abgrenzung nach außen, also Christentum in der Unterscheidung zu anderen Religionen, wird die Unterscheidung beim Proprium missae auf die Elemente der Messfeier bezogen. Proprium wird hier in der Unterscheidung zum Ordinarium definiert. So sind die anlassbezogenen Merkmale einer Messfeier im Unterschied zu den gleichbleibenden Elementen zu sehen.¹³ Der Ruf »Lumen Christi« in der Osternacht ist ein solches Beispiel.

Besonders kann etwas immer nur in Abgrenzung zu etwas sein, was als normal angesehen wird, als Ordinarium. Das Besondere ist hier nicht besser oder schlechter, es ist eigentümlich, ohne Wertung. Deutlich wird auch, dass die Besonderheit immer von der Perspektive abhängt, aus der sie beurteilt wird. Der Propriumsbegriff ist somit ein vielschichtiger Begriff, der die Besonderheit resultierend aus Unterscheidungen bezeichnet und die Eigentümlichkeit von etwas in Abhängigkeit von der jeweiligen Beobachter*innenperspektive festhält.

Eine vielschichtige Eigentümlichkeit ist es auch, die im Rahmen dieser Arbeit, bezogen auf die Katholischen Hochschulen in Deutschland, genau-

9 Vgl. Söder et al. 1999.

10 Vgl. Dudenredaktion 2020.

11 Vgl. Söder et al. 1999.

12 Söder et al. 1999, S. 639.

13 Ebd., S. 640f.

er unter die Lupe genommen wird: Fünf Katholische Hochschulen für angewandte Wissenschaften in einer Hochschullandschaft von insgesamt über 420 Hochschulen unterschiedlicher Arten in Deutschland, davon die Hälfte Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bzw. Fachhochschulen.¹⁴ Diese fünf Hochschulen haben zunächst vor allem die gemeinsame Eigentümlichkeit, dass sie als kirchliche Hochschulen in katholischer Trägerschaft sind. Sie grenzen sich auf der einen Seite zu den staatlichen Hochschulen ab, auf der anderen Seite aber auch zu den privaten Hochschulen, die sich nicht in kirchlicher Trägerschaft befinden. Gegenüber den kirchlichen Hochschulen anderer Konfessionen besteht die Eigentümlichkeit in der Konfession. Selbstverständlich sind auch diese fünf Hochschulen für angewandte Wissenschaften in katholischer Trägerschaft jede für sich eigentümlich. Sie unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Geschichte, dem Studienangebot, der Größe und den Organisationsstrukturen. Selbst bei der Ausgestaltung der Trägerschaft durch die katholische Kirche gibt es bei fünf Hochschulen vier verschiedene Modelle.¹⁵ Auch wenn diese Unterschiedlichkeiten im Folgenden immer wieder zur Sprache kommen werden, so soll es doch vornehmlich darum gehen, die Eigentümlichkeiten, also das Proprium, dieses speziellen Typus deutscher Hochschulen herauszuarbeiten und der Frage nachzugehen, an welchen Stellen seitens der Hochschulleitungen eine solche besondere Position wahrgenommen wird und in welcher Form Managementhandeln gezielt darauf ausgerichtet ist. Unter der Hypothese, dass das Katholische bei diesen Hochschulen nicht ausschließlich im Namen auftaucht, stellt sich die Frage, ob das, was mit dem Katholischen einhergeht, als Proprium wahrgenommen wird und im Sinne einer Unique Selling Proposition genutzt wird.

14 Vgl. DESTATIS/Statistisches Bundesamt (Hg. 2021): Hochschulen nach Hochschularten. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html> (abgerufen am 05.04.2021)

15 Im Kapitel 2.1 werden die Hochschulen noch genauer vorgestellt.

2. Theoretische Zugänge und Rahmung

Die Leistung dieser Arbeit liegt an erster Stelle in der empirisch erfassten Organisations- und Situationsanalyse der untersuchten Hochschulen. Das Vorgehen der Datenerhebung und –auswertung wird im Kapitel 3 beschrieben. Vorangestellt werden einige theoretische Zugänge und Rahmungen, die deutlich machen sollen, unter welchen Perspektiven und Determinationen die nachfolgende Empirie erarbeitet wurde, die dann als Reflexionsgegenstand dient und somit die Basis für den erarbeiteten »Selbst–orientierungsrahmen«¹ darstellt.

Wie unter 2.4 noch genauer dargelegt, ist die Rolle des Forschers bei dieser Arbeit insofern eine besondere, als dass er selbst Mitglied in einer der untersuchten Hochschulen ist. Aus dieser Tatsache leitet sich zum einen das hohe Interesse an der Thematik ab, auf der anderen Seite birgt eine solche Konstellation immer auch die Gefahr, wissenschaftlicher Neutralität nicht genügen zu können. Aus diesem Grund beinhaltet diese Arbeit einige Besonderheiten im Vorgehen, auf die an den jeweiligen Stellen explizit eingegangen wird. Neben der geschichtlichen Einordnung des Forschungsgegenstandes »Katholische Hochschulen in Deutschland« und der Ausrichtung an den Theorien der OrganisationsEthik sowie der Systemtheorie nach Luhmann, werden die theoretischen Zugänge und Rahmungen daher auch durch eine Auseinandersetzung mit der Rolle des empirischen Forschers unter den Aspekten der Systemtheorie abgeschlossen.

1 Siehe Kapitel 5.3

2.1 Die Katholischen Hochschulen in Deutschland

2.1.1 Von der Sozialen Frauenschule zur Fachhochschule

Alle im Rahmen dieser Arbeit untersuchten deutschen Hochschulen sind Hochschulen Angewandter Wissenschaften, in der Vergangenheit als Fachhochschulen bezeichnet. Bevor auf den speziellen Auftrag der Katholischen Hochschulen eingegangen wird, soll die Geschichte der Fachhochschulen in Deutschland mit dem besonderen Augenmerk auf Hochschulen des Sozialwesens dargestellt werden.

Die Hochschulen des Sozialwesens nehmen insofern eine Sonderrolle ein, als dass ihr Ursprung in der Regel unmittelbar mit der Professionalisierung der Sozialen Arbeit Anfang des 20. Jahrhunderts zusammenhängt. Mit der steigenden sozialen Not und dem Rückgang männlicher Armenpfleger, übernahmen mehr und mehr Frauen eine tragende Rolle in der Wohlfahrtspflege. Mit der Gründung der überkonfessionellen Sozialen Frauenschule durch Alice Salomon 1908 in Berlin erfolgte ein entscheidender Schritt hin zur Professionalisierung.² In den Folgejahren wurde eine Vielzahl ähnlicher Einrichtungen gegründet, auf die sich die heutigen Katholischen Hochschulen zum Teil sehr direkt beziehen. So wurde 1909 die Soziale und caritative Frauenschule in München durch die Schwedin Ellen Ammann gegründet,³ 1911 die Soziale Frauenschule Heidelberg, die als Vorgängereinrichtung der Katholischen Hochschule Freiburg gilt,⁴ und 1917 die Soziale Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes (KDF), auf die sich die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin bezieht.⁵ Auch die spätere Mitunterzeichnerin des Grundgesetzes, Helene Weber, ist eng mit diesen Entwicklungen verbunden.⁶ Sie übernahm 1916 die Leitung der zunächst in Köln, ab 1918 dann in Aachen angesiedelten Sozialen Frauenschule, welche als eine Vorgängereinrichtung der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen zu sehen ist.

2 Vgl. Wosgien 2009, S. 16.

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. Pielmeier und Schwalb 1996, S. 76f.

5 Vgl. Reinicke 2012, S. 154ff.

6 Vgl. <https://www.recklinghausen-stadt.de/content/gedenken-zum-135-geburtstag-von-frau-dr-helene-weber> (abgerufen am 08.05.2021) sowie vgl. Pfennig 2014, S. 63ff.

Während die Entwicklung dieser Einrichtungen zu Zeiten der Weimarer Republik von staatlicher Anerkennung,⁷ neuen Einrichtungen wie dem 1929 gegründeten Jugendleiterinnenseminar des Deutschen Caritasverbandes in Freiburg sowie Einrichtungen für die Ausbildung männlicher Fachkräfte geprägt war,⁸ erfuhr nicht nur die Professionalisierung der Sozialen Arbeit unter konfessioneller Trägerschaft in der Zeit von 1933 bis 1945 eine massive Zäsur. Ein Großteil der Wohlfahrtspflege wurde nationalsozialistisch instrumentalisiert und unter dem Namen »Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV)« entstand eine Wohlfahrtseinrichtung, die die verbleibenden freien Träger, darunter die kirchlichen Wohlfahrtsverbände Caritas und Diakonie, deutlich zurückdrängte.⁹ Zur Rolle der Sozialen Arbeit während der Zeit des Nationalsozialismus existieren ausführliche Forschungsarbeiten, die besondere Rolle konfessioneller Ausbildungsstätten ist laut Rösch jedoch kaum erforscht.¹⁰ Am Beispiel der Münchner Sozialen und Caritativen Frauenschule lässt sich aber zeigen, dass 1941 durch den Entzug der Betriebserlaubnis und der Überführung der Schülerinnen auf staatliche Schulen die konfessionelle Konkurrenz ausgeschaltet wurde. An anderen Schulen wurden Verantwortliche entlassen, wie zum Beispiel im Fall von Helene Weber in Aachen 1933.¹¹

Mangels entsprechender Forschungsergebnisse ist jedoch aus dieser Tatsache nicht ableitbar, dass sich die konfessionellen Ausbildungseinrichtungen grundsätzlich gegen die nationalsozialistische »Entprofessionalisierung«¹² der Sozialen Arbeit positioniert hätten. »Fraglos ließ sich auch in katholischen Einrichtungen Offenheit gegenüber der NS-Weltanschauung beobachten, insbesondere gegenüber der Eugenik und Rassentheorie«¹³, so Rösch. Wenn Ausbildungsstätten ohne personellen Wechsel die NS-Zeit über Bestand hatten, dann am ehesten, indem zumindest die offiziellen Vorgaben der nationalsozialistischen Herrscher befolgt wurden. So stellt Reinicke am Beispiel der Sozialen Frauenschule des KDF fest, dass die Ideen

7 Z. B. 1920 staatliche Anerkennung der Berliner Sozialen Frauenschule des Katholischen Deutschen Frauenbundes.

8 Vgl. Reinicke 2012, S. 51ff.

9 Vgl. Rösch 2009, S. 45.

10 Vgl. ebd., S. 43.

11 Vgl. Pfennig 2014, S. 104 sowie Reinicke 2012, S. 100.

12 Rösch (2009) begründet die Wahl dieses Begriffs mit der Enthumanisierung und dem Einzug von Willkür, Feindbildern und Projektionen in die Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit während der NS-Diktatur (Vgl. Rösch 2009, S. 45).

13 Ebd., S. 50f.

und gesetzlichen Regelungen des Nationalsozialismus Eingang in den Schulalltag fanden.¹⁴ Am Beispiel der Fürsorgerinnen-Schule der Zentrale des Katholischen Fürsorgevereins für Mädchen, Frauen und Kinder/Westfälische Wohlfahrtsschule Abteilung Dortmund, ab 1934 unter dem Namen ›Westfälische Frauenschule für Volkspflege‹, kann aufgezeigt werden, dass auch mit Verzögerungstaktiken einer Schließung bzw. Übergabe der Schule an die NSV entgegengewirkt werden konnte.¹⁵

Mit dem Kriegsende 1945 stand die Wohlfahrtspflege vor einer Vielzahl von Herausforderungen. So galt es, von den inhaltlichen Vorgaben zur Ausbildung aus der Zeit des NS-Regimes zu neuen Konzepten und Methoden zu kommen. Räumlichkeiten mussten in zerstörten Städten gefunden werden und zeitgleich herrschte ein großer Fachkräftemangel bei einer enormen Anzahl an Hilfsbedürftigen.¹⁶ Zunächst blieben echte Reformen aus und die Neuausrichtung erfolgte über einen »Rückgriff auf Bewährtes«¹⁷ an den Standards und Ausbildungsplänen der Weimarer Republik. Die während der NS-Zeit geschlossenen Schulen in kirchlicher Trägerschaft erhielten die Möglichkeit, nach »Zustimmung der jeweiligen Besatzungsmacht, ihren Lehrbetrieb wieder aufzunehmen.«¹⁸

Bereits Anfang der fünfziger Jahre wurden die Forderungen nach einer Statusanhebung der Fachschulen hin zu Höheren Fachschulen laut.¹⁹ Es dauerte dann allerdings bis 1959, dass, zunächst in Nordrhein-Westfalen, eine neue Ausbildungsordnung in Kraft gesetzt wurde und die bisherigen Wohlfahrtsschulen den Status der Höheren Fachschulen erhielten. Weitere fünf Jahre waren notwendig, bis diese Entwicklung in allen Bundesländern der damaligen BRD umgesetzt werden konnte.²⁰

Parallel zu den Entwicklungen der Fachschulen hin zu den höheren Fachschulen bahnten sich in der Bundesrepublik Strukturänderungen des Hochschulwesens an. 1957 wurde der Wissenschaftsrat als Beratungsgremium gegründet; ein erster Schritt hin zu einem »kooperativen Föderalismus

14 Vgl. Reinicke 2012, S. 155.

15 Vgl. ebd., S. 201f.

16 Vgl. Pieper 2009, S. 54.

17 Ebd., S. 54.

18 Ebd., S. 55.

19 Vgl. ebd., S. 56.

20 Vgl. ebd., S. 56f.

von Bund und Ländern«. ²¹ Elisabeth Holuscha stellt in diesem Zusammenhang den »Sputnik-Schock« der USA mit der »von Picht proklamierte[n] Bildungskatastrophe« ²² gleich, in deren Folge sich das westdeutsche Hochschulsystem grundlegend ändern sollte. Bei der daraufhin politisch gewollten Expansion von Hochschulbildung sollte es auf Basis einer Verankerung von Bildungsplanung und Hochschulbau in der Verfassung 1969 um eine möglichst breite regionale Versorgung mit Studienplätzen gehen. ²³ Zugrunde lagen neben den Impulsen aus Pichts Artikelserie die Ideen eines Hochschulgesamtplans, wie er in Baden-Württemberg durch Ralf Dahrendorf im Auftrag von Wilhelm Hahn entwickelt worden war, und die Überlegungen von Helmut Schelsky und Hartmut von Hentig zur Frage nach Forschung, Bildungs- und Erziehungsaufgaben im Zusammenhang mit der Gründung der Universität Bielefeld. ²⁴ Mit der nachfolgenden »Neustrukturierung des Hochschulwesens« ²⁵ entstand ab 1970 auch ein neuer Hochschultyp: die Fachhochschule. Durch die Überführung der höheren Fachschulen und der Ingenieurschulen in diesen Hochschultyp erfuhr auch die Soziale Arbeit eine Akademisierung. Die von Dahrendorf entwickelte Idee der Gesamthochschulen wurde in Baden-Württemberg nicht umgesetzt und konnte sich auch in den Ländern Hessen und Nordrhein-Westfalen trotz entsprechender Versuche letztlich nicht durchsetzen. ²⁶

Für die Soziale Arbeit bedeutete der Schritt zur Fachhochschule auch die abschließende Verwirklichung der Koedukation. Noch Mitte der 60er-Jahre wurden Frauen und Männer in über der Hälfte der Höheren Fachschulen getrennt zu Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen ausgebildet. ²⁷

Wenn Holuscha feststellt, dass die Fachhochschulen nicht als Neugründungen zu sehen seien, da sie zwar als Hochschulart neu entstanden sind, aber eine Zusammenführung »von bisher selbstständigen Bildungseinrichtungen [darstellten], die jeweils auf eine langjährige Tradition zurückblicken konnten« ²⁸, zeigt die hier skizzierte Geschichte der Katholischen Fachhochschulen diese Entwicklung deutlich.

21 Peisert und Framhein 1994, S. 6.

22 Holuscha 2012, S. 46.

23 Vgl. Teichler 1990, S. 14.

24 Vgl. Meifort 2017, S. 141f.

25 Teichler 1990, S. 15.

26 Vgl. Meifort 2017, S. 144.

27 Vgl. Pieper 2009, S. 59.

28 Holuscha 2012, S. 50.

2.1.2 Bologna – oder von der Fachhochschule zur Hochschule

Die ersten Jahre der Fachhochschulen waren auf der einen Seite von Aufbruch, auf der anderen Seite aber auch von Konzeptlosigkeit geprägt. Es fehlten Strategien, wie die bis dahin stark schulisch ausgerichtete Ausbildung nun auf Hochschulniveau gebracht werden konnte. Außerdem waren die ehemaligen Fachschulen in ihren Strukturen nicht auf die hochschultypische Selbstverwaltung ausgerichtet. Die Fachhochschulgesetze der einzelnen Bundesländer verstärkten zum Teil diesen Effekt noch, da zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen bereits die Überleitung der Fachhochschulen in Gesamthochschulen geplant war und die neugegründeten Fachhochschulen somit »nahezu zeitgleich ihre eigene Auflösung betreiben sollten«²⁹. 1976 trat dann das über mehrere Jahre entstandene Hochschulrahmengesetz (HRG) in Kraft. Es »hatte die Funktion, für die Gesetze der einzelnen Bundesländer Lösungsmöglichkeiten im Detail oder auch nur weite Rahmenbedingungen vorzugeben.«³⁰ Auch im HRG war die Idee der Gesamthochschulen verankert, mit der Revidierung des Hochschulrahmengesetzes 1985 wurde dieses Entwicklungsziel aber wieder gestrichen. Eine Umsetzung hatte bis zu diesem Zeitpunkt nur in Nordrhein-Westfalen und Hessen stattgefunden. Mit dem »Gesetz zur Errichtung der Universität Duisburg-Essen und zur Umwandlung der Gesamthochschulen«³¹ wurden die Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens 2003 in Universitäten überführt. Die Gesamthochschule Kassel verzichtet bereits seit dem 15. Februar 2002 anlässlich ihres dreißigjährigen Bestehens und als Ergebnis eines Senatsbeschlusses auf die Bezeichnung »Gesamthochschule« und firmiert seit dem unter dem Namen Universität Kassel.³²

Die »Fachhochschulen verleihen zunächst eine Graduierung – z. B. den Titel »Ing. (grad.)« – und zeitweilig auch einen Diplom Titel«³³, schreibt Teichler 1990. Um die Absolvent*innen der Fachhochschulen auch am verliehenen Grad von den Universitätsabsolvent*innen zu unterscheiden, wurde ab Mitte

29 Holuscha 2012, S. 93.

30 Teichler 1990, S. 17.

31 Landesregierung Nordrhein-Westfalen 18.12.2002.

32 Vgl. <https://www.uni-kassel.de/projekte/4off/von-der-gesamthochschule-zur-universitaet-kassel/ausfuehrliche-chronik-der-universitaet-kassel.html> (abgerufen am 13.05.2021).

33 Teichler 1990, S. 30.

der 80er-Jahre der Hinweis auf die Fachhochschule in Klammer an den Titel angehängt, z.B. Diplom Sozialpädagog*in (FH).³⁴

Die Fachhochschulrektorenkonferenz, die als Pendant zur Hochschulrektorenkonferenz gegründet wurde, einigte sich erst 1976 auf »*Gleichwertig, aber andersartig*« als gemeinsames Selbstverständnis.³⁵ Dies zeigt, dass die Positionierung der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem gerade in den ersten Jahren davon geprägt war, dass sich Universitäten klar gegen die Fachhochschulen abgrenzen wollten, diese aber den Anspruch hatten, akademische Bildung auf vergleichbarem Niveau zu bieten. Das bereits erwähnte Hochschulrahmengesetz 1976 kann diesbezüglich als Erfolg der Fachhochschulen gewertet werden, da hier nicht mehr zwischen diesen beiden Hochschularten unterschieden wurde.³⁶

Mit der Aufnahme der Verhandlungen über eine deutsche Wiedervereinigung galt es, die Bildungssysteme der BRD und der DDR zusammenzuführen. Hierfür konstituierte sich im Mai 1990 auf Regierungsebene die gemeinsame Bildungskommission.³⁷

Für die Hochschulen der DDR bedeutete dies zum Teil nochmals deutliche Veränderungen. So gab es DDR-Hochschulen, die nun als Fachhochschulen eingestuft wurden und dadurch ihr Promotionsrecht verloren.³⁸ In dieselbe Zeit fällt die Übernahme der anwendungsbezogenen Forschung als Aufgabe der Fachhochschulen in alle Hochschulgesetze der Länder.³⁹

Die gestärkte Stellung der Fachhochschulen wird auch dadurch deutlich, dass das Modell Fachhochschule außerhalb von Deutschland Beachtung fand. »Es ist zumindest in Europa ein bekanntes Hochschulmodell, welches viele Nachahmer-Länder gefunden hat. Österreich hat mit dem Fachhochschul-Studiengesetz von 1993 die Fachhochschulen ins Leben gerufen, die Schweiz zwei Jahre später«⁴⁰ und inzwischen existieren auch Hochschulen nach dem Modell der deutschen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im außereuropäischen Ausland (China, Ägypten, Jordanien und Kenia).⁴¹

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. Lichtlein et al. 2019, S. 10.

36 Vgl. Lichtlein et al. 2019.

37 Peisert und Framhein 1994, S. 19.

38 Vgl. Lichtlein et al. 2019, S. 10.

39 Vgl. ebd.

40 Holuscha 2012, S. 9.

41 Vgl. Lichtlein et al. 2019, S. 23.

Etwas mehr als ein Jahr vor der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration wurde als Ergebnis der Sorbonne-Konferenz die »Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung« in Paris von den Bildungsministern aus vier Ländern (Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien) auf den Weg gebracht.«⁴² Die Inhalte dieser Erklärung finden sich dann in der am 19. Juni 1999 unterzeichneten Bologna Deklaration wieder. In ihren zusammenfassenden Darstellungen der Sorbonne-Konferenz fasst Katrin Toens die politischen Rahmenbedingungen so zusammen:

»Der Handlungskorridor, der sich mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion aufgetan hatte, wurde als Gelegenheit für den Anstoß eines EU-übergreifenden hochschulpolitischen Intergovernmentalismus genutzt, der in der Geschichte der europäischen Hochschulpolitik beispiellos war und nicht folgenlos bleiben sollte.«⁴³

Auch wenn die Beteiligung der verschiedenen Akteure des Hochschulwesens bei der Sorbonne-Konferenz kaum gegeben war, so bot diese Erklärung doch den »Anlass für die intergouvernementale Verständigung und Konkretisierung gemeinsamer Reformziele«⁴⁴, die dann mit dem Bologna-Prozess in die Umsetzung gebracht wurden.

Dieser Reformprozess war von Beginn an auf zwölf Jahre angelegt und hatte einen Hochschulraum zum Ziel, der auf Konvergenz und Vergleichbarkeit ausgerichtet sein sollte.⁴⁵ Die damit auch in Deutschland eingeführten zweistufigen berufsqualifizierenden Abschlüsse stellten die Fachhochschulabschlüsse mit den Universitätsabschlüssen grundsätzlich gleich.⁴⁶ Bereits Anfang der 1990er Jahre begannen Fachhochschulen sich den Zusatz »University of applied sciences« zu geben, dies führte in der Folge zur inzwischen üblichen deutschen Bezeichnung »Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)«.⁴⁷ In der Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften wird der ehemalige Vorsitzende der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen zitiert. Die heutigen HAWen seien die »Ge-

42 Toens 2007, S. 37.

43 Toens 2007, S. 44f.

44 Ebd., S. 40.

45 Vgl. Walter 2007, S. 10 sowie S. 29.

46 Vgl. Lichtlein et al. 2019, S. 10.

47 Vgl. Wiater 2019.

winner von Bologna«, weil sie sich gegen den Widerstand der Universitäten durchsetzen konnten und seit Anfang der 2000er sowohl Bachelor- als auch Masterabschlüsse anbieten dürfen, die mit den entsprechenden Abschlüssen der Universitäten als gleichwertig anzusehen sind.⁴⁸ Ein Großteil der ehemaligen Fachhochschulen benannte sich in der Folge der Bologna-Reform in Hochschulen für Angewandte Wissenschaften um. 2010 stellte das Bundesverfassungsgericht im Rahmen einer Verfassungsbeschwerde die Gleichstellung bezüglich der Regelungen des Grundgesetzes von Fachhochschul-Professor*innen mit Universitätsprofessor*innen fest.⁴⁹

Die Katholische Stiftungshochschule München ist 2017 die letzte der fünf in dieser Arbeit untersuchten deutschen Katholischen Hochschulen, die die Benennung Fachhochschule aufgibt.

2.1.3 Aktuelle Situation der Katholischen Hochschulen in Deutschland

Aktuell existieren in Deutschland fünf Katholische Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Außerdem integriert die Katholische Universität Eichstätt Fachhochschulstudiengänge über zwei von acht Fakultäten. Die Fakultät für Soziale Arbeit und die Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit werden mit dem Zusatz (FH) geführt.⁵⁰ Aufgrund dieser Besonderheit wurde die KU Eichstätt nicht mit in das Untersuchungssample dieser Arbeit einbezogen.

In den letzten 20 Jahren sind zwei Katholische Fachhochschulen geschlossen bzw. in staatliche Hochschulen/Universitäten übergeleitet worden. 2005 wurde so die Katholische Fachhochschule Norddeutschland in die Universität Vechta überführt⁵¹ und die Katholische Fachhochschule für Sozialwesen Saarbrücken wurde 2006 »geschlossen und ihr Studienangebot von der HTW [Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes – Anm. d. Verf.] übernommen und überarbeitet.«⁵²

Die fünf untersuchten Katholischen Hochschulen befinden sich in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Sie

48 Vgl. Lichtlein et al. 2019, S. 10.

49 BVerfG, vom 13.04.2010.

50 Vgl. <https://www.ku.de/die-ku/fakultaeten> (abgerufen am 16.05.2021).

51 Vgl. <https://www.uni-vechta.de/universitaet/unsere-geschichte> (abgerufen am 16.05.2021).

52 Wissenschaftsrat 2014, S. 89.

unterstehen somit jeweils unterschiedlichen landesrechtlichen Vorgaben. Im Wintersemester 2020/2021 haben insgesamt 207.841 Studierende im 1. Hochschulsesemester an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften mit dem Studium begonnen, 2.145 davon an den fünf untersuchten Katholischen Hochschulen.⁵³ Die Studierendenzahlen aus den offiziellen Meldungen an die statistischen Landesämter sind in der nachfolgenden Tabelle übersichtlich dargestellt.

Tabelle 1: Studierendenzahlen WS 2020/21 – Eigene Berechnungen auf Basis von Destatis 2021, S. 35ff.

WS 20/21	Studierende Gesamt		Studierende 1. Hochschulsesemester		Anteil Studierende HAW des jeweiligen Bundeslandes
		Anteil weibl.		Anteil weibl.	
KH Freiburg	1.774	79,82 %	297	85,19 %	1,15 %
KSH München	2.519	81,31 %	475	85,47 %	1,74 %
KHS Berlin	1.261	78,27 %	132	85,61 %	1,94 %
KatHo NRW	5.416	78,18 %	1.023	82,41 %	2,18 %
KH Mainz	1.540	81,88 %	218	80,28 %	3,66 %

Neben der Tatsache, dass eine deutliche Mehrheit der Studierenden an den Katholischen Hochschulen weiblich ist, wird aus der dargestellten Tabelle deutlich, dass die untersuchten Hochschulen im Vergleich zu anderen Hochschulen Angewandter Wissenschaften⁵⁴ im jeweiligen Bundesland einen verhältnismäßig kleinen Anteil ausmachen. Dieses Bild verändert sich etwas, wenn nur die drei Fächergruppen⁵⁵ betrachtet werden, in denen Studiengänge von den Katholischen Hochschulen angeboten werden. Der Anteil der Studierenden an allen in diesen Fächergruppen eingeschriebenen HAW-Studierenden beträgt dann zwischen 2,27 Prozent (KH Freiburg, bezogen auf

53 Vgl. Statistisches Bundesamt [Destatis] 2021, S. 25.

54 Die Verwaltungs(fach)hochschulen sind in diesen Zahlen nicht berücksichtigt.

55 Diese wären »01 Geisteswissenschaften«, »03 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften« und »05 Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften«. Vgl. ebd., S. 80f.

Baden-Württemberg) und 7,41 Prozent (KH Mainz, bezogen auf Rheinland-Pfalz).⁵⁶

Alle fünf untersuchten Katholischen Hochschulen bieten neben Studiengängen im Sozial- und Gesundheitswesen⁵⁷ auch Weiterbildungen an und betreiben anwendungsbezogene Forschung. Die Anzahl der Studiengänge liegt zwischen fünf Bachelorstudiengängen und vier Masterstudiengängen in Mainz und neun Bachelor-, vier konsekutiven und acht weiterbildenden Masterstudiengängen an der KatHo NRW. Letztere Hochschule verteilt sich auf vier relativ selbstständige Abteilungen in Aachen, Köln, Münster und Paderborn. Auch Freiburg hat mit Stuttgart und München mit Benediktbeuern jeweils noch einen weiteren Standort.

Alle fünf Hochschulen bieten, Stand Wintersemester 2020/21, einen Bachelorstudiengang Religionspädagogik an, auch wenn es in der Vergangenheit sowohl in Freiburg als auch in München Phasen gab, in denen kein entsprechendes Studienangebot vorhanden war.

Die Trägerstrukturen sind von Hochschule zu Hochschule verschieden. Die KH Freiburg ist als gGmbH organisiert, die durch fünf Gesellschafter⁵⁸ getragen wird. Die KSH München ist eine Stiftungshochschule, die durch die Stiftung »Katholische Bildungsstätten für Sozialberufe in Bayern« getragen wird.⁵⁹ Die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin ist in der alleinigen Trägerschaft des Erzbistums Berlin,⁶⁰ die Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen ist ähnlich wie Freiburg als gGmbH mit fünf Gesellschaftern, allerdings alles Bistümer, organisiert.⁶¹ Auch Mainz hat als Trägerin eine gGmbH, anders als in Freiburg oder im Falle der KatHo NRW ist diese

56 Eigene Berechnungen auf Basis von ebd., S. 41ff.

57 Die KHS Berlin versteht sich als Hochschule für Sozialwesen und bietet keine Studiengänge aus dem Gesundheitswesen im engeren Sinne an. (Vgl. www.khsb-berlin.de abgerufen am 18.05.2021).

58 Das Erzbistum Freiburg, die Diözese Rottenburg-Stuttgart, der Deutsche Caritasverband, der Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg und der Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart. (Vgl. www.kh-freiburg.de/de/hochschule/profil/traeger (abgerufen am 18.05.2021)).

59 Vgl. www.ksh-muenchen.de/impressum (abgerufen am 18.05.2021).

60 Vgl. www.khsb-berlin.de/node/66968 (abgerufen am 18.05.2021).

61 Die Gesellschafter sind hier namentlich das Bistum Aachen, das Erzbistum Köln, das Bistum Münster, das Erzbistum Paderborn sowie das Bistum Osnabrück. Vgl. www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/traegergesellschaft/ (abgerufen am 18.05.2021).

nicht nur Trägerin der Hochschule, sondern auch des Instituts für Lehrerfort- und Weiterbildung (ILF).⁶²

Wenn 2005 in der Einleitung der von Andreas Lob-Hüdepohl als Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen herausgegebenen »Eckpunkte zur Verortung von Theologie in den Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens an den Katholischen Fachhochschulen in Deutschland« festgestellt wird, dass

»sich der Charakter der kirchlichen Hochschulen als Bildungseinrichtungen von Katholiken für Katholiken [hin] zu Bildungseinrichtungen [ändert], in denen die überwiegende Mehrzahl der Lehrenden sicherlich noch eine eigene gewachsene gläubige Identität besitzen, in denen gelegentlich aber auch Lehrende anderer Konfessionen tätig sind«⁶³,

dann kann man heute, 15 Jahre später davon ausgehen, dass sich diese Veränderung fortgesetzt hat.⁶⁴ Auch ist die, ebenfalls im oben genannten Papier beschriebene Darstellung der Zusammensetzung der Studierenden sicherlich weiterhin gültig, wenn auch anzunehmen ist, dass sich Anteile im Sinne der zunehmenden Säkularisierung verschoben haben⁶⁵:

»An katholischen Hochschulen studieren junge Erwachsene, die eine ausgeprägte gläubige bzw. religiöse Identität besitzen, neben solchen, die zwar katholisch oder evangelisch getauft, gleichwohl faktisch religiös indifferent sind. Daneben sitzen solche, die keine oder wenigstens keine ausdrückliche religiöse Bindung besitzen.«⁶⁶

Alle untersuchten Katholischen Hochschulen sind staatlich anerkannte Hochschulen und dürfen somit auch weltliche Grade vergeben.⁶⁷ Entsprechend sind die Studiengänge auch zu akkreditieren, was laut Datenbank des Akkreditierungsrates⁶⁸ an vier der fünf Hochschulen im Rahmen von Programmak-

62 Vgl. www.kh-mz.de/hochschule/wir-ueber-uns/traegerin/sowie www.ilf-mainz.de/ueber-das-ilf/traegergesellschaft/ (beide abgerufen am 18.05.2021).

63 Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen [ARKF] 2005, S. 1.

64 Im Rahmen der Auswertung der Gruppeninterviews wird dieses Thema nochmals beleuchtet werden.

65 Vgl. Kapitel 1.1 »Warum diese Arbeit«.

66 ARKF 2005, S. 1.

67 Vgl. Rhode und Rübner 2012, S. 16.

68 Vgl. <https://antrag.akkreditierungsrat.de/> (abgerufen am 19.05.2021).

akkreditierungen erfolgt, eine der fünf Hochschulen ist systemakkreditiert und somit berechtigt, die eigenen Studiengängen nach einem geprüften Verfahren selbst zu akkreditieren.⁶⁹ Dass die Katholischen Hochschulen aber nicht nur nicht-staatliche Hochschulen mit katholischen Träger*innen sind, sondern in ihrer Zielsetzung einen besonderen Auftrag verfolgen, soll im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

2.1.4 Der spezielle Auftrag Katholischer Hochschulen

Als Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft berufen sich die deutschen Katholischen Hochschulen mal mehr, mal weniger deutlich darauf, Hochschulen im Sinne der cc 807-814 CIC und der Apostolischen Konstitution »Ex corde Ecclesiae« (ECE) zu sein. In dieser Konstitution von 1990 wird in der Einleitung unter Ziffer 10 der Gültigkeitsbereich der Konstitution auf weitere katholische Institutionen höherer Bildung ausgeweitet. Dementsprechend sind die darin genannten Zielsetzungen für die untersuchten Hochschulen als geltend zu betrachten, auch wenn im Weiteren von der katholischen Universität die Rede ist. Als Wesensmerkmale einer katholischen Universität werden vier Punkte angeführt:

- »1. christliche Ausrichtung nicht nur der einzelnen Mitglieder, sondern der ganzen Universitätsgemeinschaft als solcher;
2. ständige Reflexion im Lichte des katholischen Glaubens über den immerfort wachsenden Schatz der menschlichen Erkenntnis, zu dem sie ihren Teil mit den ihr eigenen Studien beizutragen sucht;
3. Treue gegenüber der christlichen Botschaft, so wie sie von der Kirche ausgelegt wird;
4. institutionalisierte Verpflichtung, dem Volk Gottes und der Menschheitsfamilie zu dienen auf ihrem Weg zu jenem alles transzendierenden Ziel, das dem Leben seinen Sinn gibt.«⁷⁰

In einem, über die Arbeitsgemeinschaft der Trägervertreter Katholischer Fachhochschulen 2011 herausgegebenem Werk mit dem Blick auf »Heraus-

69 Vgl. www.kh-freiburg.de/de/hochschule/qualitaetsmanagement/akkreditierung (abgerufen am 19.05.2021).

70 Johannes Paul II. 1990, S. 5f.

forderungen und Perspektiven«⁷¹, beschreibt Karl Lehmann die Basis für ein Engagement an Hochschulen aus Sicht der Kirche:

»Das Zweite Vatikanum hat hierzu sehr grundsätzlich und in neuer Weise Stellung genommen. Ausgehend von seiner ›Erklärung über die christliche Erziehung‹ sind seit 1965 auf den verschiedenen Ebenen Erklärungen und Vorgaben zu dieser Frage erschienen, die Grundlinien für ein kirchliches Engagement abstecken, das ›die rechtmäßige Eigengesetzlichkeit der Kultur und vor allem der Wissenschaften‹ anerkennt und bejaht (GS 59). Zentral ist in diesem Zusammenhang die Apostolische Konstitution ›Ex corde Ecclesiae‹ (ECE) vom 15.8.1990, die der Heilige Vater auch als ›Magna Charta‹ der katholischen Universitäten und Hochschulen bezeichnet hat.«⁷²

Daraus ergeben sich nach Lehmann vier zentrale Elemente einer kirchlichen Präsenz im Hochschulbereich. So sei es unter Bezug auf ECE 14 Aufgabe der Hochschulen, katholische Ideale, Haltungen und Grundsätze zu prägen und zu durchdringen. Sie seien somit akademische Institutionen, in denen das Katholische in lebendiger Weise gegenwärtig ist. Als zweiten Punkt führt Lehmann an, dass damit an den Katholischen Hochschulen eine »Integration des Wissens auch im Gespräch der verschiedenen Disziplinen untereinander, (...) die ethische Verantwortung sowie die theologische Perspektive konstitutiv«⁷³ seien. Es wird also ein ganzheitlicher Ansatz beschrieben, der das spezifische Profil auf das gesamten Hochschulleben bezogen sieht. Dabei sei, so der dritte Aspekt, über Persönlichkeitsbildung eine Stärkung der Person und Erziehung zur sozialen Verantwortung in den Blick zu nehmen, worüber wiederum ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit geleistet werden könne. Als vierten Aspekt nennt Lehmann den Begriff der Hochschulgemeinschaft. Dieser kann als Erweiterung des vor allem arbeitsrechtlich geprägten Begriffs der kirchlichen Dienstgemeinschaft⁷⁴ gesehen werden und stellt die Zielsetzung heraus, dass die jeweilige Hochschule in ihrer Gesamtheit von allen Angehörigen der Hochschule in Gemeinschaft mitgetragen und verwirklicht werden soll. Dabei sei, so Lehmann, ein vertrauensvoller Dialog und offener geistiger Austausch grundlegend.⁷⁵

71 Nacke 2011.

72 Lehmann 2011, S. 35f.

73 Ebd., S. 37.

74 Vgl. Ebertz 2010.

75 Vgl. Lehmann 2011, S. 38.

Der Hochschuleseelsorge komme dabei eine wichtige Rolle zu, es sei aber festzuhalten, dass Hochschule und Hochschuleseelsorge als unterschiedliche Bereiche betrachtet werden müssten.⁷⁶

Gut zehn Jahre nach Gründung der Fachhochschulen hat 1984 bereits die Deutsche Bischofskonferenz Empfehlungen der Träger und der Rektoren/Präsidenten Katholischer Fachhochschulen unter dem Titel »Aufgaben und Entwicklung der Katholischen Fachhochschulen« veröffentlicht.⁷⁷ Die Kirche, so heißt es dort, habe von Jesus Christus den Auftrag, sein Werk fortzuführen. Dies erfolge über drei wesentliche Elemente, nämlich »im tätigen Dienst am Menschen (Diakonie), in der Weitergabe der Botschaft (Verkündigung) sowie der Feier des Glaubens (Liturgie).«⁷⁸

Die Katholischen Fachhochschulen werden hier als ein Instrument zur Umsetzung dieses Auftrags der Kirche gesehen und so werden die Lehrenden und die Lernenden an diesen Hochschulen in eine besondere Verantwortung genommen.

»Das anspruchsvolle Ziel, daß die Grundsätze des Evangeliums die Lehre und das Leben der Hochschule durchdringen, läßt sich nur dann erreichen, wenn die spezifische Prägung der Hochschule von allen Mitgliedern anerkannt wird. Diese Gemeinsamkeit in der Zielsetzung ist zugleich eine Voraussetzung dafür, daß Dozenten und Studenten in einem von wechselseitigem Vertrauen getragenen Klima lehren und lernen.«⁷⁹

Der Selbstanspruch der Katholischen Fachhochschulen sei es, neben einer qualifizierten Berufsausbildung auch dazu zu befähigen, »aus christlicher Überzeugung heraus das eigene Leben zu gestalten und (...) Dienst am Menschen zu leisten.«⁸⁰

Dem Träger obliege es daher,

»den kirchlichen Charakter der Fachhochschule zu gewährleisten, für die fachliche Leistungsfähigkeit Sorge zu tragen und in wichtigen Fragen die hochschulpolitischen Positionen nach außen zu vertreten. [...]

Die Vertreter des Trägers sollten das Gespräch mit der Hochschule kontinuierlich pflegen. Dies setzt[e] voraus, daß der kirchliche Träger die Möglichkeit

76 Vgl. ebd., S. 36ff.

77 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1984.

78 Ebd., S. 8.

79 Ebd., S. 9.

80 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1984, S. 8.

hat, ein umfassendes Bild vom Leben der Hochschule zu gewinnen und eine Verantwortung wahrzunehmen.«⁸¹

Auch 1984 werden die Hochschulgemeinden bereits als wichtiges Element in den Blick genommen. Sie seien »Raum für Rückbesinnung auf gemeinsame Grundüberzeugung«⁸². Angebote in diesem Sinne seien aber auch von den Diözesen oder den Hochschulen selbst möglich.⁸³ Außerdem sind auch in diesen Empfehlungen konkrete Anforderungen an die Lehrenden und an die Studierenden der Katholischen Fachhochschulen formuliert. So sollen die Lehrenden »ihre Lehrtätigkeit unter den Anspruch des christlichen Menschen- und Weltbildes stellen, für philosophische und theologische Fragen offen sein und den Dialog zwischen der Theologie und den Human- und Sozialwissenschaften pflegen.«⁸⁴ Ihre persönliche Glaubwürdigkeit drücke sich zudem in einer »spezifischen Loyalität gegenüber dem kirchlichen Dienstgeber wie in ihrem religiösen Engagement innerhalb und außerhalb der Hochschule«⁸⁵ aus.

Von den Studierenden wird laut dieser Arbeitshilfe erwartet, dass sie »das Besondere einer katholischen Fachhochschule aktiv mittragen«⁸⁶, wobei der Prozess der Glaubensorientierung auch in kritisch-offener Auseinandersetzung erfolgen könne. Dafür werde eine Offenheit vorausgesetzt, explizit auch von den nicht-katholischen Studierenden.⁸⁷

Laut Lehmann stellt sich vierzig Jahre nach Gründung der Fachhochschulen für die katholische Kirche und insbesondere für die Träger*innen der Katholischen Hochschulen zunehmend die Kosten-Nutzen-Frage.⁸⁸ Das Engagement der Kirche werde mit der »kirchliche[n] Profilierung« und zugleich dem »fachliche[n] Niveau« gerechtfertigt, wobei beides aber »ange-sichts knapper werdender Ressourcen immer wieder neu begründet werden«

81 Ebd., S. 13.

82 Vgl. ebd., S. 12.

83 Vgl. ebd.

84 Ebd., S. 9.

85 Ebd.

86 Ebd.

87 Vgl. ebd., S. 9f.

88 Die Schließung der Katholischen Hochschule Saarbrücken (s.o.) war zum Beispiel eine finanzielle Entscheidung des Bistums Trier. Vgl. www.paulinus.de/archiv/archiv/0605/bistuma1.htm (abgerufen am 09.09.2021).

müsse. Dies sei aber keine Aufforderung, »die sich einseitig nur an die Fachhochschulen richtet. Die kirchlichen Träger sind ihrerseits in der Pflicht, die notwendigen Voraussetzungen und Freiräume für konkurrenzfähige Hochschulen zuverlässig zu sichern.«⁸⁹

Auch heute, zehn Jahre später, stellt sich im Diskurs um steigende Kirchengastritte und finanzielle Möglichkeiten der Bistümer die Frage nach dem Mehrwert des »Katholischen« der Hochschulen, so dass die Aussagen von Lehmann unverändert übernommen werden können:

»Entscheidend ist aber, ob sich die Ausbildungsstätten als katholische Hochschulen verstehen und von außen derart wahrgenommen werden können. Im Gesamt der Hochschulen haben sie sich mithin nicht nur durch fachliche Qualität zu bewähren, sondern zugleich und in besonderer Weise durch ihre Prägung als kirchliche Bildungseinrichtungen. Nur so können sie das weitgehend uniforme Bild der Hochschulen bereichern und bunter machen. Dieser Effekt wird sich allerdings nur einstellen, wenn das Wort katholisch als Einladung zum Dialog und nicht als Mittel zur Abschottung verstanden wird.«⁹⁰

Für die Hochschulen bedeutet dies eine Zusatzanforderung, die bereits in den Empfehlungen von 1984 als »Gesamtkonzeption von einer christlich geprägten Ausbildung« benannt wird. Es sei darum »Aufgabe der Katholischen Fachhochschulen und ihrer Träger, in Abstimmung untereinander und mit der Praxis auf der Grundlage des christlichen Bildungsauftrags das Ausbildungsangebot zu entwickeln und stets neu zu überdenken.«⁹¹

Das führt dann im besten Fall dazu, dass eine Aussage wie die des ehemaligen Dezernenten für Schule und Hochschule im Bistum Essen Wirklichkeit wird und sich

»[d]ie Lehrenden (...) in ihrem Handeln rückgebunden an christliche Werte-haltungen [fühlen]. Sie garantieren durch ihre hohe fachliche und pädagogische Qualifikation sowie mit ihrer eindrucksvollen Motivation zugleich eine gediegene Ausbildung, was sich auch an der praktisch zu vernachlässigten Abbrecherquote zeigt.«⁹²

89 Lehmann 2011, S. 40.

90 Ebd., S. 36.

91 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1984, S. 10f.

92 Nicht 2011, S. 47.

Ob diese Kausalzusammenhänge tatsächlich so bestehen, sei an dieser Stelle dahingestellt. Deutlich macht diese Aussage aber, welche Anforderung seitens kirchlicher Stellen an die Katholischen Hochschulen und ihre Mitglieder gestellt werden.

Auch von politischer Seite aus wird das Studium an einer Katholischen Hochschule mit besonderen Attributen versehen. Die ehemalige Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur der rheinland-pfälzischen Landesregierung Doris Ahnen schreibt dazu 2010:

»Die Katholische Fachhochschule Mainz leistet aber neben ihren kreativen und neuen Studienangeboten auch einen wichtigen Beitrag für das Profil der Hochschulbildung in Rheinland-Pfalz insgesamt, über den ich sehr froh bin. Der Werteorientierung jenseits der natürlich wichtigen fachlichen Qualifizierung wird eine große Bedeutung zugemessen. Die Betonung des christlichen Menschenbildes als Fundament der Einrichtung schafft dafür gute Voraussetzungen genauso wie die Betonung der Hochschule als Ort, an dem Glauben gelebt wird. Der damit verbundene Anspruch eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses kann wichtige Impulse geben auch für die weltanschaulich neutralen staatlichen Hochschulen. Eint uns doch ein Bildungsverständnis, das die Vermittlung fachlicher Kompetenzen nicht trennen will von dem Werben für das durch unser Grundgesetz vorgegebene Wertesystem.«⁹³

Neben diesem Anspruch sollen, so Lehmann, die Hochschulen aber auch unter Leistungsgesichtspunkten besonders gute Hochschulen sein.⁹⁴ Dafür könne auch Evaluation sinnvoll sein, »um die eigenen Stärken und Schwächen überprüfbar zu ermitteln.«⁹⁵

Eine weitere Verknüpfung zwischen dem Studium an einer Katholischen Hochschule und dem kirchlichen Auftrag sehen die beiden Kanzler und Geschäftsführer der Katholischen Hochschule Freiburg und der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Sie formulieren als Aufgabe der Katholischen Hochschulen,

»das zivilgesellschaftliche Potential noch stärker als bisher als Ressource zu sehen und in die Curricula einzubauen. Nicht nur wegen des sich abzeich-

93 Ahnen 2011, S. 20.

94 Vgl. Lehmann 2011, S. 40.

95 Vgl. ebd., S. 42f.

nenden Fachkräftemangels und der schwieriger werdenden Finanzierung sozialer Dienste ist dem ehrenamtlichen und freiwilligen Engagement besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes und den Grundgedanken der christlichen Soziallehre sind die Prinzipien der Solidarität, Subsidiarität und Personalität im Lichte der jeweiligen gesellschaftlichen Herausforderungen immer wieder neu zu durchdenken und neue Antworten zu suchen.«⁹⁶

Sind die bis hier beschriebenen Besonderheiten der Katholischen Hochschulen, seien es nun Anforderungen seitens der Kirche oder Erwartungen der Gesellschaft an die Hochschule in ihrer Kirchlichkeit, eher auf die Organisation als Ganzes zu sehen, wird 2005 durch die Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen (ARKF) ein curricularer Aspekt noch genauer in den Blick genommen. Ausgehend von der Feststellung, »dass bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden ein verstärktes Interesse an vertieftem Wissen bzw. qualifizierter Reflexion über persönliche oder auch professionsbezogene Glaubensfragen zu beobachten ist«⁹⁷, wird der Frage nachgegangen, wie die Verortung von Theologie in den Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens an den Katholischen Fachhochschulen in Deutschland gewinnbringend aussehen kann.⁹⁸

Grundsätzlich sollten die kirchlichen Fachhochschulen in allen Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Pflege verpflichtende theologische Lehrveranstaltungen anbieten, so die Arbeitsgemeinschaft in ihrem Beschluss vom April 2005.⁹⁹

Dies wird zunächst allgemein damit begründet, dass die Theologie heute die »Auslegung des Glaubens im Medium sozialprofessionellen Handelns in spätmoderner Gesellschaft«¹⁰⁰ sei. Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit und der Pflege bedürfe »Wissenskompetenz, Handlungskompetenz, Persönlichkeitskompetenz sowie metareflexive(r) Professionskompetenz«¹⁰¹. Für alle diese vier Kompetenzen biete die Theologie einen Mehrwert an:

96 Kraft und Robrecht 2011, S. 62f.

97 ARKF 2005, S. 1.

98 Vgl. ebd.

99 Vgl. ebd., S. 3.

100 Ebd., S. 2.

101 Ebd.

»Als kritisch-konstruktive Reflexion christlicher und kirchlicher Praxis hat Theologie insgesamt die Aufgabe, die Potentiale christlicher Gottesrede in ihrer Sprachfähigkeit und Handlungsrelevanz für Soziale Arbeit bzw. Pflege zu erschließen. Sie hat Lehrende wie Studierende in die Lage zu versetzen, ›Rechenschaft abzulegen von der Hoffnung«, aus der Christen leben.«¹⁰²

Daraus ergebe sich, dass sich die Theologie in allen Bereichen der Sozialen Arbeit und der Pflege einbinden lasse und »eine Perspektive Sozialer Arbeit sui generis«¹⁰³ sei. Außerdem könne sie als Bezugswissenschaft gesehen werden, da sie »eine Reflexionsfigur mit eigener Methodik und Inhaltlichkeit«¹⁰⁴ besitze.

Über eine Einbindung der Theologie in die Studieninhalte der Katholischen Hochschulen mit ihren Studiengängen im Sozial- und Gesundheitswesen wird folglich ein »Beitrag für eine zeitgemäße christliche Gottesrede und damit zu einer auf die ›Zeichen der Zeit‹ bezogenen Theologie insgesamt«¹⁰⁵ gesehen. Und weiter heißt es unter Bezug auf die Pastoralkonstitution *Gaudium et spes*:

»Solche Zeichen der Zeit werden zum locus theologicus im eigentlichen Sinne: zum Ort, an dem sich die Frohbotschaft Gottes zu bewähren und zu bewahrheiten hat; zum Ort, der immer neu gedeutet und erfasst werden muss, will man die Frohbotschaft Gottes als solche verstehen und begreifen (GS 4).«¹⁰⁶

Wenn sich bis hier bereits erahnen lässt, dass in der Theologie für die Studiengänge des Sozial- und Gesundheitswesens an den Katholischen Hochschulen mehr als »nur« ein Zusatzangebot für die Studierenden zu sehen ist, wird dies in den weiteren Ausführungen zum Nutzen der Theologie für die Caritas und andere (kirchliche) Arbeitgeber deutlich:

»Theologie in der Sozialen Arbeit sichert Kirche und Theologie einen entscheidenden Zugang zur Welt (›Inkarnation‹) und Sozialer Arbeit einen unverzichtbaren Zugang zur Grenzüberschreitung auf das, was als Unverfügbares dem bleibend Fragmentarischen aller sozialberuflichen Bemühungen

102 ARKF 2005, S. 2.

103 Ebd., S. 3.

104 Ebd.

105 Ebd.

106 Ebd.

letzten Sinn und Perspektive verleiht (Transzendenz). Besonders der Caritas als kirchliche soziale Arbeit und Pflege kommt eine solche wechselseitige Umklammerung zugute. Nicht wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auch solche mit Leitungsverantwortung, verfügen über keine naturwüchsige religiöse bzw. kirchliche Identität mehr. Zur Verantwortung des Trägers kirchlich-caritativer Dienste gehört es deshalb, für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowohl in ihrer grundständigen Ausbildungsphase als auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung strukturell verankerte Angebote für eine Theologie in der Sozialen Arbeit und Pflege weiterzuentwickeln. Katholische Fachhochschulen nehmen an dieser Trägerverantwortung Anteil. Sie kommen ihr durch eine klar erkennbare Schwerpunktbildung im Bereich Theologie in der Sozialen Arbeit nach. Auch wenn Studierende später keine Anstellung in einem kirchlich-caritativen Dienst suchen oder finden werden, realisiert Theologie im Sozial- und Gesundheitswesen den Heildienst der Kirche in der Welt.«¹⁰⁷

Kirche hat also ein immanentes Interesse daran, nicht nur Fachkräfte mit einer sehr guten Ausbildung im jeweiligen Berufsfeld zu fördern, sondern ist für den Erhalt der eigenen Einrichtungen auf Mitarbeitende angewiesen, die zusätzlich einen Bezug zu den Begründungen von kirchlich-caritativen Diensten herstellen können. Bei geringer oder fehlender religiöser und kirchlicher Sozialisierung würden diese Einrichtungen ansonsten riskieren, die Rückbindung zum eignen Daseins-Zweck – oder neudeutsch zu ihrem »Purpose« – zu verlieren. Neben einer solchen selbsterhaltenden Rolle können Impulse, die die Theologie in die benannten Ausbildungen einbringen kann, auch kirchliche Denkmuster und Strukturen in Frage stellen. Wenn sie »dort, wo sich religiöse Identität hinter vereinfachenden Glaubensgewissheiten oder religiösem Brauchtum verschanzt und sich gegen jede Anfrage immunisiert, heilsam verunsichern«¹⁰⁸ kann, wird die Theologie ihrer oben benannten Rolle als Reflexionsrahmen gerecht.

Über die Funktion der Theologie in den Angeboten der Katholischen Hochschulen wird also eine Anforderung an diese Bildungseinrichtungen gestellt, die sich in Bezug auf Luhmann auch über die Autopoiesis beschreiben lässt. Es geht darum, dass das System Kirche darauf ausgelegt ist, sich

107 ARKF 2005, S. 4.

108 Ebd., S. 2.

in einem ständigen Selbsterhalt zu üben. Auch wenn ein solcher Zusammenhang sicherlich eine starke Komplexitätsreduktion bedeutet,¹⁰⁹ lässt sich aus der Tatsache, dass kirchliche Einrichtungen gerade im Bereich des karitativen und diakonischen Dienstes Mitarbeitende brauchen, die sich mit der organisationalen Begründung des Wirkens dieser Einrichtungen identifizieren können, eine grundlegende Aufgabe der Katholischen Hochschulen ableiten. Immerhin sind in Deutschland Ende 2018 über 693.000 Menschen in den katholischen sozialen Einrichtungen und Dienste der Caritas beschäftigt.¹¹⁰ Grund genug, die Ausbildung dieser Beschäftigten auf allen Qualifikationsebenen im eigenen Einflussbereich zu ermöglichen. Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften schließen hier die Lücke zwischen der betrieblichen Ausbildung und einer universitären Ausbildung an beispielsweise den katholischen Fakultäten.¹¹¹

2.1.5 Und nun? – Herausforderungen für die Zukunft

Zehn Jahre nach dem Lehmann die Ressourcenfrage für die Finanzierung Katholischer Hochschulen gestellt hat (s.o.) ist die Situation für die Katholischen Hochschulen im Jahr 2021 weiterhin davon geprägt, dass steigende Ausgaben auch wegen staatlicher Vorgaben, wenn überhaupt, dann nur teilweise, über die staatliche Refinanzierung abgedeckt werden.¹¹² Notwendige Investitionen für den Ausbau von zum Beispiel IT-Infrastruktur im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie 2020/21 oder die zum Teil fehlenden Fördermög-

109 Vgl. Luhmann 1982, S. 13ff.

110 Vgl. Deutscher Caritasverband 2018.

111 Dass nur ein Teil der Absolvent*innen dann tatsächlich im Dienst einer kirchlichen Einrichtung arbeitet, kann dann entweder als kirchlicher Beitrag zur Gesellschaft gewertet werden oder als notwendige Investition, um den Bedarf an eigenen Mitarbeitenden decken zu können. Zudem liegt es nahe, dass weder Caritas noch andere kirchliche Einrichtungen ausschließlich Absolvent*innen der Katholischen Hochschulen einstellen – ein direktes Input-Output-Denken wäre zu viel der Komplexitätsreduktion und würde außerdem eine Steuerbarkeit von Systemen unterstellen, die im Kontext der Systemtheorie unangebracht erscheint (mehr dazu in Kapitel 2.2.2).

112 So besteht zum Beispiel die Anforderung an Qualitätssicherung und -entwicklung an kirchliche Hochschulen ebenso wie an staatliche Hochschulen. (Vgl. z.B. § 5 LHG Land Baden-Württemberg) Die Refinanzierung ist jedoch nur bei den staatlichen Hochschulen unmittelbar gegeben (Vgl. § 5 QualSiG Land Baden-Württemberg 05.05.2015.).

lichkeiten für kirchliche Hochschulen bei Drittmittelförderlinien¹¹³ erzeugen steigende Bedarfe an finanziellen Ressourcen. Je nach Trägerstruktur sind dann die Diözesen, oder im Falle der Katholischen Hochschule Freiburg, auch Caritasverbände gefragt, Entscheidungen über zusätzliche Finanzmittel zu treffen. Dass bei den Träger*innen je nach finanzieller Lage ein Finanzposten wie die Mittel für eine Hochschule die Frage nach der Rechtfertigung für ein solches Engagement hervorrufen könnte, wäre nicht verwunderlich. Die Katholischen Hochschulen sollten dann Antworten auf die Fragen nach ihrer kirchlichen Profilierung haben und sich durch hohes fachliches Niveau auszeichnen. Daher bleibt auch die Forderung aktuell, dass

»sich die Hochschulen nicht ein für alle Mal auf ein detailliertes Programm festlegen [sollten]. Vielmehr geht es darum, dass sich die Hochschulen der Anstrengung aussetzen, ein dynamisches Konzept zu entwickeln, das immer wieder neu der Vergewisserung und Revision bedarf.«¹¹⁴

Die Hochschulen sind folglich gefragt, Strukturen zu schaffen, die diesen Ansprüchen entsprechen können. Umfassende Qualitätsmanagementsysteme, wie zum Beispiel das Qualitätsmodell der European Foundation for Quality Management (EFQM), können bei der regelmäßigen Standortbestimmung eine Hilfe sein und Grundlagen für Vergewisserung und Revision bieten. Auch in dieser Arbeit soll das EFQM-Modell 2020 genutzt werden, um einem Teil der empirischen Auswertung einen Rahmen zu bieten.¹¹⁵ Wie die kirchliche Profilierung dabei eine grundlegende Rolle spielen kann, ist Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit und wird in der abschließenden organisationsethischen Reflexion der entscheidende Gegenstand der Betrachtungen sein. Zunächst gilt es nach dieser geschichtlichen und inhaltlichen Einordnung des Untersuchungsgegenstandes jedoch, einige weitere theoretische Zugänge auszuführen und Rahmungen für diese Arbeit zu explizieren.

113 Vgl. z.B. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2019, S. 2.

114 Lehmann 2011, S. 44.

115 Siehe Kapitel 3.3.1.

2.2 Hochschule als Organisation

2.2.1 Der Organisationsbegriff

Bereits in den ersten Seiten dieser Arbeit wird mit dem Begriff Organisation in mehreren Zusammenhängen umgegangen. Im Gabler Wirtschaftslexikon wird der Begriff als nicht eindeutig zu definieren benannt. Die Begriffslegung sei abhängig davon, welche Herangehensweise zugrunde gelegt werde.¹¹⁶ Mit einer ersten Präzisierung auf eine soziologische Herangehensweise lässt sich der soziologische Organisationsbegriff, vor allem in Abgrenzung zu einem betriebswirtschaftlichen Organisationsbegriff, als »Bezeichnung für ein soziales System oder ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehungen zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen«¹¹⁷, definieren.

Wenn Weick mit seiner aktivitätsorientierten Perspektive auf Organisationen vor allem mit dem Blick schaut, was dort getan wird und dabei feststellt, dass »(o)rganisieren heißt, fortlaufend unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, so daß vernünftige Ergebnisse erzielt werden.«¹¹⁸, unterscheidet sich die Perspektive der Systemtheorie vor allem darin, dass Organisationen aus der Abgrenzung zu ihrer Umwelt entstehen.¹¹⁹ Eine Einordnung der Systemtheorie in die Reihe der Organisationstheorien wird dem Grundgedanken der Systemtheorie nicht gerecht, wie weiter unten dargestellt wird. Dennoch helfen Organisationstheorien »den Zweck, das Entstehen, das Bestehen, den Wandel und die Funktionsweise von Organisationen zu verstehen oder zu erklären.«¹²⁰ Dabei sind die unterschiedlichen Theorien den unterschiedlichen Erklärungsinteressen geschuldet und abhängig davon, mit welchem Blick auf die Organisationspraxis sie entwickelt wurden.¹²¹ Die Bandbreite reicht hier von der so genannten »klassischen Management- und Organisationslehre«, die mit Frederick Winslow Taylor und dem nach ihm benannten Taylorismus vor allem in den USA ein

116 Vgl. Schewe 2018.

117 Hillmann 2007, S. 651.

118 Weick 1995, S. 11.

119 Vgl. Apelt und Tacke 2012, S. 9.

120 Kieser und Walgenbach 2010, S. 29.

121 Vgl. ebd.

»wirkungsvolles Instrument zur Disziplinierung der Arbeiterschaft«¹²² darstellte, über die Bürokratietheorie von Max Weber bis hin zur neoinstitutionalistischen Organisationstheorie.¹²³ Für diese Arbeit wurde als Referenzrahmen die Systemtheorie gewählt, die Niklas Luhmann in seinem Gesamtwerk entwickelt hat. Dies bedingt »eine theoretisch selektive Perspektive auf den Gegenstand«¹²⁴. Die Systemtheorie ist dabei nicht auf eine Ebene mit den Organisationstheorien zu stellen, da ihr Anspruch über die Betrachtung von Organisationen hinausgeht.¹²⁵ Aber diese selektive Perspektive bedingt, wie auf unterschiedliche Organisationsformen im Rahmen dieser Arbeit geschaut werden wird. So ist in der Logik der Systemtheorie die Frage zu stellen, wer eine Unterscheidung unterschiedlicher Formen überhaupt vornimmt. Und so heben Apelt und Tacke

»hervor, dass Organisationstypen *Produkte der Beobachtung sind*, schon weil sie stets auf Vergleichen, einschließlich der damit verbundenen Simplifikationen und Übertreibungen, beruhen. Sie verweisen stets und zwangsläufig auf einen Beobachter, der sie erzeugt«¹²⁶.

Bevor nun im Folgenden die Systemtheorie und das damit verbundenen Organisationsverständnis differenzierter betrachtet werden, gilt es noch den Begriff der Institution einzuordnen. Dies ist für diese Arbeit vor allem deshalb wichtig, weil Institution häufig im Kontext von Religion und Kirche genannt wird.¹²⁷ Aber auch Hochschulen werden »neben den Kirchen [als] die ältesten bis heute überdauernden Institutionen unserer europäischen kulturellen Tradition«¹²⁸ beschrieben.

Krüggeler et al. schreiben, dass Institutionen »als durch Habitualisierungen verdichtete, von einer sinnstiftenden ›idée directrice‹ getragene, objekti-

122 Ebd., S. 34.

123 Vgl. ebd., S. 33ff.

124 Tacke und Drepper 2018, S. 1.

125 Luhmann erhebt in seinem Vorwort zu »Soziale Systeme« eine klaren Universalitätsanspruch seiner Systemtheorie: »Universalität der Gegenstandserfassung in dem Sinne, daß sie als soziologische Theorie alles Soziale behandelt und nicht nur Ausschnitte [...]« (Luhmann 1984, S. 9) In diesem Sinne sind Organisationen als Teil des Sozialen enthalten, darüber hinaus aber auch Gegenstände wie Religion (Luhmann 2000a), Moral (Luhmann 2008a) oder Wissenschaft (Luhmann 1990).

126 Apelt und Tacke 2012, S. 12.

127 Vgl. Krüggeler et al. 1999b, S. 9ff.

128 Ebert-Steinhübel 2010, S. 14.

ve Wirklichkeiten [gelten], die ihre Geltung aus ihrer unbefragten Faktizität beziehen.«¹²⁹

Luhmann führt den Institutionsbegriff zusammen mit der Organisation und dem Begriff der Texte an, wenn er in »Die Religion der Gesellschaft« von der »Ausdifferenzierung eines Funktionssystems für Religion«¹³⁰ schreibt. Dennoch kommt Luhmann zu dem Schluss, dass der Begriff der Institution bislang nicht zufriedenstellend geklärt ist. Und so stellt er mit Bezug auf Helmut Schelskys Frage, ob eine Dauerreflexion institutionalisierbar sei, fest:

»Die Antwort darauf würde auf eine Klärung des Begriffs der Institution warten müssen. Jedenfalls sieht man, daß die Professionen (der Theologen, aber auch der Pädagogen, der Juristen oder der ›general manager‹ neuesten Stils) durch die Reformsucht ihrer Organisationen, und nicht mehr durch die Philosophie, zur Reflexion angetrieben werden. Und das mag Nebenträge haben für die Bestimmung des Ortes der Religion in der heutigen Gesellschaft, die nichtorganisierte Religionen nicht in dieser Form hervorbringen würden.«¹³¹

Folgt man dem Philosophen und Organisationsberater Bernhard Pesendorfer, kann die Institution in einer nach Größe gestaffelten Systematik zwischen die Organisation und die Gesellschaft einsortiert werden. Pesendorfer baut diese Systematik vom Individuum bis hin zum Kosmos auf.¹³² Eine Definition der Institution liefert aber auch er nicht. Mit Blick auf die weiter unten näher ausgeführte OrganisationsEthik nach Heller und Krobath in Verbindung mit der Systemtheorie bleibt zu überlegen, ob Institutionen sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie u.a. durch eine gewisse Beständigkeit (im Sinne der zeitlichen Perspektive) die Stellung erreicht haben, Standards und Normen zu setzen und so Werthaltungen und Moral auch außerhalb des Binnensystems im Sinne einer strukturellen Kopplung¹³³ zu beeinflussen.

Da eine abschließende Klärung des Begriffs der Institution nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll und kann, werden im Folgenden u.a. die neoinstitutionalistischen Theorien ausgeklammert. Mit der Entscheidung, die Systemtheorie als Referenzrahmen zu nutzen, muss vor allem der Frage der Be-

129 Krüggeler et al. 1999a, S. 9.

130 Luhmann 2000a, S. 224.

131 Ebd., S. 247.

132 Vgl. Pesendorfer 1996, S. 2.

133 Siehe unten.

obachtung nachgegangen werden und der Frage, wer diese Beobachtung mit welchem Interesse vornimmt. Nach dieser Logik muss bei der Nennung des Institutionsbegriffes die Frage gestellt werden, wer mit welchem Interesse Institutionen als solche benennt, wenn dies geschieht. Dies wird an gegebener Stelle im Rückbezug zur oben benannten Definition von Krüggeler et al. erfolgen.

Bevor nun eine erste Annäherung an die Systemtheorie nach Niklas Luhmann erfolgt, gilt es noch darzulegen, weshalb diese als geeigneter Referenzrahmen für die Betrachtung der Frage von wertebasiertem Management in organisationsethischer Reflexion gesehen wird.

Anders als Organisationsentwickler wie Edgar H. Schein oder der auch in der Beratung tätige Peter Drucker, ist Niklas Luhmann mit einer kurzen Ausnahme Ende der 1970er Jahre, als er die CDU zur Zukunft des Wohlfahrtsstaats berät, nicht beratend in Organisationen tätig.¹³⁴ Die Komplexität seiner Systemtheorie kann im Folgenden nur angerissen werden. Mit Blick auf den Forschungsgegenstand Hochschule erscheint sie aber vor allem deshalb als der geeignete Zugangsweg, da die Weite, die diese Komplexität mit sich bringt, am ehesten der Multikomplexität der Organisation Hochschule gerecht wird. Die Systemtheorie kann dabei als ein Zugang gesehen werden, der zwar nicht an die Komplexität der Realität heranreichen wird, da, so Schmidt in Anlehnung an Luhmann und Parsons, »Theorien (...) niemals so komplex wie die Wirklichkeit [sind], die sie abbilden wollen. Sie unterscheiden sich jedoch grundlegend dadurch, ob sie diesen Sachverhalt reflektieren oder ignorieren.«¹³⁵ In diesem Sinne soll die Systemtheorie als ein Zugangsweg genutzt werden, um der Frage nach Führungshandeln in Bezug auf Werte und deren Reflexion nachzugehen. Der Rolle des Beobachters gilt dabei ein besonderes Interesse.

2.2.2 Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann und dessen Verständnis von Organisationen

Niklas Luhmann gilt als einer der größten deutschen Soziologen des letzten Jahrhunderts. 1927 in Lüneburg geboren, studiert Luhmann Rechtswissenschaften. Er arbeitet zunächst als Verwaltungsbeamter und später dann

134 Vgl. Baecker 2012, S. 2.

135 Schmidt 2017, S. 36.

als Landtagsreferent. Schon während dieser Tätigkeit beschäftigt er sich ausführlich mit philosophischen und soziologischen Themen. Nach einem Aufenthalt an der Harvard-University arbeitet Luhmann zunächst an der Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer. Kurz nach der Veröffentlichung seines ersten Buches »Funktionen und Folgen formaler Organisation« wechselt Luhmann an die Dortmunder Sozialforschungsstelle und promoviert und habilitiert sich an der Universität in Münster. 1968 wird Niklas Luhmann dann erster Universitätsprofessor an der als Reformuniversität neugegründeten und im November 1969 mit dem Lehrbetrieb startenden Universität Bielefeld.¹³⁶

1984 erscheint »Soziale Systeme«, ein Werk, in dem Luhmann »den Paradigmenwechsel zur Theorie autopoietischer Systeme begründet«¹³⁷ und welchem eine Vielzahl von Arbeiten folgt, in denen sich Luhmann mit unterschiedlichsten Themen in Bezug auf die »systemtheoretische Theoriekonzeption«¹³⁸ beschäftigt.

Hohm schreibt in seiner Einführung in die soziologische Systemtheorie »Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch«,¹³⁹ dass mit der Luhmannschen Systemtheorie fünf grundlegende Implikationen verbunden seien. Die erste Implikation wird als Optierung einer Systemtheorie für soziale Systeme in Differenz zur Umwelt beschrieben. Dadurch unterscheidet sich die Theorie Luhmanns »von anderen soziologischen Theorien dadurch, dass sie die unbeobachtbare Welt für sich durch die Grundunterscheidung Systeme/Umwelt beobachtbar macht.«¹⁴⁰ Die zweite Implikation sei, dass Luhmann für seine Systemtheorie einen Universalitätsanspruch geltend mache, womit sie im Gegensatz zu speziellen Soziologien steht. So entsteht ein System in der Unterscheidung zu dessen Umwelt, folglich ist alles Soziale über diese Unterscheidung auf soziale Systeme rückführbar.¹⁴¹

Als weitere Implikation wird die Systemtheorie im Sinne einer Theorie selbstreferentieller Systeme beschrieben. Sie agieren autopoietisch, »sind [also] keine (trivialen) Maschinen, keine ›Dinge‹, sondern reproduzieren sich aus Sinnoperationen, aus dem einmaligen Ereignis einer Unterscheidung, an die

136 Vgl. , Kneer und Nassehi 2000, S. 9f. sowie Universität Bielefeld 2021.

137 Kneer und Nassehi 2000, S. 12.

138 Ebd.

139 Hohm 2006.

140 Hohm 2006, S. 15.

141 Vgl. Luhmann 1981, S. 14f.

weitere Unterscheidungen, also Ereignisse, also *Operationen* anschließen können. Das ›operative Verständnis‹ von Systemen ist zugleich auch ein rekursives.«¹⁴² Durch die ständige Reproduktion dieser Unterscheidungen erhalten sich soziale Systeme selbst. Die vierte und die fünfte Implikation bestehen laut Hohm in der Komplexitätsreduktion und der doppelten Kontingenz, also einer »wechselseitigen Unbestimmbarkeit«¹⁴³.

Die Identität sozialer Systeme wird durch ihre Differenz zur Umwelt erzeugt, dadurch muss ein unendlicher Horizont von Sinnverweisungen in seiner Komplexität reduziert und selektiert werden.¹⁴⁴ Außerdem sind soziale Systeme als Antwort auf das Problem der ›doppelten Kontingenz‹ zu verstehen.¹⁴⁵ Die damit einhergehende Enttäuschungsanfälligkeit beschreibt Schmidt so:

»Wer unter Unsicherheitsbedingungen wählen muss (und wer könnte für sich absolute Sicherheit beanspruchen?), geht das Risiko ein, sich ›falsch‹ zu entscheiden. Denn jede Entscheidung war zum Zeitpunkt des Entscheidens möglich, aber nicht zwingend notwendig, also kontingent. Komplexitätsbedingter Selektionszwang bedeutet immer auch Kontingenz.«¹⁴⁶

Möchte man die Systemtheorie mit Blick auf Organisationen betrachten, sind zwei weitere Schlüsselbegriffe der Systemtheorie hilfreich. Schmidt verwendet neben ›Komplexität‹ und ›Kontingenz‹ die Leitbegriffe ›Konflikt‹ und ›Kopplung‹.¹⁴⁷ In sozialen Systemen sind an Entscheidungen immer auch Erwartungen geknüpft. Im Sinne der doppelten Kontingenz besteht folglich immer die Option, dass Kommunikationsangebote abgelehnt werden und Erwartungen oder die Erwartungen an Erwartungen falsch eingeschätzt werden. Werden Erwartungen gar nicht oder nur in unzureichendem Maße angepasst, entstehen Konflikte. Luhmann definiert als Konflikt allerdings nur widersprochene Kommunikationen. »Ein Konflikt liegt also nur dann vor, wenn Erwartungen kommuniziert werden und das Nichtakzeptieren der Kommunikation rückkommuniziert wird.«¹⁴⁸ Damit nehmen Konflikte eine

142 Schmidt 2017, S. 38.

143 Krause 2001, S. 121.

144 Hohm 2006, S. 16.

145 Vgl. Schmidt 2017, S. 41.

146 Ebd., S. 40f.

147 Schmidt 2017, S. 40f.

148 Luhmann 1984, S. 530.

wichtige Rolle ein, da sie dazu dienen, Kommunikation fortzusetzen, indem sie die Möglichkeit bieten, ein »Nein« zu nutzen, welches bereits selbst wieder Kommunikation ist. Luhmann spricht hier von der »Negativversion von doppelter Kontingenz«¹⁴⁹.

Nun sieht die Systemtheorie Kommunikation als »ein selbstreferentiell-geschlossenes System«¹⁵⁰, welches »sich in seinen kommunikationseigenen Operationen ständig durch Bewußtseinssysteme irritieren, reizen, stören«¹⁵¹ lässt. Sowohl das hier beispielhaft genannte Bewusstseinsystem als auch die Kommunikation sind selbstreferentiell-geschlossene und voneinander vollständig getrennte Systeme. Gleichzeitig ergänzen sie sich aber gegenseitig und »sind fähig zur Interpenetration«¹⁵². Diese gegenseitige Zurverfügungstellung von Kontingenz und Intransparenz ist beschreibbar mit dem Begriff der »strukturellen Kopplung«. So sind zwei strukturell gekoppelte Systeme füreinander jeweils Umwelt und bleiben dies auch. Dies bedeutet wiederum, dass Irritationen, Reizungen und Störungen nicht von der Umwelt ins System eingebracht werden, sondern dass sich das System selbst irritiert, reizt oder stört.¹⁵³

In der Systemtheorie wird darauf verzichtet, den Gegenstand »durch Wesensannahmen zu bestimmen«¹⁵⁴. Dies gilt auch für den Gegenstand »Organisation«. So schlägt Luhmann eine »zirkuläre Definition [vor]: Eine Organisation ist ein System, das sich als Organisation erzeugt.«¹⁵⁵ Zu klären ist, wie sich die Organisation erzeugt – also wie sie zum autopoietischen System wird. Dazu braucht es Unterscheidungen.

2.2.2.1 Die Unterscheidung von System und Umwelt

In der grundlegendsten Form erfolgt eine Unterscheidung in der Zeitform eines Ereignisses (vorher/nachher). Die so unterschiedenen Ereignisse produzieren Überschüsse an Möglichkeiten,

»damit im nächsten Schritt etwas Passendes ausgewählt werden kann. Was dann seligiert wird, braucht nicht antezipiert [sic!] zu sein; die Entscheidung

149 Ebd., S. 531.

150 Kneer und Nassehi 2000, S. 70.

151 Ebd., S. 70f.

152 Schmidt 2017, S. 43.

153 Kneer und Nassehi 2000, S. 71.

154 Luhmann 2000b, S. 45.

155 Luhmann 2000b, S. 45.

darüber wird besser und typisch im Rückblick auf ein schon vorliegendes Ereignis getroffen.«¹⁵⁶

Zusätzlich muss sich ein System, das sich selbst erzeugt, auch selbst beobachten können. Diese Beobachtung geschieht über eine weitere Unterscheidung, nämlich die zwischen System und Umwelt (s.o.). Diese Selbstbeobachtung geschieht variabel. Das heißt, »die Organisation [beobachtet] sich nicht als ein feststehendes Objekt, dessen Eigenschaften zu erkennen sind, sondern sie benutzt die eigene Identität nur, um immer neue Bestimmungen anbringen und wieder aufgeben zu können.«¹⁵⁷ Werden so die Strukturen von Organisationen variiert, spricht Luhmann von »Selbstorganisation«¹⁵⁸.

An dieser Stelle wird das Konstrukt der verschiedenen Beobachtungsordnungen relevant. Die Organisation, so Luhmann, garantiert eine »Variabilität des jeweils als Fixpunkt eingesetzten ›Selbst‹ [...] dadurch [...], dass die Organisation sich beim Beobachten beobachtet.«¹⁵⁹ Diese Beobachtung zweiter Ordnung wird nun in der Organisationstheorie wiederum beobachtet. »Die *Theorie* der Organisation muss deshalb auf der Ebene der Beobachtung *dritter* Ordnung angesetzt werden.«¹⁶⁰

In diesem Sinne steht die Organisation ständig in einem Unsicherheitszustand »über sich selbst im Verhältnis zur Umwelt«¹⁶¹. Diese Unsicherheit lässt sich nicht in Sicherheit umwandeln, es kann aber eine jeweilige Anpassung an »wechselnde Zustände der Irritation«¹⁶² erfolgen, hier spricht Luhmann dann von »Unsicherheitsabsorption«¹⁶³. Diese erfolgt zum Beispiel darüber, dass sich Organisationen an dem orientieren, was in der Vergangenheit geschehen ist. Dabei gerät der Blick auf die Umwelt häufig außer Acht. Im Sinne eines autopoietischen Systems können aber gerade in dieser Abgeschlossenheit gegenüber der Umwelt »strukturelle Variationen« entstehen.¹⁶⁴

156 Ebd., S. 46.

157 Ebd., S. 47.

158 Ebd.

159 Ebd.

160 Ebd.

161 Luhmann 2000b, S. 47.

162 Ebd.

163 Ebd., S. 65.

164 Vgl. ebd., S. 50.

Die Abgeschlossenheit gegenüber der Umwelt wird von Luhmann auch mit dem Begriff der »operativen Schließung« belegt.¹⁶⁵ Diese bedeutet zwar, dass ein System nicht in die Umwelt operieren und auch die Umwelt nicht in das System operieren kann, dennoch kann ein solches System in hohem Maße auf Ressourcen aus seiner Umwelt angewiesen sein. Trotzdem könne »das System nur im Kontext eigener Operationen operieren [...] und dabei auf mit eben diesen Operationen erzeugte Strukturen angewiesen«¹⁶⁶ sein. Umwelt ist in diesem Sinne also auch immer ein Konstrukt des Systems. Zusammenfassend können autopoietische Systeme also als geschlossene Systeme mit selbstbestimmter Offenheit zur jeweiligen Umwelt beschrieben werden. Dabei stehen Geschlossenheit und Offenheit in einem »Bedingungsverhältnis«, da die Geschlossenheit des Systems Voraussetzung dafür ist, dass im Sinne des Autopoiesis-Konzepts das System festlegt, welcher Austausch mit der Umwelt stattfindet.¹⁶⁷

Luhmann fasst die Relevanz dieser Unterscheidung für die Betrachtung von Organisationen so zusammen:

»Wenn wir im Folgenden Organisationen als autopoietische Systeme beschreiben, geht es also immer um die Erzeugung und Reproduktion einer Differenz (systemtheoretisch: von System und Umwelt), und der Begriff Autopoiesis besagt, das [sic!] ein Beobachter, der ihn verwendet, voraussetzt, dass diese Differenz *vom System selbst* erzeugt und mit systemeigenen Operationen reproduziert wird.«¹⁶⁸

2.2.2.2 Entscheidungen im Kontext von Organisationen

Unter dem Aspekt der Zeitperspektive, die als Unterscheidung von vorher und nachher ihren entscheidenden Moment in eben dem Übergang vom »Vorher« zum »Nachher« hat, geht es im Sinne der Autopoiesis darum, eine Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, welche nur über Informationsverarbeitung erfolgen kann: »**Alle** Operationen des Systems sind *Informationsverarbeitung*.«¹⁶⁹ Dabei gilt, dass diese Informationen nur den Status einer Information haben, wenn darüber etwas Neues kommuniziert wird. »Eine Information verliert [...] im Wiederholungsfalle ihren Informationswert; oder sie verändert

165 Ebd., S. 51.

166 Ebd., S. 51f.

167 Vgl. Kneer und Nassehi 2000, S. 51.

168 Luhmann 2000b, S. 55.

169 Luhmann 2000b, S. 57.

ihn vollständig, so dass die Wiederholung nur noch darüber informiert, dass jemand sie für nötig hielt oder dass sonstwie eine Panne im System passiert ist.«¹⁷⁰

Hier wird deutlich, welche elementare Rolle Kommunikation in der Systemtheorie für Organisationen spielt. Ohne Kommunikation ist keine Organisation denkbar, denn Luhmann geht davon aus, »dass alle sozialen Systeme, also auch Organisationen, aus Kommunikationen *und nur aus Kommunikationen bestehen*.«¹⁷¹ Da Kommunikation aber nicht die Beteiligung von Organisationssystemen voraussetzt, sondern als »emergente Realität« bzw. als »Sachverhalt sui generis«¹⁷² existiert, stellt sich die Frage, welche Kommunikation Organisationen bildet. Luhmann identifiziert hier die Kommunikation von Entscheidungen als die wesentliche Form: »Entscheidungen können nur kommuniziert werden, wenn auch die abgelehnten Möglichkeiten mitkommuniziert«¹⁷³ wird. Größere Arbeitszusammenhänge können nur über die Kommunikation von Entscheidungen organisiert werden.¹⁷⁴ Mit der Kommunikation von Entscheidungen wird auch die Unsicherheit, die in einer solchen Entscheidung liegt, mitkommuniziert (s.o.). Somit wird auch im organisationalen Gedächtnis gespeichert, was nicht geschehen ist. Auf diesem Weg entstehen und reproduzieren sich Organisationen.

Zwar ist Kommunikation die Grundvoraussetzung für die Autopoiesis eines Organisationssystems, aber es geschieht auch eine Fülle an Kommunikation, die nicht Bestandteil des autopoietischen Prozesses ist. Nicht jede Kommunikation ist also auf den Prozess der Reproduktion des Systems bezogen, eine Reproduktion des Systems kann im Kontext von Organisationssystemen aber nur über Kommunikation erfolgen.

Das bedeutet, dass die Kommunikation von Entscheidungen neuen Entscheidungsbedarf mit sich bringt. Dies geschieht in einer fortlaufenden Kette von Entscheidungen und darauffolgenden Entscheidungsbedarfen.

