

## 4 Methodisches Vorgehen

Das hier zu untersuchende Phänomen ist die Umsetzung der kompetenzorientierten Lehre innerhalb der *Handlungskoordination* der Organisation Hochschule, welche die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Lehre ermöglicht. Da zurzeit viele hochschulindividuelle Suchbewegungen feststellbar sind, wie kompetenzorientierte Lehre im Hochschulkontext erfolgreich umgesetzt werden kann (Stang et al. 2020, 16), sind Fallstudien eine vielversprechende Möglichkeit, diese organisatorischen Prozesse in konkreten Ausprägungen zu beschreiben. Yin definiert Fallstudien wie folgt:

A case study is an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident. (Yin 2018, 5)

Obwohl qualitativen Fallstudien in der wissenschaftlichen Literatur eine hohe Bedeutung zugemessen wird, wird diese Methode, mit Blick auf quantitative Erhebungen, kritisiert. Yin führt als häufigste Kritikpunkte die fehlende Genauigkeit in der Methodendurchführung, die Verwechslung von qualitativen Fallstudien in der Wissenschaft mit denen der Lehre, die begrenzte Möglichkeit der Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowie die begrenzte Vergleichbarkeit der Ergebnisse an (Yin 2018, 29–40). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch die Beschreibung von Phänomenen und keine Generalisierbarkeit der Ergebnisse angestrebt. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Hochschulen darzustellen. Bezüglich der Vergleichbarkeit merkt Kerl an, dass

in der quantitativen Wissenschaft oft mit randomisierten kontrollierten Studien argumentiert wird. Diese erlauben zwar eine Abschätzung der Wirkungen bestimmter Variablen, was Fallstudien nicht leisten können, Fallstudien erlauben jedoch die Generierung detaillierter Einblicke in ein bestimmtes Phänomen (Kerl 2018, 56).

Pflüger et al. ergänzen, dass Fallstudien die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Verfahren zu kombinieren, und dass die Möglichkeit zur Multiperspektivität und zur Offenheit besteht, was eine bessere Berücksichtigung von Kontexten und neuen Informationen ermöglicht (Pflüger et al. 2017, 391). Da es, wie Yin (2018) feststellt, kein festgelegtes Vorgehen gibt, wie Fallstudien durchgeführt werden, und während der Untersuchung auch kontext- oder informationsbedingte Anpassungen vorgenommen werden müssen, muss dieses Vorgehen auch für diese Untersuchung erstellt werden. Zunächst soll auf die grundlegenden Bedingungen der Methode Fallstudie eingegangen werden, woran sich die Fallauswahl und die Beschreibung der Operationalisierung anschließen.

## 4.1 Komponenten von Fallstudien

Yin schlägt folgende Komponenten für das Forschungsdesign vor:

- A case study's questions
- Its propositions, if any
- Its case(s)
- The logic linking the data to the propositions
- The criteria for interpreting the findings (Yin 2018, 66).

Die Forschungsfrage, wie Hochschulen die Studierendenorientierung in ihrer Organisation umsetzen, wird durch eigene Überlegungen ergänzt, die über das Wie hinausgehen, was sich schon in der Verflechtung mit dem New Public Management zeigt: Die Governance von Hochschulen bezieht sich zumeist auf die Erreichung der Ziele der Verwaltungsreform – hier gilt es zu überlegen, ob die *Studierendenorientierung* als ein Teil, eingebettet in die Ziele des New Public Managements, gehandhabt wird oder ob dieses Ziel unabhängig davon, also als eigenständiger strategischer Strang, von den Hochschulen vollzogen wird. Daran schließen sich weiterhin Überlegungen an, ob und warum das Erreichen des bildungspolitischen Ziels seitens der Ministerien vollständig an die Hochschulen verwiesen wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden drei Hochschulen betrachtet. Diese Limitation ist aufgrund der Fülle und Komplexität der Gemengelage geboten und wird im Abschnitt Fallauswahl genauer expliziert. Die fünfte von Yin benannte Komponente verweist auf die Datenerhebung und -analyse, die in Unterkapitel 4.4.4 (Fallauswahl) vorgestellt wird. Yin schlägt hierfür „Mustervergleich, Erklärungsbildung, Zeitreihenanalyse, Logikmodell und fallübergreifende Synthese“ (Yin 2018, 81–82; eigene Übersetzung) vor.

