

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Wie Hochschulen ihre Widersprüche managen

- Erzeugt Autonomie an Universitäten
Abhängigkeit?
- Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen
Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung
unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen
- Führungsstile von Fachbereichsleitungen
 - Fallstudie zu einer internen Fusion -
Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln
(Integration der lehrerausbildenden Bereiche)

2 | 2006

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Thomas Behrens, Dr., Kanzler der Universität Greifswald

Rudolf Fisch, Dr., Professor für Empirische Sozialwissenschaften, Rektor der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer, Mitglied des Vorstandes des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e.V.

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Erhard Mielenhausen, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, Vizepräsident der HRK und Sprecher der Mitgliedergruppe Fachhochschulen der HRK

Stephan Laske, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Betriebswirtschaft, stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

Jürgen Lüthje, Dr. Dr. h.c., Präsident der Universität Hamburg

Heinke Rübken, Dr., Junior-Professorin für Bildungsmanagement, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (geschäftsführende Herausgeberin)

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor für Hochschulforschung, Ehrenprofessor der staatlichen pädagogischen Universität und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslaw/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autoren den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Autoren bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word in 12pt-Schrift zu übersenden.

Beigefügte Zeichnungen und Abbildungen müssen in schwarz-weiß, im Format JPG oder EPS sowie in einer Qualität von mindestens 300 dpi zugesandt werden. Weitere wichtige „Hinweise für Autoren“ auf der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Aus Gründen der Vereinfachung wird in den Beiträgen überwiegend das generische Maskulinum benutzt.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude),
33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12,

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

10.09.2006

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR, zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR, zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf“.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Druckerei Hans Gieselmann

Ackerstr. 54

33649 Bielefeld

Tel.: 0521 - 94 60 90

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Editorial

II

Organisations- und Managementforschung

Claudia Meister-Scheytt & Heidi Möller

Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit? 29

Stephan Laske & Claudia Meister-Scheytt

Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen 34

Anja von Richthofen

Führungsstile von Fachbereichsleitungen 42

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wolff-Dietrich Webler

Fallstudie zu einer internen Fusion - Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln (Integration der lehrerausbildenden Bereiche) 47

Interviews

Interview mit Prof. Dr. Georg Krücken 55

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HSW, ZBS und P-OE

IV

Hochschulen, darauf haben Michael Cohen und James March (1986) schon früh aufmerksam gemacht,¹ befinden sich in einem kontinuierlichen, routinemäßigen Veränderungsprozess, der sich allerdings – und das ist die Herausforderung für alle Beteiligten – nicht immer beliebig steuern lässt. An Konzepten zum tiefgreifenden organisatorischen Wandel in Hochschulen mangelt es derzeit nicht. Wohl aber an Wissen und Handlungsoptionen, wie Hochschulen mit den wachsenden Spannungen, paradoxen Effekten, Ungereimtheiten, Steuerungsschwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten umgehen können, die sich aus der Vielzahl von Reformansätzen ergeben. Dieses Heft sucht auf Basis von theoretischen und empirischen Beiträgen zur Organisations- und Managementforschung sowie Erfahrungsberichten aus der Hochschulpraxis nach möglichen Antworten.

Zunächst ist zu reflektieren, welcher Wandel sich gegenwärtig in der Hochschullandschaft vollzieht. Im dem Beitrag von *Claudia Meister-Scheytt* und *Heidi Möller* **Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit?** wird dies am Fallbeispiel österreichischer Hochschulreformen deutlich. Die Autorinnen schildern die durch das Universitätsgesetz ausgelöste Veränderungsdynamik und untersuchen ihre Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse des Hochschulpersonals. Es werden unterschiedliche Spannungsfelder aufgezeigt, die aus dem Bedürfnis nach Veränderung einerseits und organisatorischer Stabilität andererseits für die Hochschulen resultieren. In der Tat scheinen die Reformen die Universitäten und ihre Mitarbeiter in eine paradoxe Situation zu bringen: einerseits ist die Hochschule von den Entscheidungskompetenzen des Ministeriums befreit, andererseits entstehen neue, umfassende Momente der Bindung und Festlegung, wie z.B. Zielvereinbarungen, Planvorgaben oder Budgetverantwortlichkeiten. Der Artikel zeigt verschiedene Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit diesen Spannungsfeldern auf. **Seite 29**

Stephan Laske und *Claudia Meister-Scheytt* skizzieren in ihrem Artikel **Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität** die Potenziale der Universitätsentwicklung unter den Bedingungen gegenwärtiger Reformprozesse. Mit einem historischen Blick auf die österreichischen Reformprozesse der letzten 35 Jahre werfen die Autoren mehrere Thesen zu den Bedingungen einer zukunftsfähigen Universität auf. Diesen Thesen liegt eine grundlegende Skepsis gegenüber einer kurzschlüssigen Übertragung von ökonomischen Modellen und Management-Rezeptwissen auf den Hochschulkontext zugrunde. Voraussetzung für die Sicherung der organisatorischen Lebensfähigkeit der Universität sei es vielmehr, eine eigene Identität zu entwickeln, die sich intensiv und konstruktiv mit dem Spannungsverhältnis von Bewahrung und Veränderung auseinandersetzt und dieses auch gegenüber ihren Stakeholdern kommuniziert. Ein effizienter Umgang mit öffentlichen Ressourcen schließt nach Auffassung der Autoren auch den

Aufbau von organisatorischem „Slack“ ein, der dazu genutzt werden kann, die zentralen Kernprozesse der Hochschule – Forschung und Lehre – nachhaltig zu verbessern. Schließlich benötigt die Hochschule die Unterstützung aller Mitglieder, die sich am Prozess der Weiterentwicklung ihrer Universität gemeinsam und engagiert beteiligen.

Seite 34



Heinke Röbbken

In ihrem Beitrag **Führungsstile von Fachbereichsleitungen** untersucht *Anja von Richthofen* auf Basis einer Fragebogenerhebung an einer Fachhochschule die Zufriedenheit der Lehrenden mit dem jeweils praktizierten Führungsstil am Fachbereich. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten auf signifikante Unterschiede in der Art der Fachbereichsleitung hin. Zwar wurde überwiegend ein kooperativer Führungsstil eingesetzt, aber hinsichtlich der Kommunikation und der Handhabung von unterschiedlichen Standpunkten unter den Lehrenden traten deutliche Differenzen zutage. Von Richthofen wirft mit ihrer Studie die derzeit viel diskutierte Frage zur Rolle der Personalentwicklung von Führungskräften in der Hochschule auf und regt gleichzeitig alternative Beratungs- und Weiterbildungsseminare an, mit denen die erforderlichen Führungskompetenzen weitergegeben werden können.

Seite 42

Wolff-Dietrich Webler befasst sich in seiner Fallstudie mit hochschulinternen Fusionsprozessen. Seit 2005 werden an der Universität zu Köln die Bildungswissenschaften neu strukturiert, um erziehungswissenschaftliche, pädagogische und psychologische Bildungsangebote stärker zu integrieren und synergetische Forschungsschwerpunkte auszubilden. Neben den eingeleiteten Umsetzungsmaßnahmen werden auch die bisherigen Reaktionen, Bedenken und Befürchtungen der Betroffenen skizziert. Schließlich bettet Webler den Integrationsprozess in die aktuelle Change Management-Debatte ein und zeichnet einige Erfolgsfaktoren zum Umgang mit tiefgreifenden Wandelprozessen am Kölner Fallbeispiel nach.

Seite 47

Schließlich befragen wir *Dr. Georg Krücken*, der zum 1.10.2006 eine Professur für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer antritt, zum Hintergrund, Aufgabenkreis und zur zukünftigen Ausrichtung seines Lehrstuhls.

Seite 55

H.R.

¹ Cohen, M. D./ March, J. G. (1986): Leadership and Ambiguity: The American College President. 2. Ausg., Boston, MA : Harvard Business School Press.

Claudia Meister-Scheytt & Heidi Möller

Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit?

Folgender Artikel reflektiert, welcher Wandel sich gegenwärtig in der Hochschullandschaft vollzieht. Dies wird am Fallbeispiel österreichischer Hochschulreformen deutlich gemacht. Es werden die durch das Universitätsgesetz 2002 ausgelöste Veränderungsdynamik geschildert und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse der in den Universitäten tätigen Führungskräfte, Hochschullehrer und Wissenschaftler untersucht. Unterschiedliche Spannungsfelder, die aus dem Bedürfnis nach Veränderung einerseits und organisatorischer Stabilität andererseits für die Hochschulen resultieren, sollen aufgezeigt werden. In der Tat scheinen die Reformen die Universitäten und ihre Mitarbeiter in eine paradoxe Situation zu bringen: einerseits ist die Hochschule von den Entscheidungskompetenzen des Ministeriums befreit, andererseits entstehen neue, umfassende Momente der Bindung und Festlegung, wie z.B. Zielvereinbarungen, Planvorgaben oder Budgetverantwortlichkeiten. Der Artikel zeigt verschiedene Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit diesen Spannungsfeldern auf.

1. Zur Dynamik des Wandels

Schon werden Stimmen laut, dass der Begriff des Wandels gar nicht mehr hinreichend ist, um die Reformprozesse an Österreichischen Universitäten zu beschreiben. Organisatorische Veränderungen können grundsätzlich zwei unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Auch Argyris/ Schön (1999, S. 35) und Watzlawick et al. (1992, S. 29 f.) sprechen in Bezugnahme auf Veränderungen von einem Wandel erster Ordnung „von einem internen Zustand zu einem anderen innerhalb eines selbst invariant bleibenden Systems“. Dieser Wandel erster Ordnung „zielt damit auf eine inkrementelle Verbesserung, Effektivierung und Anpassung einer Organisation in Anbetracht zu lösender Probleme oder Aufgaben, ohne dabei die dominanten Bezugsrahmen oder Interpretationsschemata zu verändern. Veränderung hat dabei den Charakter von Handlungs- bzw. Fehlerkorrekturen und trägt zur alltäglichen Reproduktion einer Organisation bei. Die Reichweite des Wandels erster Ordnung erstreckt sich allenfalls auf die Ebene der organisatorischen Reproduktionsdynamik“ (Becke 2005, S. 14). Von diesem Veränderungstypus ist der Wandel zweiter Ordnung zu unterscheiden, der den gesamten (oder zumindest hinreichend wichtige Teile des) Bezugsrahmens einer Organisation verändert und daher auf einer Metaebene funktioniert und auch dort Veränderungen hervorbringt. Durch ihn verändert sich ein System als Ganzes qualitativ.

Die Hochschulreform in Österreich hat die Überführung und Wandlung der Expertenorganisation Universität zum Ziel. Die hohen Schulen sind nunmehr als vollrechtsfähige juristische Körperschaften des öffentlichen Rechts mit eigen-



Claudia Meister-Scheytt



Heidi Möller

ner Rechtspersönlichkeit in die Autonomie entlassen. Sie sollen in diesem geänderten organisationalen Kontext überlebensfähig sein und sich zukunftsfähig ausrichten. Zukunftsfähig meint in diesem Zusammenhang die dauerhafte Sicherung der Grundbedürfnisse kommender Generationen, die nicht nur auf ausschließlich quantitatives Wachstums ausgerichtet ist, sondern auch die Bereitschaft zur Selbstbegrenzung der gegenwärtigen Generation beinhaltet (vgl. Brand 1997, S. 13). Wie der Transformationsprozess im einzelnen aussieht, was diese Veränderung für die in Universitäten tätigen Führungskräfte, die Professor/innen, das wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Personal bedeuten und wie diese sie empfinden, darauf wollen wir im Folgenden dezidiert eingehen. Es wird daher als Fallbeispiel von der Dekanin als Agentin des Wandels und der Hochschulmanagementforscherin gemeinsam erörtert.

2. Die Veränderung der österreichischen Universitäten durch das Universitätsgesetz 2002

Mit der fortschreitenden Reformierung des öffentlichen Sektors – nicht nur in Österreich – und der zunehmenden Einführung von Managementpraktiken, die aus gewinnorientiert arbeitenden Unternehmen stammen, verschwimmen die Grenzen zwischen diesen beiden Bereichen zunehmend (Cornforth 2003). Die Reform der österreichischen Hochschulen nach dem Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) ist dafür ein gutes Beispiel. Ein Blick in die Regierungsvorlage zum UG 2002 gibt Aufschluss über die Leitgedanken, die der Gesetzgeber bei der Formulierung des Gesetzes zugrunde gelegt hat (Seböck 2002, S. 23f.): „Die Autonomie der Universitäten erfordert ein effizientes und eigenverantwortliches Universitätsmanagement. Da bürokratische Regeln entfallen, werden die Entscheidungsbefugnisse aller Leiter/innen von Organisationseinheiten der Universitäten stark ausgeweitet. (...) An die Stelle der ministeriellen Kontrolle der Einhaltung von Regeln tritt die Evaluation der erzielten Wirkungen universitärer Tätigkeit. Autonomie bedeutet auch Selbstverantwortung der Universität für den Aufbau der inneren Organisation.“

Vor diesem Licht betrachtet wird das UG 2002 unter den für das Hochschulwesen verantwortlichen Politiker/innen Europas auch für eines der mutigsten, anspruchsvollsten und modernsten Universitätsgesetze gehalten (vgl. Höllinger/ Titscher 2004). Ob man der politischen Bewertung nun folgen mag, oder nicht – jedenfalls ist dies ein Hinweis dar-

auf, welche Bedeutung rechtliche Rahmenseetzungen für die Veränderung des Hochschulsystems besitzen. Konkret heißt dies für die österreichischen Universitäten die Umwandlung von teilrechtsfähigen Anstalten des Bundes in vollrechtsfähige juristische Personen des öffentlichen Rechts.

Im UG 2002 vollendet sich einerseits eine historische Entwicklung während sich andererseits das Verhältnis zwischen Ministerium und Universität grundlegend verändert. Es gibt der Organisation Universität, vertreten durch die Rektorin oder den Rektor, volle Autonomie, während im Gegenzug das Ministerium gleichsam Teile seiner Entscheidungskompetenzen abgibt sowie die Hochschullehrer/innen in ihrer individuellen Freiheit beschnitten werden. Das Ministerium zieht sich auf eine Position der Rahmensteuerung über die Leistungsvereinbarungen zurück und die Hochschullehrer/innen unterliegen nun der Dienstgebereigenschaft der Rektoren. Für die Befürworter des Gesetzes stellt das UG 2002 einen längst überfälligen Schritt in die Autonomie, d.h. in die volle Rechtsfähigkeit der Universitäten dar, in der klare Entscheidungsstrukturen, Handlungskompetenzen und Verantwortlichkeiten einen wesentlichen Beitrag zu einer effizienten Universität sichern (vgl. u.a. Kieser 2000, Schimank 2000, Höllinger/ Titscher 2004). Für die Gegner/innen bedeutet es die zunehmende Ökonomisierung von universitärer Ausbildung und Wissenschaft, das Zurückdrängen von Mitbestimmungsmöglichkeiten von „Mittelbau“ und Studierenden, gar den Rückfall in eine überwunden geglaubte Ordinariuniversität (vgl. Folk 2004, Grünewald/ Gadner 2003). Kennzeichnend für die Steuerungslogik des neuen Gesetzes sind Instrumente, die bis dato in Universitäten des deutschsprachigen Raums eher unbekannt waren. Im einzelnen sind dies: die Einführung der vollen Autonomie für jede einzelne Universität sowie einer neuen, aus dem New Public Management entlehnten Governance-Struktur mit machtvollen Rektoren und einem aufsichtsratsähnlichen Organ, dem Universitätsrat, der nur mit externen Personen besetzt sein darf; des weiteren die Gewährung eines dreijährigen Globalbudgets auf Basis einer Leistungsvereinbarung mit dem Ministerium; die Neubestimmung der Aufgaben des Senats, dessen Mitbestimmungsmöglichkeiten deutlich reduziert sind und sich nur noch auf akademische Agenden beschränken; die Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens und Pflicht zur Rechnungslegung, in Verbindung mit ergänzenden Berichtsformen (Wissensbilanzen); die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen auf Basis prinzipiell privatwirtschaftlicher Dienstverhältnisse sowie die Ausgründung der medizinischen Fakultäten zu eigenständigen medizinischen Universitäten. Die Leistungsvereinbarungen mit dem Ministerium werden in Form von Zielvereinbarungen des Rektorats mit den Dekan/innen weiter gegeben, die dann mit den einzelnen Institutsleiter/innen ihre jeweiligen Zielvereinbarungen treffen. Diese wiederum führen Zielvereinbarungs- und Mitarbeiter/innengespräche mit allen Organisationsmitgliedern der Subsysteme, deren Inhalt auch ein Commitment für die strategischen Ziele der Universität ist. In Hinsicht auf die Veränderungen der Studienprogramme haben die Universitäten simultan zu den oben beschriebenen Veränderungen die Umstellung auf die Bologna-Architektur (BA, MA, Dr./PhD) zu betreiben und umzusetzen.

Steuerungsmechanismen, die für Mitarbeiter/innen aus der Wirtschaft selbstverständlich sind, bedeuten an der Univer-

sität einen Kulturbruch. Einen weiteren Kulturbruch für die Universität stellt auch die zunehmende Bedeutung und Notwendigkeit von Management dar. Führungspositionen wurden bisher maximal für 2-3 Jahre nach einem Modus der Rotation vergeben bzw. besetzt und Management schien eher etwas für die Welt jenseits des Elfenbeinturms im „Reich der Notwendigkeiten“ zu sein. Nun konstatieren gängige Managementtheorien, dass Management kein Selbstzweck sein kann, sondern als Methode der Koordination von Handlungen zum Zwecke der Zielerreichung dient. Weil Zieldimensionen von Universitäten aber vielfältig sind, müssen Managementkonzepte und -methoden, die zum Einsatz kommen sollen, daher nicht nur darauf ausgerichtet sein, sondern – mindestens auch – zum Ziel haben, den oben genannten essenziellen Herausforderungen zu begegnen, denen sich Universitäten gegenüber sehen. In diesem, durch Spannungsfelder und Dilemmata gekennzeichneten Setting kommt dem Management eine bedeutende Rolle zu. Die weit reichenden Folgen der durch den Reformprozess eingeleiteten organisationalen Veränderungen lassen deutlich werden, dass die Qualität des Managements von Universitäten zu einem zunehmend wichtigeren Erfolgsfaktor wird. Dies vor allem, weil das Management doch die vormalig vom Ministerium vorgenommene bürokratische Detailsteuerung übernehmen muss.