»Der Entscheidungsprozess erfordert einen ständigen Nachschub von Informationen und Gründen, die aber nur im System selbst erzeugt werden können. Er greift dabei Anregungen aus der **Umwelt** auf; aber es ist nur allzu

170 Ebd., S. 58.

171 Ebd., S. 62.

172 Luhmann 1995, S. 115.

173 Luhmann 2000b, S. 64.

174 Vgl. ebd.

bekannt, dass Organisationen auch Probleme in ihre Umwelt hineinkonstruieren, um dann darüber entscheiden zu können (...).«¹⁷⁵

Diese »selbsterzeugte Unruhe« generiert letztlich die Organisation und kann von einem Organisationssystem nur abgeschaltet werden, indem es die Entscheidung trifft, sich aufzulösen.¹⁷⁶

Durch die oben beschriebene ständige selbstreferentielle Beobachtung entstehen laufend neue Entscheidungsbedarfe. Diese Entscheidungen können entweder auf Ebene von Teil- und Subsystemen getroffen werden oder in Bezug auf das System insgesamt. Auch eine Entscheidung, nicht in der Lage zu sein, Entscheidungen zu treffen ist möglich und stellt eine Entscheidung dar. Luhmann zieht hier die Begriffe »Reduktion von Komplexität«¹⁷⁷ und den, zunächst durch Parsons als »double contingency«¹⁷⁸ eingeführten, Begriff der »doppelten Kontingenz«¹⁷⁹ zur Erklärung heran. So steht praktisch jeder Entscheidungsimpetus in Verbindung mit einer Unsicherheit, die richtige Entscheidung zu treffen. Die Entscheidung, keine Entscheidung zu treffen, kann in der Folge der Unsicherheitsabsorption dienen, eine falsche Entscheidung zu treffen. In einem ersten Schritt wird so Komplexität reduziert und gleichzeitig ist es möglich (und wahrscheinlich), dass die Komplexität durch die Entscheidung wieder gesteigert wird.

Dirk Baecker analysiert Entscheidungen in Organisationen unter anderem in seinem 1993 erschienenen Werk »Die Form des Unternehmens«. In Anwendung des Formenkalküls nach George Spencer-Brown, das auch in dieser Arbeit noch eine Rolle spielen wird,¹⁸⁰ erarbeitet Baecker eine »soziologische Unternehmenstheorie«¹⁸¹, die besonders die »Kommunikation von Unterscheidungen«¹⁸² in den Blick nimmt. Entscheidungen und Entscheidungsmöglichkeiten spielen laut Baecker eine herausragende Rolle in der modernen Gesellschaft. Noch nie sei so viel entscheidbar gewesen.¹⁸³ Und diese

175 Luhmann 2000b, S. 71f.

176 Vgl. ebd., S. 71.

177 Vgl. Luhmann 1984, S. 154.

178 Parsons 2005, S. 6.

179 Vgl. Luhmann 1984, S. 148ff.

180 Siehe Kapitel 3.3.3.

181 Baecker 1993b, S. 10.

182 Ebd., S. 11.

183 Vgl. ebd., S. 13.

vielen Entscheidungen würden »fast ausschließlich in Organisationen entschieden – in Kirchen, Parteien, Ämtern, Unternehmen und Universitäten – und vom Rest der Gesellschaft ertragen«¹⁸⁴. Im Anschluss an Luhmann und Baecker geht Schmidt der Frage nach, wie die Qualität von Entscheidungen beeinflusst wird. Er stellt dabei fest, dass

»Entscheidungsqualität [...] nicht ohne Organisationskompetenz [entsteht]. Die Kunst der Unterscheidung setzt Professionalität im Management voraus, aber auch die Bereitschaft, dieses Professionswissen zu transzendieren.«¹⁸⁵

In seiner Arbeit zu den Strategien des Paradoxie-Managements¹⁸⁶ führt er unter anderem die Folgen der Paradoxien aus, die in Organisationen zwangsläufig durch die Notwendigkeit von Entscheidungen entstehen, oder wie Schmidt schreibt: »Paradoxien resultieren aus dem Versuch, die Einheit von Unterscheidungen zu beobachten.«¹⁸⁷ Als Reaktionsmöglichkeiten stünden drei grundsätzliche Muster zur Verfügung: »Fluchtinstinkt (Entparadoxierung), (...) aussichtslose() Kampfreflexe() (Allmachtsphantasien der Logik) oder eben beständig bewegliche() List (Paradoxieentfaltungen)«¹⁸⁸ Eine Entparadoxierung darf allerdings nicht mit einem Auflösen von Paradoxien verwechselt werden. Entparadoxierungen seien Verdrängungen. Organisationen, die so agieren, blieben »statisch, bis die verdrängten Widersprüche sie einholen.«¹⁸⁹ Über eine Paradoxieentfaltung, die nicht auf die Lösung der Paradoxien, sondern auf deren kommunikative Bearbeitung ausgelegt ist, könnten »Prozesse selbstreflexiver Komplexitätsreduktionen [angestoßen werden], die das Risiko einer Überdosierung vermeiden«¹⁹⁰ würden. Dass dabei neue Probleme entstehen können und so die Komplexität wieder gesteigert werde, verschweigt Schmidt nicht. Eine solche Paradoxieentfaltung kann über die bewusst organisierte Reflexion zu Paradoxien geschehen. Mit Blick auf Entscheidungen ist darauf zu achten,

184 Ebd.

185 Schmidt 2018, S. 264.

186 Schmidt 2017.

187 Ebd., S. 261.

188 Ebd.

189 Ebd., S. 276.

190 Ebd., S. 277.

dass »die Frage nach Entscheidungsqualitäten« qua Zurechnung der Entscheidungen auf Personen »häufig als Synonym für Führungsqualitäten« missverstanden wird.«¹⁹¹ Dabei bliebe die »organisationale Innenseite der Entscheidungsqualität«¹⁹² verborgen. Abhängig von der Beobachterordnung, die zu Entscheidungen eingenommen wird, unterscheiden sich die daraus abgeleiteten Abhängigkeiten. Dabei spielt die Zeitperspektive eine entscheidende Rolle, denn, so Schmidt mit Fokus auf seine Ausführungen zur Rolle des Qualitätsmanagements:

»Die Qualität von Entscheidungen und die Qualität des Qualitätsmanagements hängen am Ende nicht von Konsensqualitäten oder Führungsqualitäten ab. Sie hängen davon ab, wie der Faktor Zeit in Entscheidungen beobachtet und im Qualitätsmanagement kontrolliert wird.«¹⁹³

Eine mögliche Reflexionsebene bietet die Organisationsethik, die Schmidt auch als »eine Reflexionstheorie organisationaler Praxis [beschreibt], die sich als Interventionsforschung und Beratungsansatz versteht«¹⁹⁴.

Auf sie wird weiter unten noch detaillierter eingegangen. Zunächst bedarf es aber noch einer Einordnung des Untersuchungsgegenstands in die bis hierher referierten Ausführungen. Daher soll nun der Blick auf die Hochschule als Organisation gerichtet werden.

2.2.3 Das Besondere der Organisation Hochschule

Im Funktionssystem Wissenschaft spielen Hochschulen als Organisationen eine entscheidende Rolle.¹⁹⁵ Aber auch das Erziehungssystem wird bei gleichzeitiger Distanz zum Funktionssystem Wissenschaft in den Universitäten (und in veränderter Ausprägung in allen unterschiedlichen Hochschultypen) mit demselben institutionell gekoppelt.¹⁹⁶ Für die Betrachtung der Hochschulen in dieser Arbeit gilt es zu klären, worin Besonderheiten im Organisationstyp Hochschule liegen und welche Konsequenzen daraus für die spätere Reflexion unter systemtheoretischer und organisationsethischer

191 Schmidt 2017, S. 330.

192 Ebd., S. 331.

193 Ebd., S. 332.

194 Ebd., S. 335.

195 Vgl. Luhmann 1990, S. 676.

196 Vgl. ebd., S. 353.

Perspektive zu ziehen sind. Die beiden Organisationssoziologen Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid haben 2012 in der Folge der Tagung der Sektion Organisationssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) den Band »Hochschule als Organisation« herausgegeben. In ihrer Einleitung zu den darin enthaltenen Beiträgen, die »die Hochschulorganisationssoziologie in Richtung einer Organisationssoziologie der Hochschulen« öffnen soll, plädieren sie dafür, »Hochschule als (soziale) Organisation [zu] versteh[en], in der soziale Phänomene des Organisierens schlechthin virulent sind.«¹⁹⁷ Auffällig dabei ist, dass die Beschäftigung mit der Hochschule als Organisation in weiten Teilen problematisierend vonstattengeht. Ada Pellert untersucht die Rolle der Universität in der Wissensgesellschaft und kommt zu dem Schluss, dass die Universität an mangelnder Integration leide, die »hervorgerufen [sei] durch Kommunikationsprobleme: im Inneren über ihre Organisation, ihr Selbstverständnis, ihr Leitbild und nach außen in der Beziehung zur Gesellschaft«¹⁹⁸. Gründe dafür sieht sie in fehlenden strategischen Grundentscheidungen, wie Ziel und Zweck der Hochschulen (in diesem Fall in Österreich, inhaltlich aber durchaus auf die entsprechenden Debatten in Deutschland übertragbar) zu definieren sei.¹⁹⁹ Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Institution und Organisation, die auch in diesem Falle in letzter Konsequenz in der Definition offen bleibt, stellt Barbara Kehm im oben genannten, von Wilkesmann und Schmid herausgegebenen Band einen Wandel der Hochschulen weg von der »Institutionen mit einem staatlich definierten Regelsystem und dem Habitus und den Normen akademischer Gepflogenheiten und Rituale(n)«²⁰⁰ hin zur Organisation fest. Die Bezeichnung Organisation impliziert damit, dass hier eine stärkere Dynamik, mehr »arbeitsteilige Kooperation« sowie »hierarchische Koordination« zu erwarten sind.²⁰¹ Eine stärkere organisatorische Autonomie und die Implementierung professionellerer Leitung sollten diese, auch politisch gewollte, Entwicklung unterstützen.²⁰² Ada Pellert sieht im Konzept der Expertenorganisation, die auf die Professional Bureaucracy von Henry Mintzberg zurückgeht, eine passende Beschreibung für Hochschulen. Diese setzten sich »zum einen aus

197 Wilkesmann und Schmid 2012, S. 10.

198 Pellert 1997, S. 38.

199 Vgl. ebd., S. 42.

200 Kehm 2012, S. 17.

201 Vgl. ebd., S. 18.

202 Vgl. ebd., S. 18.

dem fachlichen System der Disziplin beziehungsweise Profession und zum anderen aus dem sozialen System der Organisation« zusammen. Überwiegen würde dabei »eindeutig die Loyalität mit der und die Bindung an die (eigene) Disziplin.«²⁰³

Ob dies nun tatsächlich ein Proprium von Hochschulen ist oder aber in ähnlicher Form in anderen Organisationen, wie zum Beispiel allgemein für die Pflegeberufe berichtet,²⁰⁴ ebenfalls beobachtbar ist, bleibt an dieser Stelle offen. Die Konsequenz für die Hochschulen sei allerdings, dass sich »(a)uf der Ebene der Gesamtorganisation (...) die Wissenschaftsorganisation äußerst träge« verhalte, was für Leitung und Management einer Expertenorganisation bedeute, »dass sie die Beschäftigung der Organisationsmitglieder mit der Gesamtorganisation stimulieren«²⁰⁵ müsse. Auch bleibt es fraglich, ob es sinnvoll und notwendig für die Organisation Hochschule ist, im typisch betriebswirtschaftlichen Sinne die Identifikation der Lehrenden auf die Organisation hin lenken zu wollen. Wenn es stimmt, dass Identifikation die beste Motivation ist²⁰⁶, könnte es für die Qualität der Lehre ja durchaus von Vorteil sein, wenn sich Lehrende primär mit ihrer Disziplin identifizieren.

In Ihrer Dissertationsschrift fasst Anja Ebert-Steinhübel die organisationale Verortung so zusammen:

»Hochschulen sind demnach organisierte Sonderfälle von Interaktionssystemen, die die grundsätzliche Fähigkeit zur Selbstreferenz in sich tragen, diese jedoch in der Abgrenzung gegenüber anderen Systemen und Systembestandteilen herausbilden und kommunikativ verankern müssen.«²⁰⁷

Sollte Hochschule in der Folge also als eigener Organisationstyp beschrieben werden?

Maja Apelt und Veronika Tacke folgend, sind die Versuche kompakter Organisationstypologien gescheitert. Es seien aber durchaus »strukturelle Muster [zu] beobachten«²⁰⁸, die sich aus der Auseinandersetzung der jeweiligen Organisationen mit ihren Umwelten ergeben. In diesem Sinne haben Hochschulen als Organisationen vermutlich untereinander mehr Gemeinsamkeiten als

203 Pellert 2017, S. 545.

204 Vgl. Balzer 2019.

205 Pellert 2017, S. 545.

206 Vgl. Vogler 2014, S. 55.

207 Ebert-Steinhübel 2010, S. 22.

208 Apelt und Tacke 2012, S. 11.

eine Hochschule mit einem Automobilhersteller. Daraus einen kompakten Organisationstyp »Hochschule« abzuleiten, würde den einzelnen Hochschulorganisationen in ihrer Unterschiedlichkeit aber nicht gerecht werden.

Eine der deutlichsten Gemeinsamkeiten der Hochschulorganisationen dürften die in den letzten Jahren zunehmenden manageriellen Anforderungen an Hochschulen sein, die gleichzeitig mit einem starken Selbstverwaltungs- und Autonomieverständnis das Organisationsgeschehen in den einzelnen Hochschulen prägen.

Vielleicht ist die Organisation Hochschule vor allem aus dem Grund besonders, dass die Illusion der unmittelbaren Steuerbarkeit von Organisation durch dieses Nebeneinander unterschiedlicher Logiken (Selbstverwaltung vs. Management) hier wie unter einem Brennglas hervortritt, auch weil dies so in der Organisationsstruktur u.a. durch Gesetze²⁰⁹ und verfassungsrechtliche Normen²¹⁰ festgelegt ist. Hierauf wird im weiteren Verlauf nicht näher eingegangen werden, da dieses Thema eine eigene umfassende Betrachtung benötigen würde, die im Rahmen dieser Arbeit nicht zufriedenstellend erfolgen kann.

Es bleibt festzustellen, dass Hochschulen grundsätzlich als Organisationen bezeichnet werden können. Bei der genaueren Betrachtung von Organisationsgeschehen werden im Vergleich zu anderen Organisationen Besonderheiten identifizierbar sein. Der Blick dieser Arbeit richtet sich aber primär auf die Reflexion wertebasierten Managements, so dass im Weiteren nur dann auf diese Besonderheiten eingegangen wird, wenn sie eine direkte Auswirkung auf die Schlussfolgerungen der Reflexion erwarten lassen.

2.3 Von den Werten zur Ethik – oder umgekehrt?

Wie bereits mehrfach erwähnt, postulieren die Katholischen Hochschulen für sich, nach bestimmten Werten zu handeln. Begriffe wie »werteorientierter Denkort«, »christliches Menschenbild«, »ethischer Kompetenzerwerb« oder »christliche Werteorientierung«²¹¹ werden in diesem Zusammenhang genannt. Im EFQM-Modell 2020 wird der Begriff »Werte« im Kontext der

209 Hier sind vor allem die Hochschulgesetze der Länder zu nennen. Vgl. hierzu Lorenz 2017, S. 427f.

210 Vgl. Artikel 5 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.

211 Vgl. Einleitung dieser Arbeit.

Organisationskultur genannt. »Vorbildliche Führung inspiriert, stärkt und verändert nötigenfalls Werte und Standards und hilft, die Organisationskultur zu entwickeln«²¹², heißt es dort zum Kriterium 2. Folgt man der Formulierung der EFQM scheinen Werte und Standards etwas Beeinflussbares (im Organisationskontext durch Führung beeinflussbar) zu sein.

Der Untertitel dieser Arbeit lautet »Wertebasiertes Management in organisationsethischer Reflexion« und wenn von Ethik und Werten die Rede ist, so tauchen mindestens zwei weitere Begriffe unweigerlich mit auf: Normen und Moral.²¹³ Es scheint also dringend geboten, eine Klärung über die verwendeten Begriffe herbeizuführen und zu definieren, auf welcher Basis in dieser Arbeit die Reflexion von festgestelltem Organisationsgeschehen erfolgen soll.

Als »Maßstab, Norm; Qualitäts- od. Leistungsniveau«²¹⁴ definiert der Duden den Begriff »Standard«. In der Soziologie wird der Begriff der »Normen« mit der Erwartungshaltung der Gesellschaft an den Einzelnen verknüpft.²¹⁵ Standard, als eher technischer Begriff, und Norm, welcher im Sinne der sozialen Norm der eher soziologisch verwendete Begriff ist, zielen folglich beide auf ein Soll ab. Es handelt sich also um allgemein »sozial gültige Regeln des Handelns«²¹⁶, die sich aber je nach Bezugsrahmen unterscheiden. Als Bezugsrahmen ist hier das jeweilige soziale Gebilde zu sehen, in dem dessen Mitglieder handeln.²¹⁷

Normen und Standards geben also im sozialen Kontext vor, welche Verhaltenserwartungen an das Handeln Einzelner gestellt werden. Abgeleitet werden diese aus Wertvorstellungen, die durch das Befolgen der Normen und Standards im Ergebnis sichergestellt werden sollen.

Ein solches Soll wird sich immer daran messen lassen müssen, ob es erreicht wird oder eben auch nicht. Schmidt schreibt hierzu mit Blick auf den Mensch-Organisations-Kontext: »Menschen reagieren auch in struktureller Kopplung mit Organisationen auf Ist-Soll-Abweichungen mit moralischer Kommunikation, mit der Formulierung von Achtungsbedingungen.«²¹⁸ Die

212 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 14.

213 Vgl. z.B. Nassehi et al. 2015a, S. 1ff.; Luhmann 2008a, S. 56 oder auch Schein und Schein 2017, S. 14ff.

214 Dudenredaktion 2020, S. 1077.

215 Vgl. Parsons 2009, S. 125.

216 Hillmann 2007, S. 629.

217 Vgl. ebd.

218 Schmidt 2017, S. 334.

Abweichung des Ist vom Soll provoziert also moralische Kommunikation. Anders als zum Beispiel Durkheim sieht Luhmann, auf den sich auch Schmidt mit seiner Aussage zu den Achtungsbedingungen stützt, Moral als soziales Phänomen. Als solches ist es eine mögliche Kommunikationsform, über die Achtung oder Missachtung transportiert wird.²¹⁹ Dies geschehe allerdings nicht fortlaufend, sondern finde dann Anwendung, wenn die Person sich veranlasst sieht, »die Bedingungen anzudeuten oder gar explizit zu nennen, unter denen man andere bzw. sich selber achtet oder nicht achtet.«²²⁰ Mit dieser Definition von Moral als Grundlage grenzt Luhmann Ethik als »Beschreibung der Moral«²²¹ von dieser ab. Die Ethik könne als »Reflexionstheorie der Moral«²²² gesehen werden, deren Aufgabe es sein sollte, »die Moral als eine Unterscheidung [zu] thematisier[en], nämlich als die Unterscheidung von gut und schlecht oder gut und böse.«²²³ Nassehi folgert daraus, dass Ethik, wenn sie »die Reflexion der Moral ist, moralischer Entscheidungen, moralischen Handelns und moralischer Orientierung«²²⁴, diese mit Gründen versehe. Ethik begründe folglich moralisches Handeln. Handeln stehe dabei im zeitlichen Ablauf vor der Begründung. »Denn von Handeln ist nur dann zu sprechen, wenn man auch anders handeln könnte, so dass das, was als Handeln geschieht, in Form von Begründungen verdoppelt werden muss.«²²⁵ Ethik in ihrer Form als wissenschaftliche Praxis entsteht also dort, wo Moral nachträglich beobachtet wird und dabei Gründe ins Spiel kommen.²²⁶

Es kann also festgehalten werden, dass Werte der Ausgangspunkt für Normen und Standards sind. Aus vergemeinschafteten Wertevorstellungen wird abgeleitet, wie der Einzelne handeln soll (Normen/Standards) und dieses Handeln kann dann als gut oder schlecht bzw. gut oder böse bewertet werden. Wird über diese Be-Wertung dann in Kommunikation gegangen, entsteht Moral, wie von Luhmann verstanden, als soziales Phänomen. Die Reflexion dessen, was als Moral oder moralisch kommuniziert wird, also das

219 Vgl. Luhmann 2008a, S. 256.

220 Ebd., S. 257.

221 Ebd.

222 Ebd.

223 Ebd., S. 267.

224 Nassehi 2015, S. 13.

225 Ebd., S. 15.

226 Ebd., S. 25.

nachträgliche Begründen der guten oder schlechten bzw. bösen Handlung, ist demzufolge die Kernaufgabe der Ethik.

Nach Luhmann könnte »es die vielleicht vordringlichste Aufgabe der Ethik [sein], vor Moral zu warnen.«²²⁷ Weiter schreibt Luhmann der Ethik zu, dass sie die »Reflexionstheorie der Moral geworden« sei und daher »gewissen theoretischen Mindestansprüchen genügen«²²⁸ müsse. Dabei sei es in Anlehnung an Heinz von Foerster von besonderer Bedeutung, dass der Blick auf die getroffenen Unterscheidungen gerichtet werde: »Man müsste beobachten können, mit Hilfe welcher Unterscheidungen Beobachter beobachten und was sie damit sehen und was sie nicht sehen können.«²²⁹

Bei den bisherigen Ausführungen zur Ethik wurden die Bezugsgrößen noch bewusst ausgeklammert. Grundlegende Fragen, wie zum Beispiel, »Ist Ethik etwas, das Individuen für sich selbst bestimmen oder etwas, das auch für andere Geltung haben bzw. auch für andere »gut« sein soll?«²³⁰, bleiben folglich offen. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Organisation und das managerielle Handeln innerhalb von Organisationen reflektiert werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine umfassende Darstellung der verschiedenen Ethiken²³¹ und der geschichtlichen Entwicklung der Ethik verzichtet. Grundsätzlich lässt sich Ethik aber in zwei Perspektiven unterscheiden. Die eine ist eine individualistische, die nach der Autonomie, »nach den Bedingungen eines gelingenden Lebens fragt«²³², und die andere ist die von »Organisationen, Systeme(n), also Kollektive(n)«²³³.

Der Philosoph und Gruppendynamiker Peter Heintel betrachtet mit seiner Prozessethik die Perspektive von Organisationen oder Systemen. Dabei geht er der Frage nach, »wie Ethik organisierbar ist, und zwar so, dass dadurch der Weg von der individuellen zur kollektiven Autonomie

227 Luhmann 2008a, S. 266.

228 Ebd., S. 267.

229 Ebd.

230 Krainer und Heintel 2010, S. 41.

231 Vgl. Nassehi et al. 2015b, S. 3 wonach Ethik, genau wie Moral und Normen Themen sind, die sich zwar durch eine Vielzahl von Beobachtungsmöglichkeiten auszeichnen, als Thema aber nur im Singular existieren. Dennoch wird von verschiedenen Bereichsethiken oder unterschiedlichen angewandten Ethiken gesprochen. Vgl. auch Krainer und Heintel 2010, S. 15ff.

232 Krainer und Heintel 2010, S. 15.

233 Ebd., S. 15.

gelingen kann«²³⁴. An dieser Stelle setzt das von ihm entwickelte »Klagenfurter prozessethische Beratungsmodell«²³⁵ an. Er geht davon aus, dass »Beratungen aller Art um ethische Fragen nicht herumkommen«²³⁶ und sieht in diesem Modell – einem Blick auf drei Flügel wie die eines Flügelaltars – einen adäquaten Orientierungsrahmen für eine prozessethische Ausrichtung von Beratungssituationen. Der Blick auf den linken Flügel soll zunächst die Widersprüche deutlich machen, die Heintel als Ausgangspunkt seiner Prozessethik dienen. Die Widersprüche leiteten sich aus der Differenz zwischen Sein und Sollen ab.²³⁷ Die Mitte des Flügelaltars wird von »Konflikten und [...] Regelungsformen«²³⁸ gefüllt. Die rechte Tafel »enthält die jeweiligen Lösungen der in Widersprüchen verursachten Konflikte.«²³⁹ Heintel geht dabei von der Grundannahme aus, dass sich die Widersprüche selbst nicht auflösen lassen. Daraus wird die Rolle der Lösungen abgeleitet. Diese könnten folglich die Widersprüche nicht »erledigen«, seien also relativ und würden dennoch die Not, die aus den Widersprüchen entstehe, »wenden«.²⁴⁰ Mit dem Blick auf die mittlere Tafel dieses von Heintel skizzierten Altarbildes kann die Rolle von Werten und Normen und damit auch von Organisationen, denen die Setzung solcher Normen zur Einhaltung (vermeintlich) allgemeingültiger Werte zugeschrieben wird, verdeutlicht werden. Konflikte werden hier über Regelungsformen, also Normen, aber auch über Elimination oder Kampf zu lösen versucht. Wissend, dass letztlich keine dauerhaften Lösungen erreicht werden können,²⁴¹ sieht Heintel in dieser mittleren Altartafel den Ansatz der prozessethischen Beratung. Hier könnten Konsequenzen und Prozesse wahrgenommen werden, »die durch die ›Freigabe‹ der Moralität auf uns zugekommen sind«²⁴². Durch die »Auffaltung« dieser drei Tafeln gelingt Heintel die Strukturierung eines Prozesses, der es, in der Regel initiiert durch Beratung, Organisationen ermöglicht, sich der Zusammenhänge aus Widersprüchen, Konflikten und Antworten/Lösungen bewusster zu

234 Krainer und Heintel 2010, S. 12.

235 Heintel 2006.

236 Ebd., S. 242.

237 Vgl. ebd., S. 225.

238 Ebd., S. 226.

239 Ebd.

240 Vgl. ebd.

241 Auch Lösungen seien wegen der letztlichen Unauflösbarkeit der Widersprüche, die in der Autonomie der Person begründet sei, nie abschließend gelöst. Vgl. ebd., S. 226f.

242 Ebd., S. 241.

werden. Heintel selbst beschreibt das Modell als etwas, das »eine gewisse Orientierung, Strukturierung des Prozesses, Sprache- und Begriffsbildung ermöglicht«, das aber »weder ›Wiedergabe‹ von Wirklichkeit [sei] noch [dürfe] es in naturwissenschaftlicher-technischem Sinn direkt zur Anwendung gebracht werden.«²⁴³ Die Prozessethik ermöglicht aber Ansätze zur Reflexion von organisationalem Geschehen auf eine Art und Weise, bei der Paradoxien und Widersprüche als Realitäten anerkannt werden und somit die Komplexität von Organisationen nicht ausgeblendet wird. Hier setzt die Organisationsethik an. Schmidt sieht in der Anwendung der Prozessethik in Organisationen selbst »ein(en) Widerspruch, der bearbeitet (wechselseitig kontrolliert) werden muss.« Dabei stoße die Organisationsethik auf die »Paradoxie der Ethik, dass nicht zwangsläufig gute Wirkungen entfaltet, was mit der Frage nach dem Guten beginnt.«²⁴⁴ Und bezogen auf Moral bedeute dies, so Schmidt an anderer Stelle, »dass Ethik [...] lernen [müsse], Moral als Form zu beobachten, die zwei Seiten hat: eine gute und eine schlechte. Sie wirkt mit beiden Seiten.«²⁴⁵

Grundsätzlich, so stellt Schmidt in Anlehnung an Baeckers Vergleichswerte fest, basieren Vergleiche immer auf Werten. Und diese würden eine Beständigkeit postulieren, die über die Konflikthaftigkeit, die ihnen – auch in der oben beschriebenen Logik der Prozessethik – immer innewohnt, letztlich jederzeit widerlegt werden könne.²⁴⁶ Da Werte also nicht so beständig sind, wie sie zunächst den Anschein erwecken es zu sein, besteht aber eben auch die Möglichkeit, Wertekonflikte zu bearbeiten indem in eine moralische Kommunikation getreten wird.²⁴⁷ Auf diesem Weg kann dann eine Paradoxieentfaltung stattfinden und somit in der Konsequenz eine Irritation der Organisation erfolgen, welche nach Luhmann den Motor für Lernprozesse darstellt:

»Es geht nur darum, die Systeme für ihre eigene Autopoiesis mit regulären Irritationen zu versorgen, hier also die Kommunikation mit Störungen, die darauf beruhen, daß das Bewußtsein eigensinnig denkt. Das setzt auf der Seite der Umwelt Diskontinuitäten voraus, die ihrerseits auf autopoietischen

243 Heintel 2006, S. 223.

244 Schmidt 2017, S. 349.

245 Schmidt 2019, S. 75.

246 Vgl. Schmidt 2017, S. 358f.

247 Vgl. ebd.

Systembildungen beruhen können, aber auch anders, zum Beispiel physikalisch, fundiert sein können. Und es führt in den Systemen zu verdichteten Lernchancen und damit zu Lernbeschleunigungen.«²⁴⁸

Organisationsentwicklung offensiv in einen ethischen Kontext unter Einbezug der dargestellten Annahmen zu stellen, erfordert eine »(o)rganisierte Reflexion organisationsrelevanter moralischer Fragen«²⁴⁹. Der Frage, unter welchen Voraussetzungen dies gelingen kann, widmet sich die Organisationsethik.

2.3.1 Organisationsethik – ein Umriss

Die Organisationsethik, wie sie in ihrer Begrifflichkeit durch Andreas Heller und Thomas Krobath geprägt wurde, greift Grundgedanken der Heintel'schen Prozessethik auf. In einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2003 stellen Heller und Krobath die Organisationsethik²⁵⁰ als eine Form der Organisationsentwicklung vor. Neben der Begriffsbestimmung werden in einer Vielzahl von Beiträgen Beispiele für Projekte beschrieben, die als »Entwicklungsschritte zu einer praktischen Organisationsethik«²⁵¹ verstanden werden können. Im ersten Sammelwerk wird der Blick auf die Organisationsentwicklung von Kirchen, Caritas und Diakonie gerichtet und festgestellt, dass Organisationsentwicklung als »eine Überlebensstrategie für die Kirchen«²⁵² gesehen werden kann. In einem umfassenden Handbuch haben Krobath und Heller dann 2010 neben ausführlichen Darstellungen der Grundsätze ihrer Organisationsethik unterschiedlichste Anwendungsperspektiven zusammengetragen.²⁵³ Es wird deutlich, dass die Organisationsethik der Frage nachgeht, unter welchen Bedingungen gute Entscheidungen entstehen. Dies ist zunächst unabhängig vom Kontext, in dem eine Organisation steht. Kirchen und kirchliche Einrichtungen scheinen aber aufgrund ihres eigenen Anspruchs an eine »Werte-basiertheit« für diese Form der Organisationsentwicklung besonders geeignet.²⁵⁴ Dass aber gerade auch der Gesundheits- und Pflegesektor von der Or-

248 Luhmann 1990, S. 40.

249 Krobath und Heller 2010a, S. 31.

250 Heller und Krobath 2003a.

251 Heller und Krobath 2003b, S. 13.

252 Ebd., S. 9.

253 Krobath und Heller 2010b.

254 Vgl. Heller und Krobath 2003b, S. 10.

organisationsethik profitieren kann, legen Patrick Schuchter, Thomas Krobath, Andreas Heller und Thomas Schmidt in einem gemeinsamen Artikel zur Organisationsethik, der im November 2020 erschienen ist, dar.²⁵⁵ Ausgehend von der Beobachtung, »dass gegenwärtige Ansätze ethischer Reflexions- und Beratungsmodelle im Gesundheits- und Sozialwesen (durchaus in Theorie und Praxis) ihre systemisch-organisationalen Verflechtungen konzeptionell nicht ausreichend reflektieren und explizieren«²⁵⁶, wird die Organisationsethik als »systemische Perspektive« angeboten, anhand derer eine kritische Reflexion und die Entwicklung ethischer Strukturen ermöglicht werden könne.

Schuchter et al. identifizieren dabei drei Aspekte, denen sie eine besondere Relevanz für organisationsethisches Unterscheiden²⁵⁷ beimessen:

- »a) die Orte der Differenzsetzung und Reflexion,
- b) die (implizite) ethische Hintergrundtheorie, innerhalb derer die offene Frage nach dem »Guten« schließlich konkretisiert wird und
- c) die Reflexionsarchitektur in der Organisation insgesamt.«²⁵⁸

Dabei sieht sich diese Form der Organisationsethik nicht als normgebend an und wahrt eine skeptische Distanz »gegenüber Standardisierungen von Ethikprozessen.«²⁵⁹

Die Aufgabe der Organisationsethik ist es also, der Frage nach dem Guten nachzugehen und dafür Raum und Zeit zu organisieren.²⁶⁰

Dass dabei Widersprüche und Spannungsfelder identifiziert werden, die, entsprechend der Logik der Prozessethik nach Heintel, nicht auflösbar sind,²⁶¹ führt zum eigentlichen Kern der Organisationsethik, dem Anspruch, diese Konflikte zu erkennen und die Bereitschaft zu fördern, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Oder, um es angelehnt an Luhmann zu formulieren: Es geht darum, Irritationen als Lernchancen wahrzunehmen.

255 Schuchter et al. 2020.

256 Ebd., S. 2.

257 Unterscheiden hier im Sinne einer beobachtenden Unterscheidung im Anschluss an die Systemtheorie nach Luhmann und den darauf aufbauenden Ausführungen zum Paradoxienmanagement nach Schmidt 2017, sowie den Ausführungen zur Unterscheidung als Methode der Organisationsethik, Schmidt 2018.

258 Schuchter et al. 2020, S. 10.

259 Ebd., S. 12.

260 Vgl. ebd., S. 11.

261 Vgl. ebd., S. 8.

2.3.2 Werte – als Basis, zur Orientierung oder in Balance?

Die bis hierher referierten Aspekte zu Werten, Normen und Ethik verlangen nach einer Bezugnahme auf den Untertitel dieser Arbeit. Wenn eine Wertebasis zunächst die Funktion hat, entparadoxierend zu wirken, indem sie als eine Art vereinbarte Soll-Qualität²⁶² gesehen wird, muss es die Aufgabe der OrganisationsEthik sein, paradoxi entfaltend Wertekonflikte und Lösungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen, ohne diese rezeptgleich zur generalisierten Anwendung bringen zu wollen. Damit zeigt OrganisationsEthik Handlungsmöglichkeiten zur Etablierung von Reflexionsarrangements auf, ohne dabei organisationales Handeln festzulegen. Da solche Reflexionsarrangements in die Organisation wirken, aber aufgrund der ihnen innewohnenden Paradoxie nicht zwingend eine gute Wirkung entfalten, müssen sie von der Organisation auch daraufhin reflektiert werden, was sie in ihrer Durchführung auslösen. Das Vorhandensein einer Wertebasis sagt entsprechend der oben erfolgten Ausführungen noch nichts über die zugrundeliegenden Werte an sich aus. Zumal, wie Schmidt feststellt, die »Komplexität der modernen Gesellschaft, die ihre religiöse Mitte verloren hat, [...] andere Anforderungen«²⁶³ stellt. Somit ist allein ob einer Orientierung an Werten keine Aussage zu deren guten oder weniger guten Wirkung auf (in unserem Falle) die Organisation ableitbar. Wenn Werte aber reflektiert werden und trotz der Kontingenz der Zeitdimension, dass »Menschen [...] Entscheidungen auf der Grundlage von Vergangenheitsanalysen und im Blick auf eine ungewisse Zukunft [treffen]« und dabei so tun, »als sei die Organisation nach der Entscheidung noch dieselbe wie vor der Entscheidung«²⁶⁴ eine Auseinandersetzung mit den daraus entstehenden Konflikten und Paradoxien stattfindet, kann das Ziel im Sinne einer Balance formuliert werden, eine Balance zwischen Vision, Strategie, Umsetzung, Reflexion und Evaluation. Balance also nicht nur im Sinne von Reflexion und konkretem Handeln (Zweckerfüllung), sondern auch im Sinne von Werten in ihrer entparadoxierenden Wirkung und Wertekonflikten als hilfreiche Paradoxi entfaltungen, wenn sie bewusst wahrgenommen werden können. Es geht also letztlich, um es mit Schmidt zu formulieren, um »Paradoxiemanagement«²⁶⁵.

262 Vgl. Scherer 2020, S. 54f.

263 Schmidt 2020, S. 35.

264 Schmidt 2017, S. 369.

265 Ebd., S. 335.

Diese Balance hat etwas mit der Haltung derer zu tun, die an ihrer Umsetzung beteiligt sind.²⁶⁶ Schmidt schreibt 2020 unter dem Eindruck der Corona-Pandemie: »Haltung zeigt sich heute vor allem als Tugend und als Kultur der Evaluation – und morgen hoffentlich auch in der Bereitschaft der Politik, aus Feedbackschleifen zu lernen.«²⁶⁷ Der darin enthaltene Appell zu einer Reflexionsbereitschaft in Verbindung mit einer Lernbereitschaft zeigt nochmals auf, dass der Weg des manageriellen Handelns von einer Vision über eine Strategie, deren Umsetzung bis hin zur Reflexion und Evaluation, ein langer ist. Lange auch deshalb, weil jeder Schritt seine Zeit braucht. Zeit, die oft nicht zugestanden wird und Zeit, die, wenn man sie sich bewusst macht, weitere Paradoxien entfaltet.

Wertebasiertes Management ist also etwas, das den Hochschulleitungen in welcher Form auch immer hier grundsätzlich unterstellt wird: Es werden Werte explizit angeführt, andere bleiben implizit, ja auf der individuellen Ebene kann sogar gesagt werden: Werte sind grundsätzlich da. Die Hypothese lautet: die Berufung auf Werte geschieht in der Regel (bewusst oder unbewusst) mit dem Ziel der Entparadoxierung und Wertekonflikte werden meist negiert oder relativiert. Um in eine Wertebalance zu kommen, gilt es aber entsprechend der Gedanken der Organisationsethik, Reflexionsarrangements zu ermöglichen, die eine potentiell positive Wirkung entfalten können sollten. Eine weitere Hypothese der nachfolgenden empirischen Untersuchung lautet, dass die Hochschulen auch Orte sind, an denen durchaus Ansätze solcher Reflexionsarrangements zu erwarten sind.

In deren Identifikation, Zusammenführung und dem Abgleich der bis hier formulierten Theoriegrundlagen soll ein Selbstbewertungsinstrument abgeleitet werden, das eher als Ideensammlung denn als Kochrezept verstanden werden will.

Es bleibt folglich festzuhalten, dass der Untertitel dieser Arbeit mehr die Hypothese des Ist-Zustands der untersuchten Organisationen beschreibt als die Form der Reflexion, die über die Verwendung des Attributs »organisationsethisch« die Perspektiven zu einer »Haltung in Balance« aufzeigen möchte.

266 Balance und Haltung gehören schon deshalb zusammen, weil eine »stabile« Haltung nur in Balance möglich ist.

267 Schmidt 2020, S. 36.

2.4 Die Forschungslücke und die Rolle des Forschers

Im Onlinekatalog der deutschen Nationalbibliotheken gibt es 343 Treffer beim Suchbegriff »Hochschulmanagement«. Der Begriff »Ethik« ergibt 36.771 Treffer,²⁶⁸ bei der Kombination beider Begriffe ist ein einziger Treffer zu verzeichnen.²⁶⁹

Auch im Katalog des deutschen Buchhandels sieht das Ergebnis vergleichbar aus. Mit einem Blick in die einschlägige Literatur zum Thema Hochschulmanagement lassen sich dann zwar einige Verbindungen zum Themenbereich »Ethik« herstellen, diese sind aber entweder Randbemerkungen oder im Sinne von festgelegten Zuschreibungen zu verstehen. So wird der Ethikbegriff zum Beispiel im Zusammenhang mit Leitbildern genannt oder in Bezug auf Managementsysteme wie das Excellence Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), die dieses Thema mehr generell als spezifisch auf Hochschulen bezogen, ins Spiel bringen.

Die bestehende Literatur zum Thema Hochschulmanagement setzt sich zu weiten Teilen mit administrativen Momenten auseinander. Veränderungen der jüngeren Geschichte (z.B. der Bologna-Prozess oder die Einführung der Systemakkreditierung in Deutschland) prägen hier die aktuellen Veröffentlichungen. In den USA existiert ein Weiterbildungskonzept für »Educational Leadership« (NELP), das von der »Alliance for Advancing School Leadership« veröffentlicht wurde. Es ist in Standards gegliedert, welche »provide a framework for understanding how to best prepare, support, and evaluate education leaders in their efforts to help every child reach his or her fullest potential.«²⁷⁰ Auf der Basis von »Awareness«, »Understanding« und »Appli-

268 Stand 02.04.2021.

269 Es handelt sich hierbei um eine Dissertationsschrift mit dem Titel: »Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft« aus dem Jahr 2000 von Maria Engels. In dieser Dissertationsschrift erfolgt eine organisationstheoretische Analyse aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht. Ethische Aspekte werden nicht explizit als solche benannt; unter den Stichworten »Normen«, »Werte« und »Organisationskultur« stellt Engels aber die Frage nach der Nutzbarkeit von »nicht-strukturellen Steuerungsinstrumenten« zu denen sie die vorgenannten Begriffe zählt. Vgl. Engels 2001. Als Grundlage für eine ethische Reflexion von Steuerungsversuchen kann diese Arbeit sicherlich dienen. Die Reflexion selbst – und somit auch ethische Überlegungen zu den geschilderten Steuerungsideen im Sinne von einer Ethik, wie in Kapitel 2.3 dieser Arbeit beschrieben, sind aber auch bei Engels nicht im Fokus.

270 National Policy Board For Educational Administration [NPBEA] 2018a, S. 1.

cation«²⁷¹ sollen Führungskräfte von Schulen der ISCED Bildungslevel²⁷² 1 (Primary education) bis 8 (Doctoral or equivalent)²⁷³ Wissen und Kompetenzen vermitteln, die sie in die Lage versetzen sollen, Einrichtungen nach gesetzlichen und ethischen Mindeststandards zu führen. Einer der Standards wird mit »Ethics and Professional Norms«²⁷⁴ bezeichnet. Demnach wird es für die erfolgreichen Absolvent*innen des Programms als Ziel gesehen, dass diese

»understand and demonstrate the capacity to promote the current and future success and well-being of each student and adult by applying the knowledge, skills, and commitments necessary to understand and demonstrate the capacity to advocate for ethical decisions and cultivate and enact professional norms.«²⁷⁵

Für den deutschsprachigen Raum existiert bisher kein solches, speziell auf Bildungseinrichtungen zugeschnittenes Schulungsprogramm, das wie das NELP auch als akkreditierbare Rahmenvorgabe für eine spezifische Führungsqualifikation im Bildungsbereich dient.²⁷⁶

In Deutschland haben sich gerade die kirchlichen Hochschulen in der Vergangenheit aber durchaus mit der Frage nach wertorientiertem Handeln beschäftigt. In dem bereits unter Kapitel 2.1.4 zitierten Werk der Arbeitsgemeinschaft der Trägervertreter Katholischer Fachhochschulen (ATKF) »Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft«²⁷⁷ zeigen die Beiträge unter anderem von Karl Lehmann²⁷⁸ und Andreas Lob-Hüdepohl²⁷⁹, dass davon ausgegangen wird, dass die Katholischen Hochschulen einen besonderen Auftrag haben. Dies wird zum Teil direkt aus der Apostolischen Konstitution »Ex corde Ecclesiae« (ECE) oder aus der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen

271 Vgl. ebd., S. 8.

272 Die UNESCO hat 2011 die Level von 0-6 auf die Level 0-8 erweitert und dabei eine Differenzierung des tertiären Bildungsbereiches vollzogen.

273 UNESCO 2011.

274 NPBEA 2018a, S. 13.

275 Ebd., S. 13.

276 Vgl. NPBEA 2018b, S. 3.

277 Nacke 2011.

278 Lehmann 2011.

279 Lob-Hüdepohl 2011.

Konzils »Gaudium et spes« (GS) abgeleitet, aber auch allgemein durch die Trägerschaft der Katholischen Kirche begründet. Hier kann der Bogen zur Organisationsethik geschlagen werden, indem der Frage nachgegangen wird, inwieweit diese Orientierungen eine Rolle für das Handeln in der Organisation spielen.²⁸⁰

Die Managementforschung allgemein setzt sich mit dem Begriff der Ethik inzwischen recht umfänglich auseinander. Im Handbuch der Organisationsethik »Ethik organisieren« wird in einem Beitrag von Schmidt, Heller und Ebertz²⁸¹ über ein Projekt der Katholischen Fachhochschule Freiburg berichtet, bei dem im Rahmen eines Profil- und Qualitätsentwicklungsprozesses Kompetenz-Profile für die Zukunft benannt werden, in denen Ethik-Kompetenz und Spiritualität als Persönlichkeitsentwicklung in den Blick genommen werden. Wie ein Hochschulmanagement mit diesen Anforderungen umgeht und in welcher Weise Entscheidungen des Managements darauf basieren, Ethik bewusst in der Hochschule »wirksam in den Handlungsalltag [zu] implementier[en]«²⁸², ist im genannten Beitrag in Bezug auf die grundsätzliche Durchführung des Projektes beispielhaft zu erkennen.

Management und auch Hochschulmanagement beschäftigen sich also durchaus mit Ethik. Inwieweit aber Hochschulen, die durch ihre Zugehörigkeit zur Kirche einem erweiterten Anspruch genügen sollen, auch dementsprechend strategisch agieren, ist bisher nur sehr punktuell betrachtet worden.

Es ist folglich gerechtfertigt, zu einem gewissen Grad von einer Black-Box zu sprechen, wenn es darum geht, den Blick auf die Organisation von Ethik im Hochschulkontext zu richten.

Organisiert Hochschulmanagement im Sinne des Organisationsethik-Verständnisses von Thomas Krobath und Andreas Heller Ethik in einer Form, in der sie nachhaltig auch die Entwicklungsprozesse der Organisation prägt, in der also tatsächlich eine »gemeinsame und gestaltete ethische Reflexion«²⁸³ stattfindet? Um einen Einblick in den »Prozess des Organisierens«²⁸⁴ an Katholischen Hochschulen in Deutschland – und im Rahmen eines Exkurses auch beispielhaft an einer Kirchlich Pädagogischen Hochschule in

280 Vgl. Krobath und Heller 2010a, S. 17.

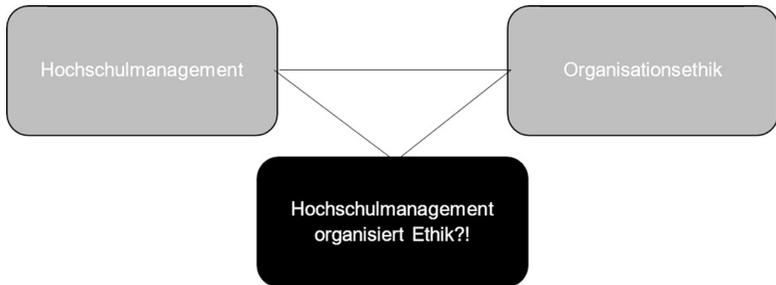
281 Schmidt et al. 2010.

282 Krobath und Heller 2010a, S. 18

283 Krobath und Heller 2010a, S. 19.

284 Weick 1995.

Abbildung 1: Forschungslücke als Black-Box (eigene Abbildung)



Österreich – zu erhalten, wurde ein breit angelegter empirischer Zugang gewählt. In Verknüpfung mit den bereits dargestellten theoretischen Auseinandersetzungen zur Systemtheorie und dem Paradoxienmanagement soll so eine organisationsethische Reflexion manageriellen Handelns ermöglicht werden.

Mit der Brille der Systemtheorie sind empirische Methoden zunächst grundsätzlich kritisch zu betrachten. Der Anspruch der empirischen Forschung, Wirklichkeiten darzustellen, die entweder als »nicht falsifizierbar« oder als »falsifizierbar«²⁸⁵ zu bezeichnen sind, kann auf den ersten Blick nur schwer mit dem Luhmann'schen Kontingenzbegriff zusammengebracht werden:

»Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein, wird), sein kann, aber auch anders möglich ist.«²⁸⁶

Zwar kann das Prinzip des Falsifizierens, also die Annahme, dass etwas nur so lange stimmt, bis das Gegenteil bewiesen werden kann, in gewisser Weise als Kontingenz betrachtet werden, dies wäre aber so etwas wie eine Einbahnstraßen-Kontingenz. Denn in letzter Konsequenz muss Luhmann folgend die Möglichkeit, dass etwas anders ist, offenbleiben und kann nicht abschließend durch den »Beweis« des Gegenteils eingeschränkt werden. An dieser Stelle könnte nun der Schluss gezogen werden, dass sich empirisches Forschen nicht lohnt; kann doch das, was beobachtet wird, so, aber auch ganz

285 Vgl. Bohnsack 2014, S. 17.

286 Luhmann 1984, S. 152.

anders sein, um den Kontingenzgedanken von Luhmann zusammengefasst zu benennen.²⁸⁷

Luhmann stellt aber auch fest,

»daß mit Kontingenz keineswegs beliebig umgegangen werden kann. Denn die Beliebigkeit – oder, anders formuliert, die Paradoxie und ihr Korrelat: die nichts ausschließende Welt ist das Problem und, eben deshalb, gerade nicht die Problemlösung. Wie immer, wenn von ›Beliebigkeit‹ die Rede ist, heißt das nur, daß ein Beobachter nach dem Beobachter fragen muß und gegebenenfalls nach sich selbst. Alles folgt aus dem Ausgangsproblem der paradoxen Frage nach dem Adressaten der Anweisung: treffe eine Unterscheidung, die voraussetzen muß, daß der Adressat unterschieden werden kann.«²⁸⁸

Es geht also um die Frage der Beobachtung von Beobachtungen und um eine Reflexion dieser unterschiedlichen Beobachtungsebenen. Entscheidend ist folglich der Anspruch der an empirisch gewonnene Einsichten gestellt wird.

»Zugang zur Realität gewinnen wir nur, wenn wir sehen, was die anderen sehen, *und wenn wir sehen, was sie nicht sehen*. Wer dies zum Ausgangspunkt seines Erkenntnisstrebens macht, muß diese Maxime, soll sie universell gehandhabt werden, auch auf sich selbst anwenden. Er muß sich selbst beobachten und dabei seine Erkenntnisse über Kognition rekursiv auch auf sich selbst anwenden können. Der Beobachter des Beobachtens operiert mit denen, die er beobachtet, in einer gemeinsamen Welt; sonst könnte er sie nicht beobachten. Aber er setzt gleichzeitig voraus, daß jedes Beobachten, auch das eigene, einen spezifischen Erkenntnisapparat, vor allem besondere Unterscheidungen erfordert, also auch einen blinden Fleck erfordert; und daß kein Beobachter beobachten kann, was er nicht beobachten kann.«²⁸⁹

Empirische Verfahren können also nur mit der Einsicht angewandt werden, dass sie blinde Flecken enthalten, die durch die forschende Person nicht beobachtbar sind.

Beobachtungen und die Beobachtungen von Beobachtungen sind nicht nur in der Logik der Systemtheorie Grundvoraussetzung für Theoriebildung und Erkenntnisgewinn. Der Zugang zu den jeweiligen Beobachtungsgegenständen kann dabei sehr unterschiedlich aussehen. Eine Zugangsform

287 Vgl. Luhmann 1990, S. 369.

288 Luhmann 1990, S. 391.

289 Luhmann 1987, S. 210f.

beschreibt Schmidt in Bezug auf seine Arbeit zu Strategien des Paradoxie-Managements:

»Auch diese am Schreibtisch angefertigten Beschreibungen sind das Ergebnis eines Kontrollverfahrens, nämlich eines Abgleichs dieser Beschreibungen mit anderen Beschreibungen, die ihrerseits ebenso wenig »erfahrungsfrei« zustande kamen. Empirie kann eben auch als *Daten-Sammlung am Schreibtisch* sinnvoll betrieben werden [...].«²⁹⁰

Der für diese Arbeit gewählte Zugang soll ebenfalls keine der verkürzten »kausalen Konstruktionen«²⁹¹ sein, auch wenn die verwendeten Methoden häufig für solche (Kurz-)Schlüsse herangezogen werden. Dem Autor geht es darum, Erfahrungswissen von anderen in die eigene Theoriebildung mit einzubinden, wohlwissend, dass dadurch keine abschließenden Wahrheiten beschrieben werden können, sondern in letzter Konsequenz immer die Beobachtungen eines Beobachters. Entscheidend dabei wird sein, dass die Ordnung der Beobachtungen bewusst in den Blick genommen wird und somit auch die Ebenen der Beobachtung voneinander unterschieden werden können.

Die unterschiedlichen Zugangswege sowie die Anwendung unterschiedlicher Methoden erfolgen im Sinne eines Wechselspiels zwischen komplexitätssteigernden und komplexitätsreduzierenden Herangehensweisen und deren Reflexion. Damit kann dem »Grundparadoxon des Beobachtens« nicht entkommen werden. Über ein solches Transparent-Machen von »Kausalitätskonstruktionen«²⁹² soll jedoch das Verstehen von beschriebenen, aber auch eigenen Beobachtungen ermöglicht werden und letztlich zusätzliche Erkenntnisse realisiert werden, die als Grundlage für Entscheidungen hin zu einem wertebalancierten Führungshandeln dienlich sein können.

290 Schmidt 2017, S. 128f.

291 Vgl. ebd.

292 Vgl. Schmidt 2017, S. 295.

3. Empirischer Zugang

3.1 Die Forschungsfrage

»Werteorientierter Denkort«¹, »christliches Menschenbild«², »ethischer Kompetenzerwerb«³ oder »christliche Werteorientierung«⁴ – wie werden solche Zuschreibungen nun gefüllt? Können die Hochschulen tatsächlich solche Alleinstellungsmerkmale inhaltlich füllen und somit auch in der Konkurrenzsituation für sich nutzen? Um dieser Frage nachzugehen, muss der Blick weg von der Organisation hin zum »Prozess des Organisierens«⁵ gelenkt werden. In der Empirie muss es nach Werner Vogd also darum gehen, »all jene Sinnbezüge zu rekonstruieren –, welche die Organisation konstituieren«⁶.

Da der empirischen Betrachtung das weiter oben beschriebene Organisationsverständnis von Niklas Luhmann als Bezugsrahmen dienen soll, wird im Sinne der Systemtheorie der Organisationsbegriff mit »Autopoiesis, Selbstbeobachtung, Unsicherheitsabsorption und lose[n] Kopplungen«⁷ assoziiert. Dazu schreibt Schmidt:

»Organisationen sind vordringlich an ihrer Selbsterhaltung interessiert und nachrangig (im Sinne einer Rationalisierung ihrer Selbstbeschreibung) an der Erreichung von Zwecken. Behauptete Intentionen (Motive, Zwecke) und

1 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2017.

2 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2021.

3 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2021.

4 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2021.

5 Weick 1995.

6 Vogd 2009, S. 7f.

7 Schmidt 2017, S. 45.

latente beziehungsweise beobachtete Funktionen müssen deutlich voneinander unterschieden werden.«⁸

Hier setzt die Empirie dieser Arbeit an und möchte über mehrere Zugangswege einen solchen Abgleich am praktischen Beispiel der Katholischen Hochschulen in Deutschland leisten. So sollen zum einen die Intentionen des Managements erhoben werden, zum anderen aber auch ein Blick auf latente Funktionen gelenkt werden. Da die Selbstzuschreibungen die generelle Intention des Managements wertebasiert zu handeln ausdrücken, geht es im Detail darum, über den oben beschriebenen Abgleich zu einer organisationsethischen Reflexion zu kommen, ob das, was als Proprium des Hochschultyps »Katholische Hochschule« herausgestellt wird, Problem und/oder Ressource darstellt.

3.2 Das Forschungsdesign

Um der Frage nach »echten« Alleinstellungsmerkmalen einer Organisation bzw. einer Organisationsgruppe ein Stück näher zu kommen, gilt es in diesem Sinne also, ein möglichst umfassendes Bild der zu untersuchenden Organisationen zu erhalten. Hierfür können im klassischen Sinne der Organisationslehre Strukturen betrachtet, Absichtserklärungen und Konzepte eingeordnet sowie bekannte und bewährte Bewertungsschemata angewandt werden. Daher gilt eine erste Betrachtungsebene einer vergleichenden Dokumentenanalyse von Hochschulverfassungen, Leitbildern und Mission Statements. Auch wird der Versuch unternommen, eine Einschätzung über die Organisation in Referenz zu den Reifegraden des EFQM-Modells⁹ zu erhalten. Dies sind sämtlich Zugänge von außen, die letztlich vor allem einen Abgleich zwischen formulierten Zielen und deren mehr oder weniger objektiv messbaren Ergebnissen zulassen. Um jedoch einem systemtheoretischen Verständnis gerecht zu werden, das Organisationen unterstellt, keine zweckrationalen Maschinen zu sein, bei denen linearkausal erwartbare Ergebnisse produziert werden,¹⁰ muss versucht werden, Organisation so zu beobachten, dass die Möglichkeit besteht, das Spezifische einer Organisation herauszuarbeiten.

8 Ebd.

9 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a.

10 Vgl. Schmidt 2017, S. 46.

»Rekonstruktive Forschung hat hier einen Balanceakt zu leisten. Einerseits sollte sie es vermeiden, von vorneherein zu wissen, was sie sucht. Anstatt ihrer eigenen (normativen) Modelle an die Organisation heranzutragen, hat sie die Theorie ihres Gegenstandes aus den empirischen Verhältnissen zu rekonstruieren. (grounded theory¹¹). Andererseits lässt eine allzu naive Haltung ihrem Gegenstand gegenüber den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr erkennen.«¹²

In diesem Sinne schränkt diese Arbeit den Bereich des zu Rekonstruierenden ein und will sich von der Empirie überraschen lassen¹³, welche Rolle die oben benannten Werte-Zuschreibungen für das Management einer Organisation spielen. Ergänzend zu den von Vogd benannten Aspekten der rekonstruktiven Forschung wird Rekonstruktion hier explizit nicht als Darstellung einer vermeintlichen »Wahrheit« oder im Sinne einer Kausalkonstruktion gesehen, sondern, wie unter 2.4 dargestellt, als die Beschreibung von Beobachtungen aus einer Beobachterperspektive, im Sinne »rekursiver Prozesse«¹⁴.

Die so gewonnenen (Re-)Konstrukte werden dann über eine idealisierte zusammengeführte Darstellung expliziert. Dies erfolgt in Anlehnung an das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM), auf der Basis einer systemtheoretischen Heuristik und im Vergleich funktional äquivalenter Strategien des Hochschulmanagements.

Als Quellen für die Rekonstruktion der einzelnen Organisationsgeschehen sind an allen teilnehmenden Hochschulen Interviews mit den Rektor*innen bzw. Präsident*innen sowie mit den Kanzler*innen bzw. Geschäftsführer*innen im Zeitraum zwischen Januar 2018 und November 2019 geführt worden. An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass die Interviews aufgrund der zum Teil sehr engen Terminpläne der Interviewpartner*innen und dem nicht unerheblichen Koordinationsaufwand für die Gruppeninterviews über diesen langen Zeitraum verteilt geplant werden mussten. Dies hat zu Folge, dass zum Stand der Fertigstellung dieser Arbeit diverse personelle Veränderungen an den Hochschulen stattgefunden haben. Auch strukturelle Änderungen sind erfolgt.¹⁵ Die Interviews wurden nach Meuser und Nagel als offene Leitfa-

11 Anm. d. Verfassers: vgl. z.B. Strübing 2014.

12 Vogd 2009, S. 9.

13 Vgl. ebd. S. 8.

14 Vgl. Schmidt 2017, S. 129.

15 So hat die KH Mainz zum Beispiel zum 01.09.2018 das erste Mal das Amt der Kanzlerin besetzt. (Vgl. <https://www.kh-mz.de/nl/newsletter-042018/neue-kanzlerin/abgerufen>

deninterviews geführt.¹⁶ Der Leitfaden, mit dem nicht zu starr umgegangen werden darf, sichert die thematische Vorstrukturierung, die in Abgrenzung zum narrativen Interview den Expert*innen die Rolle von Organisationsrepräsentant*innen gibt, deren »Strategien des Handelns und Entscheidens«¹⁷ von Interesse sind und nicht deren Biographie.

Um einen solchen Umgang mit dem Leitfaden auch grafisch zu unterstützen ist dieser in Form eines Mindmaps entwickelt worden. So wurde die starre Reihenfolge von Leitfadefragen aufgebrochen, ohne dabei die Vollständigkeit der Themenbereiche zu gefährden.

Als Ergänzung ist an zwei Hochschulen ein Interview mit dem*der Zuständigen für das Qualitätsmanagement geführt worden. Geplant war dieses Vorgehen für alle Hochschulen, aufgrund der Tatsache, dass diese Position zum Zeitpunkt der Interviews nicht an allen Hochschulen entsprechend vorhanden bzw. besetzt war, werden die Interviewinhalte ergänzend zu den Expert*inneninterviews ausgewertet.

Da das methodologische Paradigma der rekonstruktiven Organisationsforschung darauf aufbaut, »all jene Sinnbezüge zu rekonstruieren –, welche die Organisation konstituieren«¹⁸, kann als Quelle der Rekonstruktion nicht ausschließlich auf Expert*inneninterviews gesetzt werden, selbst wenn der thematische Fokus auf das strategische Management der Organisation gerichtet ist.

Aus diesem Grund wurde in jeder Organisation eine Gruppendiskussion mit Vertreter*innen der mittleren Führungsebene (Dekan*innen, Studiengangsleitungen), der Lehre und der/dem Verantwortlichen für die Hochschulkommunikation durchgeführt.

Die über die Interviews gewonnenen Erkenntnisse werden dann ergänzt durch die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der jeweiligen Leitbilder, Verfassungen und exemplarischer Modulhandbücher ausgewählter Studiengänge. Aus den so erhobenen Daten wird über eine idealisierte Typendarstellung eine Beschreibung der Katholischen Hochschulen möglich, die einen neuen Blick auf das Proprium dieser Organisationen ermöglichen soll.

en am 18.05.2021) Da das Interview in Mainz bereits zu Beginn 2018 geführt wurde, ist in diesem Fall noch der damalige Geschäftsführer der Trägergesellschaft interviewt worden.

16 Vgl. Meuser und Nagel 1991.

17 Vgl. Meuser und Nagel 1994, S. 184.

18 Vogd 2009, S. 7f.

Da es in dieser Arbeit nicht darum gehen soll, einzelne Hochschulen anhand ihrer Stärken und Schwächen gegeneinander zu stellen, sondern in einem Querschnittsvergleich zu Erkenntnissen zu gelangen, wie Wertemanagement auf eine Art und Weise gelingen kann, dass die Eigentümlichkeit der Katholischen Hochschulen für diese zum Vorteil gereicht, werden die Ergebnisse ausschließlich als Querschnittsergebnisse dargestellt. Die dadurch entstehende Lücke der detaillierten Nachverfolgbarkeit des Forschungsvorgehens wird durch eine exemplarische Darstellung einer detaillierten Organisationsbeschreibung geschlossen. Für diese besondere Perspektive hat sich die Hochschulleitung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems bereit erklärt, eine Analyse der Hochschule nach dem oben genannten Schema zu unterstützen und die Veröffentlichung zu genehmigen.

Dies ermöglicht nicht nur eine detaillierte, nachvollziehbare Darstellung der angewandten Forschungsmethode, sondern auch einen Einblick in eine Hochschule, deren Besonderheit nach eigenen Angaben darin liegt, dass sie über eine in Europa einzigartige Konzeption verfügt, interreligiös, interkulturell und interkonfessionell Lehrer*innenausbildung zu gestalten.

Eine rein technische Analyse der Interview- und Dokumenteninhalte und deren zusammenfassende Wiedergabe werden der Komplexität der Thematik nicht gerecht werden. Aus diesem Grund soll die Technik der Auswertung als Strukturierungshilfe verstanden werden, um darauf aufbauend in der theoretischen Reflexion der Multiperspektivität aus Dokumentenanalyse, Expert*inneninterviews und Gruppeninterviews – letztere im weitesten Sinne hier auch verstanden als Momente teilnehmender Beobachtung – die Brücke zur Systemtheorie zu schlagen. Es geht also auch um die Differenzierung von Beobachtungen erster Ordnung zu Beobachtungen zweiter Ordnung.

Für den konkreten Auswertungsprozess bedeutet dies, dass im Sinne der Beobachtung erster Ordnung eine inhaltsanalytische Bearbeitung der zusammengetragenen Hochschuldokumente nach Mayring entlang der Themen aus den Interviewleitfäden der Expert*inneninterviews vollzogen wird. Deduktiv werden so Kategoriensysteme befüllt. Der zweite Teil der Beobachtung erster Ordnung nimmt dann die Expert*inneninterviews in den Blick. Diese werden zunächst ebenfalls inhaltsanalytisch bearbeitet und mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse zusammengefasst dargestellt. In Anlehnung an Vogd werden dann die Abschnitte, die sich mit dem Thema Entscheidungsfindungen im Kontext von Werteorientierung beschäftigen, formulierend interpretiert. Dabei geht es

»um die Identifikation und Bestimmung unterschiedlicher Propositionen, wo zunächst zu lokalisieren ist, wann ein Thema einsetzt, wie es thematisch entfaltet und wann es – etwa in Form einer rituellen Konklusion – wieder aus dem Diskurs verschwindet. Zudem geht es um die Hierarchisierung der Themenorganisation, also um die Frage, wie die einzelnen Propositionen in ein logisches Verhältnis gebracht werden können.«¹⁹

Konkret erfolgt dies über eine systematische Darstellung von Themen (T), Unterthemen (UT) und ggf. weiteren Ebenen (UUT-UxT). Gesprächsabschnitte (OT), erhalten so fortlaufend neue Propositionen zugewiesen, die »ein Thema bzw. dessen Entfaltung ablösen oder unterbrechen«²⁰.

Über diesen Schritt werden aus den über den Leitfaden gesetzten Themen induktiv weitere Themen sowie die zugehörigen Propositionen identifiziert. Darauf aufbauend wird die Beobachtung zweiter Ordnung eingeleitet. Im Sinne einer reflektierenden Interpretation soll »der Blick auf die Latenzen gelenkt werden, welche unterhalb der Inhalte liegen.«²¹ So wird der Anschluss an die Gesellschaftstheorie von Niklas Luhmann hergestellt, wie er sie in seinen Veröffentlichungen ab den 1990er Jahren beschrieben hat.²² Indem so die Themen aus den Expert*inneninterviews mit den deduktiv erarbeiteten Themenkategorien sowie der Theorie aus den Bereichen Organisationsethik, Systemtheorie und Paradoxie-Management angereichert werden,²³ erfolgt ganz im Sinne von Vogd eine »Rekonstruktion von Relationen, Prozessdynamiken und Zurechnungsvorgängen«²⁴. Nach Luhmann wäre dies die auf die Theorie abzielende begriffliche Abstraktion.²⁵

In einer weiteren Reflexion werden dann die ebenfalls über eine formulierende Reflexion herausgearbeiteten Themen der Gruppeninterviews mit ihren Propositionen zur Rekonstruktion hinzugefügt. Die so herausgearbeiteten Organisationsbeschreibungen enthalten unter der Fragestellung nach der Steuerung von Werten Themenkomplexe, die anschließend über das Formenkalkül der Steuerung²⁶ dargestellt werden.

19 Vogd 2009, S. 53.

20 Vogd 2009.

21 Ebd., S. 57.

22 Vgl. z.B. Luhmann 1995; Luhmann 2000b; Luhmann 2000a.

23 Vgl. Kapitel 2.4.

24 Vogd 2009, S. 57.

25 vgl. Luhmann 1984, S. 16f.

26 Vgl. Spencer-Brown 1997, Baecker 2007 sowie Schmidt 2017

Diese Formenkalküle und ihre Ausformulierungen sind die Grundlage einer als Idealtypendarstellung vollzogenen Zusammenführung, welche nach Sachdimension, Zeitdimension und Sozialdimension wieder an die Systemtheorie von Luhmann und die Managementtheorie von Baecker rückgebunden wird.

3.3 Auswertungsfolien

Bevor unter 3.4 die Datenerhebung genauer beschrieben wird, soll auf drei Modelle bzw. Theorien näher eingegangen werden, die als Referenzrahmen in der Beobachtungsdarstellung entscheidende Rollen spielen. Das Total Quality Management Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) wird dabei punktuell in kritischen Bezug zur Systemtheorie gesetzt. Beim Qualitätsmanagement-Bewertungsverfahren der Pro CumCert GmbH wird ein Zertifikat beschrieben, das sich an der Bewertung von Besonderheiten konfessioneller Krankenhäuser versucht und mit dem Formenkalkül nach Spencer-Brown soll eine Methode eingeführt werden, mit der die Komplexität von Entscheidungen auf stark komplexitätsreduzierte Art und Weise darzustellen versucht werden soll.

3.3.1 EFQM-Kriterien

Die European Foundation for Quality Management (EFQM) wurde 1989 mit Unterstützung der Europäischen Kommission gegründet.²⁷ Sie wurde als Reaktion auf eine immer deutlicher werdende Konkurrenz der asiatischen und amerikanischen Wirtschaft von mehreren europäischen Unternehmen gegründet. Von Anfang an hat es sich die EFQM zur Aufgabe gemacht, Organisationen »eine Struktur für die Entwicklung einer Kultur der Verbesserung und Innovation«²⁸ zu bieten. Das daraus entstandene Qualitätsmanagementmodell versteht sich als Total-Quality-Management-Modell mit dem Anspruch, exzellentes organisationales Handeln zu fördern. Einer der

27 Vgl. Kommission Qualität und Akkreditierung Kammer Fachhochschulen Schweiz 2014, S. 8. Hier ist das Jahr 1988 als Gründungsdatum aufgeführt. Tatsächlich werden zur Gründung der EFQM unterschiedliche Jahreszahlen genannt. In einer Veröffentlichung der EFQM von 2020 (European Foundation for Quality Management 2020) wird das Jahr 1989 angegeben.

28 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 2.

Grundgedanken hinter dem EFQM-Modell, der sich im Leitspruch »shares what works«²⁹ des EFQM-Modells 2013 widerspiegelt, ist es, herausragend befundenes Managementhandeln zu teilen. Hierfür wird der Begriff des »Best Practice« verwendet, was innerhalb des EFQM-Netzwerkes neben der kontinuierliche Weiterentwicklung des Modells vor allem bedeutet, sich im Rahmen von »Best Practice-Veranstaltungen« zu organisationalem Handeln auszutauschen. Das Modell 2020, welches im Oktober 2019 auf dem EFQM-Forum in Helsinki veröffentlicht wurde, hat sich gegenüber den Vorgängermodellen deutlich verändert. Nach Aussagen der EFQM habe sich das Modell von einem »einfachen Bewertungstool zu einem Instrument entwickelt, das einen Rahmen und eine erprobte Methodik bietet, um Veränderungen, Transformationen und Störungen zu begegnen, mit denen Personen und Organisationen jeden Tag konfrontiert sind«³⁰.

Das Modell ist entlang der drei Hauptfragen

»**Warum** existiert die Organisation? Welchen Zweck erfüllt sie? Warum verfolgt sie genau die aktuell bestehende Strategie? (Die Ausrichtung)

Wie beabsichtigt sie, ihren Zweck zu erreichen und ihre Strategie umzusetzen? (Die Realisierung)

Was hat sie bisher erreicht? Was will sie künftig erreichen? (Die Ergebnisse)«³¹,

aufgebaut, die sich, wenn auch in der Modellbroschüre nicht direkt darauf verwiesen wird, am Golden Circle von Simon Sinek³² orientieren.

Mit dem Grundprinzip der Verknüpfung von Zweck, Vision und Strategie mit der Schaffung nachhaltigen Nutzens für die identifizierten Interessengruppen und dem Erzielen von herausragenden Ergebnissen baut das Modell auf eine Art roten Faden, an dem Managementgeschehen nicht nur ausgerichtet, sondern auch bewertet werden kann.³³ Eine solche Bewertung erfolgt in der EFQM-Logik zunächst von innerhalb der Organisation und in einem zweiten Schritt dann optional durch externe Assessor*innen. Man könnte entlang der Systemtheorie von Beobachtungen unterschiedlicher Ordnungen sprechen, die dieses Modell vorsieht.

29 European Foundation for Quality Management 2012a.

30 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 3.

31 Ebd., S. 9.

32 Vgl. Sinek 2009, S. 37.

33 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a, S. 9.

Bevor auf die sieben Kriterien eingegangen werden soll, die entlang der drei Hauptfragen, von der EFQM auch als Segmente beschrieben, gegliedert sind, sollen noch einige weitere, dem Modell zugrunde liegenden Aspekte benannt werden. Die EFQM beschreibt in der aktuellen Modellbroschüre drei Grundsätze, die auch über die verschiedenen Modellvarianten in den letzten Jahren hinweg konstant geblieben seien:

- »· Vorrang des Kunden und dessen Bedürfnissen vor anderen Zielen
- Notwendigkeit eines langfristigen, auf die Interessengruppen gerichteten Blickwinkels
- Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen dem, was die Organisation tut, wie sie es tut und was sie infolge dieser Handlungen erreicht«³⁴

Außerdem beruft sie sich auf eine Reihe europäischer und internationaler Werte wie die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die Europäische Menschenrechtskonvention, Richtlinien zur Gleichbehandlung, die Europäische Sozialcharta, die UN Global Compact oder die UN Sustainable Development Goals (UNSDG).³⁵

Spätestens hier wird deutlich, dass unter systemtheoretischer Sicht ein solches Modell nicht unkritisch und unhinterfragt als »Managementrezept« Anwendung finden kann.

Umfassend beschäftigt sich Schmidt in »Nie wieder Qualität«³⁶ unter systemtheoretischer und organisationsethischer Sicht mit entsprechenden Kritikpunkten zum damals aktuellen EFQM-Modell 2013. Im Rahmen der hier geplanten Anwendung des Modells 2020 als Basis für eine organisationsethische Reflexion sollen im Anschluss an die zusammengefasste Darstellung zwei zusätzliche Aspekte des neuen Modells kritisch näher betrachtet werden.

Den drei Segmenten sind insgesamt sieben Kriterien zugeordnet. Zwei der Ausrichtung, drei der Realisierung und zwei weitere den Ergebnissen. Diese Kriterien sind nochmals unterteilt in Teilkriterien, auf die im Folgenden bei der Beschreibung der jeweiligen Kriterien eingegangen werden soll. Neben den (Teil-)Kriterienbeschreibungen ist das Diagnose- und Bewertungsinstrument RADAR in der Modellbroschüre beschrieben. Das Akronym RADAR steht für Results, Approaches, Deployment und Assess and Refine und

34 Ebd., S. 5.

35 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a.

36 Vgl. Schmidt 2017.

ist somit als eine am PDCA-Zyklus (plan, do, check, act)³⁷ orientierte Möglichkeit zu sehen, organisationales Geschehen zu bewerten, indem »bestehende Stärken und Verbesserungspotentiale«³⁸ strukturiert herausgearbeitet werden. RADAR soll dabei einen sich selbstschließenden Kreis darstellen, der für ein sich selbstorganisierendes System steht. Dazu schreibt der französische Ökonom und Organisationsberater Florent A. Meyer in einer Veröffentlichung der EFQM:

»But when the loop closes itself, then its power appears. And what is a closed loop? Nothing else but a self-organised system! (...) So the loop becomes ›Set: Plan: Do: Check: Act‹ and can be translated into RADAR: results, approach, deployment, assessment and refinement.«³⁹

Neben dem Einsatz als Bewertungsinstrument kann das RADAR-Tool auch zur Analyse von u.a. Projekten, Prozessen und Kommunikation eingesetzt werden.⁴⁰

3.3.1.1 Kriterium 1: Zweck, Vision und Strategie

Gegliedert in fünf Teilkriterien (TK), wird hier definiert, woran in der Logik des EFQM-Modells herausragende Organisationen in Bezug auf ihre Zweck- und Visionsdefinition (TK 1.1), die Identifizierung von Interessengruppen und deren Bedürfnissen (TK 1.2), den Umgang mit dem der Organisation eigenen Ecosystem (1.3), der Strategieentwicklung (TK 1.4) und der Entwicklung und dem Einsatz von Governance-Strukturen und Steuerungssystemen (TK 1.5) zu erkennen sind. Zusätzlich werden Aussagen darüber getroffen, wie der Zweck der Organisation, die Vision der Organisation und die Strategie der Organisation zu verstehen sind.⁴¹ Jedes der Teilkriterien ist mit beispielhaft zu verstehenden Aspekten versehen, die, ähnlich eines Idealtyps beschreiben, wie herausragende Organisationen bzgl. des jeweiligen Teilkriteriums agieren. In der Logik eines auf Entwicklung ausgelegten Qualitätsmanagementmodells soll es dabei nicht um eine Art Checkliste gehen, die zu erfüllen ist,

37 Vgl. ebd., S. 141: der PDCA-Zyklus gilt als eine der Grundlagen des Qualitätsmanagements und wurde von Walter Andrew Shewhart entwickelt, von seinem Schüler William Edwards Deming dann so veröffentlicht, dass dieser heute, auch nach ihm benannt, als Deming-Kreis bekannt ist.

38 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 37.

39 Meyer 2013, S. 15.

40 Vgl. Meyer 2013, S. 23ff.

41 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a.

sondern um Anhaltspunkte, entlang derer eine Einschätzung zum Reifegrad der Organisation möglich sein soll, die entlang des Kriterienkatalogs bewertet wird.

Zusammengefasst für das Kriterium 1 bedeutet dies: »Eine herausragende Organisation definiert sich über einen inspirierenden Zweck, eine erstrebenswerte Vision und eine wirksame Strategie«⁴².

3.3.1.2 Kriterium 2: Organisationskultur und Organisationsführung

Die vier Teilkriterien dieses Kriteriums nehmen die Frage nach einer Lenkung von Organisationskultur und das Fördern von Werten (TK 2.1), die Rahmenbedingungen für erfolgreiches Gestalten von Veränderungen (TK 2.2), die Ermöglichung von Kreativität und Innovation (TK 2.3) sowie die Frage nach einem gemeinsamen und engagierten Einstehen für »Zweck, Vision und Strategie der Organisation«⁴³ (TK 2.4) in den Blick. So sei ein Aspekt des TK 2.1 zum Beispiel, dass herausragende Organisationen ihre Werte pflegten und »diese in gewünschte Normen und Verhaltensweisen« übersetzt werden würden, »die gefördert, kommuniziert und durch Taten vorgelebt werden«⁴⁴ würden. Das über dieses Modell transportierte Führungsverständnis unterscheidet sich nach eigenen Angaben deutlich von dem traditionell geführter Organisationen:

»In einer herausragenden Organisation wird Führung als Tätigkeit verstanden, nicht als spezifische Rolle. Geführt wird auf allen Ebenen und in allen Organisationsbereichen. Vorbildliche Führung inspiriert, stärkt und verändert nötigenfalls Werte und Standards und hilft, die Organisationskultur zu entwickeln.«⁴⁵

Um einer Ausrichtung in diesem Sinne gerecht zu werden, muss dann auch eine entsprechende Realisierung, bei Sinek das »How«⁴⁶, erfolgen. Diese ist im EFQM-Modell 2020 auf drei Kriterien verteilt.

42 Ebd., S. 12.

43 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 15.

44 Ebd.

45 Ebd., S. 14.

46 Vgl. Sinek 2009, S. 133.

3.3.1.3 Kriterium 3: Interessengruppen einbinden

Die Teilkriterien dieses Kriteriums segmentieren die unterschiedlichen Interessengruppen. So wird in TK 3.1 der Blick auf die Kunden gerichtet, im zweiten Teilkriterium auf die Mitarbeitenden, im dritten auf »wirtschaftliche und regulatorische Interessengruppen«⁴⁷ von denen eine kontinuierliche Unterstützung sicherzustellen sei, im TK 3.4 auf die Gesellschaft zu deren Entwicklung, Wohlergehen und Wohlstand beizutragen sei sowie mit dem letzten Teilkriterium auf Partner*innen und Lieferant*innen, zu denen Beziehungen aufzubauen seien und deren »Beitrag für die Schaffung nachhaltigen Nutzens sicher(zu)stellen«⁴⁸ sei. Dabei wird darauf hingewiesen, dass jede Organisation ihre spezifischen Interessengruppen festlegt und priorisiert, dass aber Ähnlichkeiten zu erwarten seien. Bei den Realisierungskriterien wird auch unmittelbar der Bezug zu den Ausrichtungskriterien verlangt, so dass schon über die in den jeweiligen Teilkriterien genannten Aspekte eine Hilfestellung für einen roten Faden zwischen Ausrichtung, Realisierung und Ergebnissen skizziert wird. So ist zum Beispiel der Aspekt unter 3.1 »Eine Herausragende Organisation identifiziert und segmentiert ihre Kunden anhand definierter Kriterien, z.B. soziale Merkmale, Bedürfnisse und Erwartungen, Kauf- und Nutzerverhalten«⁴⁹ eine solche Verknüpfung.

3.3.1.4 Kriterium 4: Nachhaltigen Nutzen schaffen

Mit der Vorbemerkung »Eine herausragende Organisation versteht, dass die Schaffung nachhaltigen Nutzens für ihren langfristigen Erfolg und ihre finanzielle Stärke von entscheidender Bedeutung ist«⁵⁰, wird das vierte Kriterium eingeleitet. Die dazugehörigen vier Teilkriterien benennen Aspekte zur Planung und Entwicklung nachhaltigen Nutzens (TK 4.1), zur Kommunikation und Vermarktung eines solchen (TK 4.2) und zu dessen Lieferung (TK 4.3). Im letzten Teilkriterium zu diesem Thema wird der Anspruch an herausragende Organisationen gestellt, dass diese »(e)in Gesamterlebnis definieren und verwirklichen«⁵¹ sollten. Darunter ist zu verstehen, dass die Organisation für ihre Interessengruppen entsprechend ihrem Zweck eine möglichst umfassende Bedürfnisbefriedigung bietet. Bezogen auf Hochschulen könnte

47 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 19.

48 Ebd.

49 European Foundation for Quality Management 2019a.

50 Ebd., S. 22.

51 Ebd., S. 23.

das zum Beispiel bedeuten, die Studierenden vom Moment des Interesses an der Hochschule bis zu Alumni-Tätigkeiten und Weiterbildungen nach Studienabschluss mit passenden Angeboten zu versorgen. Es gehe darum, »einen durchgängigen, nahtlosen und effektiven Verlauf durch die Phasen des Gesamterlebnisses, inklusive definierter Maßnahmen an den passenden Kontaktpunkten«⁵² zu gestalten.

3.3.1.5 Kriterium 5: Leistungsfähigkeit und Transformation vorantreiben

Dieses Kriterium befasst sich auf der einen Seite mit dem Tagesgeschäft einer Organisation, auf der anderen Seite aber auch mit den Veränderungen, die »innerhalb und außerhalb der Organisation auftreten« und die es »zu bewerkstelligen [gilt], um erfolgreich zu bleiben.«⁵³ Die Konkretisierung erfolgt hier über fünf Teilkriterien. Mit TK 5.1 wird der Blick zunächst auf das Alltagsgeschäft gelenkt, wenn Aspekte zur Überschrift »Leistungsfähigkeit vorantreiben und Risiken managen«⁵⁴ aufgeführt werden. Die Teilkriterien 2 und 3 beziehen sich mehr auf die Veränderungen, die zum einen über die Anforderung, die Organisation für die Zukunft zu transformieren (TK 5.2) sowie der Auseinandersetzung mit Innovationen und der Nutzung von Technologien (TK 5.3) konkretisiert werden. Die RADAR-Logik und der Bezug zu den Ergebnissen werden in Teilkriterium 5.4 deutlich, indem es um den wirksamen Einsatz von Daten, Information und Wissen geht. Dabei wird deutlich, dass es bei der Anwendung des EFQM-Modells nicht um vorgegebene Datensets gehen kann, sondern dass die zu verwendenden Daten aus der Ausrichtung und der Realisierung abzuleiten sind.

Mit dem Blick auf die zu managenden Vermögenswerte und Ressourcen (TK 5.5) wird das Kriterium fünf und somit auch das Realisierungs-Segment des Modells abgeschlossen.

3.3.1.6 Kriterien 6 und 7: Die Ergebnisse

Mit den beiden Ergebniskriterien, die grundsätzlich zwischen Wahrnehmungen der Interessengruppen (Kriterium 6) und Indikatoren zu Strategie und Leistung einer Organisation (Kriterium 7) unterschieden werden, geht das EFQM-Modell der Frage nach, was die Organisation bisher erreicht hat und

52 Ebd.

53 Ebd., S. 24.

54 European Foundation for Quality Management 2019a.

was sie zukünftig erreichen möchte.⁵⁵ Das Kriterium 6 ist dabei an den von der Organisation zu definierenden Interessengruppen auszurichten und wird in der Modell-Broschüre beispielhaft expliziert. Im Vergleich zum Modell 2013 wird hier dem Umstand Rechnung getragen, dass Organisationen in ihrer Unterschiedlichkeit auch deutliche Unterschiede in den zu berücksichtigenden Interessengruppen aufweisen. Entsprechende Wahrnehmungen können aus unterschiedlichsten Quellen herangezogen werden. Auch hier zeigt sich eine deutliche Veränderung im Vergleich zum Modell 2013, das bei den Ergebniskriterien stark auf statistische Werte baut. Im aktuellen Modell können Rückmeldungen aller Art berücksichtigt werden, solange sie plausibel dargestellt werden können, einen Bezug zu Zweck, Vision und Strategie aufweisen und Erkenntnisse zu Leistungsverbesserung und Transformation ermöglichen.⁵⁶

Entlang des Kriteriums sieben soll die Organisation ein Set an strategischen und operativen Leistungsindikatoren nutzen, »um ihre Gesamtleistung zu überwachen, zu verstehen und zu verbessern«.⁵⁷ Dabei wird deutlich, dass das EFQM-Modell trotz der Aussage, dass eine »Organisation ein komplexes System ist« und »demgemäß nicht linear und mechanistisch gedacht«⁵⁸ werde, zumindest bei den Leistungsindikatoren auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge setzt, die es zu verstehen gelte.⁵⁹ Eingebettet in die Logik einer kontinuierlichen Verbesserung entlang von RADAR bietet das Modell auf der einen Seite eine »Reflexionsentlastung«⁶⁰, auf der anderen Seite entsteht aber auch die Notwendigkeit, solche Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge immer wieder zu reflektieren, wenn man nicht Gefahr laufen möchte, unterkomplexe »Schein-Zusammenhänge« als Entscheidungsgrundlage zu nutzen. Dazu Luhmann:

»Durch Kopplung bestimmter Ursachen und bestimmter Wirkungen werden demnach **Unterscheidungen** stabilisiert, auf die man bei Bedarf zurückkommen kann.