In den hier vorliegenden beschreibenden Fallstudien wird vor allem das Wie herausgearbeitet, für das noch kein Muster in der Theorie vorliegt, sodass allenfalls Hypothesen generiert werden können, welche zur weiteren Überprüfung durch die Analyse weiterer Fälle weiterentwickelt werden müssten. Folgt man Yin, so bedeutet die Erklärung eines Phänomens, kausale Sequenzen festzulegen oder zu erklären, wie oder aus welchen Gründen ein Ergebnis zustande gekommen ist (Yin 2018, 147). Dadurch, dass für diese Untersuchung ein Untersuchungszeitraum für alle drei Fälle festgelegt wurde, schließen sich Zeitreihenanalyse und Logikmodell als Grundlage aus. Es wird kein zeitlicher Prozess betrachtet, sondern der Iststand der untersuchten drei Hochschulen in dem Jahr 2018. Bei der fallübergreifenden Synthese steht für Yin im Fokus, die Integrität des gesamten Falls beizubehalten und alle Muster, die innerhalb eines Falls gefunden werden, über alle Fälle hinweg zu vergleichen oder zu synthetisieren, und zwar nicht zwingend über die Fälle zu schlussfolgern, sondern über die ge-

fundenen Muster. Hierbei gilt es, konzeptionell in einer Abstraktionsebene zu denken und weniger einen tiefen Drill-down in die Fälle vorzunehmen, und es steht die Argumentation der möglichen (rivalisierenden) Interpretationen der Ergebnisse im Fokus (Yin 2018, 194–199). Als letzte Komponente spricht Yin (2018) die wissenschaftliche Güte (Konstruktvalidität, Validität und Zuverlässigkeit) an. Die Konstruktvalidität meint, dass die Operationalisierung zu den zu untersuchenden Faktoren passt, Validität und Zuverlässigkeit sprechen die Generalisierung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse an (Yin 2018, 101).

## 4.2 Sekundäranalyse von Daten

Diese Arbeit beruht auf einer weiteren Analyse der Daten, die in dem Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* erhoben wurden. Damit handelt es sich um eine Sekundäranalyse, welche die Ergebnisse aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und eine Selektion und Neukombination des vorhandenen Datenmaterials erforderlich macht, um die Erkenntnisse der Primäranalyse zu ergänzen und um einen weiteren Blickwinkel hinzuzufügen. Folgt man Heaton handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine ergänzende Analyse, bei der die bereits vorliegenden Daten hinsichtlich einer neuen Fragestellung ausgewertet werden (Heaton 2008, 39). Die vorliegenden Daten werden zusätzlich mit einer Dokumentenanalyse kombiniert. Damit liegt hier auch eine „assorted analysis“ (Heaton 2008, 39) vor, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bestehendes Datenmaterial mit neuen Daten zusammengebracht wird.

Medjedović verweist auf den Umstand, dass bei der Sekundäranalyse die Auswertung und Analyse der Daten von dem Erhebungsprozess entkoppelt sind und damit aus dem Kontext gerissen werden (Medjedović 2019, 250). Dem kann für diese Arbeit entgegengestellt werden, dass die Verfasserin dieser Arbeit Mitglied des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* ist und in den vollständigen primären Forschungsprozess involviert war. Damit ist die Berücksichtigung des Primärkontextes gegeben und „die Sekundäranalyse [ist] als neuer Prozess der Rekontextualisierung und Rekonstruktion von Daten zu verstehen“ (Medjedović 2019, 251), da diese aus der Perspektive der *Hochschulsteuerung* ausgewertet werden, für die im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* schlicht die Kapazitäten fehlten. Die Primäranalyse der Daten lässt sich als ein „sequenzielles Quan-Qual-Design (Vertiefungsstudie)“ (Kuckartz 2017, 178) beschreiben. Kuckartz beschreibt dieses wie folgt:

Aus den Ergebnissen einer quantitativen Studie werden die Fragen für eine qualitative Erhebung generiert. In der qualitativen Erhebung können so zum Beispiel Fragen, die in

den Ergebnissen aufgekommen sind, geklärt werden. So entsteht ein Zusammenhang zwischen Ergebnissen und Konzeption des weiteren Vorgehens und es können zum Beispiel Leitfäden mit den Ergebnissen einer vorhergehenden quantitativen Erhebung begründet werden. (Kuckartz 2017, 178)

Dies beschreibt die Entwicklung des Forschungsdesigns der Primärstudie – hier wurde zunächst eine Onlinebefragung durchgeführt und auf der Basis dieser Ergebnisse wurden die Leitfäden für die Interviews entwickelt. Aus diesen Erhebungen entstand eine Fülle an Daten, die im Rahmen des Primärprojektes nicht in aller Tiefe und aus allen Blickwinkeln ausgewertet konnte, sodass sich die vorliegende Sekundäranalyse vertiefend anbot.

Damit ist hinsichtlich der Daten die Basis der Fallstudien beschrieben worden und es schließt sich die Beschreibung der Fallauswahl an.

### 4.3 Fallauswahl

Die Auswahl wurde durch die Ergebnisse des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* (Becker/Stang 2020b) prädestiniert. Die drei ausgewählten Universitäten hatten sowohl an der Onlinebefragung wie auch an den im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* durchgeführten Leitfadeninterviews teilgenommen und gehören zu den Hochschulen, die sich innerhalb des vorgenommenen Rankings (siehe dazu auch die Abschnitte 4.4.4 und 4.4.5) unter den besten 50 Hochschulen innerhalb der teilnehmenden Hochschulen an der Befragung einsortiert hatten (mehr dazu: Aschinger et al. 2020). Somit kann durch diese Vorauswahl davon ausgegangen werden, dass alle drei Hochschulen über eine hohe Ausprägung hinsichtlich der *Studierendenorientierung* verfügen.