Zentral für die Kernprozesse der Universität – Lehre, Forschung, Selbstverwaltung und Dienstleistung an der Gesellschaft – sind die Expert/innen, also das wissenschaftliche Personal und auch für dieses verändert sich das organisationale Setting durch die Reform dramatisch.

Die Komplexitätsfaktoren doppelten sich auf der Ebene der Dekan/innen. Sie sind nicht nur Lehrende und müssen in den oben beschriebenen Leistungsbereichen immer auch als „gutes Beispiel voran gehen“, sondern darüber hinaus erleben sie durch die ihnen übertragene Verantwortung eine weitere Steigerung des Leistungsdrucks: als Dekan/innen haben sie so unterschiedliche Aufgaben zu erledigen, wie den Abschluss von Zielvereinbarungen, Sicherstellung langfristiger Motivation der Mitarbeiter/innen, Erfüllung der akademischen wie auch betriebswirtschaftlichen Berichtspflichten oder auch nur die Überwachung der Einhaltung von Vorschriften zum Arbeitnehmer/innenschutz und zu Sicherheitsfragen. Die Fülle dieser Aufgaben war in der nicht-autonomen Universität so und in der Form nicht gegeben. Vieles wurde durch die universitätseigene Administration und die Ministerialbürokratie vorgegeben; anderes stand gar nicht im Gestaltungsspielraum der universitären Führungskräfte. Dies ist der Ausgangspunkt des Projekts „Dekane Workplace Study“, die intra-personalen Dynamiken, die sich anlässlich der Übernahme einer solchermaßen funktionsüberladenen Position ergeben, in einer Reihe von Tiefenfallstudien zu erheben und zu analysieren (vgl. dazu: Clegg 2006, Hotho 2006, Knight/ Trowler 2001).

Dass eine angemessene Reaktion auf die Veränderungen keine einfache Aufgabe ist, ergibt sich schon aus den systematischen Organisationsbedingungen von Universitäten. Die Universität als Expert/innenorganisation besitzt Eigenschaften, die ihre Führung bzw. ihr Management nicht einfach erscheinen lassen. Unklare Technologien, ambigue und komplexe Zielstrukturen, wechselnde Mitgliedschaften (vgl. March/ Olsen 1986), ein Personal mit hochgetriebener Spe-

zialisierung (vgl. Pellert 1999), die Wissensbasierung der Organisation (vgl. Nonaka 1994, Nonaka/ Takeuchi 1995) und standesmäßig orientierte Hierarchien (Bourdieu 1988) sind nur einige der Stichworte, mit denen die Besonderheiten universitärer Organisationsrealität beschrieben werden. Bei der Handhabung der genannten praktischen Problemstellungen kommt dem „mittleren Management“ eine ganz besondere Bedeutung zu. Das mittlere Management stellt gewissermaßen den „Transmissionsriemen“ dar, der zwischen strategischen Herausforderungen und der Alltagspraxis des Wissenschaftsbetriebs ‚vermitteln‘ muss. Diese Rolle wird in der einschlägigen betriebswirtschaftlichen Fachliteratur mit dem Begriff der „Sandwich-Position“ beschrieben. Damit besteht eine der Hauptaufgaben der Dekan/innen – bzw. des akademischen mittleren Managements – darin, die jeweils von der obersten und der unteren Führungsebene an sie herangetragenen vielschichtigsten und widersprüchlichsten Erwartungen so zu handhaben, dass trotzdem möglichst viele Erwartungen zur Zufriedenheit der Beteiligten erfüllt werden können und somit die für den akademischen Betrieb notwendige intrinsische Motivation des Personals nicht gefährdet wird. Erschwerend kommt zu dieser Aufgabenstellung hinzu, dass bei den Dekan/innen – im Gegensatz zur obersten Führungsebene – in der Regel keine Managementenerfahrungen bzw. -qualifikationen vorliegen (müssen); vielmehr erfolgt die Bestellung der Dekan/innen oftmals nach dem Senioritätsprinzip. Das bedeutet, dass viele Prozesse „on-the-job“ und mehr oder weniger hemdsärmelig gelernt und ausgeführt werden (müssen). Nichtsdestotrotz ist dieses Führungshandeln aber direkt und unmittelbar mit Konsequenzen verbunden, da es keine Eingewöhnungszeiten in diese Funktionen gibt, wie es z. B. in Unternehmen der Privatwirtschaft der Fall ist, die Aufstiegskandidat/innen für solche Positionen in der Regel durch Personalentwicklungsprogramme vorbereiten. Solche PE-Programme sind derzeit – sieht man von den vereinzelt Beispielen ab (Thom/ Tholen 2004) – nur im angelsächsischen Raum etabliert und gehören dort zum Standardrepertoire jeder renommierten Universität. Erst seit einiger Zeit werden in Deutschland ähnliche Veranstaltungen vom Hochschulverband und dem „Centrum für Hochschulentwicklung“ angeboten, wann und ob diese Entwicklung im gesamten deutschsprachigen Raum aufgegriffen wird, ist fraglich.

Ausgangsthese für die empirische Untersuchung ist daher, dass sich die neue Rolle der Dekan/innen erst langsam in dem komplexen Wechselspiel von „role-making“ und „role-taking“ ausformt und die erste Phase der Amtszeit unter dem neuen UG 2002 stilbildend wirken (wird). Weil nach Kurt Lewin insbesondere die Phasen des Wandels und der Instabilität Aufschluss geben über die Funktionsmechanismen von sozialen Systemen, ist es daher von besonderem Interesse, genau diese Phase der ersten Jahre in einer Feldforschung zu begleiten und zu analysieren. Um Interferenzen oder Verzerrungen, die durch personale oder disziplinenbezogene Faktoren bedingt sind, weitestgehend zu eliminieren, wurde ein spezifisches Umfeld gewählt. Dekan/innen aus vier verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und Fachbereichen, die unterschiedliche Erfahrung in Hinsicht auf die Ausübung akademischer Leitungsfunktionen haben, konnten gewonnen werden, sich an dem Projekt zu beteiligen. Um die Veränderungsdynamiken besser abbil-

den zu können, werden in einem festgelegten regelmäßigen Rhythmus narrative Interviews mit diesen Personen geführt, die Interviews transkribiert und mit Methoden der Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Interviewperiode soll sich bis zum Ende der Amtsperiode der derzeitigen Dekan/innen erstrecken.

Bereits im Verlauf der ersten Projektphase zeigte sich, dass die gängigen Analysemethoden sinnvoll durch die Methode der „inter-subjektiven Triangulation“ ergänzt werden können. In Sitzungen mit mehreren Interviewpartner/innen (Dekane/innen) werden die bis dorthin erfolgten Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklung eines Dekans/einer Dekanin von der Forscherin referiert und sodann von einem/einer Dritten kommentiert und anschließend gemeinsam diskutiert. Dieses Setting, welches ein hohes Maß an Vertrauen unter den Beteiligten voraussetzt und gleichzeitig entstehen lässt, ermöglicht eine intensive Reflexion in einem dialogorientierten und auf Konsultation angelegten Setting, führt zugleich aber auch zu einer emotionalen Dichte wie sie die Interviewpartner/innen nach ihren eigenen Aussagen in ihrer Tätigkeit als Dekan/innen sonst nicht erleben. Dadurch werden jedoch auch neue Analyseebenen erschlossen, denen wir uns im Folgenden im Besonderen widmen möchten.

3. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Dekane Workplace Study“ bestätigen sich derzeit auf organisationaler Ebene u.a. folgende Erkenntnisse. Fritz (1999) spricht von der Gefahr einer strukturellen Oszillation innerhalb von Organisationen. Auf der einen Seite lässt sich ein Veränderungsbedürfnis von Organisationen ausmachen. Immer wieder gibt es die Notwendigkeit zu Reformen, die dann Veränderungsbemühungen in Gang setzt. Das System wird dadurch instabil, es entstehen Diskontinuitäten. Gleichzeitig wird im Wandel das Bedürfnis nach Kontinuität freigesetzt und gerät in die affektive Welt der Organisationsmitglieder. Dieser Prozess geht dann einher mit der Vermeidung von Veränderung. Man versucht sich zu widersetzen, versucht Notwendigkeiten zu ignorieren. Organisationsmitglieder versuchen alles zu umgehen, was an Veränderungsdynamik da ist, bis dann erneut ein Veränderungsbedürfnis entsteht – eine spiralförmige Bewegung. Plötzlich ist da ein neuer Managementansatz und die Organisationsmitglieder orientieren sich an diesem neuen Konzept. Die Pendelbewegung zwischen Wandel und Kontinuität ist zunächst einmal nahezu naturwüchsig. Problematisch ist jedoch, wenn sich die Aktivitäten der Veränderung und des Bewahrens gegenseitig nivellieren. Dies führt zum objektiven Entwicklungsstillstand einer Organisation, bei gleichzeitigem immensen Kräfteverschleiß. Der Eindruck, ständig auf der Stelle zu treten, geht einher mit hohem emotionalen Aufwand. Beides, sowohl Stagnation als auch Veränderung erzeugen Widerstände.

Diese Prozesse können einer gemeinsamen Reflexion unterzogen werden. Damit eine Organisation aber nicht beginnt zu oszillieren und bei jeder Innovation wieder mit ganz viel Unlust in die Gegenrichtung gezogen wird, braucht es ein übergeordnetes Ordnungsprinzip, auf das man sich einigen kann. Sonst besteht die Gefahr, bei Unlustgefühlen immer den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, der eben

keine Innovation ermöglicht. Die Führungskräfte bekommen während des Change Managements oft „kalte Füße“. Sie machen viel Wirbel, aber die Energie wird durch diese Unentschiedenheit nivelliert und die Organisationsmitglieder sind frustriert und unlustig. Beide Spannungs- und Auflösungssysteme wollen siegen und jedes System sucht nach Gleichgewicht. Um aus der strukturellen Oszillation zu entkommen, darf sich die Führungskraft nicht auf eine der beiden Seiten zwischen hier Veränderung und da Stagnation schlagen. Wenn die Organisation hin und her oszilliert, kann es keine sinnvolle Entwicklungsrichtung geben. Es braucht einen dritten Bezugspunkt bei gleichzeitiger und gleichmäßiger Entfernung vom Entweder und vom Oder. Der dritte Bezugspunkt können die Werte der Organisation sein, ihr Leitbild (unter Einbezug der organisationalen Paradoxien (vgl. Giesecke 1996)), aber auch Volitionen des Managements. Nur so kann es gelingen, die konstruktive Spannung zu halten und handlungsfähig unter Nichtauflösung dieser Spannung zu bleiben. Wir können intern oder durch externe Beratung ein Bewusstsein und Anerkenntnis dieser Spannung herstellen und an einem übergeordneten Ordnungssystem arbeiten, mag es eine Entscheidung oder eine Vision sein, an die zu mahnen ist. Sonst verbraucht sich der Veränderungsprozess selbst, frisst sich von innen auf. Kann ein zentralistischer Staat, wie es Österreich historisch war, seine bedeutsamen Institutionen, die Universalitäten in die Autonomie entlassen, ohne strukturell zu oszillieren? Einziger Ausweg ist das übergeordnete Ordnungssystem, das im Augenblick – wie die Forschungsergebnisse zeigen, nicht in einen politischen Dialog zu bringen ist.

4. Die narzisstische Identifikation

Eine der Möglichkeiten auf die Herausforderungen der Universitätsreform zu reagieren ist der Mechanismus des „Heuchelei-Managements“. Es wird versucht, die verschärften Anforderungen der Systemumwelt durch Heuchelei, einem „So-Tun-Als-Ob“ zu beantworten. Da das Ministerium mit seiner Gesetzesreform die Hoffnung verknüpfte, dass Österreichs Universitäten bald Weltklasse sein würden, richtete man seitens des Ministeriums eine entsprechende Homepage ein (<http://www.weltklasse-uni.at>). Folglich wird an den österreichischen Universitäten nun von den Führungsverantwortlichen davon gesprochen, dass die eigene Universität Weltklasse sei. Das offizielle Wording lautet: „Wir sind Weltspitze!“ Dieses Impression Management ist dabei aber kein einfaches, vielleicht lächerliches Wortspiel, sondern zeitigt massive Auswirkungen auf die Organisationsrealität und vor allem auf die Emotionen der Organisationsmitglieder, die ja vor allem als organisations-related anzusehen sind. So wird z.B. Promotionsstudierenden bei der Verleihung neu geschaffener universitärer Stipendien (die Fördersumme beträgt brutto 605 Euro/pro Monat für eine maximale Laufzeit von 24 Monaten) im Rahmen der öffentlichen Verleihung dieser Dekrete verkündet, sie müssten in einem Jahr fünf Veröffentlichungen bringen, wenn sie eine Verlängerung des Stipendiums um ein weiteres Jahr anstreben. Weinende Doktoranden/innen, die schon kündigen wollten, galt es am Tag nach der Feierlichkeit zu trösten. Wenn eine tief empfundene Insuffizienz abgewehrt werden muss und mit narzisstischen Größenvorstellungen kompensiert wird, entfaltet sich eine destruktive Dynamik. Dieser

gilt es auf der Ebene des mittleren Managements (und nichts anderes sind Dekan/innen heute im UG 2002) sinnvoll und konstruktiv zu begegnen. Insuffizienzgefühle der Leitung können vielleicht mühsam durch narzisstische Phantasien über sich selbst und die Organisation dürtig kompensiert werden. Dieser Abwehrmechanismus der Organisation führt aber dazu, dass die verleugneten Gefühle an anderer Stelle empfunden werden. Im Sinne einer projektiven Identifikation¹ bieten sich zumeist weibliche Bedienstete und sensible Mitarbeiter gerade in recht narzisstisch anmutenden Unternehmen als Container negativer abgespaltener Affekte an. Narzissmus im Unternehmen wird hier als Kompensationsmechanismus begriffen. Qua projektiver Identifikation repräsentiert sich das Abgewehrte der Organisation im Seelenleben der Mitarbeiter/innen als eigene subjektive Insuffizienz, die sich in stetigen Selbstzweifeln und Kompetenzzweifeln äußert.

5. Schlussfolgerungen

Fasst man die zuvor geschilderte Entwicklung österreichischer Universitätsreform noch einmal zusammen, so lässt sich eine generelle Schlussfolgerung ziehen: Für die Universität ist mit den verschiedenen Reformschritten ein Weg der „Organisationswerdung“ in Gang gesetzt worden. Diese Organisationswerdung geschieht in dem paradox konstruierten Spannungsfeld zwischen Schaffung von Freiheit bei gleichzeitig verstärkter Verantwortlichkeit und Rückbindung von Individuen, insbesondere der Wissenschaftler/innen an die Ziele und Vorgaben der Organisation. Auf der Seite der „Freiheit“ findet sich die Möglichkeit, der Universität eine eigene Richtung, ein eigenes Profil und eine eigene Strategie zu geben. Dies wird u. a. ermöglicht durch verschiedene Begleitmaßnahmen, wie die Flexibilisierung von Strukturen, die in vielen Universitäten für unverrückbar gehalten wurden, die Schaffung von Anreizstrukturen, z. B. im Bereich der Personalentwicklung und der Frauenförderung, die die Entwicklung in die gewünschte Richtung auch ökonomisch unterstützen sollen, die Gewährung eines Globalbudgets, das der Universitätsleitung durch umfassende Umwidmungen Investitionen in neue Bereiche erlaubt und die Gewährung umfassender Vertragsgestaltungsfreiheiten, nicht nur im personalen Bereich. Auf der anderen Seite finden sich umfassende und weit reichende Momente der Bindung und Festlegung wie z.B. die interne Organisationssteuerung durch Zielvereinbarungen, Planvorgaben, Budgetverantwortlichkeiten etc., die für Universitäten als lose gekoppelte Systeme erst langsam erlernt werden müssen. Generell lässt sich festhalten, dass alle Mitglieder der Organisation, aber vor allem das mittlere Management, für jede Aktivität und Nichtaktivität, die in einem der universitären Kernprozesse im jeweiligen Verantwortungsbereich erbracht oder nicht erbracht werden, verantwortlich ist bzw. gemacht werden kann. Dieser Tatbestand ist zwar nicht neu, wird aber durch die „Nähe“ der kontrollierenden Einheit – es ist nicht mehr das Ministerium, das über die Verfahren wacht, sondern es sind die unmittelbaren nächst

¹ Was ist eine projektive Identifikation? Zur Illustration ein drastisches Beispiel: Zwei Reisende sitzen sich im Zug gegenüber: der eine döst, dem anderen wird übel und er speit dem Schläfrigen auf den Schoß. Als dieser erwacht und die Beschörung sieht, fragt ihn der andere voller Besorgtheit: „Ist Ihnen wieder gut?“ (frei nach Andreatta)

höheren Einheiten in der Organisation – verstärkt wahrgenommen. Dies geht von den Zielvereinbarungen, die die Rektorate mit den Dekanaten und die Dekanate mit den Instituten bzw. deren Mitarbeiter/innen abschließen, über die oben erwähnten umfassenden Pflichten zur Rechenschaftslegung entlang der Hierarchiekaskade, bis hin zur neuen Governance-Struktur, mit der die Universitäten nun „enger“ geführt und gesteuert werden.