Und selbst wenn man sieht, dass man sich geirrt hatte und Kausalerklärun-

55 Vgl. ebd., S. 9.

56 Vgl. ebd., S. 40.

57 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 34.

58 Ebd., S. 9.

59 Vgl. ebd., S. 35.

60 Schmidt 2017, S. 298.

gen oder Kausalpläne modifizieren muss, erfordert das den Rückgriff auf Unterscheidungen, die sich teils bewährt, teils nicht bewährt hatten.«⁶¹

Wenn eine solch reflexive Verwendung der RADAR-Logik in die Kultur einer Organisation übernommen wird, dann kann tatsächlich von einem »closed loop« gesprochen werden, dem Meyer nachhaltige Excellence zuschreibt.⁶²

3.3.1.7 EFQM und Systemtheorie – passt das?

An diesem Beispiel der Orientierung an Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen wird deutlich, dass das EFQM-Modell zwar sicherlich näher an der Logik einer Systemtheorie ist als ein Qualitätsmanagementmodell, das auf checklistenförmige Einhaltung von Qualitätsstandards setzt, dass aber auch hier die Umsetzung einer solchen Theorie in konkrete Praxisabläufe und Bewertungsmodelle zwangsläufig Paradoxien verdeutlicht, mit denen es umzugehen gilt.

Wie oben angekündigt, sollen diesbezüglich zwei Begriffe, »Nachhaltigkeit« und »Ecosystem«, die beide 2019 von der EFQM neu in das Glossar des Modells aufgenommen wurden, beispielhaft in den Bezug zu konkreten systemtheoretischen Überlegungen gesetzt werden. Scheint die zu »Nachhaltigkeit« angeführte Definition vor allem als Konkretisierung des bereits in älteren Modell-Varianten verwendeten Begriffs zu dienen, wird »Ecosystem« mit nachfolgender Definition neu in die Modellsprache der EFQM eingeführt:

»Das Umfeld und die Systeme außerhalb der Organisation, von denen die Organisation beeinflusst wird oder die die Organisation beeinflussen. Eine Organisation kann als System betrachtet werden, das durch die Bedürfnisse von Interessengruppen und Prozesse bestimmt ist, durch die Wechselbeziehungen entstehen. Darüber hinaus beeinflussen viele externe Faktoren ihre Arbeitsweise, die die Organisation jedoch nicht unmittelbar steuern kann. Dies können Gesetze, Wirtschafts- und Gesellschaftsformen der Region und Gemeinde sein, wie die vorherrschenden, religiösen und kulturellen Erwartungen der Gemeinschaften, Forderungen nach Nachhaltigkeit und vorhandene Finanzierungsmöglichkeiten ebenso wie das Netzwerk aus Organisationen, mit denen sie eng zusammenarbeitet. Das alles macht das Ecosystem einer Organisation aus. Die gegenseitige Abhängigkeit zwischen der

61 Luhmann 2000b, S. 455.

62 Vgl. Meyer 2013, S. 15.

Organisation und ihrem Ecosystem gut zu steuern, ist wesentlich für Leistungsfähigkeit und Transformation.

Hinweis: Der Begriff wird in seiner englischen Schreibweise verwendet, um ihn von dem Begriff Ökosystem abzugrenzen, mit dem in der deutschen Sprache bisher eher die ökologische Gesamtheit von Menschen, Tieren und Pflanzen verstanden wird, ohne Einbeziehung der ökonomischen und sozialen Bedeutung (People, Planet, Profit/Mensch, Erde, Gewinn)«⁶³

Aus systemtheoretischer Sicht muss der Begriff des »Ecosystems«, wie ihn die EFQM verwendet, kritisch betrachtet werden.

In einer Fußnote seines 1985 erstmals erschienenen Buches »Ökologische Kommunikation«⁶⁴ macht Luhmann auf die Problematik der Begriffsverwendung »System« in unterschiedlich gemeinten Kontexten aufmerksam.

»Hierbei trägt es erheblich zur Verwirrung bei, daß ein verbreiteter Sprachgebrauch ökologische Interpendenzen oder »Gleichgewichte« ihrerseits als »System« bezeichnet (ecosystem, Ökosystem), was konsequenterweise dazu führen müßte, den Begriff Ökologie einzusparen. (...) Nicht jeder Zusammenhang ist jedoch ein System. Von System sollte man nur sprechen, wenn ein Zusammenhang sich selbst gegen eine Umwelt abgrenzt. (Genau umgekehrt Bühl, a.a.O. (1980), S. 121). In diesem Sinne kann man dann zum Beispiel vom physischen System des Planeten Erde sprechen, an dem auch der menschliche Organismus, die Lautübertragung menschlicher Kommunikation, die Mikrophysik des menschlichen Ohrs usw. teilnimmt. Damit ist dann zwar eine systemtheoretische, aber gerade keine ökologische Fragestellung bezeichnet. Ökologisch (im Unterschied zu schlicht systemtheoretisch) ist eine Problematik nur, wenn sie auf Einheit trotz Differenz oder gar auf Einheit durch Differenz abstellt, nämlich darauf, daß ein System/Umwelt-Zusammenhang gerade dadurch strukturiert ist, daß das System sich aus seiner Umwelt herausnimmt, sich gegen sie differenziert und auf dieser Basis ein hochselektives Verhalten zur Umwelt entwickelt.«⁶⁵

Zwar ist aufgrund des Hinweises zur Nicht-Übersetzung des Begriffs anzunehmen, dass die englische Verwendung von Ecosystem zumindest in der deutschen Übersetzung auf diese Problematik hin reflektiert wurde. In der

63 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 44.

64 Luhmann 2008b, S. 15.

65 Luhmann 2008b.

englischsprachigen Ausgabe wird im Glossar aber die Indifferenz, mit der dieser Begriff verwendet wird, deutlich: »A fundamental principle of an ecosystem is interdependence, i.e. something that happens in one part of the system may affect other parts within the system.«⁶⁶ ist dort als Definition zu Ecosystem aufgeführt. Und weiter heißt es: »In the context of an organisation there are many factors external to it that affect how it operates, but over which it has no control.«⁶⁷ Diese Aussagen sind für sich durchaus anschlussfähig an die Systemtheorie, können dort aber nicht als Definition von Ecosystem oder Ökosystem verwendet werden. So passt die Kritik von Luhmann zur Literatur zu Ökologie aus dem Jahr 1985 auch im Jahr 2019: »Die Unbekümmertheit in der Wortwahl und das mangelnde Gespür für folgenreiche Theorieentscheidungen sind eines der auffälligsten Merkmale dieser Literatur.«⁶⁸ Verändert hat sich, dass die von Luhmann kritisierte unbekümmerte Wortwahl aus der Ökologie-Literatur per Begriffsübernahme Einzug in andere Fachbereiche gehalten hat.

Abgesehen von der Begriffsverwendung, die zumindest in der deutschen Übersetzung die Frage aufwirft, warum der Zusatz »Eco« überhaupt verwendet wird, erscheint der dahinterliegende Grundgedanke durchaus anschlussfähig: Die Organisation als »Typ eines sozialen Systems«⁶⁹ entsteht dadurch, dass sie sich immer wieder selbst reproduziert. Dies geschieht in Abgrenzung zu ihrer Umwelt. »Systeme selbst definieren ihre Grenzen, sie selbst differenzieren sich aus und konstituieren damit Umwelt als das, was jenseits ihrer Grenzen liegt.«⁷⁰

Wenn Schmidt mit Blick auf die Verbindung von Systemtheorie und Organisationsethik schreibt, dass im Qualitätsmanagement »besonderer Wert auf die Umwelt- und Kontextsensibilität der Organisation gelegt werden«⁷¹ müsse, oder bezogen auf Organisationen, dass diese »Umweltsensibilität [benötigten], um angemessen auf Veränderungen reagieren zu können«⁷², bietet der »Ecosystem«-Begriff in seiner ausgeführten Abgrenzung zum Ökosystem diesen Ansatz. Dabei bleibt es fragwürdig, ob es für ein Modell wie das

66 European Foundation for Quality Management 2019b, S. 34.

67 Ebd., S. 34.

68 Luhmann 2008b, S. 8.

69 Corsi 2015, S. 129.

70 Luhmann 2008b, S. 16.

71 Schmidt 2017, S. 345.

72 Schmidt 2018, S. 264.

EFQM-Modell hilfreich ist, sich solcher bereits belegter Begriffe zu bedienen und diese mit einem neuen Code zu belegen⁷³.

Einen vergleichbaren Kritikpunkt lässt die Verwendung des Begriffs Nachhaltigkeit zu. In Abgrenzung zu den UNSDG, wird im Glossar des Modells darauf hingewiesen, dass Nachhaltigkeit von der EFQM zusätzlich »auch die Einschätzung der Leistungsfähigkeit einer Organisation durch ihre Interessengruppen sowie das Ausbalancieren unterschiedlicher Interessen«⁷⁴ betone. Mit einem Blick ins Modell wird dann deutlich, dass dieser vermeintliche Zusatz als die eigentliche Bedeutung des Nachhaltigkeitsbegriffs auszumachen ist. So werden die UNSDG zwar in der Modelleinführung und unter einzelnen Kriterien erwähnt,⁷⁵ der Schwerpunkt der Begriffsverwendung liegt aber in der Formulierung »nachhaltiger Nutzen«, der im Glossar mit »Leistungen und Mehrwerte, die über Produkte, Dienstleistungen und Lösungen für wichtige Interessengruppen dauerhaft geschaffen werden«⁷⁶ definiert wird. Entsprechend ist auch das Kriterium 4 (s.u.) primär dieser Definition zuzuordnen.

In der Gewichtung der Begriffsverwendung wird deutlich, dass »Nachhaltigkeit« hier schwerpunktmäßig auf den Nutzen der Organisation und ihrer Interessengruppen ausgerichtet ist. In der Einleitung der Modellbroschüre wird auf verschiedene Forschungsinitiativen verwiesen, die im Zuge der Modellrevision stattgefunden haben. Ohne genauere Angaben von Quellen werden zusammengefasste Ergebnisse aufgeführt, darunter die Aussage:

»neben der Schaffung und Lieferung von Nachhaltigen Nutzenversprechen für ihre Interessengruppen (meistens ihre Kunden) auch eine Sorgfaltspflicht für das Ecosystem, in dem eine Organisation tätig ist; Jede herausragende Organisation schafft Nutzen und steigert die eigene Leistungsfähigkeit. Sie berücksichtigt die ökonomischen, ökologischen und

73 Der Frage, ob die Verwendung nun aus Sicht der EFQM mangels Alternativen erfolgte, Zeichen einer Reflexion ist, die erst im Übersetzungsprozess vom englischen Grundtext des Modells in die deutsche Fassung erfolgte, oder eine nicht öffentlich kommunizierte Absicht verfolgt, muss an dieser Stelle offenbleiben.

74 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 46.

75 Vgl. ebd. S. 5, S. 13 sowie S. 18. Ergänzend kann der Autor aus eigener Erfahrung davon berichten, dass die UNSDG zumindest bei den EFQM-Schulungen der ILEP eine größere Rolle spiele, als dies aus der Modell-Broschüre ableitbar ist.

76 Ebd., S. 35.

sozialen Rahmenbedingungen des Ecosystems, in dem sie tätig ist. Dies führt zu nachhaltigem Nutzen«⁷⁷

Dies zeigt nochmals, dass der Fokus der Nachhaltigkeit auf den Fortbestand der Organisation gerichtet ist, welche dafür auf den Fortbestand ihrer Umwelt⁷⁸ angewiesen ist. Auch an dieser Stelle ist also aus systemtheoretischer Sicht eine unpräzise Begriffsverwendung zu kritisieren, die in ihrer Weite einen sehr hohen Deutungsspielraum bietet. In Verbindung mit der Kritik an der Verwendung des Ecosystem-Begriffs, könnte der Eindruck entstehen, dass hier versucht wurde, das Modell auch als ein ökologisch ausgerichtetes Modell zu kommunizieren, ohne dabei aber entsprechende Entscheidungen von den Organisationen einzufordern, die sich an diesem Modell ausrichten. Diesbezüglich bleiben die Entwicklungen der kommenden Jahre abzuwarten, um zu sehen, ob Organisationen im Dreiklang von »Why«, »Who« und »What«⁷⁹ bzw. von »Ausrichtung«, »Realisierung« und »Ergebnissen« ihre Entscheidungen vermehrt vor dem Hintergrund ökologischer Einflüsse oder eben doch primär aufgrund ökonomischer Wahrnehmungen treffen.

Es bleibt festzustellen, dass das EFQM-Modell 2020, neben dem Anspruch ein (Qualitäts-)Management Modell im Sinne des Total Quality Management zu sein, verstärkt inhaltliche Ausrichtungen thematisiert, die als Wertesetzung angesehen werden können. So ist zwar in der Vergangenheit, zum Beispiel im Modell 2013 über die Grundkonzepte, auch auf die European Convention on Human Rights und die European Social Charta verwiesen worden⁸⁰, die Konkretisierung im Modell 2020 kann aber durchaus im Sinne einer Wertesetzung gesehen werden.

Darüber hinaus bietet das Modell im Anschluss an seine grundlegende Logik die Möglichkeit, zusätzliche Schwerpunkte zu setzen. So hat die EFQM mit dem Model 2020 die sogenannte »Lens Series« gestartet und im Oktober 2019 bereits die »Innovation Lens« vorgestellt, die auf Basis des EFQM-Models Organisationen in der Beurteilung und Darstellung ihrer Aktivitäten, Prozesse und Haltungen zu Innovationen unterstützen soll.⁸¹ Auch wurden

77 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 6.

78 Umwelt hier primär im Sinne der System/Umwelt-Differenz, wie sie die Grundlage für die Luhmann'sche Systemtheorie ist.

79 Vgl. Sinek 2009, S. 154.

80 Vgl. European Foundation for Quality Management 2012a, S. 2.

81 Vgl. European Foundation for Quality Management 2020, S. 4.

mit dem Modell-Wechsel erstmals Preise für Organisationen ausgelobt, die entsprechend einer solchen Lens bewertet wurden. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Selbstbewertungsinstrument zur Wertebalance könnte im Sinne einer solchen Lens einen fokussierten Blick auf die organisationseigene Wertebalance ermöglichen.

Auch wenn aus den referierten Ausführungen zur systemtheoretischen Sicht auf das Modell hervorgeht, dass in einer solchen Bewertungslogik immer die Gefahr einer zu starken Komplexitätsreduktion liegt und Paradoxien negiert statt gemanagt werden, liegt in der Weite des Modells doch grundsätzlich die Chance auf einen Orientierungsrahmen im Sinne eines Idealtyps. Wird die PDCA- oder RADAR-Logik dann wirklich als geschlossener Kreis⁸² umgesetzt und die Zeit für Reflexion eingeräumt, kann ein solches Modell für Organisationen hilfreich sein, auch wenn es sicher kein Allheilmittel darstellt.

3.3.2 proCum Cert-Perspektive

Das EFQM-Modell 2020 bietet also die Möglichkeit, dass Organisationen, die ihr Handeln entlang des Modells bewerten wollen, ihre eigenen Schwerpunkte setzen. Im Modell selbst ist der Aspekt der Wertefokussierung allerdings nur in Ansätzen enthalten. Das bedeutet, dass Organisationen in der Anwendung des Modells und dessen Bewertungslogik zwar eine gute Orientierung dafür bekommen, ob Ausrichtung, Umsetzung und Ergebnisse in einem stringenten Zusammenhang stehen; eine Hilfestellung zu Fragen nach wertebasiertem Handeln, wie es das Modell mit seinen Aussagen zu den Themen der Kriterien bietet, existiert in dieser Form jedoch nicht.

Andere Qualitätsmanagementsysteme haben sich in der Vergangenheit bereits mit dieser Thematik beschäftigt. So wurde für das KTQ-Bewertungssystem⁸³ durch die bis Anfang 2020 konfessionell getragene

82 Da ein Kreis immer wieder am selben Punkt ankommt, wäre das Bild einer hermeneutischen Spirale hier eigentlich das bessere Bild.

83 KTQ steht für »Kooperation für Transparenz und Qualität im Gesundheitswesen«. Mit der Gründung der KTQ GmbH 2001 wurde auf die Anforderungen aus dem SGB V reagiert, dass Einrichtungen im Gesundheitswesen die Qualität ihrer Leistungen ständig überprüfen und optimieren müssen. Außerdem wird gefordert, die Leistungen für die Öffentlichkeit nachvollziehbar darzustellen. (Vgl. KTQ GmbH 2015, S. 9.) Wie das EFQM Modell auch, basiert das KTQ-System auf dem kontinuierlichen Verbesserungskreislauf (PDCA) und baut auf die Kombination aus Selbst- und Fremdbewertung. Mit der

proCum Cert GmbH⁸⁴ eine Ergänzung erarbeitet, die die »Anforderungen im Sinne der christlichen Werteorientierung in das KTQ Verfahren«⁸⁵ einbringen soll. Mit den drei zusätzlichen Werteaspekten »Seelsorge im kirchlichen Krankenhaus«, »Verantwortung gegenüber der Gesellschaft« und »Trägerverantwortung« sollen »die Besonderheiten eines konfessionellen Krankenhauses herausgestellt [werden] und das Christliche Profil nach intern und extern deutlich«⁸⁶ gemacht werden.

In der Einleitung eines für diese Arbeit exemplarisch verwendeten Qualitätsberichts der proCum Cert GmbH aus dem Jahr 2019 wird als Ziel des Zusatzzertifikats formuliert, »christliche Werte in das Qualitätsmanagement einzubeziehen und in der Organisation zu verankern.«⁸⁷ Bereits 1999 veröffentlicht die proCum Cert GmbH einen Tagungsband, in dem die Hauptreferate der Einführungsworkshops der Zertifizierungsinitiative zusammengestellt sind. Der damaligen Münsteraner Weihbischof Josef Voß begründet die Notwendigkeit einer eigenständigen Zertifizierung für konfessionelle Krankenhäuser mit einer pluralen Gesellschaft, die sich zunehmend säkularisiere sowie einer fortschreitenden Ökonomisierung. Somit müsse der Frage nachgegangen werden, ob Kirche das kirchliche Krankenhaus noch von innen gestalten könne.⁸⁸

Ob mit den derzeit 24 zusätzlichen Qualitätskriterien des pCC-Zertifikats⁸⁹ auf diese Fragen tatsächlich Antworten gefunden werden

konkreten Anpassung auf die Anforderungen im Gesundheitswesen hat dieses Modell im Vergleich zum EFQM Modell keinen Universalitätsanspruch.

84 Im Januar 2020 gab die proCum Cert GmbH bekannt, dass sie von der IFU-CERT Unternehmensgruppe übernommen worden sei, da »[d]ie Gesellschafter der proCum Cert, zu denen auch konfessionelle Krankenhaus- und Wohlfahrtsverbände gehören, [...] zu dem Entschluss gekommen [seien], dass Dienstleistungen in der Begutachtung und Zertifizierung perspektivisch nicht ihren Kernkompetenzen entsprächen« wie auf der Webseite des Unternehmens zu lesen ist: <https://www.procum-cert.de/aktuelles/news/details/news/ifu-cert-unternehmensgruppe-uebernimmt-procum-cert/> (abgerufen am 23.12.2020). Um eine zukünftige Anbindung an die konfessionellen Einrichtungen und deren »fachlicher und werteorientierter Profilierung« (ebd.) zu sichern, begleiten die bisherigen Gesellschafter die Fortentwicklung über einen Beirat.

85 <https://www.procum-cert.de/dienstleistungen/ueberblick/pcc-inkl-ktq-kh/> (abgerufen am 23.12.2020)

86 Ebd.

87 ProCum Cert GmbH 2019, S. 3.

88 Vgl. Voß 1999, S. 7.

89 Vgl. proCum Cert GmbH 2019, S. 3.

können, ist nicht Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Gleichwohl wurden die oben benannten Werteaspekte in die Leitfäden der Expert*inneninterviews als Gesprächsimpuls integriert. Für die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte außerdem eine Kategorisierung anhand dieser drei zusätzlichen Aspekte. Somit soll über die Reflexion auch eine Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, ob konfessionelle Hochschulen – und in diesem Fall die Katholischen Hochschulen – von ähnlichen Anforderungskatalogen profitieren könnten.

Bevor nun die Datenerhebung genauer beschrieben wird, soll eine letzte Auswertungsfolie dargestellt werden, die in dieser Arbeit vor allem für die Ergebnisdarstellung verwendet werden soll. Dabei handelt es sich um Formenkalküle, wie sie von George Spencer-Brown entwickelt wurden und in der Folge von verschiedenen Vertretern im Zusammenhang mit der Systemtheorie eingeführt (Luhmann) und verwendet (z.B. Baecker oder Schmidt) wurden.

3.3.3 Formenkalküle

Schmidt bezieht in seine Auseinandersetzung mit dem Thema Qualitätsmanagement und der ausführlichen Auseinandersetzung verschiedenster Aspekte der Luhmann'schen Systemtheorie die Managementtheorie von Baecker mit ein, der seinerseits auf die Formentheorie von Spencer-Brown sowie ebenfalls auf die Systemtheorie Luhmanns aufbaut.

Schmidt nutzt die Erkenntnisse von Spencer-Brown, Luhmann und Baecker, um den Blick auf die Paradoxien im Management allgemein und speziell im Hinblick auf das Qualitätsmanagement zu lenken. Der Formenkalkül wird als Instrument verwendet, mit dem Unterscheidungen mit ihren Kontingenzen dargestellt werden.⁹⁰ Auf diese Weise erforscht Schmidt Kontrollformen.⁹¹

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Formenkalkül im Rahmen der Auswertung der empirisch erhobenen Daten verwendet. Diese Verwendung liegt zunächst nicht unbedingt nahe. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle zunächst ein zusammenfassender Überblick über den Formenkalkül und seine Verwendung bei den oben genannten Autoren, um darauf aufbauend die Möglichkeiten zusätzlichen Erkenntnisgewinns für die Frage nach Wertemanagement und Entscheidungen in Organisationen aufzuzeigen.

90 Vgl. Schmidt 2017, S. 102ff.

91 Vgl. ebd., S. 127.

George Spencer-Brown entwickelte sein Formenkalkül auf Basis der Erkenntnis, dass Wissen nicht durch Erzählen entstehen kann, sondern dann entsteht, wenn etwas selbst vollzogen wird. »Spencer Brown entwirft damit in konsequenter Form einen eigenen Erkenntnismodus, er sei ›injunktiver Erkenntnismodus‹ genannt.«⁹²

Dafür brauche es grundsätzlich die Befolgung zweier Anweisungen. Spencer-Brown nennt sie »Befehl« und »Betrachtung«.⁹³ Über diese beiden Anweisungen leitet er die Form der Unterscheidung ein: »Wir nehmen die Idee der Unterscheidung und die Idee der Bezeichnung als gegeben an, und dass wir keine Bezeichnung vornehmen können, ohne eine Unterscheidung zu treffen. Wir nehmen daher die Form der Unterscheidung für die Form.«⁹⁴

Nach Schönwälder-Kuntze gehören für Spencer-Brown vier logisch gleichwertige Aspekte zur Form der Unterscheidung: »zwei Unterschiedene, die Grenze zwischen ihnen und ein Kontext, in dem die Unterscheidung einen Unterschied (...) macht.«⁹⁵ Zu dem, was Inhalt einer Form ist, gehört folglich auch immer das, von dem sich dieser Inhalt unterscheidet, also die Außenseite der Form: »Was ein Ding ist, und was es nicht ist, sind, in der Form, identisch gleich.«⁹⁶ Somit werden über den Begriff der Form sämtliche Aspekte einer Unterscheidung benannt. Mit den Gesetzen der Form wird dagegen auf die beiden Seiten der Form hingewiesen.⁹⁷

Die Darstellung dieser Unterscheidung erfolgt mithilfe eines Hakens, der die Innenseite und die Außenseite dieser Unterscheidung voneinander trennt.⁹⁸

Mit einer Unterscheidung kann im Anschluss auf drei Weisen verfahren werden. Die erste nennt Spencer-Brown »Kondensation«⁹⁹ und beschreibt damit das nochmalige Treffen einer Unterscheidung, die »dadurch in ihrem Wert für Anschlussmöglichkeiten bestätig(t)«¹⁰⁰ wird. Dies lässt sich wie folgt darstellen:

92 Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 33.

93 Vgl. Spencer-Brown und Wolf 1997, S. xi.

94 Ebd., S. 1.

95 Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 49.

96 Spencer-Brown und Wolf 1997, S. ix.

97 Vgl. Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 61.

98 Vgl. Baecker 1993b, S. 24 sowie Spencer-Brown und Wolf 1997, S. 3.

99 Spencer-Brown und Wolf 1997, S. 5.

100 Baecker 1993b, S. 24.

Abbildung 2: Darstellung Unterscheidung

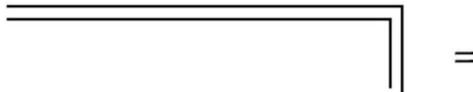


Abbildung 3: Darstellung Kondensation



Die zweite Variante ist das Kreuzen der Unterscheidung von deren Innenseite zurück auf die Außenseite, was zur Aufhebung der Entscheidung führt und bedeutet, dass es keine Anschlussmöglichkeiten für weitere Operationen gibt.¹⁰¹ Dargestellt wird dies so:

Abbildung 4: Darstellung Kreuzen



Eine elementare Rolle, Baecker nennt sie den »eigentliche(n) Skandal des Kalküls«¹⁰², spielt das sogenannte ›Re-entry‹, welches als explizite Darstellung beider Seiten der Form sowie ihre Unterschiedenheit verstanden wird und so die dritte Möglichkeit des Umgangs mit Unterscheidungen beschreibt.¹⁰³ Dieser setze voraus, »daß man es nicht mehr mit endlichen,

101 Vgl. Spencer-Brown und Wolf 1997, S. 9.

102 Baecker 1993b, S. 24.

103 Vgl. Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 62.

sondern mit unendlichen Ausdrücken zu tun hat¹⁰⁴. Die Darstellung erfolgt über den Ausdruck für den Wiedereintritt¹⁰⁵:

Abbildung 5: Darstellung Re-entry



Im Kontext dieser Darstellungen zeichnet Spencer-Brown in den Kapiteln seiner Gesetze der Form eine Arithmetik und eine Algebra. Über die konsequente mathematische Anwendung der Formen bleibt er in seinem Fachgebiet, der Mathematik, und betont immer wieder, dass er sein Buch als »ein Textbuch der Mathematik [...], keines der Logik oder Philosophie [versteht], obgleich sowohl Logik als auch Philosophie natürlich von seiner Anwendung Nutzen ziehen können.«¹⁰⁶

Niklas Luhmann bezieht sich an unterschiedlichen Stellen auf die Laws of Form von Spencer-Brown. Dabei übernimmt er die Grundidee Spencers Browns und integriert sie in die Überlegungen zu seiner Systemtheorie. Zum Teil wird ihm vorgeworfen, nicht der vollen Komplexität der Laws of Form gerecht zu werden. So seien wesentliche Elemente zu »eigenbedarfsspezifisch« gefasst.¹⁰⁷ Spencer-Brown sieht die Anwendung der Laws of Form im außermathematischen Kontext jedoch durchaus als Möglichkeit.¹⁰⁸ Der grundlegendste Nutzen, den Luhmann für eine Anwendung im Rahmen der Systemtheorie sieht, ist es, Zeichen für das Unterscheiden von Unterscheidungen zur Verfügung zu haben.¹⁰⁹ Luhmann greift also die Idee der Unterscheidung auf, sowie den damit verbundenen Hinweis auf die Außenseite der Unterscheidung, die untrennbar zur Unterscheidung dazugehört.¹¹⁰ »Unterscheidungen sind asymmetrisch gebaut. Zumindest im Moment ihres Gebrauchs

104 Baecker 1993b, S. 25.

105 Vgl. Spencer-Brown und Wolf 1997, S. 56.

106 Ebd., S. xix.

107 Vgl. Schönwälder-Kuntze et al. 2009, S. 259.

108 s.o. FN 414

109 Vgl. Luhmann 1993, S. 53.

110 Vgl. ebd., S. 58.

(und nur im Gebrauch sind sie gegeben) bezeichnet man die eine und deshalb nicht die andere Seite.«¹¹¹ Entscheidungen, die Luhmann als »Operation eines Beobachters [die] ihrerseits nur beobachtbar [ist], wenn der Beobachter beobachtet wird«¹¹² bezeichnet, können über das Formenkalkül mit ihren beiden Bestandteilen sichtbar gemacht werden. Somit eignet sich die Darstellung auf Basis der Überlegungen von Spencer-Brown, um das sichtbar zu machen, was nach Luhmann die Vorbereitung für eine Zuordnung der Bezeichnungen ist: die Unterscheidung.¹¹³ Da Luhmann davon ausgeht, »daß jedes Beobachten ein unterscheidendes Bezeichnen ist«¹¹⁴ und dass »Unterscheiden und Bezeichnen eine einzige Operation [ist], die aus zwei Komponenten besteht, die nicht isoliert, sondern nur in der Autopoiesis dieser Operation vorkommen können«¹¹⁵, gilt es den Vorgang des Unterscheidens genauer zu betrachten.

Das Einführen einer Unterscheidung bewirkt das Einführen und Auflösen einer Paradoxie:¹¹⁶ »Eine Unterscheidung markiert einen Bereich und wird dann in das durch sie Unterschiedene wiedereingeführt. Sie kommt dann doppelt vor: als Ausgangsunterscheidung und als Unterscheidung in dem durch sie Unterschiedenen. Sie ist dieselbe und nicht dieselbe.«¹¹⁷ Somit wird dieselbe Unterscheidung rekursiv auf sich selbst angewandt,¹¹⁸ was der re-entry Bezeichnung in Spencer-Browns Formenkalkül entspricht.

Dieser re-entry Gedanke kann nun verwendet werden, um eine Auswahl der zu betrachtenden Unterscheidungen zu treffen.

»[B]evorzuge wiedertrittfähige Unterscheidungen«¹¹⁹ lautet Luhmanns Devise an dieser Stelle. Begründet wird dies über eine »Transformation der Paradoxie«,¹²⁰ die durch rekursives Zurückkommen und Wiederverwenden desselben in neuen »settings«¹²¹ zustande komme. Bezogen auf die hier vorgelegte Forschungsarbeit, bietet der Gedanke der

111 Ebd., S. 57.

112 Luhmann 1990, S. 374.

113 Vgl. ebd., S. 375.

114 Ebd., S. 381.

115 Ebd., S. 374.

116 Vgl. ebd., S. 379.

117 Luhmann 1990, S. 379.

118 Vgl. ebd., S. 379f.

119 Ebd., S. 380.

120 Ebd.

121 Ebd.

Auswahlhilfe bei Entscheidungen eine wichtige Rahmung. Denn, so schreibt Luhmann,

»ein Beobachter kann, wenn er die Unterscheidung Element/Relation zu Grunde legt und dann feststellt, daß nicht jedes Element zu jedem anderen in Beziehung treten kann, Systeme komplexitätsthematisch beobachten. Er wählt damit einen folgenreichen, gut anschlussfähigen Zugriff; aber er könnte immer auch anders beobachten.«¹²²

Dirk Baecker greift im Anschluss an Luhmanns Werk »Soziale Systeme«¹²³ den Selektionsgedanken ebenfalls in Bezug auf den Formbegriff auf:

»Mit Luhmann kann man annehmen, daß eine Selektion, wie immer sie zustande kommt, die doppelte Kontingenz in eine einfache Kontingenz überführt, so daß Kommunikation an Kommunikation und Handlung an Handlung anschließen kann und ein soziales System entsteht.«¹²⁴

Unternehmensorganisationen sieht Baecker

»als ein soziales System, das in dem Maße einer systemischen und reflexiven Rationalisierung fähig ist, wie es fähig ist, sich selbst qua Reflexion unbekannt zu werden und als Rekursivität bestimmter Operationen wiederzuentdecken.«¹²⁵

Ausgehend von dieser Grundannahme, geht Baecker der Frage nach, wie diese »Operationen der Reflexion« aussehen könnten. Den Formkalkül nach Spencer-Brown wertet Baecker als einfacher zu handhabend, als zum Beispiel eine dialektische Herangehensweise und entscheidet sich daher zur Betrachtung entlang dieser Form. Mit ihm sei es möglich, die Paradoxie der Einheit der Unterscheidung sichtbar zu machen, und zwar »als Einheit des Unterschiedenen.«¹²⁶ Außerdem geht Baecker davon aus,

»daß unternehmerische Reflexivität weder in den Produktionsverfahren noch in den Informationstechnologien einer Unternehmensorganisation zu

122 Ebd., S. 365.

123 Luhmann 1984, S. 150f.

124 Baecker 1993a, S. 153.

125 Baecker 1993b, S. 19.

126 Baecker 1993b, S. 21.

verorten sind, sondern ausschließlich in deren Verfahren der Kommunikation von Entscheidungen.«¹²⁷

Schmidt fasst den Formenkalkül und dessen Relevanz für die Betrachtung von Entscheidungen so zusammen:

»Aus den beiden Seiten der Unterscheidung, der Unterscheidung selbst und der Wiedereinführung der Unterscheidung in das durch sie Unterschiedene (re-entry) leitet Spencer-Brown seine ›Gesetze der Form‹ ab. Grundsätzlich gibt es *nur drei Möglichkeiten*, mit Unterscheidungen umzugehen: Akzeptanz (*call*), Ablehnung (*cross*) und Wiedereinführung (*reentry*)«¹²⁸.

Schmidt nutzt den Kalkül vor allem, um Formen der Kontrolle darzustellen und auf die Notwendigkeit reflexiver Betrachtungen hinzuweisen. Am Beispiel der Frage nach dem Zueinander von Sicherheit und Entwicklung stellt Schmidt fest:

»Wer Sicherheit will, muss sich bewegen. Wer sich bewegen will, braucht Sicherheit. Damit verdichten sich zugleich Hinweise auf die Zirkularität von Kontrolle, weshalb sich Qualitätssicherung (Mindeststandards) und Qualitätsentwicklung (Verbesserung, ›Optimierung‹, ›Exzellenz‹) nicht voneinander trennen lassen. Eine vorläufige Kalkulation lautet:

Entscheidung (QS) =

Sicherheit	Entwicklung
------------	-------------

Entscheidung (QM) =

Entwicklung	Sicherheit
-------------	------------

Entscheidungen brauchen und behaupten Sicherheit, stiften allerdings immer auch Unsicherheit.«¹²⁹

Luhmann hat den Formenkalkül zwar in die Systemtheorie eingeführt, im weiteren Verlauf aber nicht wirklich verwendet. Die Verwendung bei Baecker erfolgt in unterschiedlichen Kontexten und wird in jüngeren Texten am ehesten im Sinne einer Illustration verwendet.¹³⁰

Mit der Verwendung des Kalküls im Rahmen der Ergebnisdarstellung empirisch erhobener Beobachtungen soll in dieser Arbeit der Versuch unter-

127 Ebd., S. 20.

128 Schmidt 2017, S. 95.

129 Ebd., S. 262.

130 Vgl. Baecker 2021.

nommen werden, die Ergebnisse der Auswertung als das darzustellen, was sie sind: Die Wahrnehmungen eines Beobachters, der mit der Form der Darstellung eine Entscheidung vornimmt, der aber auch bei der Darstellung der Inhalte nicht umhinkommt, Entscheidungen über den darzustellenden Inhalt zu treffen, die dann reflexiv zu betrachten sind. Auf diese Art und Weise soll über die Darstellung der Zweiseitenform eine Transparenz darüber hergestellt werden, welche Entscheidungen bei der Ergebnisdarstellung getroffen wurden. Dass dabei bewusst ist, dass es einen Raum außerhalb der Form gibt, der vom Beobachter nicht expliziert werden kann, kann so über den Kalkül verdeutlicht werden. Die Reflexionen des Autors sind damit *eine* mögliche Deutungsweise, in der Kalkulation enthalten ist aber auch der Aufruf zur Reflexion an die*den Leser*in.

3.4 Die Datenerhebung

In Kapitel 3.2 wurde das empirische Vorgehen bereits begründet. An dieser Stelle soll nun erläutert werden, nach welchen Kriterien die analysierten Hochschuldokumente ausgewählt wurden und wie die Auswahl bei den Interviews erfolgte. Mit der Darstellung der Interviewleitfäden enden die Ausführungen zum empirischen Zugang dieser Arbeit und es folgt die Beschreibung der Beobachtungen in Form einer Ergebnisdarstellung.

3.4.1 Datenauswahl

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit sind die Katholischen Hochschulen in Deutschland. Unter 2.1.3 ist neben einer zusammengefassten Darstellung der fünf Katholischen Hochschulen bereits kurz begründet worden, warum die Katholische Universität Eichstätt nicht Teil der untersuchten Hochschulen ist. Zusätzlich zu den restlichen fünf deutschen Katholischen Hochschulen Angewandter Wissenschaften ist mit der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems eine Österreichische Hochschule betrachtet worden. Die hierüber ermöglichten Beobachtungen werden im nachfolgenden Teil getrennt von jenen zu den deutschen Hochschulen dargestellt. Zur Begründung sei hier auf Kapitel 4.1 verwiesen.

Für die untersuchten Hochschuldokumente wurde vorab festgelegt, dass diese öffentlich verfügbar sein müssen, um in der Analyse berücksichtigt zu werden. Die Recherche erfolgte dazu über die Internetauftritte der Hoch-

schulen. So konnten zu allen untersuchten Hochschulen Grundordnungen, Verfassungen oder Satzungen gefunden werden. Auch mehr oder weniger ausgearbeitete Leitbildtexte bzw. Texte, in denen Aussagen zu Zweck, Mission und/oder Vision getroffen werden, sind zu allen fünf Hochschulen in die Analysen dieser Arbeit eingeflossen. Eine der Hochschulen veröffentlichte außerdem einen umfangreichen Rektoratsbericht auf ihrer Webseite, zwei weitere Hochschulen Papiere zu strategischen Ausrichtungen. Eine Übersicht über die analysierten Dokumente ist im Anhang dieser Arbeit enthalten. Sämtliche oben aufgeführten Dokumente wurden am 26.06.2017 abgerufen und zur weiteren Bearbeitung gespeichert. Die Modulhandbücher, die ebenfalls in die Auswertung der Hochschuldokumente mit einfließen, sind sämtlich am 30.10.2019 in der jeweils zu diesem Zeitpunkt gültigen aktuellsten Version abgerufen und zur weiteren Bearbeitung gespeichert worden. Letztere nehmen in der Auswertung eine gewisse Sonderrolle ein, da die computer-gestützte inhaltsanalytische Bearbeitung mit dem Programm f4analyse aufgrund der tabellarischen Darstellungsform nicht sinnvoll umsetzbar war. Aus diesem Grund wurden hier Codierung, Paraphrasierung und Reduktion gesondert vorgenommen. Die Zusammenführung erfolgt mit der Darstellung der zusammengefassten Beobachtungen.

3.4.2 Interviewauswahl

Wie bereits in der Darstellung des Forschungsdesigns beschrieben, sind an allen untersuchten Hochschulen¹³¹ die Rektoren bzw. Präsidenten¹³² für ein Interview angefragt worden. Der Erstkontakt mit den jeweiligen Hochschulen erfolgte jeweils über diese Personen. Mit einem schriftlichen Kurzexposé wurde das Forschungsanliegen dargestellt und um Unterstützung gebeten. Da sich glücklicherweise alle angefragten Rektoren bzw. Präsidenten bereit erklärt haben, das Vorhaben zu unterstützen, erfolgte im weiteren Verlauf die Terminvereinbarung für die Einzelinterviews und die Bitte, Personen für ein Gruppeninterview zusammenzustellen, über die Rektorate der Hochschulen.

131 Bei den nachfolgenden Beschreibungen ist die KPH Wien/Krems aufgrund ihrer Sonderrolle nicht enthalten. Die Beschreibung der Erhebungsformen erfolgt diesbezüglich unmittelbar im Kapitel 4.1.

132 Hier wird bewusst die männliche Form verwendet, da sämtliche interviewte Rektoren und Präsidenten männlich sind. Dasselbe gilt für die Kanzler und Geschäftsführer.

Bei den Gruppeninterviews wurden die Hochschulleitungen gebeten, möglichst eine Gruppe aus Professor*innen mit Leitungsfunktion (also Dekan*innen oder Studiengangsleitungen), Professor*innen ohne eine solche Funktion und einer Verwaltungskraft, möglichst aus dem Bereich Hochschulkommunikation, zu benennen. Soweit verfügbar wurde außerdem um eine Einzelinterviewmöglichkeit mit der*dem Verantwortlichen des Qualitätsmanagements gebeten. Dies konnte an zwei der fünf Hochschulen realisiert werden, wobei eine weitere Hochschule den*die verantwortliche Professor*in in das Gruppeninterview integriert hat, bei einer Hochschule die Stelle im Zeitraum der Interviews nicht besetzt war und an der verbleibenden Hochschule diese Position durch den Autor dieser Arbeit wahrgenommen wird. Somit lassen sich die Interviewpartner*innen in drei Gruppen unterteilen:

- a) Hochschulleitung
- b) Teilnehmende Gruppeninterviews mit heterogenen Hintergründen
- c) Verantwortliche für das Qualitätsmanagement

In der Gruppe a) wurden 10 männliche Personen interviewt. Im Schnitt waren diese Personen seit 7,35 Jahren in ihrer Leitungsposition; die Dienstjüngsten seit 3 Jahren, der Dienstälteste seit 13 Jahren. An den jeweiligen Hochschulen waren diese Personen im Schnitt bereits seit über 13 Jahren tätig. Auch hier beginnt die Erfahrungsspanne bei 3 Jahren und reicht bis 21 Jahre Tätigkeit an der Hochschule. Insgesamt bringen die Hochschulleitungen mehr als 133 Jahre Hochschulerfahrung in die Interviews mit ein.

Im Rahmen der Gruppeninterviews konnten insgesamt 17 Personen interviewt werden, 9 Männer und 8 Frauen. Von Menschen, die erst seit wenigen Monaten an der Hochschule tätig sind, bis hin zu Menschen, die seit 24 Jahren an der jeweiligen Hochschule arbeiten, erstreckt sich hier der Erfahrungshorizont. Mit einem Durchschnitt von etwas über 10,5 Jahren kann bei den Gruppeninterviews auf insgesamt knapp 180 Jahre Arbeitserfahrung im jeweiligen Hochschulkontext zurückgegriffen werden. Die Arbeitshintergründe der Gruppeninterviewpartner*innen verteilen sich wie folgt: 6 der interviewten Personen arbeiten in der Lehre, 4 in der Hochschulkommunikation (wobei eine der Lehrpersonen auch für die Hochschulkommunikation ihrer Hochschule verantwortlich ist), 4 sind Dekan*innen, 2 arbeiten in der Verwaltung und 1 Person ist Studiengangsleiter*in.

Da aus oben benannten Gründen lediglich zwei Einzelinterviews mit Verantwortlichen des Qualitätsmanagements geführt wurden, werden aus An-

onymisierungsgründen hier keine statistischen Daten angegeben. Die dargestellten Daten wurden mithilfe eines Kurzfragebogens¹³³ erhoben, der jeweils vor dem Interview zusammen mit der Einwilligungserklärung ausgegeben wurde.

3.4.3 Leitfaden und Leitfragen

Entsprechend der drei oben angegebenen Gruppen von Interviewpartner*innen unterscheiden sich auch die Leitfäden für die Interviews. Die Expert*inneninterviews sind jeweils anhand eines Leitfadens in Form einer Mindmap geführt worden. Zwischen dem Leitfaden für die Gespräche mit den Rektoren¹³⁴ und denen für die Interviews mit den Kanzlern¹³⁵ ist nur an einer Unterfrage eine Anpassung erfolgt. So wird bei den Gesprächsimpulsen im Themenblock zwei bei den Rektoren nach der Rolle der Rektorenkonferenz für die eigene Entscheidungsfindung gefragt, bei den Kanzlern entsprechend nach der Rolle der Kanzlertagungen. Insgesamt können vier Themenblöcke beschrieben werden. Der erste Themenblock orientiert sich an den Grundfragen zur Entscheidungsqualität, wie sie von Schmidt in »Nie wieder Qualität«¹³⁶ herausgearbeitet werden. Auch wenn die Darstellungsform Mindmap bewusst gewählt wurde, um eine flexible Handhabung des Gesprächsleitfadens zu signalisieren, ist in der Form einheitlich vorgegangen worden, dass die Einstiegsfrage jeweils die nach einer Situation der jüngeren Vergangenheit war, in der von der interviewten Person Entscheidungen getroffen wurden, die die Hochschule bzgl. ihrer Werteorientierung beeinflusst hat.

Im zweiten Themenblock wurde, wenn die Aspekte noch nicht vom Interviewpartner aus angesprochen wurden, nach Strategien zur Entscheidungsfindung und zur Kommunikation von Entscheidungen gefragt:

Der dritte Themenblock ist angelehnt an die Thematik des Kriteriums 1 des EFQM-Modells 2013.¹³⁷ Über den Impuls, den eigenen Führungsstil zu beschreiben, und die Frage nach dem Qualitätsmanagementverständnis des

133 Siehe Anhang.

134 Wenn im Folgenden von Rektoren die Rede ist, sind immer auch die Präsidenten der Hochschulen genannt, wo dies der gängige Begriff für das entsprechende Amt ist.

135 Auch hier sind im Folgenden neben den Kanzlern immer auch die Geschäftsführer gemeint, die in Ihrer Rolle äquivalent zu den Kanzlern bzw. zu Kanzlern in der Funktion der Geschäftsführer, interviewt wurden.

136 Schmidt 2017.

137 European Foundation for Quality Management 2012a, S. 10.

Abbildung 6: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock NWQ («Nie wieder Qualität», Schmidt 2017) (eigene Abbildung)

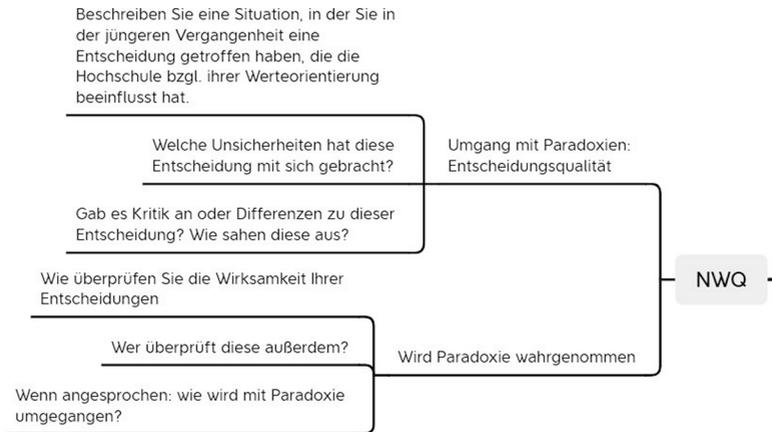
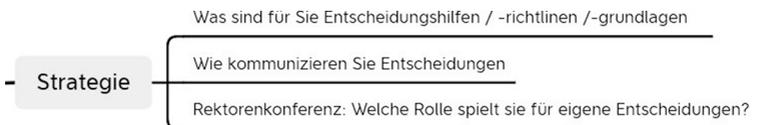


Abbildung 7: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »Strategie« (eigene Abbildung)



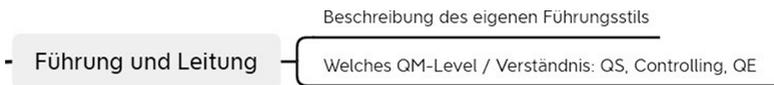
Interviewpartners soll ein Eindruck ermöglicht werden, welche Führungskultur von den Interviewpartnern bei sich selbst gesehen wird.

Abbildung 8: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »Führung und Leitung« (eigene Abbildung)



Der in der grafischen Darstellung am größten erscheinende Themenblock bezieht sich auf die Kriterien der proCum Cert GmbH.¹³⁸ Die relativ detaillierte Aufschlüsselung der Kriterienbereiche macht die Größe dieser Darstellung aus und gibt nicht den zeitlichen Gesprächsanteil wieder, der auf dieses Thema verwendet wurde. Die Relevanz dieses Themenblocks für die Frage nach einem Instrument zur Orientierung nach organisationsethischen Gesichtspunkten wird im Kapitel 5 dieser Arbeit reflektiert.

Abbildung 9: Ausschnitt Mindmap-Leitfaden Themenblock »pCC« (eigene Abbildung)



Grundlegend wurden die Interviews entsprechend der unter Kapitel 3.2 geschilderten Ausrichtung geführt, gezielte Gesprächsimpulse setzen zu wollen. In der Gewichtung und Interpretation der Ausführungen sollten die Expert*innen dann ihre jeweiligen Akzente setzen können, um dem Balanceakt rekonstruktiver Forschung gerecht zu werden.¹³⁹

Die Einzelinterviews mit den Verantwortlichen für das Qualitätsmanagement orientierten sich stark an einem von der Swiss Association for Quality (SAQ) herausgegebenen Instrument zur Selbstbewertung auf dem EFQM-Level Committed to Excellence (C2E), das zum Einstieg in die Arbeit mit dem zum Zeitpunkt der Erhebung aktuellen EFQM-Modell gedacht war.¹⁴⁰ Entlang angepasster Statements zu den Kriterien¹⁴¹ des EFQM sollten die Interviewpartner¹⁴² eine Einschätzung ähnlich des RADAR-Schemas geben, ob das Vorgehen zu den jeweiligen Aspekten als »nicht definiert«, »definiert«, »definiert und umgesetzt«, »definiert, umgesetzt und gemessen« oder »definiert, umgesetzt und verbessert« eingeschätzt wird. Zu den Ergebniskriterien sind die Einschätzungsstufen von »keine Ergebnisse liegen vor« über »strategisch relevante Ergebnisse liegen vor«, »positive Ergebnisse liegen vor und sind segmentiert«, positive Ergebnisse liegen vor, sind segmentiert und zielorientiert«

138 Vgl. Kapitel 3.3.2.

139 Vgl. Vogd 2009.

140 Vgl. Kieffer und Rutishauser 2013.

141 Siehe Anhang 3

142 Hier wird, wie oben bei den Rektoren und Kanzlern, die männliche Form verwendet, da beide verantwortlichen des QMs männlich sind.

sowie »positive Ergebnisse inkl. Trends liegen vor, sind segmentiert und zielorientiert« vorgegeben worden.

Bereits beim ersten der beiden Interviews wurde deutlich, dass ein Großteil der Aspekte von den Interviewpartnern als Impuls für Erklärungen und Beobachtungsbeschreibungen verstanden wurde, so dass das Einschätzungsschema vom Autor nur noch im Sinne eines Gesprächsleitfadens verwendet wurde. Die Gesprächsinhalte sind als Ergänzung den inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviewdaten hinzugefügt worden.

Die Gruppeninterviews sind als offene Gespräche entlang von vier Leitfragen konzipiert worden:

- a) Was macht Ihre Hochschule besonders?
- b) Beschreiben Sie eine Situation, in der Sie das »Katholische« Ihrer Hochschule im Alltag wahrgenommen haben.
- c) Wo erkennen Sie, dass die Leitung der Hochschule gezielt Maßnahmen ergreift, um die Hochschule von staatlichen oder privaten Hochschulen abzugrenzen?
- d) Welche Rolle spielt es für Sie, dass Sie an einer Katholischen Hochschule und nicht an einer anderen Hochschule tätig sind?

Zur Einleitung der Gespräche wurde vom Interviewer darauf hingewiesen, dass die Gespräche keine dialogischen Abfragen zwischen Interviewer und den einzelnen Gesprächspartner*innen sein sollen, sondern als gemeinsamer Austausch der Interviewten angelegt sind. Die damit verbundene Einladung, auf Beschreibungen und Äußerungen der anderen Interviewten einzugehen und die Runde auch als Austausch untereinander zu verstehen, ist von allen interviewten Gruppen angenommen worden und führte zu einem heterogenen Verlauf der Interviews, aus denen, ähnlich einer teilnehmenden Beobachtung, wie sie Vogd als eine Erhebungsmethode der rekonstruktiven Organisationsforschung beschreibt¹⁴³, auch Kontexte von Kommunikation beobachtbar sind. In Verbindung mit den jeweils identischen Impulsfragen wird im Vergleich der Gruppeninterviews deutlich, wie kontextabhängig die Antworten ausfallen¹⁴⁴.

143 Vgl. Vogd 2009, S. 48.

144 Vgl. Kapitel 4.2.1.14

4. Ergebnisdarstellung

4.1 Exkurs nach Österreich – die KPH Wien/Krems

4.1.1 Der Blick über den Tellerrand

Im Sinne der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes beziehen sich die empirischen Analysen, wie bereits an mehreren Stellen beschrieben, auf die fünf deutschen Katholischen Hochschulen Angewandter Wissenschaften. Über eine mögliche Übertragbarkeit der Ergebnisse wird im Rahmen der Reflexion am Schluss dieser Arbeit noch nachzudenken zu sein. Dennoch soll eine exemplarische Perspektivenerweiterung vor dem Hintergrund mehrerer Intentionen bereits vor der eigentlichen Darstellung der empirischen Befunde erfolgen.

Mit dieser Untersuchung vor der Untersuchung wird die Möglichkeit geschaffen, das zugrunde liegende empirische Konzept der rekonstruktiven Organisationsbeschreibung, konstruiert auf Basis der unterschiedlichsten Quellen und vor dem Hintergrund der oben beschriebenen ersten Auswertungsfolie exemplarisch reflektiert¹, so darzustellen, dass eine vollumfängliche Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird.

Dass dies möglich ist, ist der großen Unterstützung der Kirchlich Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems zu verdanken. Die im nachfolgenden Kapitel abgedruckte Organisationsbeschreibung wurde dem Rektorat der KPH Wien/Krems mit Bitte um Freigabe vorgelegt und unverändert zur Verwendung genehmigt. Neben der Intention, auf diesem Weg das Forschungsdesign in Reinform zu explizieren, soll der Blick über den (deutschen)

1 Als Grundlage dieser Reflexion im Sinne einer Ergebnisinterpretation dienen die unter 3.3.1 beschriebenen EFQM Kriterien.

Tellerrand aber auch genutzt werden, um der Frage nach dem Nutzen einer solchen zusätzlichen Perspektive nachzugehen.

4.2.1 Eine Pädagogische Hochschule in Österreich – unvergleichbar?

Die KPH Wien/Krems ist eine kirchlich getragene Hochschule, die primär in der Lehrer*innenausbildung aktiv ist. Sie hat mehrere Standorte in Wien und einen weiteren Standort in Krems. Auf dem Campus Wien-Strebersdorf sind die Ausbildung für das Lehramt Primarstufe, die Ausbildung Elementare Bildung und zwei Praxisschulen beherbergt.² Der Campus Wien-Gerstthof ist der Standort für die Aus- und Fortbildung Evangelische Religion sowie die Ausbildung für das Lehramt Sekundarstufe.³ Am Campus Eitnergasse ist das Institut für Islamische Religion der KPH Wien/Krems beheimatet, welches die Aus- und Fortbildung für islamische Religionslehrer*innen verantwortet.⁴ Im sogenannten »Curhaus« am Stephansplatz⁵ und in einem Gebäude in der Singerstraße⁶ werden durch ein eigenes Bildungszentrum Fortbildungsangebote für Lehrer*innen sowie weitere unterschiedliche Fort- und Weiterbildungen angeboten.

Im Nordwesten von Wien befindet sich ein weiterer Standort, an dem die KPH Wien/Krems mit dem Zentrum für Weiterbildung und dem Institut für Fortbildung vertreten ist.⁷

Am Standort Krems befinden sich die Ausbildung für das Lehramt Primarstufe, die Ausbildung Elementare Bildung, Fortbildungsangebote sowie eine Praxisschule. Außerdem ist ein Studierendenwohnheim angeschlossen, welches außer den Studierenden der KPH Wien/Krems auch Studierenden anderer Hochschulen eine Wohnmöglichkeit bietet.⁸

Das Studienangebot der KPH Wien/Krems stellt sich im Studienjahr 2018/2019 wie folgt dar:

2 Vgl. <https://www.kphvie.ac.at/standorte.html> (abgerufen 11.11.2020).

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Ebd.

8 Vgl. <https://www.kphvie.ac.at/standorte/campus-krems-mitterau.html> (abgerufen 11.11.2020) sowie <https://www.stuwo.at/studentenheime/krems/#top> (abgerufen 11.11.2020)

- Bachelorstudiengang »Lehramt für Primarstufe«
- Erweiterungsstudien Bachelor Primarstufe⁹
- Bachelor- und Masterstudiengänge »Lehramt für Sekundarstufe Allgemeinbildung« im Verbund Nord-Ost bzw. gemeinsam mit der Universität für angewandte Kunst Wien
- Erweiterungsstudien Bachelor Sekundarstufe
- Masterstudium »Quereinstieg Lehramt Musikerziehung« gemeinsam mit der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
- Bachelor- und Masterstudium Religionspädagogik in Kooperation mit der Universität Wien
- Bachelor- und Masterstudium Religionspädagogik in Kooperation mit der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Pölten
- Bachelor- und Masterstudium Islamische Religionspädagogik in Kooperation mit der Universität Innsbruck
- Bachelorstudiengang »Elementarbildung – Inklusion und Leadership«.¹⁰

Bei den Fort- und Weiterbildungen werden 20 Lehrgänge mit bis zu 30 ECTS, Hochschullehrgänge mit 60 ECTS und 10 Hochschullehrgänge mit Masterabschluss und 120 ECTS angeboten. Daneben unterhält die Hochschule diverse Beratungszentren mit einem breiten Angebot aus unterschiedlichsten pädagogischen Feldern und dem Bereich der Schulentwicklung. Am Institut für Forschung und Entwicklung werden Forschungsvorhaben von Lehrenden der Hochschule gefördert. In sechs Kompetenzzentren wird dazu beraten und vernetzt.

Die Hochschule hatte im Berichtsjahr ca. 3.500 Studierende, davon etwa 2.500 in Bachelorstudiengängen. Die von der KPH Wien/Krems angebotenen Fortbildungen haben im Wintersemester 11.790 Teilnehmende in 1.362 Veranstaltungen wahrgenommen.¹¹

Die KPH Wien/Krems wurde 2007 gegründet. Die direkten Vorgängereinrichtungen sind sowohl von evangelischer Seite bereits seit 1958 in den Gebäuden tätig, die heute zur KPH Wien/Krems gehören, bzw. auf katholischer Seite seit 1966.

9 Es handelt sich um Erweiterungsstudien, die die Zulassung zum Masterstudium zum Ziel haben und einen Umfang von 60 ECTS haben.

10 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 16f., sowie Rektorat der KPH Wien/Krems 2019, S. 17.

11 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2019, S. 17ff.

1997 begannen mehrere Diözesen zu überlegen, in welcher Form sich die Kirche in der Lehrer*innenausbildung engagieren könnte. Von politischer Seite wurden diese Überlegungen durch das 1999 eingesetzte »Bundesgesetz über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe« (Akademien-Studiengesetz 1999 – AstG)¹² unterstützt. Die dadurch angestoßene grundsätzliche Veränderung in der österreichischen Lehrer*innenausbildung kann als Gründungsimpuls für die KPH Wien/Krems gesehen werden.

2001 werden erste konkrete Gründungsideen erörtert. In Bezug auf den Religionsunterricht gibt es von Beginn an »Bestrebungen zu einer Kooperation der christlichen Kirchen«¹³. So wird die Vision eines »Hauses der Religionen« entwickelt.¹⁴

Mit dem 2006 eingeführten Hochschulgesetz 2005 werden neun öffentliche Hochschulen eingerichtet. Außerdem wird über dieses Gesetz die Grundlage zur Anerkennung von privaten Pädagogischen Hochschulen gelegt. Um der Tatsache zu begegnen, dass das katholische Kirchenrecht keine Hochschule kennt, die mit anderen Kirchen gemeinsam errichtet wird, gründet die Erzdiözese Wien am 30. Juni 2006 die Hochschulstiftung. Am 7. September 2007 wird die KPH Wien/Krems als private Pädagogische Hochschule anerkannt.¹⁵ Heute ist sie die größte private Pädagogische Hochschule Österreichs und wird als »weltweit einzigartiges Modell (...) in ökumenischer Trägerschaft von sieben Kirchen geführt.«¹⁶ Schon früh wurde vereinbart,

»unter Rücksichtnahme auf das sich abzeichnende Konstrukt einer ökumenisch getragenen Hochschule von der Bezeichnung »Katholische Pädagogische Hochschule« abzugehen und österreichweit generell von »Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen« zu sprechen.«¹⁷

Die Beschreibung der KPH Wien/Krems lässt deutlich werden, dass eine Vielzahl von Parallelen zu den Katholischen Hochschulen in Deutschland besteht. Es handelt sich um eine Hochschule, die für sich selbst in Anspruch nimmt,

12 Nationalrat der Republik Österreich 25.06.1999.

13 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 39.

14 Vgl. ebd., S. 38

15 Ebd., S. 40f.

16 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 40.

17 Ebd.

eine gewisse Sonderrolle in der Hochschullandschaft zu spielen. Sie ist kirchlich getragen, befindet sich aber anders als die Katholischen Hochschulen in Deutschland, in überkonfessioneller Trägerschaft. Neben dieser grundsätzlichen Unterscheidung besteht eine weitere elementare Differenz in der Art der Studiengänge, die angeboten werden. Als Pädagogische Hochschule ist die Ausbildung von Lehrer*innen die vordringlichste Aufgabe der KPH Wien/Krems, wohingegen die Katholischen Hochschulen in Deutschland primär Studiengänge im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens anbieten. Auch wenn in Studiengängen wie einem Bachelor Berufspädagogik im Gesundheitswesen in Kombination mit einem entsprechenden Masterstudien-gang potentielle Lehrkräfte für die Fachschulen im Gesundheitswesen qualifiziert werden, steht dieser Bereich nicht so im Fokus, wie die Lehrer*innen-ausbildung an der KPH Wien/Krems. Die geschichtlichen Parallelen können mit zeitlichem Versatz gesehen werden. Die Gründung der KPH Wien/Krems wurde durch eine ähnliche Situation hervorgerufen, wie die Entstehung der Katholischen Fachhochschulen knapp 40 Jahre vorher in Deutschland: die Aufwertung von spezifischen Ausbildungen und die Eingliederung dieser in das jeweilig aktuelle Hochschulsystem.

Für diese Arbeit bietet die Betrachtung der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems den klaren Vorteil, dass durch die andere Hochschulform und somit aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen der Hochschularten keine unmittelbare Vergleichbarkeit möglich ist. Dies lenkt den Fokus der Betrachtung weg vom Inhalt der Studiengänge hin zur eigentlichen Frage dieser Arbeit: wie wird das organisiert, was die Hochschule in ihrer Ausrichtung ausmacht? Und: Sind Ansätze zu erkennen, wie Leitung gezielt versucht, Ethik zu organisieren? In diesem Sinne werden die Beobachtungen aus der Organisationsbeschreibung der KPH Wien/Krems zusammen mit den Beobachtungen aus der aggregierten Organisationsbeschreibung der deutschen Hochschulen als Basis für die organisationsethische Reflexion verwendet.

4.1.3 Die Organisationsbeschreibung der KPH Wien/Krems

Die Organisationsbeschreibung der KPH Wien/Krems basiert in einer ersten Ebene auf der systematischen Textanalyse des Leitbilds der Hochschule, der Imagebroschüre von 2016, der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen von 2017 sowie die Veröffentlichung »kph kompakt 2018/19«.

Daneben sieht das Forschungsdesign eine Analyse eines Modulhandbuchs vor. Dabei wird bei den deutschen Hochschulen, wie oben beschrieben, jeweils das Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit in die Analyse einbezogen. Die KPH Wien/Krems ist aufgrund ihrer Hochschulform als Pädagogische Hochschule nicht direkt vergleichbar und bietet auch keinen entsprechenden Studiengang an. Als einzigen grundständigen Studiengang, der nicht im Bereich der Lehramtsstudiengänge angesiedelt ist, bietet die KPH Wien/Krems den Bachelorstudiengang Elementarbildung: Inklusion und Leadership an. Dieser soll exemplarisch für die Modulhandbuch-Analyse gewählt werden. Es besteht die Besonderheit, dass dieser Studiengang als gemeinsames Angebot der KPH Wien/Krems, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Wien angeboten wird. Für die Analyse des Modulhandbuchs wird daher vor allem darauf geachtet, welche Leistungen an welchen Hochschulen angeboten werden und ob daraus eine besondere Profilierung zu erkennen ist.

Für die oben beschriebenen weiteren Schritte kann im Falle der KPH Wien/Krems auf das Einzelinterview mit dem Rektor der Hochschule, ein Gruppeninterview mit drei Lehrenden sowie ein schriftlich durchgeführtes Kurzinterview mit der Geschäftsführerin der Hochschule zugegriffen werden. Mit letzterer war zunächst ein direktes Interview geplant, welches von ihr kurzfristig abgesagt werden musste. Ein zweiter Termin oder ein Telefoninterview ließ sich von Seiten der Interviewpartnerin nicht realisieren. Daher wurde ein Onlinefragebogen erstellt, mit dem die wichtigsten Fragen schriftlich gestellt wurden.

4.1.3.1 Eine Beschreibung der KPH Wien/Krems entlang der EFQM-Kriterien

Unter der Perspektive des Total-Quality-Management-Modells¹⁸ der European Foundation for Quality Management (EFQM) wird im nächsten Schritt eine detailliertere Beschreibung der Hochschule auf Basis der analysierten Hochschuldokumente erfolgen.

Im Kriterium 1 und 2 wird die Ausrichtung der Hochschule beschrieben, in den Kriterien 3, 4 und 5 die Realisierung und in den beiden Ergebniskriterien zuletzt die Wahrnehmungen der Interessengruppen sowie die Strategie und leistungsbezogenen Ergebnisse.¹⁹

18 Siehe Kapitel 3.3.1 dieser Arbeit.

19 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a.

Die einzelnen Kriterien sind nochmals in Teilkriterien unterteilt. Auch wenn die Analyse der Daten auf Teilkriterienebene erfolgte, wird die Darstellung in der Organisationsbeschreibung auf Kriterienebene zusammengefasst.

4.1.3.2 Kriterium 1 – Zweck, Vision und Strategie

Die KPH Wien/Krems definiert für sich eine Vision, die sie direkt in Verbindung mit einer europäischen Idee von gelebter kultureller und religiöser Identität in Einklang mit respektvollem gegenseitigem Verstehen setzt. Sie nimmt dafür für sich selbst in Anspruch, durch ihren Zweck innerhalb ihres »Ecosystems«²⁰ Beiträge zu einer Bereicherung aller in diesem Sinne zu leisten. Über ihre Struktur mit interkonfessioneller und interreligiöser Trägerschaft versucht die Hochschule sicherzustellen, dass die relevanten Interessengruppen so vertreten sind, dass die Organisation ihren Zweck und ihre Vision im Sinne ihres »Ecosystems« umsetzen kann. Dabei setzt die KPH Wien/Krems auf eine Hochschulkultur, die »Freude am sich Bilden und Weiterbilden«²¹ erhält. Als Bildungseinrichtung sieht sie sich dabei einer Exzellenz verpflichtet, die neben dem kognitiven Bereich auch die Bereiche Engagement und Kreativität zu bedienen hat.²²

Neben der primären Interessengruppe der Pädagog*innen werden weitere Interessengruppen bis hin zur europäischen Gesellschaft identifiziert, zu deren friedlichem Zusammenleben in Vielfalt die KPH Wien/Krems einen elementaren Beitrag leisten möchte.²³ Um das für sie visionäre Bild eines Hauses der Religionen zu verwirklichen, hat sie nach eigenen Angaben entsprechende Strategien entwickelt. Die Wirksamkeit der strategischen Ausrichtung wird mit der Tatsache belegt, dass zehn Jahre nach Gründung alle monotheistischen Religionen unter dem Dach der KPH Wien/Krems in Trägerschaft oder über interreligiöse Kooperationen vereint sind. »Sie ist ein Bildungshaus der Religionen.«²⁴ Laut Leitbild geschehe dies auf Basis des »christliche[n] Bild[es] vom Menschen«²⁵.

20 Zur kritischen Verwendung dieses Begriffes siehe auch Kapitel 3.3.1 dieser Arbeit.

21 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 8.

22 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

23 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 12.

24 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 46.

25 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

Grundsätzliche Aufgaben einer Hochschule wie zum Beispiel Forschung²⁶ werden dabei genauso berücksichtigt wie die Verfolgung des Anspruchs, ein »Gegengewicht zur Säkularisierung unserer Gesellschaft«²⁷ zu bilden.

Die dabei entwickelten Strukturen haben zur Folge, dass auch einzelne Träger ihre grundlegenden Interessen vertreten sehen. So formuliert ein Vertreter der römisch-katholischen Kirche anlässlich des zehnjährigen Bestehens 2017:

»In ihrer Verantwortung für den Menschen nimmt die Katholische Kirche das Recht wahr, den ihr eigenen Bildungsauftrag auch durch die Errichtung von Privaten Pädagogischen Hochschulen zu erfüllen. Durch die Kooperation mit Partnerkirchen in der Erhaltung und Führung der Pädagogischen Hochschule realisiert sich hier ein wesentlicher Teil des von den Kirchen geleisteten Engagements im Bereich von Bildung im Sinne der Charta Oecumenica (II/3) – eine Herausforderung für Staat und Gesellschaft der Zukunft.«²⁸

Als Zukunftsperspektive wird formuliert, dass es zukünftig

»die Möglichkeit geben [wird], vom Kindergarten über die Praxisschulen (Volksschule und Neue Mittelschule) bis zum abgeschlossenen Studium an der KPH zu lernen und dann die Fort- und Weiterbildung ebenfalls am selben Ort zu beziehen. Als zukünftiges Tätigkeitsfeld der KPH bietet sich die Elementarpädagogik an. Derzeit wird an der Erstellung von diesbezüglichen Konzepten und Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung gearbeitet.«²⁹

Seitens der Hochschulleitung wird deutlich, dass strategische Planungen eine wesentliche Rolle im Handeln spielen. Dabei wird zugunsten der Stabilität und der Vermeidung von Irritationen weniger auf formalisierte Qualitätsmanagementsysteme gesetzt.³⁰ Entsprechend der grundsätzlichen Ausrichtung solcher Systeme setzt die Hochschule auf Kund*innen- und Ergebnisorientierung.³¹ Außerdem wird von der Hochschulleitung formuliert, dass die Or-

26 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 48.

27 Ebd., S. 46.

28 Ebd., S. 41

29 Ebd., S. 47.

30 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 44.

31 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 40-46.

ganisationskultur implizit funktioniere, jedoch nicht gut expliziert sei³² und hat daher einen entsprechenden Beratungsprozess initiiert.

4.1.3.3 Kriterium 2 – Organisationskultur und Organisationsführung

Unternehmenskultur lässt sich nach Edgar H. Schein (2006) in drei Ebenen gliedern. So spricht er von einer Artefaktebene, einer Ebene der öffentlich propagierten Werte und einer dritten Ebene, die der unausgesprochenen gemeinsamen Annahmen³³. In diesem ersten Schritt der Organisationsbeschreibung können nachvollziehbarer Weise nur die ersten beiden Ebenen erfasst werden. Die KPH Wien/Krems beschreibt eine Kultur des gemeinsamen Umgangs mit den Unterschieden und der Vielfalt. Im Leitbild wird deutlich gemacht, dass dieser Umgang mit Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Vielfalt auf dem »Wissen über den eigenen Glauben und über das christliche Grundverständnis von Pädagogik«³⁴ fußt. Eine Grundlage für dieses gemeinsame Verstehen wird in einer »umfassenden und ausgedrückten gegenseitigen Wertschätzung«³⁵ gesehen, die sich in Dialog und Vernetzung zeigt. Konkret wird entlang der Organisationsstruktur kommuniziert. Entscheidungen aus den beiden Führungskreisen werden im Anschluss über die Organisationseinheiten weiterkommuniziert.³⁶ Dabei werden unterschiedliche Kommunikationswege wie Mails, Protokolle aber auch persönliche Gespräche genutzt.³⁷ Ein gemeinsames Führungsleitbild³⁸, eine offene Gesprächshaltung und ein vertrauensvolles Miteinander werden seitens der Hochschulleitung als Organisationskultur beschrieben³⁹. Führungsverantwortung werde vor allem dann wahrgenommen, wenn dies im Sinne von Gerechtigkeit notwendig erscheint:

»im Sinne der Sparsamkeit, Zweckmäßigkeit, und wenn hier jemand seine Leistung nicht erbringen will, nicht weil er es nicht erbringen kann, ja, das

32 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 46.

33 Vgl. Schein 2006, S. 32ff.

34 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

35 Ebd.

36 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 30-32.

37 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 15f.

38 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 30.

39 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 26.

wäre eine andere Wertefrage, dann sehe ich das überhaupt nicht ein, und ich bleibe in meiner Verantwortung«. ⁴⁰

Auf Leitungsebene wird die gelebte Zusammenarbeit zwischen Rektorat und Geschäftsführung hervorgehoben. ⁴¹ Ganz allgemein werden Kreativität und Innovation nach eigener Darstellung in Einklang mit einer kontinuierlichen Beständigkeit gebracht. ⁴² Dies geschehe auf der Basis eines christlich-kirchlich getragenen Wertekonstrukts. ⁴³

Dass sich dieses gemeinsame Eintreten für Zweck, Vision und Strategie der Organisation auf ihr »Ecosystem« auswirkt, ist daran zu erkennen, dass in den letzten Jahren die Kooperationen mit weiteren Glaubensgemeinschaften und Religionsgesellschaften ausgebaut werden konnten und die Rolle als »europaweit einzigartiges Projekt« ⁴⁴ nochmals deutlich gestärkt wurde. ⁴⁵

Das Hinzukommen bzw. Zusammenkommen vieler Organisationen wurde zum Teil auch als Herausforderung gesehen. So bringe jede hinzukommende Einheit ihre eigene Kultur im Sinne einer Subkultur mit, die dann im Sinne des Grundverständnisses der Gesamtorganisation zwar ihren Platz haben, die »Gesamtidentität« der Organisation jedoch nicht verändern sollen. ⁴⁶ Dies impliziere, dass Subkulturen einen gewissen Änderungsprozess durchlaufen müssen ⁴⁷, was auch aktiv von der Hochschulleitung betrieben werde ⁴⁸. Dies habe zum Teil zu Widerständen geführt, es sei aber vor allem in den letzten Jahren gelungen, »Stabilität in die Organisation hineinzubringen«. ⁴⁹

Auch wenn dies manchmal bedeute, formalen Modellen zugunsten von Irritationsverminderung weniger Aufmerksamkeit zukommen zu lassen:

40 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 4.

41 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 22.

42 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 8.

43 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 12.

44 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 9.

45 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 12.

46 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 12.

47 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 14.

48 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 12.

49 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 28.

»ja also dort schauen wir hin ein bisschen, und formale Qualitätsmanagementmodelle haben wir eher ein bisschen zur Seite geschoben derzeit, die haben zu sehr irritiert in der Organisation.«⁵⁰

4.1.3.4 Von der Ausrichtung zur Realisierung

In Dokumenten der Hochschule wird deren Zweck beschrieben, ihre Mission und die Vision dargestellt. Vor allem in den Expert*inneninterviews wird die Rolle der Organisationskultur bei der Erreichung der strategischen Ziele thematisiert. Aus den ausgewerteten Dokumenten wird deutlich, dass sich die Hochschule in einer Vorreiterrolle sieht und dass ihre Strategie darauf ausgerichtet ist, die Vision eines Hauses der Religionen voranzutreiben, was sowohl als Nutzen für die direkten Interessengruppen als auch für die Gesellschaft insgesamt gesehen wird.

Dies setzt, so die EFQM, voraus, dass

»die Organisation:

- (d)ie Interessengruppen in ihrem Ecosystem kenn(t), und sich umfassend mit denjenigen befass[t], die für ihren Erfolg wichtig sind
- nachhaltigen Nutzen kreier(t)
- die Leistungsniveaus verbesser(t), die für den Erfolg von heute erforderlich sind und zugleich die notwendigen Verbesserungen und Transformationen sicherstell(t), um in Zukunft erfolgreich zu sein«⁵¹

Im Rahmen dieser Beobachtung erster Ordnung ist darauf hinzuweisen, dass in den öffentlich verfügbaren Dokumenten Aspekte, die bezüglich des EFQM Modells eine hohe Relevanz haben mögen, zum Teil nur ansatzweise dargestellt werden. Durch die nachfolgenden Schritte im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung, wie oben beschrieben, sollen diese Aspekte dann Ergänzung erfahren, soweit dies zur Klärung der Forschungsfrage zielführend ist.

4.1.3.5 Kriterium 3 – Interessengruppen einbinden

Aus den analysierten Dokumenten ergibt sich ein recht klares Bild, welche Interessengruppen die KPH Wien/Krems für sich definiert hat. Als Kund*innen können primär die Studierenden aber auch Lehrer*innen aller Schultypen und Schulformen, Kindergartenpädagog*innen, Freizeitpädagog*innen

50 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 44.

51 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 17.

und Schulleiter*innen gesehen werden, die am Angebot der Hochschule interessiert sind.⁵² Zu den Studierendenvertreter*innen wird ein guter Kontakt gepflegt, der sich nach Aussagen des Studierendenvertreters, wie sie in der Jubiläumsbroschüre abgedruckt ist, in einer »gute[n] Diskussionsbasis mit dem (Vize-)Rektorat und der Institutsleitung«⁵³ zeige.

In einer, von externen Peers durchgeführten, Hochschulevaluation werden die Mitarbeitenden als eine der größten Stärken der Hochschule benannt. Welche Maßnahmen die Hochschule unternimmt, um diese zu gewinnen, einzubeziehen, zu entwickeln und zu halten, geht aus diesem Bericht jedoch nicht hervor.⁵⁴ Im Interview mit dem Rektor der Hochschule wird jedoch deutlich, dass die Relevanz erkannt wurde, neue Mitarbeitende gezielt in die Organisationskultur einzuführen. Dieses Element wurde entsprechend in den Onboarding-Prozess integriert⁵⁵. Im Sinne der Interessengruppenorientierung wird sich auch mit der Frage auseinandergesetzt, welche Voraussetzungen neue Mitarbeitende mitbringen müssen, um an der KPH Wien/Krems angestellt werden zu können. Hierbei wird vor allem eine formale kirchliche Beheimatung als diskussionswürdig angesehen. Bei der Personalführung seien, wie bereits oben beschrieben⁵⁶, Gerechtigkeits- und Effizienzgedanken handlungsleitend.⁵⁷

Eine Vielzahl von Partner*innen und regulatorischen Interessengruppen können in einer kundenähnlichen Rolle gesehen werden. Glaubensgemeinschaften, mit denen zunächst Kooperationen vereinbart werden, die davon gekennzeichnet sind, dass sie im Verlauf an Intensivität zunehmen und zum Teil fester Bestandteil der Organisation werden, machen eine Kultur der Zusammenarbeit und der Kooperationen deutlich. Regulatorische Interessengruppen werden im Hochschulrat eingebunden und so direkt an der Organisation beteiligt. Die Hochschule beteilige sich an den Finanzausschüssen der KPHen und an Schulumtsleiterkonferenzen und bediene so weitere Interessengruppen.⁵⁸ Darüber wird eine kontinuierliche inhaltliche Unterstützung ebenso sichergestellt wie die Finanzierungssicherheit.

52 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 20.

53 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 188.

54 Vgl. ebd., S. 177ff.

55 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 44.

56 Vgl. Beschreibungen zu Kriterium 2.

57 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 4-6.

58 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 58, sowie Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 18.

Zusammen mit den genannten Partner*innen ist die Hochschule an bildungspolitischen Entwicklungen beteiligt und prägt gesellschaftliches Leben sowohl aus eigener Wahrnehmung heraus als auch laut Grußwort des Stadtschulrats für Wien.⁵⁹ Eine bedeutende Rolle spielen hierbei neben der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen und Forschungsbeiträgen auch die Praxisschulen. Aber auch in weniger formalisierten Kontexten wirkt die KPH Wien/Krems in die Gesellschaft hinein. So werden zum Beispiel Räumlichkeiten der Hochschule für Veranstaltungen und Sport zur Verfügung gestellt.⁶⁰

4.1.3.6 Kriterium 4 – Nachhaltigen Nutzen schaffen

Bei der Planung und Entwicklung von nachhaltigem Nutzen kommt es der KPH Wien/Krems zugute, dass sie ihre Verwaltungseinheiten so umstrukturieren konnte, dass diese standortbezogen im Sinne von Servicestellen agieren können. Definierte Prozessabläufe und Kennzahlen⁶¹ sowie die Integration der IT-Services in die Organisation und Investitionen in Kommunikationsmittel unterstützen diese Strukturen.⁶²

Mit Blick auf die Veröffentlichungen im Internet und den sowohl in digitaler als auch gedruckter Form erhältlichen Broschüren wird deutlich, dass die Hochschule ihre Angebote und ihre Spezifika gut hervorzuheben weiß. Dabei legt sie Wert darauf, sich sowohl an Studierende, potentielle Studierende, aber auch Interessierte aus Gesellschaft und Politik zu richten.⁶³

Das Angebot der Hochschule reicht dabei vom klassischen Studium über Weiterbildungsstudiengänge, Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Beratungszentren und Forschungsaktivitäten. Eine internationale Vernetzung erhöht dabei den potentiellen Nutzen für die Studierenden. Die Nutzer*innen sollen dabei die Möglichkeit haben, sämtliche Stufen der Bildung über die KPH zu erhalten:

»Zukünftig wird es die Möglichkeit geben, vom Kindergarten über die Praxisschulen (Volksschule und Neue Mittelschule) bis zum abgeschlossenen

59 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 16 sowie Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 19.

60 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 62.

61 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 40, sowie Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 28.

62 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 10f.

63 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 15. sowie Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 16.

Studium an der KPH zu lernen und dann die Fort- und Weiterbildung ebenfalls am selben Ort zu beziehen. Als zukünftiges Tätigkeitsfeld der KPH bietet sich die Elementarpädagogik an. Derzeit wird an der Erstellung von diesbezüglichen Konzepten und Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung gearbeitet.«⁶⁴

Die Hochschule setzt hierbei auf fachliche Professionalität und eine Personorientierung, die den Blick auf die individuellen Bedarfe, vor allem der Studierenden lenkt.⁶⁵

4.1.3.7 Kriterium 5 – Leistungsfähigkeit und Transformation vorantreiben

Über ein »kontinuierliches Optimierungsmanagement gewährleistet«⁶⁶ die Hochschule nach Angaben der Geschäftsführerin einen hohen Verwaltungsstandard. Dabei sind auch im Bereich der Organisation der Lehre neue Wege gegangen worden. Die Einrichtung der sogenannten Fachgruppen wird als Zeichen dieser neuen Strukturbildungen gesehen. Diese vernetzen sich auch über die Grenzen der Hochschule hinaus.⁶⁷ Die Managementstrukturen in der Logik einer Linienorganisation mit der Verteilung von klaren Zuständigkeiten im Rektorat haben sich aus Sicht des Rektors als hilfreich erwiesen.⁶⁸ Das Einhalten klarer Vorgaben in den einzelnen Bereichen⁶⁹ ist dabei ebenso im Blick wie die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Standorte nicht ausschließlich vom Sitz des Rektorats aus zu führen.⁷⁰ Es wird deutlich, dass diese Strukturen auf einer Mischung von Vertrauen in die Funktionalität der Organisation⁷¹ und der gezielten Anwendung von Qualitätsmanagementinstrumenten basieren.⁷² Neben den organisatorischen Transformationen, die auf eine Zukunftsfähigkeit der Hochschule ausgerichtet sind, unterstützt das

64 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 47.

65 Vgl. ebd., S. 177 sowie Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 40.

66 Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 7.

67 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 48.

68 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 20.

69 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 28.

70 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 30.

71 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 18.