Eine weitere Einschränkung wurde dahingehend vorgenommen, dass nicht die gesamte Vielfalt der Hochschularten untersucht wird, sondern nur eine Hochschulart, die der Universitäten, die noch hinsichtlich der Größe und des Standortes (Bundesland) differieren. Im Vorfeld wurden die möglichen Kandidatinnen und Kandidaten dahingehend vorselektiert, welche Dokumente verfügbar sind. Dies schränkte die Auswahl massiv ein – von mehreren Hochschulen wurde die Freigabe von (prinzipiell öffentlich verfügbaren) Dokumenten verweigert oder so stark verzögert, dass diese Fälle nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten.

Weiterhin wurde überlegt, ob eine Einschränkung nach Hochschulart oder nach Standort (Bundesland) vorgenommen werden sollte. Da keine drei gleichartigen Hochschulen aus einem Bundesland in dem Stichprobenpool verfügbar waren, konnte nur eine der möglichen Eingrenzungen vorgenommen werden.

Letztlich führte die mangelnde Kooperation von Hochschulen dazu, dass nur aus der Gruppe der Universitäten drei Fälle zu untersuchen waren – und einschränkend ist dazu anzumerken, dass ein Ministerium und die angehörige Universität nicht in der Lage waren, innerhalb des Bearbeitungszeitraums (2017 bis 2021) die Ziel- und Leistungsvereinbarungen bereitzustellen, sodass hier die 2018 endenden Ziel- und Leistungsvereinbarungen zugrunde gelegt wurden (das jüngste Dokument).

Aus dem verbleibenden Pool wurden eine große, eine mittlere und eine kleine Universität ausgewählt, sodass als unterscheidende Merkmale nicht nur der Standort mit den individuellen Rahmungen, sondern auch interne Anforderungen (Anzahl der Studierenden) in die strategischen Entscheidungen – und damit in die *Handlungskoordination* – der Universitäten hineinspielen.

Klar ist, dass mit drei Fallbeschreibungen nur eine sehr eingeschränkte Typisierung erfolgen kann, sodass diese im Rahmen dieser Arbeit rudimentär bleiben muss und für etwaige folgende Untersuchungen (zum Beispiel der restlichen interviewten Hochschulen (Anzahl: 41)) verbleibt. Im Folgenden sollen die angewandten Forschungsmethoden, die in diesem *Mixed-Methods-Ansatz* zum Tragen kommen, kurz vorgestellt werden.

## 4.4 Methodenmix als Zugang

In dieser Untersuchung werden qualitative und quantitative Verfahren miteinander kombiniert, „da sie die Tiefe und Breite von Ergebnissen stärken“ (Kelle 2017, 45) können und damit eine „ganzheitliche, holistische Sicht erzielen, [indem] ein und dasselbe Phänomen von unterschiedlichen Perspektiven her“ betrachtet wird (Lamnek 1995, 250). Und Grecu und Völcker ergänzen:

Durch die methodologisch begründete Verknüpfung der unterschiedlichen Forschungszugänge wird eine komplexe Perspektive auf soziale Phänomene möglich, die monomethodische Zugänge so umfassend nicht leisten können. (Grecu/Völcker 2018, 231)

Die drei hier zugrundeliegenden Verfahren zur Datenerhebung werden nun kurz skizziert, um dann im Anschluss die Auswertungsmethodik vorzustellen.

### 4.4.1 Leitfadeninterviews

Das *Leitfadeninterview* wird durch die Thematik und die Fragen des Interviews strukturiert. Damit entsteht zwischen der gewünschten Offenheit und dem qua-

litativen Ansatz und der Strukturierung ein Spannungsfeld in der Gesprächssituation. Loosen beschreibt Leitfadeninterviews als eine „in Komplexität und Aufwand auf den ersten Blick leicht zu unterschätzende Methode der Datenerhebung. Tatsächlich ist ‚asking questions and getting answers [...] a much harder task than it may seem at first‘“ (Loosen 2016, 141, H. i. O.).