Im Grunde bräuchte eine Reform diesen Ausmaßes wie das UG 2002 Dialogräume, in denen die Greifbarkeit von Zukunftsvisionen erlebbar gemacht wird, wo Innovation und Zuversicht glaubhaft vermittelt wird, damit die Mitglieder an die Sinnhaftigkeit der Reform glauben können und sie gestalten wollen. Es bräuchte das Erlebnis dessen, dass es um wirkliche Bedeutsamkeiten geht, die helfen würde, intrinsische Motivation zu entfalten. Um die Anschlussfähigkeit aller Mitarbeiter/innen zu ermöglichen, brauchen sie Raum sich auszudrücken, verschiedene Positionen in der Schwebelage zu halten, einander in der Verschiedenheit zu respektieren und vor allem sich jeweils zuzuhören (vgl. Isaacs 1999). Neue Ideen sind immer gegenkulturell (Schein 2005), so dass es nicht ohne sinnvolle Verhandlung mit denjenigen, die diese Leitbilder zu verantworten haben, gehen kann. Das Gesamtsystem muss ein Klima entfalten, in dem es auch um eine Führung von unten gehen kann. Die Universität ist eine Expert/innenorganisation (vgl. Pellert 1999). Für alle relevanten Fragen der Welt sitzen dort Menschen, die etwas beizutragen haben, über innovationsfördernde Organisationsstrukturen, die Organisation von Fakultätsklausuren, Personalentwicklungsprozesse, Mitarbeiter/innengespräche, Didaktik usw. Dieses Potential wird nicht genutzt und damit viel kreative Energie vergeudet. Es ist sicherlich nicht sinnvoll zu klagen oder schreckliche Führungskräfte zu denunzieren, sondern zu einem klaren Verhandlungsmanagement aufzurufen: Dies und jenes brauchen wir unhintergebar, um gut zu arbeiten. Es ist auch an den Mitarbeiter/innen, sich förderliche Bedingungen zu erstreiten. Gute Führungskräfte wissen, dass sie für wissenschaftliche Spitzenleistung Mitarbeiter/innen brauchen, die motiviert bleiben. Sonst treffen sie auf eine Gruppe von Menschen, die von Antriebslosigkeit, Verkrustung, dem Gefühl der Unfähigkeit Gutes erstreiten zu können, von Konfusion, Unverbundenheit, Angst und Orientierungslosigkeit gekennzeichnet ist. Es geht oft mehr an Österreichs Universitäten, als manchmal Institutsteams meinen, wenn dieser Veränderungsprozess in einen unendlichen Kommunikationsprozess eingebettet ist, der das gemeinsame Ringen um die optimale Lösung zum Ziel hat. Die sich wandelnden Organisationen müssen ihren Entwicklungsprozess als eine gemeinsame Problemlöseaufgabe verstehen, bei dem alle Verantwortung tragen, sonst kann das Unterfangen nicht gelingen. Den Herausforderungen mit einfacher Empathieverweigerung für die Führungskräfte zu begegnen, greift wohl zu kurz.

Literaturverzeichnis

Argyris, C./ Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

- Becke, G. (2005): Überlebensfähigkeit durch radikalen Unternehmenswandel - Balanceakt zwischen Veränderungsdynamik und reproduktiver Stabilität. artec-paper, Nr. 125, [Internet: Zugriff: 11.07.2006] http://www.artec.uni-bremen.de/files/papers/paper_125.pdf.
- Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt am Main.
- Brand, K.W. (1997): Probleme und Potentiale einer Neubestimmung des Projekts der Moderne unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. In: Ders. (Hg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen. S. 9-32.
- Clegg, S./ McAuley, J. (2005): Conceptualising Middle Management in Higher Education: A multifaceted discourse. Journal of Higher Education Policy and Management 27 (1), S. 19-34.
- Cornforth, C. (Hg. 2003): The Governance of Public and Non-Profit Organizations. London/ New York.
- Folk, R. (2004): Auf den Spuren Goyas und des Universitätsgesetzes 2002, unveröffentl. Manuskript.
- Fritz, R. (1999): Den Weg des geringsten Widerstandes managen. Stuttgart.
- Giesecke, M. (1996): Die notwendige Integration individueller, kollektiver und institutioneller Leitbilder zu ambivalenten CI-Konzeption. Supervision, 30, S. 72-88.
- Grünwald, K./ Gadner, J. (Hg. 2003): Universitätsgesetz 2002: Weltklasse oder Sackgasse? – Eine kritische Auseinandersetzung. Wien.
- Hotho, S. (2006): More than one way to be rational: An alternative reading of academic middle management practice. International Journal of Applied Management Education and Development 1 (3).
- Höllinger S./ Titscher S. (Hg. 2004): Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien.
- Isaacs, W. N. (1999): Dialogue and the art of thinking together. New York – Dt.: Dialog – die Kunst gemeinsam zu denken. Köln.
- Kieser, A. (2000): Alternative Organisationsmodelle autonomer Universitäten. In: Titscher S., et al. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb: Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten. München. S. 234-282.
- Knight, P. T./ Trowler, P. (2001): Departmental Leadership in Higher Education. Buckingham.
- March, J. G./ Olsen, J. P. (1986): Ambiguity and Choice in Organizations. 2. ed. Bergen.
- Nonaka, I./ Takeuchi, H. (1995): The Knowledge-Creating Company. Oxford.
- Nonaka, I. (1994): A dynamic theory of organizational knowledge creation. Organisation Science 5 (1), S. 14-37.
- Pellert, A. (1999): Universität als Organisation. Die Kunst Experten zu managen. Wien.
- Schein, E. H. (2005): Organisationskultur ernst nehmen. In: Fatzer, G. (Hg.): Nachhaltige Transformationsprozesse in Organisationen. Bergisch-Gladbach. S. 40-53.
- Seböck, M. (2002): Universitätsgesetz 2002: Gesetzestext und Kommentar. Wien.
- Schimank, U. (2000): Welche Chancen und Risiken können unterschiedliche Modelle erweiterter Universitätsautonomie für die Forschung und Lehre der Universitäten bringen? In: Titscher S. et al. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten. München. S. 94-147.
- Thom, N./ Tholen, B. (2004): Förderung der Management-Kompetenz für Dozierende und Führungskräfte der Universität Bern. In: Laske St./ Scheytt T./ Meister-Scheytt C., (Hg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung. München. S. 355-378.
- Watzlawick, P./ Weakland, J. H./ Fisch, R. (1992): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 5. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto.
- Winnicott, D. W. (1991): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt am Main.

■ **Dipl.-Ök. Claudia Meister-Scheytt**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Organisation und Lernen, Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck, E-Mail:

Claudia.Meister-Scheytt@uibk.ac.at

■ **Dr. Heidi Möller**, Professorin und Institutsleiterin am Institut für Kommunikation im Berufsleben und Psychotherapie, Dekanin der Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Innsbruck, E-Mail: Heidi.Moeller@uibk.ac.at

Stephan Laske & Claudia Meister-Scheytt

Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität –

Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen



Stephan Laske



Claudia Meister-Scheytt

1. Einführung

Wie können Universitäten heute zukunftsfähig gestaltet werden? Angesichts der weltweiten, vielfältigen und nachhaltigen Umwälzungen von Hochschulsystemen und der Komplexität dieser Prozesse, wäre es geradezu vermessen zu glauben, hierauf eine eindeutige Antwort geben zu können; noch dazu eine Antwort, die unabhängig von den jeweiligen historischen, politischen und/oder nationalen Kontexten Geltung hat. Deshalb machen wir gleich zu Beginn zwei wesentliche Einschränkungen. Erstens wählen wir als Kontext jenen des österreichischen Hochschulsystems. Dieses hat in den vergangenen Jahren einen fundamentalen Veränderungsprozess erfahren und gilt inzwischen – jedenfalls aus der Außenperspektive – schon fast als „Benchmark“ in Europa. Zweitens werden wir von der üblichen Form wissenschaftlicher Aufsätze etwas abweichen, indem wir unsere Aussagen und Beobachtungen eher in Form von Thesen präsentieren und nicht durch eine entsprechende Form suggerieren, eine „abgeschlossene Sache“ vorstellen zu können.

2. Die Österreichische Hochschulsituation

2.1. Ein kurzer Blick auf 30 Jahre Reformgeschichte(n) in Österreich

Die europäischen Hochschulsysteme sind in Veränderung begriffen. Auch Österreich hat in den vergangenen 35 Jahren einen überraschend radikalen Wandel seiner Universitäten in die Wege geleitet. Die erste große Universitätsreform nach dem 2. Weltkrieg, das UOG 1975, brachte einen wichtigen Modernisierungsschub und die Ablösung dessen, was verbreitet als Ordinarienuniversität bezeichnet wurde. Die tragende Idee dieser Reform war der Versuch, dem Prinzip der Demokratisierung auch in Universitäten Geltung zu verschaffen und den von universitären Entscheidungen Betroffenen ein hohes Maß an Mitbestimmung und Rechtssicherheit zu bieten. Allerdings sollte der Einfluss des Staates auf jeden Fall gewährleistet bleiben.

Mangelnde Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit, unklare Verantwortlichkeiten, mangelnde Effizienz, fehlende Schwerpunktsetzung und strategische Orientierung, das Eingezwängtsein in bürokratische Regelungssysteme, eine Versteinerung der Personalstrukturen und fehlende Managementkompetenz waren einige Argumente, mit denen die Dringlichkeit einer weiteren Reorganisation des Universitätssystems begründet wurde (vgl. z.B. Höllinger 2004, S. 52, Laske/ Hammer 1997). Diese mündete nach intensiven

politischen Auseinandersetzungen in das Universitätsorganisationsgesetz 1993 (UOG 1993). Als dessen Hauptcharakteristika gelten u.a. die Beibehaltung der Teilrechtsfähigkeit, die eingeschränkte Autonomie der Universitäten, mangelnde budgetäre Flexibilität, komplexe Gremienstrukturen und die systematische Dualität der Leitungsorgane in operative und strategische Funktionen auf Universitäts- und Fakultätsebene.

Im Nachhinein stellte sich das UOG 1993 als eine bloße Episode dar: Kaum hatten die Universitäten die Implementierung des Gesetzes vollzogen, wurde mit der Arbeit an der nächsten Reform begonnen, ohne dass zuvor ernsthaft versucht wurde, Erfahrungen im konkreten Vollzug des UOG 1993 auszuwerten und dessen mögliche Spielräume zu testen.

Als Ouvertüre dieser nächsten Organisationsreform kann die 2001 vollzogene Neuordnung des bisherigen Dienstrechts für das wissenschaftliche Personal gelten. Konzipiert als „Übergangsdienstrecht“ bis zur geplanten vollen Rechtsfähigkeit wurden damit folgende Ziele angestrebt (Titscher/Höllinger 2003 S. 10f., Marhold 2004): Personalhoheit der Universitäten, verstärkte Nachwuchsförderung durch ein neues Karrieremodell, Vermehrung der Zahl der Professuren, Verbesserung der Mobilitätschancen, Abschaffung der Verbeamtung und nachhaltige Reduzierung des Anteils von Dauerbeschäftigten, Umbau der Gehälter zu „all inclusive-Bezahlungen“, um den Universitäten eine autonome Anreizgestaltung zu ermöglichen. Hiermit war ein erstes Element der sog. „Reform-Trias“ (Titscher 2004 S. 79f.) abgesichert. Die beiden weiteren Elemente, Autonomie und Profilbildung der Universitäten, sollte das UG 2002 gewährleisten.

Damit die österreichischen Universitäten im internationalen Wettbewerb um Studierende, Personal und Forschungsressourcen besser bestehen können, müssen sie – so die Argumentation der Reformbefürworter – zielgerichteter, effizienter und flexibler agieren können (Müller-Böling 2000). Als Vorbild wird hierbei das anglo-amerikanische Modell herangezogen, welchem ein weitaus höheres Maß an Dynamik, Innovation, Marktanpassungsfähigkeit und Management-Know-How zugeschrieben wird (Burtscher et al. 2005).

Die universitäre Steuerung nach dem UG 2002 kann folgendermaßen umschrieben werden:

- die Universität erhält volle Rechtsfähigkeit, sie wird „korporative Akteurin“ mit strategischen Aufgaben und operativen Entscheidungsbefugnissen;

- das Ministerium zieht sich auf Rahmensteuerung zurück (beispielsweise über Leistungsverträge und strategisches Controlling sowie auf indirekte Einflussnahme durch die Nominierung von Mitgliedern in das strategische Aufsichtsorgan, den Universitätsrat);
- universitätsintern ersetzt eine starke monokratische Führung (Rektor/in, Rektorat bzw. in deren Auftrag der/die Dekan/in) mitbestimmte entscheidungsbefugte Kollegialorgane. Ehemals bestehende Mitbestimmungsmöglichkeiten des (wissenschaftlichen) Personals und der Studierenden werden weitgehend durch eingeschränkte Formen von Mitsprache im operativen Tagesgeschäft substituiert;
- der Einfluss des wissenschaftlichen Personals auf strategische Entscheidungen ist schwach;
- die interne Steuerung erfolgt – der Logik des New Public Management folgend – durch ein System von Zielvereinbarungen und betriebswirtschaftlichen Kontrolltechniken;
- persönliche Beziehungen zwischen einzelnen Universitätsangehörigen und den monokratischen Organen werden de facto zu einem wichtigen Element universitärer Entwicklung (oder Stagnation);
- die Mitglieder des Universitätsrats sollen die Außenperspektive bei universitären Entscheidungen mit einbringen; das Organ selbst ist strukturell sehr stark.

Die Motivation der Reformprotagonisten zielte in erster Linie auf eine größere Effizienz des Hochschulmanagements. Den Hintergrund dieser Hochschulkonzeption liefert zum einen der Ansatz des New Public Management (NPM), d.h. die systematische Übertragung „moderner“ Managementpraktiken aus dem Bereich der Privatwirtschaft auf Organisationen des öffentlichen Sektors, die bisher eher nach bürokratischen Prinzipien und Regeln gesteuert wurden. Zum anderen wird der theoretische Ansatz des „Resource Based View (RBV)“ explizit als Bezugspunkt der österreichischen Universitätsreform genannt: „Da in der gegenwärtigen Lage ... in besonderem Maße mit Ressourcen hauszuhalten ist, ist der sog. ressourcenbasierte Ansatz eine geeignete theoretische Basis“ (Titscher/ Höllinger 2003 S. 11). Die beiden Konzepte zusammen liefern gewissermaßen den „Stoff, aus dem die Träume der Universitätsreform gestaltet sind“. Seit Anfang des Jahres 2003 wird an den nun 21 staatlichen österreichischen Universitäten versucht, die Vorstellungen des Gesetzgebers in den Hochschulalltag umzusetzen.

2.2. Die Außenperspektive

Neue Runde, neues Glück? Das UG 2002 bedeutet – aus Sicht seiner Protagonist/innen – gegenüber früher ein neues Spiel mit anderen Karten. Mit ausgeprägtem Selbstbewusstsein dokumentiert das zuständige Ministerium sein Reformziel auf einer eigenen Homepage: www.weltklasse.uni.at. Unabhängig davon, ob dieser Anspruch von Seiten der Universitäten oder von außen stehenden Gruppen als Vision, als Zustandsbeschreibung, als grandiose Selbstüberschätzung oder als Zynismus klassifiziert wird, kann man feststellen, dass zahlreiche ausländische Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen das UG 2002 wenn nicht in seinen Einzelheiten, so doch zumindest in seiner grundsätzli-

chen Logik äußerst positiv konnotieren. Sehr ausführlich und in hohem Maße befürwortend setzt sich beispielsweise eine Reihe von Expert/innen in dem von Titscher und Höllinger herausgegebenen Band „Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität“ mit dem neuen Gesetz auseinander (Titscher/ Höllinger 2003). „Österreich hat also endlich Bewegung ins Hochschulsystem gebracht. Grund genug für viele deutsche Beobachter, neidisch gen Süden zu blicken! Aber es herrscht nicht nur Neid sondern auch aufmerksames Interesse, erhofft man sich doch, aus den österreichischen Reformen für – etwaige – eigene Reformen lernen zu können.“ (Meier/ Schimank 2003 S. 119) Noch euphorischer formuliert Fischmeister: „Das UG 2002 ist kein Gesetz für kleine Geister, die den Wunsch nach Freiheit nicht haben und nicht die Bereitschaft zur Verantwortung. ... Das UG 2002 hat das Potenzial, eine Universität für ‚wahre Gelehrte‘ im Sinne Schillers zu ermöglichen, wo junge Menschen geistiges Schöpferium lernen können.“ (Fischmeister 2003 S. 75) Auch auf zahlreichen internationalen Fachkonferenzen haben wir erfahren, dass europäische Hochschulpolitiker die Absicht haben, sich bei ihrer nationalen Hochschulgesetzgebung an dem österreichischen Reformprozess zu orientieren. Seit der Einführung des UG 2002 sind inzwischen gut drei Jahre vergangen. Von daher erscheint es sinnvoll, die Frage nach den Voraussetzungen für eine zukunftsfähige Universität anhand der ersten Erfahrungen mit dem Gesetz zu bearbeiten. (Noch einmal sei darauf hingewiesen, dass die Ausführungen keinen Anspruch auf eine systematische Evaluation erheben.)

3. Thesen zu den Effizienz- und den Effektivitätsbedingungen einer zukunftsfähigen Universität

These 1: Eine zukunftsfähige Universität benötigt als zentrale Voraussetzung eine differenzierte und tragfähige Vorstellung von sich selbst; eine Vorstellung, die sie ihren wichtigsten Stakeholdern kommuniziert und die von ihren Mitgliedern als authentisch anerkannt werden kann.

Der österreichische Schauspieler und Kabarettist Helmut Qualtinger sagte einmal „Ich weiß zwar nicht, wohin ich will, aber dafür bin ich schneller dort!“ Übertragen auf die Universität von heute heißt dies: Wer keine tragfähige „Idee der Universität“ (Jaspers 1980) besitzt, dem nützen weder neue Governance-Strukturen, Globalbudgets oder Wissensbilanzen noch Leistungsvereinbarungen. „The interpretive schemes represent the organisation's mission, core values and its accumulated views of its world, itself and its social relations – in other words, the organizational culture“ (Parker 2002 S. 604). Wer diese Idee seinen Mitgliedern und seinen wichtigsten Adressaten nicht vermitteln kann, dem wird es in der Folge auch nicht gelingen, die erforderlichen materiellen und immateriellen Ressourcen zu akquirieren und ein nachhaltiges Engagement für die Institution als Ganzes sicherzustellen. „Optimistisch formuliert bedarf es eines Prozesses, in dem ein gemeinsames, zumindest für die große Mehrheit, anschlussfähiges Zukunftsbild geschaf-

fen wird. Dieses muss hinreichend Energie vermitteln, damit die Hochschulangehörigen ihr eigenes Handeln an diesem Bild orientieren. Zur Aufgabe der Leitung zählt es daher auch, Fragen zur Entwicklung der eigenen ‚Identität‘ als Universität zu formulieren: Wer sind wir und wer wollen wir in Zukunft sein?“ (Laske/ Meister-Scheytt 2006)

In vielen Kommentaren wird die Autonomie der Universitäten, also ihre „Befreiung“ vom bisherigen Diktat des Ministeriums als wesentlichster Reformgewinn hervorgehoben. Nach den langjährigen Erfahrungen am Gängelband staatlicher Lenkung ist Autonomie sicher ein äußerst wichtiges Reformelement; sie kann aber keinesfalls Selbstzweck sein und als Rechtfertigung für jedweden Inhalt dienen. Im Gegenteil: Autonomie als Freiheit der Entscheidung ist unweigerlich verbunden mit der Pflicht zur Entscheidung, d.h. zur Bestimmung der zentralen Werte, welche die Besonderheit der jeweiligen Universität charakterisieren.

Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass dieses Bild nicht einfach autoritär, aus sich selbst heraus von einigen wenigen Akteuren bestimmt wird, sondern sich in regelmäßiger Interaktion im Inneren sowie zwischen „Innen“ und „Außen“ diskursiv entwickeln muss. Gemeinsam mit vielen anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern träumen wir jedenfalls immer noch den derzeit geradezu altmodisch wirkenden Traum, dass Universitäten als Ort von Bildung, von gemeinsamem Lernen und Forschen, von Freiheit und Reflexion, von Kritik und gesellschaftlicher Verantwortung bewahrt und weiter entwickelt werden (vgl. Frühwald 2006, Kappler/ Laske 2001).

These 2: Wer Effizienz als vorrangiges Ziel der Universität propagiert, ignoriert die historische Entwicklung von Universitäten und verweigert sich der inhaltlichen Auseinandersetzung darüber, welche Funktion die Universität in einer globalisierten und von vielen gesellschaftlichen Spannungsfeldern charakterisierten Welt in Zukunft einnehmen soll.

In den letzten 20 Jahren hat sich in europäischen Hochschulsystemen eine Bewegung entwickelt, von der manche Kritiker befürchten, dass eben die „Idee der Universität“ auf dem Altar kurzfristiger Nützlichkeits- und Verwertungsüberlegungen geopfert wird. „Die Wissenschaft und ihre Institutionen werden im gleichen Maße sozial abgewertet, in dem ihre Ergebnisse ökonomisch wichtiger und begehrter werden und Wissen zum wettbewerbs-entscheidenden Produktiv-Faktor in der internationalen ökonomischen, sozialen und kulturellen Konkurrenz geworden ist“ (Frühwald 2006). Damit könnte sich auch in Europa fortsetzen, was vor einigen Jahren von einer Untersuchungskommission des australischen Parlaments zur Situation der dortigen Universitäten berichtet wurde: „The overwhelming commercial imperative for universities to protect their reputation and capacity to earn income was said to have led to a deterioration in the intellectual climate, academic freedom and morale and the increased victimization of dissenters“ (Myton 2001). Die Debatte darüber, inwieweit die „entrepreneurial university“ (Clark 2001) als Leitbild eines modernen Hochschulsystems gelten kann und welche Folgen damit möglicherweise verbunden sind, ist zumindest in Österreich noch zu führen – bisher gibt es nur vereinzelte Stimmen, die als

Folge des UG 2002 eine deutliche Beeinträchtigung der Grundlagenforschung sowie der Geistes- und Kulturwissenschaften bzw. die Ausschließung wichtiger Personengruppen von zentralen Entscheidungsprozessen in den Universitäten befürchten (z.B. Grünwald/ Gadner 2003).

Im Rahmen mehrerer Vergleichsstudien dokumentieren Considine/Marginson (2000) und Slaughter/ Leslie (1997) „... carefully the increasing momentum toward viewing universities as if they were private sector corporations, toward the imposition of increasingly hierarchical forms of administration under the guise of corporate discipline, the reconceptualization of students and research funders as customers and faculty as a labour force, and the view of teaching and research products as forms of intellectual property to be bought and sold, etc. One of the most striking features of these processes is the degree to which this rush to corporatize universities is a worldwide phenomenon. Another is the hegemony of the economic rhetoric of ‘markets’ and rational choice as the principal languages of the increasingly large groups of professional university administrators.“ (Greenwood 2007)

Wenn ‚Sprache als Spiegel des Geistes‘ (Chomsky) angesehen werden kann, dann scheint der aktuelle Zeit-Geist des Managements in Universitäten ein naher Verwandter des wirtschaftswissenschaftlichen ‚homo oeconomicus‘ zu sein (Laske/ Meister-Scheytt 2003). Um dies anhand eines Beispiels zu illustrieren: An einer deutschen Universität vergibt der Vizepräsident nur mehr „Zeit-Slots“ im Umfang von 13 Minuten, da diese nach seiner Erfahrung ausreichen, um die wichtigsten Aspekte eines Problems zu diskutieren – die betreffende Person war früher Mitarbeiter in einem großen Beratungsunternehmen. F.W. Taylor lässt herzlich grüßen. Die Priorisierung der Effizienz gegenüber dem (zu definierenden!) gesellschaftlichen Auftrag der Universität ist ein kurzschlüssiges Ausweichmanöver vor den Anstrengungen der Auseinandersetzung über die wichtigen Werte der Universität: Auch Posträuber, Diktaturen, Konservendosenfabriken, Gefängnisse oder psychiatrische Anstalten können effizient handeln: „efficiency has no essence!“ (Hedlin 1996)

These 3: Die Empfehlung, in Zeiten beschränkter Finanzmittel und eines zunehmenden (internationalen) Wettbewerbs um qualifizierte Wissenschaftler, Studierende und Ressourcen die Sichtbarkeit und Attraktivität der Universitäten durch Profilbildung zu verstärken, kann leicht zu einem rationalistischen Fehlschluss führen.

In Phasen der ökonomischen Prosperität und des Ausbaus verfolgten Universitäten bzw. ihre staatlichen Träger häufig eine „Strategie der fachlichen Breite“, d.h. es wurde eine disziplinäre Vielfalt im Sinne der Schaffung von Volluniversitäten oder jedenfalls von breit aufgestellten Technischen, Medizinischen oder Kunst-Universitäten angestrebt. Die ministeriellen und universitären Praktiken nährten allerdings zunehmend die Zweifel am effizienten Einsatz der budgetären Mittel, die den Universitäten zu Verfügung gestellt wurden. Die verbreitete Erwartung, dass diese unbestreitbaren Steuerungsmängel des Hochschulsystems am einfachsten durch marktähnliche Strukturen, durch Wettbe-

werb sowie die Übertragung betriebswirtschaftlicher Instrumente auf die Organisation „Universität“ überwunden werden können (dies entspricht der verbreiteten Logik des „New Public Managements“), führte zu einer strategischen Umorientierung: Nunmehr wird empfohlen, die verfügbaren oder durch zusätzliche Akquisitionsbemühungen beschaffbaren Ressourcen nach Möglichkeit dort zu bündeln, wo die betreffende Universität bereits Stärkefelder in der Forschung aufweisen kann. „Profilbildung“ lautet die im Prinzip durchaus vernünftige Devise. Die dahinter stehende Logik zielt darauf ab, durch Ressourcenbündelung eine kritische Masse an Forscherinnen und Forschern zu formen und sicherzustellen, dass diese im internationalen Wissenschaftswettbewerb chancenreich mitspielt und ihre Reputation auf die Institution überstrahlt. „Competition seems now to be the central goal of universities – competition for funding, for status, for students both local and overseas, for research grants and for highly productive staff.“ (Gale 2001 S. 13)

Es ist hier nicht der Raum, sich ausführlicher mit den Risikofaktoren einer derartigen Strategie auseinander zu setzen – wir wollen deshalb nur auf einige Aspekte hinweisen, die u.E. in der Diskussion bisher zu wenig Beachtung gefunden haben.

- Es entspricht zwar dem Konzept des UG 2002 und der Grundlogik autonomer Universitäten, dass Profilscheidungen jeweils von der einzelnen Universität gefällt werden müssen; dies impliziert aber gleichzeitig, dass eine nationale Hochschulpolitik nur mehr über Umwege stattfinden kann (z.B. durch gezielte Förderungsprogramme oder Vorgaben in Leistungsvereinbarungen).
- Die Konzentration auf zukunftssträchtige inhaltliche Schwerpunkte führt nahezu unweigerlich zu einem „Nullsummenspiel“, bei dem die weniger marktgängigen Disziplinen ggfs. mit gravierenden Beeinträchtigungen zu rechnen haben. Ob allerdings die Marktgängigkeit zum zentralen Kriterium universitärer „Sortimentspolitik“ werden soll, muss nachdrücklich bezweifelt werden – Universitäten haben auch einen darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Auftrag.
- Schließlich sei darauf hingewiesen, dass auch die Wissenschaft Modeerscheinungen kennt (vgl. z.B. Kieser 1996) und die Profilsbildungsprozesse an zahlreichen Universitäten deshalb dazu geführt haben, dass oft mehr Ähnlichkeit an Stelle von Differenzierung erzeugt wurde (im Umkreis von ca. 750 km um die Universität Innsbruck gibt es etwa acht vergleichbare Fakultäten, an denen der Themenbereich „Finanz- und Kapitalwirtschaft“ als profilbildendes Element verankert wird bzw. werden soll; Ähnliches dürfte auch für die Bereiche „Nanowissenschaft“, „life science“ oder „Onkologie“ gelten ...).

„So in response to global external environment pressures, universities have dramatically adjusted their activities and profiles. Marginson's ... typifying them as globally converging largely results from universities' perceived need to 'do it all' as they struggle with the ever present threat of further real reductions in government funding, volatile international student markets, income source diversification, cost reduction and deficit avoidance ... This further predisposes them towards similar missions, broadly similar profiles and mutual imitation (Marginson 2001). So in a global and in-

creasingly homogeneous marketplace, universities behave as ‚information entrepreneurs‘.“ (Parker 2002 S. 608)

These 4: Universitäten sind komplexe Organisationen, die aus der Eigenart des Wissenschaftsprozesses heraus von vielfältigen Ambiguitäten und Widersprüchen gekennzeichnet sind. Die Steuerung und das Management derartiger Organisationen lässt sich nur durch Personen und mit Hilfe von Ansätzen bewerkstelligen, die gegenüber diesen Ambivalenzen hinreichend offen sind („Komplexität verlangt Öffnung!“ (Kappler 1989)).

„Universities are many things at once ...“ (in Analogie zu Morgan 1988). So haben z.B. die Leitungsorgane, die externen Stakeholder, das wissenschaftliche und das nicht wissenschaftliche Personal oder diejenigen Personen, welche die angebotenen Leistungen in Anspruch nehmen, vermutlich recht unterschiedliche Vorstellungen von deren „Wesen“, deren Funktionen oder von den Qualitätsmaßstäben, anhand derer die Leistungen zu beurteilen sind. Diese unterschiedlichen Sichtweisen konstituieren (mit jeweils differierenden Akzentsetzungen) die Universität im eigentlichen - nicht-juristischen - Sinne (ausführlicher hierzu u.a. Czarniawska-Joerges 1993, Neuberger 1990). Es sind aber nicht nur diese je individuellen Perspektiven und Interessen, die die Widersprüchlichkeit von Universitäten bestimmen. Hinzu kommen unvermeidliche Spannungsfelder, die u.a. aus der Geschichte, den gewachsenen Strukturen, den Aufgaben und Prozessen resultieren (Meister-Scheytt/ Scheytt 2005). Um diese Überlegungen greifbarer zu machen, seien einige derartige Widersprüchlichkeiten und Paradoxa exemplarisch aufgezeigt: Es geht sowohl um den Anspruch auf Autonomie, Freiheit und Selbstbestimmtheit von Lernprozessen als auch um formale und tradierte Vorstellungen von kanonisierten Fachinhalten; sowohl um tauschwertorientierte Aus- und Weiterbildung (Bildungsabschlüsse als Berufsführerscheine oder Eintrittskarten für die Karriere) als auch um die gebrauchswertorientierte Gestaltung von Lernprozessen (Bildung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Urteilsbildung); sowohl um die Förderung kritischen und reflektierten Denkens als auch um die Pflege von kulturellen Traditionen; sowohl um die Analyse und Weiterentwicklung als auch um die Reproduktion und Bewahrung gesellschaftlicher Strukturen; sowohl um Prozess- als auch um Ergebnisorientierung; sowohl um Standardisierung als auch um Differenzierung; sowohl um zunehmende Stofffülle und Zeitknappheit als auch um steigende Qualitäts- und Effizienzforderungen; sowohl um den freien Zugang zur Hochschule, um die Bildungspotenziale einer Gesellschaft zur Entfaltung zu bringen, als auch um die Forderung nach Spitzenleistungen; sowohl um Beachtung des Subsidiaritätsprinzips (Dezentralisierung von Entscheidungen und Schaffung multipler Entscheidungsarenen) als auch um Programmkoordination usw. (vgl. u.a. Kappler 1995, Laske 1997). Allgemein ist zu beachten, dass eine kritische Haltung gegenüber dem Ist ein konstitutives Merkmal von Wissenschaft selbst ist.

Außenstehende – insbesondere Personen mit Erfahrungen in Wirtschaftsorganisationen – sehen die Ursachen der hier angesprochenen dialektischen Unbestimmtheit von Univer-

sitäten häufig in unzureichenden Zielvorgaben, in zu geringer oder ineffizienter Planung, in zu schwacher Führung, unklaren Verantwortlichkeiten, unzulänglicher Steuerung und Kontrolle oder in einer zu „schwachen“ Organisationskultur. Ihre Forderung zielt demgemäß häufig auf eine „starke Führung“. Wir wollen nicht ausschließen, dass auch diese Faktoren eine Rolle spielen; allerdings würde eine Fixierung auf diese eher „technisch-instrumentellen“ Gesichtspunkte zu kurz greifen und der Differenziertheit von Universitäten nicht gerecht werden (Zauner 2006).

Für die Steuerung von Universitäten heißt dies, dass deren Zukunftsfähigkeit eng an die Fähigkeit des Systems und der verantwortlichen Akteure gekoppelt ist, die beschriebenen Spannungsverhältnisse nicht nur in den „core values“ aufzugreifen, sondern auch durch eine entsprechende Differenzierung der Steuerungsmedien, –instrumente und –kompetenzen immer wieder neu auszubalancieren.

These 5: Gegenwärtig erfahren viele Universitäten eine Phase pathologischer „Übersteuerung“: Ihre Autonomisierung und die parallel dazu zu verzeichnende Tendenz zur Standardisierung haben zur Folge, dass der „Teufel der Bürokratisierung“ vom „Beelzebub der Kontrolle“ abgelöst wird.

Die Notwendigkeit der österreichischen Universitätsreformen wurde nicht zuletzt mit der Inflexibilität und der Problemferne staatlich-bürokratischer Lenkung begründet. Es entbehrt dabei nicht einer gewissen Pikanterie, wenn den Universitäten von Seiten des Wissenschaftsministeriums mangelnde Strategieorientierung und Dynamik vorgeworfen wurde, lag es doch schon vorher in der Kompetenz des Ministeriums, die von ihm beklagte Situation zu verändern. Mit dem UG 2002 wurde ein Großteil der Steuerungsverantwortung an die Universitäten verlagert; die Rolle des Ministerium besteht nun vorwiegend in einer Rahmensteuerung im Wege von Leistungsvereinbarungen und im strategischen Controlling.

In den letzten Jahren musste man den Eindruck gewinnen, dass es den Zentralbehörden schwer fällt, sich auf ihre veränderten Aufgaben einzustellen und von der Detailsteuerung Abschied zu nehmen. Dies kommt nicht nur darin zum Ausdruck, dass den Universitäten extensive Berichtspflichten auferlegt werden – es gibt auch regelmäßige Interventionsversuche in operative Entscheidungen (vor allem wenn es um Personalentscheidungen geht). Nun ist selbstverständlich völlig unbestritten, dass qualitätvolle Entscheidungen innerhalb der Universitäten und im Ministerium eine fundierte Informationsbasis voraussetzen und es hier bis in die jüngste Vergangenheit gravierende Mängel gab. Ob aber Wissensbilanzen – wie ursprünglich geplant – weit über 100 Daten und Kennziffern umfassen sollen, muss in Zweifel gezogen werden. Selbst global agierende Großkonzerne werden in der Regel anhand von maximal ein bis zwei Dutzend Kenngrößen gesteuert.

Parallel zu diesem „Informations sammeltrieb“ des Ministeriums und den universitätsinternen Datenerhebungen lassen die mit Evaluierungen, Akkreditierungen und sonstigen Qualitätssicherungsansätzen verbundenen Informationsanforderungen bei den Betroffenen den Eindruck entstehen, dass sich die viel gescholtene Bürokratisierung der Univer-

sitäten in neuem Gewand und viel mächtiger als je zuvor durch die Hintertür wieder einschleicht und die Universitäten in einen Zustand pathologischer Übersteuerung geraten (Türk 1976, Power 1997). Von daher ist es auch kein Wunder, wenn die „Evaluitis“ zunehmend als eine der modernen Plagen der Universität bezeichnet wird. So sehr Verfahren eine Legitimitäts erzeugende Kraft entfalten, so sehr ist darauf zu achten, dass nicht die Kontrolle standardisierter Abläufe die Qualität von Lehre, Studium und Forschung bestimmt, sondern es nach wie vor Personen, Ideen, Methoden und Inhalte sind, die je zusammen die Stärke von Wissenschaft ausmachen (Kemp 2004).

These 6: Zentrales Ziel von Universitätsreformen ist die Verbesserung der Leistungsfähigkeit in den Kernfunktionen. Der sprachliche Kotau vor „Exzellenz“, „Elite“ und „Qualität“ zählt inzwischen geradezu zu den täglichen Pflichtübungen der Führungsverantwortlichen in der Universität. Dies kontrastiert eigentümlich mit einem häufig auf Quantität eingegengten Leistungsverständnis der Akteure.