72 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 40-42.

erfolgreiche Bemühen um Kooperationen und Zusammenarbeiten mit weiteren Glaubensgemeinschaften die strategiebezogene Zukunftsorientierung.⁷³

Die Förderung von Innovationsgeist scheint in einer für die Hochschule passenden Balance zum Bewusstsein miteinhergehender Risiken solcher Veränderungen zu liegen.⁷⁴ Und so entstehen neue Formate, wie ein mit mehreren Hochschulen zusammen entwickelter Bachelor-Studiengang, bei dem eine eigenständige Durchführung am jeweiligen Standort mit einer maximalen Durchlässigkeit und Mobilitätsermöglichung für die Studierenden kombiniert wird.⁷⁵

Für die Entwicklung solcher Formate, aber auch im Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die angeschlossenen Praxisschulen, wendet die Hochschule ihre Forschungsexpertise konkret an und setzt so generiertes Wissen in die Praxis um.⁷⁶ Über gemeinsam genutzte Ablagesysteme wird Wissen strukturiert zugänglich gemacht.⁷⁷ Auch werde das Wissen der Studierenden genutzt, um die Organisation voranzubringen. So wurden zum Beispiel in Zusammenarbeit zwischen den Instituten der KPH Wien/Krems und der Studierendenvertretung verschiedene Lernhilfen und Lernunterstützungen in Form von Broschüren entwickelt.⁷⁸

Als Verbesserungsmöglichkeit wird die Struktur des Hochschulrats gesehen. Konkret scheinen die Größe dieses Gremiums und der damit einhergehende Ressourcenaufwand nicht mit den Ergebnissen übereinzustimmen, die im Rahmen der Hochschulratssitzungen produziert werden. Über eine gezielte Einarbeitung der Mitglieder in die für die Hochschule relevanten Themen seien hier noch bessere Ergebnisse zu erzielen.⁷⁹

4.1.3.8 Ergebniskriterien – Vorbemerkung

Die Darstellung der Ergebnisse kann an dieser Stelle der Organisationsbeschreibung nur mit Einschränkungen erfolgen. So ist in den analysierten Unterlagen, die hier im Sinne einer Beobachtung erster Ordnung herangezogen

73 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 33 sowie Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 14.

74 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 9.

75 Vgl. PH Niederösterreich et al. 2018, S. 16.

76 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 21.

77 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems, Absatz 44.

78 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 177.

79 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 66.

werden, nur ein Teil solcher Wahrnehmungen abgebildet. Auch Leistungsindikatoren werden nur punktuell angedeutet. Um die verschiedenen Interpretationsstufen an dieser Stelle aber klar voneinander zu trennen, soll im Folgenden das dargestellt werden, was aus der Dokumentenanalyse diesen beiden Bereichen zugeordnet werden kann.

4.1.3.9 Kriterium 6 – Wahrnehmung der Interessengruppen

Die Studierenden bestätigen eine fachliche Qualität der Lehrenden und betonen einen von hoher Achtsamkeit geprägten Umgang.⁸⁰

Von Seiten der Mitarbeitenden gibt es Rückmeldungen zur Organisationsstruktur, die als hilfreich und entwicklungsunterstützend angesehen wird. Auch Veränderungen, die mit hohen Arbeitsbelastungen einhergehen, könnten so gut vollzogen werden.⁸¹ Die Tatsache, dass die Organisation von einem Rektor mit kaufmännischem Hintergrund geleitet wird, sorgt in den Wahrnehmungen von außen wohl immer wieder für Verwunderung. Dies erwarte man von einer kirchlich getragenen Organisation nicht unbedingt.⁸²

Von den wirtschaftlichen und regulatorischen Interessengruppen werden klare Signale zitiert, die der KPH Wien/Krems bescheinigen, ein »unverzichtbarer Träger des kirchlichen Lebens«⁸³ zu sein und in ihrer Besonderheit das »Zusammenwirken verschiedener Kirchen und Religionsgemeinschaften«⁸⁴ zu ermöglichen. Dies tue sie, »indem sie das christliche Menschenbild als Basis reflektiert und verantwortlich die Begabungen der jungen Generation fördert.«⁸⁵

Eine international hohe Beachtung und Anerkennung sowohl in Bezug auf den interreligiösen Dialog als auch bezogen auf ihr bildungspolitisches Wirken lasse Rückschlüsse darauf zu, dass die KPH Wien/Krems auch in der Gesellschaft als »eine Art Role Model«⁸⁶ gesehen wird.

Dies gelinge durch die systematische Einbindung der Kooperationspartner*innen. In der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen der KPH Wien/Krems 2017 sind von zwölf Vertreter*innen der Träger, Kooperationspartner

80 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 177.

81 Vgl. ebd., S. 178.

82 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 28.

83 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 26.

84 Ebd., S. 24.

85 Ebd., S. 30.

86 Ebd., S. 8.

und politischen Institutionen Grußworte enthalten, die die Zuverlässigkeit und die Kompetenz sowie die gute Reputation der Hochschule betonen.⁸⁷ Auch über die Einholung einer externen Peer-Evaluation wird der KPH Wien/Krems eine hohe Ausbildungsqualität bescheinigt, die »wissenschaftsbasierte Lehre bei gleichzeitig hoher Praxisnähe und Praxisrelevanz«⁸⁸ liefere. Unterstützend werden dabei Einrichtungen wie das International Office tätig.⁸⁹ Für Irritationen haben die Rückmeldungen zur religiösen Ausrichtung aus der Peer-Evaluation gesorgt.

»So eine Erkenntnis ist gewesen, die muss man sich fast auf der Zunge zergehen lassen, wir haben zu viel Religion in unserer Organisation.«⁹⁰

4.1.3.10 Kriterium 7 – Strategie- und leistungsbezogene Ergebnisse

Die Hochschule erhält durch die Ergebnisse der Hochschulevaluation die Rückmeldung, dass es ihr erfolgreich gelingt, »die religionssensible Ausbildung der Studierenden als wesentlichen Beitrag für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft«⁹¹ sichtbar zu machen. Außerdem werde der im Leitbild angeführte Anspruch, »eine christliche Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die ein interreligiöses, interkulturelles und interkonfessionelles Lernen«⁹² zu ermöglichen, erfüllt.

Bei den strategie- und leistungsbezogenen Ergebnissen stehen über die ausgewerteten Dokumente keine Informationen zu den finanziellen Ergebnissen zur Verfügung. Allerdings wird von Seiten der Geschäftsführerin darauf hingewiesen, dass »die vorgegebenen Kostengrenzen eingehalten werden [sollten]«⁹³ und die Gemeinnützigkeit dabei im Vordergrund stehen würde.⁹⁴

Auf die Erfüllung der Erwartungen wichtiger Interessengruppen kann über die bereits genannten Grußworte ein Rückschluss auf eine positive Sicht dieser Interessengruppen gezogen werden. Die steigende Anzahl an festen Kooperationen ist hierfür ebenfalls ein Indikator. Auch Erwartungen an, aus

87 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 14 ff.

88 Ebd., S. 177.

89 Vgl. ebd., S. 179.

90 Interview Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, Absatz 46.

91 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 178.

92 Ebd.

93 Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 28.

94 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 28.

Sicht der Interessengruppen, wichtige inhaltliche Ausrichtungen werden entsprechend dieser Wahrnehmungen erfüllt.⁹⁵

Als Indikatoren für den Erreichungsgrad der strategischen Ziele kommt auf Basis der Dokumentenanalyse zum einen das erfolgreiche »Zusammenwirken unterschiedlicher Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungsangebote – besonders im Kontext verschiedener Religionen und Kulturen unter einem gemeinsamen Dach«⁹⁶ in Frage. Außerdem erfolgt wohl eine Auswertung der Passung des Leitbilds und der Strategie zu den aktuellen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die ebenfalls zu einem positiven Ergebnis kommt.⁹⁷

Für den Forschungsbereich erfolgen direkte Vergleiche mit den anderen Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost, die von der KPH Wien/Krems als »eine Art Leistungsschau hochschulischer Forschungsaktivitäten«⁹⁸ gesehen wird.

Auch die Messung und Verbesserung der Leistungsfähigkeit wird durch die Hochschule in den Blick genommen. So werden Arbeitsprozesse begutachtet und optimiert und die guten Ergebnisse der Hochschulevaluation werden als ein Indikator für erfolgreiches Handeln in diesem Zusammenhang gedeutet.⁹⁹

Auch als relativ junge Organisation ist die KPH Wien/Krems stetigem Wandel unterworfen. Diesen im Sinne von Fortschritt und Transformation zu gestalten, gelingt der Hochschule nach eigenen Darstellungen und in Bezug auf die Hochschulevaluation gut. So postulieren die Texte auf der einen Seite, dass die Hochschule beständig genug sei, um identitätsstiftende Inhalte und Strukturen zu schaffen, aber auch in einem solchen Maß Veränderungen gestalte, dass neue Formen und Inhalte nachhaltig umgesetzt werden konnten.¹⁰⁰

4.1.3.11 Zusammenfassung – Why? How? What?

Entlang der Kriterien des EFQM-Modells 2020 ergibt sich bereits anhand der bis hierhin ausgewerteten Dokumente ein Bild von der Ausrichtung über die

95 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 26ff.

96 Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 5.

97 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 15 sowie S. 24.

98 Ebd., S. 48.

99 Vgl. ebd., S. 9 sowie S. 178.

100 Vgl. ebd., S. 8.

Realisierung bis zu den Ergebnissen der KPH Wien/Krems. So wird die Vision eines Hauses der Religionen in Umsetzung gebracht und findet sich mit steigender Anzahl von Kooperationspartnerschaften in den Ergebnissen wieder.

Ihren Anspruch, ein Gegengewicht zur Säkularisierung der Gesellschaft zu leisten, erreicht die Hochschule über eine fachliche Professionalität und eine Personenorientierung, die ihr im Ergebnis international hohe Beachtung und Anerkennung einbringen.

Der gemeinsame Umgang mit Unterschieden, wie er im Leitbild gefordert wird, wird über das breite Angebot von Lehre, Weiterbildung und Forschung im Sinne eines »nachhaltigen Nutzens«¹⁰¹ den Interessengruppen und der Gesellschaft zur Verfügung gestellt, was sich in den Ergebnissen über die Wahrnehmung der Interessengruppen und die Anzahl der Kooperationen belegen lässt.

4.1.3.12 Aspekte entlang des proCum Cert-Anforderungskatalogs

Wie unter 3.5.2 beschrieben, soll die Organisationsbeschreibung an dieser Stelle um die Perspektive entlang des pCC-Anforderungskatalogs erweitert werden. Bei dem Aspekt der Seelsorge geht es darum, welche Anstrengungen die Organisation unternimmt und welche organisationalen Strukturen bestehen, die eine seelsorgerische Unterstützung für die Interessengruppen ermöglicht.

An der KPH Wien/Krems bestehe nach eigenen Angaben neben dem organisationalen Vorhandensein von Hochschulpastoral und entsprechender Angebote im Hochschulalltag »die Chance des vertieften interreligiösen Dialogs«¹⁰², welche in den Bereichen Lehre, Weiterbildung und Forschung aufgegriffen werde.¹⁰³ Gebetsräume stünden auch den nicht-christlichen Religionen zur Verfügung und zur Grundausstattung gehören unter anderem muslimische Gebetsteppiche.¹⁰⁴ Die Hochschulpastoral stelle auch ein gewisses Alleinstellungsmerkmal dar, da sie in dieser Form an öffentlichen Pädagogischen Hochschulen so nicht zu finden sei.¹⁰⁵

101 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a, S. 22.

102 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 42.

103 Vgl. ebd.

104 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 25.

105 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 24.

Auch wenn Seelsorge nicht als »ursächliche Aufgabe einer Hochschule«¹⁰⁶ gesehen wird, werden die Räumlichkeiten dafür von der Hochschule gestellt. Die Leistung wird dann von den jeweiligen Kirchen eingebracht.¹⁰⁷ Außerdem werden die Mitarbeitenden der Hochschule aufgerufen, zusammen mit den für »die Hochschulpastoral Verantwortlichen Kirche zu sein und das Reich Gottes in seiner Vielfalt und Buntheit zum Leuchten zu bringen.«¹⁰⁸ Dass dies im Hochschulalltag Relevanz hat, zeige sich darin, dass neben der Seelsorge durch die Mitarbeitenden der Hochschulpastoral auch eine entsprechende Ansprechbarkeit der Mitarbeitenden der Hochschule besteht. Bei diesen sei es »eine andere Schwelle«, weil man diese Menschen kenne und ihnen vertraue.¹⁰⁹ Mit den Kirchengemeinden vor Ort gebe es hauptsächlich mit den katholischen Gemeinden direkte Kontakte.¹¹⁰

Wenn bei pCC von Verantwortung gegenüber der Gesellschaft die Rede ist, geht es im Wesentlichen um die Übernahme von Verantwortung für Ausbildung und die Förderung ehrenamtlichen, bürgerschaftlichen und ideellen Engagements.

Hier sieht sich die KPH Wien/Krems in deutlich weiterem Feld in Verantwortung. Ausbildung als Organisationszweck zieht an dieser Stelle auch inhaltliche Verantwortung nach sich, die die Hochschule klar benennt. Darin eingeschlossen ist auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen.¹¹¹ Neben der gewollten Prägung einer »werteorientierten Schulkultur«¹¹² über die Absolvent*innen der Hochschule, wird vor allem in den vielfältigen Formen des interreligiösen Dialogs ein »Beitrag für die friedvolle, pluralistische Entwicklung unserer Gesellschaft«¹¹³ gesehen. Aufgrund ihrer besonderen Trägerstruktur wird die KPH Wien/Krems auch von ihren Trägervertreter*innen in einer Vorreiterrolle »mit einer enormen Vorbildwirkung für Europa und darüber hinaus«¹¹⁴ gesehen.

Mit ihrem Profil, ihren Angeboten und ihrer Rolle als Ausbildungs- und Weiterbildungsstätte von Pädagogen sieht sich die Hochschule als ort- und

106 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 48.

107 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 52.

108 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 25.

109 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 54.

110 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 56.

111 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 60.

112 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

113 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 9.

114 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 20.

raumgebend für die fundierte Auseinandersetzung mit den Themen des Zusammenlebens in der Diversität.¹¹⁵

Dazu trägt in erheblichem Maße auch die Ausgestaltung der Hochschule als Haus der Religionen bei, in welchem der Kontakt und die Auseinandersetzung mit dem Anderen gelebter Alltag sind und die Befähigung »mit der multireligiösen Realität in den Schulen gezielter umgehen zu können«¹¹⁶, alltägliches Erleben in Verbindung mit der fachlichen Auseinandersetzung sind. Über das Mitwirken an hochschulübergreifenden Konzepten, wie dem Bachelorstudium »Elementarbildung: Inklusion und Leadership« wird zusätzlich sichergestellt, dass die Spezifika der KPH Wien/Krems auch auf diese gesellschaftlich relevanten Bereiche wirken kann.¹¹⁷ Innerhalb der Hochschule engagieren sich die Mitarbeitenden im Sinne von Seelsorge auch ehrenamtlich.¹¹⁸ Außerhalb der Hochschule wird ehrenamtliches Engagement der Mitarbeitenden außer in Bezug auf politische Funktionen nicht weiter in den Blick genommen. Bei politischen Funktionen stelle die Hochschule sicher, dass in einem solchen Rahmen getätigte Aussagen klar als Aussage einer Privatperson und nicht als Aussage der Hochschule verstanden werden.¹¹⁹

Im Sinne von pCC wird bei der Trägerverantwortung darauf geschaut, welche Vorgaben und Beiträge der Träger zur Strategie und Ausrichtung des Unternehmens macht, welche Vorgaben für die operative Unternehmensführung gemacht werden, welche Rolle der Träger bei der Personalverantwortung für die obersten Führungspositionen übernimmt und welche Aufsichtsverantwortungen wahrgenommen werden.¹²⁰

Aus den analysierten Dokumenten geht hier vor allem die Sicht der Träger auf die Hochschule hervor. Es wird aber auch deutlich, dass die Träger ihr Engagement an dieser Hochschule als Verantwortungsübernahme gegenüber der Gesellschaft verstehen:

»In Hinblick auf die Verantwortung, die die Katholische Kirche Österreichs insbesondere im Bereich der Lehrerbildung sowie im Sozialbereich mitträgt, ist es ihr ein Anliegen, dass sich auch die kirchlichen Einrichtungen der Lehrerbildung [...] sowie die Akademie für Sozialarbeit und Bildungseinrichtun-

115 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 22 in Verbindung mit S. 31.

116 Ebd., S. 42.

117 Vgl. PH Niederösterreich et al. 2018, S. 5.

118 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 52.

119 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 64.

120 Vgl. proCum Cert GmbH 2019, S. 29.

gen im sozialpädagogischen Bereich wie bisher am Weiterentwicklungsprozess beteiligen und die Chance einer sinnvollen pädagogischen Weiterentwicklung nützen.«¹²¹

Der Stiftungsrat und der Hochschulrat seien die Orte, an denen die Träger ihre Aufsichtsverantwortung wahrnehmen würden.¹²² Dabei nehme nimmt der Hochschulrat als strategisches Gremium auf die Ausrichtung der Hochschule Einfluss. Bei der Personalauswahl werde über die Bestellung des Rektorates die Ausrichtung ebenfalls deutlich beeinflusst, weitere Personalentscheidungen werden an das Rektorat delegiert.¹²³ Generell erfolge diese Einflussnahme im Rahmen der rechtlich vorgegebenen Strukturen einer Pädagogischen Hochschule.¹²⁴ Die Interessen der Träger*innen und die rechtlichen Grundlagen zu einem Interessensausgleich zu führen, wird von der Hochschulleitung als eigene Aufgabe benannt.¹²⁵

4.1.3.13 Wertedefinitionen der Hochschule

Um darzustellen, wie die KPH Wien/Krems Werte oder Werteorientierung definiert, wurde in den analysierten Texten nach Aussagen gesucht, die einen entsprechenden Rückschluss zulassen. Dabei fällt auf, dass diese auf sehr unterschiedlichen Ebenen getroffen werden.

So sind Aussagen zu finden, die einen Rückschluss auf ihren Blick auf den Menschen ermöglichen, allgemeine Wertaussagen, Aussagen dazu, was unter einem christlichen Bildungsprozess verstanden wird, Hinweise auf den Umgang mit Werten im Hochschulalltag sowie Auswirkungen auf die Lehre.

Aus dem Leitbild der Hochschule geht hervor, dass von der Überzeugung ausgegangen wird, »dass Gott einem jeden Menschen eine unverlierbare Würde geschenkt hat, die sich auch in der schöpfungsgemäßen Gleichwertigkeit von Mann und Frau ausprägt«¹²⁶. So umfasse das »christliche Menschenbild [...] die Verpflichtung, Frauen und Männern die gleichen Rechte in allen Bereichen der Pädagogischen Hochschule zu sichern.«¹²⁷ Außerdem wird definiert, dass die »ganzheitliche Ausprägung der Person in intellektueller, spiri-

121 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 37.

122 Vgl. Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 33-34.

123 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 68.

124 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 66.

125 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 28.

126 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

127 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 41.

tueller, emotionaler, ethischer und ästhetischer Hinsicht (...) im Zentrum des fördernden Interesses [steht].«¹²⁸

Bei den allgemeinen Werteaussagen handelt es sich um Darstellungen, die verdeutlichen, dass ein »Geist des Einander-Verstehens«¹²⁹ als Möglichkeit gesehen wird, die Gesellschaft im Sinne von »Liebe, Glaube, Hoffnung, Toleranz und Solidarität«¹³⁰ zu gestalten. Diesen Auftrag nimmt die KPH Wien/Krems vor allem auch in der Ausbildung von Pädagog*innen wahr. Sie sieht ihre Aufgabe dabei darin, den Idealismus, aber auch den Realitätssinn zukünftiger Pädagog*innen¹³¹ dahingehend zu stärken, eine Diversitäts- und Genderkompetenz zu erwerben, die mit dem Wissen einhergeht, dass »der Unterschied zwischen Individuen der einzelnen Gruppen in vielerlei Hinsicht größer [ist] als der zwischen den einzelnen Gruppen«. ¹³²

Diese Ausrichtung spezifiziert sich in vielerlei Hinsicht mit Blick auf den christlichen Bildungsprozess. Zunächst wird im Leitbild dieser mit der umfassenden Entfaltung des Menschseins definiert.¹³³ Dieser Grundsatz zeigt sich dann in den unterschiedlichsten Ausprägungen. So wird das Lehren und Lernen im Sinne des christlichen Menschenbildes mit den pädagogischen und anthropologischen Fragestellungen in Wechselwirkung gesehen, die verantwortungsvolles Denken, Handeln und Leben initiieren.¹³⁴ Die KPH Wien/Krems basiere ihre Angebote auf einem Bildungskonzept nach »christlichen Werten«¹³⁵, welches »sich [...] in einem spezifischen Umgang mit Leistung, mit Scheitern, im Umgang mit Behinderung sowie im Umgang mit sozialen, kulturellen, konfessionellen unreligiösen Minderheiten [verdeutliche].«¹³⁶ Entsprechend gelebte und gelehrt christliche Werte würden dem Bildungskanon Sinn und Leben geben.¹³⁷ Aus dieser Haltung heraus definiert die KPH Wien/Krems Zielsetzungen für Bildung und Weiterbildung. Diese werde

128 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

129 Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 9.

130 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 14.

131 Vgl. ebd..

132 PH Niederösterreich et al. 2018, S. 12.

133 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

134 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 12.

135 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 10.

136 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

137 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 41.

»angesichts einer pluralistischen Gesellschaft notwendig sein, die ein hohes Maß an Verständigung über die Grundfragen des Menschseins, an Bereitschaft und Kompetenz zu integrativem pädagogischen Handeln mit Bezug auf Multireligiosität und Multikulturalität erfordert und einer nachhaltigen Sicherung der gemeinsamen Wertebasis bedarf.«¹³⁸

Entsprechend sehen auch die Träger*innen der Hochschule ihre Grundlagen verwirklicht. So nennt zum Beispiel die Evangelische Kirche die »Einheit in versöhnter Verschiedenheit«¹³⁹ und die orientalisch-orthodoxe Kirche die »Kenntnisse der christlichen Wurzeln«¹⁴⁰ als zu realisierende Bildungsinhalte.

Auch bei Kooperationsprojekten bring die KPH Wien/Krems diese Zielsetzungen ein. So wird in Bezug auf den über das Modulhandbuch betrachteten Studiengang von der »Einzigartigkeit der kindlichen Entwicklung«¹⁴¹ gesprochen und davon, dass »Studierende als selbstständige und autonome Individuen definiert [werden] und ihre aktive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten auf der Basis ihrer Vorerfahrungen und -kenntnisse« zu fördern seien.¹⁴²

Ganz allgemein gesprochen, sieht sich die Hochschule als »Lebens- und Erfahrungsraum«, der bewusst gestaltet und auf Freiheit und Verantwortung ausgerichtet ist.¹⁴³ So soll eine Stärkung der eigenen Identität ermöglicht werden, von der ein verstehendes Öffnen auf das Andere hin erwartet wird.¹⁴⁴ Dabei wird die »Diversität unter den Studierenden [...] als Ressource für Entwicklungs- und Lernprozesse wahrgenommen, wertgeschätzt und genützt«¹⁴⁵. In einem Grußwort in der Imagebroschüre der KPH Wien/Krems beschreibt der Bischof der Altkatholischen Kirche Österreichs eine »Stimmung des christlichen Humanismus« und die Vorsitzende des Hochschulrates nennt im Geleitwort der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen »einen verantwortungsvollen Umgang mit Gemeinsamkeiten, mit

138 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017.

139 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 12.

140 Ebd., S. 14.

141 PH Niederösterreich et al. 2018, S. 14.

142 Ebd., S. 8.

143 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

144 Vgl. Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 6.

145 PH Niederösterreich et al. 2018, S. 9.

Differenzen, mit Vielfalt.«¹⁴⁶ So sei die Hochschule, so ist weiter zu lesen, ein Ort, »an dem jeder Mensch die Würde seines Menschseins entdecken und verwirklichen kann.«¹⁴⁷ In diesem Sinne soll »Ausbildung wie sie die KPH anbietet, [...] daher nicht nur »Nutzbringung« [bedeuten], sondern heißt«, so ist es in der Imagebroschüre zu lesen, »dass jeder seine von Gott geschenkten Talente entfalten und mit einer umfassenden Sicht die Probleme unserer Zeit angehen lernt.«¹⁴⁸

Bezogen auf die Lehrer*innenausbildung spezifiziert die Hochschule die Besonderheiten einer »Christlichen LehrerInnenausbildung«, welche »auch in der Organisationskultur sichtbar«¹⁴⁹ werde. So zeige sich dies in einer »ausgedrückten gegenseitigen Wertschätzung auf allen Ebenen, einer Kultur des Feierns, aber auch in [einer] Partizipation und der kommunikativen Vernetzung aller [...] Standorte.«¹⁵⁰ Diese Leitbildgedanken finden sich dann auch in weiteren Publikationen wieder. So wird die Festschrift zum zehnjährigen Bestehen mit den folgenden Worten eingeleitet:

»Ihr Inhalt macht sie vertraut mit dem Geist, der das Leben und Lehren an unserem Haus prägt; die Beiträge geben Zeugnis vom Geist, durch den die Institute und Zentren, die Teams und die Schulen, die Verwaltung und die VerantwortungsträgerInnen an den verschiedenen Standorten verbunden sind: Christliche LehrerInnenbildung an der KPH Wien/Krems orientiert sich am ökumenischen Miteinander.«¹⁵¹

Und in der jährlich erscheinenden Informationszusammenstellung KPH:kom-pakt aus dem Studienjahr 2018/2019 wird dargelegt, dass die christliche Lehrer*innenausbildung als ein »interreligiöses, interkulturelles und interkonfessionelles Lernen«¹⁵² verstanden wird. An dieser Stelle werden auch die Leitsätze in zusammengefasster Form präsentiert. So wird »das christliche Bild vom Menschen«¹⁵³ als Basis definiert, eine reflektierte Vielfalt als Stärke formuliert, die Förderung von Begabungen als Leidenschaft bezeichnet und

146 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 6.

147 Ebd., S. 7.

148 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 12.

149 Rektorat der KPH Wien/Krems o.J.

150 Ebd.

151 Rektorat der KPH Wien/Krems 2017, S. 6.

152 Rektorat der KPH Wien/Krems 2018, S. 32.

153 Ebd.

Verantwortung als Schlüsselbegriff genannt. Die Organisationskultur sei bei all dem von Wertschätzung geprägt.¹⁵⁴

Anhand des in die Analyse integrierten Studiengangs lassen sich weitere Hinweise auf entsprechende Zielsetzungen im Studienalltag aufzeigen. Zu beachten ist hierbei, dass es sich bei dem analysierten Studiengang, wie oben beschrieben, um einen Studiengang handelt, der an mehreren Hochschulen entwickelt und durchgeführt wird. Gemäß der Aussage aus dem Modulhandbuch, dass die jeweiligen Hochschulen neben der Einflussnahme auf die generelle Gestaltung des Studiengangs auch »individuell vertiefende Angebote gemäß den spezifischen Profilen der beteiligten Pädagogischen Hochschulen«¹⁵⁵ in das Curriculum integrieren, sollen Hinweise auf Zielsetzungen dargestellt werden, die die Ausrichtung¹⁵⁶ der KPH Wien/Krems widerspiegeln. Dabei wird deutlich, dass die KPH Wien/Krems die Wahlpflichtmodule nutzt, um ihre Leitgedanken an die Studierenden weiterzugeben. So wird das Modul »Religiöse Vielfalt – Interreligiöse Bildung. Grundlagen und Zugänge unterschiedlicher Weltreligionen und religiöser Gemeinschaften«¹⁵⁷ oder das Modul »Philosophieren mit Kindern. Einführung in die Grundlagen der Kinderphilosophie: Philosophische Gespräche mit Kindern und Eltern im interkulturellen und interreligiösen Kontext«¹⁵⁸ angeboten und für alle Module »besteht der Anspruch, die Lehrinhalte und Lernsettings flexibel an den Bedarf der Studierenden anzupassen, den Austausch unterschiedlicher Menschen zu fördern, damit die Einzigartigkeit der oder des Einzelnen als Ressource in die Gesellschaft einfließen kann.«¹⁵⁹

In diesem Sinne setzt die KPH Wien/Krems in diesem Lehrangebot die Ziele, dass Absolvent*innen sich mit der eigenen Wertehaltung, einer Berufsethik und inklusiver Kultur auseinandersetzen, diese in den professionellen Kontext einbringen können und sich über die Wirkung dessen bewusst sind.¹⁶⁰ Auch bezogen auf wertschätzende Beziehungskultur, sozialer Verant-

154 Vgl. ebd.

155 PH Niederösterreich et al. 2018, S. 27.

156 Ausrichtung soll hier im Sinne des EFQM-Modells 2020 (European Foundation for Quality Management 2019a, S. 10ff.) verstanden werden. Entsprechend sind hier die inhaltlichen Füllungen der Begriffe Zweck, Vision, Strategie sowie Organisationskultur und Organisationsführung subsummiert.

157 PH Niederösterreich et al. 2018, S. 29.

158 Ebd., S. 35.

159 Ebd., S. 8f.

160 Vgl. ebd., S. 10.

wortung und Gerechtigkeit¹⁶¹ sind im Modulhandbuch Lehrinhalte genannt, die Werteformulierungen der Organisation KPH Wien/Krems widerspiegeln.

Auch in die an die KPH Wien/Krems angeschlossenen Praxisschulen wirkt die Ausrichtung der Hochschule hinein. Diese würden »unter der Leitidee des christlich geprägten Profils der KPH ihr eigenes Unterrichts- und Erziehungskonzept«¹⁶² gestalten. »Basierend auf gegenseitiger Wertschätzung, Toleranz und Solidarität [werde] jedes Kind mit seinen individuellen Interessen und Begabungen wahrgenommen und differenziert gefordert und gefördert.«¹⁶³

In den beiden Expert*inneninterviews mit dem Rektor und der Geschäftsführerin der Hochschule wird deutlich, dass die Werteorientierung der Organisation viel mit Arbeitsorganisation in Verbindung gebracht wird. Gleichmäßige Verteilung von Arbeitslast¹⁶⁴, eine entsprechende

»innere Haltung [...] der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter«¹⁶⁵ und »Vorbildliches Handeln in dem interreligiösen Miteinander«¹⁶⁶

seien wesentliche Aspekte. Daneben wird in den Interviews mehrfach auf die Werte der Träger*innen Bezug genommen. So seien zum Beispiel Nebentätigkeiten dann einzuschränken, wenn diese als »ehrenrührig« angesehen werden könnten.¹⁶⁷ Die Organisation sei getragen von einem christlich kirchlichen Wertekonstrukt¹⁶⁸ und dies wirke sich in unterschiedliche Bereiche aus. So werde neben dem Angebot von Seelsorge und Hochschulpastoral der vertretenen Kirchen und Religionsgesellschaften¹⁶⁹ auch wahrgenommen, dass in der Organisation entsprechend der kirchlichen Struktur eine gewisse Autoritätsgläubigkeit zu beobachten sei, die besondere Führungsverantwortung mit sich bringe¹⁷⁰. Das Selbstverständnis einer »dienenden Aufgabe«¹⁷¹ spiegle hier den Wertezugang der Leitung wider.

161 Vgl. ebd., S. 14.

162 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016, S. 21.

163 Rektorat der KPH Wien/Krems 2016.

164 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 2.

165 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 4.

166 Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 26.

167 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 64.

168 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 12.

169 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 48.

170 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 20.

171 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 36.

Insgesamt funktioniere die Organisationskultur gut, es werde sich aber bisher zu wenig mit ihr auseinandergesetzt. Aus diesem Grund wurde 2019 ein »Beratungsprozess [...] in Richtung christlich inspirierter Organisationskultur [gestartet]«¹⁷²

4.1.3.14 Wertegeleitete Entscheidungsfindung – ein besonderer Blick auf die Expert*inneninterviews

Wie in der Darstellung des Vorgehens zu dieser Organisationsbeschreibung bereits geschildert, werden im Folgenden die beiden Expert*inneninterviews angelehnt an Vogd interpretierend formuliert. Dafür werden die Textpassagen der Interviews verwendet, die sich mit der Frage von wertegeleiteten Entscheidungsfindungen beschäftigen. Um die Auswertungsmethode auch im Rahmen dieser Organisationsbeschreibung transparent zu machen, soll zunächst exemplarisch das erste in diesem Kontext genannte Thema Schritt für Schritt bearbeitet und auch so dargestellt werden. Die weiteren Themen werden dann in der bereits zusammengefassten ausformulierten Form dargestellt.

Als erstes Thema zu Entscheidungen, die die Werteorientierung der Hochschule beeinflussen, wurden Personalentscheidungen genannt. Mit den dazugehörigen Unterthemen und weiteren Unter-Unterthemen sieht die erste schematische Darstellung der formulierenden Interpretation wie folgt aus:

OT¹⁷³: Entscheidung zur Beeinflussung der Werteorientierung (R A2)¹⁷⁴

T: Personalentscheidung

UT: Passung zur Organisation

UUT: Change: Änderung Dienstrecht

UUT: Provokation und Sabotage der Veränderung

UUT: Werterhaltung der Organisation

UUUT: Gerechtigkeit (R A3)

UUUT: Wille zum Mittragen der Organisationskultur (R A4)

UUUT: Übernahme von Verantwortung

172 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 46.

173 Zur Erklärung der Abkürzungen, siehe Kapitel 3.2.

174 Die Angaben in den Klammern verweisen auf den jeweiligen Absatz im Interviewtranskript. R steht dabei für Rektor.

Vom Rektor werden als Beispiel für eine Entscheidung, die die Werteorientierung der Hochschule beeinflusst hat, Personalentscheidungen genannt. Unmittelbar ergänzt wird im Gespräch, dass hierbei die Passung der jeweiligen Person zur Organisation und ihrem Wertekonstrukt entscheidend sei. Zur Illustration dieser Aussage wird dann eine Situation geschildert, bei der eine Veränderung des Dienstrechts mit einer Veränderung in der Ausgestaltung der Arbeitszeiten einhergegangen ist. Diese Veränderung wird mit einer Ausrichtung auf gleichmäßig verteilte Arbeitslast begründet. Unmittelbar dazu wird in Bezug auf die Personalentscheidung das Problem benannt, dass hier einzelne Personen aktiv gegen diese Veränderung vorgegangen sind.

Zur Begründung der gefällten Entscheidungen werden die Gerechtigkeit gegenüber anderen und eine Organisationskultur des Mittragens angeführt, zu der sich die Mitarbeitenden grundsätzlich bekennen müssten. Die getroffene Entscheidung wird abschließend mit der Übernahme von Verantwortung begründet.

Mit dieser besonderen Form der Inhaltsanalyse können unterschiedliche Propositionen bestimmt und identifiziert werden.¹⁷⁵ Über die Darstellung, wann ein Thema einsetzt, wie es sich entfaltet und wie es beendet wird, können Strukturen und wiederkehrende Muster abgebildet werden, die dann als Grundlage für die anschließende reflektierende Interpretation dienen.¹⁷⁶

In diesem nächsten Schritt wird dann der nun formulierte Absatz reflektierend interpretiert. Dies geschieht im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung. Es wird nun also versucht, »Relationen, Prozessdynamiken und Zurechnungsvorgänge«¹⁷⁷ herauszuarbeiten und darzustellen.

Das Interview mit dem Rektor wurde eingeleitet mit der Bitte, eine Situation zu beschreiben, in welcher er die Werteorientierung der Hochschule durch eine Entscheidung beeinflusst hat. Die Themensetzung »Personalentscheidung« wurde also nicht vom Interviewer vorgegeben. Für den Interviewpartner sind Personalentscheidungen eine grundlegende Beeinflussung der Werte der Organisation. Als Führungskraft mit Personalverantwortung liegt es nahe, dass hier eine nicht unerhebliche Anzahl von Entscheidungen zu treffen sind. Die Beeinflussung der Organisationswerte bei einer solchen Entscheidung wird im vorliegenden Fall vor allem mit der Passung zur Organisation beschrieben. Diese Entscheidung zur Passung wird aber nicht an einem

175 Vgl. Vogd 2011, S. 53.

176 Vgl. ebd., S. 56.

177 Ebd., S. 57.

Beispiel eines Anstellungsprozesses geschildert, sondern in Bezug auf die Anpassungsfähigkeit von bestehenden Mitarbeitenden an Change-Prozesse der Organisation. Es geht also letztlich nicht um die Entscheidung, ob der*die Mitarbeitende grundsätzlich zur Organisation passt, denn diese Entscheidung ist bereits in der Vergangenheit getroffen worden. Die Entscheidung, die hier bezüglich der Werteorientierung der Hochschule gefällt wird, ist vielmehr eine Entscheidung, wie mit Widerstand in Change-Prozessen umgegangen wird. So ist eine Entscheidung, die an dieser Stelle gefällt wird, dass der Organisation eine Wertehaltung der Gerechtigkeit und einem an den individuellen Möglichkeiten orientierten Leistungswillen zugeschrieben wird. Der Wille, eine solche Organisationskultur mitzutragen, wird als Wert gesetzt und begründet.

Eine weitere Entscheidung, die letztlich als nachgelagerte Entscheidung bezeichnet werden könnte, und die an dieser Stelle erkennbar wird, ist, dass die Bearbeitung solcher Widerstände über die Logik der Personalentscheidung erfolgt. Es erfolgen Gespräche, in die viel Energie hineinfließt und die in der Eigenwahrnehmung in diesem Fall nichts Substantielles bewirken. Das Ergebnis ist die »rote Karte«¹⁷⁸, was wohl als Ausschluss aus der Organisation zu verstehen ist. Diese Entscheidung wird mit der Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme des Entscheidungsträgers begründet und bestärkt. Wie weiter unten dargestellt, folgen im weiteren Interviewverlauf immer wieder Bezugnahmen auf diese Textsequenz.

Die weiteren Themen zu Entscheidungen, wie sie aus den Interviews herausgearbeitet wurden, werden nun nachfolgend als zusammengefasste reflektierende Interpretation dargestellt.

So konnte als weiteres Thema der Umgang mit Entscheidungsunsicherheiten identifiziert werden. Dabei geht es um die Frage, ob eine Entscheidung in der Organisation Akzeptanz findet. Außerdem, und an dieser Stelle wird wieder Bezug auf die Personalentscheidungen genommen, wird bei Entscheidungen, die auf Personen bezogen sind, davon ausgegangen, dass diese als Intervention von der*dem Betroffenen wahrgenommen werden. Eine Unsicherheit liege nun darin, ob die Entscheidung zur gewünschten Veränderung bei der Person führt. Unter Umständen seien dann in der Folge sehr intensive und zeitaufwändige Interventionen notwendig, bei denen letztlich jedes Mal aufs Neue die Entscheidung gefällt werden muss, ob der Aufwand noch im Verhältnis zum erhofften Nutzen steht.

178 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 2.

Dieser erhoffte Nutzen wird vor allem in der Stärkung der Organisationskultur bzw. einer Zusammenführung und einem Bewahren einer Organisationskultur gesehen. Diese Bestrebung ist eng mit der Geschichte der KPH Wien/Krems verbunden, da seit Gründung stetig Organisationen in die Organisation eingebunden wurden und die Leitung die Integration, der in den eingegliederten Organisationen bestehenden Kulturen, in eine übergeordnete Organisationskultur als grundlegend erachtet. Dabei sei damit umzugehen, dass Beteiligte Führungsverantwortung abgeben mussten und die Organisation einem Wandel unterworfen wurde¹⁷⁹. Ein weiteres Unterthema wird mit dem Hinweis auf das Lernen aus den Erfahrungen eingeschoben.¹⁸⁰ Darüber wird deutlich, dass ein Bewusstsein dafür besteht, dass Entscheidungen immer im Kontext der jeweiligen Situation und des jeweiligen Wissens gesehen werden müssen. Dabei fällt auf, dass von Seiten des Rektors ein klares Bekenntnis zur Verantwortungsübernahme bei den entsprechenden Entscheidungen getroffen wird, dabei aber immer auch andere Mitglieder und Gremien der Hochschule in die Entscheidungen einbezogen werden bzw. Verantwortung geteilt wird. Hier zeichnet sich das Bild einer starken Führungspersonlichkeit ab, die eine Beeinflussung der Werteorientierung der Hochschule in der Arbeit an der Organisationskultur bewirken möchte und gleichzeitig die Strukturen der Hochschule im Blick hat. Diese werden letztlich auch genutzt, um Entscheidungen abzusichern und über die Verteilung von Entscheidungsmacht organisationalen Rückhalt zu sichern.

Auch beim Thema »Entscheidungsparadoxie« wird diese Haltung deutlich. So wird hier klar formuliert, dass es die Aufgabe von Management sei, Entscheidungen zu treffen¹⁸¹ und dass dies eben auch bedeute, mit Enttäuschungen Anderer umzugehen. Eigene Enttäuschung wird in diesem Kontext nur angedeutet. Dagegen wird betont, dass Vertrauen in die Mitarbeitenden eine wesentliche Grundlage der eigenen Führungsarbeit sowie der Organisationskultur sei.¹⁸² Entscheidungen zu treffen, aus welchen Risiken entstehen, werden mit dem Verweis auf rechtliche Vorgaben und den erneuten Bezug auf die Verteilung von Entscheidungsbefugnissen über die Organisationsstruktur

179 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 10.

180 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 12.

181 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 16.

182 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 16-18.

als Aufgabe verstanden, die in der Rolle der Führungskraft übernommen werden müssten.¹⁸³

Entscheidungen werden folglich in dem Wissen getroffen, nicht zwangsläufig das gewünschte Ergebnis zu erhalten. Die Beachtung rechtlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, Erfahrungswissen, die eigene formale Qualifikation und eine persönliche Haltung, die als entscheidungsfreudig beschrieben wird¹⁸⁴, wirken zu einem gewissen Grad als entparadoxierend¹⁸⁵. Zumindest in der Interviewsituation lassen sich aber auch Ansätze einer Paradoxieentfaltung¹⁸⁶ erkennen. Dies wird besonders deutlich in der Aussage, dass die Entscheidung heute eventuell eine andere wäre, müsste sie nochmals getroffen werden.¹⁸⁷

An mehreren Stellen wird darauf verwiesen, dass Entscheidungen nicht alleine getroffen werden¹⁸⁸, dass Entscheidungen auf Basis der rechtlichen Vorgaben und der Vorgaben der Träger¹⁸⁹ gefällt werden und dass letztlich gar keine so große persönliche Entscheidungsnotwendigkeit gesehen wird, da viele Entscheidungswege bereits durch die oben genannten Aspekte vorgegeben seien¹⁹⁰. Diese Haltung reduziert die wahrgenommenen Entscheidungsparadoxien und hilft der Führungskraft zunächst im Umgang mit nicht erwünschten Ergebnissen von Entscheidungen.

Aus dem Interview mit der Geschäftsführerin wird deutlich, dass diese sich aus derselben Logik heraus zunächst gar nicht in einer Entscheiderinnen-Rolle sieht, die die Werteorientierung der Hochschule beeinflussen könnte. In den Angaben zur Überprüfung und Kommunikation von Entscheidungen lässt sich dann erkennen, dass hier offensichtlich eine klare Trennung erfolgt zwischen Entscheidungen, die gemeinsam in Gremien oder in enger Abstimmung mit dem Rektorat getroffen werden, und Entscheidungen die in der Rolle als Geschäftsführerin getroffen werden. In letzterer Rolle wird nicht davon ausgegangen, die Hochschule in ihrer Werteorientierung zu verändern bzw. verändern zu können.

183 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 20.

184 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 14.

185 Vgl. Schmidt 2017, S. 276.

186 Vgl. ebd.

187 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 6.

188 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 14.

189 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 28.

190 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 14.

Dass dennoch Entscheidungen gefällt werden, zeigen die Aussagen zur Fremdüberprüfung von Entscheidungen und der Kommunikation von Entscheidungen. Ein als kooperativ beschriebener Führungsstil zeigt auch an dieser Stelle die Entpersonalisierung von Entscheidungen. Zusammengefasst werden Entscheidungen aus Sicht der Hochschulleitung in einer Vielzahl der Fälle nicht durch Personen gefällt, sondern über die Gremien und Strukturen der Organisation. Dies entlastet auf der einen Seite, indem es die persönliche Belastung durch die Entscheidungsparadoxien reduziert, könnte aber auf der anderen Seite auch implizieren, dass Führung vor allem über die Beeinflussung der Organisationskultur erfolgt.

Hierzu ist ein weiteres Thema reflektierend interpretierbar. Die Beschreibungen zum eigenen Führungsstil geben in beiden Interviews entsprechende Hinweise. Wie bereits oben im Kontext anderer Themen angedeutet, wird das Führungsselbstverständnis als partizipativ oder kooperativ beschrieben.¹⁹¹ Seitens des Rektors werden bezüglich des Führungsselbstverständnisses diverse Unterthemen benannt. Zum einen werden Kommunikationsformen thematisiert, die als wichtiges Managementinstrument beschrieben werden. Dazu wird aber auch unmittelbar eingeschoben, dass vor allem die informelle Kommunikation die entscheidende Rolle spiele. Die formale Kommunikation wird an anderer Stelle beschrieben und beinhaltet vor allem festgeschriebene Kommunikationswege von Entscheidungen entlang der Organisationsstruktur.¹⁹² Genutzt werden hierzu auch technische Möglichkeiten, wie der Einsatz eines Blogs zur Informationsweitergabe. Um die informelle Kommunikation zu beeinflussen, wird ein »Management by walking around«¹⁹³ betrieben. Eine Mischung aus struktureller und informeller Kommunikation werde als Intervention zu möglichen Gerüchten eingesetzt.

Auch bei der Kommunikation von Entscheidungen wird die oben beschriebene Haltung deutlich. Als Leitung der Organisation wird auf der einen Seite über klar definierte Wege kommuniziert. Informationen sind klassifiziert und werden nachvollziehbar weitergegeben. Auf der anderen Seite wird aktiv auf die Organisationskultur eingewirkt, indem informellen Kommunikationswegen begegnet und Kommunikationsverantwortung in die Organisationsstruktur übergeben wird.

191 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 38 sowie Interview Geschäftsführerin KPH Wien/Krems. Absatz 20.

192 Vgl. Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 30.

193 Interview Rektor KPH Wien/Krems. Absatz 30.

Aus der nun vorliegenden Einzelanalyse ist es lediglich möglich, einen geschärften Blick für die in den Expert*inneninterviews benannten Themen zu erhalten. Wie Vogd schreibt, »liefert [diese] in der Regel noch keine ausreichende Grundlage, die Eigengesetzlichkeit einer einzelnen Organisation/Abteilung zu rekonstruieren.«¹⁹⁴ Es sei nun notwendig, in eine komparative Analyse zu gehen. Dies geschieht im Rahmen der Forschungsarbeit, in die diese Organisationsbeschreibung einfließen soll, indem die reflektierende Interpretation zu den Entscheidungsthemen komparatistisch dargestellt wird.

Die vorliegende Beschreibung soll nun eine weitere Reflexion über die Analyse des Gruppeninterviews, welches an der KPH Wien/Krems geführt wurde, erfahren.

Das Gruppeninterview ist als offenes Gespräch entlang der vier unter 3.4.3 dargestellten Leitfragen konzipiert worden.¹⁹⁵ Über diese vier Fragen wurden Impulse zum Austausch zu den jeweils eigenen Wahrnehmungen gesetzt. Die Interviewpartner*innen an der KPH Wien/Krems sind alle im Bereich der Lehre tätig, haben aber jeweils auch leitende Aufgaben im Bereich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Qualitätsmanagement bzw. in der Forschung.

Das Gruppeninterview wurde inhaltsanalytisch ausgewertet und wird zunächst im Sinne einer weiteren Reflexion entsprechend den Themengruppen der Expert*inneninterviews (s.o.) dargestellt, wobei auf die bereits dargestellten Inhalte Bezug genommen wird.

4.1.3.15 Reflexion entlang der EFQM-Kriterien

Wie oben geschildert, lässt sich aus den öffentlich zugänglichen Dokumenten und den Erläuterungen des Rektors und der Geschäftsführerin eine klare Vision, die Ausrichtung an den Interessengruppen und eine strategische Planung ablesen. Es existiert ein klar formuliertes Leitbild und Verbesserungspotentiale sind identifiziert. Aus der Wahrnehmung der im Gruppeninterview Beteiligten entwickle die Hochschule auf Basis eines christlichen Weltbilds eine Ausrichtung, welche sich zunehmend interreligiös orientiere.¹⁹⁶

Das Leitbild der Hochschule wird dabei als kraftvoll und orientierend wahrgenommen.¹⁹⁷ Die schriftlich fixierte Ausrichtung der Hochschule

194 Vogd 2011, S. 73.

195 Für die KPH Wien/Krems wurden die Fragen bei den Formulierungen »Katholisch« auf »Christlich« bzw. »Kirchlich« geändert.

196 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 7.

197 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 51-61.

scheint so präsent gemacht zu werden, dass diese von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird.

»Ja das erfährt man, wenn man die Website aufmacht, ne, dann erfährt man, dass es schon ein besonderer Ort ist oder ein besonderes Projekt, das ja einzigartig ist in ganz Europa (2) und das ... irgendwann verinnerlicht man das auch, dass es so ist.«¹⁹⁸

Auch in der Rolle als mittlere Führungskraft wird das Leitbild wahrgenommen. So wird auf der einen Seite das Leitbild offenbar den Führungskräften immer wieder bewusst gemacht, auf der anderen Seite dieses dann aber auch als etwas Positives wahrgenommen und vorgezeigt:

»Ich habe es genannt, weil ich als Führungskraft natürlich immer wieder darauf hingewiesen werde, dass es das gibt und wir damit auch schon ein bisschen hausieren gehen.«¹⁹⁹

Trotzdem bleibt eine genaue Definition des Christlichen oder Kirchlichen aus. Entsprechende Begriffe werden offensichtlich gesetzt, ohne dass eine Vereinbarung über deren genaue Bedeutung getroffen wird. Dies lässt Interpretations- und Deutungsspielräume offen und wirkt vermutlich inkludierend.²⁰⁰ Generell ist erkennbar, dass es immer wieder um eine Balance zwischen kirchlicher Ausrichtung und den Anforderungen an eine staatlich anerkannte und großteils staatlich finanzierte Hochschule geht. Die Interviewpartner*innen machen hier deutlich, dass sie als Bundesbedienstete der Kirchlichkeit im Zweifel eine geringere Wichtigkeit zusprechen, als dies das Rektorat tue.²⁰¹ Gerade bei besonderen Anlässen werde die kirchliche Ausrichtung von Seiten des Rektors klar betont. Dies wird als angemessen empfunden.²⁰²

Bezogen auf die Organisationskultur und die Organisationsführung wird auch im Gruppeninterview mehrfach bestätigt, dass die Interreligiosität als ein bestimmendes Organisationsmerkmal wahrgenommen wird. Dies sei allerdings auf eine Art und Weise der Fall, der es den einzelnen Organisationsmitgliedern zu einem großen Teil freistelle, wie stark sie in die religiösen The-

198 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 51.

199 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 77.

200 Dieser Punkt wird weiter unten nochmals detaillierter reflektiert.

201 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 72.

202 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 52.

men eingebunden werden möchten.²⁰³ So bekomme man, wenn man nicht wolle, wenig explizit Religiöses mit, habe aber trotzdem im Bewusstsein, an einer besonderen Hochschule zu sein.²⁰⁴ Für andere ist es

»ein ganz normaler Teil der ... der Organisationskultur, den ich jetzt gar nicht so als besonders hervorheben würde, sondern er ist einfach da, und man setzt sich damit auseinander«²⁰⁵.

Die von der Hochschulleitung beschriebene offene Gesprächshaltung und das vertrauensvolle Miteinander (s.o.), werden im Gruppeninterview deutlich bestätigt. Dabei wird von einem höheren Bewusstsein und einer Achtsamkeit bezüglich Formulierungen und Grußformeln gesprochen²⁰⁶, aber auch von einem gelebten Miteinander, welches von einem sehr wertschätzenden Umgang geprägt sei.²⁰⁷

Das Ziel der Hochschulleitung, trotz der organisationalen Herkunftsunterschiede eine Gesamtidentität für die Organisation zu schaffen, wird von den Beteiligten des Gruppeninterviews unterschiedlich wahrgenommen. So werden zum einen ökumenische Gottesdienste²⁰⁸ oder spezielle Angebote genannt, bei denen sich mit religiösen Thematiken auseinandergesetzt werde und die so zu einer entsprechenden Identität beitragen.²⁰⁹ Es gebe aber auch die Kultur, dass zu entsprechenden Themen durch eine hierfür zusammengestellte Gruppe gezielt etwas erarbeitet werde.²¹⁰ Dabei wird beobachtet, dass die hierbei involvierten Organisationsmitglieder eine stärkere Identifikation mit der Organisationskultur erfahren, andere dafür vermutlich eine größere Distanz aufbauen.²¹¹ Diese stärkere Identifikation wird von Hochschulmitgliedern in Führungspositionen erwartet:

»aber wie gesagt, man kann sich von allem fernhalten und dann ist man halt ein Rädchen am Rande. Aber wenn man dann sozusagen zentral in der Position ist, dann ist, wird halt erwartet, dass man bis zu einem gewissen Grad

203 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 9 sowie Absatz 18.

204 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 18 sowie Absatz 50.

205 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 12.

206 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 59.

207 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 77 sowie Absatz 86.

208 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 56.

209 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 59.

210 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 71.

211 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 58.

mitspielt, ohne dass es trägt, weil man ist ja natürlich klar in einer Vorbildwirkung. Auch das ändert sich da schon. Doch das hat sich für mich schon geändert«. ²¹²

Im Gruppeninterview wurden von den Befragten an mehreren Stellen Definitionsversuche des Kirchlichen bzw. Christlichen der KPH Wien/Krems unternommen. Dabei wird deutlich, dass das Vorhandensein von physischen und zeitlichen Räumen für Religiöses und den Austausch darüber ein wesentlicher Bestandteil der Organisation ist. »Gegenseitige Wertschätzung«, »Neugierde« und »spürbare Energie« sind Begriffe, die in den Zusammenhang mit solchen Räumen gebracht werden. ²¹³ Aber auch in diesem Kontext bleibt die Definition des Christlichen bzw. des Kirchlichen vage:

»ich denke, wir haben so einen Konsens, was wir unter christlich verstehen, das ist schon dieses Mitmenschlich-Sein oder als ... als Mensch, als Mensch, als Menschsein, ich kann es auch nicht anders definieren, also was wir mit christlichen Werten genau meinen, Nächstenliebe vielleicht«. ²¹⁴

Dass es letztlich aber eine unbeschriebene Definition des Kirchlichen geben muss, wird in der Abgrenzung zum »Nicht-Kirchlichen« deutlich. So seien nicht kirchliche Räume kaum fassbar und nicht definiert, aber vielleicht weniger willkommen als anderswo. Die kirchlichen Räume seien dagegen sehr willkommen, egal welcher Religion sie zuzuordnen seien. ²¹⁵ Dies lässt den Rückschluss zu, dass es einen »Common-Sense« darüber geben muss, was zumindest in diesem Kontext als kirchlich angesehen wird. ²¹⁶

Zu den Realisierungs- und Ergebniskriterien des EFQM-Modells sind im Gruppeninterview aufgrund des Interviewdesigns nur wenige Punkte genannt worden. Diese werden nun kurz zusammengefasst dargestellt, bevor nochmals ausführlicher der Frage nach der Definition einer wertorientierten Organisation nachgegangen werden soll.

Zur Einbindung von Interessengruppen wird auf der einen Seite die Positionierung zu interreligiösen Themen genannt, bei der die Hochschule insgesamt sehr überlegt, aber gerade bei tagespolitischen Themen zurückhaltend agiere. Auch im Gruppeninterview wird betont, dass die Öffentlichkeit

212 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 131.

213 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 86.

214 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 85.

215 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 87.

216 Auf diese impliziten Definitionen wird weiter unten nochmals genauer eingegangen.

im Allgemeinen der Hochschule eine hohe Kompetenz in religiösen und interreligiösen Fragen zuschreibe.²¹⁷ Allerdings werden auch Konfrontationen wahrgenommen, die im Zusammenhang mit der Kirchlichkeit der Hochschule auftreten:²¹⁸

»ja manchmal muss ich mich schon ärgern, jetzt nicht über die Hochschule an und für sich, sondern (1) über die Vorurteile, die einem manchmal entgegen schwappen, vor allem wenn man auf Kongressen ist, ich bin viel unterwegs, und dann steht da dieses Kirchliche (2), da wird man oft schief angeschaut, und man muss hören, ja ihr seid Fundamentalisten oder: was wollt ihr schon wieder, oder so (1), das ärgert mich dann persönlich, dass ich dann immer wieder in die Position gelange, dass ich das verteidigen muss«²¹⁹.

Mit der Orientierung am EFQM-System kann die Organisation zu vielen Qualitäten gut beschrieben werden. Weitgehend offen bleibt unter dieser Bewertungsperspektive jedoch die Frage nach dem, was die Hochschule unter »Wertorientierung« und »Christlichkeit bzw. Kirchlichkeit« versteht.

Im Rahmen der Reflexion anhand des Gruppeninterviews sollen diese Aspekte, beginnend mit der Frage nach dem speziell Christlichen bzw. Kirchlichen, nochmals vertiefend betrachtet werden.

Die Frage nach dem besonders Kirchlichen im Alltag der Hochschule wird zunächst einmal mit dem Namen der Hochschule in Verbindung gebracht. Die Relativierung, dass der Begriff »Kirchlich« hier eher als Kunstname zu verstehen sei und man ja eigentlich eine private Hochschule ist²²⁰, zeigt das Spannungsverhältnis auf, in dem die Mitarbeitenden sich bezogen auf Anstellungsverhältnis und Trägerschaft befinden können. Die besondere Situation, in der sich hier die Mitarbeitenden als Bundesbedienstete an einer kirchlich getragenen Hochschule befinden, wird sowohl von der Hochschulleitung als auch von den Mitarbeitenden thematisiert. In Verbindung mit einem zweiten Themenkomplex wird deutlich, dass dieses Spannungsverhältnis zumindest teilweise auch dadurch entsteht, dass eine hohe Loyalität mit der Organisation Hochschule besteht, gleichzeitig aber zumindest eine kritische Distanz

217 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 17.

218 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 122.

219 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 118.

220 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 29-31.

zur »Kirche«²²¹. So wird es als ärgerlich beschrieben, dass man als Mitarbeitende*r der Hochschule immer wieder in Situationen kommt, in denen man die Hochschule verteidigen muss, nur weil diese aufgrund ihrer Kirchlichkeit angegriffen oder kritisiert wird.²²² Dabei wird vor allem die Inkongruenz zwischen Außenwahrnehmung, die zunächst wohl primär durch das Attribut »kirchlich« bestimmt ist, und dem Selbstverständnis der Hochschule als zu berichtigend empfunden, was deutlich macht, dass eine hohe Identifikation mit dem Selbstverständnis der Organisation besteht, dies aber unabhängig von einer Identifikation mit Konfession oder Religion der Fall ist.²²³

Entsprechend wird das Kirchliche im Hochschulalltag dann auch primär mit Freiräumen für Religionsausübung in Verbindung gebracht²²⁴. Organisatorisch werden Zeiträume freigehalten, zu denen entsprechende Angebote wahrgenommen werden können, was aber wohl nur eine kleine Gruppe Hochschulangehöriger wirklich nutzt²²⁵. Daneben würde man, wenn man darauf achte, neben den religiösen Symbolen, die in den Gebäuden der Hochschule zu finden seien, auch religiöse Symbole an Studierenden, zum Beispiel auf der Kleidung finden.²²⁶

Ob dies jedoch an der KPH Wien/Krems nun mehr der Fall ist als an anderen, nicht kirchlichen Hochschulen, wird nicht thematisiert. Auch ob die gezeigten Symbole tatsächlich für die aktive Religionsausübung der Träger*innen stehen, lässt sich nicht ableiten, wird aber auch nicht explizit angenommen. Es gebe an der Hochschule auf jeden Fall auch Studierende, die nicht aktiv bekennend einer Religion oder Konfession zugehören. Dies sei aber zu keinem Zeitpunkt Grund für eine Exklusion dieser Studierenden.²²⁷

Unter den Mitarbeitenden sei es zwar so, dass die Mitgliedschaft bei einer Kirche oder Religionsgesellschaft zwar Formalkriterium sei, aber die Frage nach der tatsächlichen Ausübung der Religion nicht gestellt werde. Dies

221 Zur Definition von Organisation und Institution im Kontext Kirche, siehe auch Kapitel 2.2.1 in dieser Arbeit. An dieser Stelle sei »die Kirche« als Sammelbegriff gemeint, wie er von den Interviewpartner*innen vor allem in Abgrenzung zum Begriff der »Kirchlich Pädagogischen Hochschule« als der Organisation, der man selbst angehört, verwendet wurde.

222 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 118.

223 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 122.

224 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 39.

225 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 44.

226 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 47.

227 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 107-109.

wird vorsichtig kritisiert oder zumindest als Thema benannt, über welches zu wenig gesprochen wird.²²⁸ Der Schwerpunkt liege aber auf

»Werte[n], [die] humanistisch geprägt, christlich geprägt«²²⁹

seien, der nicht unmittelbar in Verbindung mit der eigenen Religion oder Konfession gesehen wird.²³⁰ Die Definition von Kirche wird letztlich distanziert als Frage formuliert. Dies sei auch eine Möglichkeit auf entsprechende Rückfragen oder Kritik zu reagieren:

»auch beim Argumentieren auch anderen gegenüber, also wenn man wirklich das ... also Kirche, ja, was ist Kirche (3), das, was von (3) ..., was von den Gründungsvätern gegründet worden ist (2) mit (3)..., da ... womit die Religionskriege gemacht, geführt worden sind oder oder die ... der, der Inhalt, auf den man sich besinnt, auf... auf den Namensgeber der ... der Christen, wie hätte er die Kirche definiert (2), und dann werden sich die Fragen meistens schon auflockern«²³¹.

Hier ist deutlich die zu erkennen, dass die Frage nach der Kirchlichkeit der Hochschule stark beeinflusst wird von der persönlichen Sicht auf »Kirche«. Diese Auseinandersetzung scheint primär auch vor allem auf der persönlichen Ebene zu erfolgen und nicht organisiert in der Hochschule als Organisation. Und so ist auch die Wahrnehmung von Kirchlichkeit entsprechend heterogen und vermutlich stark abhängig von der jeweiligen Sozialisation.²³² Die Identifikation mit der Hochschule scheint aber trotz unterschiedlicher Verortung der eigenen Kirchlichkeit sehr hoch zu sein.

Zum Abschluss dieser Reflexion sollen die Aussagen, die einen Einblick in die Werteorientierung der Organisation geben, nochmals genauer betrachtet werden.

Auffällig ist die starke Betonung des Leitbilds, welches sich auch in der Außendarstellung der Hochschule widerspiegelt. Gefüllt werde dieses Leitbild im Alltag vor allem in einem sehr wertschätzenden Umgang miteinander²³³ und über einen Willen zum Lernen aus der Heterogenität, die sich auch

228 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 92.

229 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 82.

230 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 82.

231 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 139.

232 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 125.

233 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 77 und 86.

aus der besonderen Trägerkonstruktion der KPH Wien/Krems erbe.²³⁴ Die Freiheit, die der*die Einzelne sowohl in der Intensität als auch in der Art und Weise hat, wie er*sie sich mit der Kirchlichkeit und Themen der Religionen auseinandersetzt, scheinen auch diejenigen, die dem Kirchlichen eher kritisch gegenüberstehen und das Religiöse im Alltag wenig wahrnehmen²³⁵, die Möglichkeit zu einer hohen Identifikation mit der Organisation zu geben. Am besten kann diese Ausrichtung wohl mit dem Begriff des »Raumes« beschrieben werden, der organisatorisch vorgehalten wird. Dieser Raum ist zum einen im Rahmen von Feierlichkeiten und Veranstaltungen gegeben, bei denen die Hochschulmitglieder zusammenkommen und sich über die gemeinsamen Inhalte begegnen, aber auch über die Möglichkeit, Kirchliches und Religiöses innerhalb der Organisation zu platzieren²³⁶. Diese »Frei-Räume« werden im Sinne von organisationalen Werten beschrieben, die prägender zu sein scheinen als die sichtbareren Zeichen, wie Besuche des Kardinals²³⁷ oder die Örtlichkeiten in der Nähe des Doms²³⁸ bzw. die kirchlichen Symbole wie Kreuze in den Räumlichkeiten der Hochschule und die Gottesdienste.²³⁹

Neben den Ansprüchen von außen an die Hochschule, eine Expert*innenorganisation zu religiösen und interreligiösen Themen zu sein²⁴⁰, die aber auch die Balance zwischen ihrer kirchlichen Trägerschaft und ihren staatlichen Angestellten herstellen muss²⁴¹, wird auch der Anspruch nach innen formuliert, dass die Mitglieder der Organisation sich doch im Klaren sein müssten, dass sie in einer Kirchlich-Pädagogischen Hochschule mit den Themen der Kirchlichkeit und Religion in Berührung kommen werden.²⁴²

Neben der oben genannten Freiheit, den Frei-Räumen und dem gemeinsamen Willen voneinander zu lernen, besteht offenbar ein Konsens über eine Wertebasis, die schwer formulierbar zu sein scheint:

»ich denke, wir haben so einen Konsens, was wir unter christlich verstehen, das ist schon dieses Mitmenschlich-sein oder als ..., als Mensch, als Mensch,

234 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 8, 21, 124 und 125.

235 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 10.

236 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 16, 22 und 87.

237 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 21 und 33.

238 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 21.

239 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 35 sowie Absatz 36-38.

240 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 17.

241 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 72-73.

242 Vgl. Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 125.

als Menschsein, ich kann es auch nicht anders definieren, also, was wir mit christlichen Werten genau meinen, Nächstenliebe vielleicht«²⁴³.

Der Gebrauch dieses Begriffs, der in dieser Form nicht im Leitbild genannt wird, zeigt, dass es tatsächlich ein implizites Werteverständnis geben muss.

4.1.4 Exkurs im Exkurs – oder »was ist eigentlich Best Practice?«

Aus den Schilderungen zur KPH Wien/Krems wird deutlich, dass auch diese überkonfessionell getragene Hochschule in der Auseinandersetzung mit Wertemanagement vor Herausforderungen und Paradoxien steht. Gleichzeitig wird sie aber auch als Role Model²⁴⁴ wahrgenommen.

Gerade innerhalb der EFQM-Community spielt der Best Practice-Gedanke eine große Rolle²⁴⁵. Der Grundgedanke dahinter ist nachvollziehbar: Das, was gut funktioniert wird mit anderen geteilt, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Grundsätzlich stellt sich aber die Frage, wie der Best Practice-Status festgelegt wird. Dabei kann mit Luhmanns Sinndimensionen²⁴⁶ davon ausgegangen werden, dass es für die Festlegung einer Best Practice mindestens drei Relationen braucht: die sachliche Relation, die soziale Relation und die zeitliche Relation²⁴⁷.

Mit der sachlichen Relation wird festgelegt, im Vergleich zu welcher Gesamtheit etwas als Best Practice beschrieben wird. Was also *im* Verhältnis steht, und was *außerhalb* der Verhältnisbetrachtung steht.

Mit der sozialen Relation entsteht die Frage, wer eine solche Festlegung vornimmt. Selbst wenn man von objektivierbaren Kriterien entlang eines vereinbarten Rasters ausgeht (und auch hier die Frage: Wer vereinbart diese?), nimmt ein*e Beobachter*in diese Zuordnung vor. Der Blick auf den*die Beobachter*in relativiert die Objektivität und setzt die Beobachtung und die daraufhin gezogenen Schlussfolgerungen wiederum in Relation zum*zur Beobachter*in selbst. Dabei sind auch unterschiedliche Beobachtungsperspektiven zu unterscheiden. Wenn zum Beispiel bestimmte Handlungsabläufe eines Unternehmens im Rahmen einer European-Quality-Award Vergabe als Best Practice ausgezeichnet werden, mögen sich die Beobachter*innen der

243 Gruppeninterview KPH Wien/Krems. Absatz 85.

244 Vgl. Kapitel 4.1.3.9.

245 Vgl. z.B. Gouthier et al. 2016, S. 115ff.

246 Luhmann 1984, S. 112.

247 Vgl. auch Saake und Nassehi 2007, S. 235ff.

Jury mit den Beobachter*innen der ausgezeichneten Organisation noch einig sein. Selbst Beobachter*innen anderer Organisationen, die sich entlang des EFQM-Modells ausrichten, kommen über den gemeinsam gesetzten Referenzrahmen des EFQM-Modells (sachliche Dimension) im besten Falle zum selben Schluss. Beobachter*innen aus einer Organisation, die nicht nach dem EFQM-Modell agiert, kommen unter Umständen aber zu anderen Einschätzungen ihrer Beobachtungen.

Die zeitliche Relation ist entscheidend für die Klärung der Frage, auf welchen Zeitabschnitt bezogen der Best Practice-Status zugestanden wird. Ein Best Practice von 2020 ist im Jahr 2021 vielleicht schon kein Best Practice mehr, sondern Standard oder sogar Bad Practice-Beispiel²⁴⁸.

So gesehen ist also ein Best Practice immer eine relative Bewertung von etwas. Um diese Bewertung treffen zu können braucht es eine Bezugsgröße. Diese Bezugsgröße kann aus dem konkreten Vergleich entstehen und im Sinne eines Rankings dazu führen, dass die*der* das Beste dieses Rankings als Best Practice bezeichnet wird. Oder aber, und hier wäre das EFQM-Modell zu verorten, es wird ein Bezug auf eine modellhafte Vorstellung davon, wie es im optimalsten Fall aussehen könnte, gesetzt. Dies könnte als eine Orientierung an einem Idealtypus beschrieben werden. Wie dieser Idealtypus entsteht und wer darüber entscheidet, was ein solcher Idealtypus ist, wäre mit denselben Fragen entlang der Sinndimensionen zu klären. Best Practice im Sinne des EFQM-Modells richtet sich also an einem Idealtyp (der Beschreibung des EFQM von Organisationen, die dauerhaft herausragende Ergebnisse erzielen²⁴⁹) aus, der wiederum in seiner Entstehung aus den Beobachtungen von Organisationen abgeleitet wurde, die als herausragend agierend wahrgenommen wurden, womit wieder die Zeitdimension zu beachten ist.

Luhmann schreibt, dass »die allgemeine Voraussetzung des Lernens [sei], dass die Organisation zwischen Erfolg und Misserfolg unterscheiden

248 So ist der Einsatz von Microsoft Office 365 im Oktober 2020 an Schulen in Baden-Württemberg zunächst als ein wegweisendes und datenschutzrechtlich geprüftes Pilotprojekt beschrieben worden (Vgl. <https://km-bw.de/Lde/startseite/service/2020+10+30+Gruenes+Licht+fuer+Microsoft+365-Piloten+als+Teil+der+Digitalen+Bildungsplattform>. Abgerufen am 25.07.2021) um dann, nicht mal ein Jahr später, als datenschutzrechtlich hoch bedenklich eingeordnet zu werden. (Vgl. <https://www.baden-wuerttemberg.datenschutz.de/lfdi-raet-aufgrund-hoher-datenschutzrechtlicher-risiken-von-der-nutzung-der-geprueften-version-von-microsoft-office-365-an-schulen-ab/>. Abgerufen am 25.07.2021)

249 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a.

kann.«²⁵⁰ Als Unterscheidungshilfe können hier Beispiele für gelungene Entscheidungen zum Tragen kommen. Best Practice-Beschreibungen nehmen diese Rolle ein und können so als idealisierte Darstellung von Ergebnissen organisationaler Lernprozesse gesehen werden. Eine Beurteilung der Best Practice-Beispiele entlang der Sinndimensionen ermöglicht der Organisation eine Relevanzeinschätzung, oder anders gesagt: je nachdem, wie die Beurteilung entlang der Sinndimensionen ausfällt, entscheidet sich, inwieweit sich die Organisation durch das Best Practice-Beispiel irritieren lässt.

4.2 Die Organisationsbeschreibungen im Querschnitt

Nachdem an der oben erfolgten Beschreibung der KPH Wien/Krems deutlich wird, wie eine solche multiperspektivische Organisationsbeschreibung eine gute Basis für eine organisationsethische Reflexion bieten kann, gilt es nun, eine solche Grundlage auch für die fünf untersuchten deutschen Katholischen Hochschulen zu schaffen.

Mit der dargestellten Organisationsbeschreibung wird deutlich, dass bei einem solchen Vorgehen Einzelaussagen eindeutig den einzelnen Interviewpartner*innen zuzuordnen sind. Auch wenn zwischen den einzelnen deutschen Katholischen Hochschulen aufgrund der räumlichen Streuung keine unmittelbaren Konkurrenzsituationen existieren, besteht schon alleine durch die Tatsache, dass der Autor dieser Arbeit bei einer der fünf Hochschulen beschäftigt ist, ein nachvollziehbarer Wunsch der unterschiedlichen Interviewpartner*innen an den deutschen Hochschulen nach Anonymisierung der Interviewdaten. Aus Sicht des Autors ist dieser Wunsch zu begrüßen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Gespräche in offenerer Atmosphäre stattfinden können, wenn keine unmittelbare Zuordnung einzelner Aussagen ermöglicht wird.

Eine mögliche Vorgehensweise wäre nun, für jede der untersuchten Hochschulen eine entsprechende Organisationsbeschreibung anzufertigen und im Anschluss eine vergleichende Gegenüberstellung zu beschreiben. Dies wäre nach der Theorie von Vogd²⁵¹ so etwas wie der Idealtypus des Forschungsvorgehens.

250 Luhmann 2000b, S. 75.

251 Vgl. Vogd 2009, S. 60ff.

Dieses ursprünglich geplante Design konnte im Forschungsprozess nicht weiterverfolgt werden. Mit der Erstellung der exemplarischen Organisationsbeschreibung wurde deutlich, dass der Aufwand für die jeweiligen Organisationsbeschreibungen²⁵² mit dem zu erwartenden zusätzlichen Erkenntnisgewinn nicht zu rechtfertigen gewesen wäre. So wurde im Sinne der Handhabbarkeit die Entscheidung getroffen, sämtliche Daten der deutschen Katholischen Hochschulen so zusammenzuführen, dass eine umfassende modellhafte Organisationsbeschreibung als Basis für die Reflexionen entlang der Auswertungsfolien erstellt werden kann. Auf diesem Weg kann die zugesagte Anonymität der Interviewpartner*innen gewährleistet und dennoch ausreichend differenziertes Material gewonnen werden, um für das Selbstbewertungsinstrument Idealtypen mit unterschiedlichen Reifegraden in Bezug auf deren Wertemanagement abzuleiten.

Als Grundlage für diese Überlegungen dient der Begriff des Idealtypus nach Max Weber.²⁵³ Luhmann stellt dazu fest, dass Weber mit der Definition des Idealtypus eingestanden habe, »dass die Wirklichkeit dem Typus nicht unbedingt zu entsprechen brauchte (...). Auf diese Weise konnte aber das, worauf es nun ankommt, nämlich die *Differenz* von Typus und (abweichender) Realität nicht reflektiert werden. Man braucht offenbar eine andersartige, zugleich abstraktere und komplexere Organisationstheorie.«²⁵⁴ In einer dazugehörigen Fußnote weist Luhmann außerdem darauf hin, dass die Vorstellung, Webers Theorie »sei eine empirische Theorie im soziologenüblichen Sinne«²⁵⁵, ein Missverständnis darstelle. Die Reduktion der Komplexität über die Darstellung als Idealtyp kann nach Luhmann also nicht als theoriegenerierend bezeichnet werden. An dieser Stelle soll es aber vielmehr darum gehen, Beobachtungen erster und zweiter Ordnung gebündelt darzustellen und über eine »Idealisierung« das Bild einer Organisation zu zeichnen, die es in der Realität nicht gibt (und vermutlich auch nie geben wird). Luhmann definiert den Idealtypus entlang der von Weber vertretenen Idee, Organisation sei mit Hierarchie gleichzusetzen: »Auch der Begriff des Idealtypus lässt sich jedoch empirisch definieren als deutliche Resistenz gegen Vermischung mit anderen

252 Die im Einzelnen aus Anonymisierungsgründen nicht hätten veröffentlicht werden können.

253 Vgl. Weber 1922, S. 190ff.

254 Luhmann 2000b, S. 21.

255 Luhmann 2000b, S. 21.

Prinzipien.«²⁵⁶ Diese Idealisierung soll dann in Rückgriff auf die Systemtheorie und den Formenkalkül reflektiert werden und so eine Referenzgröße für die untersuchten Organisationen darstellen. Luhmann sieht dabei in Anlehnung an die durch Alfred Schütz herausgearbeiteten Einschränkungen zur Verwendung des Weberschen Verständnisses zum Idealtypus²⁵⁷ die Systemtheorie als geeignete Grundlage für eine Reflexion der Differenz von Typus und abweichender Realität.²⁵⁸ In diesem Sinn wird vor allem die Frage nach Entscheidungen, die eine wesentliche Rolle bei der Autopoesis der Organisation spielen, bei der Reflexion der Organisationsbeschreibungen Beachtung finden.

Der so entstehende Bruch zwischen der ursprünglichen »reinen« Empirie-Idee und der nun vollzogenen Forschung soll mit der Nutzbarkeit des sogenannten Selbstbewertungsinstrumentes begründet werden und berücksichtigt die von Luhmann geäußerte Kritik an der Empirie. Mit einer solchen Untersuchung wird es möglich sein, eine »Beobachtungsweise« zu gewinnen, nicht aber »ein festes Wissen«.²⁵⁹

Der Abgleich zwischen Idealtypus und den Beobachtungen zu den Hochschulen in ihrer Gesamtheit bietet eine Reflexionsgrundlage, die eine Zuordnung der einzelnen Begebenheiten zu den Hochschulen als nicht notwendig erscheinen lässt, organisationsethisches Geschehen aber auf eine Art in den Blick nimmt, die die unterschiedlichen Ordnungen der Beobachtung berücksichtigt. Die Rekursivität der Unterscheidungen, die dem Beobachten in der Logik der Systemtheorie zugesprochen werden, ist über den Formenkalkül darstellbar und dient als weitere Reflexionsebene.²⁶⁰

Die Beschreibung der fünf deutschen Katholischen Hochschulen als zusammengefasste Beobachtungsweise folgt damit auch dem Grundgedanken des EFQM-Modells, wie es unter 3.3.1 beschrieben wurde.²⁶¹ Best Practice wird dabei, wie oben bereits theoriebasiert erläutert, als idealisierte Darstellung von Ergebnissen organisationaler Lernprozesse verstanden. Die damit verbundene Reflexion dient dabei der Relativierung der Beschreibungen mit

256 Ebd., S. 21.

257 Vgl. Schütz 1974, S. 261ff.

258 Vgl. Luhmann 2000b, S. 21.

259 Ebd., S. 23.

260 Vgl. Kapitel 3.5.3.

261 Eine zusammenfassende Bewertung und Einordnung solcher Modell-Gedanken wird im Schlusskapitel dieser Arbeit nochmals zur Sprache kommen.

Blick auf die Beobachter*innenrolle. Mit dem Wissen, auf diese Art und Weise keine Realität abbilden zu können, also kein »festes Wissen«²⁶² generieren zu können, soll dennoch der Versuch gewagt werden, einen Orientierungsrahmen zu schaffen, der für das jeweilige organisationale Handeln von Nutzen sein kann.

4.2.1 Aggregierte Beschreibung entlang der EFQM-Kriterien

Die aggregierte Beschreibung entlang der EFQM-Kriterien wird nach demselben Schema dargestellt, wie dies unter 4.1 bereits für die Beschreibung der KPH Wien/Krems erfolgte. Dabei ist zu beachten, dass die folgende Darstellung eine Zusammenfassung von fünf einzelnen Organisationen auf Basis aller erhobenen Daten darstellt. Die öffentlich verfügbaren Hochschuldokumente sind den einzelnen Hochschulen zuordenbar. Bei den Interviewdaten wird auf eine maximal mögliche Anonymisierung geachtet.²⁶³

Zur Zitation von Ankerbeispielen aus den Interviews werden drei Arten von Interviews unterschieden. Die Experteninterviews mit den Rektoren/Präsidenten und Kanzlern/Geschäftsführern werden mit »Ela« (**ExpertenInterview a**) und einer Fallnummer des jeweiligen Interviews abgekürzt. Die Experteninterviews mit den QM Verantwortlichen in derselben Logik mit »Eib« und Fallnummer. Die Gruppeninterviews sind durch »GI+Fallnummer« gekennzeichnet. Die Vergabe der Fallnummern erfolgte nach dem Zufallsprinzip und lässt keine Rückschlüsse auf die Zugehörigkeit von Fallzahlenbereichen zu bestimmten Hochschulen zu. Die verwendeten Hochschuldokumente²⁶⁴ werden in der grundsätzlich für diese Arbeit

262 s.o.

263 Wie bereits oben beschrieben, ist an dieser Stelle mit Daten, die Personenbezüge ermöglichen sehr sensibel zu verfahren. Anders als sonst üblich, können daher die Interviewtranskripte nicht im Anhang dieser Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Eine Anonymisierung ist aufgrund der vielen expliziten Hochschulbezüge und der Rollen der Interviewpartner*innen nicht möglich. Selbstverständlich sind die Transkripte beim Autor dieser Arbeit auf Nachfrage bei berechtigtem Interesse (z.B. zur Überprüfung der Wissenschaftlichkeit dieser Arbeit) einsehbar. Dafür ist eine Verschwiegenheitsklärung zu unterzeichnen. Den Gutachter*innen dieser Arbeit wird über einen gesicherten Zugang Zugriff auf die codierten Interviewabschnitte gewährt, so dass das empirische Verfahren für alle verwendeten Interviewstellen nachvollzogen werden kann.

264 Übersicht siehe Anhang 1.

gewählten Zitationsweise angegeben, da eine größere Anzahl der Dokumente Internetdokumente ohne feste Seitenzahlen ist, erfolgt, außer bei den Modulhandbüchern, die Zitation anhand einer Absatzzählung.

4.2.1.1 Kriterium 1 – Zweck, Vision und Strategie

Die Zweckdefinition einer Katholischen Hochschule wird in der Regel über öffentlich zugängliche Hochschuldokumente kommuniziert. So wird über Leitbilder, Verfassungen oder Selbstbeschreibungen auf Webseiten zum einen das Angebotsspektrum der Hochschule dargestellt, zum anderen aber auch explizit auf den Zweck des Studienangebots als Beitrag zur Wahrnehmung von Verantwortung nach kirchlichem Selbstverständnis verwiesen.²⁶⁵ Verdeutlicht wird dies auch über den Bezug zur Apostolischen Konstitution »Ex Corde Ecclesiae«.²⁶⁶ Detailliertere Zweckbeschreibungen sind in den öffentlichen Darstellungen ebenfalls zu finden:

»Studierende werden angeregt, eine mehrperspektivische Sichtweise einzuüben und ihre Urteilsbildung zu fördern, (gesellschaftliche) Widersprüche aufzudecken und Möglichkeiten wie Grenzen akademischen Wissens zu reflektieren.«²⁶⁷

Die Bandbreite solcher Zweckbeschreibungen ist relativ groß. In den Darstellungen dominieren Aussagen zu den Zielen der Lehre, wie zum Beispiel der Beschreibung des Studiums als Grundlage für die Anwendung und Weiterentwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Methoden im beruflichen Tätigkeitsfeld. Damit verbunden wird die Aussicht auf die Befähigung zu verantwortlichem Handeln in Gesellschaft und Kirche.²⁶⁸ Die Hochschule wird in diesem Kontext auch als Ort bezeichnet, an dem »Auseinandersetzung mit Werten, Sinnfragen, Theologie und Religiosität sowie mit persönlichen Lebensperspektiven«²⁶⁹ stattfinden soll. Aber auch Aussagen zur Forschung werden getroffen. So findet beispielsweise angewandte Forschung mit einer Schwerpunktsetzung auf christliche Ethik und Politik, Soziale Gesundheit

265 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 4; Katholische Stiftungshochschule München 2013, Absatz 5; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b, Absatz 6; Katholische Hochschule Mainz o.J., Absatz 5.

266 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 16.

267 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 11.

268 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 368.

269 Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 7.

oder mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Lehre, Studium und Praxis statt.²⁷⁰

Die Ausrichtung entsprechend einem christlichen Menschenbild wird im Zusammenhang mit dem Studium als »wissenschaftliches und zugleich praxisorientiertes Studium«²⁷¹ angeführt. Daneben werden Querschnittsthemen benannt, die sich aus der Gesamtheit der Studienangebote ergeben würden: »der Bezug auf die Menschenrechte als normative Grundlage, das Konzept der Inklusion sowie der Fokus einer theologisch-ethischen Reflexion sozial-professionellen Handelns.«²⁷² Mit der Benennung der Weiterbildung und der Forschung als weitere grundsätzliche Aufgaben der Hochschule werden diese als Kernprozesse der Ausrichtungen der Hochschule unterstellt. Eine Idee von deren Beitrag zur Verwirklichung der Vision der Hochschule wird aber nicht unmittelbar kommuniziert. Entsprechend sind zwar Ansätze von Visionsaspekten als Ableitung aus dem definierten Zweck in den veröffentlichten Texten identifizierbar²⁷³, eine erstrebenswerte Vision, die auf die Interessengruppen ausgerichtet ist, ist aber nicht durchgängig erkennbar.

Mit Blick auf die Expert*inneninterviews wird dann deutlich, dass Hochschulleitungen einen Schwerpunkt auf dem Kernprozess Lehre sehen²⁷⁴. Weiterbildung und Forschung wird daneben als Entwicklungspotential für die Hochschule gesehen²⁷⁵, Leitbilder und das katholische Profil würden eine Orientierung geben²⁷⁶, wenn auch die entsprechenden Dokumente nicht immer aktuell seien.²⁷⁷ Allgemein wird die Hochschule mit Verweis auf deren Geschichte als Produkt einer sich selbst akademisierenden gesellschaftlichen Bewegung gesehen.²⁷⁸ Dabei stünde sie zwischen dem »gesellschaftlichen Auftrag der Kirche einerseits«²⁷⁹ und der Anforderung im Sinne einer unternehmerischen Hochschule zu handeln auf der anderen Seite. Als Vision wird

270 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 12 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 18.

271 Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 4.

272 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 12.