Gleichzeitig gehören Befragungen zu den Alltagserfahrungen, sodass das Leitfadeninterview nur durch die Anbindung an den wissenschaftlichen Prozess mit der Zielgebung, „durch regulierte (einseitig regelgeleitete) Kommunikation reliable (zuverlässige, konsistente) und valide (akkurate, gültige) Informationen über den Forschungsgegenstand zu erfahren“ (Scholl 2003, 21), zur Forschungsmethode wird. Der Standardisierungsgrad für Leitfäden dient als ein Mittel der Zuordnung des verwendeten Instrumentes. Hier reicht die Bandbreite von stark bis gar nicht standardisiert. Je stärker der Leitfaden präzisiert wird, desto stärker ist der Standardisierungsgrad und desto geringer ist die Offenheit ausgeprägt. Der Leitfaden kann somit eine Orientierungshilfe zur Strukturierung des Gesprächs darstellen, jedoch kein starres Gerüst. Die Offenheit dieser Methode bietet durch den mündlichen Dialog die Möglichkeit, an interessanten Punkten nachzufragen und individueller die Bedürfnisse der Befragten zu erfragen.

Die Interviews fokussierten vor allem die Perspektive und die Problemstellungen, die sich aus den Anforderungen ergeben. Im Unterschied zum Fragebogen ermöglicht die offene Gesprächsführung und die damit zusammenhängende Erweiterung von Antwortspielräumen, den Bezugsrahmen der Befragten ebenfalls mit zu erfassen. Schnell et al. verweisen darauf, dass dies „einen Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten“ zulässt (Schnell et al. 2011, 379).

Doch auch diese Methode ist problembehaftet. So können, selbst wenn Interviewerinnen oder Interviewer alles richtig machen, Fragen seitens der Befragten abgelehnt werden oder die Antworten werden dadurch verfälscht, dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden. Bortz und Döring weisen darauf hin, dass etwaige Fehler, die bei Befragten durch Fehlinterpretation der Frage zustande kommen, mit zu dokumentieren sind, da dadurch unwichtige Informationen bei den Befragten in das Bewusstsein gerufen werden und durch deren Bewertung dieser eine Antwort gegeben werden könnte, die nicht die eigentliche Haltung zu der Frage widerspiegelt (Bortz/Döring 2007, 250–251). Zu dieser „Fehlermöglichkeit“ kommen noch *Priming-Effekte* hinzu, die entstehen, wenn „sich die Beantwortung einer Frage assoziativ auf die Beantwortung der Folgefragen auswirkt“ (Bortz/Döring 2007, 251).

In dieser Untersuchung werden fünf Interviews ausgewertet. Drei davon wurden jeweils mit einem Mitglied der Hochschulleitungen oder deren Beauftragten (Bibliotheksleitung, Stabsstellen) mit dem Fokus auf die Entwicklung

der studierendenorientierten Hochschule geführt. Die zwei weiteren vorliegenden Interviews wurden im Zuge der Fallstudien des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* mit den Vizeleitenden Lehre oder deren Beauftragten (Stabsstelle) hinsichtlich der studentischen Perspektive auf die Lehre geführt. Für die Fälle A und B liegen somit jeweils zwei Interviews vor, für den Fall C nur eines, da an dieser Universität keine Fallstudie im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* durchgeführt wurde. Einschränkend ist ebenfalls anzumerken, dass es durch die unterschiedlichen Interviewerinnen und Interviewer zu unterschiedlichen Einflüssen während der Befragung gekommen sein kann. Da der Leitfaden jedoch für alle Interviews gleich war, kann ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen hergestellt werden. Dennoch gilt es, auch diesen Umstand in der Reflexion zu berücksichtigen. Die Daten aus den *Leitfadeninterviews* werden durch eine *Dokumentenanalyse* und die Ergebnisse einer *Onlinebefragung* ergänzt, sodass sich eine kurze Vorstellung der Methoden hier nun anschließt.

#### 4.4.2 Online-Fragebogen

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule* wurde auch eine Onlinebefragung vorgenommen, zu der alle Hochschulen Deutschlands eingeladen wurden, um einen Überblick über die Selbstwahrnehmung der Hochschulen zu erhalten. Diese Methode wurde gewählt, da es in Deutschland über 500 staatlich zugelassene Hochschulen gibt und damit der Erhebungsaufwand durch persönliche Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren zu groß gewesen wäre. Damit bot sich eine Online-Umfrage an, da diese „Befragungen zeitlich und räumlich unabhängig sind“ (Wagner/Hering 2014, 662). Fühles-Ubach sieht weitere Vorteile in der Möglichkeit,

Multimedia-Elemente, automatisierte Filterführungen, Plausibilitäts-Checks der Eingaben sowie Randomisierungen der Antwortmöglichkeiten oder Frageblöcke zu verwenden, [...] [und einen weiteren Vorteil] in dem schnellen Rücklauf (Fühles-Ubach 2013, 115).

