

Hanft, A. (2012) :

## Strategische Positionierung von Hochschulen – zwischen bürokratischer Planung und Handlungskompetenz



Beitrag aus:

Michael Kerres, Anke Hanft,  
Uwe Wilkesmann, Karola Wolff-Bendik (Hrsg.)

**Studium 2020**  
Positionen und Perspektiven zum  
lebenslangen Lernen an Hochschulen

ISBN 978-3-8309-2579-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2014  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

Bestellung per Fax: 0251 26504-26  
oder telefonisch: 0251 26504-0;  
per Internet unter [www.waxmann.com/buch2579](http://www.waxmann.com/buch2579)  
oder per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Anke Hanft

## 2.2 Strategische Positionierung von Hochschulen – zwischen bürokratischer Planung und Handlungskompetenz

Vor dem Hintergrund einer steigenden Zahl von Studierenden mit beruflichen Erfahrungen stehen Hochschulen vor der Herausforderung, ihre Angebotsstrukturen an die veränderte biographische Situation und an verändertes Studierverhalten ihrer Zielgruppen anzupassen. Das hat allerdings zur Voraussetzung, dass diese Veränderungen auch wahrgenommen und in Entwicklungs- und Angebotsplanungen integriert werden. Zwar sind Hochschulen unter den Bedingungen neuer Governance-Systeme für Studiengangsplanungen selbst verantwortlich, angesichts der Komplexität ihrer internen Strukturen mit vielfältigen Mitbestimmungsrechten sind solche Prozesse zentral nicht vollständig steuerbar. Nachfolgend soll das strategische Management als Orientierungsrahmen für die Implementierung von Lifelong-Learning-Strukturen herangezogen werden, auch wenn dessen Reichweite in Hochschulen nicht unumstritten ist (Berthold, Behm & Daghestani, 2011).

### Strategische Ausrichtung der Hochschulen auf Lifelong Learning

Das strategische Management basiert in seiner populärsten Variante auf einem sequentiellen linearen Planungsprozess, der ausgehend von einer Organisationsphilosophie oder einer Mission in folgendem Phasenablauf beschrieben werden kann (in Anlehnung an Müller-Böling & Krasny, 1998, S. 19 ff.):

1. Initiierung des strategischen Planungsprozesses
2. Profilbildung und Leitbilderstellung
3. Analyse der Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken (SWOT-Analyse) und Strategiebildung
4. Maßnahmenkatalog und Zielvereinbarungen
5. Umsetzung
6. Controlling.

Die Initiierung eines strategischen Planungsprozesses ist Aufgabe des Managements bzw. der Hochschulleitung, die ausgehend von der Formulierung eines Leitbildes in Abhängigkeit zu externen Herausforderungen interne Stärken und Schwächen analysiert, um darauf aufbauend strategische Leitlinien zu entwickeln, die dann auf den verschiedenen Ebenen umzusetzen und durch Controlling oder Monitoring zu begleiten sind.

In der Realität wird die kausale Logik dieses Schemas oft durchbrochen, indem es beispielsweise zu Rückkoppelungen kommt, Phasen mehrfach oder in anderer Reihenfolge durchlaufen werden oder das Schema nicht vollständig abgearbeitet wird. Auch können Planungen komplett fehlschlagen oder sich Strategien durchsetzen, die nicht auf lineare Planungsprozesse zurückführbar sind. Dies gilt generell für alle

strategischen Planungsprozesse, im besonderen Maße aber für Planungen in Hochschulen, die durch lose Kopplungen und weitgehend autonome dezentrale Einheiten gekennzeichnet sind (vgl. Hanft, Röbbken, Zimmer & Fischer, 2008, S. 126 ff.).

Müller-Böling und Krasny (1998, S. 22) relativieren daher die Bedeutung des strategischen Planungsprozesses für Hochschulen und schreiben ihm lediglich ordnende Funktionen im Rahmen strategischer Prozesse zu. Mintzberg (1994) fordert vor diesem Hintergrund sowohl einen strategischen Planungsprozess, aber auch Offenheit gegenüber nicht intendierten Ergebnissen, die aus fehlerhaften Planungen oder ungeplanten Handlungen resultieren. Er stellt Planung, die durch Zielvorgabe und Maßnahmen in Form formalisierter Schritte gekennzeichnet ist, daher dem echten strategischen Denken gegenüber, das durch Synthese, Intuition und Kreativität und die Entwicklung eines zusammenhängenden, perspektivischen Bildes vom Unternehmen gekennzeichnet ist (S. 10). Durch ein derartiges, für Überraschungen offenes Verständnis strategischen Managements werden die Organisation und ihr Management zudem offener für Lernprozesse, die sich aus dem unerwarteten Erfolg *emergenter Strategien*<sup>1</sup> oder ihren Wechselwirkungen mit geplanten Maßnahmen ergeben können. Mintzberg (1978, S. 935) unterscheidet zwischen bewusst gewählten und emergenten Strategien, die sich erst im Nachhinein als solche erweisen (vgl. auch Hanft et al., 2008, S. 131 f.).

Nachfolgend soll den verschiedenen Schritten des strategischen Planungsprozesses gefolgt werden, dabei aber der Blick auf hindernde und ermöglichende Strukturen nicht verschlossen bleiben.