273 Vgl. z.B. Katholische Hochschule Freiburg o.J.c oder Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 13.

274 Vgl. Elao001, Absatz 46 sowie Elao011, Absatz 48.

275 Vgl. Elao017, Absatz 45 sowie Elao011, Absatz 48.

276 Vgl. Elao005, Absatz 35.

277 Vgl. Elbo09, Absatz 3; Elbo06, Absatz 32.

278 Vgl. Elao011, Absatz 48.

279 Vgl. Elao001, Absatz 4.

neben der Andeutung von erwünschten Haltungen der Hochschulmitglieder, wie zum Beispiel ein über Toleranz hinausgehender Respekt,²⁸⁰ letztlich nur die grundsätzliche Bedeutung der Hochschule im regionalen und überregionalen Kontext sowie deren Fortbestand und Größe benannt.²⁸¹

Der Blick auf die Identifizierung von Interessengruppen zeigt, dass hier das Hauptaugenmerk auf den Studierenden liegt. Dabei werden Teilgruppen der Studierenden besonders in den Blick genommen, so zum Beispiel, wenn es um die Vereinbarkeit von Studium und Familie geht.²⁸² Neben den Studierenden sind aber durchaus auch andere Stakeholder im Fokus der Hochschule. So ist zum Beispiel von »kommunalen Administrationen und Interessensverbänden, Wohlfahrtsverbänden, gemeinnützigen Trägern und Anbietern sozialer Dienstleistungen, Berufs- und Fachverbänden und Personen«²⁸³ zu lesen. Mit der Benennung der Notwendigkeit von Alumniarbeit sind auch ehemalige Studierende als Interessengruppe identifiziert, für die die Hochschule Dienstleistungen anbieten möchte.²⁸⁴

Neben den besonderen Bedürfnissen spezieller Interessengruppen wie Studierenden mit Sorgeaufgaben (s.o.) wird die Möglichkeit für Studierende zum eigenständigen Forschen als ein Bedürfnis der Interessengruppe Studierende allgemein benannt.²⁸⁵

Die Expert*innen ergänzen in den Interviews, dass die Hochschule ihr Handeln an den Bedarfen der Gesellschaft ausrichten müsse²⁸⁶, auf der anderen Seite aber die Inhalte und die Didaktik aus der Hochschule heraus definiert werden müssten, um einer Beeinflussung von außen entgegen zu wirken:

»der Studieninhalt muss aus der Hochschule heraus geprägt werden. (2) Die Lehrinhalte und die Lehrdidaktik darf nicht durch irgendetwas beeinflusst werden, das sagt das Gesetz auch und das ist auch meine feste Überzeugung.«²⁸⁷

280 Vgl. Ela0002, Absatz 39.

281 Vgl. Ela0011, Absätze 5-6.

282 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 101.

283 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 17.

284 Vgl. Klose 2017 Absatz 1070f.

285 Vgl. ebd. Absatz 342.

286 Vgl. Ela0005, Absatz 39.

287 Ela0008, Absatz 24.

Bei der Ausrichtung der Hochschulen wird dennoch deutlich, dass geldgebende Interessengruppen wie die Träger, aber auch kirchliche Verbände, bei denen die Absolvent*innen der Hochschule eine Anstellung finden sollen bzw. als Praxispartner*innen in Betracht kommen, auch Entscheidungen in der Hochschule mit beeinflussen.²⁸⁸ Bezogen auf das oben genannte Ziel des Respekts als Haltung, wird mit Blick auf die Interessengruppe des »katholischen Volks« Zweifel geäußert, ob die Hochschule da die Bedürfnisse erfülle:

»[...]ob das sozusagen in einer Umfrage unter dem katholischen Volk ausreichend, um katholische Hochschule zu machen da hätte ich wieder meine Zweifel aber mir (2) ist das, also wenn Kirche so wirkt und sozusagen da so an Bildung mitwirkt, das wäre mir schon so das wichtigste Anliegen.«²⁸⁹

Von anderer Stelle her wird die Aussage getroffen, dass Interessengruppen durchaus analysiert werden würden, über diese Analysen lägen aber keine Dokumentationen vor²⁹⁰.

Zu einer ähnlichen Einschätzung kann man kommen, wenn man die Angaben zu Partnerschaften und Interessengruppen im Sinne des EFQM-Begriffs »Ecosystem« betrachtet. Neben einer nationalen und internationalen Vernetzung auf unterschiedlichen Ebenen²⁹¹ spielt hier auch der Vergleich zu staatlichen Hochschulen eine Rolle. So ist in einem Verfassungstext zu lesen: »Lehre und Forschung an der Hochschule richten sich danach aus, dass sie denjenigen an staatlichen Hochschulen mindestens gleichwertig sind.«²⁹²

Für die Interviewpartner*innen, die im Rahmen der Expert*inneninterviews befragt wurden, spielt vor allem Vernetzung mit Organisationen des eigenen Ecosystems eine wesentliche Rolle. Auf diese Weise könnten Kooperationsprojekte zustande kommen,²⁹³ Wissen geteilt werden,²⁹⁴ aber auch Austausch mit vergleichbaren Führungskräften kann über das eigene Füh-

288 Vgl. Ela0010, Absatz 36; Ela0013, Absatz 79; Elb0006, Absatz 6.

289 Ela0002, Absatz 39.

290 Vgl. Elb0006, Absatz 28.

291 Vgl. Klose 2017, Absätze 773ff. sowie Absatz 792 oder auch Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 22. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 21.

292 Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 89.

293 Vgl. Ela0011, Absatz 48 sowie Ela0002, Absatz 35.

294 Vgl. Ela0013, Absatz 45 sowie Ela0010, Absatz 2.

rungsverständnis stattfinden.²⁹⁵ Es wird aber auch der Konkurrenzdruck erkannt, der mit Blick auf das Ecosystem deutlich wird:

»ja also wir haben, wir haben in (Nennung Bundesland), um es jetzt regional zu begrenzen, viel zu viele Hochschulen«²⁹⁶.

An anderer Stelle wird der direkte Konkurrenzdruck nicht gesehen und der Hochschule für den sozialen Bereich eine Art Monopolstellung zugesprochen.²⁹⁷

Auch zur Strategieentwicklung finden sich in den veröffentlichten Hochschuldokumenten verschiedene Hinweise. Als strategische Themen werden die Internationalisierung, das Qualitätsmanagement und die Öffentlichkeitsarbeit, aber auch die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung durch professionelles Engagement benannt.²⁹⁸

Von einer Hochschulleitung wird der Strategieentwicklungsprozess als für Entscheidungen wichtige Grundlage gesehen. Das Leitbild gebe hierfür einen gemeinsamen Orientierungsrahmen.²⁹⁹ Wie die Hochschule in gut zehn Jahren aussehe, sei aber nicht abzuschätzen, weshalb Entscheidungen nicht auf Basis eines festen Zukunftsbildes getroffen werden würden:

»[...] ich treffe Entscheidungen weniger vor einer bestimmten Zielvorstellung, also zu sagen meine Hochschule sieht 2030 so aus und daraufhin will ich, (2) weil, und das ist die Unsicherheit, ich weiß nicht wie die Hochschule 2030 ausschaut.«³⁰⁰

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Strategieentwicklung wird dennoch als hilfreich und erkenntnisbringend beschrieben. So wird zum Beispiel der Zusammenhang zwischen Qualitätszielen und strategischen Überlegungen hergestellt oder die Verknüpfung von Studiengangsentwicklungen mit übergreifenden Strategien gesehen.³⁰¹

Dabei stehe man vor der Herausforderung, dass die Strategieumsetzung Personal mit Managementkompetenzen brauche und das auch an Stellen, wo

295 Vgl. Ela0010, Absatz 2.

296 Ela0013, Absatz 105.

297 Vgl. Elb0006, Absatz 28.

298 Vgl. Klose 2017 Absatz 63; Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 6ff. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 17.

299 Vgl. Ela0001, Absatz 16.

300 Ela0011, Absatz 4.

301 Vgl. Ela0012, Absatz 50 sowie Ela0013, Absatz 93.

der Schwerpunkt eigentlich auf etwas anderes gesetzt werde, wie zum Beispiel beim Lehrpersonal.³⁰² Aus der Perspektive des Qualitätsmanagements wird den Organisationsentwicklungsprozessen eine hohe Bedeutung zugemessen. Diese seien der Ausgangspunkt für strategische Überlegungen und Maßnahmen und hätten auch dazu geführt, dass die Träger zusätzliche Mittel bereitgestellt hätten.³⁰³ Auch wenn Entwicklungspotentiale in der Art und Weise der Weiterentwicklung von Positionierungen der Hochschule gesehen werden,³⁰⁴ sei erkennbar, dass die Hochschule grundsätzlich die eigene Leistungsfähigkeit kenne und Strategieentwicklung auf dieser Basis geschehe.³⁰⁵

Mit Blick auf die Strukturen und Steuerungssysteme, die genutzt werden, um die Leistungsfähigkeit der Organisation zu entwickeln und zu implementieren, wird von der Hochschulleitung signalisiert, dass Qualitätsmanagement und Strategisches Management als die zwei wesentlichen Bestandteile des Gesamtmanagements gesehen werden.³⁰⁶ Dabei werden die Qualitätsansprüche an die organisationalen Strukturen wie folgt beschrieben:

»wir brauchen eine gut funktionierende Organisation wir brauchen aber keine olympiareife Organisation ja«³⁰⁷

Aus den unterschiedlichen Blickwinkeln stellt sich die Organisationsstruktur dann so dar, dass Hochschulleitung und Führungskräfte Prozesse und Projekte anstoßen würden,³⁰⁸ die Umsetzung dann im Rahmen der durch die Träger zur Verfügung gestellten Mittel angegangen werden könne,³⁰⁹ bei der Strategiekommunikation aber noch Steigerung möglich sei.³¹⁰ Auch fänden sich die Gedanken des Leitbilds nicht konsequent in den Umsetzungen wieder.³¹¹ Der Hochschulverwaltung komme eine Dienstleisterrolle für den

302 Vgl. Elao013, Absatz 105.

303 Vgl. Elbo009, Absatz 33.

304 Vgl. Elbo009, Absatz 03 sowie Absatz 43.

305 Vgl. Elbo006, Absätze 28 und 32f.; Elbo009 Absatz 35.

306 Vgl. Elao012, Absatz 50.

307 Ebd. Absatz 8.

308 Vgl. Elbo009, Absatz 11.

309 Vgl. ebd. Absatz 33-35.

310 Vgl. Elao013, Absatz 43 sowie Elbo006, Absatz 4 und Absatz 12.

311 Vgl. Elbo009, Absatz 3.

Lehrbereich zu,³¹² hier sei die strategische Anbindung, gerade bzgl. des IT-Bereichs, aber nicht durchgängig zu erkennen.³¹³

4.2.1.2 Kriterium 2 – Organisationskultur und Organisationsführung

In der Auswertung der Hochschuldokumente und der Interviewdaten sind eine Vielzahl von Beschreibungen und Äußerungen zu finden, die auf kulturprägende Merkmale einer Katholischen Hochschule schließen lassen. Neben der Darstellung der Organisationsform und der Trägerstrukturen³¹⁴ wird die Freiheit von Lehre und Forschung mit dem Hinweis auf die organisatorischen Befugnisse der Hochschule verbunden.³¹⁵

Deutlich wird auch, dass die*der Rektor*in bzw. Präsident*in in ihrer*seiner Leitungsrolle neben den Aufsichtsverpflichtungen weiteren, klar formulierten Aufgaben, nachzukommen hat. So werden dieser Rolle hohe Entscheidungsbefugnisse zugestanden,³¹⁶ sowie die Möglichkeit gegeben, von Gremien die Bearbeitung bestimmter Themen zu verlangen.³¹⁷ Über Aussagen zur Leitungsverantwortung von Kanzler*in oder Geschäftsführer*in bis hin zur Rolle des Senats sind entsprechende formalrechtliche Rahmenbedingungen in den hochschulöffentlichen Dokumenten abgebildet. Auch Aussagen zur Frage, ob Senatssitzungen grundsätzlich öffentlich sind oder nicht, dass Protokolle zu erstellen sind und welche Rolle der Senat im Entscheidungsgefüge der Hochschule einnimmt, werden formuliert.³¹⁸

Beschreibungen über das Zu- und Miteinander von Verwaltung und Selbstverwaltung sowie an dieser Stelle unterstützende Formate, erweitern die Beschreibungen um zusätzliche Aspekte.³¹⁹ Mit Darstellungen wie »(d)ie

312 Vgl. Elao011, Absatz 32.

313 Vgl. Elbo009, Absatz 61.

314 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 109. Katholische Hochschule NRW 2015; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 13. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 18; Klose 2017 Absatz 100 sowie Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 38.

315 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 296; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absätze 27ff.

316 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 191.

317 Vgl. ebd. Absatz 365.

318 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 1989; Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 39f. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 131.

319 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 159f.

Hochschule ist ein Ort gegenseitiger Unterstützung und Kooperation«³²⁰, werden ebenso Hinweise auf eine Organisationskultur gegeben wie mit der Selbstbeschreibung, eine Hochschule mit besonderer Atmosphäre und Familienfreundlichkeit zu sein.³²¹

In den Aussagen der interviewten Personen der Hochschulleitung sind zunächst ebenfalls formalorganisatorische Beschreibungen zu finden. So werden auch hier die Aufgabenfelder von Rektor*in/Präsident*in und Kanzler*in/Geschäftsführer*in beschrieben³²² und Themen wie die staatlich geforderte Autonomie als Besonderheit der Organisationsform Hochschule benannt.³²³ Es folgen aber auch Äußerungen zur eigenen Rolle im Zusammenspiel mit dem Pendant in der Hochschulleitung:

»ja mein Grundverständnis ist, dass wir, dass ich Hochschulleitung betreibe mit jemand anderem zusammen und dass wir die Hochschule leiten und dass ich, also die, die Verwaltung ist der Dienstleister der Selbstverwaltung, ja also jetzt mal hart gesagt.«³²⁴

Mit Selbsteinschätzungen zum eigenen Führungsverständnis gewähren die Interviewpartner*innen einen Einblick in die Führungskultur der Organisation. Da ist die Rede von einer Konsensorientierung in Abgrenzung zur Konsensorientierung,³²⁵ von einem Führungsstil, den man selbst als zu wenig autoritär wahrnehme, der aber zugewandt und freundlich sei³²⁶ oder von einem »Management by walking around«, welches stark auf Vertrauensvorschluss setze.³²⁷ Auch wird eine risikoorientierte Sicht erwähnt, bei der sich der Führungsstil dadurch auszeichne, dass Entscheidungen auf Basis von Informationen so qualifiziert werden, dass eine größtmögliche Risikoabschätzung möglich sei.³²⁸ Die Bandbreite scheint hier insgesamt recht groß zu sein und zeichnet sich auch in der Aussage eines Experten ab:

320 Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 11.

321 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 18.

322 Vgl. bspw. Ela0017, Absatz 25; Ela0013, Absatz 95; Ela0001, Absatz 14 oder Ela0011, Absatz 32.

323 Vgl. Ela0013, Absatz 103.

324 Ela0011, Absatz 32.

325 Vgl. Ela0001, Absatz 24.

326 Vgl. Ela0004, Absätze 31-33.

327 Vgl. Ela0010, Absatz 22.

328 Vgl. Ela0001, Absatz 14.

»von daher ist dieser Führungsstil vielleicht nochmal im Kern partizipativ orientiert, gleichzeitig ist er auch situativ, das heißt an manchen Punkten ist die Führung sehr nah, sehr eng, sehr im Detail, an manchen Punkten (2) mit Höchstmaß an Spielraum für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.«³²⁹

Bei den Kommunikationswegen ist ein Mindestmaß an Kommunikation über standardisierte Wege wie E-Mail oder Regelkommunikationstermine festzustellen, es wird aber auch die Einschätzung geäußert, dass die informelle Kommunikation und die Beziehungsebene einen hohen Stellenwert hätten.³³⁰

Dementsprechend werde Achtung, Wertschätzung und Gesprächsbereitschaft auf offene und klare Art und Weise sowie eine gute Fehlerkultur im Sinne einer Vorbildfunktion wahrgenommen und gelebt.³³¹

Eine Kultur der offenen Türe, der Versuch Lösungen immer über Kommunikation zu suchen oder eine hohe Stimmungssensibilität werden diesbezüglich genauso genannt,³³² wie der gute Umgang mit leistungsgeminderten Mitarbeiter*innen,³³³ eine auf den Menschen fokussierte Werterhaltung³³⁴ oder der Umgang mit Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.³³⁵

Unsicherheiten können im Umgang mit Regeln verzeichnet werden. So werden Regeln auf der einen Seite als wichtig und Orientierung gebend gesehen, gleichzeitig sehe man sich selbst aber nicht als Regelfreund.³³⁶ Durch fehlende Regeln entstünden aber durchaus auch Unruhe und Gerechtigkeitsfragen zum Beispiel im Rahmen von Vergleichen der Mitarbeitenden untereinander.³³⁷ Ähnliches ist in Bezug auf das als Führungsstil bezeichnete situative Management zu erkennen. Dieses erzeuge neben der Freiheit, die es ermögliche, auch Unsicherheiten und könne nicht in allen Kontexten sinnvoll eingesetzt werden.³³⁸

329 Ebd.

330 Vgl. Ela0008, Absatz 18; Ela0004, Absatz 25; Ela0001, Absatz 32.

331 Vgl. Ela0010, Absatz 8; ebd. Absatz 14; Ela0002, Absatz 27, sowie Ela0012, Absatz 14.

332 Vgl. Ela0010, Absatz 18; Ela0002, Absatz 29; Ela0008, Absatz 12.

333 Vgl. Ela0012, Absatz 8.

334 Vgl. Ela0008, Absatz 8.

335 Vgl. Ela0005, Absatz 53.

336 Vgl. Ela0002, Absatz 29.

337 Vgl. Ela0008, Absatz 12.

338 Vgl. Ela0004, Absatz 4 und Absatz 28.

Zur Führungstätigkeit gehöre auch immer, kritisch zu bleiben, so einer der interviewten Experten.³³⁹ Die Abhängigkeit des Organisationsverständnisses von der jeweiligen Führungskraft wird deutlich, wenn auf der einen Seite die Aussage fällt, man habe ein auf Effizienz und Effektivität orientiertes Organisationsverständnis³⁴⁰ und auf der anderen Seite eine deutliche Ablehnung gegenüber technischen Organisationsmodellen formuliert wird.³⁴¹ Im Umgang mit schwierigen Mitarbeitenden wird angegeben, man habe wenig Handhabe.³⁴² An andere Stelle sieht man sich mit Unterstellungen konfrontiert, eine besondere kirchliche Agenda zu verfolgen.³⁴³ Die Kommunikation zwischen Hochschule und Trägern wird nicht immer als einfach wahrgenommen³⁴⁴ und manche Hochschulmitglieder würden die Rektor*innerolle auf ihre eigene Weise deuten:

»und manche Kollegin mancher Kollege, der länger an dieser Hochschule ist, der sieht mich auch als ersten Gewerkschaftssekretär«³⁴⁵.

Innerhalb der Hochschule existierten aber auch Kommunikationsformen, die schwierige Situationen durch kollegialen Austausch abfedern könnten³⁴⁶ oder die Anerkennung unterschiedlicher Bereichskulturen Raum gibt, wodurch gemeinsamen Projekten und Entscheidungen ermöglicht werden würden.³⁴⁷

Von Seiten der Qualitätsmanagementbeauftragten wird bestätigt, dass die Leitbildorientierung stark personenabhängig sei, von Seiten der Hochschulleitung aber übergreifende Themensetzungen erfolgten, die durchaus wahrgenommen werden würden.³⁴⁸ Auch würden strukturierte Kommunikationswege wahrgenommen werden, die sowohl im Bereich der Lehre als auch im Verwaltungskontext etabliert seien.³⁴⁹

339 Vgl. Elao010, Absatz 12.

340 Vgl. Elao001, Absatz 28.

341 Vgl. Elao012, Absatz 8.

342 Vgl. Elao002, Absatz 11.

343 Vgl. Elao010, Absatz 10.

344 Vgl. Elao005, Absatz 39 sowie Elao017, Absatz 17.

345 Elao011, Absatz 32.

346 Vgl. Elao004, Absatz 31.

347 Vgl. Elao011, Absatz 30.

348 Vgl. Elbo09, Absatz 3 sowie Absatz 39.

349 Vgl. Elbo06, Absatz 4.

Der Blick auf Rahmenbedingungen, die erfolgreiche Veränderungen ermöglichen, beginnt wieder mit der Analyse der Hochschuldokumente.

Dabei wird deutlich, dass Strukturen bestehen, über die sich Entscheider*innen Beratung einholen können. Dies geschehe zum einen über eine sogenannte »erweiterte Hochschulleitung«, kann aber auch über die in der Verfassung festgeschriebene Möglichkeit, interne sowie externe Expert*innen hinzuzuholen, erfolgen.³⁵⁰ Über die Option, Gremien und Organe mit der Bearbeitung von Themen zu beauftragen, und deren Zusammentreten auch kurzfristig einzufordern, kann die Hochschulleitung notwendige Entscheidungen vorantreiben.³⁵¹ Zusätzlich besteht bei Notwendigkeit die Möglichkeit für die Hochschulleitung, Entscheidungen, die normalerweise durch ein Gremium oder Organ zu treffen sind, stellvertretend zu fällen. Diese Entscheidungen können im Nachgang dann zwar vom zuständigen Organ oder Gremium wieder revidiert werden, für akute Entscheidungsnotwendigkeiten ergibt sich so aber eine unmittelbare Handlungsfähigkeit für den*die Rektor*in.³⁵² Über zentral gesteuerte Organisationsentwicklungsprozesse werden konkrete Veränderungen angestoßen.³⁵³ Auf der anderen Seite wird auch festgelegt, dass zentrale Organe nur dort zulässig sind, wo einheitliche Regelungen notwendig sind. Kollegialorgane haben die Möglichkeit selbständig Ausschüsse und Kommissionen einzusetzen. Den über die Verfassung festgelegten Organisationseinheiten wird so ein hoher Entscheidungsspielraum für ihren Bereich eingeräumt.³⁵⁴ Mit dem Siegel der Systemakkreditierung werden der Hochschule ein funktionierendes System der Studiengangsentwicklung und deren Qualitätssicherung bescheinigt.³⁵⁵

Von den Hochschulleitungen werden weniger formalorganisatorische Aspekte benannt, wenn es um die Frage nach Rahmenbedingungen für erfolgreiche Veränderungen geht. Der Fokus liegt hier auf dem eigenen Führungsverhalten. So müssten diejenigen, die gemeinsame Leitungsverantwortungen tragen, auch mit einer gemeinsamen Haltung auftreten, um erfolgreich zu

350 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 209f. sowie Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 206.

351 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 364.

352 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 571.

353 Vgl. Klose 2017 Absatz 316.

354 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015; Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 36; Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 293; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 609.

355 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 138.

sein.³⁵⁶ In einem Gefüge zwischen Operationalisierung und der Zurverfügungstellung von Freiräumen³⁵⁷ würden Entscheidungen über die Hierarchiestruktur kommuniziert, hier liege teilweise ein Kommunikationsdefizit vor.³⁵⁸

Wenn Verhaltensänderungen bei Mitarbeitenden angestrebt werden, sehe man als einziges Instrument, mit entsprechendem Vorbild voranzugehen. Auch seien in der Vergangenheit Versuche, an dieser Stelle über Mediation und Begleitung Veränderungen zu bewirken, teilweise nicht erfolgreich gewesen.³⁵⁹

In der Reflexion von Organisations- und Strategieentwicklungsprozessen werde deutlich, dass die gemeinsame Ausrichtung und die Definition von Qualitätszielen die entscheidende Basis für erfolgreiche Entwicklung darstellen würden.³⁶⁰ Dabei sei jedoch auch entscheidend, dass ein gemeinsames Qualitätsverständnis erarbeitet werden würde, das den Steuerungsanspruch mit der Möglichkeit zum Dialog zusammenbringen müsse. Dabei müsse die Gefahr der Unter- bzw. Übersteuerung im Blick behalten werden.³⁶¹ Eine Möglichkeit für die Schaffung solcher Dialogräume wird mit der Einführung von Qualitätszirkeln als Kommunikationsinstrument beschrieben. Damit diese erfolgreich sein könnten, müsse gegenseitiges Vertrauen eine Grundhaltung sein.³⁶² Grundsätzlich sei es so, dass Entwicklung immer auch Mehrarbeit bedeute.³⁶³ Zudem müsse man ein Augenmerk darauf richten, ob Neuerungen immer generalisiert für alle Bereiche eingeführt werden müssten, oder ob auch Eigenheiten stärker berücksichtigt werden sollten.³⁶⁴ Wahrgenommen wird auch, dass individuelle Lösungsfindungen ohne standardisierte Abläufe gegebenenfalls zu Qualitätsproblemen führten.³⁶⁵

Die Rolle des Qualitätsmanagements müsse es sein, Bewertungsperspektiven einzubringen. Entsprechende Ziele müssten aber an anderer Stelle ge-

356 Vgl. Ela0001, Absatz 24.

357 Vgl. Ela0004, Absatz 17.

358 Vgl. Ela0013, Absatz 34-41.

359 Vgl. Ela0002, Absatz 11 und Absatz 15.

360 Vgl. Ela0012, Absatz 52; Ela0005, Absatz 37; Ela0001, Absatz 16.

361 Vgl. Ela0001, Absatz 28-30.

362 Vgl. Ela0010, Absatz 16.

363 Vgl. ebd. Absatz 8.

364 Vgl. Ela0011.

365 Vgl. Ela0002, Absatz 33.

setzt werden.³⁶⁶ Von den interviewten Verantwortlichen des Qualitätsmanagements wird der Blick bei der Frage nach Rahmenbedingungen für Veränderungen zunächst nochmals stark auf die Hochschulleitung gerichtet. So werde die Hochschulleitung als strategisch handelnd, agil und stark am Austausch interessiert wahrgenommen.³⁶⁷

Allerdings werde auch erlebt, dass Trägerstrukturen unter anderem durch zeitlich lang andauernde Kommunikations- und Entscheidungsprozesse bremsend wirken würden und Entscheidungen dann in der Organisation eher auf Basis von Vermutungen getroffen werden würden.³⁶⁸

Auch innerhalb der Hochschule bestünden Kommunikations-Probleme. So hänge es stark davon ab, wie die Austauschkultur in den einzelnen Bereichen sei³⁶⁹ und die Kommunikation per E-Mail von der Hochschulleitung in die Organisation hinein werde nur teilweise wahrgenommen.³⁷⁰ Als hilfreich wird erfahren, dass die Bedeutung des Qualitätsmanagements durch entsprechende Vorgaben von außen gestiegen sei und die Hochschule darauf auch mit entsprechendem Ressourceneinsatz reagiere.³⁷¹ Auf die Mitarbeitenden bezogen, finde Weiterentwicklung über Fort- und Weiterbildungen ohne Strategiebezug und entsprechend der jeweiligen Haushaltslage statt.³⁷² Auch gebe es kein strukturiertes Wissensmanagement.³⁷³

Anschließend an die Frage, wie Veränderungen strukturell gesichert werden können, ist der Blick nun auf die Frage nach der Ermöglichung von Kreativität und Innovation zu richten. In der Transferstrategie der Stiftungshochschule München werden internationale Mobilitäten von akademischem Personal und Studierenden als Quelle von Innovationen gesehen.³⁷⁴ In den Gesprächen mit der Hochschulleitung wird deutlich, dass diese vor allem in einem partizipativen und delegationsorientierten Führungsstil in Verbindung mit dem Anerkennen der Fachexpertise die Möglichkeit sehen, der* dem Einzelnen Kreativitäts- und Innovationsraum zu geben.³⁷⁵ Die Durchführung

366 Vgl. Ela0012, Absatz 52.

367 Vgl. Elb0006, Absatz 2 und Absatz 16.

368 Vgl. Elb0009, Absatz 29-31.

369 Vgl. Elb0006, Absatz 60.

370 Vgl. ebd. Absatz 12.

371 Vgl. Elb0006, Absatz 6; Elb0009, Absatz 19 und Absatz 23.

372 Vgl. Elb0009, Absatz 43.

373 Vgl. ebd. Absatz 65.

374 Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 13.

375 Vgl. Ela0001, Absatz 14; Ela0008, Absatz 22; Ela0010, Absatz 26.

von regelmäßigen Mitarbeitendengesprächen wird als eine Möglichkeit genannt, notwendige Unterstützungsbedarfe zu erfassen und die eigene Wahrnehmung mit einfließen zu lassen.³⁷⁶ Feste Regeln seien für das Zusammenleben und die Eigeninitiative, auf die man setze, nicht immer hilfreich, auch wenn sie manchem Sicherheit geben würden, so ein weiterer Hinweis.³⁷⁷ Man vertraue auf die Selbstorganisationsfähigkeit der Mitarbeitenden, was zum Teil zu Überforderung führen könne.³⁷⁸

Als Kreativitäts- und Innovationshemmnis werden auch die beschränkten finanziellen Mittel gesehen, die teilweise durch die Träger zur Verfügung gestellt werden würden.³⁷⁹

Bereits bis hierher wurden mehrere Hinweise auf ein gemeinsames Entstehen für Zweck, Vision und Strategie der Hochschule erfasst. Mit dem expliziten Blick auf diese Aspekte, sind die in den Hochschuldokumenten festgehaltenen Gremienstrukturen zu benennen, über die eine weitreichende Entscheidungsmacht definiert wird.³⁸⁰

Neben den bereits weiter oben erwähnten Aufgabenverteilungen ist aber auch an einer Stelle die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Mitglieder der Hochschulleitung festgehalten.³⁸¹ Im Zusammenspiel von Selbstverwaltung und Verwaltung wird an anderer Stelle auf die koordinierende Wirkung eines Ausschusses gesetzt.³⁸²

Aus Sicht der Hochschulleitungen geht es vor allem darum, dass Führungskräfte eine entsprechende Führungsidentität entwickeln und dass die Zusammenarbeit auf Leitungsebene gemeinsame Reflexion ermöglicht.³⁸³ Komplizierter wird es beim Miteinander von Verwaltung und Selbstverwaltung:

376 Vgl. Elao017, Absatz 19 und Elao013, Absatz 63.

377 Vgl. Elao002, Absatz 29.

378 Vgl. Elao013, Absatz 59ff.; Elao002, Absatz 29.

379 Vgl. Elbo009, Absatz 41.

380 Vgl. bspw. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 172 sowie Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 168.

381 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 167ff.

382 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 80.

383 Vgl. Elao010, Absatz 16; Elao011, Absatz 34 sowie Elao008, Absatz 8 und Absatz 22.

»[...]die Tradition unserer Hochschule hat schon eher so dieses (1), die Grundhaltung, die Verwaltung ist der natürliche Feind der Selbstverwaltung und umgekehrt, da glaube ich aber stehen wir als Hochschule nicht allein.«³⁸⁴

Auch wenn Verwaltung und Selbstverwaltung zusammen das Gesamtgefüge Hochschule ergeben würden, so hätten doch Entscheidungen der Selbstverwaltung Vorrang vor Managemententscheidungen, auch wenn dies dann nicht immer zu Entscheidungen im unternehmerischen Sinne führen würden.³⁸⁵ Auf der anderen Seite sei dann aber die Entscheidung von der* demjenigen bindend, der* die dann auch die Unterschrift dafür leiste.³⁸⁶

Grundsätzlich seien formale Kommunikationsstrukturen wichtig, um Austauschformate zu schaffen, in denen auch Entscheidungen getroffen werden könnten. Festzustellen sei aber auch, dass trotz solcher Formate viele Informationen versickern würden.³⁸⁷

Strategieentwicklung erfolge möglichst unter Beteiligung aller Statusgruppen der Hochschule.³⁸⁸

Ein gemeinsames Miteinander, wie es in der Logik der Selbstverwaltung verankert sei, würde, so wird es von einem Verantwortlichen des QM beschrieben, durch Entwicklungen in der Politik gefährdet, die auf eine Schwächung der Selbstverwaltung und eine Stärkung der Hierarchie abzielen würden. Das führe auch dazu, dass Studierende das Spezifikum der Selbstverwaltung gar nicht mehr im vollen Maße wahrnehmen würden.³⁸⁹ Kritisch werden Kommunikationsformen gesehen, die häufig nicht auf Beteiligung angelegt seien und bei denen die Hauptfrage gestellt werden müsse, ob es sich bei der Informationsweitergabe um eine Bring- oder eine Holschuld handle.³⁹⁰

4.2.1.3 Von der Ausrichtung zur Realisierung

Auch in der aggregierten Darstellung der Hochschuldokumente der fünf deutschen Katholischen Hochschulen konnten also Aussagen zu deren Zweck, Mission und Vision herausgearbeitet werden. Mit den Expert*inneninterviews wurde die Perspektive, gerade auf die Organisationskultur hin,

384 Ela0011, Absatz 32

385 Vgl. ebd. sowie Ela0013, Absatz 21.

386 Vgl. Ela0017, Absatz 15.

387 Vgl. Ela0005, Absatz 15; Ela0010, Absatz 16; Ela0011, Absatz 8.

388 Vgl. Ela0005, Absatz 37.

389 Vgl. Elb0009, Absatz 75.

390 Vgl. Elb0006, Absatz 10-12.

bereits auf unterschiedlichen Beobachterebenen dargestellt. Neben beschreibenden Aussagen zu Führung und Kultur in der Organisation, wird von den interviewten Hochschulleitungen auch im Rahmen der Interviews reflektiert und somit Beobachtung und deren Auswirkung auf das eigene Handeln mitgeteilt. Dies erfolgt jedoch nicht durchgängig und die im Forschungsdesign vorgesehene Reflexion, auf Grundlage der Gruppeninterviews weiter unten, wird an dieser Stelle anknüpfen können.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die beschriebene Ausrichtung stark von dem hochschultypischen Miteinander von Selbstverwaltung und Management geprägt ist. Die Besonderheit des »Katholischen« ist schwerpunktmäßig in der Zweckbeschreibung zu finden. Neben der ergänzenden Perspektive der Gruppeninterviews, lässt die EFQM-Logik erwarten, dass in den nachfolgenden Darstellungen entlang der Realisierungskriterien das Bild der typischen Organisation »Katholische Hochschule« weiter geschärft werden kann.

Mit der Frage, »wie« nun die über die Ausrichtung beschriebenen »Warums« gefüllt werden, folgt die Analyse der Hochschuldokumente und Expert*inneninterviews entlang der EFQM-Kriterien »3 – Interessengruppen einbinden«, »4 – Nachhaltigen Nutzen schaffen« und »5 – Leistungsfähigkeit und Transformation vorantreiben«.

4.2.1.4 Kriterium 3 – Interessengruppen einbinden

Der Kund*innenbegriff des EFQM-Modells ist in der Anwendung auf die Studierenden einer Hochschule nicht ganz unproblematisch. Deutlich wird dies auch in der Analyse der Hochschuldokumente, aus denen an unterschiedlichsten Stellen hervorgeht, dass die Studierenden als Mitglieder der Hochschule gesehen werden und in dieser Rolle werden ihnen sowohl Rechte als auch Verpflichtungen zugeschrieben.³⁹¹

Eingebunden werden die Studierenden dabei in unterschiedlichen Gremien und Organen der Selbstverwaltung. Von Sitzen im Senat über eine zum Teil mehrheitliche Vertretung in Kommissionen bis hin zur Mitwirkung bei

391 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 59; Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 83 und Absatz 133ff.

Berufungsverfahren oder Organisationsentwicklungsprozessen, sehen Verfassung bzw. Grundordnung die Beteiligung der Studierenden vor.³⁹²

Zusätzlich ist eine allgemeine Studierendenvertretung vorgesehen, deren gewählte Vertreter*innen vertrauensvoll mit der Hochschulleitung zusammenarbeiten sollen.³⁹³ Auch bestehe die Möglichkeit, eine Studierendenschaft einzurichten, der dann automatisch alle Studierenden angehören würden, es sei denn, die Nicht-Mitgliedschaft wird schriftlich dem*der Rektor*in mitgeteilt.³⁹⁴

An anderen Stellen wird die Kund*innenrolle von Studierenden deutlicher, so zum Beispiel, wenn im Leitbild die Leistungen der Hochschule für die Studierenden beschrieben werden:

»Den Studierenden bietet sie die Möglichkeit zur ganzheitlichen Entfaltung ihrer Persönlichkeit und der Entwicklung ihrer beruflichen, sozialen, ethischen und religiösen Kompetenz. Die Studierenden werden dazu befähigt, sich im Umfeld von Wissen und Glauben mit Werten und Sinnfragen auseinanderzusetzen, die Gesellschaft aus christlicher Perspektive differenziert wahrzunehmen, Standpunkte zu beziehen und professionell zu handeln.«³⁹⁵

Aber auch die Beschreibung von Studierenden als Zielgruppe von Mobilitätsmaßnahmen,³⁹⁶ die soziale Förderung von Studierenden sowie eine besondere Unterstützung von Studierenden mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen³⁹⁷ oder das Angebot eines Mentor*innenprogramms³⁹⁸ zeigen, dass die Hochschule den Studierenden auch als Dienstleisterin gegenübersteht. Neben formalen Zugangsvoraussetzungen wird gegenüber den Studierenden die Erwartung formuliert, eine Bereitschaft zum kritischen Denken und den Willen zum Lernen mitzubringen.³⁹⁹ Die Hochschule sei grundsätz-

392 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 177 sowie Absätze 190ff. und 223ff.; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 338; Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 170.

393 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 438.

394 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 68.

395 Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 17.

396 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 7.

397 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011; Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 135; Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 229.

398 Vgl. Klose 2017 Absatz 458.

399 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 15.

lich bekenntnisunabhängig für alle Studierende offen,⁴⁰⁰ teilweise wird den katholischen Studierenden aber eine Sonderrolle zugesprochen:

»Von den katholischen Studierenden wird erwartet, dass sie den spezifischen Charakter einer Katholischen Fachhochschule aktiv mittragen. Alle Studierenden haben den besonderen Bildungsauftrag der Fachhochschule und deren kirchlichen Charakter anzuerkennen.«⁴⁰¹

Für das Studienangebot wird in Ergänzung zu Studien- und Prüfungsordnungen eine Wahlfreiheit bei den Lehrveranstaltungen und bzgl. Schwerpunktsetzungen formuliert, was in der Logik der im Grundgesetz festgeschriebenen Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre,⁴⁰² als »Freiheit des Studiums« beschrieben wird.⁴⁰³

Weitere Serviceleistungen im Rahmen des Studiums sind Kooperationsvereinbarungen mit einem Verein zur Prüfung internationaler Studienbewerbungen,⁴⁰⁴ die Begleitung von Quereinsteiger*innen durch das Praxisreferat⁴⁰⁵ oder die Umsetzungen der Verpflichtungen auf »Anerkennung von an anderen Hochschulen erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen«.⁴⁰⁶

Die Ergänzung des Fachstudiums durch Theologie und Philosophie⁴⁰⁷ bzw. die Öffnung des Studienangebotes zur Praktischen Theologie auch für Studieninteressierte ohne Empfehlung der Trägerdiözese⁴⁰⁸ ergänzt die Angebotspalette für die (zukünftigen) Studierenden. Aber auch Angebote für Absolvent*innen werden zum Beispiel im Rahmen von Studientagen oder bei der allgemeinen Alumniarbeit als Dienstleistungsaufgabe der Hochschule verstanden.⁴⁰⁹ Eine gesonderte Rolle nehmen Studierende ein, die als studentische Mitarbeitende in einer Doppelfunktion an der Hochschule wahrgenommen werden. Auf der einen Seite als Studierende, denen die oben

400 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 97.

401 Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 126.

402 Vgl. Art. 5 GG

403 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 28.

404 Vgl. Klose 2017 Absatz 337.

405 Vgl. ebd. Absatz 512.

406 Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 97.

407 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 97.

408 Vgl. Klose 2017 Absatz 416 sowie Absatz 1070f.

409 Vgl. ebd. Absatz 427.

beschriebenen Leistungen zukommen, und auf der anderen Seite in der Rolle der bezahlten Mitarbeitenden.⁴¹⁰

Im Rahmen der Expert*inneninterviews konzentrieren sich die wenigen konkreten genannten Aspekte zu den Studierenden auf den Umgang mit Rückmeldungen von Studierendenseite.⁴¹¹ Außerdem wird geäußert, dass der Kontakt zu den Studierenden an der Hochschule ein enger sei, der auch in Krisenzeiten trage.⁴¹²

Von Seiten der Qualitätsmanagementbeauftragten wird ergänzt, dass die Studierenden zum Beispiel bei Reakkreditierungen von Studiengängen eingebunden werden würden, die allgemeine Studierendenbeteiligung aber auch stark von Kohorte zu Kohorte variieren würde.⁴¹³ Man sehe aber auch, dass das Werben um Studierendenbeteiligung seitens der Lehrenden einen Interessenkonflikt produzieren könne, da die anteilige Repräsentation der Lehrenden in den entsprechenden Gruppen dann ja minimiert werden würde.⁴¹⁴

Die Bedarfe der Studierenden und anderer Interessengruppen würden unterschiedlich intensiv und regelmäßig erfasst, nicht immer werde dies jedoch dokumentiert.⁴¹⁵ Über die Präsentation der Hochschule auf Messen oder im Rahmen der Pressearbeit werde versucht, neue Studierende zu gewinnen.⁴¹⁶

Zum Thema der Gewinnung, des Einbezugs und der Entwicklung von Mitarbeitenden ist in den Hochschuldokumenten eine überschaubare Anzahl von Hinweisen zu finden. Neben den bereits oben beschriebenen Festlegungen zur Mitwirkung an den verfassungsgemäßen Aufgaben der Hochschule⁴¹⁷, werden Details zu der Beteiligung an Kommissionen, Funktionsträgern oder auch der Rolle und den Aufgaben wissenschaftlicher Mitarbeitenden expli-

410 Vgl. ebd. Absatz 1035.

411 Vgl. Ela0013, Absatz 29.

412 Vgl. Ela0001, Absatz 32.

413 Vgl. Elb0009, Absatz 75.

414 Vgl. ebd., Absatz 77.

415 Vgl. Elb0006, Absatz 94.

416 Vgl. ebd., Absatz 98.

417 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 59; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 187; Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 160.

ziert.⁴¹⁸ Als besonderes Thema, verbunden mit einer zu besetzenden Rolle, wird die Gleichstellung angeführt.⁴¹⁹

Über die Weiterbildung des Hochschulpersonals wird die Hochschule an einer Stelle wie folgt beschrieben:

»Sie fördert die Weiterbildung ihres Personals. Im Rahmen dieser Aufgaben arbeitet sie mit Einrichtungen der Weiterbildung außerhalb der Hochschule, vor allem solchen in katholischer Trägerschaft, zusammen.«⁴²⁰

Außerdem wird an andere Stelle daraufhin gewiesen, dass Mitarbeitendenmobilitäten als Fortbildungsmöglichkeit verstanden werden.⁴²¹

Bezogen auf Einstellungskriterien wird festgehalten, dass Familien-tätigkeit oder gesellschaftlich relevante Tätigkeiten bei der Eignungs-, Befähigungs- und Qualifikationsbeurteilung berücksichtigt werden können.⁴²²

Gleichzeitig, mit dem Hinweis auf die Freiheit von Wissenschaft, Kunst, Forschung und Lehre entsprechend des Artikel 5 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland,⁴²³ wird festgelegt, dass alle Mitarbeitenden der Hochschule deren Leitziele zu vertreten haben.⁴²⁴

Lehrbeauftragte werden als zusätzliche Personengruppe benannt, die zur Zweckerfüllung der Hochschule mit eingebunden werden.⁴²⁵ Für Personen, »die auf einem an der Hochschule vertretenden Fachgebiet hervorragende Leistungen«⁴²⁶ erbracht haben, besteht die Möglichkeit den Titel des* der Honorarprofessor*in verliehen zu bekommen.

In den Interviews mit den Hochschulleitungen wird mehrfach angesprochen, dass die Einbindung der Mitarbeitenden über die passenden Kommu-

418 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absätze 79, 144 und 156 sowie Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 62f.

419 Vgl. Klose 2017 Absatz 738f.; Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 46; Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 23f.

420 Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 133.

421 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 11.

422 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 249.

423 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 24.

424 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 96.

425 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 43.

426 Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 67.

nikationswege erfolgen müsse. Direkte Kommunikation erleichtere dabei den Umgang mit Fehlern.⁴²⁷

Wenn es um Beschlüsse der Hochschulleitung gehe, würden Mitarbeitende nach einem festgelegten Verteiler über diese Beschlüsse informiert werden.⁴²⁸

Konkret sehe und nutze man Einbindungsmöglichkeiten über die Etablierung von Kommunikationsformaten gerade auf Verwaltungsebene.⁴²⁹ Einbindung bedeute aber auch immer Mehrarbeit⁴³⁰ und bei den durch das öffentliche Tarifrecht eingeschränkten Möglichkeiten der Wertschätzungs- und Anerkennungskultur sei es nicht immer leicht, eine entsprechende Motivation hervorzurufen.⁴³¹ An anderer Stelle wird die Möglichkeit formuliert, Mitarbeitendenzufriedenheit über die Nutzung von persönlichen Potentialen der Mitarbeitenden zu steigern.⁴³²

Über die Namensgebung bestimmter Abteilungen werde versucht, die Haltung gegenüber den Mitarbeitenden auszudrücken:

»bei uns heißt das auch nicht Personalabteilung, sondern das sind Mitarbeiter und deswegen heißt das Mitarbeiterbetreuung.«⁴³³

Auch aus Sicht der Qualitätsmanagementbeauftragten wird der Blick beim Thema Einbindung von Mitarbeitenden zunächst auf die Frage nach den Kommunikationswegen gelenkt. Strategiekommunikation über Mails, die dann aber von den Mitarbeitenden nicht gelesen werden, würden eine Problematik darstellen.⁴³⁴ Persönliche Kommunikationswege, wie zum Beispiel Mitarbeitendengespräche gäbe es,⁴³⁵ und Protokolle würden immer so geschrieben, dass auch Personen, die nicht bei entsprechenden Besprechungen dabei gewesen sind, diese verstehen könnten.⁴³⁶ Schulungen oder Fortbildungen würden grundsätzlich ermöglicht, eine Fortbildungsstrategie

427 Vgl. Ela0010, Absatz 14; Ela0013, Absatz 43.

428 Vgl. Ela0013, Absatz 35.

429 Vgl. Ela0008, Absatz 18.

430 Vgl. Ela0010, Absatz 8.

431 Vgl. Ela0017, Absatz 15.

432 Vgl. Ela0013, Absatz 21.

433 Vgl. Ela0017, Absatz 15.

434 Vgl. Elb0006, Absatz 12.

435 Vgl. Elb0006, Absatz 63f.

436 Vgl. Elb0006, Absatz 84.

sei aber nicht erkennbar.⁴³⁷ Auch sei stellenweise eine Diskrepanz zwischen Schulungswunsch und tatsächlich stattfindenden Schulungen erkennbar. Bevorzugt würden Fortbildungen über Partnereinrichtungen stattfinden.⁴³⁸ Bei der Bearbeitung von inhaltlichen Themen gelänge es, Mitarbeitende so mit einzubinden, dass eine Aufbruchsstimmung entstehe und gemeinsam etwas entwickelt werden könne.⁴³⁹ Auch von diesen Interviewpartner*innen wird die eingeschränkte Möglichkeit finanzieller Belohnung von zusätzlichem Engagement erwähnt, grundsätzlich sei auch eine Transparenz bezüglich der Einstufungen in Besoldungsgruppen in Arbeit.⁴⁴⁰ Zu den Lehrbeauftragten wird angemerkt, dass der Prozess der Anstellung von Lehrbeauftragten und deren Begleitung während ihrer Tätigkeit insgesamt noch verbesserungswürdig sei.⁴⁴¹

Zur Sicherstellung einer kontinuierlichen Unterstützung wirtschaftlicher und regulatorischer Interessengruppen wird laut Hochschuldokumenten auf ein Kuratorium gesetzt, das eine unterstützende Funktion an der Schnittstelle zur Umwelt wahrnehme und welches die Hochschule zu strategischen Fragen berate.⁴⁴² Daneben würden die entsprechenden Interessengruppen durch die Hochschulleitung auch direkt kontaktiert werden.⁴⁴³ Bei theologischen Berufungen sei die Zustimmung des zuständigen Bischofs einzuholen.⁴⁴⁴

Seitens der Hochschulleitungen wird darauf verwiesen, dass Strategiearbeit in enger Abstimmung von Rektorat und Governance-Vertreter*innen stattfinden würde, auch würden Trägerimpulse bei der (Weiter-)Entwicklung von Studiengängen berücksichtigt werden.⁴⁴⁵ Äußerungen, dass die Impulse hilfreich seien, gerade auch weil die Trägervertreter ja auch eine Praxis- und Abnehmerperspektive vertreten würden,⁴⁴⁶ werden genauso getätigt, wie der Hinweis, dass die Gesellschafter*innen als Stakeholder unter Umständen in

437 Vgl. ebd. Absatz 54 sowie Elb0009, Absatz 43.

438 Vgl. Elb0006, Absatz 50ff.

439 Vgl. Elb0009, Absatz 27 sowie Elb0006, Absatz 26.

440 Vgl. Elb0006, Absatz 44 sowie Elb0009, Absatz 49.

441 Vgl. Elb0006, Absatz 44.

442 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 301.

443 Vgl. Klose 2017 Absatz 68.

444 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 80.

445 Vgl. Ela0005, Absatz 37 sowie Ela0013, Absatz 87.

446 Vgl. Ela0013, Absatz 87.

Konkurrenz zu den Mitarbeitenden mit ihren Interessen stehen würden.⁴⁴⁷ Auch bei Berufungsprozessen seien Trägervertreter*innen eingebunden. Diese würden dabei keine fachliche Einschätzung geben, wohl aber eine inhaltliche Nutzeinschätzung vornehmen.⁴⁴⁸

Der Kontakt zur verfassten Kirche hänge stark von einzelnen Geistlichen und Priestern unter den Professor*innen ab, als grundsätzliches Verbesserungspotential wird eine zu verstärkende Kommunikation nach außen gesehen.⁴⁴⁹

Auch von den Qualitätsmanagementbeauftragten werden die Träger als wichtige Anspruchsgruppe identifiziert. Bei der Studiengangsentwicklung sei dies, so eine Rückmeldung, auch die einzige beteiligte Interessengruppe.⁴⁵⁰

Grundsätzlich werden darüber hinaus die Stadt, andere Hochschulen, das Bundesland und vatikanische Kommissionen als mögliche Interessengruppen benannt.⁴⁵¹

Die Wichtigkeit, die die Stakeholder für die Hochschulleitung hätten, sei auch daran ablesbar, dass Kontakte zu diesen bis ins Wording hinein vorab intern abgestimmt werden würden.⁴⁵²

Neben dem grundsätzlichen Beitrag zur Entwicklung, dem Wohlergehen und dem Wohlstand der Gesellschaft im Rahmen der angebotenen Studiengänge sowie dem Third Mission Auftrag der Hochschule, sind in den öffentlichen Dokumenten vor allem Hinweise auf konkrete Veranstaltungen und Angebote zu finden, die der Gesellschaft zugutekommen würden. So wird von öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen in Kooperation mit kirchlichen Bildungsanbietern berichtet, Kompetenzzentren eingerichtet und Studierendenengagement über Projekte gefördert.⁴⁵³ Aber auch die Möglichkeit an Angeboten der Hochschule als Gasthörer*in oder Mitbeleger*in teilzunehmen⁴⁵⁴ bestehe. Auch sei die Bibliothek der Hochschule für Externe zugänglich.⁴⁵⁵

447 Vgl. Ela0017, Absatz 15.

448 Vgl. Ela0013, Absatz 95.

449 Vgl. Ela0008, Absatz 32, sowie Ela0001, Absatz 42.

450 Vgl. Elb0009, Absatz 9, sowie Absatz 37.

451 Vgl. Elb0009, Absatz 9, Absatz 11 und Absatz 27.

452 Vgl. Elb0006, Absatz 16.

453 Vgl. Klose 2017 Absatz 318ff.

454 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 84f.

455 Vgl. Klose 2017 Absatz 682f.

Die Hochschulleitung sieht es als notwendig an, Themen zu identifizieren, mit denen die Hochschule sowohl ihr katholisches Profil zeigen als auch gesellschaftlich relevante Bedarfe bedienen könne.⁴⁵⁶ An anderer Stelle wird von gelungenen Kooperationen mit dem direkten räumlichen Umfeld der Hochschule berichtet, von dem sowohl die Hochschule als auch die Gesellschaft profitiere.⁴⁵⁷

Aussagen zu Partner*innen und Lieferant*innen sind in den Hochschuldokumenten ebenfalls zu finden. Gerade zu Kooperationen mit anderen Hochschulen werden in Verfassung oder Grundordnung Aussagen getroffen.⁴⁵⁸ An andere Stelle wird von Verbundforschungsprojekten und der Mitgliedschaft bei der International Federation of Catholic Universities (IFCU) berichtet.⁴⁵⁹ Mit Fachschulen und Praxiseinrichtungen werden Kooperationen eingegangen, um Lehre, Forschung und Praxis miteinander zu verbinden.⁴⁶⁰ Dabei sollen Lösungen für die Praxis zusammen mit der Praxis entwickelt werden.⁴⁶¹ Auch bei Fort- und Weiterbildungen werde sowohl bei Angeboten durch die Hochschule als auch bei Angeboten für Mitarbeitende auf Kooperationen gesetzt.⁴⁶² Im Bereich der Forschung werden ebenfalls unterschiedliche Partnerschaften angesprochen. Neben Forschungs Kooperationen, zu deren Anbahnung entsprechende Strukturen vorgehalten werden, bestehe die Möglichkeit, wissenschaftliche Institute als An-Institute der Hochschule anzuerkennen.⁴⁶³ Außerdem fördere die Hochschule Kooperationen einzelner Forscher*innen und beteilige sich an einer Kooperation aller städtischen Wissenschaftseinrichtungen.⁴⁶⁴ Aber auch »Akteure() außerhalb der akademischen Community«⁴⁶⁵ werden bewusst in die wissenschaftlichen Aktivitäten einbezogen.

456 Vgl. Elao005, Absatz 8.

457 Vgl. Elao001, Absatz 34.

458 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 444f. oder Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 137.

459 Vgl. Klose 2017 Absatz 343 sowie Absatz 791f.

460 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 14; Klose 2017 Absatz 161, Absatz 462 sowie Absatz 489.

461 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg o.J.a Absatz 6.

462 Vgl. Klose 2017 Absatz 350 sowie Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 104.

463 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 247f. sowie Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 39.

464 Vgl. Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 28 sowie Klose 2017 Absatz 783.

465 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 48.

Über die Vernetzung in unterschiedlichen Arbeitsgemeinschaften und konkreten Kooperationen, wie zum Beispiel mit der Agentur für Arbeit, werden weitere partnerschaftliche Beziehungen aufgebaut.⁴⁶⁶ Zwei weitere Aspekte von Partnerschaften werden benannt, wenn die Möglichkeit des Hinzuziehens externer Berater*innen im Senat festgehalten ist,⁴⁶⁷ sowie die Verantwortung von Fachbereichen erwähnt wird, dass diese Kontaktpflege, vor allem zu kirchlichen Anstellungsträgern, zu betreiben haben.⁴⁶⁸

Von Seiten der Hochschulleitung wird neben der Feststellung einer Bedeutungszunahme von Kooperationen und Netzwerken auch die Frage gestellt, inwieweit sich die Hochschule an den Bedarfen der Anstellungsträger orientieren solle.⁴⁶⁹ Als hochwirksam habe es sich erwiesen, wenn Leitungskräfte sich persönlich in Kooperationen einbringen würden.⁴⁷⁰ Gute Kontakte bestünden zu den Hochschulgemeinden, auch zu den Vertreter*innen der evangelischen Hochschulgemeinde. Auch zu weiteren Kirchengemeinden bestünden Kontakte, vor allem durch persönliche Verbindungen.⁴⁷¹ Von diesen Interviewpartner*innen wird ebenfalls bestätigt, dass es eine Vielzahl von Kooperationen in die Praxis hinein geben würde.⁴⁷² Als zusätzliche Perspektive werden andere Hochschulen als Benchmark-Partner*innen genannt.⁴⁷³

Neben der Feststellung, dass die Netzwerkpflege gerade für kleinere Profilhochschulen besonders wichtig sei, wird seitens eines interviewten Qualitätsmanagementbeauftragten vor allem auf andere Hochschulen als Partnerinnen verwiesen.⁴⁷⁴

466 Vgl. Klose 2017 Absatz 493 sowie Absatz 621.

467 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 126.

468 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 54.

469 Vgl. Elao001, Absatz 4 und Absatz 26.

470 Vgl. Elao010, Absatz 22.

471 Vgl. Elao005, Absatz 49; Elao001, Absatz 32; Elao002, Absatz 35 und Absatz 37; Elao017, Absatz 37.

472 Vgl. Elao010, Absatz 34 sowie Elao017, Absatz 35.

473 Vgl. Elao001, Absatz 26.

474 Vgl. Elbo006, Absatz 8 und Absatz 68.

4.2.1.5 Kriterium 4 – Nachhaltigen Nutzen schaffen

»Eine herausragende Organisation versteht, dass die Schaffung nachhaltigen Nutzens für ihren langfristigen Erfolg und ihre finanzielle Stärke von entscheidender Bedeutung ist.«⁴⁷⁵

Mit dieser Vorbemerkung wird das vierte Kriterium des EFQM-Modells 2020 eingeleitet. In den Hochschuldokumenten lassen sich Hinweise finden, an welchen Stellen nachhaltiger Nutzen geplant und entwickelt wird. So wird zum Beispiel im Leitbild festgehalten, dass sich die Hochschule für ausreichend Mittel im Bereich der Forschung einsetze.⁴⁷⁶ Die Festlegung, dass Studienleistungen und Abschlüsse international vergleichbar sein sollen, um Studierendenmobilität zu ermöglichen und zu erhöhen, ist ein weiterer Aspekt.⁴⁷⁷ Auch können angebotene Beratungsleistungen zur Vereinbarkeit von Familie und Studium so gesehen werden, dass diese eventuellen Studienabbrüche entgegenwirken und somit nachhaltig auf den Studienerfolg einwirken können.⁴⁷⁸ Maßnahmen zur Begleitung der Studieneingangsphase wären entsprechend zu bewerten.⁴⁷⁹ An anderer Stelle ist in der Verfassung festgehalten, dass die Möglichkeit zur Exmatrikulation besteht, wenn Studierende entgegen dem Selbstverständnis der Hochschule handeln und so ggf. den nachhaltigen Erfolg dieser gefährden würden.⁴⁸⁰

Im Sinne der grundsätzlichen Ermöglichung sind Festschreibungen in der Grundordnung festzustellen, die die Einrichtung internationaler Studiengänge als Option sehen oder die über Veröffentlichungsvorgaben Transparenz von Gremiensitzungen einfordern. Aber auch Aufgaben und Rollenfestschreibungen im benannten Dokument können im Sinne der Planung nachhaltigen Agierens mit angeführt werden.⁴⁸¹ Als Entwicklungszeichen kann gelten, dass eine Hochschule einen Studiengang umbenannt hat, um dem Produkt einen marketingtauglicheren, griffigeren Namen zu geben. Auch die Abhaltung eines Fachtages zur Stärkung und Verstetigung einer drittmittel-

475 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 22.

476 Vgl. Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 29.

477 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 96.

478 Vgl. ebd. Absatz 101.

479 Vgl. Klose 2017 Absatz 458.

480 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 418.

481 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 75, Absatz 106 sowie Absatz 321.

finanzierten Einrichtung der Hochschule beschreibt auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Handeln.⁴⁸²

Die Aussagen der Hochschulleitungen beziehen sich bezüglich der Planung und Entwicklung nachhaltigen Nutzens eher auf allgemeinere Feststellungen. So wird berichtet, dass Hochschulen heute in einer anderen Rolle seien.⁴⁸³ Sie seien keine Behörden mehr, sondern als Anbieterin auf einem Bildungsmarkt zu bewerten. Von außen vorgegebene Qualitätslevel und inhaltliche Anforderungen könnten die Hochschule dabei unter Druck bringen.⁴⁸⁴ Positionieren könne man sich auf einem solchen Markt auch darüber, dass man Standards für die Praxis definiere und diese sichtbar mache:

»wir haben mal überlegt ob wir zum Beispiel so ein Label für, für Care mal etablieren, zu sagen was könnte ein, ein Gütesiegel für Pflege und Unterstützung sein, dass die Hochschule sozusagen, auch ich nenne es mal eine marktfähige und auch kommunikationsfähige Form der, der Etablierung von Standards weiterhin setzt.«⁴⁸⁵

Auch in der Beschäftigung mit Themen wie der Risikoeinschätzung sei man darauf ausgerichtet, möglichst im Sinne der Vorgabe eines Leitfadens zu agieren, der kontinuierlich weiterentwickelt werde.⁴⁸⁶

Bei der Neuentwicklung von Angeboten wisse man um die Wichtigkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen, um langfristigen Erfolg zu ermöglichen.⁴⁸⁷ Jahresthemen würden so ausgewählt, dass sie zum Profil der Hochschule passen und dass sie für alle Fachbereiche der Hochschule anschlussfähig seien. Trotz einer Orientierung an entsprechenden Jahresthemen, sei die Offenheit für abweichende, akute Thematiken gegeben; dabei werde aber streng geprüft, ob solche akuten Themen langfristig relevant seien.⁴⁸⁸

Im Rahmen einer von Extern durchgeführten Untersuchung sei der Hochschule bescheinigt worden, eine besondere Stärke in der Findung von individuellen Lösungen zu haben.⁴⁸⁹

482 Vgl. Klose 2017 Absatz 383f. sowie Absatz 1061.

483 Vgl. Ela0001, Absatz 10.

484 Vgl. Ela0008, Absatz 24.

485 Ela0001, Absatz 8.

486 Vgl. Ela0002, Absatz 33.

487 Vgl. Ela0001, Absatz 8.

488 Vgl. Ela0005, Absatz 13 sowie Absatz 21.

489 Vgl. Ela0002, Absatz 33.

Von Seiten der Qualitätsmanagementbeauftragten wird der Hochschulleitung strukturiertes und effizientes Arbeiten bescheinigt, allerdings seien einzelne Bereiche sich selbst überlassen, was dazu führen würde, dass diese Bereiche die Verantwortung für sich selbst übernehmen würden.⁴⁹⁰ Ein Prozessmanagement befände sich im Aufbau, beziehungsweise bestünde auch schon in Teilen, müsse aber aktualisiert werden.⁴⁹¹ Bei der Studiengangsentwicklung seien im Ablauf personenabhängige Unterschiede zu erkennen, sie sei aber fester Bestandteil und geschehe auch immer unter Einbindung von Studierenden.⁴⁹² Darüber hinaus werden konkrete Bemühungen benannt, an denen deutlich werde, dass die Hochschule ihren Nutzen nachhaltig plane und entwickle. So seien z.B. Sach- und Buchungskonten eingeführt worden,⁴⁹³ die Austauschzyklen in der IT seien zeitlich angemessen und unkompliziert und die Beschaffung von Spezialsoftware könne grundsätzlich realisiert werden.⁴⁹⁴ Außerdem habe man ein Stellenbewertungsverfahren gestartet, um zukünftig wettbewerbsgerechte Gehaltseinstufungen zu ermöglichen⁴⁹⁵ und bei Fort- und Weiterbildungen setze man auf Kooperationspartner*innen.⁴⁹⁶

Zur Kommunikation, Vermarktung und Lieferung nachhaltigen Nutzens⁴⁹⁷ sind vor allem in einem Rektoratsbericht⁴⁹⁸, aber auch in den Aufgabenbeschreibungen der Hochschulen in Verfassung oder Grundordnung⁴⁹⁹ entsprechende Hinweise zu finden. Auch über die Darstellung von Leitbildern und Strategiepapieren werden Angebote der Hochschulen

490 Vgl. Elb0006, Absatz 16 sowie Elb0009, Absatz 47.

491 Vgl. Elb0006, Absatz 100 sowie Elb0009, Absatz 63.

492 Vgl. Elb0006, Absatz 96.

493 Vgl. Elb0006, Absatz 72.

494 Vgl. Elb0006, Absatz 52 sowie Absatz 80.

495 Vgl. Elb0009, Absatz 49.

496 Vgl. Elb0006, Absatz 54.

497 An dieser Stelle wird in der Darstellung keine strenge Trennung zwischen den Teilkriterien 4.2 und 4.3 gemacht, da die Lieferung nachhaltigen Nutzens und deren Kommunikation und Vermarktung anhand der Auswertung der Hochschuldokumente nicht sauber zu trennen sind. Seitens der Partner*innen der Expert*inneninterviews sind Aussagen hierzu in überschaubarem Maße getätigt worden, weshalb eine Segmentierung entsprechend den beiden Teilkriterien hier ebenfalls keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn verspricht.

498 Vgl. Klose 2017 bspw. Absatz 557, Absatz 385ff., Absatz 557, Absatz 603f. sowie Absatz 621.

499 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 16ff.

benannt, die einen zusätzlichen Nutzen versprechen. So wird die Anrechnung von Weiterbildungsmodulen auf Masterstudiengänge, Angebote eines Career-Centers, die Möglichkeiten zur psychologischen Einzelberatung aber auch der Nutzen von Studierendenmobilität und Personalmobilität benannt.⁵⁰⁰

Allgemeinere Aussagen betreffen die kontinuierliche Qualitätssicherung von Inhalt und Methoden der Lehre⁵⁰¹ und die positive Entwicklung der Finanzmittel.⁵⁰² Als verbesserungswürdig werden die Vermarktungs- und Kommunikationsverfahren zu Transferaktivitäten gesehen. Hier würden die meisten Kooperationen nachfrageorientiert zustandekommen, »ausgeprägte angebotsseitige Vermarktung« gebe es nicht.⁵⁰³ In den Expert*inneninterviews wird erwähnt, dass die Katholischen Hochschulen gesellschaftliche Entwicklungen sehen und gestalten würden und auf diese Weise sowohl nach innen wie nach außen wirken könnten.⁵⁰⁴ Über einen hohen regionalen Bekanntheitsgrad und den großen Anteil an Praktikant*innen und Absolvent*innen in der Fachpraxis werde auch das Wissen über die Nutzenbringung der Hochschule nach außen kommuniziert. So sei zum Beispiel bekannt, dass die Rechtsvorlesungen sehr gute Kenntnisse vermitteln würden, die in der Praxis gebraucht werden würden.⁵⁰⁵ Auch Fachtage und weitere Kommunikationsmöglichkeiten wie Ethikkommissionen werden als Wissenstransfer in die Gesellschaft gesehen und somit im Sinne einer Third Mission als Aufgabe der Hochschule erkannt.⁵⁰⁶

Kooperationen bei der Nutzung von Räumlichkeiten mit benachbarten Gemeinden würde beidseitigen Nutzen generieren,⁵⁰⁷ ähnlich wie die Kooperation zur psychologischen Beratung von Studierenden und Mitarbeitenden, die, weil nicht durch die Hochschule selbst durchgeführt, einen höheren

500 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 15; Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 8; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 23.

501 Vgl. Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 22.

502 Vgl. Klose 2017 Absatz 65.

503 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 50 sowie Absatz 57.

504 Vgl. Ela0001, Absatz 457 und Ela0005, Absatz 6.

505 Vgl. Elb0009, Absatz 69 und Ela0011, Absatz 48.

506 Vgl. Ela0008, Absatz 36 und Ela0001, Absatz 4.

507 Vgl. Ela0001, Absatz 34.

Nutzen bieten würde.⁵⁰⁸ Als Garant für einen nachhaltigen Ausbildungserfolg wird die Entscheidung für ein generalistisches Studium angesehen.⁵⁰⁹

Mit dem Blick auf die Definition eines Gesamterlebnisses schließt das Kriterium vier im EFQM-Modell ab. Eine Hochschule formuliert im Leitbild beispielsweise sehr grundlegend: »Sie [die Hochschule, Anm. d. Verfassers] trägt zur Gestaltung einer gerechten Gesellschaft und zur Entwicklung eines demokratischen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern bei.«⁵¹⁰ Aber auch mit direktem Bezug zur Lehre wird der Anspruch formuliert, über die umfassende Ausgestaltung der Lehre ein relevantes Angebot zu liefern.⁵¹¹

Über die Möglichkeit Zusatzqualifikationen im Rahmen des Studiums zu erwerben, aber auch im Anschluss an das Studium über Weiterbildung, Fachtagungen und generelle Alumniarbeit im Austausch mit der Hochschule zu bleiben, wird ebenfalls der Gedanke eines Gesamtangebots der Hochschule über das Studium hinaus deutlich.⁵¹² Seitens der Hochschulleitung werden zwei ergänzende Aspekte benannt. So seien die Angebote der Hochschule grundsätzlich am Gedanken des lebenslangen Lernens orientiert⁵¹³ und über die Rahmung der Angebote mit Jahresthemen könne das Gefühl eines Gesamterlebnisses vermittelt werden.⁵¹⁴

4.2.1.6 Kriterium 5 – Leistungsfähigkeit und Transformation vorantreiben

Die Hochschulen beschreiben an mehreren Stellen Weiterentwicklung, aber auch Risikomanagement als ihre Aufgaben. Zum Teil geschieht dies mit Blick auf die Hochschule allgemein⁵¹⁵, zum Teil aber auch mit Zuschreibungen auf bestimmte Rollen, wie zum Beispiel die Rektor*innen- oder die Dekan*innenrolle.⁵¹⁶ Auch sind teilweise Kommissionen für die Überprüfung und Be-

508 Vgl. Elao013, Absatz 67ff.

509 Vgl. Elao008, Absatz 24.

510 Katholische Stiftungshochschule München o.). Absatz 14.

511 Vgl. Katholische Hochschule Mainz o.). Absatz 23.

512 Vgl. u.a. Klose 2017 Absatz 796f und Absatz 1077; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 21.

513 Vgl. Elao008, Absatz 36.

514 Vgl. Elao005, Absatz 6.

515 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 430; Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 162.

516 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 104f. sowie Absatz 221.

wertung solcher Entwicklungsanstrengungen eingesetzt.⁵¹⁷ Dabei wird Wert darauf gelegt, dass diese unter Berücksichtigung der Hochschulgröße und der vorhandenen Ressourcen eingerichtet werden.⁵¹⁸

Ebenfalls im Blick ist die Sicherung von Stellenübergängen durch rechtzeitige Nachwahlen bzw. das Verfahren von Berufungen unter Einbezug der Träger.⁵¹⁹ Um auf kurzfristige Bedarfe eingehen zu können, wird teilweise auf Lehrentlastung gesetzt.⁵²⁰ Als beispielhafte Einzelmaßnahme kann die Beschreibung der erweiterten Öffnungszeiten der Hochschulbibliothek gesehen werden, die im Sinne einer Angebotsverbesserung erfolgt sei.⁵²¹

Die Hochschulleitung sieht ihre Rolle darin, relevante Themen als Impulse in die Hochschule hineinzubringen und darüber zu Verbesserungen zu kommen.⁵²² Qualitätsmanagement, das sich teilweise noch im Aufbau befände, wird als Grundlagenarbeit gesehen, die auch die Möglichkeit zur Selbstvergewisserung bieten würde.⁵²³ Über die Standardisierung und kontinuierliche Verbesserungsprozesse werde eine Entwicklung der Organisation vorangetrieben.⁵²⁴ Dazu wird an anderer Stelle angemerkt, dass man bewusst ein System gewählt habe, das auch sich selbst in den Blick nehmen würde. In der Art und Weise, wie ein solches Qualitätsmanagement einen Rahmen für die Entwicklung und Reflexion des Managements der Hochschule darstellen würde, sei es von hoher Bedeutung für das Hochschulmanagement.⁵²⁵

An einer Stelle gibt es eine kritische Äußerung zu einem »überstrukturiererten« Qualitätsmanagement. Hier werden auch Widerstände gegen Fremdüberprüfungen des eigenen QM-Systems deutlich benannt.⁵²⁶

Weitere Äußerungen bescheinigen lediglich ein punktuelles Qualitätsmanagement und eine Wirkungsorientierung und Qualitätssicherung, die

517 Vgl. ebd. Absatz 197ff.

518 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 33.

519 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 317 sowie Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 292.

520 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 55.

521 Vgl. Klöse 2017 Absatz 690.

522 Vgl. Elao001, Absatz 26.

523 Vgl. Elao011, Absatz 24 und Absatz 40 sowie zum Aufbau des QM auch Elbo009, Absatz 19ff.

524 Vgl. Elao011, Absatz 24 und Elao012, Absatz 46.

525 Vgl. Elao012, Absatz 46 sowie Absatz 50; Elao002, Absatz 27.

526 Vgl. Elao002, Absatz 33.

nur auf Studiengangsebene stattfinden würden.⁵²⁷ Typische Controlling- und Steuerungsprozesse seien in den Unterstützungsprozessen relativ einfach einzusetzen, in den Kernprozessen gestalte sich das schwieriger.⁵²⁸ Als Beispiel einer gelungenen Entwicklung der eigenen Leistungsfähigkeit wird eine erarbeitete und kontinuierlich weiter verbesserte Prozesslandkarte benannt, die sich im Alltag als hilfreich erwiesen habe.⁵²⁹ Neben einer weit-sichtigen Planung⁵³⁰ und einem stark vorhandenen Verbesserungswillen,⁵³¹ der von Trägerseite ausgebremst werden würde, wäre die vorherrschende Fehlerkultur, dass diese erkannt werden würden und darauf reagiert werden würde, aber kaum Vorbeugung geschehe.⁵³²

Zukunftsfähige Transformationen können den Hochschulen zunächst geschichtlich sicher bei der Umstellung entlang des Bolognaprozesses beschei-nigt werden, auch wenn dies in den Hochschuldokumenten nicht explizit erwähnt wird. Hier wird eher auf Hochschulentwicklungspläne bzw. Orga-nisationsentwicklungsprozesse hingewiesen.⁵³³ Mit der expliziten Ausrich-tung von Entwicklungsprozessen an Veränderungen in der Berufswelt wer-den mögliche notwendige Transformationen in den Blick genommen.⁵³⁴ Die Hochschulleitungen bekräftigen, dass das Qualitätsverständnis grundsätz-lich auf Weiterentwicklung basiere,⁵³⁵ aber auch ein Spannungsfeld bei der Frage gesehen werde, wie sie anschlussfähig bei Umweltveränderungen blei-ben und gleichzeitig das vertreten könne, was der Hochschule wichtig er-scheine.⁵³⁶ An anderer Stelle werden Qualitätszirkel eingesetzt, um eine Form und einen Ort für die gemeinsame Ergebniserarbeitung zu schaffen.⁵³⁷ Kon-krètes Potential wird im Bereich des lebenslangen Lernens gesehen und in der

527 Vgl. Elao005, Absatz 33; Elao010, Absatz 10.

528 Vgl. Elao017, Absatz 29.

529 Vgl. Elao010, Absatz 26.

530 Vgl. Elbo006, Absatz 76.

531 Vgl. Elbo009, Absatz 27.

532 Vgl. Elbo006, Absatz 100.

533 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 119; Klose 2017 Absatz 62.

534 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 95.

535 Vgl. Elao013, Absatz 65.

536 Vgl. Elao001, Absatz 8.

537 Vgl. Elao010, Absatz 20.

Schaffung innovativer Strukturen, um Forschung und Lehre gesellschaftlich sichtbarer zu machen.⁵³⁸

In der Praxis, so die Einschätzung aus dem Qualitätsmanagement, würden Umsetzungen an der fehlenden Beteiligung relevanter Akteur*innen scheitern oder durch die organisatorische Unselbständigkeit eingeschränkt werden.⁵³⁹

Bezogen auf das Managementsystem würden Einschätzungen über dessen Leistungsvermögen angestellt und Verbesserungen vorangetrieben.⁵⁴⁰ Wo es als sinnvoll und notwendig erachtet werde, würden auch die entsprechenden Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeitende ermöglicht werden.⁵⁴¹

Innovationen werden an den Hochschulen auch konkret bei der Entwicklung von Problemlösungen für die Sozialarbeits-, Pflege- und Gesundheitswissenschaften gefördert.⁵⁴² Über den selbstdefinierten Auftrag, wirkungsvolle Organisationsformen zu erforschen und Managementkompetenzen zu vermitteln,⁵⁴³ werden Innovationen ebenso unmittelbar in den Blick genommen, wie in der Rolle der Impulsgeberin für gesellschaftliche Akteur*innen.⁵⁴⁴ Auch über eine, in der Verfassung verankerte Möglichkeit, über Expert*innen den Blick von außen in Entscheidungen mit einfließen zu lassen, ist eine verbesserte Innovationsfähigkeit denkbar.⁵⁴⁵ An andere Stelle ist in der Satzung festgehalten, dass die Möglichkeit besteht, Reformmodelle von Studien- und Prüfungsordnungen zu erproben.⁵⁴⁶ Die Konstituierung einer Arbeitsgruppe zur Verbesserung der Lehre unter Beteiligung von Lehrenden und Studierenden kann als weiterer Raum gesehen werden, in dem Innovationen ermöglicht werden sollen.⁵⁴⁷ Im Bereich der Weiterbildung ist ebenfalls vorgesehen, neue Konzepte zum Einsatz zu bringen.⁵⁴⁸

538 Vgl. Elao017, Absatz 31 und Elao011, Absatz 48.

539 Vgl. Elbo006, Absatz 14 und Elbo009, Absatz 31.

540 Vgl. Elbo009, Absatz 4f.

541 Vgl. Elbo006, Absatz 50.

542 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 9.

543 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg o.J.c Absatz 11.

544 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 35.

545 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 153.

546 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 438.

547 Vgl. Klose 2017 Absatz 545.

548 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 41.

Die wichtigste unterstützende Technologie, die an den Hochschulen zum Einsatz kommt, ist die Informationstechnologie (IT). Im Sinne einer Dienstleistung für Studierende, Lehrende, Forschung und Entwicklung unterstützt sie die Kernbereiche der Hochschulen.⁵⁴⁹ Mit der Bereitstellung von Bibliotheken, Lernplattformen und Werkstätten wird dieses Angebot ergänzt.⁵⁵⁰ Darüber hinaus wird von der Identifizierung weiterer Zukunftsthemen für den IT-Bereich berichtet. Neben der erfolgten Umsetzung »eine(r) Softwarelösung zur Durchführung eines papierlosen Managements aller Mobilitätsarten«⁵⁵¹ sei unter anderem der Ausbau der Bandbreite von Internetzugängen sowie der Einsatz der Weiterentwicklung der Campusmanagementsoftware in Planung.⁵⁵²

Die Hochschulleitungen weisen auf die Rahmenbedingungen hin, die bestünden, um Innovationen zu unterstützen. So wird beispielsweise benannt, dass seitens der Hochschulleitung ein Handlungsspielraum eröffnet werde, wenn eine Risikoübernahme erfolge im Rahmen von innovativen Projektideen, die in die Umsetzung gehen könnten, ohne dass deren Ausgang klar sei.⁵⁵³

An andere Stelle wurde sich erfolgreich auf eine Projektausschreibung beworben, bei der finanzielle Mittel für mehrere Jahre explizit für innovative Entwicklungen bereitgestellt werden.⁵⁵⁴ Auch wird von einem Projekt berichtet, das zusammen mit der Stadt entwickelt wurde, in der die Hochschule ihren Sitz hat, bei dem auf innovative Art und Weise versucht werde, die hochqualifizierten Berufsabschlüsse ausländischer Fachkräfte anzuerkennen.⁵⁵⁵ Dass innovative Ideen nicht immer die erwünschte Wirkung hätten, wird allerdings ebenfalls berichtet. In diesem Fall hat die Hochschulleitung daraus den Schluss gezogen,

»das [zukünftig so zu] machen, wie wir es sonst immer gemacht haben und dann, wenn wir die, nächste Mal, etwas andere Idee dann haben, ein bisschen vorsichtiger vorgehen...«⁵⁵⁶

549 Vgl. Klose 2017 Absatz 638ff.

550 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017b Absatz 23.

551 Klose 2017 Absatz 914.

552 Vgl. ebd. Absatz 665 und Absatz 681.

553 Vgl. Elao013, Absatz 23.

554 Vgl. Elao011, Absatz 48.

555 Vgl. Elao008, Absatz 36.

556 Elao002, Absatz 27.

Bei innovativen Projekten, so die Rückmeldung eines Qualitätsmanagement-beauftragten, müsse auch abgewogen werden, ob der damit verbundene hohe Aufwand mit dem zu erwartenden Ergebnis zu rechtfertigen sei. In der Vergangenheit sei zu beobachten gewesen, dass die Organisation relativ spät auf technologische Entwicklungen reagiert habe. Gerade im IT-Bereich seien Innovationen auch mit hohen Kosten verbunden.⁵⁵⁷ Die Hochschule sei eine reine Präsenzhochschule, hier seien keine Pläne vorhanden, innovative Wege zu gehen.⁵⁵⁸ Auch an andere Stelle werde diese Philosophie vertreten, man setze hier auf eine moderne und flexible, technisch professionell ausgestattete Lernumgebung.⁵⁵⁹

Grundsätzlich seien gerade auf der mittleren Leitungsebene und auf Ebene der Hochschulleitung viele Entwicklungsideen erkennbar⁵⁶⁰.

Bei der Frage nach Daten, Informationen und Wissen, welche in der Hochschule zur Steigerung der Leistungsfähigkeit wirksam eingesetzt werden, liegt der Fokus in den Hochschuldokumenten auf Evaluationsverfahren. Diese werden zum Teil durch Dienstleister erbracht und bieten die Grundlage für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess.⁵⁶¹ Einen Wissenstransfer in die Hochschule hinein verspricht man sich auch von der Mobilität von Funktionsträger*innen, die es aus diesem Grund zu unterstützen gelte.⁵⁶² Auch andere Kooperationen, zum Beispiel im Bereich der Forschung oder einzelner Referate, werden gezielt vor dem Hintergrund des Wissensaustauschs eingegangen und unterstützt.⁵⁶³

Auch von den Interviewpartner*innen der Hochschulleitungen wird der kollegiale Austausch über Formate wie die Kanzler*innentagung oder die Rektor*innenkonferenz als wichtige Informations- und Wissensquelle benannt.⁵⁶⁴ Aber auch der Einbezug von Expert*innen sei eine bedeutsame Ressource, die genutzt werde.⁵⁶⁵ Ebenso werde in der Logik des verwendeten

557 Vgl. Elb0009, Absatz 55.

558 Vgl. ebd., Absatz 59.

559 Vgl. Elb0006, Absatz 76.

560 Vgl. ebd., Absatz 14.

561 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 387 sowie Klose 2017 Absatz 539f.

562 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2013 Absatz 16.

563 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 22 und Absatz 54; Klose 2017 Absatz 491.

564 Vgl. Ela0013, Absatz 45ff.; Ela0008, Absatz 30; Ela0005, Absatz 39.

565 Vgl. Ela0001, Absatz 26.

QM-Systems ein Set von Daten verwendet, das zum einen entscheidungsleitend sei und zum anderen Erfolg messbar mache.⁵⁶⁶ Qualitätsmanagement könne in diesem Sinne als Dienstleistung für das Hochschulmanagement gesehen werden, so an andere Stelle.⁵⁶⁷ Eine spezifischere Umsetzung zeichnet sich in der Aussage ab, dass man die Verbesserung der Lehrqualität als Teil des Curriculums mitdenke und über entsprechende Formate Anregungen und Verbesserungsvorschläge unter Beteiligung von Studierenden und Professor*innen generiere.⁵⁶⁸ Kritisch wird angemerkt, dass es zum Teile keine Messung darüber gebe, wie Qualitätsmaßnahmen selbst wirken würden⁵⁶⁹.

Aus dem Qualitätsmanagement heraus wird der Wunsch nach einem nützlichen und ressourcenschonenden Qualitätsmanagement geäußert.⁵⁷⁰ Hochschulleitungen würde Wissen zum Teil darüber abrufen, dass die Bearbeitung von Themen per Delegation an Stabstellen gegeben werde. Außerdem dienten die Ansätze eines Prozessmanagement als Wissensquelle.⁵⁷¹

Dass die Hochschulen Vermögenswerte und Ressourcen managen, steht außer Frage. Allerdings sind in den veröffentlichten Dokumenten dazu nur wenige Aussagen zu finden, weshalb keine Aussagen über die Qualität dieses Managements getroffen werden können. In einem Fall wird dargelegt, dass ein wachsendes Studienangebot auch mit einem erhöhten Personalbedarf einhergehe. Neben Verhandlungen mit staatlichen Stellen ist hier der Blick auch auf die Träger gerichtet, wenn es um die Erschließung zusätzlicher finanzieller Mittel geht.⁵⁷² Für den Forschungs- und Entwicklungsbereich ist die Einwerbung von Drittmitteln eine wichtige Finanzierungsquelle.⁵⁷³ Da in dieser Logik aber auch wissenschaftliches Personal fest an Kooperationen gebunden sei, könne nur begrenzt auf kurzfristige, neue Kooperationsanfragen eingegangen werden.⁵⁷⁴ Einen anderen Aspekt bringt die, in der Verfassung festgehaltene, Möglichkeit der Vergabe von Studiendarlehen und Zuschüssen für Studierende ein.⁵⁷⁵ Seitens der Hochschulleitungen ist aus den Expert*in-

566 Vgl. Elao013, Absatz 65.

567 Vgl. Elao012, Absatz 52.

568 Vgl. Elao005, Absatz 26.

569 Vgl. Elao010, Absatz 10.

570 Vgl. Elbo009, Absatz 79.

571 Vgl. Elbo006, Absatz 24 und Absatz 90.

572 Vgl. Klose 2017 Absatz 334 sowie Absatz 460.

573 Vgl. Katholische Hochschule Mainz o.J. Absatz 30.

574 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 51.