Nachteile dieser Methode sind darin zu sehen, dass nicht zu kontrollieren ist, wer nun schlussendlich den Fragebogen ausfüllt (Zerr 2003, 382), und es unmöglich ist, persönlich zu interagieren, und damit den Begleittexten eine hohe Bedeutung zukommt. Hinzu kommen die Risiken, dass die Aufmerksamkeit und/oder das Interesse der Ausfüllenden während der Bearbeitung sinkt oder bei langen Fragebögen die Abbruchquote steigt. Hinzu kommt, dass die *Item-Nonresponse* bei dieser Art der Befragung höher ausfällt als bei anderen Metho-

den (Zindler/Pohl 2015, 305). Um die Rücklaufquote zu erhöhen, empfiehlt Faulbaum (2011), eine Nachfassaktion durchzuführen, sofern die finanziellen Mittel dafür vorhanden sind. Faulbaum verweist auch auf die zentrale Bedeutung der Frageformulierungen, da die Komplexität eines Fragetextes ein Problem für die Antwortqualität darstellt, wenn man bedenkt, dass mit der Komplexität des Textes oft eine entsprechende Komplexität der kognitiven Leistung einhergeht, die erbracht werden muss, um den Text zu verstehen (Faulbaum 2011, 241). Unklare Formulierungen können zur Folge haben, dass die intendierte Bedeutung der Forschenden sich deutlich von dem unterscheidet, was die Befragten darunter verstehen. Tourangeau et al. verweisen auf das Problem der Unschärfen, denn es werden von den Befragten unterschiedliche Interpretationsräume genutzt, um vage Fragen präzise zu beantworten, und dies hat zur Folge, dass eine nicht interpretierbare Variabilität in den Antworten entsteht (Tourangeau et al. 2000, 45).

Da in dieser Befragung Mitglieder von Hochschulen von Hochschulmitgliedern befragt wurden, kann von einem weitgehenden gemeinsamen Verständnis von Begrifflichkeiten ausgegangen werden. Dies dient insbesondere der Validität der Befragung, die zeigt, ob das Instrument auch das abbildet, was erfasst werden soll (Schnell et al. 2011, 146). Zudem wurden offene Fragestellungen vermieden, da diese für den Antwortenden einen höheren Zeitaufwand in der Bearbeitung bedeuten (Bortz/Döring 2007, 254), und es wurden vor allem Fakten, Wissens- und Einstellungsfragen gestellt und Motiv- und Verhaltensfragen (Petersen 2014, 87) vermieden, da diese zum einen eine weitere Fehlerquelle gewesen wäre und auch dem Forschungsziel nicht gedient hätten.

Da der gesamte Fragebogen über 80 Fragen verfügte und der zeitliche Bearbeitungsaufwand für die Ausfüllenden nach dem Pretest als zu groß eingeschätzt wurde, wurde der Fragebogen in vier Teile zerlegt, die sich thematisch an den Zielgruppen

- Hochschulleitung für die Themen der Hochschulorganisation und -didaktik,
- Leitungen der IT-Abteilungen hinsichtlich der digitalen Strukturen,
- Leitungen der Infrastruktur und
- Leitungen der Bibliothek als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Bereich der physischen Lehr- und Lernräume

orientierten. In dieser Untersuchung wurden die Fragebögen der Hochschulleitungen zur Auswertung herangezogen, da diese thematisch am aussagekräftigsten für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind. Durchgeführt wurde die Befragung vom Dezember 2017 bis zum November 2018 mittels



SoSci Survey<sup>9</sup> und die Erinnerungen wurden zweimalig (03.2018 und 10.2018) versendet. Ausgewertet wurde der Fragebogen mittels deskriptiver Statistik, die vor allem die Häufigkeit der Verteilungen der Angaben betrachtet. Die weiteren Details und die Ergebnisse dazu finden sich in Becker/Stang 2020b.

Im Zuge der Auswertung des Onlinefragebogens fielen methodische Schwächen auf, die trotz Pretesting bei der Gestaltung der Befragung nicht bemerkt wurden. So wurden in der Frage *In welcher Form bezieht die Universität/Hochschule Studierende in die strategischen Überlegungen ein?* als Antwortmöglichkeiten (mit ermöglichter Mehrfachauswahl) sowohl *in Gremien* wie auch *durch studentische Vertreter und Vertreterinnen in Gremien* angeboten. Auch bei der Frage *Gibt es Sondermittel für die Weiterentwicklung der Lehre?* wurde eine Überschneidung der Items übersehen. Hier wurden zur Mehrfachauswahl *Drittmittel*, *Mittel aus der Hochschule/Universität*, *Länderspezifische Sonderprogramme* und *Maßnahmen zur Eigenfinanzierung* als Items angeboten. Hier ist eine große Überschneidung zwischen den Eigenmitteln und den Maßnahmen zur Eigenfinanzierung zu sehen. Da die Hochschulen unterschiedlich auf dieses Item reagiert haben, bleibt fraglich, welche Interpretationsräume genutzt wurden. Weiterhin ist auf die gleichlautenden Antworten unterschiedlicher Fragen hinzuweisen. So wird sowohl in der Frage nach der Kommunikation der Hochschulstrategie wie auch bei der Kommunikation der Ergebnisse der Zusammenarbeit zur Verbesserung der Lehre die Antwortmöglichkeit *in Veranstaltungen* gegeben. Diesem Umstand wurde durch trennscharfe Formulierungen in dieser Arbeit zu begegnen versucht. Auch in den Angaben zu den Anteilen der digitalen Lehre waren Inkonsistenzen möglich. Bei diesen Angaben konnten die Teilnehmenden mittels Schieberegler die Anteile (0–100 Prozent) getrennt voneinander angeben. Es gab keine (technische) Vorgabe, welche die Anteile auf insgesamt 100 Prozent limitierte. Damit ist es nicht möglich darzulegen, wie die in einem der hier dargelegten Fälle die restlichen neun Prozent der Lehre gestaltet sind. Ein weiteres methodisches Element stellt die Dokumentenanalyse dar.