Es ist sicher völlig unstrittig, dass der Aufbau und die Entwicklung eines leistungsförderlichen Klimas zu den Daueraufgaben jedes Universitätssystems und jeder Universität zählen. Ebenso unstrittig dürfte es sein, dass die Vorstellungen darüber, welche Bedingungen tatsächlich das Leistungspotenzial der Universitätsangehörigen zur vollen Entfaltung bringen, äußerst divergent sind: Fachdisziplin, Gruppenzugehörigkeit, spezifische Funktionen in Forschung, Lehre oder Verwaltung, Kenntnis anderer Universitätssysteme, persönliche Interessenslagen, mentale Modelle von Universitäten und individuelle Erfahrungen sind nur einige Faktoren, die diese Vorstellungen prägen. Wiederum gilt, dass eine zukunftsfähige Universität dieser Vielsimensionalität hinreichend Rechnung tragen muss. Eben dies scheint allerdings im Zuge der jüngsten Universitätsreformen nicht wirklich gesichert. Obwohl Leistungs- und Qualitätsrhetorik gegenwärtig zum guten Ton zählen, ist festzuhalten, dass diese für sich allein noch keine Qualität schaffen. Bestenfalls sind sie geeignet, Sensibilität für Qualität zu fördern, sofern sie nicht an den Klippen universitärer Wirklichkeit scheitern.

Gravierender jedoch als dieser sprachliche Aufbau einer universitären Rationalitätsfassade (Meyer/ Rowan 1977) erscheint uns die Tendenz, Leistung zunehmend in quantitativen Größen zu erfassen, um sie „objektivierbar“ und „vergleichbar“ zu machen: „Research has been commodified into published outputs that must be counted, cited and published in defined groups of ‚highly ranked‘ journals.“ (Parker 2002 S. 612) Konsequenz einer derartigen Quantifizierungslogik ist zum einen, dass das Zählen und Addieren von Impactfaktoren an die Stelle der inhaltlichen Auseinandersetzung etwa in Berufungsverfahren zu treten droht. Zum anderen lässt sich sehr konkret ein Trend zu einer „multiplikativen Wissenschaft“ beobachten, bei dem – verstärkt durch undifferenzierte Zielvereinbarungsprozesse – das Punktesammeln als Leistungsausweis missverstanden wird. Drittens schließlich wirken derart gestaltete Evaluierungskonzepte stark verhaltenssteuernd: Engagement für Gemeinschaftsaufgaben gilt beispielsweise als naiv,

wenn es nicht durch Leistungspunkte belohnt wird. Es dürfte vermutlich nur mehr eine Frage der Zeit sein, dass die ersten „Äquivalenzziffern-Rechnungs-Modelle für wissenschaftliche Leistungen“ als Ausdruck universitärer Fortschrittlichkeit propagiert werden ...

„A commitment to quality as a core organizational value is pursued as an overt marketing strategy, but simultaneously degraded in the process of cost reduction“ beschreibt Parker (2002 S. 612) ein Spannungsverhältnis, das sich nicht zuletzt bei der Qualität des Lehrpersonals zeigt: Je stärker der Kostendruck, desto eher ist die Universität geneigt, Abstriche nicht nur in der Didaktik sondern auch beim „Personaleinsatz“ zu machen (steigende Betreuungsrelationen, Einsatz kostengünstigeren Personals).

These 7: Die zentralen universitären Leitungsfunktionen (Rektoren, Dekane) haben in den vergangenen Jahrzehnten eine geradezu dramatische Veränderung erfahren, mit der die Professionalisierung der (potenziellen) Funktionsträger oftmals nicht Schritt halten konnte.

Solange die zentralen Steuerungsaufgaben und ein Großteil der administrativen Funktionen einer Universität von den Ministerien wahrgenommen und zahlreiche interne Entscheidungen in Kollegialorganen bearbeitet wurden, beschränkte sich die Aufgabe von Rektoren und Dekanen vorwiegend auf Repräsentation, relationship management, interne Kommunikation, mikropolitische Handeln und Vertretung der Interessen von Universität bzw. Fakultät gegenüber dem Ministerium. Mit der Autonomie der Universitäten sind die Leitungsfunktionen massiv aufgewertet worden: Selbst eine Universität mittlerer Größe weist heute einen Personalstand von 1.000 – 2.000 Wissenschaftlern und Verwaltungsmitarbeitern auf, hat ein Budget von weit über 100 Mio. Euro und entspricht schon von daher den Dimensionen eines großen Mittelbetriebs. Dementsprechend steigen auch Umfang, Variabilität und Komplexität ihrer Aufgaben.

Es gibt zweifellos viele gute Argumente, die für eine Reform der klassischen Universitäten vorgebracht werden können (z.B. mehr Eigenverantwortlichkeit, verbesserter Umgang mit knappen Ressourcen, schnellere Entscheidungen, klare Verantwortlichkeiten, stärkere Leistungsorientierung, systematische Sicherung von Freiräumen usw.). Überprüft man allerdings, inwieweit die Funktionsträger systematisch auf ihre neuen Führungsrollen vorbereitet sind oder weitergebildet werden bzw. strukturelle und instrumentelle Unterstützung erfahren, kann man den Eindruck gewinnen, dass nach wie vor die tradierten Rollenvorstellungen die Qualifikationsprofile prägen (Wolff 2006). Man scheint implizit von der klassischen, aber kontrafaktischen Hoffnung auszugehen, dass ein Professor letztlich alles kann oder das Prinzip gilt: „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand!“ Zwar werden z.T. durchaus sinnvolle betriebswirtschaftliche Instrumente empfohlen (etwa das Management by Objectives oder systematische Mitarbeitergespräche) – es gibt aber beispielsweise keinerlei Beratung oder Aufklärung dahingehend, wie diese Instrumente zu adaptieren sind, damit sie einer Expertenorganisation und deren Besonderheiten entsprechen: „trial and error“ bzw. „learning by doing“ sind die vorherrschenden Lernmodi. Oft gehen

sie auf Kosten der Motivation Dritter. Der vielfach erhobene Anspruch an die Universität als „lernende Organisation“ harrt im Hinblick auf eine systematische Qualifikation ihrer zentralen Führungspersonen noch einer Umsetzung. Wie sonst können die Führungspersonen in die Lage versetzt werden, intelligent auf der ganzen Klaviatur der relevanten Steuerungsmedien spielen zu lernen (Recht, Macht, Vertrauen, Wissen, Geld, Anerkennung). Führungskräfte, die sich bezüglich ihres Führungsverhaltens selbst unsicher fühlen, greifen erfahrungsgemäß nach Instrumenten wie „Führung durch Erpressung“, „Führung durch Bestechung“ oder „Führung durch Angst“ - alle drei Formen erscheinen uns für die Universität als überaus unangemessen, wenngleich sie denn in der universitären Wirklichkeit häufiger vorkommen als manch Aussenstehender glauben mag. Letztlich gilt auch für österreichische Universitäten, dass „the supposedly streamlined ‚modern‘ corporate approach to management now being employed within universities has often reverted to a simplistic classical management approach relying upon authority, discipline, unity of command, unity of direction and centralization. ... A real tension has been created between the need for universities to strategically position themselves for survival in a highly competitive environment and the need for them to preserve space for inquiry and critique (the very foundations of their ‚distinctive competence‘ and ‚competitive advantage‘).“ (Parker 2002 S. 610)

4. Die Zukunftsfähigkeit der polyphonen Universität

„One can imagine that an institution such as a university will not only have diverse aims but may have conflicting and competing ones. It may wish to do several things at once and in different arenas; not only to instruct persons but also to help them think independently; not only to provide the backup for well established research projects that have visible outcomes but also to tolerate hidden niches for the unexpected maverick or the genius who could be lodged anywhere in the system; to foster both productivity and creativity, knowing that these sometimes go together and sometimes do not. Diverse social arrangements allow one over time to move in many directions at once, or allow persons to go off in different directions. Contradiction is the engine of the intellect.“ (Strathern 1997, Hervorh. SL/CMS). Fragen wir uns angesichts des in diesem Zitat zusammengefassten Universitätsbildes noch einmal, welches die Bedingungen für die Zukunftsfähigkeit von Universitäten sein können, muss eine erste Antwort lauten: „There is no recipe. Such handy tips as there can be are of a different order and generality than a recipe-style planning and problem-solving manual would offer. The nature of the context or environment, the organic character of the open-system university and its highly diversified membership, the ever changing character of the puzzles and conundrums which face the manager, defy their reduction to set tasks for which there is a set of steps and a solution.“ (Duke 2002 S. 11) Bei aller Skepsis gegenüber rezeptologischen Ansätzen, seien dennoch einige Grundsätze festgehalten:

- Eine zukunftsfähige Universität benötigt eine Vorstellung über die eigene Identität, welche sich weder einer kurzschlüssigen Ökonomisierung noch einer rückwärtsge-

wandten nostalgischen Verklärung vergangener Zeiten unterwirft. Sie hat sich vielmehr intensiv und konstruktiv mit dem Spannungsverhältnis von Bewahrung und Veränderung auseinanderzusetzen.

- Die Entwicklung dieser Identität ist mehr als nur modische disziplinbezogene Profilbildung; sie hat vielmehr auch die Universität in ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu positionieren. Dies schließt die Bestimmung des Verhältnisses zu anderen Institutionen des tertiären Bildungssektors mit ein.
- Der effiziente Umgang mit öffentlichen Ressourcen stellt keine grundsätzliche Bedrohung universitärer Freiheit dar; er ist vielmehr notwendig, damit sich die Universität gleichzeitig auch Verschwendung leisten kann. Verschwendung meint hier allerdings nicht den individuell fahrlässigen Umgang mit Ressourcen, sondern die Sicherung von Entwicklungsräumen im Sinne von organization slack.
- Die zukunftsfähige Universität setzt ein differenziertes und differenzierendes Leistungs- und Qualitätsverständnis voraus, das nicht a priori definiert und festgeschrieben werden kann, sondern immer wieder neu prozessual zu bestimmen ist und damit dem polyphonen Charakter der Universität Rechnung trägt (Laske/ Meister-Scheytt/ Weiskopf 2000).
- Entgegen derzeit propagierten Führungstheorien, die auf den „Great Man“ setzen und eine widerspruchsfreie, kraftvolle und charismatische Führungsfigur als das Leitbild modernen Managements ansehen, benötigt die zukunftsfähige Universität Führungspersönlichkeiten, deren Professionalität sich sowohl im kompetenten Umgang mit Führungs- und Steuerungsinstrumenten, als auch in der Sensibilität gegenüber den eigenen und den instrumentellen Grenzen ausdrückt. „Put it another way, successful management is more about leadership which creates energy than about control which absorbs and monopolizes it.“ (Duke 2002 S. 12)
- Schließlich benötigt die Universität Mitglieder, die sich nicht privatistisch zurückziehen, sondern sich engagiert am Prozess der Weiterentwicklung der Universität beteiligen: „... as long as academics simply attempt rebuttal and reorientation, they may be condemned to the role of the boxer on the ropes – gloves and elbows up while fending off the head shots, lessening the pain somewhat, but scoring no points. If we do not attempt to re-engage in this way, then others will continue to redraw the shape and the size of the ring, while we are busy protecting our heads.“ (Parker 2002: 613)

Nicht der Rückzug, die Beteiligung ist die angemessene Form für die Entwicklung der zukunftsfähigen Universität.

Literaturverzeichnis

- Baty, P. (2001): Stretched System Set to Snap? The Times Higher Education Supplement, No. 1503, September 7, S. 6–7.
- Burtscher, Ch./ Pasqualoni, P.-P./ Scott, A. (2006): Das österreichische Universitätssystem im Schatten zweier Gesetze. In: Welte, H./ Auer, M./ Meister-Scheytt, C. (Hg.): Management von Universitäten. 2. Aufl., München und Mering, S. 143–170.
- Clark, B.R. (2001): The Entrepreneurial University. New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achievement, Higher Education Management, Vol. 13 (2), S. 9–24.
- Considine, M./ Marginson, S. (2001): Enterprise University, Cambridge.
- Czarniawska-Joerges, B. (1993): The Three-Dimensional Organization. A Constructivist View. Lund.
- Duke, C. (2002): Managing the Learning University. Buckingham.
- Fischmeister, H.F. (2003): Studieren, Lehren, Forschen – in Freiheit. In: Titscher, St./ Höllinger, S. (Hg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Opladen, S. 57–75.
- Frühwald, W. (2006): Bildungsmärkte oder Die Universität in der Globalisierungsfalle. Augsburg (unveröff. Manuskript).
- Gale, F. (2001): Is There a Crisis in Our Universities?, Campus Review, Vol. 11, No. 35, September, S. 13.
- Greenwood, D. (2007): Who are the Real „Problem Owners“? – On the social embeddedness of universities, In: Harding, A./ Scott, A./ Laske, St. and Burtscher, C. (Hg.): Bright Satanic Mills: Universities, regional development and the knowledge economy. Aldershot (im Druck).
- Grünwald, K./ Gadner, J. (2003): Universitätsgesetz 2002 – Weltklasse oder Sackgasse?, Wien 2003.
- Hedlin, P. (1996): Accounting Investigations, Diss., Stockholm.
- Höllinger, S. (2004): Die Entwicklung von der staatlich gelenkten zur autonomen und europäischen Universität. In: Höllinger, S./ Titscher, St. (Hg.): Die Österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien, S. 51–69.
- Jaspers, K. (1980): Die Idee der Universität. Berlin.
- Kappler, E. (1989): Komplexität verlangt Öffnung – Strategische Personal- und Organisationsentwicklung als Weg und Ziel der Entfaltung betriebswirtschaftlicher Professionalität im Studium, In: Kirsch, W./ Picot, A. (Hg.): Die Betriebswirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung, Wiesbaden, S. 59–79.
- Kappler, E. (1995): Welche Universität braucht die Gesellschaft, In: Kappler, E./ Scheytt, T. (Hg.): Unternehmensführung - Wirtschaftsethik - Gesellschaftliche Evolution, Gütersloh, S. 201–229.
- Kappler, E./ Laske, St. (2001): Die Universität auf dem Weg zu einer lernenden Organisation? In: Fischer, H. (Hg.): Unternehmensführung im Spannungsfeld zwischen Finanz- und Kulturtechnik - Handlungsspielräume und Gestaltungszwänge. Hamburg, S. 89–117.
- Kemp, W. (2004): Die Selbstfesselung der Universität – eine Evaluation, In: Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Jg. 58 Heft 4, S. 294–305.
- Kieser, A. (1996): Moden & Mythen des Organisierens, Die Betriebswirtschaft (DBW) Jg. 56 Heft 1, S. 21–39.
- Laske, St. (1997): Führung als Management von Widersprüchen – Gedanken zur Steuerung von Bildungsorganisationen, In: Benedikter, R. (Hg.): Wirtschaft und Kultur im Gespräch. Bozen, S. 139–159.
- Laske, St./ Hammer, R. (1997): Zur Autonomiefähigkeit der Universität – eine eher skeptische Nabelschau, In: Altrichter, H./ Schratz, M. (Hg.): Qualitäten von Universitäten. 2. Aufl., Innsbruck, S. 27–47.
- Laske, St./ Meister-Scheytt, C. (2006): Leitungskompetenz in Hochschulen, In: Pellert, A. (Hg.): Einführung in das Hochschul- und Wissensmanagement - Ein Leitfadens für Theorie und Praxis (im Druck).
- Laske, St./ Meister-Scheytt, C. (2003): Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. In: Lüthje, J./ Nickel, S. (Hg.): Universitätsentwicklung – Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt/M. u.a., S. 155–176.
- Laske, St./ Meister-Scheytt, C./ Weiskopf, R. (2000): Qualitäten der Qualität in Universitäten, In: Laske, St./ Habersam, M./ Kappler, E. (Hg.): Qualitätsentwicklung in Universitäten, München und Mering 2000, S. 177–201.
- Marginson, S. (2001): Flying Low: Time to Inject Some Capital, Campus Review, Vol. 11 (36), S. 35, 37.
- Marhold, F. (2004): Das Universitätslehrerdienstrecht 2001 im Kontext der Hochschulreform. In: Höllinger, S./ Titscher, St. (Hg.): Die Österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002. Wien, S. 287–301.
- Meier, F./ Schimank, U. (2003): Profilentwicklung der österreichischen Universitäten – Jenseits von Prokrustesbett und Heuchelei? In: Titscher, St./Höllinger S. (Hg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen, S. 119–138.
- Meister-Scheytt, C./ Scheytt, T. (2005): The Complexity of Change in Universities. In: Higher Education Quarterly, 59, 1, S. 76–99.
- Meyer, J.W./ Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, American Journal of Sociology 83, S. 340–363.
- Morgan, G. (1997): Images of Organization. Thousand Oaks, CA.
- Müller-Böling, D. (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.
- Myton, D. (2001): Inquiry Calls for 10-Year Funding Plan, Campus Review, Vol. 11, No. 38, October 3 – 9, 2001, S. 1–19.
- Parker, L.D. (2002): It's Been a Pleasure Doing Business With You: A strategic analysis and critique of university change management, Critical Perspectives on Accounting, Vol. 13, S. 603–619.
- Power, M. (1997): The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford.

- Slaughter, S./ Leslie, L. (1997):* Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore.
- Strathern, M. (1997):* Improving Ratings. Audit in the British University System, In: *European Review*, 1997, S. 305-321.
- Titscher, St. (2004):* Theoretische Grundlagen, Interpretationsvarianten und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes. In: Höllinger, S./ Titscher, St. (Hg.): *Die Österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002*. Wien, S. 73-123.
- Titscher, St./ Höllinger, S. (2003):* Einleitung. In: Titscher, St./ Höllinger S. (Hg.): *Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität*. Opladen, S. 9-20.
- Türk, K. (1976):* Grundlagen einer Pathologie der Organisation. Stuttgart.
- Wolff, R. (2006):* Universitätsmanagement als emergente Profession. Zur Konstituierung einer reflexiven Führungspraxis in der europäischen Universität. In: Welte, H./ Auer, M./ Meister-Scheytt, C. (Hg.): *Management von Universitäten. Zwischen Tradition und Postmoderne*, 2. Aufl., München und Mering, S. 35-47.