575 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 192f.

neninterviews diesbezüglich lediglich zu nennen, dass der Blick auf die Ressourcen beispielhaft in Bezug auf Entwicklungsprojekte erwähnt wird, bei denen, wie bereits an andere Stelle zitiert, das Problem der Mehrarbeit entstehen würde.⁵⁷⁶

Seitens der Qualitätsmanagementbeauftragten wird dagegen die Wahrnehmung formuliert, dass das finanziert werde, für das ein entsprechender Bedarf festgestellt werde.⁵⁷⁷ Ein Beispiel für eine langfristige Planung bei der Verwendung von Ressourcen sei, dass bei einem Neubau mit flexiblen Räumen gearbeitet worden sei, die je nach zukünftigem Bedarf in große oder kleinere Einheiten gebracht werden könnten.⁵⁷⁸ Als mögliche zusätzliche Finanzierungsmöglichkeit wird Fundraising genannt, welches aber noch nicht betrieben werde.⁵⁷⁹

4.2.1.7 Ergebniskriterien – vom »How« zum »What«

Simon Sinek schreibt: »HOWs are often given to explain how something is different or better.«⁵⁸⁰ Die Frage, was eine Organisation tue, sei dagegen grundsätzlich sehr einfach zu beantworten:

»Every single company and organization on the planet knows WHAT they do. This is true no matter how big or small, no matter what industry. Everyone is easily able to describe the products or services a company sells or the job function they have within that system. WHATs are easy to identify.«⁵⁸¹

Auf diese Logik aufbauend hat das EFQM-Modell seinen Ergebnisteil dem »WHAT« zugeordnet. Die beiden Ergebniskriterien sollen abbilden, »was die Organisation in Bezug auf das in den Segmenten Ausrichtung und Realisierung Beschriebene erreicht hat, inklusive einer Prognose für die künftige Entwicklung.«⁵⁸² Dafür werden die verfügbaren Daten unterteilt in Wahrungskriterien und Leistungsindikatoren. Anhand der RADAR-Logik ist die Aussage von Sinek zu relativieren. Zwar ist davon auszugehen, dass die Organisation allgemein weiß, was sie macht, ob sie aber die geeigneten Daten

576 Vgl. Elao010, Absatz 8.

577 Vgl. Elbo006, Absatz 50.

578 Vgl. ebd. Absatz 76.

579 Vgl. Elbo009, Absatz 41.

580 Sinek 2009, S. 39.

581 Ebd., S. 39.

582 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 28.

verwendet, um eine gute Einschätzung darüber zu erhalten, was sie bezogen auf Ausrichtung und Realisierung tatsächlich erreicht hat, scheint nicht deckungsgleich mit der Beschreibung von Produkten, Serviceangeboten oder ähnlichem zu sein.⁵⁸³

In der zusammenfassenden Organisationsbeschreibung werden daher in den beiden folgenden Kapiteln Aussagen über die Wahrnehmung der Interessengruppen dargestellt sowie Hinweise auf Indikatoren zur Schaffung nachhaltigen Nutzens und des gleichzeitigen Vorantreibens von Leistungsfähigkeit und Transformation aufgeführt.⁵⁸⁴

Auch hier ist, wie bereits bei der Organisationsbeschreibung der KPH Wien/Krems, anzumerken, dass weder die Interviews noch die ausgewerteten Dokumente einen Fokus auf die Erhebung von Daten im Sinne der Ergebniskriterien haben. Bei den nachfolgend dargestellten Ergebnissen ist folglich davon auszugehen, dass sie nur einen sehr groben Einblick in die von den Organisationen verwendeten Daten geben.

4.2.1.8 Kriterium 6 – Wahrnehmung der Interessengruppen

Segmentiert nach den identifizierten Interessengruppen werden in diesem Kriterium Wahrnehmungsergebnisse dargestellt. Die erste Interessengruppe, die hier in den Blick genommen wird, ist die der Kund*innen. Wie weiter oben bereits ausgeführt, werden hier primär die Studierenden und ggf. Weiterbildungsteilnehmende oder Adressat*innen von sonstigen Veranstaltungen von Interesse sein. In den untersuchten Hochschuldokumenten ist hierzu lediglich eine Aussage zu finden gewesen. So würde man zu Veranstaltungen, die durch die Hochschule durchgeführt werden würden, positive

583 Auch an dieser Stelle ist aus Sicht der Systemtheorie Kritik bzgl. der stark unterkomplexen Darstellung von organisationalen Abläufen angebracht. Gerade die unreflektierten Pauschalisierungen, die in Sineks Darstellungen zu finden sind, müssen hoch kritisch betrachtet werden. Sie werden hier so wiedergegeben, da sie als eine Grundlage des neuen EFQM-Modells verwendet wurden. Das Modell selbst, welches als Modell ebenfalls eine unterkomplexe Darstellung von möglichen Wirklichkeiten darstellt, führt durch die Anwendung der RADAR-Bewertungslogik aber im Vergleich zu Sinek 2009 bereits wieder eine Komplexitätssteigerung ein. Da eine umfassende systemtheoretische Analyse des EFQM-Modells 2020 und seiner Hintergründe im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, soll es an dieser Stelle bei dieser kritischen Anmerkung bleiben.

584 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a, S. 28.

schriftliche Rückmeldungen erhalten.⁵⁸⁵ In den Interviews werden darüber hinausgehend Ergebnisse von Evaluationen der Studierenden benannt, bei denen »betroffene Studierende [gefragt werden] wie es Ihnen ergangen ist«⁵⁸⁶ oder bei denen Aussagen zum Studienangebot, den Serviceeinrichtungen und der Kultur der Hochschule wiedergegeben werden.⁵⁸⁷

Am Beispiel der Rückmeldungen, die ein Interviewpartner nach den Abschlussgottesdiensten erhält, wird deutlich, dass hier Ergebnisse nicht nur im Sinne von streng standardisiert messbaren Zahlenwerten als relevant empfunden werden.⁵⁸⁸

Von Seiten der Qualitätsmanagementbeauftragten werden Befragungen benannt, die im Sinne von Evaluationen durchgeführt werden würden, bei der Nutzung dieser Daten im Sinne von Kennzahlen sei aber noch Verbesserungspotential vorhanden.⁵⁸⁹

Nicht überall werden systematisch auch Absolvent*innen befragt.⁵⁹⁰

Auch Ergebnisse zur Wahrnehmung Mitarbeitender werden in den öffentlichen Dokumenten der Hochschulen nicht erwähnt und von den Hochschulleitungen nur in einem Fall konkret angesprochen.⁵⁹¹ Hinweise auf die Wahrnehmungen wirtschaftlicher und regulatorischer Interessengruppen finden sich ebenfalls kaum in den öffentlich zugänglichen Dokumenten. Die Tatsache, dass ein ehemaliger Professor einer Hochschule zum Bischof ernannt wurde oder dass die Hochschule als Austragungsort eines Fachtags eines weltweit agierenden Vereins gewählt wurde, geben einen Hinweis darauf, dass entsprechende Wahrnehmungsergebnisse ableitbar sein könnten.⁵⁹² Die von einer Hochschulleitung beschriebene Zusage bei einer Projektausschreibung kann als Wahrnehmung von entsprechenden Interessengruppen gewertet werden, die mit einem positiven finanziellen Effekt einhergeht.⁵⁹³ Aber auch Sonderkonditionen bei der Vermietung von Räumlichkeiten an die Hochschule werden als positive Wahrnehmung der

585 Vgl. Klose 2017 Absatz 992.

586 Ela0008. Absatz 24.

587 Vgl. Ela0004, Absatz 39.

588 Vgl. Ela0005, Absatz 49.

589 Vgl. Elb0006, Absatz 102ff. sowie Absatz 110.

590 Vgl. Elb0009, Absatz 70f.

591 Vgl. Ela0002, Absatz 33.

592 Vgl. Klose 2017. Absatz 76 sowie Absatz 408.

593 Vgl. Ela0010, Absatz 34.

Interessengruppe gesehen.⁵⁹⁴ Auch die persönliche lobende Rückmeldung eines Generalvikars an eine Hochschulleitung gehört zu den Wahrnehmungsergebnissen der wirtschaftlichen und regulatorischen Interessengruppen.⁵⁹⁵

Seitens der Gesellschaft habe die Hochschule eine hohe Reputation, was man daran sehen würde, dass sie als Benchmark herangezogen werde.⁵⁹⁶ Teilweise werde man für bestimmte Einrichtungen bundeslandweit als standardvorgebend wahrgenommen.⁵⁹⁷ Wahrnehmungen weiterer Partner*innen oder Lieferant*innen sind in den analysierten Dokumenten und Interviews nicht benannt worden.

4.2.1.9 Kriterium 7 – Strategie- und leistungsbezogene Ergebnisse

Die Leistungsindikatoren zeichnen sich dadurch aus, dass sie als Ergebnisse verwendet werden, »um die Gesamtleistung zu überwachen, zu verstehen und zu verbessern.«⁵⁹⁸ Auch die strukturierte Erhebung dieser Daten ist nicht das primäre Ziel dieser Arbeit. Die nachfolgend dargestellten Hinweise auf Indikatoren sollen, vergleichbar zu den Wahrnehmungsergebnissen, dazu dienen, das wiederzugeben, was unaufgefordert zu diesem Aspekt benannt wurde und daher für die Reflexion unter Umständen wichtig zu beachten ist, da dem unaufgefordert Geäußerten vom Interviewten vermutlich eine besondere Wichtigkeit zugesprochen wird.⁵⁹⁹

Im bereits häufig zitierten Rektoratsbericht der Katholischen Hochschule Mainz werden einige Indikatoren benannt, die von der Hochschule offensichtlich als aussagekräftig eingeschätzt werden. Dort sind, neben Zahlen zur Auslastung von Fort- und Weiterbildungen,⁶⁰⁰ allgemeine Studierendenzahlen wie Bewerbungen oder Absolvent*innen aufgeführt.⁶⁰¹ Auch die Anzahl der Forschungsschwerpunkte, mit denen die Hochschule auf der Forschungslandkarte vertreten ist, wird erwähnt.⁶⁰² Darüber hinaus sind Angaben zu

594 Vgl. Ela0008, Absatz 34.

595 Vgl. Ela0005, Absatz 61.

596 Vgl. Ela0001, Absatz 8; Ela0008, Absatz 36.

597 Vgl. Ela0001, Absatz 4.

598 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 34.

599 Entsprechendes gilt für Indikatoren, die in öffentlich zugänglichen Dokumenten benannt werden.

600 Vgl. Klose 2017 Absatz 992.

601 Vgl. ebd. Absatz 168ff. sowie Absatz 242.

602 Vgl. ebd. Absatz 801.

einem stichtagsbezogenen Stellenplan, den Finanzergebnissen sowie Auflistungen von erfolgten Mobilitäten dargestellt.⁶⁰³ Mit dem Hinweis auf eine durch die Hochschule in Auftrag gegebene Auswertung von Stellenangeboten im Bereich Migration und Integration wird deutlich, dass die Hochschule Daten nutzt, um ihre eigenen transformativen Angebote anzupassen.⁶⁰⁴

Seitens der Hochschulleitungen werden, wie oben beschrieben, zu besonderen Aspekten Hinweise auf genutzte Indikatoren benannt oder aber allgemeine Hinweise auf die Handhabung von Indikatoren gegeben, die hier ebenfalls aufgezeigt werden sollen. So wird an einer Stelle angemerkt, dass eine wirkliche Wirksamkeitsüberprüfung vor allem in den Studiengängen stattfinden würde.⁶⁰⁵ Der Erfolg der Forschungsbemühungen wird anhand der Anzahl der Forschungsinstitute und der Höhe der eingeworbenen Drittmittel bewertet. Um die Größe der Hochschule zu verdeutlichen, wird das Jahreshaushaltsvolumen benannt.⁶⁰⁶ Auch wird deutlich, dass Daten aus der Hochschulstatistik und nicht näher benannte Studierendenkennzahlen von den Hochschulleitungen bei der Entscheidungsfindung genutzt werden.⁶⁰⁷ Als Verbesserungspotential wird genannt, dass es bisher kaum Indikatoren für die eigene Wirkungsorientierung oder Wertschätzungsmaßnahmen geben würde.⁶⁰⁸

Ein sehr konkreter Erfolgsindikator wird angegeben, wenn (unter Angabe eines »Rekordwertes«) beschrieben wird, dass zum Semesterende in der gehaltenen Lehrveranstaltung immer eine Anzahl von Studierenden mit der Frage käme,

»wie kann man sich taufen lassen, wie kann man in die Kirche wieder eintreten?«⁶⁰⁹

Aus dem Qualitätsmanagement kommen zu möglichen Indikatoren eher allgemeine Rückmeldungen. Die Hochschulleitung erhalte ein Basismonitoring mit entsprechenden Zahlen.⁶¹⁰ Allerdings werde die Datenerhebung selbst nicht auf ihre Qualität hin überprüft. An anderer Stelle wird berichtet, dass

603 Vgl. ebd. bspw. Absatz 251, Absatz 286, Absatz 314 oder Absatz 918ff.

604 Vgl. ebd. Absatz 410.

605 Vgl. Ela0010, Absatz 10.

606 Vgl. Ela0004, Absatz 45.

607 Vgl. Ela0011, Absatz 26 und Ela0010, Absatz 10.

608 Vgl. Ela0010, Absatz 10.

609 Ela0005, Absatz 49.

610 Vgl. Elb0006, Absatz 106ff.

es an der Hochschule kein zentrales Monitoring gebe und die Datenerhebung ausschließlich gezielt zur Erstellung einzelner Berichte erfolge.⁶¹¹ An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden, dass über die Reflexionsebene der Gruppeninterviews nur wenige inhaltliche Ergänzungen zu diesem Kriterium erfolgen werden.

4.2.1.10 Zusammenfassung Why? – How? – What?

Als Zwischenstand kann festgehalten werden, dass die Hochschulen sich deutlich zu ihrem Zweck und ihrer Mission positionieren. Eine klare Vision ist von außen nicht immer zu erkennen. Klare Hinweise liegen zur Art und Weise der Realisierung vor, auch wenn hierbei zu beachten ist, dass über das hier gewählte Verfahren keine vollständige Bewertung entlang des EFQM-Modells erfolgen kann. Dafür hätte ein umfassendes Assessment mit jeder Hochschule stattfinden müssen, was nicht Ziel dieser Untersuchung ist. Entsprechend ist auch der Umfang der Ergebnismachweise zu sehen. Als Grundlage für die Reflexion wertebasierten Managements bietet die zusammengefasste Organisationsbeschreibung jedoch eine breite Basis, die im Reflexionsteil noch durch Erkenntnisse aus den Gruppeninterviews ergänzt wird. Zunächst soll nun aber eine Zusammenfassung der Analyse der Hochschuldokumente und der Expert*inneninterviews auf die Kriterien des pCC-Bewertungskatalogs erfolgen.

4.2.1.11 Aggregierte Beschreibung entlang der pCC-Kriterien

Wie unter Kapitel 3.3.2 beschrieben, wurde im Rahmen der Expert*inneninterviews auch nach einer Einschätzung zu den drei Grundkategorien des pCC-Bewertungskatalogs gefragt. Darüber hinaus wurden entsprechende Aussagen in den Hochschuldokumenten analysiert. Eine sehr überschaubare Anzahl von passenden Aussagen aus den Gruppeninterviews wird hier ebenfalls wiedergegeben.

Die erste Grundkategorie entlang des pCC-Bewertungskatalogs betrifft Fragen nach ›Seelsorge an der Hochschule‹. Dabei wurde nach der Integration von Seelsorge in die Hochschule, nach strukturellen Rahmenbedingungen und der Organisation von Seelsorge, nach konkreten Angeboten und nach Verbindungen und Zusammenarbeit mit Kirchengemeinden gefragt.

Zu dieser ersten Grundkategorie sind in den Hochschuldokumenten keine aufschlussreichen Aussagen zu finden gewesen. In den Expert*innenin-

611 Vgl. Elbo009, Absatz 16ff.

interviews wurden unterschiedlichste Aspekte benannt, die zusammengefasst wiedergegeben werden.

Gottesdienste würden an den Hochschulen zu verschiedenen Anlässen im Jahreszyklus gefeiert werden.⁶¹² Dabei wird in einem Fall auch berichtet, dass der Moment der Immatrikulation im Rahmen eines Gottesdienstes geschehe, was zu einer regen Teilnahme führen würde.⁶¹³ Grundsätzlich sei Seelsorge »konzeptionell unter verschiedenen Ebenen verankert. Sie ist verankert, natürlich als Gegenstandsbereich für Lehre.«⁶¹⁴

Wichtig sei zu klären, was unter Seelsorge eigentlich zu verstehen sei. Mit einem erweiterten Verständnis von Seelsorge, unter das dann die persönliche Zuwendung zum Gegenüber fallen würde, finde Seelsorge in praktisch allen Bereichen der Hochschulen statt.⁶¹⁵ Für diese Form der Seelsorge wird in einem Interview der Begriff der Alltagsseelsorge verwendet. Diese würde nicht nur durch Geistliche vollzogen, sondern auch von beschäftigten Theologen, aber auch von weiteren Mitarbeitenden.⁶¹⁶ Das Verständnis einer solchen Alltagsseelsorge im Sinne von wiederkehrenden Alltagssituationen mit »seelsorgerische[r] Qualität«⁶¹⁷ berge aber auch Gefahren, da, so eine weitere Stimme, die Aufgabenfelder von Seelsorge definiert werden müssten. Eine Trennung von arbeitsrechtlichen Belangen oder Abhängigkeitsverhältnissen, wie sie zwischen Studierenden und Professor*innen bestehen würden, sei zwingend erforderlich.⁶¹⁸ An anderer Stelle wird von Seelsorge als Kulturbereich gesprochen, der für die Hochschule prägend sei.⁶¹⁹

Räumlichkeiten für Gottesdienste seien an den Hochschulen vorhanden.⁶²⁰ Zum Teil fänden Gottesdienste auch unter Beteiligung Externer statt, mit ihren Kirchengemeinden eng verbundene Mitarbeitende seien tragend bei solchen Gottesdiensten an der Hochschule und auch persönlich unterstütze man dies aktiv.⁶²¹ Als ein konkretes Beispiel wird das Feiern

612 Vgl. Ela0005, Absatz 49; Ela0017, Absatz 31; Ela0010, Absatz 28; Ela0001, Absatz 28.

613 Vgl. Ela0004, Absatz 43.

614 Ela0001, Absatz 32.

615 Vgl. ebd.; Ela0004, Absatz 39.

616 Vgl. Ela0011, Absatz 42.

617 Vgl. Ela0012, Absatz 66ff.

618 Vgl. Ela0013, Absatz 67.

619 Vgl. Ela0011, Absatz 44.

620 Vgl. ebd. Absatz 42.

621 Vgl. Ela0002, Absatz 35.

einer Adventsfeier mit theologischen Themen anstatt eines allgemeinen Mitarbeitendenfests benannt.⁶²²

Darüber hinaus spiele die Katholische Hochschulgemeinde (KHG) eine wichtige Rolle und sei auch im Bereich des studentischen Wohnens stark involviert.⁶²³ Wichtig sei aber auch hier, dass die Aufgabenfelder der KHG klar definiert werden. Es sei nicht zielführend, wenn die Hochschule das Thema Seelsorge einfach an die KHG delegiere.⁶²⁴

Zusätzlich zu konkreten seelsorgerischen Tätigkeiten sei man an unterschiedlichen Stellen in der katholischen Kirche verankert. Man habe Geistliche unter den Professoren⁶²⁵ und mit örtlichen Kirchengemeinden bestünden teilweise konkrete Kooperationen oder personelle Anbindungen⁶²⁶. Von anderen Interviewpartner*innen wird berichtet, dass keine konkreten Kooperationen mit Kirchengemeinden bestünden, beziehungsweise dass keine echte Seelsorge an der Hochschule stattfinde.⁶²⁷

Eine weitere Anmerkung betrifft die Frage, was Hochschulseelsorge eigentlich als Aufgabe habe. Man sehe ein breit bespieltes Feld, könne aber nicht festmachen, ob da Wirkungen entfaltet werden würden.⁶²⁸

Im Rahmen der Gruppeninterviews wird erwähnt, dass Räumlichkeiten für Gottesdienste vorhanden seien⁶²⁹ und dass Gottesdienste im Hochschulalltag sichtbar wären.⁶³⁰

Mit der zweiten Grundkategorie soll ein Überblick erreicht werden, in welcher Form die Hochschulen ›Verantwortung gegenüber der Gesellschaft‹ übernehmen. Der pCC-Kriterienkatalog fragt hier nach der Übernahme von Verantwortung für Ausbildung und die Förderung ehrenamtlichen Engagements. Bereits in der Analyse der Hochschuldokumente wird deutlich, dass die Hochschulen als Ausbildungsstätten für Berufe vornehmlich im Sozial- und Gesundheitswesen sowie im pastoralen Dienst vor allem ihr Studienangebot als Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung im kirchlichen

622 Vgl. ElA0012, Absatz 66.

623 Vgl. ElA0001, Absatz 32; ElA0010, Absatz 28; ElA0013, Absatz 67; ElA0012, Absatz 64.

624 Vgl. ElA0013, Absatz 71; ElA0012, Absatz 66.

625 Vgl. ElA0008, Absatz 32.

626 Vgl. ebd., Absatz 35; ElA0010, Absatz 30ff.; ElA0011, Absatz 46.

627 Vgl. ElA0013, Absatz 72ff.; ElA0004, Absatz 39.

628 Vgl. ElA0017, Absatz 31.

629 Vgl. Gl0014, Absatz 23.

630 Vgl. Gl0007, Absatz 12.

Auftrag sieht.⁶³¹ Forschungsaktivitäten mit gesellschaftlichem Nutzen, Veröffentlichungen, Vorträge, Bereitstellung von Hochschulressourcen für die Allgemeinheit (z.B. Bibliothek oder Fachexpertise) und ehrenamtliche Tätigkeiten von Hochschulmitgliedern in deren Rolle als Hochschulangehörige, werden als »Third Mission« und somit als Auftrag an die Hochschulen gesehen, der in vielfältiger Weise erfüllt werde.⁶³²

Die Mitgestaltung der Gesellschaft wird als Aufgabe der Hochschule definiert und zum Beispiel auch über Politikberatung wahrgenommen.⁶³³

Ein weiterer Aspekt von gesellschaftlichem Engagement wird benannt, wenn in der Verfassung einer Hochschule beschrieben wird, dass die Hochschule Studiendarlehen und Zuschüsse an Studierende vergibt, um ein Studium auch in finanziellen Notlagen zu ermöglichen.⁶³⁴

Von den Hochschulleitungen wird als Ausgangslage festgestellt, dass die Hochschule schon durch die Art und Weise, wie sie finanziert werde, einen gesellschaftlichen Auftrag habe. In dieser Logik solle sie aber auch in die Kirche hineinwirken.⁶³⁵ Entsprechend werden die in den Hochschuldokumenten benannten Aspekte gesellschaftlichen Engagements auch hier erwähnt.⁶³⁶

Auch hier wird auf die Bereitstellung von Ressourcen für Aktivitäten des Wissenstransfers oder gesellschaftliche Aktivitäten und die Unterstützung ehrenamtlichen Engagements aus der Hochschule hinaus hingewiesen.⁶³⁷ Auch würde ehrenamtliches Engagement von Studienbewerber*innen gefördert, indem dies bei der Studienplatzvergabe eine Rolle spielen würde.⁶³⁸

Der möglichen Unterstützung individuellen ehrenamtlichen Engagements seien aber auch enge Grenzen gesetzt, da die der Hochschule zur

631 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 4; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 7; Katholische Hochschule Freiburg o.J.c Absatz 9; Klose 2017 Absatz 86.

632 Vgl. Klose 2017 Absatz 319ff.; Katholische Hochschule Freiburg o.J.c Absatz 7; Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 10; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 23ff.

633 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg o.J.c Absatz 15; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 24.

634 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 192f.

635 Vgl. Ela0008, Absatz 16; Ela0001, Absatz 46.

636 Vgl. Ela0011, Absatz 48; Ela0013, Absatz 81; Ela0008, Absatz 36.

637 Vgl. Ela0008, Absatz 36; Ela0005, Absatz 53ff.; Ela0017, Absatz 55; Ela0002, Absatz 37; Ela0012, Absatz 14 sowie Absatz 96; Ela0017, Absatz 59.

638 Vgl. Ela0011, Absatz 50.

Verfügung gestellten Mittel sonst nicht zweckgetreu eingesetzt werden würden.⁶³⁹

Auch bei der Auswahl von Themen, die mit gesellschaftlicher Wirkung bearbeitet werden könnten, werden Grenzen gesehen. So könne sich die Hochschule nicht zu allen brisanten Themen positionieren, weil die Reaktion der Kirche nicht absehbar sei.⁶⁴⁰

An andere Stelle wird eine Bearbeitung solcher heiklen Themen als besonders herausgestellt.⁶⁴¹ Auch einzelne Projekte, die im Rahmen des Studiums durchgeführt werden würden, hätten zum Teil deutliche gesellschaftliche Wirkung.⁶⁴² Über Angebote zur »Sicherung der Demokratie« sei man auch in eine Vorreiterrolle im Kampf gegen Populismus gegangen.⁶⁴³

Weitere Aspekte, bei denen man als Hochschule gesellschaftlich wirksam agiere, seien die Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf,⁶⁴⁴ die Schaffung von individuellen Studienmöglichkeiten, auch bei untypischen Bildungsverläufen oder die Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen.⁶⁴⁵

Die Katholische Hochschule sei ein Ort, wo man auch eher »*die Leistungsgeminderten, die draußen (1) vielleicht auch ein bisschen zu viel Stress gemacht wird, sich da nicht wohlfühlen*« antreffen würde. Dies werde auch dadurch unterstützt, dass hier Menschen seien, »*die eben auch sagen wir mal, eine soziale Ader haben und auch bereit sind ehrenamtlich was zu machen, also als Beispiel.*«⁶⁴⁶

In den Gruppeninterviews werden zur gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschule vor allem grundsätzliche Aussagen getätigt. So wird zunächst bestätigt, dass ein solcher Auftrag (auch in Ergänzung zum Auftrag des Trägers) bestehe.⁶⁴⁷ Die Arbeit an der Hochschule und speziell die Angebote der Hochschule zu öffentlichen und politischen Diskursen werden als persönlicher Beitrag zu einer gelingenden Gesellschaft bewertet.⁶⁴⁸

639 Vgl. Elao017, Absatz 57.

640 Vgl. Elao001, Absatz 46.

641 Vgl. Elao008, Absatz 36.

642 Vgl. Elao010, Absatz 30 sowie Absatz 34.

643 Vgl. Elao004, Absatz 45.

644 Vgl. Elao005, Absatz 53.

645 Vgl. Elao008, Absatz 36.

646 Elao012, Absatz 102.

647 Vgl. Gl0003, Absatz 17; Gl0016, Absatz 8.

648 Vgl. Gl0003, Absatz 63; Gl0016, Absatz 15.

Bereits in der Darstellung entlang der ersten beiden Grundkategorien wird deutlich, dass die Träger eine wichtige Rolle spielen, wenn es um die Werteorientierung entlang der pCC-Kriterien geht. Mit vier Teilfragen wird versucht, einen Einblick in die Verantwortung zu erhalten, die die Träger übernehmen. Dabei geht es um Vorgaben und Beiträge zur Ausrichtung und Strategie der Hochschule, um konkrete Vorgaben für die Hochschulleitung, die Übernahme von Personalverantwortung und die Frage nach der Wahrnehmung von Aufsichtsverantwortung.

Aus den analysierten Hochschuldokumenten wird dazu deutlich, dass die Träger bei zentralen Ordnungen und Satzungen einen Genehmigungsvorbehalt formulieren.⁶⁴⁹

Auch sind unterschiedlichste Weisen benannt, wie die Träger Aufsichtsrechte in Anspruch nehmen können. Von der allgemeinen Formulierung die Hochschule »untersteht der Aufsicht des Trägers«⁶⁵⁰ über die Möglichkeit, eine Berichterstattung einzufordern⁶⁵¹ bis hin zur Möglichkeit des Trägers, unter bestimmten Bedingungen Anordnungen zu erlassen, die die Ausgestaltung der Ausbildung und Abschlüsse betrifft.⁶⁵²

Auch eine Teilnahme an Gremiensitzungen ohne Stimmrecht wird als eine Informationsmöglichkeit für den Träger formuliert.⁶⁵³

Geregelt wird auch, welches Trägerorgan die Aufsichts-, Informations- und Kontrollrechte wahrnimmt. Verwaltungsrat, Kuratorium oder Gesellschafterversammlung sind solche Organe, denen entsprechende Aufgaben zugeordnet werden.⁶⁵⁴

Zum Teil nimmt der*die Träger*in auch die Aufgabe des oder der Dienstvorgesetzten unmittelbar oder per Delegation an die Hochschulleitung wahr.⁶⁵⁵

649 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 116; Katholische Hochschule NRW 2013 Absatz 16; Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 242; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 115.

650 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 229.

651 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 450.

652 Vgl. ebd. Absatz 451.

653 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 236.

654 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 109; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 486; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 56f.

655 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 251; Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 91; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 218f.

Bei der Personalauswahl sind die Träger ebenfalls auf unterschiedliche Art und Weise eingebunden. Gerade bei der Besetzung von Leitungspositionen, wie der Rektor*innenwahl, haben die Träger zum Teil wesentliche Rollen⁶⁵⁶. Die Position des Kanzlers bzw. der Kanzlerin wird zum Teil ausschließlich durch den*die Träger*in besetzt.⁶⁵⁷ Aber auch andere zentrale Positionen benötigen teilweise bei Besetzung die Bestätigung von Träger*innenseite.⁶⁵⁸ Träger*innen haben dabei auch die Möglichkeit, disziplinarisch gegen Leitungskräfte vorzugehen, die Abberufung des*der Rektor*in ist aber teilweise nur nach Stellungnahme des Senats oder des eingesetzten Trägerorgans möglich.⁶⁵⁹

Auch bei Berufungsverfahren sind die Träger*innen der Hochschulen beteiligt.⁶⁶⁰ In einem Fall wird auch deutlich, dass auch Personalmaßnahmen wie die zeitweise Freistellung für Forschungsaktivitäten, die Berufung einer Honorarprofessur oder die Vergabe von Lehraufträgen durch den*die Träger*in erfolgen.⁶⁶¹ Auch die Rolle der Träger*innen und der Hochschulen bei der finanziellen Mittelverwendung ist aus den öffentlichen Dokumenten ersichtlich. Zum Teil werden Bereiche definiert, die die Hochschule selbstverantwortlich bewirtschaften darf,⁶⁶² zum Teil werden aber auch die Zuständigkeiten hier fast ausschließlich dem Träger zugeschrieben.⁶⁶³

Im Sinne grundsätzlicher Regelungen wird teilweise auch festgehalten, dass strukturelle Veränderungen der Hochschule inklusive der Errichtung von Einrichtungen mit dem*der Träger*in abzustimmen sind.⁶⁶⁴

Mit der Nennung der Möglichkeit, die Hochschule von Träger*innenseite her (auch temporär) zu schließen⁶⁶⁵ oder der Definition, dass Studienverträ-

656 Vgl. bspw. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 119ff.

657 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 146.

658 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 106; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 137.

659 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 122; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 142f.

660 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 294ff.; Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 79ff.

661 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 274f., Absatz 317 sowie Absatz 324.

662 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 222.

663 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 664.

664 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2015 Absatz 27; Katholische Hochschule Freiburg 2015 Absatz 231; Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 117.

665 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 453.

ge mit dem*der Trägerin geschlossen werden,⁶⁶⁶ wird die Spannbreite der Hochschule-Träger*innenkonstellation nochmals deutlich, die bereits in der Darstellung der Hochschulen unter Kapitel 2.1.3 erfolgte.

Entsprechend breit sind auch die Wahrnehmungen der Hochschulleitungen zu diesem Aspekt. Neben allgemein beschreibenden Aussagen, wie der Feststellung, dass durch die Art der Organisationsform gewissen formale Vorgaben bestehen würden,⁶⁶⁷ wird auf das Vorliegen einer komplexen Trägerstruktur verwiesen, die dadurch gekennzeichnet sei, dass die Binnenstruktur der Hochschule sich von der Binnenstruktur der Träger*innen unterscheiden würde.⁶⁶⁸ An mehreren Stellen wird auf eine gute, kooperative Zusammenarbeit zwischen Hochschulleitung und den Träger*innenvertreter*innen hingewiesen.⁶⁶⁹ Teilweise wird eine hohe Autonomie wahrgenommen,⁶⁷⁰ es wird aber auch der Wunsch geäußert, zukünftig noch mehr Autonomie zu erhalten.⁶⁷¹

Die Eigenverantwortung der Hochschule werde gesehen und wohlwollend unterstützt, zum Teil wird auch starkes persönliches Engagement von Träger*innenvertreter*innen attestiert.⁶⁷² Auch werde ein hohes Maß an Vertrauen wahrgenommen, mit dem die Träger*innen der Hochschulleitung gegenüberstehen würden. Vorgaben in die Hochschule hinein würden auf diskursive Art und Weise erfolgen, statt normativ gesetzt zu werden.⁶⁷³ Dies wird auch an anderer Stelle so wahrgenommen, dort vor allem im Vergleich zur Vergangenheit, in der normative Setzungen problematisch gewesen seien.⁶⁷⁴ Zum Teil werden Vorgaben aber auch als gut nachvollziehbar und letztlich in der Tatsache der katholischen Trägerschaft begründet bewertet.⁶⁷⁵ An anderer Stelle werden praktisch keine konkreten Vorgaben durch die Träger*innen wahrgenommen.⁶⁷⁶ Manchmal würden der Hochschule gegenüber

666 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 459.

667 Vgl. Ela0001, Absatz 36; Ela0013, Absatz 99.

668 Vgl. Ela0001, Absatz 36.

669 Vgl. Ela0008, Absatz 40; Ela0004, Absatz 47.

670 Vgl. Ela0008, Absatz 40; Ela0013, Absatz 103.

671 Vgl. Ela0004, Absatz 47.

672 Vgl. Ela0017, Absatz 65; Ela0002, Absatz 43.

673 Vgl. Ela0013, Absatz 88ff. sowie Absatz 101; Ela0002, Absatz 43; Ela0012, Absatz 108.

674 Vgl. Ela0002, Absatz 43.

675 Vgl. Ela0010, Absatz 36.

676 Vgl. Ela0011, Absatz 52; Ela0012, Absatz 110.

eher Erwartungshaltungen kommuniziert, die auch im Sinne eines hohen Interesses an der Hochschule wahrgenommen werden.⁶⁷⁷ Nicht immer sei die Strategie der Träger*innen gegenüber der Hochschule klar erkennbar und an einer Stelle wird von einem schwierigen Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Träger*in berichtet, das aus Sicht der Hochschulleitung den nachhaltigen Erfolg der Hochschule, unter anderem durch Sparvorgaben, behindern würde.⁶⁷⁸ Auch wird von nicht nachvollziehbaren Eingriffen der Träger*in in die Hochschule im Rahmen einer Verfassungsänderung berichtet, an deren Veränderung nun wieder gearbeitet werde.⁶⁷⁹

Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass die Träger*innenvertreter*innen in ihren Rollen Möglichkeiten haben, in die Hochschule hineinzuwirken.⁶⁸⁰ Neben der Tatsache, dass diese die Rolle der Dienstvorgesetzten für die Hochschulleitung einnehmen würden⁶⁸¹, wird auch an mehreren Stellen von deren Rolle in Berufungsprozessen berichtet.⁶⁸²

Zusammengefasst werden die Träger*innen durchaus in der Wahrnehmung von Kontroll- und Steuerungsfunktionen beschrieben. Dabei gehe es in der Regel um die Umsetzung formaler Vorgaben, wie die Einhaltung der Grundordnung oder die Ressourcenverwendung.⁶⁸³ Auch wird darauf verwiesen, dass die Träger*innen ja ein Anrecht auf Berichte hätten.⁶⁸⁴

Konflikte mit den Träger*innen seien bei einer guten Vorarbeit seitens der Hochschule vermeidbar und man erlebe die Träger*innen auch als kompromissbereit, wenn es um die Einhaltung hochschulrechtlicher Vorgaben gehe, die dann die Durchgriffsrechte der Träger*innen einschränken könnten.⁶⁸⁵ Insgesamt wird deutlich, dass in der Abhängigkeit von Entscheidungen der Träger*innen letztendlich immer eine Unsicherheit für die Hochschule gesehen wird:

»in den harten Sachen, die uns angehen, also Personalordnung und so weiter, kommen die Vorschläge von uns und da kann über alles geredet werden,

677 Vgl. Elao012, Absatz 108; Elao011, Absatz 524.

678 Vgl. Elao012 Absatz 106; Elao005, Absatz 39 sowie Absatz 61.

679 Vgl. Elao002, Absatz 43.

680 Vgl. Elao013, Absatz 5.

681 Vgl. ebd., Absatz 31 und Absatz 97.

682 Vgl. Elao008, Absatz 40; Elao001, Absatz 36; Elao013, Absatz 95ff.

683 Vgl. Elao011, Absatz 52; Elao008, Absatz 40; Elao017, Absatz 13; Elao012, Absatz 108ff.

684 Vgl. Elao013, Absatz 101.

685 Vgl. Elao002, Absatz 43; Elao013, Absatz 103.

erlebe ich wirklich so. (1) Aber keine Garantie, das kann (1) bei der Liste Personal ja anders sein.«⁶⁸⁶

Seitens der interviewten Qualitätsmanagementbeauftragten werden ein Teil der bisher benannten Aspekte nochmals verstärkt. So wird auch hier wenig Einmischung erlebt,⁶⁸⁷ Entscheidungsprozesse der Träger*innen erlebe man aber manchmal als zu behäbig.⁶⁸⁸ Auch wird beispielhaft von einer korrigierenden Entscheidung der Träger*innen berichtet, die im Nachgang als sinnvoll bewertet wurde.⁶⁸⁹ Finanzielle Vorgaben, die träger*innenseitig gemacht wurden, konnten im Prozessverlauf verhandelt werden und wurden anschließend zurückgenommen.⁶⁹⁰

Auch im Rahmen der Gruppeninterviews sind einzelne Aussagen zur Wahrnehmung der Mitarbeitenden zu den Träger*innen getroffen worden. Festgestellt wurde ebenfalls, dass die Träger*innenstruktur eine besondere sei und dies auch die Hochschule besonders mache.⁶⁹¹ Neben den Berichten einzelner wahrgenommener Träger*innenaktivitäten, wie der Beteiligung am Berufungsprozess, die aus Bewerber*innensicht überraschend gewesen sei,⁶⁹² dem Interesse der Träger*innen an der Haltung der Hochschulabsolvent*innen⁶⁹³ sowie der Intervention bezüglich eines Fachtages, dessen Thema aus Träger*innensicht als zu problematisch bewertet wurde,⁶⁹⁴ wird formuliert, dass man zwar bisher keine Intervention erlebt habe, aber grundsätzlich damit rechnen müsse, dass von Träger*innenseite interveniert werde.⁶⁹⁵

Betont wird aber auch, dass man die Hochschule als eigenständige Organisation sehe und nicht als Teil der Träger*innen selbst.⁶⁹⁶ Eine enge Führung durch die Träger*innen wird an anderer Stelle grundsätzlich als problematisch bewertet.⁶⁹⁷

686 Vgl. Elao002, Absatz 43.

687 Vgl. Elbo006, Absatz 78.

688 Vgl. Elbo009, Absatz 29.

689 Vgl. ebd., Absatz 81.

690 Vgl. ebd., Absatz 33.

691 Vgl. Gl0003, Absatz 8.

692 Vgl. Gl0015, Absatz 128.

693 Vgl. Gl0016, Absatz 34.

694 Vgl. ebd. Absatz 6.

695 Vgl. Gl0007, Absatz zoff.

696 Vgl. Gl0016, Absatz 8.

697 Vgl. Gl0003, Absatz 8.

Die Zusammenstellung der aus den Hochschuldokumenten und Interviews extrahierten Aspekte zu den pCC-Kriterien zeigt, dass diese Themen für Hochschule eine Relevanz haben. Im Rahmen der Reflexion wird weiter unten darauf eingegangen, welche Schlussfolgerungen aus einer solchen Bestandsaufnahme gezogen werden können und ob dies für die Einschätzung der Werteorientierung einer Hochschule einen Nutzen bringt.

4.2.1.12 Wertedefinitionen der Hochschulen

Zuvor soll, entsprechend des Kapitels 4.1.3.13, auch in der zusammengefassten Organisationsbeschreibung der deutschen Katholischen Hochschule eine Darstellung der Wertedefinitionen oder unmittelbaren Nennung von Werten erfolgen. Die Segmentierung entlang der Kategorien, wie sie aus der exemplarischen Organisationsbeschreibung der KPH Wien/Krems abgeleitet wurden, soll als Darstellungsraster dienen. So sind auch hier Aussagen zum Menschenbild zu finden, allgemeine Wertaussagen und Aussagen dazu, was unter einem christlichen oder katholischen Bildungsprozess verstanden wird. An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Analyse der Modulhandbücher mit einfließen. Außerdem werden Hinweise auf den Umgang mit Werten im Hochschulalltag sowie auf deren Auswirkungen auf die Lehre dargestellt.

»Als Katholische Hochschule sind wir einer christlich fundierten Werthaltung verpflichtet, mit der sich auch ein politischer Anspruch verbindet«⁶⁹⁸, heißt es beispielsweise im Visionstext der Katholischen Hochschule Freiburg. Und weiter wird konkretisiert:

»Wir stehen für eine inklusive, nicht für eine exklusive Kirche, die sich aus der Weltverantwortung zurückzieht. Unsere Forschungsaktivitäten gelten deshalb der Humanisierung des Lebens und Zusammenlebens, auch in Politik, Wirtschaft und Religion.«⁶⁹⁹

Der Bezug zur Kirche als Institution wird auch von Hochschulleitungen hergestellt. In deren allgemeinen Aussagen zu Werten wird diesbezüglich deutlich, dass gerade Themen wie sexueller Missbrauch oder Führungsverhalten, welches als expliziter Verstoß gegen Werte gesehen wird, als Erschütterung des eigenen kirchlichen Werteverständnisses beschrieben wird.⁷⁰⁰ Auch eine vorsichtige Distanz zur kirchlichen Grundordnung, die einen Unterschied zu

698 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg o.J.c Absatz 9.

699 Vgl. ebd. Absatz 15.

700 Vgl. Ela0008, Absatz 32; Ela0004, Absatz 23.

den persönlich als wichtig empfundenen »christlichen Ideen« darstelle, wird geäußert.⁷⁰¹ In einem Gruppeninterview wird der Umgang mit den, im Kontext zur Institution Kirche empfundenen Ambivalenzen als Formulierungsunge nauigkeit bezeichnet:

»[...] und ich glaube, es wird uns, also eigentlich alle kirchlichen Organisationen zwingen, jeweils präziser zu formulieren, was meinen wir denn eigentlich und damit wird etwas deutlich, was das kirchliche Spektrum auch heute schon prägt, dass es nämlich eigentlich auch auf die grundlegenden Fragen völlig unterschiedliche Antworten gibt.«⁷⁰²

Beschreibungen zum christlichen Menschenbild lassen sich in den Dokumenten der Hochschulen zum Teil sehr explizit, zum Teil indirekt finden. In der Verfassung einer Hochschule heißt es zum Beispiel:

»[...] dementsprechend wollen katholische Fachhochschulen ihren Studierenden nicht nur eine qualifizierte Berufsausbildung ermöglichen, sondern sie auch befähigen, aus christlicher Verantwortung heraus das eigene Leben zu gestalten und ihren Dienst am Menschen zu leisten.

Das christliche Menschenbild umfasst auch die Verpflichtung, Frauen und Männern die gleichen Rechte in allen Bereichen der Hochschule zu sichern.«⁷⁰³

Auch von anderen Hochschulen wird die Gleichstellung von Mann und Frau als Aufgabe der Hochschule aus ihrem Selbstverständnis heraus betont.⁷⁰⁴ Darüber hinaus wird das christliche Menschenbild als ein Menschenbild beschrieben, »das den ganzen Menschen in seiner unantastbaren gottebenbildlichen Würde in den Blick nimmt.«⁷⁰⁵ Die Auseinandersetzung mit dem christlichen Menschenbild würde im Studium dazu führen, dass die Studierenden dazu befähigt werden, »ein humanes Zusammenleben mitzugestalten und einen Beitrag zu einer lebenswerten Gesellschaft zu leisten.«⁷⁰⁶

Die Hochschulleitungen skizzieren an unterschiedlichsten Stellen der Interviews, was aus ihrer Sicht das christliche Menschenbild ist. Dabei geht es

701 Vgl. Elao002, Absatz 21.

702 Vgl. Glo007, Absatz 20.

703 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 8f.

704 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 131.

705 Klose 2017 Absatz 89.

706 Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 6.

zum Beispiel um den zwischenmenschlichen Umgang, der jedem eine persönliche Weiterentwicklung ermöglichen sollte, die gegebenenfalls auch durch die Organisation finanziell zu unterstützen sei.⁷⁰⁷ An mehreren Stellen wird auf einen wertschätzenden und freundlichen Umgang mit dem Gegenüber verwiesen,⁷⁰⁸ die Haltung, mit der in Konflikte gegangen werde und die eine starke Lösungsorientierung beinhalte⁷⁰⁹ oder auch auf die Hilfestellungen, die dem Gegenüber in schwierigen Lebenslagen oder Problemen aufgrund von Beeinträchtigungen zu bieten seien.⁷¹⁰

Ohne genauere Definition des christlichen Menschenbilds wird angegeben, man habe dieses verinnerlicht und habe

»persönlich sehr große Abscheu gegen kirchliche Institutionen, wo genau gerade das nicht gelebt wird.«⁷¹¹

Im Zusammenhang mit einer christlichen Grundhaltung wird auch der Begriff der Nächstenliebe genannt, der als Handlungsideal gesehen werde.⁷¹²

Kritisch wird der Umgang mit dem Begriff des christlichen Menschenbilds seitens eines Qualitätsmanagementbeauftragten gesehen und der Vorwurf einer möglichen Fassadenpolitik formuliert. Dies könnten leicht Behauptungen sein, die keiner belegen könne. Da sei es wichtig, das katholische Profil wirklich deutlich zu machen.⁷¹³

Auch in den Gruppeninterviews sind Äußerungen zum Begriff des Menschenbilds identifizierbar. Menschenbild, Haltung und Wertschätzung werden hier als Profilmerekmale der Hochschule genannt, die den Studierenden gerade zu Beginn des Studiums von allen Seiten nähergebracht werden würden.⁷¹⁴

An andere Stelle wird darüber diskutiert, ob denn überhaupt ein typisches katholisches Menschenbild vorherrschend sei, oder ob dies nicht als humanistisches Menschenbild zu bezeichnen wäre. Ergänzend sei allerdings ein besonderer Umgang untereinander, den man durchaus wahrnehme.⁷¹⁵

707 Vgl. Elao017, Absatz 9.

708 Vgl. Elao005, Absatz 31.

709 Vgl. Elao010, Absatz 12.

710 Vgl. Elao008, Absatz 34; Elao012, Absatz 4, Absatz 8 sowie Absatz 14.

711 Elao004, Absatz 23.

712 Vgl. Elao010, Absatz 12.

713 Vgl. Elbo009, Absatz 39.

714 Vgl. Gl0016, Absatz 19.

715 Vgl. Gl0003, Absatz 50.

Einen besonderen Blick auf das Individuum, auf dessen Leistungen und dessen Bedürfnisse präge neben dem kollegialen Umgang auch der Umgang mit den Studierenden.⁷¹⁶

Für den Einzelnen schaffe das eine Atmosphäre, die signalisiere, dass man an der Hochschule nicht verloren gehe und dass man, wenn dies benötigt werde, auch Hilfe bekomme.⁷¹⁷ So sei es auch so etwas wie »ein ungeschriebenes Gesetz, dass man hier nicht rausgekündigt wird.«⁷¹⁸

In welchen Besonderheiten sich die bis hierher dargestellten Werte und Haltungen in Bezug auf den Bildungsprozess an den Hochschulen auswirken, zeigt sich zunächst in den Hochschuldokumenten. Die Hochschule wird dort als »Ort der Auseinandersetzung mit Werten, Sinnfragen, Theologie und Religiosität sowie mit persönlichen Lebensperspektiven«⁷¹⁹ bezeichnet oder auch als »werteorientierter Denkort mit christlichem Profil«⁷²⁰. Als Aufgabe werde es gesehen, zu einer »ganzheitlichen Entfaltung der menschlichen Person beizutragen und junge Menschen dahin zu führen, aus christlicher Überzeugung heraus in ihrem Beruf tätig zu sein«⁷²¹. Dasselbe Ziel definiert die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin und will dies vom »Evangelium Jesu Christi« ausgehend bewerkstelligen.⁷²² Eine Orientierung am christlichen Welt- und Menschenbild sei für die Lehre und Forschung handlungsleitend, genauso wie ein werteorientierter Beitrag der Hochschule zu einer sozialen Zukunftsgestaltung.⁷²³

Eine besondere Kompetenz der Hochschule liege in der Reflexion von normativen Kriterien und diese »in Relation zueinander zu setzen oder moralische Überzeugungen zu systematisieren«⁷²⁴.

Der Blick auf die Modulhandbücher der fünf Hochschulen macht deutlich, dass in allen Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit Module verankert sind, die sich mit philosophischen und theologischen Grundlagen der

716 Vgl. G10007, Absatz 12; G10014, Absatz 37 sowie Absatz 53.

717 Vgl. G10014, Absatz 64; G10015, Absatz 51.

718 G10015, Absatz 53.

719 Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 7.

720 Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 6.

721 Katholische Hochschule Mainz 2011 Absatz 124.

722 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2012 Absatz 8.

723 Vgl. Katholische Stiftungsfachhochschule München 1999 Absatz 91ff. sowie Katholische Hochschule Freiburg o.J.b Absatz 3f.

724 Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2017a Absatz 36.

Sozialen Arbeit befassen.⁷²⁵ Darüber hinaus variiert die Anzahl weiterer Module, in denen entsprechende Themen explizit benannt werden, deutlich. So werden in Mainz zwei von 24 Modulen im Rahmen von Zusatzqualifikationen angeboten, die solche Themen mit aufgreifen, sowie das oben benannte Grundlagenmodul.⁷²⁶ In München und Freiburg sind es jeweils insgesamt neun Module, bei denen aus der Modulbeschreibung hervorgeht, dass ein entsprechender Themenbezug besteht, wobei der Studiengang in Freiburg insgesamt 25 Module beinhaltet und in München 27.⁷²⁷ Dabei muss allerdings angemerkt werden, dass die Darstellungen in den Modulhandbüchern auch im Detaillierungsgrad deutliche Unterschiede zeigen. So erfolgt in manchen Modulhandbüchern auch eine mehr oder weniger detaillierte Darstellung der Studiengangskonzepte, aus denen ebenfalls Hinweise zu Besonderheiten des christlichen Bildungsprozesses ablesbar sind. Neben der Benennung der Theologie und der Philosophie als Bezugswissenschaften oder Reflexionsgrundlage,⁷²⁸ wird hier auch auf die übergreifenden Qualifikationsziele hingewiesen, bei denen ethische Reflexion und christliche Orientierung eine Rolle spielten.⁷²⁹

Eine Hochschulleitung definiert den Auftrag für einen entsprechenden Bildungsprozess darin, dass die »Hochschule als ein Verwirklichungsort von Kirche in der Gesellschaft und zwar im Bereich Bildung«⁷³⁰ auftrete.

In den Gruppeninterviews wird die Rolle der Werteorientierung für die Lehre an mehreren Stellen thematisiert. Dabei werden die damit verbundenen Themen als Querschnittsthemen wahrgenommen, die sowohl in der Lehre als auch im kollegialen Austausch als Reflexionsfolie dienen würden.⁷³¹

725 Vgl. Katholische Hochschule Freiburg 2019, S. 14; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2019, S. 12 sowie Seite 42; Katholische Hochschule Mainz 2014, S. 13; Katholische Hochschule NRW 2018, S. 40f.; Katholische Stiftungshochschule München 2017, S. 13.

726 Vgl. Katholische Hochschule Mainz 2014, S. 17f.

727 Vgl. Katholische Stiftungshochschule München 2017, S. 5; S. 13; S. 17; S. 22; S. 28; S. 30; S. 35f. sowie S. 37 und Katholische Hochschule Freiburg 2019, S. 10; S. 12; S. 14; S. 23; S. 36; S. 39; S. 41; S. 58 und S. 61.

728 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2018, S. 2; Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2019, S. 3 sowie Katholische Hochschule Freiburg 2019, S. 6.

729 Vgl. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2019, S. 5 sowie Katholische Hochschule Freiburg 2019, S. 7.

730 Ela0002, Absatz 39.

731 Vgl. G10016, Absatz 24 und Absatz 24.

Sichtbar sei an der Hochschule der Wert der Beteiligung, der sich in der Art und Weise der Beteiligung von Studierenden zeige.⁷³² Aber auch die bereits oben benannte individuelle Beachtung von Studierenden und entsprechend angepassten Studienverläufen seien sichtbare Zeichen der an der Hochschule gelebten Werte.⁷³³

Es gehe um eine umfassende Persönlichkeitsbildung, die aber jeden in seiner Eigenheit annehme.⁷³⁴ Auch curricular sei dies verankert, zum Beispiel in Veranstaltungen zu ethischen Fragen oder zur christlichen Ethik.⁷³⁵

Über konkrete Lehrinhalte hinaus werden in Leitbildern und Leitsätzen der Hochschulen Themen wie gegenseitige Unterstützung oder gemeinsame Feiern benannt, die zu einer Hochschulgemeinschaft als erstrebenswertes Ziel beitragen sollen.⁷³⁶ Seitens der Hochschulleitungen wird zu dieser Thematik der Blick vor allem auf den Umgang mit den Mitarbeiter*innen gelenkt. Wertschätzung, angemessene Eingruppierungen bei der Bezahlung, die Beachtung der Menschen in ihren Unterschiedlichkeiten und das Bereitstellen sinnstiftender Arbeitsplätze sind Stichworte, die im Zusammenhang mit Werten im Hochschulalltag fallen.⁷³⁷ Ein Bereich, der ebenfalls mehrfach im Kontext von Werten und Werthaltungen benannt wird, ist alles, was mit Einstellungsprozessen und Personalführung zu tun hat. Von Berufungskommissionen werde darauf geachtet, dass Bewerber*innen zum kirchlichen Profil der Hochschule passten.⁷³⁸ Wenn generell bei Einstellungsprozessen keine christliche Konfession vorläge, würde explizit geprüft, ob erwartbar sei, dass die Werteideen einer Katholischen Hochschule mitgetragen werden. Dies müsste, so der Einwand, aber eigentlich bei allen potentiellen Mitarbeitenden erfolgen, da der Taufschein ja keine Garantie für das Mittragen der Grundidee oder der Werteideen sei.⁷³⁹ Man versuche, dort Freiräume zu schaffen, wo dies aus familiären Gründen notwendig sei, und unterstütze

732 Vgl. ebd. Absatz 28.

733 Vgl. Gl0015, Absatz 201ff.

734 Vgl. Gl0014, Absatz 5; Gl0016, Absatz 30, Absatz 35 und Absatz 44; Gl0003, Absatz 60.

735 Vgl. Gl0007, Absatz 12.

736 Vgl. Katholische Hochschule NRW 2017 Absatz 18; Katholische Stiftungshochschule München o.J. Absatz 11.

737 Vgl. El0013, Absatz 5; El0017, Absatz 15.

738 Vgl. El0004, Absatz 3.

739 Vgl. ebd. Absatz 13.

generell schwächere Mitarbeitende, weshalb es auch wenig arbeitsrechtliche Verfahren gäbe.⁷⁴⁰

Dass sich solches Führungsverhalten positiv auswirke, bekomme man nicht nur über Rückmeldungen aus Berufungssituationen zu hören, sondern wirke sich auch so auf die Hochschule insgesamt aus, dass dieses Füreinander-da-Sein sogar von Studierenden wahrgenommen werde und als positive Rückmeldung in Bewertungsportalen angegeben werde.⁷⁴¹ Dies wird in den Gruppeninterviews bestätigt. Auch hier wird die besondere Atmosphäre in Berufungsverfahren benannt. Auch habe man den Luxus, dass man bei Bewerber*innen neben der fachlichen auch auf die kulturelle Passung achten könne.⁷⁴² Die Bestätigung von Studierendenseite über eine insgesamt wertschätzende Atmosphäre wird ebenfalls bestätigt.⁷⁴³ Positiv wird die Haltung bewertet, mit der generell an der Hochschule dem Anderen gegenübergetreten werde.⁷⁴⁴ Dazu trage auch die Einstellung bei, den Anderen so sein zu lassen, wie er ist.⁷⁴⁵ Und wenn es darauf ankomme, würde man immer Regelungen finden, die zu einer Lösung führen würden. Der Einzelfall fände dabei grundsätzlich Beachtung,⁷⁴⁶ was auch als christlich humanitär oder katholisch umschrieben wird.⁷⁴⁷ Wertschätzung wird dabei im Arbeitsalltag ebenso wahrgenommen,⁷⁴⁸ wie Werte, die zwar nicht näher beschrieben werden könnten, aber »die dann doch irgendwo noch durch die Hochschule wabern...«⁷⁴⁹

An anderer Stelle wird eine Kultur der »wertschätzenden Kommunikation« oder auch des »Tacts und Feingefühls« beschrieben, die dadurch entstanden sei, dass man gemeinsam darum gerungen habe.⁷⁵⁰ Dies haben gelingen können, da es keine Tabus beim Ansprechen von Konfliktfeldern gegeben habe.⁷⁵¹

740 Vgl. Elao017, Absatz 3; Elao005, Absatz 53; Elao013, Absatz 21.

741 Vgl. Elao004, Absatz 33 und Absatz 39.

742 Vgl. Vgl. Gl0014, Absatz 8.

743 Vgl. ebd. Absatz 52.

744 Vgl. Gl0016, Absatz 69.

745 Vgl. ebd., Absatz 72, Absatz 87 sowie Absatz 93.

746 Vgl. Gl0007, Absatz 10.

747 Vgl. Gl0015, Absatz 51.

748 Vgl. Gl0003, Absatz 30.

749 Ebd., Absatz 67.

750 Vgl. Gl0014, Absatz 14, Absatz 22, Absatz 31 und Absatz 38.

751 Vgl. Ebd. Absatz 40.

Dass eine nach außen kommunizierte Wertehaltung auch konkrete Auswirkungen auf die Hochschule haben kann, wird anhand von mehreren Beispielen benannt. So sei es zum Beispiel aufgrund der Werteorientierung, die auch vom Träger bzw. der Trägerin eingefordert werde, nicht denkbar, dass ein Forschungsprojekt zum Thema Abtreibung durchgeführt werde.⁷⁵² Auch in den Gruppeninterviews wird bestätigt, dass es Positionen gäbe, die an der Hochschule nicht vertreten werden dürften.⁷⁵³ Umgekehrt werde zum Teil von außen von der Hochschule erwartet, dass diese aufgrund ihrer Werteorientierung zu bestimmten Themen Stellung beziehe, dass dies dann aber nicht geschehe.⁷⁵⁴

Auch von den Mitarbeitenden wird eine Erwartungshaltung an die Organisation geäußert, aus der hervorgeht, dass man auch bei privaten Problemen mit einer Unterstützung durch die Hochschule rechne.⁷⁵⁵ Dass dies auch zum Teil so erfahren wird äußert sich in der Aussage: »ich glaube, wenn ich hier den Halt nicht gehabt hätte (1) durch diesen Job und das ganze Miteinander, ich hätte es nicht ertragen hier zu sein«. ⁷⁵⁶ Von anderen wird der Begriff der »kritischen Solidarität« gebraucht, wenn vom eigenen Verhältnis zur Hochschule in Bezug auf die katholische Trägerschaft gesprochen wird. So sei man zwar grundsätzlich solidarisch mit der Organisation, sehe aber auch vieles sehr kritisch.⁷⁵⁷

In der Zusammenstellung der Hinweise auf Wertedefinitionen der Hochschulen zeigt sich, dass auf Basis grundlegender Gemeinsamkeiten unterschiedlichste Ausprägungen der Thematik in den Dokumenten der Hochschule und in den Interviewgesprächen identifiziert werden konnten. Gerade diese Unterschiedlichkeit gilt es in der Reflexion zu betrachten.

4.2.1.13 Wertegeleitete Entscheidungsfindung – eine Rekonstruktion

Bevor die zusammenfassende Organisationsbeschreibung mit der Reflexion zu den bisherigen Beobachtungen abgeschlossen werden kann, soll eine weitere Beobachtungsperspektive zu einem besonderen Themenkomplex erfolgen. Dass Entscheidungen in Organisationen eine grundlegende Rolle spie-

752 Vgl. Elb0006, Absatz 78.

753 Vgl. Gl0007, Absatz 15.

754 Vgl. Gl0016, Absatz 21; Gl0003, Absatz 16.

755 Vgl. Gl0003, Absatz 15.

756 Gl0014, Absatz 46.

757 Vgl. Gl0003 Absatz 59.

len, ist in Kapitel 2.2 bereits erläutert worden. Mit der Methode der interpretierenden Formulierung sollen exemplarisch fünf Entscheidungsprozesse miteinander verglichen werden, die von den Hochschulleitungen in den Experteninterviews beschrieben werden. Für die Erklärung der Methode und der Darstellung der interpretierenden Formulierung sei auf Kapitel 3.2 dieser Arbeit verwiesen.

Ausgewählt wurden diese fünf Entscheidungsprozesse, weil sie sich um Themenbereiche drehen, die nicht ausschließlich eine der betrachteten Hochschulen betreffen und somit für den angestrebten Vergleich herangezogen werden können.

Im Folgenden werden nun die schematischen Darstellungen und eine entsprechende Ausformulierung als Grundlage der jeweils unmittelbar anschließenden interpretierenden Formulierung abgebildet. Der Vergleich erfolgt über eine zusammenfassende Interpretation im Anschluss.

Beispiel 1: Interview Ela0008 (Absatz 2 – Absatz 8)

T: Vereinbarkeit von Beruf und Familie (A2)

UT: Hoher Frauenanteil in der Verwaltung

UUT: Inanspruchnahme Elternzeit hauptsächlich durch Frauen

UUUT: Gesetzliche Regelungen Elternzeit

UUUT: Rückkehr nach Elternzeit

UUUUT: Sorgetätigkeit mit Verpflichtungen bleibt bestehen und schränkt ggf. Verfügbarkeit ein

UUT: Erweiterung des Sorgebegriffs auf sonstige Pflegesituationen

UT: Verständnis für Sorgetätigkeiten, da katholisches Haus

T: Flexible Arbeitszeiten notwendig und erstrebenswert

UT: Zeichen der Anerkennung

UUT: Gemeinsam an der Lösung arbeiten

T: Juristische Klärung von Lösungsmöglichkeiten (A4)

UT: Unsicherheit über die Folgen der Kommunikation von Lösungsmöglichkeiten

UT: Ausrollen als Testphase

UUT: Evaluation der Testphase

UUT: Reaktion von Führungskräften

UT: Keine abschließende Entscheidung voreilig treffen

UUT: Mögliche Exitstrategie

UUT: Korrekturmöglichkeiten offenlassen

UUT: Ausprobieren, Erklären (A8)

UUUT: Erwartung: Empfundene Ungerechtigkeiten

UUUUT: Sorgetätigkeit auf Menschen bezogen. Für Sorge um
z.B. Tiere kein entsprechender Anspruch auf Flexibilität

UUUUUT: Menschenbild, Werteorientierung, Gläubigkeit
als Begründung.

Vom Interviewpartner wird die Bitte nach der Beschreibung einer Situation, in der eine seiner Entscheidungen die Werteorientierung der Hochschule beeinflusst habe, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Thema benannt. Dies sei ein wichtiges Thema, da der Frauenanteil in der Verwaltung der Hochschule sehr hoch sei. Hinzukomme, dass Elternzeit hauptsächlich von den Müttern in Anspruch genommen werde. Die Elternzeit sei gesetzlich geregelt, da gäbe es keine Entscheidungsnotwendigkeiten, wenn aber nach der Elternzeit wieder in den Beruf zurückgekehrt werde, sei gerade dieser Personenkreis ja trotzdem in der Situation zeitweise besondere Sorgaufgäben zu haben, zum Beispiel aufgrund von Krankheit eines Kindes oder eingeschränkte Fremdbetreuungsmöglichkeiten. An dieser Stelle wird der Sorgebegriff ausgeweitet auf andere mögliche Sorgeverpflichtungen und angefügt, dass man als katholische Einrichtung dafür grundsätzlich Verständnis habe. Darüber wird mit der Benennung der Notwendigkeit flexibler Arbeitszeiten ein neues Thema adressiert. Dies, so die Ergänzung, sei auch ein Zeichen von Anerkennung den Mitarbeitenden gegenüber, die solche Sorgetätigkeiten wahrnehmen würden. Man wolle daher gemeinsam an Lösungen für entsprechende Situationen arbeiten. Grundsätzlich, und darüber wird ein weiteres Thema eingeleitet, prüfe man vor solchen Entscheidungen die Machbarkeit juristisch. Nun gehe man in die Kommunikation über die Entscheidung, sei sich aber nicht sicher, wie das angenommen werde. Daher rolle man es auch erst einmal im Sinne einer Testphase aus. Diese werde dann evaluiert und man habe einen Blick auf die Reaktionen der betroffenen Führungskräfte. So würde man eine solche Entscheidung nicht voreilig treffen, indem man sich letztlich eine Hintertür offenlasse, um die Entscheidung zu korrigieren. Über ein solches Ausprobieren in Verbindung mit Erklärungen zur Intention der Entscheidung wolle man möglichen Widerständen begegnen, die vor allem wegen des Ungerechtigkeitsempfindens einzelner befürchtet werden würden. So sei es zum Beispiel denkbar, dass Mitarbeitende auch bei der Sorgetätigkeit für Haustiere die entsprechenden Regelungen in Anspruch neh-

men wollten, dies sei aber auf Basis des Menschenbilds, der Werteorientierung und der Gläubigkeit der interviewten Führungskraft nicht denkbar.

Auch in diesem Fall wurde, wie oben an entsprechender Stelle zum Interview an der KPH Wien/Krems beschrieben, die Themenwahl von der interviewten Hochschulleitung getroffen. Die konkrete Frage für die Personalführung, wie eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie über entsprechende Regelungen vereinbart werden könne, ist für den Interviewpartner eine aktuelle Herausforderung, mit der er eine Werteprägung der Hochschule verbindet. Über inhaltliche Erklärungen wird von ihm dargelegt, wieso dieses Thema als relevant identifiziert wurde und worin die Herausforderungen für die betroffenen Personen bestehen. Handlungsbedarf seitens der Hochschule wird an der Stelle identifiziert, wo die Regelungen der rechtlichen Grundlagen für Elternzeit enden. Damit wird zu verstehen gegeben, dass die bestehenden gesetzlichen Regelungen nicht deckungsgleich mit dem eigenen Verständnis von Familienfreundlichkeit sind. Entsprechend wird die Flexibilisierung von Arbeitszeiten als erstrebenswerte Notwendigkeit herausgestellt. Dies wird auch damit begründet, dass man so den Betroffenen eine Anerkennung zukommen lassen könne für ihre Sorgetätigkeit. Ergänzend wird betont, dass man an einer entsprechenden Lösung gemeinsam gearbeitet habe, was in Bezug auf die im späteren Verlauf benannte Unsicherheit bezüglich der gefundenen Lösung eine interessante Unterstreichung ist. Als weiteres Thema wird benannt, dass man Verfahren, bevor sie in die Umsetzung kämen, grundsätzlich juristisch klären würde. In der unmittelbaren Folge dieser Äußerung wird eine Unsicherheit benannt, die dennoch mit der Kommunikation solcher Lösungen verbunden sei. Aufgrund dieser Unsicherheit solle man die erarbeitete Lösung dann auch zunächst im Sinne einer Testphase aus und lasse sich entsprechende Korrekturmöglichkeiten offen. Aus diesen Schilderungen spricht, trotz der oben beschriebenen Beteiligung bei der Lösungsfindung und der juristischen Prüfung sowie der eigenen Überzeugung, dass auf Grundlage der persönlichen Wertevorstellungen eine solche Lösung notwendig sei, eine hohe Unsicherheit. Konkretisiert wird diese über die Beschreibung von möglichen Ungerechtigkeitsäußerungen, mit denen man sich eventuell konfrontiert sieht. Die persönliche Werterhaltung scheint gegen konkurrierende Werterhaltungen verteidigt werden zu müssen und trotz des Einbezugs von weiteren Personen sowie der Abklärung einer Passung der gefundenen Lösung zu den Normen des Arbeitsrechts bleibt die Unsicherheit bestehen, wie die Lösung von Betroffenen aufgenommen wird. Offen bleibt, wie die Beteiligung an der Lösungsfindung tatsächlich aussah.

Mit der Benennung von Führungskräften der von dieser Regelung Betroffenen als weitere Interessengruppe, deren Rückmeldung offen sei, liegt die Vermutung nahe, dass Beteiligung hier nicht umfänglich stattgefunden hat. Als weiterer Unsicherheitsfaktor scheint der Einbezug einer gewissen Kosten-Nutzen-Rechnung zu wirken. So wird formuliert, dass man nicht wisse, ob die Lösung dann tatsächlich in dem Maße in Anspruch genommen werde, dass sich der Aufwand der Lösungsfindung rechtfertigen lasse. So wird signalisiert, dass neben den inhaltlichen Werten, die im Laufe des dargestellten Interview-abschnitts beschrieben werden, auch Werte wie die Schonung der organisationalen Ressourcen eine Rolle spielen und ggf. in Konkurrenz zu anderen Werten treten. Die klar benannte »offene Tür« diese Lösung auch wieder zurückzunehmen, deutet auf eine Kultur hin, in der Entscheidungsparadoxien darüber begegnet wird, dass die Möglichkeit der Rückabwicklung zusammen mit der Entscheidung kommuniziert wird.

Beispiel 2: Interview Ela0017 (Absatz 3 – Absatz 5)

T: Vereinbarkeit Beruf und Familie (A3)

UT: Gestaltung von Arbeitsverhältnissen primär entlang der Bedürfnisse der Einrichtung

UUT: rechtliche Möglichkeiten

UUT: familiäre Regelungen mit hoher Bedeutung

UUUT: Konkreter Fall: Wunsch nach Reduzierung

UUUT: Wunsch nach Planungssicherheit bei Mitarbeiter*in: Zusage, wie lange reduziert werden kann

UUUUT: machen wir normalerweise nicht, weil wir uns als Arbeitgeber nicht länger binden können

UUUUUT: Schwierigkeiten in der Personalplanung bei Anspruch auf Rückkehr in Vollzeit

UUUT: Einschätzung, dass hier familiäre Gründe vorliegen, da alleinerziehend

UUUT: Nach interner Abstimmung mit Hochschulleitung wurde dies umgesetzt.

UUT: Bei Entscheidung keine Unsicherheit (A5)

UUUT: Keine Rechtsgrundlage für zugesicherte Wiederaufstockung

UUUT: Wir wissen nicht, wie sich die Hochschule entwickelt

UUUT: Wir wollen Flexibilität

UUT: Entscheidung trotzdem für Vereinbarung, da familienorientiert

In einem weiteren Interview wird das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie als Thema benannt. Grundsätzlich, so die Konkretisierung hier, gehe es darum, bei der Ausgestaltung von Arbeitsverhältnissen den Bedürfnissen der Einrichtung zu entsprechen. So prüfe man entsprechende Anfragen auf die rechtlichen Möglichkeiten und sehe dabei aber Familienfreundlichkeit als einen wichtigen Aspekt. Im konkreten Fall sei der Wunsch nach Arbeitszeitreduzierung für eine bestimmte Zeit formuliert worden. Die Planungssicherheit bzgl. der Frage, wann wieder in den bisherigen Stellenumfang zurückgekehrt werden könne, sei für den*die Mitarbeiter*in wichtig gewesen. Eine solche Zusage mache man normalerweise nicht, da man sich als Arbeitgeber da ja nicht festlegen könne. Begründet wird dies mit der Schwierigkeit der Personalplanung in einem solchen Fall. Allerdings sei im vorliegenden Fall die Einschätzung gewesen, dass aufgrund einer Alleinerziehendensituation familiäre Gründe für diese Anfrage vorliegen würden. Daher habe man das dann nach interner Abstimmung innerhalb der Hochschulleitung umgesetzt. Eine Unsicherheit bezüglich dieser Entscheidung habe es nicht gegeben, auch wenn es letztlich keine Rechtsgrundlage für die zugesicherte Wiederaufstockung geben würde.

Wieder wird eine Situation aus dem Bereich der Personalentscheidungen beschrieben. Auch hier geht es um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Als entscheidungsleitend werden hier an erster Stelle die Bedürfnisse der Hochschule benannt, die im weiteren Verlauf über die Benennung einer Flexibilität und dem Wunsch sich nicht langfristig festlegen zu müssen, da man nicht wisse, wie sich die Hochschule zukünftig entwickle, näher bezeichnet werden. Dementgegen würde der Wunsch nach Planungssicherheit der einzelnen Mitarbeitenden stehen, dem hier aber aufgrund der familienorientierten Werte der Organisation entsprochen werden könne. Die Ausführung, dass eine entsprechende gesetzliche Regelung eine befristete Stellenreduzierung aufgrund von familiären Sorgetätigkeiten nicht vorsehe, muss in den Kontext des Zeitpunkts gesetzt werden, zu dem das Interview geführt wurde.⁷⁵⁸

758 Zum Zeitpunkt des Interviews gab es die Rechtsgrundlage für Brückenteilzeit (TzBfC) noch nicht. Diese wurde erst zum 1. Januar 2019 eingeführt. Auch wenn teilweise kirchliche Richtlinien für Arbeitsverträge wie die AVR entsprechende Regelungen schon länger vorsehen, gilt dies einheitlich erst mit dem TzBfC seit 2019.

Die entsprechende Entscheidung im Sinne der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird also klar in der Abwägung zwischen den Flexibilitäts-
Bedürfnissen der Organisation und dem Wert »Familie« getroffen. Mit der
Betonung dieser Abwägung wird Familie als ein hoher Wert herausgestellt,
der für die Hochschule handlungsleitend sei. Mit den aktuellen gesetzli-
chen Regelungen des deutschen Teilzeit- und Befristungsgesetzes wird die
Herausstellung dieses Wertes praktisch obsolet.

Beispiel 3: Interview Ela0012 (Absatz 2 – Absatz 4)

T: Personalentscheidung (A2)

UT: Umgang mit längerfristiger Krankheit

UUT: Kritik an Mitarbeiter*in

UUUT: In der Vergangenheit arbeitsrechtliche Maßnahmen er-
folgt

UUT: Krankheit bietet Möglichkeit zur Kündigung

UUUT: Wertegesichtspunkte: an Krankheit ist man nicht selbst
schuld

UT: Verpflichtung, auch Menschen mitzutragen, die nicht optimal leis-
tungsfähig sind

UUT: Nur bis zu einer gewissen Grenze tragbar

UUT: Mitarbeitende können nicht isoliert betrachtet werden, sie ar-
beiten mit jemandem zusammen (A4)

UUT: Eigener professioneller Hintergrund als starker Einfluss auf Ent-
scheidung

UUUT: Persönlicher Einsatz für Leistungsgeminderte

UUT: Das In-den-Blick-Nehmen von weiteren Betroffenen ist wichtig

UUUT: Lösungsmöglichkeiten: Kompensation oder Verständnis

Auch beim dritten Beispiel geht es um Personalentscheidungen. Konkret wird
hier der Umgang mit längerfristig erkrankten Mitarbeitenden angesprochen.
Im berichteten Fall sei ein*e Mitarbeiter*in betroffen gewesen, der*die in der
Vergangenheit Anlass zur Kritik gegeben hätte und gegenüber der*dem auch
bereits arbeitsrechtliche Schritte erfolgt seien. Die Krankheit, so der Rückbe-
zug zum ersten Unterthema, habe nun die Möglichkeit zur Kündigung gebo-
ten. An dieser Stelle wird betont, dass man aus der Auseinandersetzung mit
den eigenen Werten zu dem Schluss gekommen sei, dass dies kein gangbarer
Weg sei, da man an Krankheit ja nicht selbst schuld sei. Mit Bezug zu Per-
sonalentscheidungen grundsätzlich sei auch klar, dass eine Verpflichtung be-

stehe, Menschen mitzutragen, die nicht optimal leistungsfähig seien. Dies, so der Hinweis, könne aber nur bis zu einem gewissen Grad erfolgen, da ja auch die Personen betroffen seien, die mit jemandem zusammenarbeiten müssten, der*die eine solche Leistungsminderung habe. Als weiterer Aspekt wird die persönliche Berufsbiographie angeführt, in der ein Einsatz für Menschen mit einer Leistungsminderung eine große Rolle spiele. Bezüglich der Auswirkungen eines solchen »Mittragens« müssten weitere Betroffene immer auch in den Blick genommen werden. Lösungsmöglichkeiten werden in der Suche nach Kompensationen und dem Entwickeln eines Verständnisses für die leistungsgeminderte Person gesehen.

Das vom Interviewpartner hier benannte Thema »Personalentscheidung« wird als Entscheidung beschrieben, bei der es letztlich um die Frage einer Kündigung geht. Durch die längerfristige Krankheit wäre die Möglichkeit gegeben gewesen, eine*n Mitarbeiter*in zu kündigen, mit der bereits vor der Krankheitssituation Probleme bestanden hätten. Dass man die Möglichkeit nicht genutzt habe, wird mit der Werteorientierung begründet, dass man an Krankheit ja nicht selbst schuld sei. Nicht eingegangen wird darauf, dass die Krankheit und die Probleme, die dazu geführt haben, dass in dieser Situation überhaupt über Kündigung nachgedacht wird, nicht in unmittelbarem Zusammenhang zu stehen scheinen. Stattdessen wird auf den Umgang mit leistungsgeminderten Mitarbeitenden verwiesen. Ein Mittragen sei nur bis zu einem gewissen Grad möglich, offen bleibt, ob dieser Grad im konkreten Fall überschritten wurde oder nicht. Mit dem Verweis auf den eigenen professionellen Hintergrund wird eine Ambivalenz deutlich, die im Aufeinandertreffen von Werthaltungen und persönlichen oder unmittelbar wahrgenommenen Beeinträchtigungen, in diesem Fall durch die leistungsgeminderte Person, entstehen kann. Als Ausweg werden mit dem Werben um Verständnis und der Zurverfügungstellung von Kompensationen zwei Möglichkeiten skizziert, die eine dritte Möglichkeit, nämlich die der Kündigung nicht aufgrund der Krankheit, sondern über den Vollzug weiterer arbeitsrechtlicher Maßnahmen, nicht in den Blick nimmt. Der Hinweis zu Beginn dieses Interviewabschnitts, dass es auch persönliche Kritik und entsprechende Maßnahmen seitens des Interviewpartners gegenüber der betroffenen Person gab, zeigt, dass entsprechende Ansatzpunkte hier vorhanden waren.

Beispiel 4: Interview Ela0004 (Absatz 3 – Absatz 5)

- T: Berufungsvoraussetzung christliche Konfession (A3)
UT: Verhältnis evangelisch katholisch
UT: andere Religionszugehörigkeit möglich?
UT: keine Zugehörigkeit möglich?
UUT: Verfassung macht dies theoretisch möglich
UUT: Bitte an Kirchenleitung, Öffnung zu ermöglichen
UUUT: Vorsichtige positive Rückmeldung
UUUT: zu kurz gedacht
UUUUT: Kirchenleitung will Werteüberprüfung von allen
UT: Herausforderung für Berufungskommission Passung zum kirchlichen Profil
- T: Wozu braucht man eine Katholische Hochschule in der säkularen bzw. postsäkularen Zeit?
UT: es muss einen Mehrwert geben
UUT: Berufungskommissionen setzen sich jetzt damit auseinander (A5)
UUUT: Nicht nur Leitung ist dafür verantwortlich
UUT: Erster Schritt in eine Klärung des Mehrwerts

Im vierten Beispiel geht es um Berufungsverfahren und damit auch wieder um Personalentscheidungen, konkret hier um den Prozess der Personalauswahl. Dabei wird der Aspekt der Voraussetzungen für eine Berufung als Auswahlkriterium benannt, bei dem die Hochschule zunächst die Vorgabe habe, dass Bewerber*innen einer christlichen Konfession angehören müssten. Drei Unterthemen werden diesbezüglich als Frage formuliert. Wie streng ist die Vorgabe zum Verhältnis evangelisch zu katholisch zu sehen? Sind auch nichtchristliche Religionszugehörigkeiten möglich? Und wie sieht es aus, wenn keine Religionszugehörigkeit vorliegt? Vom Interviewpartner wird ausgeführt, dass entsprechend der Verfassung eine Öffnung bei diesen Fragen grundsätzlich möglich sei und dass daher eine Bitte an die zuständige Kirchenleitung herangetragen wurde, eine solche Öffnung zu ermöglichen. Dazu habe es dann zunächst vorsichtig positive Rückmeldung gegeben, eine begleitende Nachfrage habe aber gezeigt, dass bei der Anfrage zu kurz gedacht worden sei. Seitens der Kirchenleitung sei nun nämlich geäußert worden, eine Überprüfung der Werte von Bewerber*innen grundsätzlich sinnvoll zu finden. So sei, um auf die Berufungsverfahren zurückzukommen, deutlich geworden,

dass es eine Herausforderung für die Berufungskommissionen sei, die Passung zum kirchlichen Profil bei den Bewerber*innen zu beachten.

So komme man dazu zu fragen, wozu in einer »säkularen oder postsäkularen Zeit«⁷⁵⁹ Katholische Hochschulen gebraucht werden würden. Es müsse da dann doch einen Mehrwert geben. Entsprechend würden sich die Berufungskommissionen jetzt mit dieser Frage auseinandersetzen und damit sei dafür nun nicht mehr nur Leitung verantwortlich. Mit dem Einbezug der Berufungskommissionen sei ein erster Schritt zur Klärung des Mehrwerts gegangen worden.

Berufungsverfahren sind an den Hochschulen die zentralen Stellenbesetzungsverfahren, wenn es um zu besetzende Professuren geht. Auch wenn, wie oben bereits beschrieben, die Träger*innen in der Regel an diesen Verfahren beteiligt sind, sind die Entscheidungsmöglichkeiten der Selbstverwaltung in diesen Verfahren recht weitgreifend. Bei der hier geschilderten Entscheidung geht es folglich nicht um eine konkrete Personalentscheidung, sondern um die Rahmenbedingungen, unter denen Bewerber*innen auf Professuren ausgewählt werden können. Die bestehende Grundvoraussetzung wird benannt: Bewerber*innen müssen einer christlichen Konfession angehören. Aber auch diese Voraussetzung unterliegt einer weiteren Einschränkung. So scheint es Vorgaben zu geben, in welchem Verhältnis Professuren mit katholischen Bewerber*innen besetzt werden dürfen und wie groß der Anteil evangelischer Professor*innen sein darf. Diese Verhältnisfrage scheint genauso wie die Frage weiterer Öffnungen für Bewerber*innen anderer Religionen und ohne Konfessionszugehörigkeit an den*die Träger*in der Hochschule gestellt worden zu sein. Über die konkreten Gründe wird nichts gesagt, es bleibt also offen, ob diese Notwendigkeit gesehen wird, weil unter den gegebenen Bedingungen nicht ausreichend qualifizierte Bewerber*innen vorhanden sind oder ob andere Beweggründe (auch noch) eine Rolle spielen. Der Verweis auf die Verfassung, die eine Öffnung ermögliche und die gleichzeitige Nennung der Anfrage bei der Kirchenleitung zeigt, dass die Hochschule in einem deutlichen Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Träger*innen steht.

Der Interviewpartner berichtet, dass es vorsichtig positive Signale für eine entsprechende Öffnung gegeben habe, dass in diesem Zug aber ein Aspekt benannt worden sei, der vorher von ihm nicht bedacht worden sei. Die formale konfessionelle oder religiöse Verortung sei die Seite, an der man sich

759 Elao004, Absatz 3.

Öffnungen vorstellen könne, eine Übereinstimmung der Werte der Bewerber*innen mit den Werten der Hochschule scheint jedoch in ihrer Notwendigkeit außer Frage zu stehen. Über die Rückmeldung eines Träger*innenvertreter, dass man sich eine solche Überprüfung der Werte auch für den eigenen Bereich wünsche, sei erkannt worden, dass ein entsprechender Werteaugleich grundsätzlich erfolgen müsse. Es wird folglich implizit in Frage gestellt, ob die alleinige Konfessionszugehörigkeit eine Aussage über die Werthaltungen der Person ermöglicht. Dies habe zwei Implikationen zur Folge. Zum einen scheint es nicht klar zu sein, welche Werthaltungen man von jemandem erwarten kann, der selbst der katholischen Kirche zugehörig ist und somit scheint es außerdem fraglich, ob innerhalb der Hochschule überhaupt von einer einheitlichen gemeinsamen Werthaltung ausgegangen werden kann. Entsprechend wird die Herausforderung für die Berufungskommissionen formuliert, eine Passung zum kirchlichen Profil abzuklären. Die daraufhin folgende Frage, wozu eine Katholische Hochschule in der heutigen Zeit gebraucht werde, zeigt, dass ein Klärungsbedarf auch für Begriffe wie »kirchliches Profil« oder »Werthaltung der Hochschule« erkannt wurde. Dass es einen Mehrwert gäbe, wird hier nicht in Frage gestellt. In der Logik der Hochschule wird die Klärung nun in die Gremienstruktur verlagert, was von der Leitungsperson als Entlastung wahrgenommen wird, da nun auch andere die Verantwortung für dieses Thema übernehmen. Allerdings bezieht sich die Schilderung der Verantwortungsübernahme auf die Berufungssituationen, bei denen nun auch Kommissionsmitglieder Fragen nach der Passung vor dem Hintergrund der Werte stellen würden. Eine explizite Klärung, welche gemeinsame Wertebasis in der Hochschule vorhanden ist, erfolgt diesen Schilderungen nach zu urteilen weiterhin nicht, obwohl der Bedarf formuliert wurde.