#### 4.4.3 Dokumentenanalyse

Nach Atteslander (1971) eignen sich „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“, als Grundlage für die *Dokumentenanalyse*. Als großer Vorteil der Analyse bereits vorhandener Schriftstücke ist zu betonen, dass das Material nicht durch mögliche Feh-

---

<sup>9</sup> Siehe dazu: SoSci Survey – die Lösung für eine professionelle Onlinebefragung. <https://www.soscisurvey.de/>.

lerquellen (zum Beispiel soziale Erwünschtheit) bei der Datenerhebung verfälscht werden kann (Lamnek 1995; Mayring 2002).

Die Perspektive der Entscheiderinnen und Entscheider wird ergänzt durch die offiziellen zentralen Dokumente der Hochschule und die verfügbaren Kennzahlen. Diese werden hinsichtlich der kompetenzorientierten Lehre und der dafür relevanten Unterstützungsstrukturen untersucht. Blümel stellt fest, dass „diese Herangehensweise ähnlich wie eine Inhaltsanalyse das Aufdecken formaler und latenter Kontexte und Zuschreibungen in manifesten Texten ermöglicht“ (Blümel 2016, 98). Damit wird es ermöglicht, die *Governance-Perspektive* genauer zu beleuchten. Weiterhin lässt sich anhand der Dokumente ein Außenbild der Hochschule rekonstruieren, während die empirischen Ergebnisse eine Innenperspektive bieten. Hinzu kommt, dass die Dokumentenanalyse einen Überblick über die Hochschulsysteme und die Organisationsstruktur bietet. Auf der Grundlage der erhobenen Daten können hier Erklärungen für parallele und abweichende Entwicklungen an den drei Hochschulen angeboten werden. Untersucht wurden, soweit frei verfügbar, Struktur- und Entwicklungspläne, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Leitbilder, (Hochschul-)Gesetze der Länder und das Hochschulrahmengesetz, Landeshaushalte, Strategiepapiere zur Hochschulentwicklung, Digitalisierung und Lehre, Organigramme, (Grund- und Geschäfts-) Ordnungen, Satzungen, Jahresberichte, Pressemitteilungen und weitere frei zugängliche Informationen der jeweiligen Hochschule auf ihren Webpräsenzen.

Zu der Dokumentenanalyse ist limitierend anzuführen, was oben schon anklang: Es konnten nicht alle für den Untersuchungszeitraum gültigen Dokumente für die Fälle zusammengetragen werden. Und auf der anderen Seite liegt eine verwirrende Vielfalt von Vereinbarungen, Strategiepapieren und Informationen auf den Webpräsenzen der Universitäten vor, die in Teilen inhaltlich diametral zueinander stehen. Hier wurde versucht, Klärung mit den jeweiligen Einrichtungen (Ministerien oder Abteilungen in den Universitäten) zu erreichen. Auch dies gelang aufgrund von sich verschiebenden Zuständigkeiten oder der Stellenfluktuation nur sehr unbefriedigend, sodass in der Interpretation auch immer mit reflektiert werden muss, dass es zu Unterschieden in den Datenlagen kam und dies ursächlich für das Ergebnis sein könnte. Mit diesen Limitationen und der in dem Sampling begründeten Komplexität ist in der Auswertung besondere Aufmerksamkeit für die Lücken und die Vergleiche aufzubringen. Zur Auswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Diese soll hier kurz umrissen werden.

#### 4.4.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Dokumente orientiert sich an der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Kuckartz 2007; Mayring 2009; Mayring 2015). Zunächst wird eine „konzeptgesteuerte Kategorienbildung“ (Rädiker/Kuckartz 2019) durchgeführt. Das Kategoriensystem wird aus den Fragen des Interviewleitfaden und den Dokumenten gebildet und iterativ verfeinert und ergänzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse „erlaubt induktive wie deduktive Analysevorgänge, ein idiographisches Eingehen auf einzelne Textstellen (Explikation) wie auch ein generalisierend-quantitatives Vorgehen, deskriptive wie auch messende Analysen“ (Mayring/Fenzel 2014, 551). Dennoch soll hier betont werden, dass diese Methode sich vor allem mit den Inhalten befasst und weniger mit der Art und Weise, wie etwas gesagt wird (Heiser 2018, 110). Diese Methode wird dahingehend kritisiert, dass sie