■ **Dr. Stephan Laske**, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Dekan der Fakultät für Betriebswirtschaft, stellvertretender Vorsitzender des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck, E-Mail: stepan.laske@uibk.ac.at

■ **Dipl.-Ök. Claudia Meister-Scheytt**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Organisation und Lernen der Fakultät für Betriebswirtschaft, Universität Innsbruck, E-Mail: Claudia.Meister-Scheytt@uibk.ac.at

Gerd Michelsen/ Stephan Märkt (Hg.)
Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen

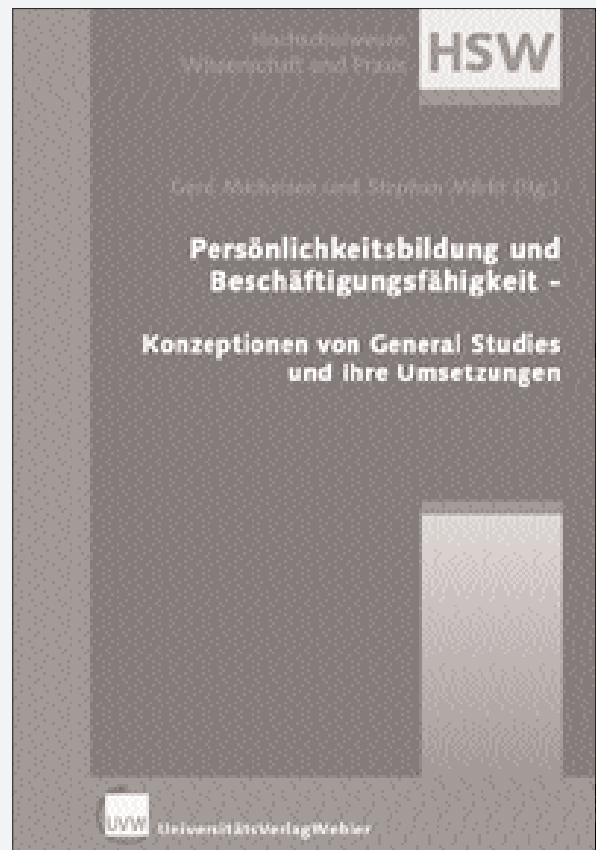
Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.

ISBN 3-937026-46-8

Bielefeld 2006, ca. 152 Seiten, 19,80 €



Anja von Richthofen



Anja von Richthofen

Führungsstile von Fachbereichsleitungen

Aufgrund der bildungspolitischen Entwicklung wurden in den letzten Jahren vermehrt Steuerungsinstrumente der Wirtschaft auf die Hochschulen übertragen. Da deren Umsetzung stark von den Fachbereichsleitungen abhängt, wurde die Frage untersucht, welche Einflussmöglichkeiten die Fachbereichsleitungen auf die Lehrenden haben und welche Führungsstile sie einsetzen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Dekane der untersuchten Fachhochschule generell einen kooperativen Führungsstil mit den Elementen der Information, Partizipation und Delegation pflegten. Gleichwohl waren die Lehrenden in einigen Fachbereichen u.a. mit der Art der Kommunikation zufriedener als die Kollegen der anderen Fachbereiche. In den Fachbereichen, in denen die hohen Zufriedenheitswerte gemessen wurden, waren besondere Strukturen geschaffen worden, um im Kollegenkreis gemeinsam die Ziele des Fachbereichs zu entwickeln und umzusetzen.

1. Die Wahrnehmung von Fachbereichsleitungen als Führungskräfte

Seit einigen Jahren wird immer häufiger von Vertretern der Politik und Wirtschaft gefordert, dass die Hochschulen die Steuerungsinstrumente der Unternehmen anwenden und ihre Organisation nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten führen. Zwar lassen sich Analogien zwischen einer Hochschule und einem Unternehmen bilden, aber dieser Übertragbarkeit sind enge Grenzen gesetzt. Betrachtet man die Organisationseinheit Fachbereich, so gibt die derzeitige Situation den Fachbereichsleitungen kaum den notwendigen Rahmen und die entsprechenden Instrumente, um diesen tatsächlich in dem geforderten Sinne zu führen. So wird schon der Begriff „Führungskraft“ nur selten im Zusammenhang mit den Dekaninnen und Dekanen benutzt.¹ Auch fehlt es noch an hinreichender Vorbereitung auf die Tätigkeit eines Dekans als Manager bzw. Führungskraft, was durchaus als Problem bekannt ist. „Wie professionelles Handeln auch in den Sub-Einheiten gewährleistet werden soll, ohne dass Wissenschaftler zu Managern weitergebildet werden, gehört zu den gegenwärtig weitgehend ungeklärten Fragen“ (Hanft 2001, S. XI).

Die Rolle eines Dekans als Führungskraft wird zwar in den einschlägigen Fachzeitschriften vermehrt thematisiert, allerdings nur in eingeschränkter Weise.² So wird das Thema „Mitarbeiterführung“ derzeit in erster Linie bezogen auf Vorgesetzten-Mitarbeiterverhältnisse zwischen Professor/wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professor/ Sekretariate oder Professor/ studentische Hilfskraft diskutiert (Krell/ Weiskopf 2001, S. 288ff.). Es fällt auf, dass die Dimension des Dekans als Führungskraft von gleichgestellten Kollegen hier nur

beiläufig angesprochen wird, obwohl eine der zentralen Aufgaben der Fachbereichsleitungen in der Steuerung des Kollegiums auf die Erreichung der (meist mit der Hochschulleitung vereinbarten) Ziele besteht. Dass es sich hierbei um keine einfache Aufgabe handelt, ist allen Beteiligten in der Hochschullandschaft bekannt. Für viele Experten ist es damit folgerichtig, dass eine Stärkung der dezentralen Einrichtungen vorgenommen werden muss. „Dies geht einher mit der Stärkung der Fachbereichsleitung, also der Stellung des Dekans im Hinblick auf die Organisation des Studiums, den Einsatz des Lehrpersonals und die Verteilung der Haushaltsmittel“ (Hödl/ Zegelin 1999, S. 235). Aber es besteht noch kein klares Bild darüber, wie diese Stärkung genau gestaltet werden sollte und wie sie sich auswirken könnte. Daxner fasst die Diskussion folgendermaßen zusammen: „In der Forderung nach Stärke verbinden sich richtige Kritik an der Gruppenuniversität und völlig unscharfe Vorstellungen vom Inhalt und dem Anwendungsmodus dieser Stärke“ (Daxner 2000, S. 63).

Solange die strukturellen Rahmenbedingungen den Fachbereichsleitungen einen so geringen Spielraum bei der Steuerung der Fachbereichsmitglieder bieten, kann eine Beeinflussung des Kollegiums im Hinblick auf eine Zielerreichung ausschließlich mit den so genannten „weichen“ Führungsinstrumenten wie Führungsstil oder der Art der Kommunikation geschehen.

Welche Führungsstile eingesetzt werden und welche Wirkungen diese haben, ist bisher kaum untersucht worden. Krell/ Weiskopf gehen davon aus, dass „vergleichsweise häufig Laisser-faire (z.T. ideologisiert als Gewähren von Freiheit und Förderung der Selbständigkeit der Mitarbeiter/-innen) und autokratische Führung bzw. Führung nach Guts-herrenart (inklusive der Aneignung eines Teils der Arbeitsergebnisse der unterstellten Wissenschaftler/-innen) anzutreffen sind“ (Krell/ Weiskopf 2001, S. 287). Die Autoren haben infolgedessen darauf hingewiesen, dass hier noch Untersuchungsbedarf bestehe. Lühje (2001) hat dagegen unterschiedliche Führungsstile, die man den klassischen und den neueren Konzepten zuordnen kann, beobachtet. Er stellte fest, dass diese in Abhängigkeit der Personen und Situationen angewandt werden und ihre Erfolge noch ungeklärt sind. „Die optimale Mischung dieser Leitungsstile zu finden, gehört zu den anspruchsvollsten Herausforderungen der Leitung von Hochschulen“ (Lühje 2001, S. 274).

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird für den weiteren Text auf die Verwendung beider Geschlechtsformen verzichtet.

² Vgl. z.B. verschiedene Beiträge in „Forschung & Lehre“

2. Untersuchung zum Führungsstil von Fachbereichsleitungen

Eine Analyse der Führungsstile von Fachbereichsleitungen war ebenfalls das Ziel einer Untersuchung zu den Einflussmöglichkeiten von Fachbereichsleitungen auf die Zielorientierung von Lehrenden zur Umsetzung von Studienreformen (Richthofen 2004). Im Rahmen eines internen Evaluationsverfahrens wurden 2002 in einer Fachhochschule mit neun Fachbereichen die Lehrenden aller Fachbereiche hinsichtlich ihrer Bewertung verschiedener Aspekte zur Qualität der Lehre schriftlich befragt. In dem eingesetzten Fragebogen wurden u.a. auch Fragen zur Zielorientierung und zur Zufriedenheit der Lehrenden mit dem Führungsstil der Fachbereichsleitung gestellt. Es wurde vermutet, dass es Unterschiede hinsichtlich der Zielorientierung und des Führungsstils zwischen den Fachbereichen gibt. - Nach Abschluss der Erhebungsphase lagen 95 auswertbare Lehrendenfragebögen aus sechs der neun Fachbereiche vor. Die Rücklaufquoten variierten je nach Fachbereich zwischen 40% und 70%.

Weiterhin wurden Interviews mit den Fachbereichsleitungen über die Art und Weise geführt, wie die Ziele bezogen auf Lehre, Studium und Studienreform in den Fachbereich hineingetragen werden. Aus fachbereichsinternen Gründen standen nicht alle Dekane für eine Befragung zur Verfügung. Allerdings konnten mit allen Dekanen, aus deren Fachbereichen Fragebögen vorlagen, auch Interviews geführt werden. (Die Ergebnisse des Interviews mit einem weiteren Dekan, aus dessen Fachbereich keine Lehrendenbögen eingereicht wurden, werden hier nicht einbezogen.) - Ergänzend war zur Erhebung der notwendigen Hintergrundinformationen eine Dokumentenanalyse durchgeführt worden.

Die Auswertungen der Fragebögen wurden mit dem Statistical Package for the Social Sciences (SPSS für Windows, Version 10) vorgenommen. Entsprechend des Skalenniveaus wurden Häufigkeitsverteilungen, Mittelwertvergleiche und Zusammenhangsanalysen durchgeführt. Die (leitfadengestützten) Interviews wurden mit Tonband aufgezeichnet, verschriftlicht und anschließend mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) untersucht. Die Grundformen dieses Verfahrens bestehen in der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

2.1 Zielorientierung der Fachbereichsleitungen

Ein zentraler Untersuchungsaspekt war die Zielorientierung aller Fachbereichsmitglieder bezogen auf die Ziele in Lehre, Studium und Studienreform. Aufgrund der Veränderungen in der Hochschullandschaft mussten nun zusätzlich zu den allgemeinen Zielen der Lehre, die speziellen Ziele zur Studienreform, die im Leitbild der untersuchten Hochschule, im Hochschulentwicklungsplan und in der Zielvereinbarung zwischen dem Rektorat und dem Ministerium formuliert worden waren, im Fachbereich kommuniziert werden. So wurden die Darstellungen der Dekane zu ihren Zielen dahingehend untersucht, ob es sich um Ziele aus dem Hochschulentwicklungsplan oder um spezielle Ziele des Dekans bzw. des Fachbereichs handelte. - Tatsächlich konnte eine Gegenüberstellung der Aussagen der Befragten und der Ergebnisse der Dokumentenanalyse demonstrieren, dass alle Fachbereichsleitungen von den Zielen des Hochschulentwicklungsplans geleitet wurden und ihre Zielakzeptanz sehr

hoch war. Allerdings sahen zwei Dekane zusätzlich noch weitere Ziele als zentral für die Entwicklung ihres Fachbereichs an. Ein Vergleich mit den Angaben im Lehrendenfragebogen bestätigt die Schilderung der Fachbereichsleitungen; in allen Fachbereichen hatten die Lehrenden die Zielakzeptanz der Dekane als hoch bzw. sehr hoch bewertet. Ergänzend wurde die Zufriedenheit der Lehrenden mit der Zielorientierung der Fachbereichsleitungen statistisch genauer untersucht. Es zeigten sich zwischen den Fachbereichen signifikante Unterschiede in der Zufriedenheit der Lehrenden. So waren die Lehrenden der beiden Fachbereiche, in denen die Dekane sich nicht ausschließlich von den Zielen des Hochschulentwicklungsplans leiten ließen, weniger zufrieden.

2.2 Führungsverhalten der Fachbereichsleitungen

Der Führungsstil wurde sowohl in den Interviews als auch im Lehrendenbogen erfasst. Erste Informationen lieferten die Beschreibungen des eigenen Führungsstils durch die Fachbereichsleitungen. Erwartungsgemäß wurden verschiedene Ansätze angegeben. Da es sich in den seltensten Fällen um „Fachleute“ handelt, welche eine klare Beschreibung und Benennung ihres Führungsstils angeben können, wurde diese Frage mehr mit Verhaltensbeschreibungen beantwortet. Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden Kategorien mit Ankerbeispielen anhand der Darlegungen der Dekane gebildet. Es zeigte sich, dass alle Dekane (bis auf den hier nicht einbezogenen Dekan) einen kooperativen Führungsstil anwandten. In zwei Fällen gab es aber auch Aspekte einer „autoritären“ Führung. Für eine Kategorie „Laisser-faire“ im Sinne einer fehlenden Führung, eines „Geschehenlassens“, wurden keine Aussagen in den Interviews gefunden. - In einigen Fällen wurde die Wahl des kooperativen Führungsstils auch erläutert: neben der Überzeugung, dass es sich hierbei um den richtigen Führungsstil handelt, war es in einem Fall auch ein längerer Entwicklungsprozess, der aufgrund von Rückmeldungen aus dem Kollegenkreis stattgefunden hat. Der Effekt der „sozialen Erwünschtheit“, d.h. dass die Dekane davon ausgingen, dass die Nennung des kooperativen Führungsstils eher den Erwartungen entspricht, ist dennoch nicht auszuschließen.

Anschließend wurden die Ausführungen der Dekane mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse bezogen auf folgende Bereiche ausgewertet und quantifiziert:

- Partizipation,
- Delegation,
- Information,
- Kollegiale Handhabung unterschiedlicher Standpunkte,
- Ergebnisorientierte Steuerung (Anweisung, Kontrolle).

Die Art und Weise, wie die Dekane die Ziele planen bzw. Entscheidungen fällen und in welcher Form hierbei die Vorstellungen der Mitglieder des Fachbereichs berücksichtigt werden, lieferten einen ersten wichtigen Anhaltspunkt. Das Ergebnis der Untersuchung war, dass bei den wichtigen und großen Entscheidungen über Reformziele und Reformaktivitäten alle befragten Dekane die Fachbereichsmitglieder einbezogen; Partizipation war somit ein selbstverständliches Mittel aller Fachbereichsleitungen. Mit der Partizipation waren die Lehrenden aller Fachbereiche auch überdurchschnittlich zufrieden; ebenso zeigten sich hinsichtlich

dieses Aspektes keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachbereichen. Diese hohe Beteiligung der Kollegen schloss allerdings nicht aus, dass in einzelnen Situationen „einsame Entscheidungen“ von den befragten Dekanen getroffen werden mussten. Ebenso kam es vor, dass von den Kollegen bei bestimmten Fragestellungen keine Beteiligung an den Entscheidungen gewünscht wurde. In ähnlicher Weise wurde von allen Fachbereichsleitungen die Delegation von Aufgabenbereichen praktiziert, wobei die Art und das Ausmaß der Delegation variierten. So wurden zentrale Bereiche anderen Personen (z.B. Prodekan) vollständig übertragen oder den für diese Aufgabe eigens gebildeten Kommissionen übergeben.

Für die Partizipation ist die Weitergabe der notwendigen Informationen von Bedeutung. Demzufolge wurden die Art, der Rahmen und die Häufigkeit der Informationsübermittlung von den Fachbereichsleitungen an ihr Kollegium ausgewertet. Da es in allen Fachbereichen offizielle Dienstbesprechungen und Fachbereichsratsitzungen gibt, konnte eine Dokumentenanalyse zeigen, in welcher Häufigkeit die verschiedenen Themen zur Studienreform auf den Tagesordnungen waren. Als weitere Datenquelle zur Analyse der Informationshandhabung dienten die Interviewprotokolle. Wie zu erwarten, bevorzugten die Dekane unterschiedliche Wege, die Reformziele in die Fachbereiche zu tragen. Es wurden direkte Formen des Kontaktes (Einzel- und Gruppengespräche) ebenso genutzt wie indirektere Formen wie Email und Schriftverkehr. In fast allen Fällen wurden die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten eingesetzt, allerdings mit unterschiedlicher Präferenz bzw. Häufigkeit. Die Gegenüberstellung mit den Ergebnissen aus der Lehrendenbefragung zeigte, dass in allen Fachbereichen die Lehrenden mit der „Bereitstellung von Informationen“ überdurchschnittlich zufrieden waren. Besonders zufrieden waren die Lehrenden eines Fachbereichs, in dem sie sich in informeller Runde einmal pro Woche austauschen konnten ($M=4,55$; $SD=0,52^3$). Ebenso zufrieden zeigten sich die Lehrenden eines anderen Fachbereichs, wo ihnen die Gelegenheit gegeben wurde, außerhalb der Hochschule im Rahmen eines „Strategiemeetings“ gezielt und ungestört zu kommunizieren ($M=4,13$; $SD=1,06$). In beiden Fachbereichen waren die Kollegen mit der „Erleichterung der Kommunikation im Fachbereich“ ($M=4,64$; $SD=0,50$ bzw. $M=4,07$; $SD=1,07$) ebenfalls überdurchschnittlich zufrieden.