Beispiel 5: Interview Ela0002 (Absatz 3 – Absatz 9)

T: Strukturelle Etablierung einer neuen Stelle (A3)

UT: Grundsätzlich bei Einstellungen die Frage nach Haltung

UUT: Müsste auch bei Einstellungsverfahren Thema sein, bei denen ich nicht dabei bin (A5)

UUT: Haltung muss beschreibbar sein, gefärbt katholisch (A7)

UUUT: Einschätzungs-kompetenz durch eigene katholische Vita

UUUT: Qualitätsfrage steht über dem Katholisch-Sein

UUT: Versuch, herauszubekommen, ob Bewerber*innen für das ste-

hen können, was als katholisches Profil vertreten wird.

UT: Unsicherheit bei der Besetzung, da unterschiedliche Anforderungen an die Stelle (A9)

UUT: Soll auch eine zusätzliche Rolle ausfüllen

UUT: Unsicherheit in der Bewerbungssituation die richtige Entscheidung zu treffen, da Momentaufnahme

UUUT: wirklich kennen lernt man jemanden erst im alltäglichen Zusammenleben

Auch das letzte Beispiel ist im Bereich der Personalentscheidungen zu verorten. Hier geht es um eine konkrete Stellenbesetzung, die es strukturell neu zu etablieren gilt. Bei Einstellung sei es grundsätzlich wichtig, Bewerber*innen mit der passenden Haltung zu finden. Dies müsse auch bei Verfahren gewährleistet werden, bei denen der Interviewpartner nicht persönlich beteiligt ist. Der Anspruch an die Bewerber*innen sei, dass diese ihre Haltung beschreiben könnten und für die Passung sei dann wichtig, dass die Haltung »gefärbt katholisch«⁷⁶⁰ sei. Eine Einschätzungskompetenz habe man auf Basis der eigenen katholischen Vita. Ergänzt wird, dass aber die Frage nach der Qualität der Bewerber*innen immer an erster Stelle stehe.

In den Gesprächen versuche man herauszubekommen, ob die Bewerber*innen für das einstehen könnten, was als katholisches Profil verstanden wird.

Im konkreten Fall habe es bei der Stellenbesetzung auch Unsicherheiten gegeben, da sehr unterschiedliche Anforderungen an die Person gestellt werden würden, da diese noch für die Übernahme einer zusätzlichen Rolle an der Hochschule vorgesehen sei. Auch sei in Bewerbungssituationen immer eine Unsicherheit, da es sich um eine Momentaufnahme handle und man folglich eine Person erst im alltäglichen Zusammenleben wirklich kennenlerne.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass der Interviewpartner es als wesentlich erachtet, bei der Besetzung von Stellen die Haltung der Bewerber*innen in den Blick zu nehmen. Anhand der Äußerungen, dass dies auch in Verfahren so sein sollte, bei denen er selbst nicht beteiligt sei, lässt sich ableiten, dass es zumindest offenbleibt, ob dieser Aspekt in allen Stellenbesetzungsverfahren eine Rolle spielt.

Deutlich gemacht wird, wie die Passung der Haltung der Bewerber*innen überprüft wird. Als erstes Kriterium wird benannt, dass die Haltung be-

760 Elao002, Absatz 7.

schreibbar sein müsse. Der Begriff der katholischen Färbung ist dann aber bereits eine Umschreibung für etwas, das sehr schwer greifbar ist. Entsprechend wird bei der Einschätzung dazu auch auf die eigene katholische Sozialisierung verwiesen, aus der die notwendige Einschätzungskompetenz ableitbar sei. Konkreter wird es mit der Bezugnahme auf das Profil der Hochschule. Mit dem Fokus auf die Organisation gerät die Frage nach der persönlichen Haltung der Bewerber*innen etwas aus dem Blick. Solange diese das Profil der Hochschule vertreten und auch dafür einstehen können, scheint die persönliche Haltung gar nicht mehr so relevant.

Über die Problematisierung der Bewerbungssituation als Momentaufnahme wird eine Unsicherheit formuliert, die letztlich in allen Entscheidungssituationen relevant ist: Mit dem Wissen aus dem zeitlichen Verlauf nach der Entscheidung, besteht die Möglichkeit die Entscheidung als »nicht gut« bewerten zu müssen.

Im zusammenfassenden Vergleich der in den Interviews beschriebenen Entscheidungsfindungen zeigt sich, dass für die Hochschulleitungen Personalentscheidungen eine grundlegende Rolle spielen, wenn sie Entscheidungen zusammen mit einer Werteorientierung assoziieren. Dies gilt auch für die übrigen Interviews, die hier nicht als Beispiel aufgeführt werden. Bis auf zwei Interviewpartner beschreiben alle eine Entscheidungssituation aus dem Bereich der Personalentscheidungen. Die beiden anderen Interviewpartner haben Entscheidungen beschrieben, die konkrete Umsetzungsprojekte betreffen, anhand derer die Hochschulen eindeutig zu identifizieren sind, weshalb sie an dieser Stelle nicht als Beispiel angeführt werden, um die Anonymisierungszusage einhalten zu können.

In der vergleichenden Analyse der interpretierenden Formulierungen lassen sich einige Auffälligkeiten herausarbeiten. Mit Blick auf die beiden ersten Beispiele zeigt sich, dass sich die Perspektiven, unter denen ein und dasselbe Thema, hier »Vereinbarkeit von Beruf und Familie«, gesehen wird, deutlich voneinander unterscheiden können. Im ersten Beispiel wird deutlich die Perspektive der Mitarbeitenden und deren Bedarfe und Nöte eingenommen. Es geht darum eine Lösung zu finden für etwas, was als mögliche Belastung der Mitarbeitenden identifiziert wurde. Im zweiten Beispiel wird die konkrete Anfrage von Mitarbeitendenseite bearbeitet. Hier wird von Leitungsseite zunächst vor allem die Organisation vertreten.

Eine ähnliche Polarität ist bei den nachfolgenden Beispielen in Bezug auf die Werte zu erkennen. Aus der einen Perspektive geht es um die Werte der (zukünftigen) Mitarbeitenden, die andere Perspektive bezieht sich primär auf

die Werte der Führungskraft oder erweitert dann auf die Werte, die die Führungskraft als handlungsleitend in der Organisation sieht.

Diese zweite Perspektive führt zu einem weiteren Ergebnis der vergleichenden Analyse: In den Hochschulen wird offensichtlich davon ausgegangen, sich auf eine gemeinsame Wertebasis berufen zu können. Auf der anderen Seite wird aber die Notwendigkeit benannt, bei Einstellungen explizit auf die entsprechende Passung der Haltung der Bewerber*innen zu den Werten der Hochschule zu achten. Dies wird teilweise als neue Herausforderung formuliert. Unklar bleibt dabei – und eine entsprechende Definition ist von keinem der Interviewpartner benannt worden – wie die Werte oder das Profil der Hochschulen tatsächlich zu definieren sind. Gerade wenn eine entsprechende Überprüfung von Haltungen der Bewerber*innen im Rahmen von Gremien stattfinden soll, scheint es fraglich, ob der Rückgriff auf Formulierungen wie »katholische Färbung« oder »christliches Profil« ausreichend ist, um tatsächlich von einem gemeinsamen Bild sprechen zu können, was diesbezüglich ein*e Bewerber*in mitbringen muss, um zur Organisation zu passen.

Anschließend an die beiden oben benannten Perspektivenpole »aus Sicht der Mitarbeitenden« und »aus Sicht der Organisation« unterscheiden sich auch die Lösungsansätze entsprechend. Auf der einen Seite stehen skizzierte individuelle Entscheidungen und auf der anderen Seite werden übertragbare Lösungen gesucht, die im Sinne von Regelungen ins Organisationsgeschehen übernommen werden können. Auffällig ist dabei, dass bei den individuellen Entscheidungen vor allem persönliche Wertorientierungen als Korrektiv in Erscheinung treten. Sowohl im Beispiel 2 als auch im Beispiel 3 scheint eine in Erwägung gezogene Entscheidungsmöglichkeit die Ablehnung des Antrags bzw. die Kündigung gewesen zu sein. Dass die Entscheidung dann für den Antrag und im dritten Beispiel gegen die Kündigung gefallen ist, wird mit der persönlichen Werteorientierung bzw. dem Wert »Familie« der Organisation begründet. In beiden Fällen werden Einschränkungen für die Organisation oder für in der Organisation tätige Personen zugunsten der Werteorientierung in Kauf genommen. Nur angedeutet wird, wie mit den Personen umzugehen ist, die von einer solchen wertegeleiteten Entscheidung gegebenenfalls auch eingeschränkt werden.

Über die beiden abschließenden Beispiele kann in Verbindung mit dem bisher Beschriebenen ein weiterer Aspekt herausgearbeitet werden. Um eine gemeinsame Wertehaltung in der Organisation zu entwickeln, bedarf es der Kommunikation über Werte und Haltungen. Eine Öffnung der Organisati-

on für Menschen anderer Konfession, anderer Religion und auch für Menschen ohne formales Bekenntnis braucht diese Kommunikation, um zu Wertevereinbarungen und gemeinsamen Haltungen zu kommen. Erfolgt eine solche Kommunikation, ist davon auszugehen, dass die dadurch erreichbare gemeinsame Basis breiter ist als der Rückgriff auf Formulierungen wie »christliches Profil«, »katholisch gefärbt« oder »christliches Menschenbild«. Zu keinem dieser Begriffe existieren einheitliche Definitionen, die vermeintlich gemeinsame Basis endet daher vermutlich bereits beim Begriff.

4.2.1.14 Die Reflexionsebene der Gruppeninterviews

Zunächst entlang der EFQM-Kriterien und dann ergänzt durch die Aspekte Frage nach dem Besonderen einer Katholischen Hochschule, wie sie in den Gruppeninterviews gestellt wurde, wird nun eine zusätzliche Reflexionsperspektive eingenommen. Die Beobachtungen der Mitarbeitenden von Katholischen Hochschulen, wie sie exemplarisch in den Gruppeninterviews dokumentiert wurden, dienen hierbei als Basis. Um Führungsgeschehen zu reflektieren, sind die den ersten beiden EFQM-Kriterien zuzuordnenden Aussagen zur Ausrichtung der Organisation besonders relevant. Der Blick richtet sich folglich wieder auf Zweck, Vision und Strategie der Hochschulen und anschließend auf die Organisationskultur und die Organisationsführung.

Es wird in den Gruppeninterviews deutlich, dass Leitbilder der Hochschulen von den Mitarbeitenden wahrgenommen werden. Durch eine Beteiligung am Leitbildentwicklungsprozess besteht eine Identifikation mit dem Leitbild.⁷⁶¹ Nicht immer sei dabei klar, wofür die Hochschule nun wirklich stehe. Besonderheiten werden im Studiengangsspektrum identifiziert, in einer Forschungsstärke und in dem Verweis auf das christliche Weltbild.⁷⁶² Dabei, so die Wahrnehmung von Teilnehmenden der Gruppeninterviews, werde Wertschätzung, Ethik und die Entwicklung von Haltung als Alleinstellungsmerkmal einer Katholischen Hochschule gesehen.⁷⁶³ Leitbilder, so eine Aussage, seien vor allem für kleinere Einrichtungen relevant:

»[...] also diese Leitbilder, also so die Uni (Nennung Stadt) und die Uni (Nennung Stadt), wo ich war, oder, die haben ja auch solche Leitbilder, das inter-

761 Vgl. G10015, Absatz 65, Absatz 73 und Absatz 81.

762 Vgl. G10015, Absatz 15, Absatz 75 und Absatz 96f. G10016, Absatz 55 und Absatz 57.

763 Vgl. G10016, Absatz 19.

essiert aber niemanden was da eigentlich steht, ne, das ist erst bei kleineren Einrichtungen von Relevanz.«⁷⁶⁴

Ebenfalls benannt wird aber die Notwendigkeit einer Positionierung der Hochschule zu Fragen von Gesellschaft, Kirche und Forschung.⁷⁶⁵ Als vollwertige Hochschule müsse das dann auch bei Berufungen berücksichtigt werden.⁷⁶⁶ Welche Rolle Leitbilder für die Mitarbeitenden spielen, lässt sich also kaum pauschal ableiten. Die Beteiligung am Entstehungsprozess dürfte eine wesentliche Rolle spielen.

Gerade aus der Innenperspektive wird im Rahmen der Gruppeninterviews die Rolle der Interessengruppe »Mitarbeitende« deutlich gemacht. So seien diese bei strategischen Entwicklungen beteiligt⁷⁶⁷ und hätten eine besondere Rolle als Angehörige einer kirchlichen Hochschule, die *»ein bisschen was von Grenzgängertum (habe) (...), diese Mischung, auch, die das auch attraktiv macht, durchaus.«*⁷⁶⁸

Grundsätzlich werden auch von den Gesprächspartner*innen der Gruppeninterviews die bereits oben benannten Interessengruppen als solche wahrgenommen. Träger spielen dabei ebenso eine Rolle wie regionale und überregionale Kooperationspartner⁷⁶⁹ und die Frage, wie die Hochschule von außen wahrgenommen wird.⁷⁷⁰

Das In-den-Blick-Nehmen von Mitbewerber*innen auf dem Hochschulmarkt wird als Notwendigkeit beschrieben⁷⁷¹ und es wird erwähnt, dass Einrichtungen aus dem Trägerumfeld im Sinne von Premiumpartner*innen bedient werden würden.⁷⁷² Als Hochschule mit öffentlichem Auftrag müsse man allerdings auch Themen ansprechen können, die unter kirchlicher oder katholischer Sicht konfrontativ oder konflikthaft sein können, so ein Beitrag aus einem Gruppeninterview.⁷⁷³ Im Ecosystem-Gefüge sieht man die Hochschule näher an den staatlichen Hochschulen, denn an den privaten

764 G10015, Absatz 88.

765 Vgl. G10003, Absatz 48 sowie G10016, Absatz 27.

766 Vgl. G10016, Absatz 56.

767 Vgl. G10003, Absatz 47.

768 G10016, Absatz 85.

769 Vgl. G10007, Absatz 13; G10016, Absatz 8, Absatz 17, Absatz 25 und Absatz 44.

770 Vgl. G10014, Absatz 47.

771 Vgl. G10016, Absatz 51.

772 Vgl. G10007, Absatz 38.

773 Vgl. ebd. Absatz 8.

Hochschulen.⁷⁷⁴ Sich gegen die eigenen Träger*innen zu stellen, wird als nicht hilfreich angesehen und der Hochschulleitung wird eine hohe und positive Bedeutung beigemessen, was die Wahrnehmung der Hochschule in der Öffentlichkeit betrifft.⁷⁷⁵ Die Katholischen Hochschulen werden, so scheint es, an erster Stelle als Hochschule wahrgenommen und dann, an zweiter Stelle als Katholische Hochschule.

Auch im Rahmen der Gruppeninterviews wurden etliche Hinweise identifiziert, wie die Kultur der Hochschule seitens der Lehrenden und der Verwaltungsmitarbeitenden wahrgenommen wird. Es wird von einem angenehmen Arbeitsklima sowie einer besonderen Atmosphäre berichtet.⁷⁷⁶ Gegenseitiger Austausch und Dialog seien alltagsprägend,⁷⁷⁷ und eine, als etwas Besonderes wahrgenommene Kultur, sei dabei tragend.⁷⁷⁸ Im Miteinander seien gegenseitiger Respekt und Wertschätzung zu spüren⁷⁷⁹, was an andere Stelle als humanitär-christliche Ausrichtung beschrieben wird, die sich über den kollegialen Umgang hinaus auch im Umgang mit Studierenden und Vorgesetzten zeige⁷⁸⁰ und die im Sinne sozialer Kontrolle auch eingefordert werde:

»A2: (...) eine Kultur, Gänsefüßchen, dass wir etwas pflegen, was wir wertschätzende Kommunikation nennen können. Also wir achten schon darauf, was wir sagen, (2) also da gibt es denke ich, und das würde also würden wir nicht tolerieren, wenn (1) plötzlich, (2) wenn nicht, wenn in ungebührlicher Weise nicht wertschätzend miteinander gesprochen wird, das würde glaube ich (1) relativ schnell, das würde auffallen...

A1: (1)... auffallen das würde relativ schnell...

A4: ...sanktioniert werden!«⁷⁸¹

Weitere persönlich wahrgenommene Attribute seien ein familiäres Verhältnis, auch zwischen Vorgesetzten und Verwaltungskräften, wenig bis kein Konkurrenzkampf sowie ein wachsameres Füreinander und Miteinander.⁷⁸² Hochschulleitung spiele dabei in ihrer Vorbildfunktion eine Rolle, da »etwas

774 Vgl. ebd. Absatz 53.

775 Vgl. ebd. Absatz 51 sowie G10007, Absatz 23.

776 Vgl. G10003, Absatz 2 und Absatz 60.

777 Vgl. G10014, Absatz 15.

778 Vgl. ebd., Absatz 10.

779 Vgl. ebd., Absatz 31.

780 Vgl. G10015, Absatz 51.

781 G10014, Absatz 31-34.

782 Vgl. Ebd. Absatz 20, Absatz 53 und Absatz 64.

vorgelebt (wird) *was man aber gerne mitlebt*«⁷⁸³ und wodurch Personen als Verkörperung des christlichen Menschenbilds gesehen werden:

»Und ansonsten würde ich jetzt sagen, dass die Hochschulleitung, aber das hängt halt auch an Personen allein durch ihre Art und Weise der Führung der Hochschule sozusagen, eigentlich auch ganz viel christliches Menschenbild verkörpert.«⁷⁸⁴

Neben der Wirkung durch Führungskräfte, denen eine solche Vorbildfunktion zugesprochen wird, wird die Größe der Hochschulen als entscheidender Faktor für die Ermöglichung einer familiären Atmosphäre benannt.⁷⁸⁵ Als Relation scheinen hier Universitäten mit mehreren zehntausend Studierenden zu dienen, da aus den unterschiedlichen Größen der untersuchten Hochschulen hier keine Unterschiede abgeleitet werden konnten.

Bei Berufungsverfahren sei die kulturelle Passung der Bewerber*innen durchaus ein Auswahlkriterium⁷⁸⁶ und die Organisation werde als eine Arbeitgeberin wahrgenommen, die bei Problemlagen individuelle Lösungen finde.⁷⁸⁷ Nach persönlicher Erfahrung solchen Vorgehens sei man dankbar, an der Hochschule arbeiten zu dürfen.⁷⁸⁸

Dass eine positive Atmosphäre wahrgenommen werde, wird auch daran festgemacht, dass immer wieder Leute zur Hochschule zurückkehren würden, auch wenn sie zwischendurch anderen Tätigkeiten nachgegangen seien.⁷⁸⁹ Die Offenheit der Hochschule gegenüber Andersdenkenden und anderen Religionen habe als Organisations-Neuling überrascht.⁷⁹⁰

Mit Blick auf ihre Struktur wird Hochschule grundsätzlich als besonderer Organisationstyp beschrieben.⁷⁹¹ Im Vergleich zu Universitäten herrsche eine hohe Struktur und gute Organisation.⁷⁹² Aber auch hier zeige sich »die Logik des akademischen Kapitalismus«⁷⁹³ auch wenn dies im Vergleich zu anderen

783 Ebd. Absatz 44.

784 G10003, Absatz 50.

785 Vgl. G10015, Absatz 23; G10003, Absatz 3, G10014, Absatz 5.

786 Vgl. G10014, Absatz 8.

787 Vgl. G10003, Absatz 15.

788 Vgl. G10014, Absatz 66.

789 G10015, Absatz 160.

790 G10016, Absatz 16.

791 G10007, Absatz 5.

792 G10015, Absatz 19 und Absatz 23.

793 Ebd. Absatz 55.

Hochschulen etwas humaner gehalten sei. An dieser Stelle wird der direkte Vergleich zu Universitäten gezogen und letztlich ist auch hier der Bezug zur Größe der Organisation enthalten.

Mit Blick auf die Studierenden werden nochmals weitere kulturelle Aspekte der Hochschule diskutiert. So würden Gottesdienste im Sinne eines Angebots ohne Zwang und Rechenschaftspflicht gestaltet und vonseiten der Lehrenden werde es als Selbstverständlichkeit wahrgenommen, dass man selbst an diesem »*liturgischen Miteinander*« teilnehme. Dies geschehe nicht aus einem Pflichtbewusstsein heraus, sondern aus innerer Überzeugung.⁷⁹⁴ Eine Rolle für die Hochschulkultur, wie sie von Studierenden wahrgenommen werde, würde auch der Campus spielen, der zwar schön sei, wo sich die Studierenden aber aus nicht bekannten Gründen kaum aufhalten würden.⁷⁹⁵ Das Studierendenleben sei geprägt durch ein sich gegenseitiges Kennen und ein Zugehörigkeitsgefühl. Die Hochschule biete Angebote, wie eine psychologische Beratung oder Mentorate, die als Besonderheit wahrgenommen werden würden.⁷⁹⁶ Ein guter Betreuungsschlüssel helfe dabei, offen für Anfragen und flexibel bei der Lösungsfindung sein zu können. Man habe auch die Möglichkeiten bei Auffälligkeiten proaktiv auf Studierende zugehen zu können.⁷⁹⁷

Weitere Besonderheiten seien, dass die Hochschule auf der Web-Seite sehr sympathisch wirke⁷⁹⁸ und dass sie als eine sehr junge Hochschule wahrgenommen werde.⁷⁹⁹

An andere Stelle wird die kulturelle Prägung durch einen Gründungsdekan als Besonderheit geschildert sowie die Ausgestaltung der Kapelle, die auch als Abbild der Organisationskultur gesehen werden könne.⁸⁰⁰ Die Kultur aus Wahrnehmung der Studierenden, wie sie von den Interviewpartner*innen berichtet wird, unterscheidet sich deutlicher von Hochschule zu Hochschule als die Kultur, die von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird.

In den Gruppendiskussionen wird der Hochschulleitung zugesprochen, dass sie die Wettbewerbssituation, in der die Hochschule stehe, im Blick habe und mit großem Einsatz für die Hochschule agiere. Dass sie sich damit auch

794 Vgl. G10003, Absatz 41, G10014, Absatz 8f.

795 Vgl. G10007, Absatz 8.

796 Vgl. G10003, Absatz 3 und Absatz 29.

797 Vgl. G10014, Absatz 13ff.

798 Vgl. G10015, Absatz 86.

799 Vgl. ebd. Absatz 111.

800 Vgl. G10014, Absatz 28 sowie Absatz 43.

einer Managementpraxis unterwerfe, die an einer Marktlogik orientiert sei, wird kritisch angemerkt.⁸⁰¹

Wenn es um Veränderungsprozesse gehe, müsse auch deutlich gemacht werden, dass Hochschule in einer anderen Logik gedacht werden müsse als zum Beispiel Unternehmen. Im Zueinander von Hochschulmanagement und Selbstverwaltung sei wichtig zu verstehen, dass hier zwei Ebenen vorlägen, die miteinander strukturell gekoppelt seien. Von der Managementebene solle ermöglicht werden, steuern könne sie aber nicht.⁸⁰²

An anderer Stelle sei anzumerken, dass die Hochschule in den letzten Jahren bei Veränderungsprozessen gezeigt habe, dass sie in der Lage sei, diese zu gestalten und sowohl Strukturen und Stellen zu schaffen als auch die Veränderungen inhaltlich zu füllen.⁸⁰³ Der gelassene Umgang der Hochschulleitung mit Verzögerungen bei Entwicklungen wird als sehr angenehm empfunden.⁸⁰⁴ Auch seien die Bereitschaft zum Diskurs und die Kultur einer Dienstgemeinschaft ohne Statusdenken förderlich für Veränderungen. Man sei so ständig auf der gemeinsamen Suche nach der stimmigen Idee von Hochschule.⁸⁰⁵

Teilweise werden fehlende Kommunikationsstrukturen aber auch hier als problematisch empfunden.⁸⁰⁶ Es werden eine Ermöglichungskultur und hohe Freiheitsgrade wahrgenommen.⁸⁰⁷ Der Austausch untereinander sei ohne Statusdenken möglich und es bestehe eine Diskussionsfähigkeit zu kontrovers diskutierten Themen in der Organisation.⁸⁰⁸ Unschwerwiegend kann hier eine Aversion gegen managerielles Handeln wahrgenommen werden. Veränderungen und Entwicklungen könnten dann erfolgreich gelingen, wenn sie unter weitreichender Beteiligung der Betroffenen stattfinden können.

Wenn es um das Gelingen eines gemeinsamen Einstehens für Zweck, Vision und Strategie geht, muss auch an dieser Stelle nochmals auf den Bezug zur überschaubaren Größe der Hochschule verwiesen werden, was auch hier als

801 Vgl. G10016, Absatz 51; G10015, Absatz 55.

802 Vgl. G10014, Absatz 40-43.

803 Vgl. G10016, Absatz 50 sowie Absatz 58.

804 Vgl. G10007, Absatz 10.

805 Vgl. G10014, Absatz 22, Absatz 38 und Absatz 58.

806 Vgl. G10015, Absatz 18.

807 Vgl. G10015, Absatz 6.

808 Vgl. G10014, Absatz 58 und G10007, Absatz 23.

entscheidender Punkt benannt wird.⁸⁰⁹ Unterstützend würden hier zum Beispiel jährliche hochschulweite Austauschtreffen aller Dozierenden wirken.⁸¹⁰

Wenn gemeinsam um die Kultur oder das Profil der Hochschule gerungen werde, dann entstehe dies über den durch persönliche Wertorientierung geprägten Dialog.⁸¹¹ Dies werde als etwas »Katholisches« wahrgenommen:

»das was wir heute vertreten ist eben keine kurzfristige Idee, sondern eine langsam miteinander errungene Kultur und das finde ich auch nochmal etwas sehr, (1) das hat etwas sehr Katholisches für mich«⁸¹²

Neben der Aussage, dass die eigene Tätigkeit als Dienst für die Gemeinschaft angesehen werde, werde die bestehende Konfliktfähigkeit ohne Konkurrenzkampf als Basis des Zusammenhalts wahrgenommen.⁸¹³ Auch an anderer Stelle wird eine hohe Abstimmung untereinander wahrgenommen und bei der Umsetzung von strategischen Entscheidungen würden sich die Hochschulangehörigen in einer Vorreiterrolle sehen.⁸¹⁴ Der Gemeinschaftsbegriff wird an unterschiedlichsten Stellen aufgegriffen und aus den Schilderungen in den Gruppeninterviews wirkt es so, als sei dies tatsächlich etwas, was im Alltag immer wieder und in diversen Kontexten erfahren wird.

Der Blick auf die Kund*innen ist auch bei den Mitarbeitenden ein Fokus auf die Studierenden. Neben der Feststellung, dass sich das Miteinander mit den Studierenden aufgrund der relativ kurzen Zeiträume, die das Studium dauere, auch ständig verändere,⁸¹⁵ wird die Wertschätzung der Studierenden und ein persönliches Verhältnis zu den Studierenden betont.⁸¹⁶ Die Beteiligung der Studierenden spiele eine wichtige Rolle und aufgrund der Größe der Hochschule könne man sehr individuell auf Studierende eingehen.⁸¹⁷ Dadurch bräuchten persönliche Kontakte dann auch nicht organisiert werden, sie würden sich einfach ergeben.⁸¹⁸

809 Vgl. G10007, Absatz 5-7.

810 Vgl. G10014, Absatz 8.

811 Vgl. ebd. Absatz 34; G1 0014, Absatz 22.

812 Ebd. Absatz 38.

813 Vgl. Ebd. Absatz 45, Absatz 64 und Absatz 67.

814 Vgl. G10016, Absatz 51; G10015, Absatz 212.

815 Vgl. G10016, Absatz 32.

816 Vgl. G10014, Absatz 37; G10003, Absatz 3.

817 Vgl. G10016, Absatz 33; G10014, Absatz 5.

818 Vgl. G10014, Absatz 52.

Der eigene Einbezug als Mitarbeitende der Hochschule wird vornehmlich als ein positives Miteinander wahrgenommen, bei dem die individuelle Leistungsfähigkeit gut im Blick sei.⁸¹⁹ Dies gelte über alle Statusgruppen der Hochschulmitarbeitenden hinweg.⁸²⁰ Wenn auch eine Art des Einzelkämpfertums bei der Projektbearbeitung beschrieben wird,⁸²¹ so ist die Grundaussage doch auch hier wieder die des Vorhandenseins einer Dienstgemeinschaft, welche als tragend wahrgenommen wird und für eine besondere Atmosphäre unter allen Hochschulmitgliedsgruppen sorgt.

An der Einbindung von wirtschaftlichen und regulatorischen Interessengruppen sehen sich die Mitarbeitenden beteiligt, wenn sie zum Beispiel aus fachlicher Sicht Überzeugungsarbeit bei den Träger*innen leisten müssten, um bestimmte Themen auch öffentlichkeitswirksam bearbeiten zu dürfen. Dabei sei es wichtig auch klarzustellen, dass die Hochschule eine eigenständige Organisation sei.⁸²² Der Beitrag zur Gesellschaft wird im Rahmen der Interviews von den Mitarbeitenden nicht explizit angesprochen und beim Blick auf die Partnerschaften wird die hohe Bedeutung von langjährigen Netzwerken hervorgehoben. In diesen sei man vorrangig als Hochschule beteiligt, die Zugehörigkeit zu kirchlichen Netzwerken nehme aber ebenfalls eine wichtige Rolle ein.⁸²³ An dieser Stelle kann der Eindruck aufkommen, als müsse die Hochschule gegen Einflüsse der Träger*innen verteidigt werden. Die Betonung der Hochschule als eigenständige Organisation ist dahingehend auffällig.

Bei der Lieferung nachhaltigen Nutzens ergänzt die Perspektive der Mitarbeitenden einige Aspekte der bisher beschriebenen Darstellungen auf Basis der Hochschuldokumente und der Expert*inneninterviews. So wird in einem Gruppeninterview deutlich gemacht, dass es an der Hochschule sehr klare Rollenbilder gebe, was die Lehrenden zu tun hätten und was die Lernenden. Dies wird als in »*Regelwerken (...) verhaftet*«⁸²⁴ beschrieben. Auch einige andere Rückmeldungen, die dem Kriterium zugeordnet werden konnten, sind kritische Anmerkungen. So würden Prozesse dadurch chaotisch werden, wie

819 Vgl. ebd., Absatz 20 und Absatz 64ff.

820 Vgl. ebd., Absatz 8.

821 Vgl. G10015, Absatz 39.

822 Vgl. G10016, Absatz 6ff.

823 Vgl. ebd., Absatz 17 sowie Absatz 19.

824 G10014, Absatz 53.

sie kommuniziert werden würden und eine relativ hohe Personalfluktuation verstärke dies.⁸²⁵ Auch wird ein Wahrnehmungsdefizit der Öffentlichkeit zu den Tätigkeiten der Hochschule beschrieben, auch wenn die Bekanntheit der Hochschule gerade durch die große Anzahl von Absolvent*innen in der Praxis hoch sei.⁸²⁶ Bei Berufungsverfahren spiele die Werteorientierung der Hochschule implizit eine Rolle,⁸²⁷ gegenüber Studieninteressent*innen werde »das Katholisch« eher hinten angestellt, um diese nicht zu verschrecken:

»Deswegen versuchen wir auch immer echt in den Hintergrund zu stellen, weil da so viel falsch assoziiert wird und die Leute dann erst gar nicht nachfragen, was kann man denn überhaupt bei euch studieren und deswegen, (1) genau (lacht), versuchen wir das immer nach, ein bisschen nach hinten anzustellen.«⁸²⁸

Positiv wird gesehen, dass man durch den guten Betreuungsschlüssel Studierende auch in schwierigen Phasen gut betreuen könne.⁸²⁹ Die Studierenden würden das Katholische der Hochschule als fakultatives Zusatzangebot wahrnehmen,⁸³⁰ die Hochschule trage aber an einer Mitgestaltung der Kirche über die Ausbildung von Fachpersonal für Kirche, Diakonie, Caritas und allgemein das Sozial- und Gesundheitswesen bei.⁸³¹

Auf der einen Seite werden also die Besonderheiten der Hochschulen beschrieben, die durchaus positiv wahrgenommen werden, die Rahmenbedingungen, die dies aber mit ermöglichen, werden aber versucht, nicht allzu sehr zu betonen.

Im Sinne eines Gesamterlebnisses können die Aspekte benannt werden, dass ehemalige Studierende auch gerne als Mitarbeitende an die Hochschule zurückkehren würden,⁸³² dass auch von Seiten der Einrichtungen und Träger*innen nachgefragt werde, mit welcher Haltung und welchem Wertekontext die Absolvent*innen die Hochschule verlassen würden⁸³³ und dass die

825 Vgl. G10015, Absatz 13 sowie Absatz 31.

826 Vgl. G10003, Absatz 7; G10016, Absatz 21.

827 Vgl. G10007, Absatz 19.

828 G10015, Absatz 179.

829 Vgl. G10014, Absatz 13.

830 Vgl. G10016, Absatz 15.

831 Vgl. G10003, Absatz 63.

832 Vgl. G10015, Absatz 16off.

833 Vgl. G10016, Absatz 34.

eigene Tätigkeit in der Kirche als positiv belegt wahrgenommen wird.⁸³⁴ Details, wie der Bericht, dass statt einem Schokoladen-Weihnachtsmann ein GEPA-Nikolaus gekauft werde, ergänzen das Bild eines möglichen Gesamterlebnisses.⁸³⁵

Aussagen zur Leistungsfähigkeit und zu Transformationen, die die Organisation vorantreiben, sind ebenfalls in den Gruppeninterviews getätigt worden.

Diese betreffen die ersten drei Teilkriterien und beschreiben zum Beispiel Prozesse wie das Berufungsverfahren oder allgemeinere Themen wie Kommunikationsstrukturen.⁸³⁶ Grundsätzlich bestehe ein Konsens über die Zielrichtung der Organisation. Dies sei aber nicht steuerbar, sondern entstehe im gemeinsamen Arbeiten und wirke sich qualitätsentwickelnd aus.⁸³⁷ Bezogen auf das Leitbild wird an einer Stelle von einer* einem Interviewpartner*in die Frage in die Runde gestellt, ob der Leitbildentwicklungsprozess nun dazu geführt habe, dass sich Haltung entwickelt habe, oder ob das Leitbild Ausdruck der bestehenden Haltung sei.⁸³⁸ Die zukünftige Entwicklung der Hochschule wird an einer Stelle aufgrund des anstehenden Generationenwechsels als »spannend« beschrieben.⁸³⁹ Auch wenn man grundsätzlich die Möglichkeit wahrnehme über die eigene Tätigkeit Hochschule und Kirche zu gestalten, sei dafür teilweise zu wenig Raum vorhanden.⁸⁴⁰

Aus diesen Darstellungen entlang des EFQM-Modells sind Themen identifiziert worden, die im nächsten Kapitel als Ergebnis der hier vollzogenen Forschung dargestellt werden sollen. Vorher wird jedoch der Frage nach dem Proprium der Organisation nochmals nachgegangen. Im Rahmen der Gruppeninterviews ist die Impulsfrage gestellt worden, was »das Katholische« im Alltag der Hochschule sei. Die Diskussionen aus den Gruppeninterviews können dazu nicht vollumfänglich wiedergegeben werden. In der Analyse der Interviewtranskripte können aber vier übergreifende Aspekte in den Interviews identifiziert werden, die an dieser Stelle zusammengefasst dargestellt werden.

834 Vgl. G10003, Absatz 57.

835 Vgl. ebd. Absatz 31.

836 Vgl. G10015, Absatz 18; G10007, Absatz 19.

837 Vgl. G10014, Absatz 40; G10016, Absatz 63.

838 Vgl. G10015, Absatz 100f.

839 Vgl. ebd. Absatz 37.

840 Vgl. G10003, Absatz 64.

Der erste Aspekt betrifft Aussagen der Interviewten, was sie für sich als »das Katholische« definieren. Hier werden Begriffe wie »Nächstenliebe«, »dem Menschen zugewandt«, »begegnend«, »sorgendes Hingucken« oder »humanitär christlich« genannt.⁸⁴¹ In einem Gruppeninterview heißt es: »Katholisch für mich jetzt im Sinne von einfach wem anders helfen«.⁸⁴² Wie also auch in der Analyse zur KPH Wien/Krems, scheint es trotz allen Ringens um Leitbilder, Identifikationen und Abgrenzungen zu Trägern oder der Kirche allgemein eine gemeinsame Basis zu geben, die schwer formulierbar sei, aber mit den Begriffen »Nächstenliebe« und »Miteinander« greifbarer werde.

Als zweiten Aspekt werden von den Interviewpartner*innen unterschiedliche Verortungen des Katholischen im Hochschulalltag beschrieben. So würden auch in nicht unmittelbar theologischen oder philosophischen Veranstaltungen die Studierenden mit Themen konfrontiert, die ihren Ursprung im Katholischen hätten.⁸⁴³ An anderer Stelle wird versucht, in allen Studiengängen Pflichtveranstaltungen zu Themen wie dem christlichen Menschenbild zu etablieren.⁸⁴⁴ Dabei sei es, so eine Stimme, etwas Besonderes, dass theologische und spirituelle Fragen »auf eine nicht aufdringliche Art präsent«⁸⁴⁵ seien. Das Katholische gehöre zur Hochschule, stehe aber nicht im Vordergrund. Entsprechend weiche man aktuellen schwierigen Diskursen auch nicht aus.⁸⁴⁶ Im Alltag werde eine Positionierung zu Fragen von Theologie und Kirche erwartet, so an einer Stelle, an andere Stelle wird dagegen formuliert, dass zu überlegen sei, wie weit das Katholische in den Hintergrund gestellt werden müsse, um offen zu wirken.⁸⁴⁷ Auch in Bezug der Alltagserfahrungen des Katholischen an der Hochschule wird die Gemeinschaft benannt, die gemeinsam um etwas ringen kann, die aber auf der anderen Seite das Gegenüber so sein lässt, wie es ist.⁸⁴⁸

841 Vgl. G10016, Absatz 6 und Absatz 72; G10014, Absatz 14, Absatz 45 und Absatz 60; G10015, Absatz 51.

842 Vgl. G10016, Absatz 2.

843 Vgl. G10016, Absatz 19.

844 Vgl. G10003, Absatz 29.

845 G10007, Absatz 10.

846 Vgl. G10016, Absatz 69.

847 Vgl. G10015, Absatz 183.

848 Vgl. G10014, Absatz 22, Absatz 60 und Absatz 64.

Konkret sichtbar, und dies ist der dritte Aspekt, werden Besonderheiten einer Katholischen Hochschule im Rahmen von freigehaltenen zeitlichen Räumen für Meditationen, kleine Rituale und liturgischem Miteinander.⁸⁴⁹

Der vierte und letzte Aspekt aus den Gruppeninterviews zur Thematik des Besonderen der Katholischen Hochschule bezieht sich auf die Abgrenzung der Organisation zu potentiellen Mitarbeitenden. Wenn oben an vielen Stellen die starke Gemeinschaft und das Miteinander geschildert werden, scheint es beim Auswahlverfahren für »Neue« zur Aufnahme in diese Gemeinschaft besondere Anforderungen zu geben. Es gebe da einen Selektionsprozess, bei dem die Beteiligten die Passung »riechen« würden.⁸⁵⁰ Diese Aussage ergänzt entsprechende Hinweise aus den Expert*inneninterviews, bei denen die Wichtigkeit guter Auswahlprozesse neuer Mitarbeitenden im Rahmen der wertegeleiteten Entscheidungsfindungen ein hervorzuhebendes Thema darstellt. Entsprechend wird es von Mitarbeitenden, die nicht katholisch sind, sogar als Zeichen von »Liberalität« empfunden, dass sie an einer Katholischen Hochschule arbeiten dürfen.⁸⁵¹

4.3 Die Beobachterebene des Forschers – Ergebnisdarstellung anhand des Formenkalküls

Mit Blick auf die bisherige Ergebnisdarstellung – insbesondere der Gruppeninterviews – ist deutlich erkennbar, dass trotz der gleichen Impulsfragen die Antworten der Interviewpartner*innen deutlich unterschiedliche Richtungen einschlagen. Gerade wenn in Interviews mehr als nur »harte Fakten« abgefragt werden, hängen die Antworten stark von den Erfahrungen und Eindrücken der einzelnen Gesprächspartner*innen ab. Dies ist mit der Situation eines Gruppengesprächs zu erklären, die letztlich eine Momentaufnahme darstellt, die nur wenig beeinflussbar ist bezüglich ihrer Kontexte und Dynamiken, innerhalb derer sie stattfindet.

Der Interviewer in seiner Beobachterrolle ist während des Interviews zu gewissem Maße Teil des zu beobachtenden Systems. Die Interviewpartner*innen haben dem von außen in dieses System Hineinkommenden

849 Vgl. G10007, Absatz 7f. und Absatz 51; G10003, Absatz 29 und Absatz 31; G10014, Absatz 8.

850 Vgl. G10007, Absatz 15.

851 Vgl. ebd. Absatz 51.

gegenüber einen Wissensvorsprung zu organisationalen Kontexten und Dynamiken. Auf der anderen Seite führt dies auch dazu, dass Dinge nicht mehr gesehen werden, also blinde Flecken entstehen.

Der Beobachter wird in seiner Beobachtung ebenfalls nur das einbeziehen können, was für ihn sichtbar ist und wozu er sich entscheidet, es mit einzubeziehen. Um diese Selektion und das Vorhandensein von blinden Flecken bei der zusammenfassenden Ergebnisdarstellung transparent zu machen, wird das unter Kapitel 3.3.3 beschriebene Formenkalkül verwendet. Die Darstellung soll ganz nach dem Grundgedanken von Spencer-Brown die Möglichkeit eröffnen, das, was ist, auf Basis der schematischen Darstellung, selbst zu verstehen. Die darauffolgende Ausformulierung des jeweiligen Ergebnisses ist die Interpretation des Autors dieser Arbeit. Das Kalkül bietet der*dem Leser*in aber die zusätzliche Möglichkeit, die Ergebnisse selbst mit dem eigenen Wissen und anderen blinden Flecken zu deuten. Mit den nachfolgenden zusammengefassten Ergebnissen werden bei weitem nicht alle erhobenen Aspekte aufgegriffen werden können. Das gewählte Forschungsdesign bringt es mit sich, dass zunächst multiple Perspektiven dargestellt werden, die die Komplexität der Thematik stark erhöhen und Beobachtungen abbilden, die zur Klärung der Forschungsfrage im Sinne von Zwischenschritten beitragen. An diesem Punkt der Arbeit soll nun der Fokus auf die ursprüngliche Forschungsfrage gerichtet werden, weshalb die Darstellung der Ergebnisse entlang eines Dreischritts erfolgt. Mit dem Blick auf die Definition von Werten wird der Ausgangspunkt geschaffen, um im zweiten Schritt beobachtetes Führungsverhalten aufzuzeigen und im dritten Schritt zu Fragen nach organisierten Räumen der Reflexion zu kommen.

4.3.1 Formenkalküle: Ergebnisse zu Wertedefinitionen

Wenn über wertebasiertes Management reflektiert werden soll, braucht es eine Vorstellung davon, auf Basis welcher Werte Management stattfindet. Die dargestellten Beobachtungen zeigen, dass die Katholischen Hochschulen das deutlichste Unterscheidungsmerkmal im Namen tragen, das Katholische. Mit diesem Unterscheidungsmerkmal wird unmittelbar der Wert-Begriff in Verbindung gebracht. Dies, so konnte dargestellt werden, geschieht von unterschiedlichsten Seiten, nicht nur von der Hochschule selbst, sondern auch über die Wahrnehmungen von außen. Und trotzdem ist schwer zu greifen, was nun als typisch katholische Werte assoziiert wird. Anschlussfähig scheint vor allem der Begriff der Nächstenliebe zu sein. Ein Begriff der miteinbezieht, der

Abbildung 10: Formenkalküle Wertedefinitionen

Katholisch =	Nächstenliebe	Exklusion
Nächstenliebe =	Christliche Idee	Grundordnung
Grundordnung =	Formale Regelung	Werteabbild
Katholische Hochschule =	Kirchlicher Auftrag	Unternehmerische Hochschule
Katholische Hochschule =	Eigenständigkeit	Abhängigkeit von Geldgebern
Christliches Menschenbild =	persönliche Annahme	getroffene Vereinbarung
Gemeinschaft =	Blick auf den*die Einzelne*n	alleingelassen werden
Blick auf den*die Einzelne*n =	angenehme Atmosphäre	Konkurrenzkampf
Blick auf den*die Einzelne*n =	Gemeinschaftsaufgabe	Führungsentscheidung
Kultur =	Miteinander	Management
Vision der Hochschule =	Mitglieder mit Haltung	Klärung gemeinsame Haltung
Vision der Hochschule =	Fortbestand	Veränderung

gegen Exklusion wirkt und der mit dem Verweis auf das dritte Buch Mose im Markusevangelium als das höchste Gebot beschrieben wird.⁸⁵² Nächstenliebe also als grundlegende christliche Idee – der die, so ist aus den Beobachtungen zu schließen, Vorgaben wie die Grundordnung, nach der sich die Katholischen Hochschulen richten müssen, zumindest teilweise als entgegenstehend wahrgenommen werden: Die Grundordnung wird als Regelwerk verstanden,

852 Mk 12, 31.

der die eigene Haltung, so ist an mehreren Stellen deutlich geworden, zumindest teilweise entgegen steht.

Als Organisation stehen die Hochschulen in einem Spannungsfeld zwischen ihrem kirchlichen Auftrag und der Anforderung als unternehmerische Hochschule aufzutreten. Entsprechend ist auch das Spannungsfeld zwischen Eigenständigkeit und der Abhängigkeit von den Geldgebern zu benennen. In der Verbindung beider Spannungsfelder, und das wird in der Logik der rechenbaren Kalküle deutlich, könnte eine mögliche Gleichung auch die Eigenständigkeit in Verbindung mit der unternehmerischen Hochschule sein – dann ist der Begriff »Katholische Hochschule« rechts der Markierung der Unterscheidung. Oder Katholische Hochschule wird klar als kirchlicher Auftrag wahrgenommen, dann dürfte die Finanzierung durch kirchliche Geldgeber nicht als Abhängigkeit erfahren werden. In den Beobachtungen werden solche Varianten nicht expliziert, über die schematische Darstellung werden sie aber zumindest theoretisch sichtbar.

Vielfach wird das christliche Menschenbild als ein Ideal dargestellt, an dem Handlungen auszurichten seien und das als Basis diene. In den Beobachtungen wird aber deutlich, dass die Definition des christlichen Menschenbilds auf sehr persönlicher Ebene erfolgt und eine gemeinsam getroffene Vereinbarung, was hierunter zu verstehen ist, nicht identifiziert werden konnte.

Dagegen ist die positive Bewertung von Gemeinschaft etwas, was sich durch alle Beobachtungen zieht. Gemeinschaft wird dabei mit Fokus auf das Individuum wahrgenommen. In der Gemeinschaft kann man sich als gesehen und mitgetragen wahrnehmen. Eine Gemeinschaft lässt niemanden, der ihr angehört, alleine. Dies, so kann aus den Beobachtungen geschlussfolgert werden, führt dazu, dass eine angenehme Atmosphäre entsteht, die Konkurrenzkampf vermeidet. Der dafür notwendige wohlwollende Blick auf den*die Einzelne*n ist dabei eine Gemeinschaftsaufgabe, die nicht an Leitungspersonen abtretbar ist und nicht von Leitungspersonen delegiert werden kann. Das Mittragen des*der Einzelnen ist damit ebenfalls Aufgabe der Gemeinschaft, weshalb es auch nicht ausreichen kann, wenn manageriell eine Gemeinschaftskultur verordnet wird. Eine solche Kultur kann nur miteinander und somit eben in der Gemeinschaft entstehen. Mit diesem hohen Lied auf die Gemeinschaft ist der Blick auf die Vision einer Katholischen Hochschule besonders interessant. Zwei grundlegende Aspekte von Vision konnten über die Beobachtungen herausgearbeitet werden. So gehe es zum einen darum, Hochschule zu sein, in der die Mitglieder eine Haltung haben. In der Einfachheit dieser Aussage liegt aber auch ihre Schwierigkeit, da sie keine Hin-

weise auf die Qualität der Haltung, die von den Mitgliedern erwartet wird, enthält. Und sie belässt »Haltung« auf der individuellen Ebene. Die andere Aussage zur Vision einer Katholischen Hochschule ist wenig visionär: die Hochschule möge auch in Zukunft Bestand haben. Aus Sicht einer Autopoesis der Organisation ist das ein durchaus nachvollziehbarer Wunsch, im Kontext von Vision aber auch wahrnehmbar als Angst vor Veränderungen. Nun ist der Wunsch nach Fortbestand der Organisation nicht per se eine Absage an Veränderungen, als mitreißendes Zukunftsbild dürfte ein überspitzt formuliertes »Hauptsache uns gibt es noch« jedoch kaum dienen.

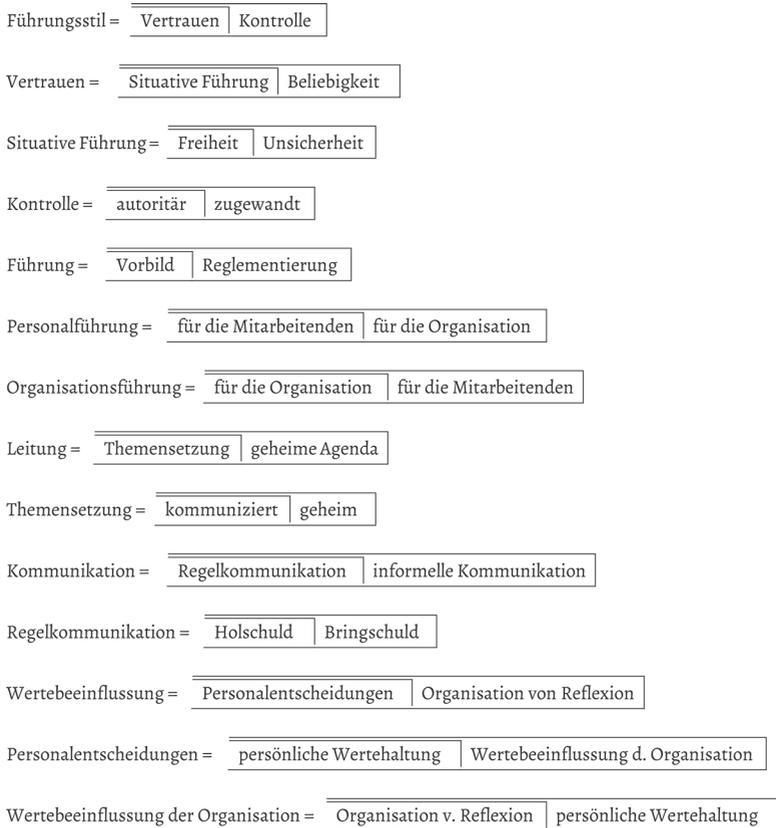
Bleibt zusammenzufassen, dass die über diese Arbeit zusammengetragenen Beobachtungen keine eindeutigen und typischen Wertedefinitionen von Katholischen Hochschulen zulassen.

Im nächsten Schritt wird auf dieselbe Art und Weise das Thema »Führungsverhalten« dargestellt, auch hier zunächst über die schematische Darstellung von Formenkalkülen und anschließend in der bewertenden Interpretation des Forschers.

4.3.2 Formenkalküle: Ergebnisse zum Führungsverhalten

Um der Frage nach der Ausgestaltung von wertebasiertem Management nachzugehen, wurde das Führungsverhalten von Hochschulleitungen in den Blick genommen. In den Expert*inneninterviews wurden diese gebeten, ihren Führungsstil zu beschreiben. Auch wenn davon auszugehen ist, dass in einer solchen Interviewsituation der Grad der Selbstkritik eher eingeschränkt sein dürfte, lässt sich über die Beobachtungen der Gruppeninterviews und der Experteninterviews aus dem Bereich des Qualitätsmanagements im Querschnitt ein Bild eines Führungsstils zeichnen, der als auf Vertrauen basierend wahrgenommen wird. Dieses Vertrauen würde sich, so wird es von einer Führungskraft deutlich gemacht, in einer situativen Führung zeigen und grenze sich von Kontrolle ab. Eine solche situative Führung braucht dringend ein gegenseitiges Vertrauen, da die punktuellen Interventionen seitens der Führungskraft sonst leicht als Beliebigkeit wahrgenommen werden können. Und umgekehrt muss eine Führungskraft, die situativ führen möchte, davon ausgehen können, dass sie bei Schwierigkeiten und Klärungsbedarfen angesprochen wird. Eine solche situative Führung kann Freiheit und Eigenständigkeit und somit Raum für Entwicklungen und Innovationen bedeuten. Dass sie aber bei mangelndem Vertrauen auch als Beliebigkeit und damit verunsichernd wirken kann, liegt auf der Hand. Im Ansatz wird dies

Abbildung 11: Formenkalküle Führungsverhalten



an einigen Stellen im Verhältnis zwischen Hochschulen und Träger*innen benannt. Die relativ große Entscheidungsfreiheit der Hochschulen scheint in dieser Konstellation manchmal als sehr abhängig vom guten Willen der Träger*innen empfunden zu werden. Nicht nachvollziehbare Durchgriffe, hier zum Beispiel in Form einer einseitigen Verfassungsänderung, bestärken solche Unsicherheiten. Deutlich wird auch, dass Kontrolle in der Selbstwahrnehmung der Führungskräfte als autoritär und wenig zugewandt empfunden wird. Gleichzeitig erleben sich Führungskräfte aber als zu wenig autoritär. Hier wird deutlich, dass Kontrolle im Sinne einseitiger Kontrollverfahren ver-

standen wird. Alternative Kontrollverfahren, die zum Beispiel alle Beteiligten in die Kontrolle mit einbeziehen, sind an dieser Stelle nicht zu erkennen.

Entsprechend werden Führungskräfte am ehesten als Vorbild wahrgenommen, wenn sie nicht einseitig reglementierend auftreten. An mehreren Stellen der oben geschilderten Beobachtungen wird von Mitarbeitenden den Führungskräften diese Vorbildrolle zugesprochen. Dies bedeutet aber auch, dass die Anerkennung der Führungskraft als solche davon abhängt, ob deren Verhalten aus der jeweils persönlichen Sicht der Mitarbeitenden als vorbildhaft bewertet wird. Es ist davon auszugehen, dass dies nicht gegenüber allen Mitarbeitenden im gleichen Maße gelingen kann und dass sich Führungskräfte dieser Vorbildrolle sehr bewusst sein sollten. Aus dem oben Geschilderten geht nicht hervor, dass dies durchgängig der Fall ist.

Deutlich wird, dass sich die Perspektiven, mit denen Führung vollzogen wird, deutlich unterscheiden können. Ohne dass diese Unterscheidung im Rahmen der dargestellten Äußerungen reflektiert wird, zeigt sich, dass sich manche Führungskräfte scheinbar eher als Organisationsführungskräfte verstehen, deren Aufgabe es vordringlich ist, im Sinne der Organisation zu agieren und dass es auf der anderen Seite Personalführungskräfte gibt, die ihre primäre Aufgabe in einem Blick auf die Mitarbeitenden sehen. Dass sich in beiden Fällen auf Werte zur Entscheidungsfindung berufen wird und die Entscheidung bei den, dieser Aussage zugrunde liegenden Beispielen,⁸⁵³ beides Mal pro Mitarbeiter*in ausgefallen ist, zeigt, welche Funktion Werte für die einzelnen Entscheidungen einnehmen: An der einen Stelle dienen sie als Korrektiv, an der anderen Stelle als Ausgangspunkt für das Finden einer Regelung im Sinne der Mitarbeitenden.

Als Leitungsaufgabe wird das Setzen von Themen beschrieben. Dies ist teilweise auch in den Hochschuldokumenten verankert. Im Unterschied zum möglichen und als Unterstellung beschriebenen Verfolgen einer nicht kommunizierten Agenda zeichnet sich das Setzen von Themen durch die öffentliche Kommunikation aus. Einer solchen Unterstellung des Vorliegens einer geheimen Agenda könnte also unter Umständen mit der Setzung von klar definierten Themen begegnet werden. Es ist davon auszugehen, dass ein Gefühl oder die Vermutung, dass es eine solche Geheimagenda geben könnte, vor allem dann entsteht, wenn die Mitarbeitenden ein Kommunikationsdefizit wahrnehmen.

853 Vgl. Kapitel 4.2.1.13, Beispiel 1 und Beispiel 2.

Dass Kommunikation eine entscheidende Rolle im Führungs- und Leitungsgeschehen einnimmt, wird zwar erkannt, es scheint jedoch eine gewisse Hilflosigkeit bei der Ausgestaltung dieser zu geben. Mehrfach wird auf Regelkommunikationswege verwiesen, die im Konterpart zur informellen Information stehen würde. Die Versuche informelle Kommunikation gezielt zu bespielen, stellt eine Vermischung von formeller und Informeller Kommunikation dar und sollte sehr kritisch reflektiert werden, da beide Kommunikationswege ihre eigene, wichtige Rolle haben. Ein »Bespielen« von informeller Kommunikation durch Führungskräfte kann auch leicht als Manipulation wahrgenommen werden.

Durch zum Teil sehr klar festgelegte Wege der Regelkommunikation wird diese von den Führungskräften als erbracht wahrgenommen und gegenüber den Mitarbeitenden bei der Anzeige von Kommunikationsdefiziten als »Holschuld« formuliert. Dass über die durch Satzung, Verfassungen und Ähnliches vorgeschriebenen Kommunikationen Basiskommunikationen sind, die es zu ergänzen gilt, wird an mehreren Stellen zwar geäußert, die Ausgestaltung dieser Kommunikationen erscheint jedoch an einigen Stellen auch eine gewisse Hilflosigkeit hervorzurufen.

In Kapitel 4.2.1.13 werden wertegeleitete Entscheidungsfindungen detailliert betrachtet. Dass die Führungskräfte die Wertebeflussung der Hochschulen zu einem überwiegenden Teil vor allem über Personalentscheidungen vollzogen sehen, stellt eines der entscheidenden Ergebnisse dieser Beobachtungen dar. Neben der Fokussierung auf persönliche Werthaltungen zeigt sich darin auch ein Mangel an bewusst organisierten Orten der Reflexion, die geeignet wären, Werthaltungen zu beeinflussen.

Über eine genauere Betrachtung zu Ansätzen solcher organisierter Reflexionsorte soll zum einen der Stand dazu an den untersuchten Hochschulen beschrieben werden, gleichzeitig sollen darüber Perspektiven umfassenderer organisationsethischer Settings eröffnet werden.

4.3.3 Formenkalküle: Orte gemeinsamer organisierter Reflexion

Davon ausgehend, dass die Wertedefinitionen im Sinne einer Ausrichtung von Management gesehen werden können und das Führungsverhalten im besten Fall als Realisierung dieser Definitionen, dann fehlt an dieser Stelle noch die Betrachtung der Ergebnisse, also dessen, was in der Folge von Ausrichtung und Realisierung entsteht. In dem der Frage nachgegangen wird, welche Ansatzpunkte es für organisierte Reflexionsorte gibt, soll der

Abbildung 12: Formenkalküle Orte gemeinsam organisierter Reflexion

Gremienstrukturen =	Orte der Reflexion	Orte der Reglementierung
Organisationsentwicklungsprozesse =	Veränderungen	Erhalt des Status quo
Strategieentwicklungsprozesse =	Gemeinsame Definition von Qualitätszielen	Top - Down - Vorgaben
Entwicklung =	Beteiligung	Steuerung
Steuerung =	Ursache-Wirkungszusammenhang	Leitung
Leiten =	organisieren	steuern
Studierendenbeteiligung =	Teil der Gemeinschaft	extra zu beteiligen
Werte in Lehrveranstaltungen =	Querschnittsthema	Fachthema
Werte in Lehrveranstaltungen =	Voraussetzung	Wahlmöglichkeit
Jahresthemen =	Reflexionsthemen	Reflexionsorte
Feiern, Feste, Gottesdienste =	Erlebte Gemeinschaft	Reflexionsorte

Übergang zur organisationsethischen Reflexion von Managementgeschehen an Katholischen Hochschulen vorbereitet werden.

Es ist festzustellen, dass über die hochschultypischen Gremienstrukturen grundsätzlich Orte und Zeiten geschaffen sind, die die Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion bieten könnten. Es wird jedoch nur in Einzelfällen beschrieben, dass dies tatsächlich der Fall ist. Ein Grund könnte eine relativ starke Reglementierung der Gremiensitzungen sein, zumindest, was Gremi-

en wie den Senat angeht. Auf Fachbereichs- oder Studiengangsebene scheint hier ein weniger stark reglementierter Austausch zu Themen und gemeinsame Reflexion stattzufinden. Aus den Hochschuldokumenten und auch aus den Beschreibungen der Interviewpartner*innen wird jedoch an keiner Stelle Reflexion als Funktion solcher Gremien explizit benannt. Es bleibt folglich der Eigendynamik der Gremien überlassen, ob der Ort und die Zeit für Reflexionen genutzt werden. Entlang einiger, in Verfassungs- oder Satzungs-texten dargelegten formalen Vorgaben für den Austausch innerhalb von Gremien steht zu vermuten, dass Reflexion, wenn überhaupt, nur in sehr eingeschränktem Maße stattfinden kann. Dieser Eindruck wird durch die Schilderungen in den Interviews bestärkt.

Strategie- und Organisationsentwicklungsprozesse bieten hier offensichtlich eine bessere Basis. Wenn auf Organisationsentwicklung gesetzt wird, impliziert dies einen Veränderungswillen, der von Mitarbeitenden besonders dann positiv wahrgenommen wird, wenn Veränderungen auch tatsächlich stattfinden und als positiv bewertet werden. Ein Erhalt des Status quo sollte nicht als Organisationsentwicklung gesehen werden – auch wenn ausbleibende Veränderung aus manchen Perspektiven durchaus attraktiv scheinen kann. Um darüber in gemeinsame Reflexion zu gehen, bieten Organisations- und Strategieentwicklungsprozesse einen Ort. Im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen wird eine gemeinsame Reflexion über die Ziele und Vorstellungen der Einzelnen, der Ausgangspunkt für ein gemeinsames Bild der Organisation. Damit Strategieentwicklung in diesem Sinne wirksam werden kann, so wird aus den Schilderungen deutlich, muss sie über eine gemeinsame Definition der Qualitätsziele für Entwicklungen erfolgen. Die Setzung von Zielen durch Einzelne kann zwar als Strategie gelten, ein Strategieentwicklungsprozess wird, so ist es entsprechend der Darstellungen entlang der EFQM-Kriterien zu erkennen, in der Umsetzung mitgetragen, wenn eine Identifikation mit den Zielen besteht. Diese wird vornehmlich durch Beteiligung bei der Entwicklung erreicht. Entwicklung, so könnte man zusammenfassen, ist in einer Organisation also nicht über Steuerung erreichbar, sondern über Beteiligung. Dass diese Beteiligung allerdings organisiert werden muss, wird aus den Beobachtungen ebenso deutlich. Um die Differenz der Begrifflichkeiten zu verdeutlichen, wird hier der Steuerungsbegriff als Steuerung im Sinne von gezielter Einflussnahme auf (vermeintliche) Ursachen-Wirkungszusammenhänge definiert. Um eine solche Steuerung geht es hier nicht. Daher wird der Begriff des Leitens

verwendet, der das Organisieren von Beteiligungen und damit auch von Reflexion implizieren soll.

Mit dem Blick auf das Organisieren von Beteiligungen muss eine Mitgliedergruppe der Hochschulen besonders in den Blick genommen werden. Es ist die zahlenmäßig größte Gruppe: die Studierenden. Eine deutliche Entscheidung liegt in der Art und Weise, wie diese Beteiligung gesehen wird. Wenn Studierendenbeteiligung als ein »Extra« gesehen wird, geht dies am Gemeinschaftsgedanken, der im Kontext von Katholische Hochschule so häufig benannt wird, vorbei. Wenn Studierende als Statusgruppe extra beteiligt werden (müssen), stehen sie in Differenz zu der Gemeinschaft, in die sie hineinbeteiligt werden sollen.

Eine Sonderrolle in Bezug auf Orte für Reflexionen nehmen Studierende aber unabhängig davon ein. Vor allem in der Analyse der Modulhandbücher wird deutlich, dass Lehrveranstaltungen mögliche Orte für die Reflexion über Werte und Haltungen sein können. In den Darstellungen ist ein grundlegender Unterschied zu erkennen, ob dies im Sinne von Fachthemen verstanden wird oder als Querschnittsthema. Hier zeigt sich die Ausrichtung der Organisation, wenn Werte, Haltungen und Reflexion darüber explizit als Querschnittsthemen formuliert werden, die in den unterschiedlichsten Veranstaltungen aufgegriffen werden, oder ob es der Ausgestaltung Einzelner überlassen bleibt, die in speziell dafür ausgewiesenen Veranstaltungen bearbeiteten Themen auch in anderen Veranstaltungen einzubringen. Auch ob entsprechende Themen vornehmlich als Wahlfächer oder über ein Mindestangebot hinaus als Pflichtveranstaltungen im Studienverlauf integriert sind, lässt eine Aussage über wertebasiertes Management der Hochschule im erweiterten Sinne zu.

Zwei Aspekte, die im Kontext von wertebasierter Hochschule benannt wurden, sollen hier vom verwendeten Verständnis von gemeinsamen organisierten Reflexionsorten abgegrenzt werden. So bieten weder Jahresthemen noch Feiern, Feste oder Gottesdienste per se einen solchen gemeinsamen organisierten Reflexionsort. Sie mögen als Orte der Gemeinschaft wahrgenommen werden, sie schaffen Rahmungen für Reflexion, sie sind es aber nicht aus sich heraus. Sollen sie als solche Orte genutzt werden, gilt es auch das entsprechend im Sinne des oben beschriebenen Leitungsbegriffs zu organisieren.

Über die Zusammenführung des in diesem Kapitel dargestellten Dreiklangs wird zunehmend ein Bild davon deutlich, was es braucht, um auf Basis

einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zu einem gemeinsamen Werteverständnis zu kommen.

Die nun anschließende organisationsethische Reflexion soll der Versuch sein, Antwortinweise auf die Frage aufzuzeigen, ob die den Katholischen Hochschulen in Deutschland unterstellte Eigenheit als Problem für die Hochschule zu sehen ist.

5. Organisationsethische Reflexion

»Wertebasiertes Management in organisationsethischer Reflexion«, so der lautet der Untertitel dieser Arbeit. In den vorhergehenden Kapiteln wurde nach einem Überblick über theoretische Zugänge versucht, die Organisation »Katholische Hochschule« zu beschreiben und darüber einen Eindruck über Managementgeschehen an den untersuchten Hochschulen zu erhalten. In einer, der EFQM-Logik folgenden, dreigliedrigen Darstellung sind die Definitionen von Werten, managerielles Handeln und Ansätze von organisationsethischem Agieren der Hochschulleitungen als Ergebnisse der Beobachtungen beschrieben worden. Es ist deutlich geworden, dass die Auseinandersetzung mit Werten in allen untersuchten Hochschulen ein Thema ist, die Ausgestaltung aber an sehr unterschiedlichen Orten der Hochschulen geschieht. Ebenfalls deutlich wurde, dass eine besondere Erwartungshaltung an die Hochschulen gerichtet ist, was die Auseinandersetzung mit Werten und das Einnehmen von Haltungen angeht. In der Zusammenführung dieser beiden Beobachtungen wird ein Risiko für die Hochschulen deutlich: das den Katholischen Hochschulen zugesprochene Proprium stellt sich auf der einen Seite als nur zum Teil definierter Anspruch an die Organisation dar und auf der anderen Seite erfolgt nur wenig Reflexion über diese Ansprüche. Ansprüche, die aus der Organisation heraus formuliert werden, aber auch Ansprüche, die von außen an die Organisation gestellt werden.

Bleibt die Auseinandersetzung mit diesen, an die Organisation gestellten Ansprüchen aus, ist mit Enttäuschungen und Unzufriedenheiten zu rechnen. Das Proprium wird also zum Problem. Auf der anderen Seite besteht in der Auseinandersetzung mit diesen Ansprüchen und somit mit Werten und Haltungen die Chance, das Proprium zu einem inhaltlich gefüllten Alleinstellungsmerkmal auszubauen. Dann muss das »Katholische« im Namen

der Hochschule vielleicht nicht mehr in den Hintergrund gestellt werden, um nicht Studieninteressierte zu verschrecken.¹

Davon ausgehend, dass die gewählten empirischen Methoden geeignet sind, Einzelbeobachtungen von Expert*innen zu einem Beobachtungsmosaik zusammenzuführen, welches über die unterschiedlichen Beobachtungsordnungen dazu in die Lage versetzt, Wirklichkeit besser zu verstehen,² muss nun der Frage nachgegangen werden, wie organisationsethische Reflexion hier ansetzen kann.

An dieser Stelle erscheint es wesentlich, organisationsethische Reflexion von einer Reflexion der Beobachtungsergebnisse abzugrenzen.

Organisationsethische Reflexion im Sinne der OrganisationsEthik nach Heller und Krobath³ kann sinnvoll nur innerhalb der Organisation erfolgen. Die OrganisationsEthik fragt daher, wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt, nach den Orten von Unterscheidungen und Reflexion, den ethischen Hintergrundtheorien und der Reflexionsarchitektur in der Organisation.⁴ Eine stellvertretende organisationsethische Reflexion in Form eines Kapitels dieser Arbeit ist folglich nicht möglich. Was diese Arbeit aber leisten soll und kann, ist es, entlang der erhobenen Erfahrungen und Beobachtungen der Organisationsmitglieder Ansatzpunkte aufzuweisen, wo organisationsethische Prozesse Reflexion anstoßen können. Dies soll über ein Selbstbewertungsinstrument erfolgen, das auf drei Logiken aufbaut:

- Dem EFQM-Modell 2020 und speziell der sogenannten »Lens Series«⁵,
- das damit auf der Logik von Idealtypen basiert
- und das die Impulse für die Weiterentwicklung der Ethik im Gesundheitssystem, wie sie von Schuchter et al.⁶ beschrieben werden, sowie weitere theoretische Zugänge aufgreift.

Da, wie oben dargestellt, über die Interviews und die Dokumentenanalyse zwar aussagekräftige Befunde über den Stand wertebasierten Manage-

1 Vgl. G10015, Absatz 179.

2 Der Zugang über die verwendeten empirischen Methoden, ist eine von mehreren Möglichkeiten, die gewählt werden kann, um Wirklichkeit besser zu verstehen. Entscheidend ist, dass die beschriebenen Ergebnisse nicht als die Wirklichkeit gesehen werden.

3 Vgl. Heller und Krobath 2003a sowie Krobath und Heller 2010b.

4 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 10.

5 European Foundation for Quality Management 2020 Vgl. auch Kapitel 3.3.1.7.

6 Schuchter et al. 2020.

ments in den Hochschulen herausgearbeitet werden konnten, aber kaum strukturierte Prozesse dazu benannt wurden, wird über die unter drittens genannten Theoriebezüge die Skizzierung eines Idealtyps entlang der Level-Beschreibungen⁷ versucht.

Bevor das Selbstbewertungsmodell der »Ethic Lens« vorgestellt wird, muss nochmals kritisch auf den Nutzen und die Limitierungen eines solchen Modells geschaut werden.

5.1 Der Nutzen einer Selbstorientierung

Wie bereits weiter oben referiert, können Modelle wie das EFQM-Modell als Orientierungsrahmen im Sinne eines Idealtyps dienen, um darüber in eine Reflexion zu kommen, welchen Stand die Organisation hat, die nach einer entsprechenden Modell-Logik beobachtet wird. Als Sammlung von Beobachtungen, wie organisationales Geschehen gelingen kann, können derartige Modelle für Führungskräfte und Organisationsmitglieder eine Reverenz bieten.

Im Kapitel 3.3.2 wurden die pCC-Kriterien zur Bewertung einer Werteorientierung von Organisationen vorgestellt. In diesen werden Themenbereiche angesprochen, die für die Hochschule grundsätzlich als relevant eingeordnet werden können. Für die Frage nach einem wertebalancierten Management scheinen die Kategorien »Seelsorge« und »gesellschaftliches Engagement« zwar nicht gänzlich unpassend zu sein, unter Berücksichtigung der unter 4.3 dargestellten Ergebnisse wird jedoch deutlich, dass sie wenig Basis für den Blick auf tatsächliches Organisationsgeschehen bieten, sondern viel eher Auswirkungen solchen Organisationsgeschehens in jeweils eine spezielle Richtung aufzeigen. Die Kategorie der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung kann als Kernaufgabe von Hochschulen gesehen werden und eine Betrachtung entlang dieses pCC-Kriteriums würde in Ergänzung zu einer (Selbst-)Bewertung entsprechend des EFQM-Modells keinen zusätzlichen Nutzen versprechen. Die Frage nach der Trägerverantwortung scheint am ehesten einen solch gesonderten Blick zu berechtigen. Entlang der untersuchten Hochschulen zeigt sich diesbezüglich aber, dass zwar eine Vielzahl von Themen benannt werden, die beschreiben, wo im Kontakt mit den Träger*innen Organisationsgeschehen beeinflusst wird, dass diese aber über die

7 Siehe Kapitel 5.2.1.

pCC-Teilkriterien nur zu einem geringen Anteil abgebildet werden können. Aussagen über die Einbindung in organisationale Reflexionsprozesse oder gegenseitige Wertebeeinflussungen sind über diese Kriterien kaum abbildbar.

Aus diesem Grund soll im Rahmen dieser Arbeit der Versuch erfolgen, ein Selbstbewertungsinstrument zu entwickeln, das den Schwerpunkt auf die Frage nach wertebalanciertem Management legt.

Es ist unbestreitbar, dass ein solches Instrument eine massive Komplexitätsreduktion darstellt und dass die Anwendung solcher Modelle mit einem gesunden Augenmaß erfolgen muss, um nicht den Eigenwert des organisationalen Handelns zu entwerten.⁸ Auch gilt es zu beachten, dass dieses Modell selbst Gegenstand von Reflexionsprozessen sein muss und die nun folgende Darstellung im Sinne eines Prototyps gesehen werden sollte. Aus der Logik des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses heraus wird dieses Instrument dann nachhaltig Wirkung entfalten können, wenn Anwender*innen auch in den reflexiven Austausch über die Anwendung des Instruments kommen und mit ihren Erfahrungen und Beobachtungen zu einer Weiterentwicklung beitragen.

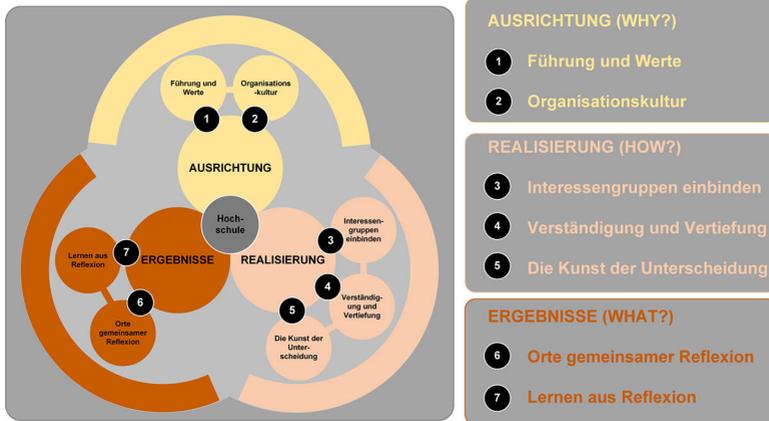
5.2 Das Selbstbewertungsinstrument

Damit das Proprium der Katholischen Hochschulen nicht zum Problem wird, scheint eine Auseinandersetzung mit der Werteorientierung von Management und Organisation insgesamt unerlässlich. Dabei haben die Untersuchungen dieser Arbeit aufzeigen können, dass die Hochschulen unterschiedlichste Ansatzpunkte für eine solche Auseinandersetzung bereits nutzen. So wie aus einzelnen Mauern aber noch kein Haus wird, braucht ethische Reflexion eine Verbindung solcher Reflexionsorte zu einer tragfähigen Architektur.⁹ Diese Verbindung kann nicht von außen geschaffen werden, Organisationen können sich aber auf den Weg machen, eine solche tragfähige Architektur zu erreichen. Die aus den in dieser Arbeit dargestellten, theoretischen Zugängen und empirischen Beobachtungen abgeleitete Ethic Lens soll im Sinne eines Diagnostik-Instruments eine Hilfestellung für Organisationen sein, die sich auf diesen Weg machen wollen.

8 Vgl. Heintel 2006, S. 224.

9 Schuchter et al. 2020, S. 11.

Abbildung 13: Die Ethic Lens (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)



Anders als zum Beispiel in der EFQM Innovation Lens,¹⁰ wird für die hier skizzierte Ethic Lens kein eigenes Bewertungsraster entwickelt.¹¹ Es wird vorgeschlagen, die Bewertung entlang der RADAR-Logik durchzuführen und dabei der Unterteilung des Diagnosetools in die Anwendung für die Ausrichtung und die Realisierung sowie in die Anwendung für die Ergebniskriterien, entsprechend des EFQM-Modells 2020¹², zu verwenden. Aufgrund der geringeren Anzahl an Teilkriterien ist allerdings eine unmittelbare Übertragung der Kriteriengewichtung nicht möglich. Aus diesem Grund wird im Anschluss an die Vorstellung der Ethic Lens ein Vorschlag formuliert, wie Teilkriterien gewichtet werden können. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die hier skizzierte Lens als erster Vorschlag zu sehen ist, die in ihrer Anwendbarkeit und Aussagekraft, wie für solche Instrumente üblich, erst über eine ausführliche Erprobung und den Austausch über die damit gemachten Erfahrungen reflektiert werden muss.¹³ Gerade in Bezug auf die (Teil-)Kriteriengewichtung wird hier bei einer Anwendung eine erhöhte Achtsamkeit notwendig sein.

10 Vgl. European Foundation for Quality Management 2020.

11 Vgl. ebd., S. 6.

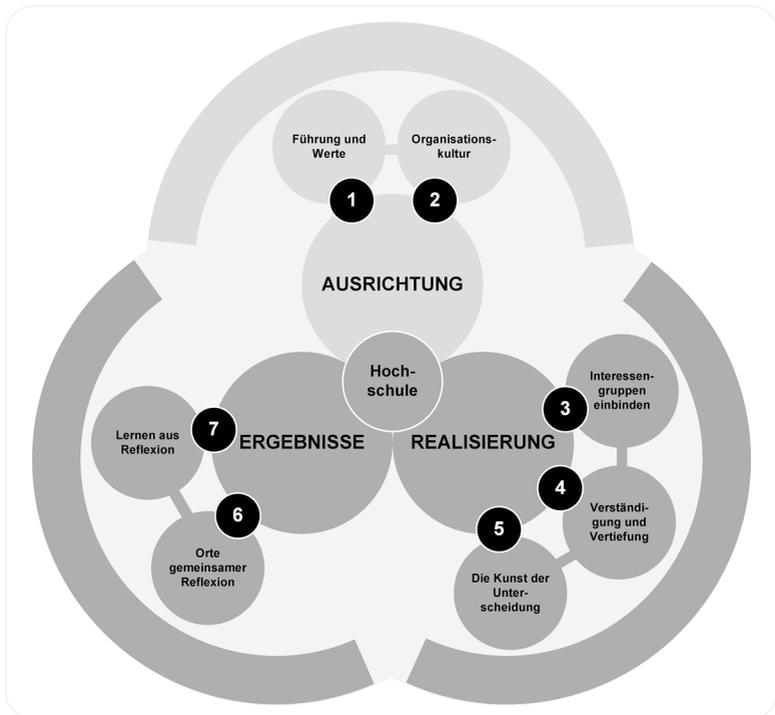
12 Vgl. European Foundation for Quality Management 2019a, S. 38ff.

13 Vgl. European Foundation for Quality Management 2020, S. 45.

Eine organisationsindividuelle Anpassung der Gewichtungen kann für den Prozess der Selbstbewertung durchaus sinnvoll sein, bringt in der Folge aber eine erschwerte Vergleichbarkeit mit sich, wenn mit anderen anwendenden Organisationen in Austausch gegangen werden soll.

5.2.1 Ausrichtung

Abbildung 14: Ethic Lens – die Ausrichtung (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)



Ethische Ausrichtung

Eine ethisch reflektierte Organisation ist sich der Wertebasis bewusst, auf Grundlage derer Entscheidungen gefällt werden. In ihren Angeboten,

Dienstleistungen und Produkten ist ein Bezug zu den kommunizierten Werten und Haltungen zu erkennen. Die Führungskräfte der Organisation fällen Entscheidungen auf der Basis bewusster Reflexionsprozesse und sorgen für Orte der Reflexion im Organisationsalltag. Als Vorbilder schaffen sie die Grundlage für eine Kultur der sich sorgenden Gemeinschaft, die in der Lage ist, Handeln und Haltungen zu reflektieren.

Kriterium 1: Führung und Werte

Vorbemerkung: Das Kriterium 1 unterteilt sich in die beiden Teilkriterien »1.1 Werte und Haltungen als gemeinsame Basis« und »1.2 Wert-volle Führung«. Mit dem Fokus der Ethic Lens auf wertebalanciertes Management wird die Verantwortung von Führungskräften verdeutlicht, Organisationsentwicklung zu betreiben. Diese ist nicht nur aber im Besonderen für kirchliche Organisationen eine Überlebensstrategie.¹⁴ Eine nachvollziehbare Auseinandersetzung mit diesen Themen hat eine hohe Relevanz bezüglich der Glaubwürdigkeit von Organisationen.

1.1 Werte und Haltungen als gemeinsame Basis

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- beschreibt die Auseinandersetzung mit Werten und Haltungen als ein Ziel der Organisation¹⁵
- kommuniziert Wertevorstellungen¹⁶
- richtet ihre Angebote an den kommunizierten Werten und Haltungen aus¹⁷
- reflektiert Abweichungen von vergemeinschafteten Werthaltungen und sanktioniert diese gegebenenfalls¹⁸

1.2 Wert-volle Führung

Die Führungskräfte einer ethisch reflektierten Organisation:

14 Vgl. Heller und Krobath 2003b, S. 9f.

15 Vgl. Kapitel 4.2.1.1.

16 Vgl. ebd. sowie Kapitel 4.2.1.12.

17 Vgl. Kapitel 4.2.1.12.

18 Vgl. Kapitel 4.2.1.14.

- richten ihr Handeln an den kommunizierten Wertevorstellungen aus¹⁹
- lassen vergemeinschaftete Wertevorstellungen als Korrektiv bei Entscheidungen zu²⁰
- wissen um ihre Verantwortung, Orte für gemeinsame Reflexion zu organisieren²¹
- wirken als Vorbild und fördern offene und vielfältige Gespräche²²

Kriterium 2: Organisationskultur

Vorbemerkung: Die Kultur einer Organisation kann nach Schein und Schein, die sich auf Edmondson 2012 berufen, als die »Summe gemeinsamen Lernens«²³ definiert werden. Auch wenn der Kulturbegriff aus systemtheoretischer Sicht ein durchaus problematisch zu verwendender Begriff ist,²⁴ soll er in Anlehnung an das Kulturverständnis des EFQM-Modells hier als »Wertekanon und (...) Verhaltensnormen einer Organisation« definiert werden, »die ihre Mitarbeitenden und Gruppen teilen und die sowohl ihr Verhalten untereinander als auch gegenüber wichtigen Interessengruppen außerhalb der Organisation beeinflusst.«²⁵

2.1 Organisation wird gemeinsam gestaltet

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- lebt eine Kultur der Verantwortung²⁶
- fördert und fordert eine Kultur der Offenheit, in der ethische Beunruhigungen thematisiert werden können²⁷
- erkennt an, dass Paradoxien und Konflikte im Organisationsgeschehen Realität sind²⁸

19 Vgl. Kapitel 4.2.1.13.

20 Vgl. ebd.

21 Vgl. ebd., S. 9.

22 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 11.