qua definitionem nur explizite, weitgehend eindeutige und v. a. standardisierte Textformen untersucht (vgl. Berelson 1952, S. 18). Wie die Texte zustande gekommen sind, entzieht sich der inhaltsanalytischen Methode. Kein verllorener Kontext kann durch Inhaltsanalysen wiederhergestellt werden; Mehrdeutigkeiten und intersubjektiv verschieden verstandene Konnotationen erzeugen große Inter-Codierer-Abweichungen. Zugespißt: Je interessanter und komplexer Text und Thema, desto weniger scheinen Inhaltsanalysen geeignet: Für die Oberflächensemantik reicht es, zur Entschlüsselung der Tiefensemantik aber keineswegs (Stöber 2018, 19).

Demgegenüber antwortet Heiser mit Bezug auf Mayring:

Gleichzeitig aber [...] muss der bzw. die inhaltsanalytisch Forschende stets angeben, auf welchen Teil eines Kommunikationsprozesses sich die Interpretation empirischer Daten bezieht. Nur wenn der Kontext empirischer Daten berücksichtigt wird, können auch ihre Entstehung und Wirkung berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2015, S. 50). Streng genommen zielt die Inhaltsanalyse daher nicht nur auf den Inhalt von Kommunikation, sondern durchaus auch auf deren Rahmenbedingungen. Insofern ist die Bezeichnung Inhaltsanalyse in gewisser Weise irreführend. Daher konstatiert Mayring selbst (ebd., S. 13), dass man eigentlich von ‚kategorie[n]geleiteter Textanalyse‘ sprechen müsse. (Heiser 2018, 110–111, H. i. O.)

Da die Ergebnisse der Leitfadeninterviews und die der Dokumentenanalyse Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten im Kontext haben, werden sie miteinander in Bezug gesetzt, um fallbezogene Unterschiede und Ergänzungen herausarbeiten zu können. Parallel dazu wurde die Onlinebefragung nochmals bezogen auf die drei Fälle ausgewertet. In der Befragung hatten die Hochschulen die Möglichkeit, sich zu identifizieren, sodass eine Zuordnung zwischen Hochschule und Angabe zu den Items möglich war. Diese Ergebnisse wurden zum einen

mittels eines Bonuspunktesystems hinsichtlich der Good Practice in Sachen *Studierendenorientierung* eingeordnet. So entstand eine geordnete Liste der Hochschulen Deutschlands, die, limitiert auf jene, die ihren Hochschulnamen in der Befragung angaben (Anzahl: 178), ein hohes Ausmaß an Studierendenorientierung (mehr als 60 Prozent der möglichen Punkte) haben. Zum anderen konnten so aber auch einzelne Items für die Fälle genutzt werden, die es ermöglichen, ein Bild der Good Practice der einzelnen Hochschule zu zeichnen.

Die Dokumentenanalyse war erforderlich, um die Rahmungen der Universitäten zu verstehen und um die Vergleichbarkeit der Fälle sicherzustellen. Durch den Föderalstaat liegt für jeden Fall ein anderes *Hochschulgesetz* zugrunde und auch die Schwerpunktsetzungen der Ministerien in den Zielen und Steuerungsinstrumenten weichen voneinander ab, sodass eine Einordnung nur möglich war, indem die jeweils zutreffenden Rahmenbedingungen als Bezugssystem genutzt wurden. Weiterhin war die Dokumentenanalyse von Bedeutung, um die Instrumente der Ministerien zu eruieren und Strukturen, Kompetenzen und Kontexte herauszuarbeiten. Vor allem kann dadurch eine Abgrenzung der Governance für die Zielerreichung des New Public Managements und der Maßnahmen zur Erreichung der studierendenorientierten Hochschule dargelegt werden und es sind Rückschlüsse auf den Entwicklungsfortschritt der Ministerien hinsichtlich des *Managementmodells* möglich, denn auch die Bundesländer setzen diese Reform in unterschiedlichen Tempos um.

Die Dimensionen der Untersuchung werden zum einen nach den *Governance-Mechanismen* von Heinze et al. (siehe Unterkapitel 3.3) operationalisiert und zum anderen schließt sich hier die Operationalisierung der Dimensionen der Studierendenorientierung an, die in Tabelle 4 vorgestellt wird.