Über die Handhabung der unterschiedlichen Standpunkte im Fachbereich lagen nur wenige Ergebnisse aus den Interviews vor. In einigen Fachbereichen hatten die Dekane Kontroversen innerhalb des Kollegiums angesprochen, welche allerdings als Teil der Fachkultur bzw. der Organisationskultur angesehen wurden. Denn nach Ansicht dieser Fachbereichsleitungen handelt es sich bei dem Kollegium eines Fachbereichs letztendlich um eine Gruppe von Individualisten mit den daraus folgenden Problemen. Es wurde daher eher als herauszuhebender Umstand gesehen, wenn nur wenig Kontroversen bestanden. Die Auswertungen des Lehrendenfragebogens zeigten dagegen signifikante Unterschiede bezogen auf die Zufriedenheit mit der „Handhabung der unterschiedlichen Standpunkte“ im Fachbereich. In dem Fachbereich mit der höchsten Zufriedenheit wurde bereits vor Jahren eine gewisse „Streitkultur“ entwickelt. Außerdem ging man in diesem Fachbereich moderat mit „Unkooperativen“ um.

„Das ist schon erfunden worden, nachdem es diesen Krach im Fachbereich gab. Wo man sich überlegt hat, dass es vielleicht Sinn macht, sich lieber hier im Zimmer den Kopf einzuschlagen, bevor man einen Brief ans Ministerium oder ans Rektorat schreibt. Und dann geht es immer hoch her, wenn es denn hoch hergehen muss. Das wird dann hier gepflegt. (...) Also die Front der schwarzen Schafe bröckelt hier extrem. Also das funktioniert hier ganz gut. Vor allen Dingen, weil wir die ja nicht zu schwarzen Schafen machen müssen. Sondern: wenn du nicht willst, o.k., wir kommen auch ohne dich klar und machen das erst einmal ohne dich und hinterher schauen wir noch einmal darüber.“

Weiterhin wurden die Interviewprotokolle bezogen auf die „Ergebnisorientierte Steuerung“ analysiert. Bezogen auf die Steuerung zeigte sich innerhalb der untersuchten Zielgruppe eine gewisse Spannweite. Zwar führten alle Dekane mit „Ergebnisorientierter Steuerung“, aber die Quantifizierung der Angaben ließ erkennen, dass zwei Dekane dieses Instrument häufiger erwähnten. Die Steuerung setzte vorwiegend ein, wenn die Mitglieder des Fachbereichs sich nicht hinreichend bei den Reformaktivitäten beteiligten. Die Steuerungsmaßnahmen bestanden dann normalerweise in dem Versand zusätzlicher Briefe oder Emails. Denn letztlich standen den Dekanen zur „Ergebnisorientierten Steuerung“ nur wenige Mittel zur Verfügung. Zumeist blieben nur die alten bewährten Instrumente, wie das Drohen mit der Mittelzuweisung. Dieses Defizit an Führungsmitteln war den Fachbereichsleitungen sehr bewusst und wurde auch als Problem gesehen. So bestand bei einigen die Hoffnung, mit Hilfe der neuen Steuerungsinstrumente wie z.B. „Zielvereinbarung“ und „Evaluation“ etwas mehr Handlungsspielraum zu erhalten.

Als weiterer Aspekt wurde das „Geben von Feedback“ als ein „weiches“ Steuerungsmittel untersucht. Es fiel auf, dass der Begriff „Feedback“ von den Fachbereichsleitungen kaum explizit angesprochen wurde und dass wenig über Feedback-Aktivitäten berichtet wurde. Ein Vergleich mit den Bewertungen dieses Aspektes durch die Lehrenden im Fragebogen machte deutlich, dass die Kollegen mit dem Feedback ihrer Dekane allgemein weniger zufrieden waren. Es konnten nur geringe Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen den Fachbereichen gemessen werden; gleichwohl waren die Lehrenden in den beiden Fachbereichen, in denen auch die oben erwähnte hohe Zufriedenheit mit der Informationspolitik ermittelt wurde, etwas zufriedener.

3. Situation und Einflussmöglichkeiten der Fachbereichsleitungen

Wie sich die derzeitigen Reformaktivitäten in der Hochschullandschaft auf die Situation der Fachbereichsleitungen auswirken, lässt sich leicht an den Hochschulen beobachten. Offensichtlich ist der Spagat, der von den Dekanen zu leisten ist. Denn die Notwendigkeit sich intensiv mit den Studienreformprozessen zu befassen, wird immer wieder von dem operativen Geschäft überdeckt. Häufig müssen viele zusätzliche Belastungen bewältigt werden. Und obwohl sich die Anforderungen ständig erweitern, wurden noch nicht die entsprechenden Strukturen geschaffen, um

³ M = Mittelwert auf einer fünfstufigen Skala; 1=sehr unzufrieden bis 5=sehr zufrieden; SD = Standardabweichung

den Dekanen den notwendigen Handlungsspielraum zu geben. „Von allen Leitungskräften des Hochschulbereichs sind die Dekan/innen momentan diejenigen, die noch am wenigsten ihre Position im Reform-Gefüge gefunden haben“ (Nickel 2004, S. 90). Und dies obwohl sie eine so zentrale Rolle in dem Gefüge spielen. „Man kann die These vertreten: Die Gestaltung der Fachbereichsebene durch Dekane und Dekanskollegen entscheidet über die Qualität der Neuorientierung und Umstrukturierung von Hochschulen“ (Mayer 2002, S. 3). Schon Weiler (1998) betont bei einem Vergleich des deutschen Hochschulsystems mit dem amerikanischen System nicht nur die Notwendigkeit anderer Steuerungsmechanismen (statt vorgegebenen Regeln eher eine Orientierung an Leistungszielen), sondern auch die Diskrepanz zwischen Verantwortung und Zuständigkeit in deutschen Hochschulen. „Für die Leitung einer deutschen Hochschule gilt, daß sie zwar für die Hochschule verantwortlich ist, daß ihre Zuständigkeiten jedoch dieser Verantwortung kaum entsprechen. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Hochschullehrern. Der Verantwortung der Hochschulleitung etwa für die Integrität und Verlässlichkeit des Lehrangebots entspricht nicht im Geringsten das Ausmaß einer entsprechenden Weisungs- und Sanktionsbefugnis eines Rektors oder auch Dekans gegenüber den Hochschullehrern“ (Weiler 1998, S. 52). Auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass sich die Fachbereichsleitungen dieser Diskrepanz und der reduzierten Möglichkeiten einer Leitung sehr bewusst sind: „(...) dann ist der Dekan eigentlich derjenige, der nicht ruhig schlafen kann, weil es seine Aufgabe ist, für die Auslastung zu sorgen. D.h. er übernimmt teilweise Verantwortung für Bereiche, die er eigentlich gar nicht mehr steuern kann. Da stimmen Struktur und Aufgaben, die zu erfüllen sind, nicht überein.“ Das führt aus Sicht von Arnold (2003) dazu, dass sich die Fachbereichsleitungen häufig gar nicht verantwortlich fühlen. „Möglicherweise überraschend ist die Erkenntnis, dass aus Sicht der Fachbereichsleitung auch die Gestaltung der Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Prüfungen außerhalb des eignen Einflussbereiches angesiedelt ist und von daher zu den Kontextbedingungen zu rechnen ist“ (Arnold 2003, S. 9). Daher sind nach Arnold die Fachbereichsleitungen nicht an Rückmeldungen über Lehrveranstaltungen interessiert. Zwar könnten damit Schwächen aufgedeckt werden, aber für eine Behebung stünden kaum Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. So müsse es bei Appellen bleiben, welche ein Dekan an die Kollegen richten kann (Arnold 2003, S. 9). Dies wurde durch die vorliegende Untersuchung nicht bestätigt. Tatsächlich haben einige der Dekane die neuen Steuerungsinstrumente eher als Unterstützung empfunden. „Wenn man den Fragebogen vor sich hat, dann kann man das Ergebnis auch erhärten. (...) Ich bin mir nicht sicher, ob man über die Evaluation jetzt ein schärferes Instrument als Dekan hat das zu ändern. Aber es ist vielleicht objektivierbar, d.h. die Ausrede, es wären nur ein oder zwei Studenten, die sich beklagt haben, die gibt es dann nicht mehr.“ Unabhängig von diesen neu eingeführten Instrumenten sind für die Fachbereichsleitungen der gewählte Führungsstil, die Art der Kommunikation und Kooperation die Hauptinstrumente, mit dem sie die Belange des Fachbereichs lenken können. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass es durchaus Unterschiede in der Art der Leitung zwischen den

Dekanen gab. Zwar haben alle befragten Fachbereichsleitungen in der untersuchten Hochschule in erster Linie den kooperativen Führungsstil eingesetzt, aber die Unterschiede in der Art der Kommunikation und der Handhabung der unterschiedlichen Standpunkte spiegelten sich deutlich in der Zufriedenheit der Lehrenden wider. Die beiden gewählten Wege der Kommunikationserleichterung, nämlich der informelle wöchentliche Austausch zwischen den Lehrenden oder das jährliche Strategiemeeting, hatten sich offensichtlich in diesen Fachbereichen bewährt. Mit diesen Untersuchungsergebnissen wird die Forderung der Experten nach einem regelmäßigen Informationsaustausch über aktuelle Problemstellungen, die in einem guten Klima stattfinden sollten, wieder bestätigt (Gasch 1998, S. 261, Pellert 1999, S. 166). „Man sitzt in zwangloser Runde zusammen und überlegt sich, wie man so etwas umsetzen kann. (...) Das fängt damit an, dass ich damit die Möglichkeit habe, die vielen Zettel, die ich als Dekan kriege, unters Volk zu streuen. Damit habe ich also nicht nur einmal im Monat die Möglichkeit im Fachbereichsrat unter ‚Bericht‘ die Information weiterzugeben, sondern kann es sofort tun.“ Auffallend war, dass die Dekane in ihren Berichten kaum über ihre Rückmeldungen zu den Reformaktivitäten gesprochen hatten. Obendrein erhielt das Feedback in allen Fachbereichen die geringsten positiven Bewertungen. Dabei ist die Bedeutung des Feedbacks hinlänglich bekannt; die meisten Menschen wünschen sich mehr Feedback als sie tatsächlich erhalten (Farr 1991, S. 77). Dass der Dekan, der die wöchentlichen informellen Treffen organisierte, die höchste Bewertung erhielt, bestätigt die Forderungen der Experten: Feedback sollte lieber in kürzeren Abständen gegeben werden, als nur einmal jährlich (Farr 1991, S. 78). Kurze Rückmeldungen über den Erfolg der Reformaktivitäten, sei es auf formellem oder informellem Weg, sind sicherlich hilfreich und zielführend. „Dann kann ich das hinterher besser kommunizieren und kann bei dem Beratungstag sagen: das ist beim letzten Mal gut gelaufen und wir machen ihn deshalb wieder.“

4. Die Notwendigkeit zur Personalentwicklung

Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass auch in den Hochschulen mehr über Personalentwicklung nachgedacht werden sollte. Betrachtet man nur den Aspekt der Weiterbildung als Teilbereich der Personalentwicklung, so plädiert bereits Pellert (2001) dafür, dass alle Organisationsmitglieder in die Personalentwicklung „für die Entstehung einer gut verankerten Weiterbildungskultur“ einbezogen werden (Pellert 2001, S. 350). Dass bei einer solchen Einführung aber mit Widerständen zu rechnen ist, stellt Pellert ebenso klar. Sie geht davon aus, dass Hochschullehrer sich bereits an den Begrifflichkeiten stören könnten. Wenn man sich selbst nicht als das „Personal“ einer Organisation sieht, dann wird man auch kaum daran interessiert sein, „entwickelt“ zu werden. Eine solche Maßnahme „könnte für viele Hochschullehrer schon ein Indiz einer zunehmenden, aber abzulehnenden Betriebsförmigkeit der Universität sein“ (Pellert 2001, S. 351). Die Entwicklung der modernen Organisationsgesellschaft lässt aber aus Sicht von Pellert den Hochschulen keine andere Wahl, als sich diesem Managementinstrument zu öffnen. Denn die Personalentwick-

lung kann u.a. im Rahmen der Beratung von Führungskräften einen wertvollen Beitrag liefern (Pellert 2001, S. 351). Inzwischen wird zumindest in einzelnen Universitäten (z.B. Universität Bochum⁴ oder Universität Oldenburg⁵) eine Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs systematisch aufgebaut.

Auf die Bedeutung von Personalentwicklung für Dekane hat auch Kopp (2002) hingewiesen. Obwohl viele Experten der Hochschullandschaft (Daxner 1999) und auch einige Dekane in der hier beschriebenen Untersuchung annehmen, dass sie mit der Möglichkeit Leistungsanreize zu setzen, einfacher ihren Fachbereich leiten könnten, hat sich dies am Beispiel der Universität Witten/Herdecke als Trugschluss erwiesen. Die Wahrnehmung der Rolle einer Führungskraft von Kollegen war noch nicht hinreichend gelungen. „Dies führt dazu, dass es scheinbar relativ schwer fällt, gegenüber der von ihnen als Kollegen wahrgenommen Professoren konstruktive Kritik zu üben, ihnen Feedback zu geben und über die Höhe des variablen Anteils zu entscheiden. (...) Die Dekane verzichten im Falle der selten auftretenden Unstimmigkeiten mit einem Kollegen lieber auf ihren eigenen variablen Gehaltsanteil, als mit dem Kollegen einen Konflikt auszutragen“ (Kopp 2002, S. 188). Die Autorin stellt zusammenfassend fest, dass das Instrument der Vergabe von variablen, leistungsabhängigen Gehaltsanteile grundsätzlich richtig sei, aber dass die Dekane vorab in der Anwendung der Instrumente und im Umgang mit Konflikten geschult werden sollten (Kopp 2002, S. 188).

Diesen Hinweisen werden schon einige übergreifende Einrichtungen gerecht. So bietet das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) vermehrt Seminare aus den Bereichen „Führung“ an. Hierzu gehören Angebote in strategischer Führung ebenso wie Seminare aus dem Themenbereich „Führung und Kommunikation. Auch das Seminarangebot des Deutschen Hochschulverbands widmet sich dem Thema „Leitung und Organisation“ ebenso wie dem Bereich „Mitarbeiterführung an der Hochschule“ bereits seit Jahren (Deutscher Hochschulverband, Seminare 2006). Dass sich die Dekane durch frühzeitige Information bzw. Weiterbildung besser auf ihre Aufgabe vorbereitet sehen würden, bestätigte auch eine Nachuntersuchung im Jahre 2005. Im Rahmen eines Interviews gab einer der vorher befragten Dekane an, dass eine rechtzeitige Kenntnis über die alltäglichen Managementaufgaben eines Dekans und eine hinreichende fachliche Unterstützung ihm die Aufgaben erleichtert hätte. So war ihm - wie auch anderen Kollegen an der Hochschule - die Breite der Verantwortung nicht immer bewusst, was z.B. in der Arbeitssicherheit weitreichende Folgen haben könnte. Auch wurden noch Defizite im Weiterbildungsangebot für Dekane gesehen. Inzwischen wurden weitere wichtige Schritte unternommen, um solchen Anfragen gerecht zu werden. So wurde im April 2006 ein Symposium zum akademischen Personalmanagement durchgeführt⁶ und auch wieder auf die Notwendigkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf Leitungsaufgaben hingewiesen.⁷ Weitere Tagungen werden sich ebenfalls mit der Thematik befassen.⁸

Welche Form der Weiterbildung bei der Zielgruppe Dekane am sinnvollsten ist, ist eventuell noch zu erörtern. Möglicherweise sind für diese Zielgruppe nicht die üblichen Weiterbildungsseminare, sondern andere Beratungsmethoden wie z.B. Coaching oder Intervention, d.h. kollegiale Fallbera-

tung mit externem Moderator (Wildt/ Encke/ Blümcke 2003, S. 88), angebrachter. In einem solchem Rahmen könnten wertvolle Erfahrungen hinsichtlich der Leitung eines Fachbereichs gesammelt und weitergegeben werden. Möglich wäre auch, dass die Beteiligten in einer so moderierten Expertenrunde der Frage nach der „optimalen Mischung der Leitungsstile“ näher kommen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, E. (2003): Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. S. 1-27. <http://evanet.his.de/forum/positionen.html#arnold>, (Zugriff: 16.12.2003).
- Daxner, M. (1999): Die blockierte Hochschule. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht. Frankfurt.
- Daxner, M. (2000): Akademische Leitungsqualität – Führung an Hochschulen. In: Hanft, A. (Hg.): Hochschulen managen? Neuwied/ Kriffel. S. 59-69.
- Farr, J.L. (1991): Leistungsfeedback und Arbeitsverhalten. In: Schuler, H. (Hg.): Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung. Göttingen. S. 57-80.
- Gasch, B./ Antoine, J./ Köpperschmidt-Bau, C. (1998): Psychologische Organisationsentwicklung im öffentlichen Dienst. Stuttgart.
- Hanft, A. (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriffel.
- Hödl, E./ Zegelin, W. (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Marburg.
- Kopp, U. (2002): Leistungsabhängige Professorengehälter – Das Beispiel der Universität Witten/ Herdecke. In: Forschung & Lehre, 9. Jg. 2002, H. 4, S. 187-188.
- Krell, G./ Weiskopf, R. (2001): Mitarbeiterführung (im wissenschaftlichen Bereich). Hanft, A. (Hg.) Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriffel. S. 286-291.
- Lüthje, J. (2001): Leitungsstrukturen. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriffel. S. 267-275.
- Mayer, E. (2003): Dekane als Akteure in der Hochschulentwicklung. In: hochschule innovativ. Ausgabe 7/ Februar 2002. S. 1-3.
- Mayring, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, A., Mengel, A. & Muhr, T. (Hg.): Texte verstehen. Konstanz. S. 159-175.
- Nickel, S. (2004): Dezentralisierte Zentralisierung Die Suche nach neuen Organisations- und Leitungsstrukturen für Fakultäten und Fachbereiche. In: die hochschule 1/2004, S. 87-99. <http://www.che.de/downloads/Fakultaetsstrukturen.pdf>.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Wien.
- Pellert, A. (2001): Personalentwicklung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/ Kriffel. S. 348-352.
- Richthofen, A.v. (2004): Einflussmöglichkeiten von Fachbereichsleitungen auf die Zielorientierung der Lehrenden zur Umsetzung von Studienreformen. Aachen. Zugl. Diss. Uni Dortmund.
- Weiler, H. (1998): Verantwortung und Zuständigkeit – Entscheidungsstrukturen im amerikanischen Hochschulsystem auf dem „Schlachtfeld des Systemvergleichs“. In: Müller-Böling, D./ Fedrowitz, J. (Hg.): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Gütersloh. S. 47-58.
- Wildt, J./ Encke, B./ Blümcke, K. (Hg.) (2003): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld.
- Deutscher Hochschulverband: Berufung und Karriere. Seminare mit Führungsthemen unter <http://www.karriere-und-berufung.de/cms/index.php?id=167>, Zugriff: 07.03.2006.