23 Schein und Schein 2017, S. 6.

24 Vgl. Saake 2012.

25 European Foundation for Quality Management 2019a, S. 45.

26 Vgl. Schmidt 2020, S. 36.

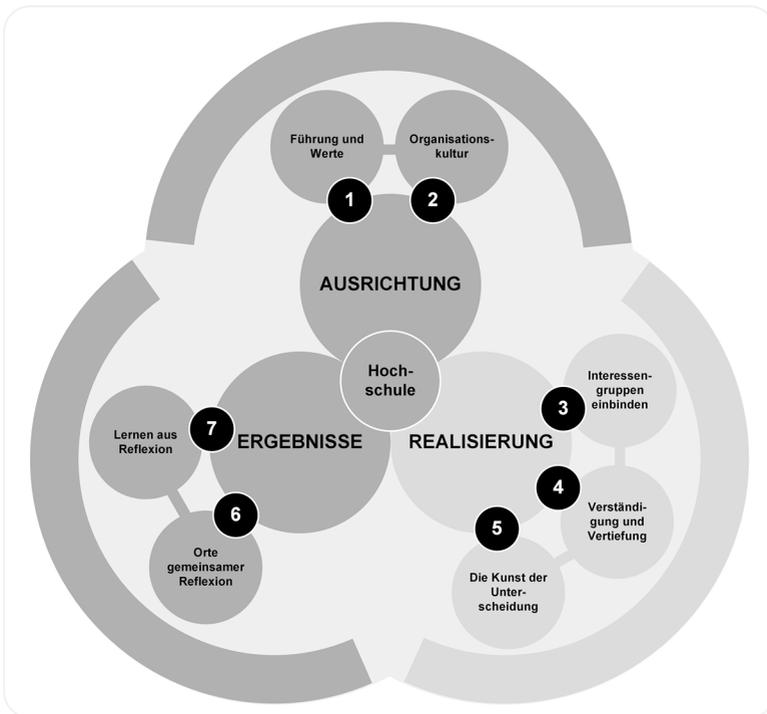
27 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 11.

28 Vgl. Schmidt 2017, S. 358.

- nutzt die Kommunikation über Konflikte und Paradoxien als Ausgangspunkt für Lernprozesse²⁹
- baut auf eine Kultur des Füreinander-Sorgens, in der die*der Einzelne gesehen wird³⁰
- überprüft gemeinsam kontinuierlich Haltung und Handlungsfolgen³¹

5.2.2 Realisierung

Abbildung 15: Ethic Lens – die Realisierung (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)



29 Vgl. Heintel 2006, S. 241.

30 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 10f. sowie Kapitel 4.3.1.

31 Vgl. Schmidt 2020, S. 36.

Organisationsethische Realisierung

Die in der Ausrichtung beschriebenen Aspekte wertebalancierten Managements haben nur dann eine Auswirkung auf das Profil und die Glaubwürdigkeit der Organisation, wenn sie Folgen für den Organisationsalltag hat. Aspekte von, unter organisationsethischer Perspektive, erstrebenswerten Folgen werden in den drei Kriterien »Interessengruppen einbinden«, »Verständigung und Vertiefung« und »die Kunst der Unterscheidung« aufgezeigt.

Kriterium 3: Interessengruppen einbinden

Vorbemerkung: Interessengruppen einzubinden ist bereits im EFQM-Modell eine formulierte Anforderung an herausragende Organisationen. Die OrganisationsEthik sieht Beteiligung ebenfalls als einen entscheidenden Faktor an.³² Dementsprechend müssen ethisch reflektierte Organisationen sicherstellen, dass alle internen und die relevanten externen Interessengruppen in Reflexionsprozesse eingebunden werden. Studierende der Katholischen Hochschulen gelten laut Verfassungen oder Grundordnungen als Mitglieder der Hochschule. Daher wird hier vorgeschlagen, Studierende als Organisationsmitglieder zu denken und Reflexionsprozesse unter Einbindung dieser Statusgruppe zu organisieren. Bei den regulatorischen und wirtschaftlichen Interessengruppen wird das Hauptaugenmerk der Hochschulen auf ihren Träger*innen liegen. Durch die Abhängigkeit von staatlichen Regularien sind hier aber auch Ministerien und Organisationen wie der Wissenschaftsrat, der Akkreditierungsrat oder Akkreditierungsagenturen zu beachten.

3.1 Organisationsmitglieder einbinden

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- sorgt für die Möglichkeit der Reflexion ethischer Fragen in allen ihrer etablierten Austauschformaten³³
- bietet Austauschformate an, bei denen die unterschiedlichen Statusgruppen der Organisation miteinander ins Gespräch kommen können³⁴
- achtet bei der Reflexion ethischer Fragen darauf, dass alle betroffene Statusgruppen an der Reflexion beteiligt werden³⁵

32 Vgl. Heller und Krobath 2010, S. 59f.

33 Vgl. Kapitel 4.2.1.4.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. ebd.

3.2 Regulatorische und wirtschaftliche Interessengruppen einbinden

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- steht über Werte, Normen und Haltungen im Austausch mit ihren regulatorischen und wirtschaftlichen Interessengruppen³⁶
- reagiert angemessen auf unverhältnismäßige Eingriffe und thematisiert Wertekonflikte³⁷
- kann Konflikte, die aus unterschiedlichen Wertehaltungen entstehen, mit ihren Interessengruppen reflektieren³⁸

3.3 Weitere Interessengruppen einbinden

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- erkennt, wann weitere Interessengruppen eingebunden werden sollten, und kann dies begründen.³⁹
- kommuniziert auf eine Art und Weise, dass Betroffene von Reflexionsprozessen die Möglichkeit haben, sich an der Reflexion zu beteiligen⁴⁰

Kriterium 4: Verständigung und Vertiefung

Vorbemerkung: Das Fehlen von »Räumen für Verständigung und (>philosophische) Vertiefung«⁴¹ engt ethische Reflexion häufig auf Entscheidungen und Lösungen ein. Ethisch reflektierte Organisationen schaffen hier offene und weite Räume, in denen ethische Beunruhigungen formuliert werden können und Platz für die Thematisierung von Intuitionen ist.⁴² Sie sehen Reflexion nicht als abzuschließende Aufgaben an und wissen, dass Konflikte und Paradoxien nicht gelöst werden müssen und können.

36 Vgl. Kapitel 4.3.1.

37 Vgl. ebd.

38 Vgl. Kapitel 4.2.1.4.

39 Schuchter et al. 2020, S. 10.

40 Vgl. ebd.

41 Schuchter et al. 2020, S. 11.

42 Vgl. ebd.

4.1 Verständigung

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- nutzt ihre Tätigkeitsbereiche, um ethische Reflexionsprozesse anzustoßen⁴³
- stößt regelmäßig Prozesse an, die sich mit Werten, Normen und Haltungen auseinandersetzen⁴⁴
- verständigt sich über die Art und Weise, wie ethische Gespräche geführt werden sollten (z.B. über Ethik-Leitfäden, Ethik-Kommissionen, ethische Fallbesprechungen usw.)⁴⁵
- weiß, dass Konflikte und Paradoxien nicht aufgelöst werden können⁴⁶

4.2 Vertiefung

Eine ethisch reflektierte Organisation

- weiß um den Wert von Unterbrechungen im Alltag und gestaltet diese⁴⁷
- nutzt Jahresthemen, Schwerpunktsetzungen oder ähnliche Impulse, um gemeinsam nach einem guten Leben für alle zu streben⁴⁸
- nutzt Feiern, Feste und Gottesdienste im Sinne von Alltagsunterbrechungen⁴⁹
- weiß um die Wichtigkeit ethischer Reflexionen als Querschnittsthema⁵⁰

Kriterium 5: Die Kunst der Unterscheidung

Vorbemerkung: Ein Wesenskern von Organisationen ist, dass Entscheidungen getroffen werden. Entscheidungen führen genau wie Reflexionen zu Paradoxien, die nicht aufgelöst werden können. Ein bewusster Umgang mit dieser Tatsache im Sinne eines Paradoxienmanagements⁵¹ soll als Kunst der Unterscheidung⁵² bezeichnet werden.

43 Vgl. Kapitel 4.3.3

44 Vgl. Heller und Krobath 2003b, S. 11.

45 Vgl. Kapitel 4.2.1.5 in Verbindung mit Elao008, Absatz 36 und Elao001, Absatz 4 sowie Schuchter et al. 2020, S. 11.

46 Vgl. Schmidt 2017, S. 276ff.

47 Vgl. Reber 2013, S. 56.

48 Vgl. Kapitel 4.2.1.5.

49 Vgl. Kapitel 4.3.3.

50 Vgl. Kapitel 4.2.1.12.

51 Vgl. Schmidt 2017.

52 Vgl. Schmidt 2018.

5.1 Die Kunst der Unterscheidung

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- hat ein Bewusstsein dafür, dass Entscheidungen und Reflexionen Paradoxien hervorrufen und kann diese aushalten⁵³
- weiß um die Gefahren von Entparadoxierungen (Verdrängungen)⁵⁴
- erkennt, wo Paradoxien durch andere Unterscheidungen ersetzt werden⁵⁵
- verfügt über Methoden Entscheidungen zu evaluieren, Reformen zu bewerten und Konfliktqualitäten sichtbar zu machen⁵⁶
- hat eine Sensibilität für ihre Umwelt, entscheidet aber selbst, wie sie auf Irritationen aus der Umwelt reagiert.⁵⁷
- nutzt bewusst den Blick von außen, um Beobachtungsebenen zu unterscheiden⁵⁸

5.2.3 Ergebnisse

Ergebnisse unter organisationsethischer Perspektive

Um einen »closed loop« zu erzeugen, ist es entscheidend, nicht nur Ausrichtung und Realisierung zu betrachten, sondern im Dreiklang von »Why«, »How«, »What« auch den Ergebnissen der Verbindung aus Ausrichtung und Realisierung Aufmerksamkeit zu schenken. Ergebnisse ethischer Reflexion lassen sich nur schwer angemessen in Indikatoren übersetzen, weshalb der Gedanke des EFQM-Modells 2020, nicht ausschließlich quantitativ messbare Ergebnisse als zulässig zu betrachten, für die Ethic Lens einen besonderen Wert ausmacht.

Kriterium 6: Orte gemeinsamer Reflexion

Vorbemerkung: Auch wenn ethische Reflexion nicht umfänglich quantitativ messbar ist, soll hier die Anforderung formuliert werden, in der Organisation zu einer Verständigung zu kommen, wie eine Einschätzung zur Refle-

53 Vgl. Schmidt 2017, S. 260.

54 Vgl. ebd., S. 276.

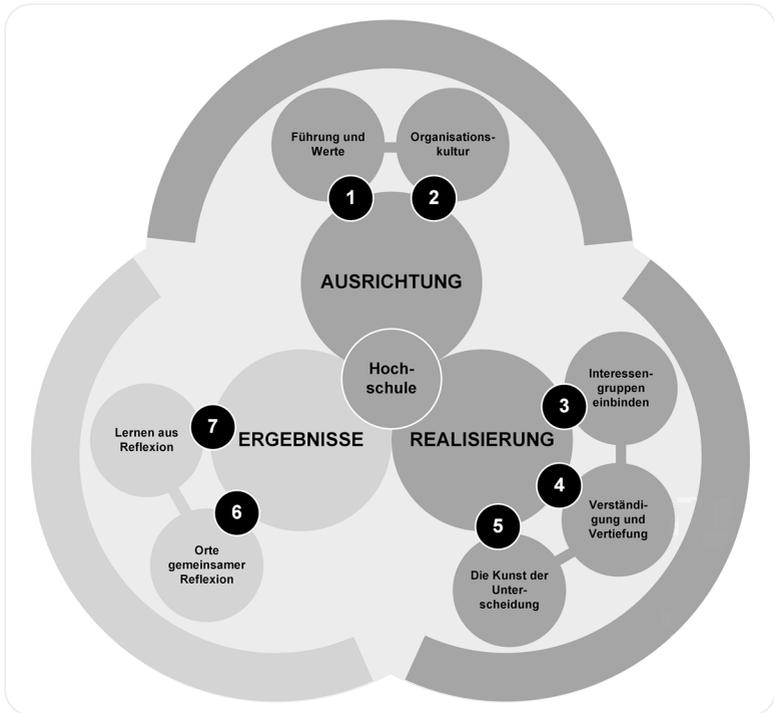
55 Vgl. ebd., S. 276ff.

56 Vgl. ebd., S. 399.

57 Vgl. Schmidt 2018, S. 264.

58 Vgl. Kapitel 3.3.1.7.

Abbildung 16: Ethic Lens – die Ergebnisse (eigene Darstellung auf Grundlage des EFQM-Modells 2020)



xionsarchitektur und zum Grad der Beteiligung von Interessengruppen an organisationsethischen Prozessen erlangt werden kann.

6.1 Wissen über die Reflexionsarchitektur

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- Hat Orte definiert, an denen ethische Reflexion stattfinden kann und erfasst, in welchem Maße diese geeignet sind und genutzt werden⁵⁹

59 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 11.

- nutzt Indikatoren, um den Grad der Verknüpfung von Reflexionsorten abzubilden⁶⁰
- hat Indikatoren entwickelt, um einzuschätzen, inwieweit ethisches Wissen in der Entstehung geteilt und kommuniziert wird⁶¹
- hat Indikatoren entwickelt, um einzuschätzen, inwieweit ethisches Wissen als Ergebnis geteilt und kommuniziert wird⁶²

6.2 Wissen über die Beteiligung⁶³

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- misst den Grad der Beteiligung von Mitarbeitenden an ethischen Reflexionsprozessen
- misst den Grad der Beteiligung von Studierenden an ethischen Reflexionsprozessen
- misst den Grad der Beteiligung von regulatorischen und wirtschaftlichen Interessengruppen an ethischen Reflexionsprozessen
- misst den Grad der Beteiligung von weiteren Interessengruppen an ethischen Reflexionsprozessen

Kriterium 7: Lernen aus Reflexion

Vorbemerkung: Reflexionen führen zu Irritationen und wenn diese zugelassen werden, besteht in ihnen die Chance zu lernen. Ein Bild davon zu erlangen, wie wirksam die organisationsethische Auseinandersetzung der Organisation ist, schützt davor, dass die Reflexionsformen für eine »Optimierung« einer Organisation⁶⁴ instrumentalisiert werden.

7.1 Lernen aus Reflektion - reflektiertes Lernen

Eine ethisch reflektierte Organisation:

- kann definieren, wo Reflexionen zu Lernprozessen geführt haben⁶⁵

60 Vgl. Krainer und Heintel 2010, S. 215.

61 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 11.

62 Vgl. ebd.

63 Die Aspekte zu diesem Teilkriterium sind als Ableitung aus den bisherigen Kriterien zu sehen und werden daher nicht mit entsprechenden Verweisen dargestellt.

64 Schuchter et al. 2020, S. 12.

65 Vgl. Schmidt 2020, S. 36.

- evaluiert die Reflexionsarchitektur regelmäßig und passt diese ggf. an⁶⁶
- nutzt aussagekräftige Indikatoren, um ein Bild der Erwartungen zu erlangen, die von den unterschiedlichen Interessengruppen an die Organisation gestellt werden⁶⁷
- macht sich die Wirkungen ihrer Reflexionsprozesse bewusst und reagiert darauf angemessen⁶⁸

5.2.4 Kriterien-Bewertungsraster für eine RADAR-Bewertung

Wie in der Einleitung zur Ethic Lens dargestellt, sollen die Teilkriterien jeweils entlang des RADAR-Tools des EFQM-Modells 2020 bewertet werden. Für eine Einschätzung des Umsetzungsgrades wertebalancierten Managements ist somit eine Punktebewertung von maximalen 1.000 Punkten zu erreichen. Diese Punkte sind auf die sieben Kriterien mit ihren insgesamt zwölf Teilkriterien zu verteilen. Ein erster Verteilungsvorschlag sieht folgende Gewichtung vor:

Tabelle 2: Gewichtung Kriterien der Ethic Lens (eigene Darstellung)

Kriterium	Verteilung auf Teilkriterien	Punktzahl Kriterium
1 Führung und Werte	Jeweils 100 %	200
2 Organisationskultur	100 %	100
3 Interessengruppen einbinden	Krit. 3.1 = 100 % Krit. 3.2 = 50 % Krit. 3.3 = 50 %	200
4 Verständigung und Vertiefung	Krit. 4.1 = 50 % Krit. 4.2 = 50 %	100
5 Die Kunst der Unterscheidung	100 %	100
6 Orte gemeinsamer Reflexion	Jeweils 100 %	200
7 Lernen aus Reflexion	100 %	100
	Gesamtpunktzahl	1.000

66 Vgl. Schuchter et al. 2020, S. 12.

67 Vgl. Einleitung dieses Kapitels.

68 Vgl. Kapitel 2.3.2.

Ob diese Gewichtung geeignet ist, die Balance von organisationsethi- schem Managementgeschehen abzubilden, wird sich in der Reflexion der Anwendung zeigen müssen. Die doppelte Gewichtung der Kriterien 1, 3 und 6 folgt dem Gedanken, dass eine definierte Wertebasis und entsprechend han- delnde Führungskräfte die Voraussetzung für eine Organisationskultur der Reflexion und der Beteiligung sind. Das Einbinden von Interessengruppen ist daher auch das am stärksten gewichtete Realisierungskriterium. Inner- halb dieses Kriteriums bekommt der Blick auf die Organisationsmitglieder eine besondere Aufmerksamkeit aufgrund der Überzeugung, dass deren Einbindung in Reflexionsprozesse die Grundlage für die Glaubwürdigkeit des Einbindens weiterer Interessengruppen entscheidend ist.

Um ethische Reflexion nicht anhand von vermeintlichen Lösungen oder Engführungen zu bewerten, liegt der Fokus bei den Ergebniskriterien auf dem Wissen über Orte, an denen tatsächlich gemeinsame Reflexion stattfin- det und wie diese miteinander verknüpft sind, um ein transversales Lernen zu ermöglichen.

6. Schlussteil

Am Schluss dieser Arbeit gilt es nochmals auf die Ausgangsfragen zurückzukommen. Neben diesem Abgleich von dargestellten Ergebnissen und den zu Beginn der Arbeit formulierten Fragestellungen sollen einige kritische Reflektionsansätze zur Methodik, den gewählten Bezugsrahmen sowie den Ergebnissen dieser Arbeit aufgezeigt werden.

6.1 Ausgangsfragen

6.1.1 Proprium als Problem? Das Besondere der Hochschulen

Bei der Frage nach dem Proprium einer Katholischen Hochschule geht es, so ist eine Beobachtung, um die Frage der Glaubwürdigkeit. Die nach außen und innen formulierten Wertebezüge bieten nicht nur eine mögliche Basis für Verständigungsprozesse, Reflexionen und Entscheidungen, sondern bieten auch Angriffsfläche von innen und von außen, wenn Abweichungen zwischen dem formulierten ›Soll‹ und dem wahrgenommenen ›Ist‹ auftreten. Erschwerend kann hinzukommen, dass die Hochschulen vor allem von Externen nicht als eigenständige Organisationen gesehen werden, sondern primär als Teil der katholischen Kirche wahrgenommen werden. Diese hat in den letzten Jahren durch das Bekanntwerden und den Umgang mit Missbrauchsfällen oder ihrer Haltung zum Umgang mit Homosexualität nicht nur deutlich an Mitgliedern eingebüßt, sondern vor allem in hohem Maße an Glaubwürdigkeit verloren.

Beschränken sich die Katholischen Hochschulen auf Formulierungen von Wertehaltungen, wie dies zumindest im Zusammenhang mit den oben benannten Missständen Teilen der verfassten Kirche vorzuwerfen ist, wird das so kommunizierte Proprium mit der Glaubwürdigkeit der katholischen Kirche zusammen in Frage gestellt. Dann wird Proprium zum Problem.

Übernehmen die Katholischen Hochschulen aber die Verantwortung, Reflexionsorte zu organisieren und über eine möglichst breite Beteiligung zu Austausch und gelebter Haltung zu kommen, zeigen sich in den Ergebnissen dieser Arbeit hoffnungsvolle Zeichen für das Vorhandensein echter Unique Selling Propositions, die im besten Falle auch Kirche im Ursinn als *ἐκκλησία* (Ekklesia) wieder erfahrbar machen.

6.1.2 Von einer Wertebasis zur Werte-Balance

Vergemeinschaftete Wertevorstellungen wurden als Ausgangspunkt für Normen und Standards beschrieben. Über die Interviews, speziell die Gruppeninterviews, wurde deutlich, dass die Katholischen Hochschulen – und vermutlich kirchliche Einrichtungen generell – vor der Herausforderung stehen, dass es heute nicht mehr »die katholischen Werte« gibt, die von Organisationsmitgliedern fraglos als Grundlage erwartet werden können. Wenn in der Vergangenheit von einer gemeinsamen Wertebasis aufgrund der Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche ausgegangen wurde,¹ wird in den dargestellten Beobachtungen deutlich, dass die Frage nach einer gemeinsamen Wertebasis inzwischen unabhängig von Konfession oder Religion zu stellen ist. Gerade über die Offenheit der Hochschulen, Menschen anderer Konfession, anderer Religionen oder ohne Bekenntnis in die Organisation aufzunehmen, wird eine Grundlage geschaffen, gemeinsam um eine echte Wertehaltung zu ringen und nicht nur vorformulierte Werte zu wiederholen. Dafür scheint ein aktives Wertemanagement dringend notwendig, denn entscheidend dabei ist die Vergemeinschaftung von Wertevorstellungen, die im Anschluss an die Prozessethik und die Organisationsethik letztlich nicht als Zustand, sondern als Prozess zu sehen ist.

In der Organisation von Kommunikation und Reflexion über Werte und Haltungen dürften Führungskräfte deutlich mehr Einfluss auf die Werteorientierung der Hochschule haben als über den am häufigsten beschriebenen Weg der Personalentscheidungen.

Wenn ethische Prozesse über die Organisation gewährleistet sind, ist die Chance auf eine Balance im Sinne einer kollektiven Autonomie² höher, als wenn Werte nur individuell im Sinne von Handlungskorrektiven gesehen wer-

1 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1984, S. 9.

2 Vgl. Krainer und Heintel 2010, S. 12.

den, denen man sich aufgrund der Organisationszugehörigkeit verpflichtet fühlt.³

6.1.3 Die Suche nach der Best Practice

Bei der Konzeption des Forschungsdesigns dieser Arbeit wurde der breite empirische Zugang mit seinen unterschiedlichen Beobachtungsebenen auch in der Annahme gewählt, dass darüber eine Anzahl von Best Practice-Beispielen identifizierbar sein müssten, anhand derer eine abgestufte Idealtypenbildung als Grundlage für das Selbstbewertungsinstrument ermöglicht werden sollte. Mit der Anwendung der Luhmann'schen Sinndimensionen auf den Best Practice-Gedanken erfolgte im Kapitel 4.1.4 bereits eine Relativierung dieser Idee. Aber auch, wenn der Autor sich unter Berücksichtigung der Sach-, Sozial- und Zeitdimension auf entsprechende Beispiele guten Handelns festgelegt hätte und damit das Risiko eingegangen wäre, dass diese, unter Berücksichtigung anderer Sinnbezüge, ihre Relevanz gänzlich verlieren hätten können, haben die unterschiedlichen Beobachtungsebenen zu wenig Ansatzpunkte für wirkliche Best Practice ergeben. In das Selbstbewertungsinstrument sind daher eine Vielzahl von theoretischen Überlegungen eingeflossen, die Beispiele guten Handelns, in Abgrenzung zu bestem Handeln, aufgreifen.

Für die Zukunft liegt in der Verwendung des Selbstbewertungsinstruments und in einem möglichen Austausch darüber aber durchaus die Möglichkeit Best Practice zu definieren. Das Instrument würde dabei die Sachdimension vorgeben und die Sozialdimension würde über die am Austausch beteiligten Personen definiert werden. Für eine gemeinsame Zeitdimension wäre festzulegen, dass das Selbstbewertungsinstrument möglichst zu einem vergleichbaren Zeitpunkt an den Hochschulen und Organisationen, die sich an einem Austausch beteiligen wollen, eingesetzt wird.

6.2 Reflexionsansätze

Eine Arbeit, deren Inhalt sich in weiten Teilen mit der Reflexion von organisationalem Geschehen beschäftigt, kann nicht ohne Reflexion der eigenen Grundlagen abgeschlossen werden. Mit einem kritischen Blick auf die gewählten Methoden sowie die Bezugsrahmen soll eine Reflexion der Beobach-

3 Vgl. Kapitel 4.2.1.13, Beispiel 2.

tungsergebnisse auch einen Ausblick auf mögliche Verwendungen dieser Arbeit geben.

6.2.1 Methodik

Wie bereits beschrieben, wurde im Laufe des Forschungsprozesses das ursprünglich geplante Forschungsdesign deutlich verändert. Die geplante individuelle Erstellung von Organisationsbeschreibungen aller untersuchten Hochschulen ist zugunsten einer zusammengeführten Darstellung unterlassen worden. Die dennoch darstellbare Breite der unterschiedlichen Perspektiven zeigt, dass dies, zusammen mit der dadurch erreichten Anonymität, eine gute Entscheidung war.

In der Auseinandersetzung mit den theoretischen Bezügen, speziell der Systemtheorie, ist mehr und mehr deutlich geworden, dass empirische Erhebungen keine Ableitungen im Sinne von Wahrheitsaussagen ermöglichen.

Allerdings kann über die Empirie in der gewählten Form auf Erfahrungen und Expert*innenwissen zugegriffen werden, das den eingeschränkten Erfahrungs- und Wissensschatz des Autors in einem deutlichen Maße erweitern konnte. Es steht zu vermuten, dass mit entsprechender Erfahrung im Umgang mit der Systemtheorie und der Organisationsethik sowie weiteren theoretischen Bezügen ebenfalls Antworten auf die formulierten Fragen gefunden hätten werden können. Gerade weil der Autor aber selbst Mitglied einer der untersuchten Hochschulen ist, galt es in dieser Arbeit Erfahrungswissen, Beobachtungen unterschiedlicher Ordnung und Theoriebezüge miteinander zu verknüpfen. Über den Einbezug der insgesamt 29 Interviewpartner*innen konnte so eine Vielzahl von Beobachtungsperspektiven eine breite Basis für eine zusammenfassende Beobachtung dieser Beobachtungen bieten.

Dass auf Beobachterperspektiven unterschiedlicher Ordnung über empirische Methoden zugegriffen werden kann, um darüber Komplexität zu entfalten, die als Grundlage für Beobachtungen dritter Ordnung dienen kann, konnte über diese Arbeit aufgezeigt werden. Dass dabei Kontingenzen ersichtlich werden, liegt in der Natur der Sache und kann eher als Qualität des Zugangs bewertet werden, denn als Mangel.

Mit Bezug zu Vogd⁴ könnte dieses Verfahren als Rekonstruktion von Beobachtungen unterschiedlicher Ordnungen bezeichnet werden. Damit ist si-

4 Vogd 2009.

cherlich keine systemtheoretische Empirie begründet,⁵ aber die Methode bietet gegebenenfalls einen komplexitätsreduzierenden Zugangsweg zur Beobachtung von Beobachtungen.

6.2.2 Bezugsrahmen (Modelle und ihre Verwendbarkeit)

Wie bereits an mehreren Stellen angeklungen ist, sind die in dieser Arbeit erwähnten Bewertungsmodelle wie das EFQM-Modell, die pCC-Kriterien oder auch das, im Rahmen dieser Arbeit entworfene, Selbstbewertungsinstrument nicht nur unter systemtheoretischer Perspektive durchaus kritisch zu sehen. Es ist erläutert worden, dass Modelle den echten Wert von etwas nie umfänglich abbilden können und die Orientierung an Modellen so zu einer reduzierten Wahrnehmung dessen, was zu beobachten wäre, führen können. Schmidt setzt sich in »Nie wieder Qualität«⁶ unter anderem ausführlich mit den Chancen und Gefahren von entsprechenden Modellen als Kontrollinstrumente auseinander.

Letztlich sind entsprechende auf Exzellenz ausgelegte Modelle, auch das wurde expliziert, eine idealtypische Darstellung, die in Gänze nicht erreicht werden kann. Ganz davon abgesehen, dass ein gezieltes Steuern auf einen solchen Zustand hin, mit Bezug auf eine Theorie, die Kontingenz als Realität anerkennt, als unmögliches Unterfangen zu sehen ist.

Was im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte, sind zwei Aspekte einer Orientierung an Modellen wie dem EFQM-Modell. Zum einen sind sie geeignet, um als Raster für eine Organisationsbeschreibung genutzt zu werden. Über die vielfach angewandte Bewertungslogik können Organisationen bezüglich der beinhalteten Kriterien relativ gut vergleichend beschrieben werden. Der zweite Aspekt ist, dass derartige Modelle als Grundlage für Reflexionsprozesse innerhalb der Organisation genutzt werden können. In der Kommunikation über den Abgleich zwischen einem formulierten Optimalzustand und dem wahrgenommenen Ist-Zustand bieten sich unzählige Möglichkeiten, Reflexionsprozesse über organisationales Handeln anzuschließen. Dass es hierzu organisierte Orte und eine Reflexionskultur braucht, wird in der Auseinandersetzung mit den Überlegungen zur OrganisationsEthik deutlich.

5 Was im Übrigen weder als sinnvoll erachtet wird noch Ziel dieser Arbeit war.

6 Schmidt 2017.

Dass selbst ein Total Quality Management-Modell wie das der EFQM nicht alle Bereiche einer Organisation vollumfänglich abbildet, zeigt sich in dem Bedarf an fokussierten Instrumenten, wie sie über die EFQM Lens Series bedient wird. Über diese wird ein spezialisierter Blick auf einen besonderen Bereich oder eine besondere Gegebenheit einer Organisation ermöglicht; mit denselben Risiken und Chancen, wie sie auch in der Anwendung der übergeordneten Modelle zu sehen sind. Die pCC-Kriterien wurden als Ergänzung zum QM-Modell KTQ speziell für konfessionelle Krankenhäuser entwickelt. Eine Passung auf die Katholischen Hochschulen war nur ansatzweise festzustellen. Die hier vorgestellte Ethic Lens ist entlang der Beobachtungen von Katholischen Hochschulen entwickelt worden und somit auf diese Organisationen ausgerichtet.

Davon ausgehend, dass die Selbstbewertung entlang eines solchen Selbstbewertungsinstrumentes ihren Nutzen im Prozess der Bewertung und ihrer Reflexion entfaltet, ist aber gut vorstellbar, dass andere (insbesondere konfessionelle) Bildungseinrichtungen genauso von einer Reflexion entlang des Instruments profitieren können.

Weil Reflexion Offenheit und Freiheit braucht, soll auch an dieser Stelle nochmals betont werden, dass das vorgeschlagene Instrument nicht als Dogma verstanden werden möge und Anpassungen und Veränderungen als Ergebnisse von Reflexionsprozessen über das Reflexionsinstrument Zeichen von Lernen und Entwicklung sind.

6.2.3 Ergebnisse

Am Ende einer Forschungsarbeit gilt es Aussagen über die Reichweite und die Einschränkungen der dargestellten Ergebnisse zu treffen.

Als Ergebniszusammenfassung wurden im Kapitel 4.3 Darstellungen von Formenkalkülen gewählt. Über diese Formenkalküle soll auch das benannt werden, was nicht in den Fokus der Betrachtung gerückt wird. Es mag einem etwas hilflosen Versuch gleichen, blinde Flecken zu markieren, die, eben weil sie blinde Flecken sind, nicht markiert werden können. Die Chance wird aber im Bewusstmachen der Existenz solcher blinden Flecken gesehen, auch wenn dies die Kontingenz mit sich bringt, dass am Ende dieser Arbeit keine Ergebnisse stehen, die im Sinne eines Tatsachen-Befunds dargestellt werden können. Mit der Offenheit, die der Luhmann'sche Kontingenzgedanke mit sich bringt, dass eben alles auch ganz anders sein kann, wird Raum für Reflexionen geschaffen.

Das Ziel wertebasierten Managements sollte eine kollektive Selbstbeobachtung sein. Hierbei kann diese Arbeit unterstützen.

6.3 Ausklang

In einer solchen Arbeit zu einem Ende zu kommen ist ein schwieriges Unterfangen. Ausgelegt auf das Prozesshafte, auf die Reflexion, sind weiterhin Themen offen und es ist sicher nicht alles beschrieben, was beschreibbar gewesen wäre. Dennoch sind neue Schritte zu gehen, Neues zu beginnen. Diese Arbeit soll Organisationen nun frei nach Hermann Hesse dazu dienen, den Aufbruch zu wagen und die Gefahr »lähmender Gewöhnung« zu vermeiden⁷. Sie ist kein Handlungsrezept und in ihrer Wirkung auf die Suche nach dem Guten offen. Möge sie als konstruktive Irritation wirken.

7 Vgl. Hesse 1970, S. 119.

Literaturverzeichnis

- Ahnen, Doris (2011): Der Standort der Katholischen Fachhochschulen in der hochschulpolitischen Landschaft. In: Bernhard Nacke (Hg.): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Edgar Kössler. Erkelenz: Altius, S. 15-21.
- Apelt, Maja; Tacke, Veronika (2012): Einleitung. In: Maja Apelt und Veronika Tacke (Hg.): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden: Springer VS.
- Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen (ARKF) (2005): Eckpunkte zur Verortung von Theologie in den Studiengängen des Sozial- und Gesundheitswesens an den katholischen Fachhochschulen in Deutschland. Beschluss der Sitzung vom 25.04.2005. Hg. v. Andreas Lob-Hüdepohl. Arbeitsgemeinschaft der Rektoren und Präsidenten Katholischer Fachhochschulen (ARKF). Berlin.
- Baecker, Dirk (1993a): Das Spiel mit der Form. In: Dirk Baecker (Hg.): Probleme der Form (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1069). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 148-158.
- Baecker, Dirk (1993b): Die Form des Unternehmens (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1453). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (2012): Niklas Luhmann: Der Werdegang. In: Oliver Jahraus, Armin Nassehi, Mario Grizelj, Irmhild Saake et al. (Hg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 1-3.
- Baecker, Dirk (2021): Wie sieht der politische Diskurs der Zukunft aus? Manuskript zum Vortrag auf dem »Systemicum 2021: Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft«, TRAIN consulting, Wien, 4. März 2021. Witten/Herdecke.
- Balzer, Sabine (2019): Chamäleonkompetenz. Eine Studie in der pflegepraktischen Ausbildung. Frankfurt a.M.: Mabuse-Verlag.

- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- BVerfG, vom 13.04.2010, Aktenzeichen 1 BvR 216/07 – , Rn. 1-69.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Corsi, Giancarlo (2015): Organisation. In: Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi und Elena Esposito (Hg.): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 8. Auflage (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1226). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 129-131.
- Deutscher Caritasverband (2018): *Einrichtungsstatistik Gesamtübersicht. Erhebung 31.12.2018*. Hg. v. Deutscher Caritasverband. URL: https://www.wz.caritas-statistik.de/cms/contents/caritas-statistik.de/medien/dokumentation/zentralstatistik/zentralstatistik-dok2/zs2018_dokumentation.pdf?d=a, Stand: 01.04.2021.
- Dudenredaktion (Hg.) (2020): *Duden – Die deutsche Rechtschreibung*. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. 28., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ebert-Steinhübel, Anja (2010): *Modernisierungsfall(e) Universität. Wege zur Selbstfindung einer eigensinnigen Institution*. Dissertation. Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt. Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. URL: <http://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2410770?originalFilename=true>, Stand: 04.06.2020.
- Ebertz, Michael N. (2010): *Dienst, Gemeinschaft, Dienstgemeinschaft – große Worte, nichts dahinter und nichts davor? Eine Erinnerung an und mit Eckart Pankoke*. In: Thomas Kroboth und Andreas Heller (Hg.): *Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik (Palliative Care und OrganisationsEthik)*. Freiburg: Lambertus, S. 511-524.
- Engels, Maria (2001): *Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse (DUV Wirtschaftswissenschaft)*. Wiesbaden: Springer.
- European Foundation for Quality Management (Hg.) (2012a): *EFQM Excellence Modell*. EFQM Modell 2013. Brussels: EFQM.
- European Foundation for Quality Management (Hg.) (2012b): *Quick Check. User Guide – EFQM Model 2013 Version*. EFQM. Brüssel.

- European Foundation for Quality Management (Hg.) (2019a): Das EFQM Modell. Brüssel: EFQM.
- European Foundation for Quality Management (Hg.) (2019b): The EFQM Model. Brüssel: EFQM. URL: <https://www.efqm.org/efqm-model>, Stand: 18.06.2021.
- European Foundation for Quality Management (Hg.) (2020): The EFQM Innovation Lens. Illustrating the activities, processes and culture that combine to stimulate innovation and encourage it to flourish. Unter Mitarbeit von Center for Competitiveness. European Foundation for Quality Management (The Lens Series). Brüssel: EFQM.
- Gouthier, Matthias; Kohler, Gabriele; Moll, André (Hg.) (2016): Management der Kundenbegeisterung. Wie Sie Kunden durch Excellence überzeugen. Düsseldorf: Symposium.
- Heintzel, Peter (2006): Das »Klagenfurter prozessethische Beratungsmodell«. In: Peter Heintzel (Hg.): Beratung und Ethik. Praxis, Modelle, Dimensionen (Reihe OrganisationBeratungMediation). Berlin: Leutner, S. 196-243.
- Heller, Andreas; Krobath, Thomas (Hg.) (2003a): OrganisationsEthik. Organisationsentwicklung in Kirchen, Caritas und Diakonie. Freiburg: Lambertus.
- Heller, Andreas; Krobath, Thomas (2003b): OrganisationsEthik – worum geht es? In: Andreas Heller und Thomas Krobath (Hg.): OrganisationsEthik. Organisationsentwicklung in Kirchen, Caritas und Diakonie. Freiburg: Lambertus, S. 9-13.
- Heller, Andreas; Krobath, Thomas (2010): Organisationsethik – eine kleine Epistemologie. In: Thomas Krobath und Andreas Heller (Hg.): Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik (Palliative Care und OrganisationsEthik). Freiburg: Lambertus, S. 43-70.
- Hesse, Hermann (1970): Gesammelte Werke I. Gedichte – Frühe Prosa. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hohm, Hans-Jürgen (2006): Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. 2. bearbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Holuscha, Elisabeth (2012): Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern? Eine Fallstudie am Beispiel Nordrhein-Westfalen. Dissertationschrift. Philipps-Universität Marburg, Marburg.

- Johannes Paul II. (1990): *Ex corde Ecclesiae*. Apostolische Konstitution seiner Heiligkeit Papst Johannes Paul II. über die Katholischen Universitäten. Vatikan, 15.08.1990.
- Katholische Hochschule Freiburg (o.J.a): *Mission*. URL: <https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/mission/>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Freiburg (o.J.b): *Selbstverständnis*. URL: <https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/selbstverstaendnis/>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Freiburg (o.J.c): *Unsere Vision*. URL: <https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/unsere-vision/>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Freiburg (2015): *Verfassung der Katholischen Hochschule Freiburg, staatlich anerkannte Hochschule*. vom 1. September 2015 in der Fassung vom 11. Dezember 2015. Freiburg. URL: <https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/rechtsgrundlagen>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Freiburg (2019): *Bachelorstudiengang Soziale Arbeit Modulhandbuch*. vom 05.07.2017 in der Fassung vom 17.07.2019. Freiburg. URL: https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studiengaenge/bachelor/modulhandbuch_ba_soziale-arbeit_2017_07_05_-2-.pdf, Stand: 30.10.2019.
- Katholische Hochschule Freiburg (2021): *Hochschule*. URL: <https://www.kh-freiburg.de/de/hochschule>.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2012): *Verfassung der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin*. Anlage zum ABl. 04/2012 Erzbistum Berlin. Berlin. URL: https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/Verfassung_Amtsblatt_201204.pdf, Stand: 29.06.2021.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2017a): *Transferstrategie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)*. Berlin. URL: https://www.khsb-berlin.de/system/files/Transferstrategie_webversion_2017-17-03.pdf, Stand: 29.06.2021.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2017b): *Wir über uns*. Berlin. URL: www.khsb-berlin.de/hochschule/wir-ueber-uns/.
- Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (2019): *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (B.A.)*. Berlin. URL: https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/SozA-B.A._Modulhandbuch_-_07.10.2019.pdf, Stand: 29.06.2021.

- Katholische Hochschule Mainz (o.J.): Leitbild der KH Mainz. Mainz. URL: <https://www.kh-mz.de/hochschule/wir-ueber-uns/leitbild>, Stand: 29.06.2021.
- Katholische Hochschule Mainz (1989): Amtliches Mitteilungsblatt Katholische Fachhochschule – Geschäftsordnung für den Senat. Nr. 2 1989. Mainz. URL: https://www.kh-mz.de/services/downloads/Ordnung_Senat_1989, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Mainz (2011): Satzung der Katholischen Fachhochschule Mainz. vom 19. Mai 2003 geändert durch Beschluss der Gesellschafterversammlung vom 30. 11.2009 und vom 03.11.2011. Mainz, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule Mainz (2014): Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs »Soziale Arbeit«. Ab Studienbeginn im Wintersemester 2014/2015. Mainz. URL: <https://www.kh-mz.de/studium-und-lehre/fachbereich-soziale-arbeit-und-sozialwissenschaften/bachelor-studiengang-soziale-arbeit/modulhandbuch/>, Stand: 29.06.2021.
- Katholische Hochschule Mainz (2021): Wir über uns. URL: <https://www.kh-mz.de/hochschule/wir-ueber-uns/>, Stand: 19.02.2021.
- Katholische Hochschule NRW (2013): Grundordnung der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. vom 14. Januar 2002 in der Fassung vom 20. September 2013. Köln. URL: <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule NRW (2015): Statut der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. vom 27.05.2009 in der Fassung vom 20.01.2015. URL: <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/>, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Hochschule NRW (2017): Leitsätze. URL: <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/>, Stand: 19.02.2021.
- Katholische Hochschule NRW (2018): Auszug aus dem Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor of Arts). am Fachbereich Sozialwesen der Abteilung Köln der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Für das Wintersemester 2018/2019. Köln. URL: <https://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/modulhandbuecher/>, Stand: 30.10.2019.
- Katholische Stiftungsfachhochschule München (1999): Verfassung der Katholischen Stiftungsfachhochschule München. Fachhochschule der Kirchlichen Stiftung des öffentlichen Rechts »Katholische Bildungsstätten für

- Sozialberufe in Bayern«. München. URL: https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/Verfassung, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Stiftungshochschule München (o.J.): Leitbild. München. URL: www.ksfh.de/wir-ueber-uns/portraet/leitbild, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Stiftungshochschule München (2013): Modernisierungs- und Internationalisierungsstrategie: KSFH European Policy Statement. München. URL: www.ksfh.de/wir-ueber-uns/portraet/leitbild-international, Stand: 26.06.2017.
- Katholische Stiftungshochschule München (2017): Bachelorstudiengang »Soziale Arbeit« (B. A.) Modulbeschreibungen für den Fachbereich München. Stand: Juli 2017. München. URL: https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/2017-Modulbeschreibungen_ba_sa.pdf, Stand: 30.10.2019.
- Katholische Stiftungshochschule München (2021): Porträt der Hochschule. URL: <https://www.ksh-muenchen.de/hochschule/portraet-der-hochschule/>, Stand: 19.02.2021.
- Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur »Organisation Hochschule«. In: Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-25.
- Kieffer, Thierry; Rutishauser, Muriel (2013): c2e Selbstbewertung 2014. Selbstbewertung mit dem SwissBEx Fragebogen 2013 – Ihr Start für die erfolgreiche Teilnahme am EFQM Anerkennungsprogramm. Hg. v. SAQ SwissBEx. Bern. URL: www.swissbex.ch, Stand: 13.09.2017.
- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter (2010): Organisation. 6., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klose, Martin (2017): Bericht des Rektors. September 2014 – August 2017. Hg. v. Katholische Hochschule Mainz. Mainz. URL: <https://www.kh-mz.de/services/downloads/reaktoratsberichte/>, Stand: 29.06.2021.
- Kneer, Georg; Nassehi, Armin (2000): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. 4. Auflage (1751). München: Wilhelm Fink.
- Kommission Qualität und Akkreditierung Kammer Fachhochschulen Schweiz (Hg.) (2014): Bewertungskatalog für Fachhochschulen. Ein wirkungsvolles Qualitäts-Diagnoseinstrument. EFQM Model 2013. 5. Auflage. Unter Mitarbeit von Hugo Graf. Lausanne, Olten, St. Gallen. URL: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/EFQM-BK_f%C3%BCr_Fachhochschulen_2014.pdf, Stand: 14.09.2017.

- Kraft, Martin; Robrecht, Bernward (2011): Katholische Fachhochschulen im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Berufsbefähigung – gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen. In: Bernhard Nacke (Hg.): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Edgar Köslér. Erkelenz: Altius, S. 55-63.
- Krainer, Larissa; Heintel, Peter (2010): Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse (Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik, Band 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Detlef (2001): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage (UTB Soziologie fachübergreifend, 2184). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krobath, Thomas; Heller, Andreas (2010a): Ethik organisieren. Einleitung zur Praxis und Theorie der Organisationsethik. In: Thomas Krobath und Andreas Heller (Hg.): Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik (Palliative Care und OrganisationsEthik). Freiburg: Lambertus, S. 13-42.
- Krobath, Thomas; Heller, Andreas (Hg.) (2010b): Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik (Palliative Care und OrganisationsEthik). Freiburg: Lambertus.
- Krüggele, Michael; Gabriel, Karl; Gebhardt, Winfried (1999a): Einleitung. In: Michael Krüggele, Karl Gabriel und Winfried Gebhardt (Hg.): Institution Organisation Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen: Leske und Budrich, S. 7-16.
- Krüggele, Michael; Gabriel, Karl; Gebhardt, Winfried (Hg.) (1999b): Institution Organisation Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel. Opladen: Leske und Budrich.
- KTQ GmbH (Hg.) (2015): KTQ-Manual, KTQ-Katalog Krankenhaus. Version 2015. 3., vollständig überarbeitete Auflage.
- Land Baden-Württemberg: Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz). LHG, vom 17.12.2020. URL: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-HSchulGBWV28IVZ&psml=bsbawueprod.psml&max=true, Stand: 24.05.2021.
- Land Baden-Württemberg (05.05.2015): Qualitätssicherungsgesetz. QualSiG BW 2015, vom 2015. Fundstelle: GBl. 2015, 313. URL: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-QualSiGBW2015rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true, Stand: 24.05.2021.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (18.12.2002): Gesetz zur Errichtung der Universität Duisburg-Essen und zur Umwandlung der Gesamt-

- hochschulen. In: Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.) 56 (37). URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=10327&ver=8&val=10327&sg=0&menu=1&vd_back=N, Stand: 13.05.2021.
- Lehmann, Karl (2011): Erwartungen an Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft in Zeiten fortschreitender Säkularisierung. Dokumentation des Vortrags bei der Tagung der Bundeskonferenz der Rektoren und Präsidenten kirchlicher Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 10.12.1998 in Mainz. In: Bernhard Nacke (Hg.): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Edgar Kössler. Erkelenz: Altius, S. 33-45.
- Lichtlein, Theresia; Rischke, Melanie; Roessler, Isabel; Thiemann, Jan (2019): 50 Jahre Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Festschrift. Hg. v. CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Gütersloh.
- Lob-Hüdepohl, Andreas (2011): Das Ethische und das Religiöse. Zum Selbstverständnis theologischer Ethik in gesellschaftspolitischen Debatten. In: Bernhard Nacke (Hg.): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Edgar Kössler. Erkelenz: Altius, S. 191-212.
- Lorenz, Juliane (2017): Wissenschaftsmanagement und Recht. Organisationsformen analysieren: Grundlagen des Wissenschafts- und Hochschulrechts. In: Markus Lemmens, Péter Horváth und Mischa Seiter (Hg.): Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar. Bonn: Lemmens, S. 426-457.
- Luhmann, Niklas (1981): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation (Soziologische Aufklärung, /Niklas Luhmann; 3). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1982): Funktion der Religion (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 407). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft (Soziologische Aufklärung). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1001). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1993): Zeichen als Form. In: Dirk Baecker (Hg.): Probleme der Form (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1069). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45-69.
- Luhmann, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000a): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000b): Organisation und Entscheidung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, Niklas (2008a): Die Moral der Gesellschaft. 5. Auflage (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1871). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2008b): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? 5. Auflage (Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meifort, Franziska (2017): Ralf Dahrendorf. Eine Biographie. München: C.H.Beck.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 441-471.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Ronald Hitzler, Anne Honer und Christoph Maeder (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Wiesbaden: Vieweg+Teubner, S. 180-192.
- Meyer, Florent A. (2013): Radarise your business for success; [EFQM model 2013]. RADAR. Integrated sustainable excellence and performance management. Brussels: EFQM.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2019): Leistungsorientierte Förderung des akademischen Mittelbaus für Forschungsgruppen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg«. Ausschreibung der 3. Fördertranche vom 11. März 2019. AZ – 32-7545.20/4/25. Unter Mitarbeit von Holger L. Fröhlich. URL: https://hochschulen-bw.de/wp-content/uploads/2020/05/2019_Ausschreibung_Mittelbauprogramm.pdf, Stand: 24.06.2021.
- Nacke, Bernhard (Hg.) (2011): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Un-

- ter Mitarbeit von Edgar Köslér. Arbeitsgemeinschaft der Trägervertreter Katholischer Fachhochschulen (ATKF). Erkelenz: Altius.
- Nassehi, Armin (2015): Die »Theodizee des Willens« als Bezugsproblem des Ethischen. In: Armin Nassehi, Irmhild Saake und Jasmin Siri (Hg.): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer, S. 13-41.
- Nassehi, Armin; Saake, Irmhild; Siri, Jasmin (Hg.) (2015a): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer.
- Nassehi, Armin; Saake, Irmhild; Siri, Jasmin (2015b): Ethik – Normen – Werte. Eine Einleitung. In: Armin Nassehi, Irmhild Saake und Jasmin Siri (Hg.): Ethik – Normen – Werte. Wiesbaden: Springer, S. 1-9.
- National Policy Board For Educational Administration (NPBEA) (Hg.) (2018a): National Educational Leadership Preparation (NELP) Program Standards – Building Level. Reston. URL: www.npbea.org.
- National Policy Board For Educational Administration (NPBEA) (Hg.) (2018b): Preparing for the National Educational Leadership Preparation (NELP) Program Review: A Companion Guide. Unter Mitarbeit von Michelle D. Young, Irv Richardson, Joan Auchter und Cathy Shiffman. Reston. URL: www.npbea.org.
- Nationalrat der Republik Österreich (25.06.1999): 94. Bundesgesetz über die Studien an Akademien und über die Schaffung von Hochschulen für pädagogische Berufe. Akademien-Studiengesetz 1999 – AStG. Fundstelle: BGBl. I Nr. 94/1999. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010152&FassungVom=2007-09-30>, Stand: 08.09.2021.
- Nicht, Manfred (2011): Zur Entwicklung der Katholischen Fachhochschulen in Deutschland – einige kurze Hinweise. In: Bernhard Nacke (Hg.): Herausforderungen und Perspektiven. Katholische Fachhochschulen – Engagement für eine humane Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Edgar Köslér. Erkelenz: Altius, S. 47-53.
- Parsons, Talcott (2005): The Social System. 2. edition (Routledge sociology classics). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Parsons, Talcott (2009): Das System moderner Gesellschaften. Unter Mitarbeit von Dieter Claessens. 7. Auflage. Weinheim: Juventa-Verl.
- Peisert, Hansgert; Framhein, Gerhild (1994): Das Hochschulsystem in Deutschland. Bonn: BMBW, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Pellert, Ada (1997): Die Universität in der Wissensgesellschaft. Zum Verhältnis von Forschung und Lehre; [Vortrag, Universität Innsbruck, 11.12.1996] (Se-

- natsarbeitskreis für Wissenschaft und Verantwortlichkeit, 2). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Pellert, Ada (2017): Chancen und Grenzen der Führung. Management in Wissenschaftsorganisationen meint Management in Expertenorganisationen. In: Markus Lemmens, Péter Horváth und Mischa Seiter (Hg.): Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar. Bonn: Lemmens, S. 544-553.
- Pesendorfer, Bernhard (1996): Organisationsdynamik. In: Gerhard Schwarz (Hg.): Gruppendynamik. Geschichte und Zukunft. 2., überarbeitete Auflage. Wien: WUV, S. 205-238. URL: www.pesendorfer.de/download.html, Stand: 21.06.2021.
- Pfennig, Stefanie (2014): Bildung – Schlüssel der Frauenfrage. Helene Weber als Pädagogin und Bildungspolitikerin. In: Gisela Muschiol und Eva M. Welskop-Deffaa (Hg.): Helene Weber. Beiträge zu einer Biografie. Unter Mitarbeit von Gisela Muschiol und Eva M. Welskop-Deffaa. Bonn: Hildegardis-Verein e.V., S. 40-112. URL: https://www.helene-weber.de/files/uploads/helene-weber/Kollegtexte/Pfennig_Bildung%20-%20Schlussel%20der%20Frauenfrage%20copy.pdf, Stand: 08.05.2021.
- PH Niederösterreich; KPH Wien/Krems; PH Wien (Hg.) (2018): Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership. Bachelorstudium.
- Pielmeier, Herbert; Schwalb, Helmut (1996): von der Caritasschule zur Katholischen Fachhochschule Freiburg. In: Caritas '97 Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes, S. 76-82.
- Pieper, Michael (2009): Von der Wohlfahrtsschule zur Fachhochschule. Reformschritte, Statusgewinne, politische Einflussnahme. In: Susanne Sandherr, Franz Schmid und Hermann Sollfrank (Hg.): Einhundert Jahre Ausbildung für soziale Berufe mit christlichem Profil. Von Ellen Ammanns sozial-caritativer Frauenschulung zur Katholischen Stiftungsfachhochschule München; 1909 – 2009. München: Don Bosco Medien, S. 53-66.
- proCum Cert GmbH (2019): proCum Cert-QUALITÄTSBERICHT. Krankenhaus St. Rochus Hospital Telgte. Frankfurt a.M., 27.02.2019. URL: https://www.procum-cert.de/fileadmin/Dateien/Qualitaetsberichte/2019/Qualitaetsbericht_Endversion_2019_St._Rochus_Hospital__Telgte.pdf, Stand: 04.06.2020.
- Reber, Joachim (2013): Christlich-spirituelle Unternehmenskultur. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Reinicke, Peter (2012): Die Ausbildungsstätten der sozialen Arbeit in Deutschland 1899-1945 (Sonderdrucke und Sonderveröffentlichungen, v.51). Freiburg: Lambertus.
- Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (o.J.): Leitbild der KPH Wien/Krems. KPH Wien/Krems. Wien/Krems. URL: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Wir_ueber_uns/Leitbild/KPH_Leitbild.pdf, Stand: 08.07.2020.
- Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (2016): Imagebroschüre. Lehren und Lernen mit Perspektive. Unter Mitarbeit von Johannes Martschin. KPH Wien/Krems. Wien/Krems.
- Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (2017): Festschrift. Wissensbilanz 2017. Unter Mitarbeit von Erhard Mayerhofer. KPH Wien/Krems. Wien/Krems.
- Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (2018): KPH:kompakt. 2018/19. Unter Mitarbeit von Johannes Martschin, Erhard Mayerhofer und Susanne Scherf. KPH Wien/Krems. Wien/Krems (KPH:kompakt).
- Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (2019): Hochschul Report 2018/19. Unter Mitarbeit von Johannes Martschin, Erhard Mayerhofer, Susanne Scherf und Georg Hellmayr. KPH Wien/Krems. Wien/Krems. URL: http://www.wp1-ftp.kphvie.ac.at/_Hochschulreport/2018-19/index.html, Stand: 08.05.2020.
- Rhode, Ulrich; Rüfner, Wolfgang (2012): Kirchliche Hochschulen. Referate des Symposiums zu Ehren von Manfred Baldus am 19. März 2010. Berlin: De Gruyter.
- Rösch, Mathias (2009): »unterhaltssäumiger Vater kommt ins KZ« Die Sozialen Frauenschulen im »Dritten Reich« zwischen Ideologie, Anpassung und Resistenz. In: Susanne Sandherr, Franz Schmid und Hermann Sollfrank (Hg.): Einhundert Jahre Ausbildung für soziale Berufe mit christlichem Profil. Von Ellen Ammanns sozial-caritativer Frauenschulung zur Katholischen Stiftungsfachhochschule München; 1909 – 2009. München: Don Bosco Medien, S. 42-52.
- Saake, Irmhild (2012): Kultur. In: Oliver Jahraus, Armin Nassehi, Mario Grizelj, Irmhild Saake et al. (Hg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 95-97.
- Saake, Irmhild; Nassehi, Armin (2007): Einleitung: Warum Systeme? Methodische Überlegungen zu einer sachlich, sozial und zeitlich verfassten Wirklichkeit. In: SozW 58 (3), S. 233-253. DOI: 10.5771/0038-6073-2007-3-233.

- Saul, Philipp; Zoch, Annette (2021): Hamburgs Erzbischof Heße bietet Papst Franziskus seinen Rücktritt an. In: *Süddeutsche Zeitung*. URL: www.sz.de/1.5239115, Stand: 21.03.2021.
- Schein, Edgar H. (2006): *Organisationskultur*. 2. korrigierte Auflage. Bergisch Gladbach: EHP – Verlag Andreas Kohlhage.
- Schein, Edgar H.; Schein, Peter (2017): *Organisationskultur und Leadership*. 5. Auflage. München: Verlag Franz Vahlen.
- Scherer, Samuel (2020): Qualität an Hochschulen. Das Unmessbare messbar machen. In: Stephanie Bohlen und Erika Adam (Hg.): *Qualität als Auftrag und Ansporn für eine Hochschule Angewandter Wissenschaften: Eine Weg-Gabe für Edgar Köstler*. Konstanz: Hartung-Gorre, S. 49-60.
- Schewe, Gerhard (2018): Stichwort: Organisation. In: Springer Gabler Verlag (Hg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/organisation-45094/version-268393>, Stand: 05.04.2021.
- Schmidt, Thomas (2017): *Nie wieder Qualität. Strategien des Paradoxie-Managements*.
- Schmidt, Thomas (2018): Mit dem Dritten sieht man besser. Die Kunst der Unterscheidung als Methode der Organisationsethik. In: *Lebendiges Zeugnis* 73 (4), S. 263-274.
- Schmidt, Thomas (2019): Qualitäten der Ethik. Moralische Aporien als nützliche Illusion. In: Erika Adam und Stephanie Bohlen (Hg.): *Autonomie und Gerechtigkeit als Illusion? Beiträge zu einer mehrdimensionalen Ethik aus zehn Jahren M.A. Angewandte Ethik (MenschenArbeit. Freiburger Studien, 38)*. Konstanz: Hartung-Gorre, S. 63-80.
- Schmidt, Thomas (2020): Durchatmen und Haltung organisieren. Vertrauen gewinnen in Zeiten des Umbruchs. In: *Praxis PalliativeCare* (48), S. 34-36.
- Schmidt, Thomas; Heller, Andreas; Ebertz, Michael N. (2010): Der Blick der Anderen. Eine systemische Intervention im Profil- und Qualitätsentwicklungsprozess der Katholischen Fachhochschule Freiburg. In: Thomas Krobath und Andreas Heller (Hg.): *Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik (Palliative Care und OrganisationsEthik)*. Freiburg: Lambertus, S. 903-918.
- Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Wille, Katrin; Hölscher, Thomas (2009): *George Spencer Brown. Eine Einführung in die »Laws of Form«*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuchter, Patrick; Krobath, Thomas; Heller, Andreas; Schmidt, Thomas (2020): Organisationsethik. In: *Ethik Med* 23 (2), S. 142. DOI: 10.1007/s00481-020-00600-3.

- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft, 92). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (1984): Aufgaben und Entwicklung der Katholischen Fachhochschulen. Empfehlungen d. Arbeitsgemeinschaften d. Träger u. d. Rektoren/Präsidenten Kath. Fachhochsch.; 23. Jan. 1984 (Arbeitshilfen/[Deutsche Bischofskonferenz], 34). Bonn: Bischofskonferenz.
- Sinek, Simon (2009): Start with why. How great leaders inspire everyone to take action. New York: Portfolio Penguin.
- Söder, Joachim R.; Hilpert, Konrad; Waldenfels, Hans; Harnoncourt, Philipp et al. (1999): Stichwort: Proprium. In: Walter Kasper (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Achter Band – Pearson bis Samuel. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. 11 Bände. Freiburg i.Br.: Herder, S. 636-642.
- Spencer-Brown, George; Wolf, Thomas (1997): Laws of form. Gesetze der Form. 2. Auflage. Lübeck: Bohmeier.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen -Vorbericht-. Wintersemester 2020/2021 (Fachserie 11 Reihe 4.1). URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-vorb-2110410218004.pdf?__blob=publicationFile.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. und erw. Aufl. (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Tacke, Veronika; Drepper, Thomas (2018): Soziologie der Organisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Teichler, Ulrich (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick. In: Ulrich Teichler (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von Christian Bode. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 11-42.
- Toens, Katrin (2007): Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess. In: Martin Winter (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (Die Hochschule, 16. Jahrgang, 2 (2007)). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 37-53.

- UNESCO (Hg.) (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19 of the 36th Session of the General Conference based on 34 C/Resolution 20. Paris.
- Universität Bielefeld (2021): Geschichte der Universität. URL: <https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/geschichte-universitaet/index.xml>, Stand: 13.02.2021.
- Vatican News (2021): Heiliger Stuhl: Segnung homosexueller Paare nicht möglich. Vatikan. URL: <https://www.vaticannews.va/de/vatikan/news/2021-03/glaubenskongregation-segnung-homosexueller-paare-nicht-moeglich.html>, Stand: 21.03.2021.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen u.a.: Budrich.
- Vogd, Werner (2011): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke. 2., erweiterte und vollständig überarbeitete Auflage. Opladen: Budrich.
- Vogler, Michael (2014): Wieso arbeiten wir eigentlich hier? Unternehmenskultur erkennen und bewusst designen. Wien, Hamburg: Edition Konturen.
- Voß, Josef (1999): Warum eigenständige Zertifizierung konfessioneller Krankenhäuser? In: Klocke Manfred (Hg.): Denkanstöße. Für eine eigenständige Zertifizierung konfessioneller Einrichtungen und Werke. proCum Cert GmbH. Detmold: Eigenverlag, S. 7-10.
- Walter, Thomas (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation. In: Martin Winter (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (Die Hochschule, 16. Jahrgang, 2 (2007)). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 10-36.
- Weber, Max (1922): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl E. (1995): Der Prozess des Organisierens (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1194). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wiater, Werner (2019): Fachhochschulen. In: Bayrische Staatsbibliothek (Hg.): Historisches Lexikon Bayerns. URL: <https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Fachhochschulen>, Stand: 11.04.2021.
- Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wissenschaftsrat (2014): Anlage zu den Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Saarlandes. Ausgangslagen der Hochschulen und Bewertungsbericht zur Universitätsmedizin. Berlin (Drs. 3650-14).

Wosgien, Gerlinde (2009): Ellen Ammann – die Gründerin der Münchner Sozialen und caritativen Frauenschule. In: Susanne Sandherr, Franz Schmid und Hermann Sollfrank (Hg.): *Einhundert Jahre Ausbildung für soziale Berufe mit christlichem Profil. Von Ellen Ammanns sozial-caritativer Frauenschulung zur Katholischen Stiftungsfachhochschule München; 1909 – 2009*. München: Don Bosco Medien, S. 16-27.

Anhang

Übersicht der analysierten Hochschuldokumente

Die hier angegebenen Daten zeigen an, zu welchem Datum die Dokumente für die weitere Analysearbeit abgespeichert wurden. Im Literaturverzeichnis sind die entsprechenden Dokumente immer dann mit einem neueren Datum versehen, wenn sie weiter unverändert über den angegebenen Link zur Verfügung stehen.

Übersicht der analysierten Hochschuldokumente

Dokument	Fundort (Link)	Verwendete Version
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen		
Grundordnung in der Fassung vom 20.09.2013	https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/	26.06.2017
Leitsätze	https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/	26.06.2017
Statut in der Fassung vom 20.01.2015	https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/hochschule/leitsaetze/	26.06.2017
Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor WS18/19	https://www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/modulhandbuecher/	30.10.2019

Dokument	Fundort (Link)	Verwendete Version
Katholische Hochschule Freiburg		
Verfassung in der Fassung vom 11.12.2015	https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/rechtsgrundlagen	26.06.2017
Selbstverständnis	https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/selbstverstaendnis	26.06.2017
Mission	https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/mission/	26.06.2017
Vision	https://www.kh-freiburg.de/hochschule/wir-ueber-uns/unsere-vision/	26.06.2017
Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor vom 05.07.2017	https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studiengaenge/bachelor/modulhandbuch_ba_soziale-arbeit_2017_07_05_-2-.pdf	30.10.2019
Katholische Hochschule Mainz		
Satzung	https://www.kh-mz.de/services/downloads/SatzungKH_2011	26.06.2017
Geschäftsordnung des Senats	https://www.kh-mz.de/services/downloads/Ordnung_Senat_1989	26.06.2017
Leitbild	https://www.kh-mz.de/hochschule/wir-ueber-uns/leitbild	26.06.2017
Rektoratsbericht 2017	https://www.kh-mz.de/services/downloads/rektoratsberichte/	11.12.2017
Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor gültig ab WS 14/15	https://www.kh-mz.de/studium-und-lehre/fachbereich-soziale-arbeit-und-sozialwissenschaften/bachelor-studiengang-soziale-arbeit/modulhandbuch/	30.10.2019

Dokument	Fundort (Link)	Verwendete Version
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin		
Verfassung	https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/Verfassung_Amtsblatt_201204.pdf	26.06.2017
Wir über uns	www.khsb-berlin.de/hochschule/wir-ueber-uns/	26.06.2017
Transferstrategie	https://www.khsb-berlin.de/system/files/Transferstrategie_webversion_2017-17-03.pdf	26.06.2017
Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor vom 07.10.2019	https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/SozA-B.A._Modulhandbuch_-_07.10.2019.pdf	30.10.2019
Katholische Stiftungshochschule München		
Leitbild	www.ksfh.de/wir-ueber-uns/portraet/leitbild	26.06.2017
Verfassung, Stand 01.10.1999	https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/Verfassung	26.06.2017
Modernisierungs- und Internationalisierungsstrategie	www.ksfh.de/wir-ueber-uns/portraet/leitbild-international	26.06.2017
Modulbeschreibungen Soziale Arbeit Bachelor, Stand Juli 2017	https://www.ksh-muenchen.de/fileadmin/user_upload/2017-Modulbeschreibungen_ba_sa.pdf	30.10.2019

Kurzfragebogen Interviewpartner*innen

Geschlecht: männlich weiblich keine Zuordnung

Wie viele Jahre sind Sie bereits an dieser Hochschule tätig? _____Jahre

Wie viele Jahre sind Sie in Ihrer heutigen Position tätig? _____Jahre

Seit insgesamt wie vielen Jahren sind Sie berufstätig?

bis zu 5 Jahre

5 – 10 Jahre

11 – 20 Jahre

mehr als 20 Jahre

Stellenumfang in Prozent _____ %

Was haben Sie studiert, bzw. welche Ausbildung haben Sie?

Bei Gruppeninterviews:

Welchem Bereich sind Sie zuzuordnen?

Dekan*in/Prodekan*in

Studiengangleitung

Lehre

Hochschulkommunikation o.ä.

Verwaltung

Interviewart

Einzelinterview

Gruppeninterview

Adaptiertes Bewertungsschema entlang der EFQM-Kriterien

Adaptiertes Bewertungsschema entlang der EFQM-Kriterien nach Kieffer und Rutishauser 2013 sowie European Foundation for Quality Management 2012b

Krit. 1: Führung	Konkretisierende Stichworte
Die Führungskräfte der Hochschule entwickeln die Vision, Mission, Werte und ethische Grundsätze und sind Vorbilder.	Persönliche Kommunikation von V/M/W, Zweck der Hochschule definieren, Beobachtung politischer Entwicklungen, Wahrnehmung der Einflussmöglichkeiten auf politischer Ebene, Vorleben eines Partnerschaftlichen Umgangs; Vorleben von Werten; Strategiearbeit; Definition gemeinsamer Führungskultur, Bewertungsinstrumente (Beurteilungen, MABs) Fortbildungen zum Führungsverhalten.
Die Führungskräfte definieren, überprüfen und verbessern das Managementsystem und die Leistungen der Hochschule	Nutzung von Kennzahlen, PDCAs, AKVs?/Arbeitsplatzbeschreibungen, Sicherstellen und Steuern von Ressourcen, Rahmenbedingungen für Prozessmanagement herstellen, Regelmäßige Selbstbewertungen, Externe Überprüfungen, Risikomanagement, Kommunikationskonzept für intern und extern.
Die Führungskräfte befassen sich persönlich mit externen Interessensgruppen	Interessensgruppen sind definiert, Die Bedürfnisse der Interessensgruppen werden erhoben, Kooperationen werden aufgebaut und gepflegt, Rückmeldungen systematisch erfasst und für Veränderungen genutzt, Kontakte werden gepflegt, Aktivitäten mit Partnern finden statt. Quartals- und Jahresberichte durch FKs, Verhaltensgrundsätze, Unterstützen bei Aktivitäten wie Tagungen usw.
Die Führungskräfte stärken zusammen mit den Mitarbeiter*innen der Hochschule eine Kultur der Excellence (»Besserwerden-Wollens«)	Regelmäßige Mitarbeitendengespräche, Motivation durch Vorbild, Informellen Austausch fördern, Insgesamt geeignete Rahmenbedingungen schaffen und Ressourcen bereitstellen. Innovations- und Lernmöglichkeiten für die Hochschule schaffen, Erfahrungen mit anderen austauschen, Partner mit in Verbesserungen einbeziehen. Fort- und Weiterbildungen ermöglichen. Lob und Anerkennung gewähren. QE delegieren, MA in Prozessmanagement etc. schulen, Kultur der Wertschätzung fördern, Maßnahmen zur Chancengleichheit
Die Führungskräfte gewährleisten, dass die Hochschule flexibel ist und Veränderungen effektiv gemanagt werden	Überwachungssystem für Veränderungsbedarfe und dessen Auswertung, Definition von Zielen und Einforderung von Zielen bei Veränderungsprojekten, Veränderungsprozesse werden durch FK begleitet und bei Schwierigkeiten findet Unterstützung statt. Interessensgruppen werden einbezogen. Transparenz bei Veränderungsprozessen. Nutzung von Projektmanagementmethoden, Priorisierungen, Ideenworkshops usw. PDCA bei Projekten, Unterstützung mit notwendigen Ressourcen und durch leitende Gremien.

Krit. 2: Strategie	Konkretisierende Stichworte
Die Strategie der Hochschule beruht auf dem Verständnis der Bedürfnisse und Erwartungen der Interessensgruppen und des externen Umfelds	Bedürfnisse werden systematisch erfasst und systematisch ausgewertet. Instrumente dazu weiterentwickelt, relevante Umweltfaktoren sind definiert worden, auf diese wird gezielt eingewirkt, Demographische Entwicklung wird beobachtet, Ansprüche der Arbeitswelt sind im Blick, Blick nach außen (Hochschulmarkt) ist im Blick, rechtliche Rahmenbedingungen werden analysiert, es werden Chancen und Risiken aus den genannten Bereichen abgeleitet und beurteilt.
Die Strategie der Hochschule beruht auf dem Verständnis der eigenen Leistungen und Fähigkeiten	Es werden Ergebnisse und Trends zu StudiZuf, Mitarbeitenden-Zuf, ArbeitnehmerZuf, Prüfungserfolgen, Bewerbungen, Studienplatzannahmen, Abbrüchen, Wechseln, Veranstaltungsteilnahme, Forschungsprojekten usw. analysiert, Die Fähigkeiten und Kompetenzen von Partnern evaluiert, Einfluss und Möglichkeiten neuer Technologien analysiert (systematisch!) und aus den gewonnenen Daten Chancen und Risiken abgeleitet und bewertet
Die Strategie und unterstützende Leitlinien der Hochschule werden entwickelt, überprüft und aktualisiert.	Strategieprozess? SWOT-Analyse? PDCA? Gesellschaftliche und ökologische Nachhaltigkeit? Kennzahlen definiert? Kritische Erfolgsfaktoren definiert? Strukturiertes Risikomanagement implementiert, Eigene Kernkompetenzen definiert und daraus Kernprozesse abgeleitet? BSC? Cockpit?
Die Strategie und unterstützende Leitlinien der Hochschule werden kommuniziert, umgesetzt und überwacht?	Definition von Zielen und dem Weg der Zielerreichung. Überprüfung des Grades der Zielerreichung. Planung und Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen. Strategische Projekte? Mit Projektkoordination? Innovationsstrategien? Kommunikation von Zielen? Kommunikation der Strategie? Regelmäßige Kommunikation definiert?

Krit. 3: Mitarbeitende	Konkretisierende Stichworte
Personalpläne unterstützen die Strategie der Hochschule	Es ist eine Personalpolitik formuliert. Es gibt Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile. Es besteht eine Personalplanung. Die Ablauf- und Aufbaustruktur wird überprüft und ggf. angepasst. Einbezug der Mitarbeitenden über Gremien, Austausch zwischen Gremien und Leitung, Berufungsverfahren und Bewerbungsverfahren sind festgelegt, Chancengleichheit ist im Blick, Maßnahmen zur Karriereentwicklung, Mitarbeitendenumfragen. Kommunikation der Personalpolitik.
Das Wissen und die Fähigkeiten der Mitarbeiter*innen werden entwickelt	Mitarbeitende werden mit Blick auf die Ziele der Hochschule eingestellt und weiterentwickelt. Personalbedarf wird strategiebezogen geplant (bis langfristig). Maßnahmen zur Personalgewinnung werden geplant und umgesetzt. Beurteilungen zur Leistungs- und Engagementsteigerung werden eingesetzt? Schulungs- und Entwicklungspläne existieren? Nutzen von Fortbildungsmaßnahmen wird evaluiert. Fortbildungsinhalte werden strukturiert in die Hochschule getragen? Möglichkeiten für Erfahrungen außerhalb der Hochschule werden geboten.
Mitarbeiter*innen handeln abgestimmt, werden eingebunden und zu selbständigem Handeln ermächtigt.	Ableitung Individualziele aus übergeordneten Zielen, Zielvereinbarungen werden getroffen, Überprüfung von Zielerreichungen, Maßnahmen zur Teamförderung, alle relevanten Bereiche werden auf mögliche Veränderungen untersucht und Innovationen abgeleitet. Kreative Arbeitsformen werden ermöglicht. Ermutigung zum Ergreifen von Initiativen. Jobrotation möglich? Eigenverantwortung wird gefördert. Beteiligung in relevanten Projekten ist möglich. freiwilliges Engagement außerhalb der Hochschule wird unterstützt und ermöglicht.
Mitarbeiter*innen kommunizieren wirkungsvoll in die gesamte Hochschule	Kommunikationsbedürfnisse werden ermittelt und genutzt. Es gibt ein Kommunikationskonzept. Werte und Ziele werden kommuniziert. Kommunikationskanäle werden geschaffen. Wissensweitergabe ist systematisiert. Neue Inputs werden genutzt. Erfahrungsaustausch ist möglich. Verbesserungsmanagement mit Anreizsystem und regelmäßigem Erinnern an das System.
Mitarbeiter*innen werden belohnt, anerkannt und betreut	Formen der Anerkennung (Zusatzversicherung, freie Tage, Betriebsausflüge usw.) Beteiligung durch umgesetzte Verbesserungsvorschläge, Förderung Work-Life-Balance (Hanse-Fit u.ä.). Interne und externe Informationsveranstaltungen zur gegenseitigen Anerkennung. Transparentes Belohnungssystem, Anerkennung in Mitarbeitendengesprächen, gemeinsame Aktivitäten → Zusammengehörigkeitsgefühl

Krit. 4: Partnerschaften und Ressourcen	Konkretisierende Stichworte
Partner und Lieferanten werden zu nachhaltigem Nutzen gemanagt.	Partner- und Lieferantenportfolio. Verantwortlichkeiten festgelegt. Beurteilung der Leistung der Partner. Informationsaustausch sicherstellen. Wissens- und Erfahrungsaustausch mit Partnern. Gemeinsame Projekte (auch in der Lehre) Kontakte zu Fachgesellschaften und Gremien steuern.
Finanzen werden zum nachhaltigen Erfolg gemanagt.	Budgets werden aus Strategie abgeleitet und segmentiert. Finanzplanung erfolgt. Finanzielles Risikomanagement. Finanzielle Kennzahlen werden durch Gremien überprüft. Finanzcontrolling ist eingeführt. Finanzielle Kompetenzen von Mitarbeitern sind festgelegt. Kostenbelastung ist transparent. Investitionen werden priorisiert.
Gebäude, Sachmittel und Material werden nachhaltig zur Unterstützung der Strategie gemanagt.	Bedarf an Räumen und Sachmitteln wird aus der Strategie abgeleitet und definiert. Wirtschaftliche Nutzung wird sichergestellt. Erneuerungszyklen sind festgelegt. Lagerbewirtschaftung. Sicherheitsbeauftragte*er. Umweltbeauftragte*er, Erreichbarkeit mit ÖPNV, Anreize ÖPNV, Abfallvermeidungskonzept – kommuniziert?, Gefährdungsanalyse. Kommunikation zum ökologischen Nutzen.
Technologie wird gemanagt, um die Realisierung der Strategie zu unterstützen.	Technologiekonzept, Effizienz überprüft und bewertet, Nutzen Austausch im Vergleich zum Aufwand, Technologieportfolio. Nutzung Technologien wird erhoben. Austausch von Geräten mit hohem Ressourcenverbrauch, Entwicklungen im Technologiebereich verfolgen und sinnvoll einsetzen. Intranet? Technisches Wissensmanagement. Ausstattung Lehrräume. Schulung auf Technologien.
Informationen und Wissen werden gemanagt um eine effektive Entscheidungsfindung zu unterstützen und um die Fähigkeiten der Hochschule aufzubauen.	Führungskräfte werden mit Informationen rechtzeitig und hinreichend versorgt. Daten werden sinnvoll zur Verfügung gestellt → Informationen. Wissensplattformen werden genutzt und weiterentwickelt. Vernetzung mit z.B. Unibibliotheken. Datensicherheitskonzept besteht. Wissensaustauschmöglichkeiten. Innovations- und Verbesserungsprojekte.

Krit. 5: Prozesse, Produkte und Dienstleistungen	Konkretisierende Stichworte
Prozesse werden gestaltet, gelenkt und verbessert um den Nutzen für die Interessensgruppen zu optimieren.	Prozesslandkarte, Prozessmanagement. PDCA von Prozessen. Benchmark einsetzen. Prozessverantwortliche sind definiert. Steuerung der Prozesse durch übergeordnetes Gremium. Prozesskennzahlen. Zielerreichung bei Prozessen systematisch ermitteln und zum KVP einsetzen.
Produkte und Dienstleistungen werden entwickelt um optimale Werte für Kunden (Studierende, Arbeitgeber und Träger) zu schaffen.	Systematische Studiengangsentwicklung, Weiterentwicklung. Einbindung von »Kunden«. Einbezug von Rückmeldungen, Marktforschungsergebnissen usw., Anpassung der Angebote (Studiengänge, Weiterbildungen, Services) auch unter Einbezug der »Kunden«, Produkte auf gesellschaftlichen Nutzen hin überprüft. Einsatz neuer Technologien?
Produkte und Dienstleistungen werden effektiv beworben und vermarktet	Kundenbegriff ist geklärt, Erwartungen und Bedürfnisse werden ermittelt. Leistungsangebot der Hochschule wird evaluiert und verbessert. Nutzung eines Beschwerdemanagements. KVP. Alleinstellungsmerkmale werden genutzt. Marketingstrategie wird genutzt. Werbematerialien?
Produkte werden erstellt, geliefert und gemanagt um den Erfolg der Hochschule zu sichern.	Umsetzung gesetzlicher und interner Vorgaben. Kundenzufriedenheit ist im Blick. Entwicklung der Angebote. Weiterentwicklung aller Angebote. Rahmenbedingungen und Inhalt. Verbesserungen des Arbeitsumfelds. Kontakt mit Interessensgruppen, Absolventen und Studierenden für KVPs nutzen. Benchmark mit anderen (vergleichbaren) Hochschulen durchführen. Diesen zum KVP nutzen.
Kundenbeziehungen werden gemanagt und vertieft.	"Kunden« sind segmentiert und ein Beziehungsmanagement ist eingeführt. (Kontakt mit Praxisstellen, Studierenden nach Studiengang etc.) Verbesserungsvorschläge werden gezielt mit Kunden entwickelt. Kunden in KVPs mit einbezogen. Regelmäßige Kontakte mit unterschiedlichen Rahmungen. Absolventenbefragungen. Nutzen des Erlernten evaluieren.

Krit. 6: Kundenbezogene Ergebnisse	Konkretisierende Stichworte
Die Hochschule erhält von ihren »Kunden« direkte Rückmeldungen zu ihren Leistungen, z.B. durch Befragungen, Bewertungen, Lob und Beschwerden	<p><i>Wahrnehmungen:</i></p> <p>Erhebungen, Rankingsysteme, Befragungen, Jahresberichte, Arbeitgeberbefragungen</p>
Die Hochschule verfügt über Messergebnisse, um die Effizienz der Leistungen gegenüber den Kunden zu beurteilen.	<p><i>Leistungsindikatoren:</i></p> <p>Amtliche Statistik, Statistiken über Service, Beschwerden, Entwicklung von Prozessen mit »Kunden« usw.</p>
Krit. 7: Mitarbeiterbezogene Ergebnisse	Konkretisierende Stichworte
Die Hochschule erhält von ihren Mitarbeitenden direkte Rückmeldungen zu ihren Leistungen, z.B. durch Befragungen, Bewertungen, Lob oder Beschwerden.	<p><i>Wahrnehmungen:</i></p> <p>Zufriedenheit, Engagement, Einbezug bei der Mitentwicklung, Rückmeldungen zu Zusatzleistungen. Existiert eine Mitarbeitendenbefragung?</p>
Die Hochschule verfügt über interne Messergebnisse um zu beurteilen, wie effizient sie die Leistungen für ihre Mitarbeitenden erbringt.	<p><i>Leistungsindikatoren:</i></p> <p>Vorschlagswesen, Rücklaufquote MABs, Anzahl Beschwerden von Mas, Anerkennungen, Fehlzeiten und Fluktuationsrate, Zielerreichung in Mitarbeitendengesprächen.</p>

Krit. 8: Gesellschaftsbezogene Ergebnisse	Konkretisierende Stichworte
Die Hochschule erhält von der Gesellschaft direkt Rückmeldungen zu ihren Leistungen, z.B. durch Berichte, Presseartikel, Bewertungen, Lob oder Beschwerden.	<p><i>Wahrnehmungen:</i></p> <p>Umweltauswirkungen, Ansehen, Arbeitsplatzauswirkungen, Auszeichnungen und Medienberichterstattung. Akkreditierungen.</p>
Die Hochschule verfügt über interne Messergebnisse, um die Effizienz ihrer Leistungen gegenüber der Gesellschaft zu beurteilen.	<p><i>Leistungsindikatoren:</i></p> <p>Anzahl Presseartikel, Kooperationsverträge, Anerkennung der Studierenden an anderen Hochschulen (Anzahl Promovenden) Internationale Zusammenarbeit.</p>
Krit. 9: Schlüsselergebnisse	Konkretisierende Stichworte
Die Hochschule hat Schlüsselergebnisse definiert, um die erfolgreiche Umsetzung der Strategie zu ermitteln.	Es handelt sich um die finanziellen und nichtfinanziellen Ergebnisse, welche die erfolgreiche Umsetzung der Strategie der Hochschule zeigen. Das Set an Ergebnissen ist mit den maßgeblichen Interessensgruppen abgestimmt. Finanzielle Ergebnisse (Rücklage), Wahrnehmungen der Interessensgruppen, Budgeteinhaltung, Leistungsmengen.
Die Hochschule hat Messgrößen definiert um die erfolgreiche Umsetzung der Strategie zu ermitteln.	Es handelt sich um finanzielle und nicht finanzielle Leistungsindikatoren, durch welche die operative Leistung der Hochschule gemessen wird. Sie helfen der Hochschule, die Leistungen hinsichtlich der angestrebten Schlüsselergebnisse zu überwachen, zu verstehen, vorzusehen und zu verbessern.

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., 2 SW-Abbildungen

24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Kerstin Jürgens

Mit Soziologie in den Beruf

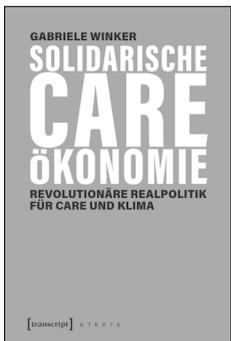
Eine Handreichung

September 2021, 160 S., kart.

18,00 € (DE), 978-3-8376-5934-4

E-Book:

PDF: 15,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5934-8



Gabriele Winker

Solidarische Care-Ökonomie

Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.

15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3

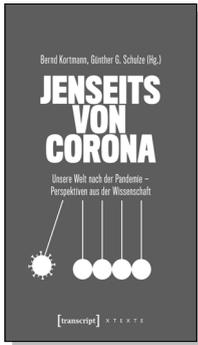
**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



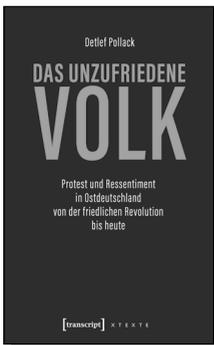
Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,
Andrea Maurer, Helga Pelizäus, Michael Schmid
Gesellschaftstheorie
Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1
E-Book:
PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)
Jenseits von Corona
Unsere Welt nach der Pandemie -
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S., Klappbroschur, 1 SW-Abbildung
22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9
E-Book:
PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3
EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9



Detlef Pollack
Das unzufriedene Volk
Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S., Klappbroschur, 6 SW-Abbildungen
20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3
E-Book:
PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7
EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