**Tab. 4:** Operationalisierung der Studierendenorientierung (eigene Darstellung)

<i>Item</i>	<i>Operationalisierung</i>
Good-Practice-Ranking	Platzierung
Strategie	<ul style="list-style-type: none"><li>– Bedeutung der strategischen Felder</li><li>– Veränderungen in den Dimensionen Hochschullehre, physische Lehr- und Lernräume, digitale Strukturen und Hochschulorganisation</li><li>– Beteiligte</li><li>– Dokumentation</li><li>– Kooperation</li><li>– Einbindung der Studierenden</li></ul>

<i>Item</i>	<i>Operationalisierung</i>
Weiterentwicklung der Lehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bedeutung Innovation in der Lehre</li> <li>– Sondermittel</li> <li>– Kooperation</li> <li>– Kommunikation</li> <li>– Einbindung Studierende</li> <li>– Schulung Lehrende</li> </ul>
Qualitätsmanagement der Lehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evaluation</li> <li>– Digitale Unterstützung</li> <li>– Akkreditierung</li> </ul>
Digitale und physische Räume	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zugänglichkeit</li> <li>– Anteil digitaler Lehre</li> </ul>

Diese Zuordnung der Merkmale der Dimensionen und deren empirischer Ausprägung erfolgt zumeist mit den Ergebnissen der Befragung und der Interviews. Für die Dimensionen Strategie, Qualitätsmanagement der Lehre und Akkreditierung sind Überschneidungen mit den Governance-Mechanismen festzustellen. Hier liegen demnach die möglichen Bezugspunkte zwischen den beiden Themenkomplexen. Hinsichtlich der Governance der drei Fälle wird beschrieben, welche Ausprägungen sich für die Governance-Mechanismen feststellen lassen und wie diese innerhalb des Managementmodells einzuordnen sind, und es wird untersucht, ob sich die von Flink und Simon (2015) beschriebenen Typen in den Fällen wiederfinden, um eine Beschreibung der Fälle vornehmen zu können.

Mit diesem Methodenmix und den daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven ist es möglich, die Organisation Hochschule sowie ihren Stand hinsichtlich der Hinwendung zum *Managementmodell* mit ihren Prozessen und Strukturen zu betrachten und dies vor allem mit den Ergebnissen aus den Interviews und der Onlinebefragung sowie mit dem Stand in der Hinwendung zur studierendenorientierten Hochschule in Bezug zu setzen. Die vorliegende Untersuchung ist also deskriptiv und exploratorisch angelegt. Auch sie unterliegt einigen Limitationen und Regelungen, die zu einem Teil der Anonymisierung und zum anderen Teil der Berücksichtigung der gendergerechten Sprache geschuldet sind.<sup>10</sup> Weitere Limitationen sind hinsichtlich des vorliegenden Materials zu verzeichnen. So liegt von Fall C nur ein Interview mit der Hochschulleitung vor

---

**10** In der Dissertationsschrift wurde das Literaturverzeichnis dahingehend aufgeteilt und angepasst, dass die Ministerien und die konkreten Universitäten etc. nicht genannt werden, sondern unter „Bundesland A/B/C“ beziehungsweise „Universität A/B/C“ geführt werden. In der vorliegenden Publikation werden die Dokumente anonymisiert benannt, aber nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.

und es fehlen bei diesem Fall, wie bereits dargelegt, die für den Untersuchungszeitraum relevante Ziel- und Leistungsvereinbarung.

Zu beachten ist auch, dass die hier betrachteten Fälle schon alle ein hohes Ausmaß an Good Practice hinsichtlich der *Studierendenorientierung* erreicht haben (zwischen 86 und 99 Prozent des *Good-Practice-Rankings* im Rahmen des Forschungsprojekts *Lernwelt Hochschule*). Damit ist davon auszugehen, dass die größeren Unterschiede im Bereich der Governance-Mechanismen festgestellt werden und sich mögliche Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Good Practice und den Erkenntnissen der Governance-Analyse zeigen.

Auch wurden im Sinne der Anonymisierung Anpassungen vorgenommen. So wurden gleichgeartete Dokumente gleich benannt. Dies betrifft vor allem die Struktur- und Entwicklungspläne, aber auch zum Beispiel Ziel- und Leistungsvereinbarungen, für die es in jedem Bundesland eigene Benennungen gibt. Ebenfalls wurden aus Präsidentinnen und Präsidenten oder Rektorinnen und Rektoren Hochschulleitende und unterschiedliche Zentren für Hochschullehre und Lernen wurden zum Beispiel mit dem Begriff Didaktikzentrum vereinheitlicht. Gleiches trifft auch auf die unterschiedliche Bezeichnung der Fakultäten beziehungsweise Fachbereiche zu. Diese werden einheitlich als Fakultäten benannt. Außerdem wurden aus universitätsspezifischen Bezeichnungen von besonderen Lehr- und Lernräumen (Werkstätten, Laboren etc.) einheitlich Makerspaces und alle behördlichen übergeordneten Instanzen wurden unter dem Begriff Ministerium subsumiert. Ebenso wird an den Stellen, an denen alle Hochschularten gemeint sind, von Hochschulen und in den Ergebnissen zu meist konkretisiert von Universitäten gesprochen, sodass verdeutlicht wird, dass genau dieser Fall gemeint ist.