## Hochschulprofil und Leitbild

Der Wissenschaftsrat fordert eine Differenzierung des Hochschulsektors und empfiehlt, „die demographische Dynamik zu einem wesentlichen Element ihrer Strategie“ zu machen (Wissenschaftsrat, 2010, S. 9). Bereits im Jahr 2006 empfahl er, Weiterbildung als Kernaufgabe in gestufte Studienstrukturen einzubinden und lebenslanges Lernen zu einem Leitprinzip für die Organisation von Bildungsangeboten zu erheben (Wissenschaftsrat, 2006). Dennoch ist Lifelong Learning und Weiterbildung in Profilen und Leitbildern von Hochschulen bislang nur vereinzelt verankert (Wolter, 2005). Wie ist das zu erklären?

In der Vergangenheit war das deutsche Hochschulsystem eher durch Homogenität als durch Differenzierung gekennzeichnet, unterschiedliche Profile bestanden lediglich zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie in der fachspezifischen Ausrichtung wie Kunst, Musik oder Medizin (Teichler, 2005). Vor dem Hintergrund dieser Tradition ist verständlich, warum Leitbilder von Hochschulen auffällige Ähnlichkeiten in ihren Kernaussagen aufweisen. Sie konzentrieren sich auf die gesetzlich verankerten

---

1 Müller-Stewens & Lechner (2001, S. 51) weisen darauf hin, dass nicht jede überraschend auftretende Strategie als emergent gekennzeichnet werden sollte, da derartige Überraschungen auch dadurch verursacht werden können, dass einzelne Akteure oder Gruppen intendierte Strategien zunächst im Verborgenen vorantreiben, so dass sie der Führungsebene verborgen bleiben. Sinnvoll kann der Emergenzbegriff dagegen für Strategien angewendet werden, die sich unbeabsichtigt aus Interaktionen innerhalb der Organisation ergeben.

Aufgaben von Hochschulen, zu denen zwar auch die Weiterbildung zählt, aus der Perspektive der Hochschulleitungen aber nicht als solche wahrgenommen wird (Hanft, 2009, S. 20). Nicht zuletzt die Exzellenzinitiative hat dazu beigetragen, Forschung in den Mittelpunkt der Profilsuche zu stellen – mit dem Ziel der Errichtung einer forschungsorientierten „World Class University“ (Wissenschaftsrat, 2010, S. 9). Diese einseitige Fokussierung wird nun vom Wissenschaftsrat kritisiert und mit der Forderung einer Differenzierung des Hochschulsektors verbunden. Eine Profilierung im Sinne einer Ausdifferenzierung ist, so Teichler (2005, S. 118), in Deutschland aber erst dann zu erwarten, wenn die gesellschaftlichen Nutzer, insbesondere Studierende und Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, auf eine Profilbildung drängen.

Angesichts der wachsenden Heterogenität der Studierenden- und Teilnehmergruppen erscheint eine Profilbildung in Studium und Lehre naheliegend. Wolter (2008, S. 29 f.) klassifiziert die Studierenden mit Blick auf ihre berufliche Einbindung in folgende Gruppen:

1. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und berufspraktischer Erfahrung, die ein Studium mit regulärer Studienberechtigung (z.B. Abitur oder Fachhochschulreife) aufnehmen (z.B. die große Gruppe doppelt qualifizierter Abiturienten).
2. Personen, die ihr Studium nach abgeschlossener Berufsausbildung und beruflicher Erfahrung über nicht-traditionelle Zugangswege aufnehmen.
3. Studierende in dualen Studiengängen, die Studium und berufliche Ausbildung verknüpfen.
4. Hochschulabsolventen, die nach einer Phase beruflicher Tätigkeit ein weiterbildendes Angebot an der Hochschule nachfragen (hierzu ist auch die wachsende Zahl derjenigen zu zählen, die als Bachelor-Absolventen ein Masterstudium nachfragen).
5. Erwerbstätige ohne vorangegangenen Hochschulabschluss, die ein weiterführendes Studium absolvieren, für das sie aufgrund ihrer herausragenden beruflichen Qualifikation zugelassen wurden.
6. Erwerbstätige mit oder ohne Hochschulabschluss, die sich außerhalb der Institution Hochschule auf wissenschaftlichem Niveau weiterbilden (z.B. in Corporate Universities).
7. Personen, die in der nachberuflichen Phase Studienangebote nachfragen, in der Regel nicht aus vorrangigem Qualifizierungsmotiv (z.B. Seniorenstudium).

Ungeachtet dieser Vielfalt sind die Angebotsstrukturen der Hochschulen nach wie vor durch große Homogenität ohne Rücksicht auf den Bedarf spezifischer Zielgruppen gekennzeichnet. Der Druck durch den Markt, den Teichler (2005) vorhersagt, scheint die Hochschulen noch nicht erreicht zu haben, denn eine Ausdifferenzierung von Hochschulen über Studienangebotsformen, wie vom Wissenschaftsrat (2010) gefordert, ist bislang nur vereinzelt erfolgt (z.B. Duale Hochschule Baden-Württemberg, Fern-Universität Hagen). Ebenso wenig unterscheiden die Hochschulen intern bei der Gestaltung ihrer Studienangebote unterschiedliche Formate für verschiedene Zielgruppen. Nur vereinzelt wagen Hochschulen eine Profilbildung jenseits der Forschungsexzellenz (z.B. Leuphana Universität Lüneburg).