⁴ <http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/propersonal/metis.htm>

⁵ <http://www.uni-oldenburg.de/pe-oe/19016.html>

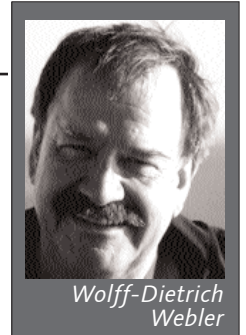
⁶ Akademisches Personalmanagement, Symposium des CHE Centrum für Hochschulentwicklung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft am 20./21. April 2006 in Berlin

⁷ Meyer-Guckel (2006): Akademisches Personalmanagement. Vortrag im Rahmen des Symposiums am 20./21. April 2006. http://www.che.de/downloads/Praesentation_Meyer_Guckel_490.pdf

⁸ siehe Tagung „Personalentwicklung – quo vadis? Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, 13. bis 15. September

■ Dr. Anja von Richthofen, Dipl.-Psychologin, Leiterin der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifische Weiterbildung, Hochschule Niederrhein, E-Mail: Anja.von-Richthofen@hs-niederrhein.de

Wolff-Dietrich Webler

Wolff-Dietrich
Webler

Fallstudie zu einer internen Fusion - Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln (Integration der Lehrerbildenden Bereiche)¹

In der Universität zu Köln läuft seit 2005 ein Prozess umfangreicher Neuordnung der Lehrerbildung ab. Dabei kommt es durch Auflösung (Fusion) von zwei Fakultäten unter Zugewinn von Mitgliedern anderer Fakultäten und Abgabe bisheriger Mitglieder an Nachbar-Fakultäten zur Gründung einer neuen Fakultät. Dieser Prozess soll im vorliegenden Beitrag rekonstruiert und am Ende unter Gesichtspunkten des Change Management kommentiert und qualitativ eingeordnet werden.

1. Einführung

Die Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (wissenschaftliche Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht) wurden zum 1. Januar 1980 mit den Universitäten des Landes fusioniert. Dies sollte - so beschloss es der Landtag - mit einer vollständigen Neuordnung der Strukturen der Lehrerbildung in dem Sinne verbunden werden, dass die Fachdidaktiken aus den Pädagogischen Hochschulen den jeweiligen Fachwissenschaften der Universität zugeordnet werden sollten („Fach-zu-Fach-Zuordnung“). Letztere hatten bis dahin nur den Auftrag der Gymnasiallehrerbildung. Auf diese Weise sollten diese Fächer in ihrem lehrerbildenden Auftrag (nun aller Lehrämter) verstärkt werden. Über solche Fusionen gab es in den 70er Jahren (des 20. Jh.) eine bundesweite Debatte, die u.a. um die Frage entstand, ob die Fachdidaktiken unter Betonung ihrer fachlichen Komponente eher zu den Fächern oder unter Betonung ihrer didaktischen Komponente eher zu den Erziehungswissenschaften zu rechnen seien. Diese Diskussionen hatten mal das eine, mal das andere favorisiert und in ihrer vielleicht konsequentesten Variante eine Doppelstruktur vorgeschlagen: Eine Mitgliedschaft der Fachdidaktik-Professoren sowohl in den fachwissenschaftlichen Fachbereichen, als auch in einer neu zu gründenden zentralen wissenschaftlichen Einrichtung „Zentrum für Lehrerbildung“ (vgl. den gleichlautenden BLK Modellversuch der Universität Heidelberg). Dieses Zentrum sollte die fachdidaktischen Komponenten auch personell bündeln und in ihrer überfachlichen Charakteristik weiterentwickeln. Auch andere Bundesländer hatten zu unterschiedlichen Zeitpunkten solche Fusionen für ihre Hochschulen beschlossen und eines der Modelle gewählt (z.B. Hamburg und Hessen die Zuordnung zu den Erziehungswissenschaften). Die Universitäten in Nordrhein-Westfalen reagierten in der Umsetzung dieses Neuordnungsauftrages auf unterschiedliche Weise. Die Bandbreite reichte von der tatsächlichen „Fach-zu-Fach-Zuordnung“ und Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung (allerdings - wie an der

Universität Bielefeld - ohne Zweitmitgliedschaft der Fachdidaktiker) über „nur“ Fach-zu-Fach-Zuordnung ohne Zentrum, über Abteilungsmodelle (die die bisherigen universitären Mitglieder einerseits, die neu hinzukommenden aus der ehemaligen PH andererseits zusammenfassten) bis zu dem Modell, die bisherigen lokalen Teile der Pädagogischen Hochschulen (sie waren in Nordrhein-Westfalen Hochschulen mit regionalen Abteilungen) zu eigenen Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der jeweiligen Universität zu erklären. Sie wurden auf diese Weise als Ganze unverändert inkorporiert, sodass z.B. die Erziehungswissenschaftler der bisherigen Universität nicht diesen Erziehungswissenschaftlern zugeschlagen wurden. Dieses Letztere war in Köln der Fall. Hier kam als Besonderheit hinzu, dass die Pädagogische Hochschule Rheinland, eine Hochschule mit regionalen Standorten in Köln, Neuss, Bonn und Aachen, in ihrer Abteilung Köln auch einen großen Schwerpunkt der sonderpädagogischen Lehrerbildung besaß, der als neue „Heilpädagogische Fakultät (HPF)“ neben der neuen Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (EWF) etabliert wurde. Dies blieb bis 2006 - trotz immer wieder aufflammender Anläufe zu einer weitergehenden Fusion - im Ergebnis unverändert.

2. Ausgangssituation in Köln

Die Halbintegration der Fächer der ehemaligen Pädagogischen Hochschule, Abteilung Köln führte dazu, dass es - von den Fachdidaktiken ganz abgesehen, die quasi die Fächerstruktur der Universität noch einmal abbildeten - Doppelungen insbesondere bei den Erziehungswissenschaften und der Psychologie gab. Das Alles führte auch in der Binnenverteilung der Ausstattung zu Doppelungen, zu zunehmenden Argumentationsproblemen in den jährlichen internen Haushaltsberatungen zur Mittelverteilung und zu wachsender Ungeduld unter den an dieser Doppelung nicht beteiligten Fächern, die bei wachsender Mittelknappheit hier unnötige Mittel gebunden sahen. Beharrungskräfte, die diesen Zustand bewahren wollten (insbesondere einige Alt-Mitglieder der Universität) betonten eine aus ihrer Sicht auch nach 26 Jahren weiterhin andauernde Differenz. Da die heutigen Stelleninhaber großenteils schon innerhalb der Universität berufen worden waren, ging es wohl eher um Differenzen bezüglich des spezifischen Auftrags der Lehrerbildung, der mit den Stellen verbunden war. Mit diesem

¹ Vorabdruck aus: Battke, K./ Cremer-Renz, C. (Hg.) (2006): Hochschulfusionen in Deutschland: Gemeinsam stark?! Hintergründe, Perspektiven und Portraits aus fünf Bundesländern. Bielefeld.

Auftrag taten sich auch Teile anderer Universitäten immer wieder schwer; dies zeigt die nicht enden wollende Debatte um den Ort der Lehrerbildung in den Universitäten als Teil einer nicht mehr eine wissenschaftliche Disziplin reproduzierenden, sondern bereits berufsorientierten Ausbildung. Sie ist zwar spätestens seit 1976, dem Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes, gesellschaftlicher Auftrag der Universitäten (HRG § 7, u.a. Auftrag zu berufsqualifizierenden Abschlüssen), aber dadurch noch nicht durchgängig Teil des universitären Selbstverständnisses. Änderungswünsche an diesem Zustand gingen in zwei verschiedene Richtungen. Eine kleine Gruppe innerhalb der Heilpädagogischen Fakultät (insbesondere aus dem Bereich der Psychologie) wünschte sich eine engere Kooperation, wenn nicht Zuordnung zur Medizinischen Fakultät. Große Mehrheiten der Erziehungswissenschaftlichen und Heilpädagogischen Fakultät wünschten eine Vollintegration durch Fach-zu-Fach-Zuordnung der Fachdidaktiken und Konzentration der Erziehungswissenschaften und der Psychologie aus allen Bereichen der Universität unter dem Dach einer neuen Fakultät. Wesentlicher Auslöser der weiteren Entwicklung war dann eine Initiative des Dekans der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Klaus Künzel. Er legte am 20. Oktober 2004 eine durchaus kritische (was das Verhalten der übrigen Fakultäten angeht) und selbstkritische Analyse (bezüglich der eigenen Fakultät) der Situation der Lehrerbildung vor. Hauptpunkt aber war eine umfangreiche Skizze zur Restrukturierung der Lehrerbildung an der Universität zu Köln. Sie wurde mit großer Mehrheit in seiner Fakultät als Orientierungsrahmen der darauf folgenden Beratungen verabschiedet. Dieses Papier folgte in seinen Vorschlägen (mit begründeten Ausnahmen) der Fach-zu-Fach-Zuordnung und machte für die beiden Professuren der Ev. Theologie den Vorschlag einer Übersiedelung an die Universität Bonn. Überlagert wurde diese Frage noch von einem auch an anderen Universitäten diskutierten Problem: An den meisten alten Universitäten waren aus den historischen großen Fakultäten der Philosophischen, Theologischen, Medizinischen und Juristischen Fakultät zahlreiche kleinere Fachbereiche hervorgegangen (die dann wieder den Namen „Fakultät“ erhalten hatten). (In Köln war dies nur die Mathematisch-Naturwissenschaftliche und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.) Sie hatten sich an vielen Orten inzwischen für eine effiziente Nutzung von Stellen und Mitteln, gegenseitige Befruchtung und Kontrolle als zu klein erwiesen. Sie sollten dort wieder zu größeren Organisationseinheiten zusammen gelegt werden. Solche Überlegungen führten auch in Köln zu dem Plan, die Heilpädagogische Fakultät - wenn auch unter Wahrung ihrer Umrisse - gemeinsam mit den Erziehungswissenschaften und der Psychologie unter das Dach einer neuen Fakultät zu ziehen. Wer würde an dieses „Sanierungsgebiet“ herangehen?

3. Fusionsansatz

3.1 Anlass der Fusion

Der 2005 ins Amt gekommene Rektor Univ.-Prof. Dr. rer. nat. Axel Freimuth, ein Physiker, will sich diesen Fragen stellen. In einem von ihm als Autor namentlich gekennzeichneten „Arbeitspapier“ des Rektorates „Strukturmaßnahmen an der Universität zu Köln“ vom Mai 2005 entwickelt er ein Konzept der völligen Reorganisation

der Lehrerbildung für die rund 12.000 Lehramtsstudierenden und einer Intensivierung der Bildungswissenschaften in Forschung und Nachwuchsförderung. Das „Strukturpapier“ knüpft an Schwächen und Defizite an, die in den letzten Jahren am deutschen Bildungssystem aufgezeigt worden sind, unterstreicht die Bedeutung einer möglichst guten Lehrerbildung und einer verstärkten Forschung in den Bildungswissenschaften für „eine aussagekräftige Problemanalyse und eine gezielte Verbesserung des Bildungsangebotes“ und mündet im Vorspann in den Satz: „Köln als großer Standort der Bildungswissenschaften und der Lehrerbildung trägt dabei eine besondere Verantwortung.“ In einer Defizitanalyse wird die einseitige Wahrnehmung der aus der PH Rheinland, Abteilung Köln hervorgegangenen Fakultäten für die Grund-, Haupt- und Realschullehrerbildung (GHR-Bereich) angemerkt, „nicht jedoch als gleichberechtigte forschende und lehrende Bereiche“. Die beiden Fakultäten seien vom Alltag der Lehrerbildung geprägt, nicht jedoch von Forschungstätigkeit. Bei Drittmittelaufkommen und der Zahl der Promotionen wird eine Verbesserung für wünschenswert gehalten, was aus diesen GHR- Lehramtsstudiengängen heraus, die nicht direkt zur Promotion führen, ohne Umbau und Neuakzentuierung schwer möglich ist. Die ausgeprägte Inhomogenität der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und die Zersplitterung der Pädagogik und Psychologie über mehrere Fakultäten „behindert eine abgestimmte Strukturentwicklung und damit die Ausbildung synergetischer Forschungsschwerpunkte erheblich“ (Freimuth 2005, S. 2). Die „Integration dieser Bereiche in die Universität zu verbessern, die Zersplitterung der betroffenen Fächer aufzuheben und profilierte Forschungsbereiche mit exzellenter Forschungsleistung zu stärken bzw. neu aufzubauen“ (ebda.), wird zum wichtigsten Ziel der Neustrukturierung der Bildungswissenschaften erklärt. In die Umstrukturierung sollen 98 Professuren einbezogen werden - zusammen mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und dem Verwaltungspersonal kein kleines Unterfangen. Die Altersstruktur in den betroffenen Fächern und umfangreich anstehende Neuberufungen machen eine Neuorientierung innerhalb weniger Jahre möglich. Zwischen 2005 und 2010 werden in den entsprechenden Fächern 40 Professuren vakant. „Dieser Tatbestand stellt eine riesige Chance dar, die nicht ungenutzt bleiben darf.“ Für den Prozess formuliert das Rektorat Rahmenbedingungen, schlägt eine Struktur und ein transparentes Verfahren vor und stellt einen Zeitplan auf. Um „den Prozess jetzt mit Nachdruck in Gang zu bringen“, wird erst einmal Alles angehalten und erklärt: „Damit eine wirklich weitgehende Planung erfolgreich umgesetzt werden kann, sollen in den betroffenen Bereichen bis zur Vorlage und Verabschiedung ausgearbeiteter Strukturpläne in der Regel keine weiteren Berufungen und sonstige wichtige Zukunftsentscheidungen getroffen werden. Alleine schon deshalb ist eine zügige Beratung notwendig.“ (Freimuth 2005, S. 4)

3.2 Fusionsziele

Folgende Ziele werden herausgestellt:

1. Die Universität zu Köln wird neu strukturiert. Zwei Fakultäten (die Erziehungswissenschaftliche und die Heilpädagogische Fakultät) werden aufgelöst, ihre Mitglieder neu zugeordnet. Statt der bisherigen Fakultäten soll es

nach der Umstrukturierung und Fusion von Fakultäten nur noch sechs neue Fakultäten geben.

2. Die Fach-zu-Fach-Zuordnung soll nun konsequent verfolgt werden; alle Fachdidaktiken sollen ab 1. Januar 2007 mit den Fächern in deren Strukturen zusammengefasst werden.
3. Erheblich zurückhaltender die Formulierung in einem Sonderbereich, der Lehrerausbildung der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächer: „Die zukünftige Entwicklung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fächer der bisherigen EWF soll mit der WiSo-Fakultät abgestimmt werden. In der sechsten Fakultät sollen zur Schärfung des Profils nur sozialpädagogische Bereiche vorgesehen werden.“ (Ebda., S. 7)
4. Alle Fächer der „erziehungswissenschaftlichen Komponenten“ des Lehramtsstudiums, also insbesondere die Psychologie und die Pädagogik selbst, sollen - gleichgültig ob vor 20 Jahren der Universität oder der PH zugehörig - (die Fachvertreter stammen durch Generationswechsel ohnehin kaum noch aus der PH) - unter dem Dach einer neuen, sechsten Fakultät für Pädagogik, Psychologie und Rehabilitation zusammen geführt werden.
5. Die Heilpädagogisch-Rehabilitationswissenschaftliche Fakultät wird - wie erwähnt - als solche aufgelöst. Wegen ihres zusammenhängenden Auftrags wird sie aber als Ganze in die neue Fakultät überführt; ihr Bestand wird beibehalten, indem sie z.B. die Form einer Fachgruppe innerhalb der Fakultät annehmen kann. Auch die zusammengeführte Psychologie und die Pädagogik bilden je eine Fachgruppe, die weiter in Institute/ Seminare gegliedert werden sollen.
6. Die Umstrukturierung soll insbesondere dazu dienen, Forschungsschwerpunkte zu bilden und nach außen ein eindeutigeres Profil zu gewinnen - auch um die Drittmittelattraktivität und das dazu notwendige Forschungspotential zu steigern. Insbesondere „die in Köln unterentwickelte empirische Bildungsforschung“ soll stärker ausgebaut werden.
7. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Zahl der Promotionen und Habilitationen) soll im Vergleich mit anderen Fakultäten deutlich gesteigert werden. „Die Vergabe der Dokortitel (Dr. paed., Dr. phil., Dr. rer.nat.) muss sich nach den wissenschaftlichen Inhalten der jeweiligen Doktorarbeiten richten. Es müssen genaue Richtlinien und Verfahren für die Vergabe dieser Titel entwickelt werden.“ (Ebda.)
8. Trotz der verstärkten Forschungsorientierung kommt der Qualität und Funktionsfähigkeit der Lehrerausbildung insgesamt ein hoher Stellenwert zu. Sicherlich sind negative Integrationserfahrungen an anderen Hochschulen auch in Köln bekannt; dort hatten sich entsprechende Vertreter nach ihrer Integration in traditionelle Fächerkontexte sehr bald aus ihren originären Aufgaben in der Lehrerausbildung ganz oder teilweise zurück gezogen oder die aufnehmenden Bereiche hatten vakante Fachdidaktik-Stellen in fachwissenschaftliche umgewandelt. Daher soll die Verteilung der Lehrkapazität auf Lehramts- und andere Studiengänge präzise festgehalten werden. Das gleiche gilt für die Zahl, Denomination (Benennung) und Ausstattung der Professuren in den Strukturplänen. „Es wird durch geeignete Maßnahmen sichergestellt, dass in der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen und

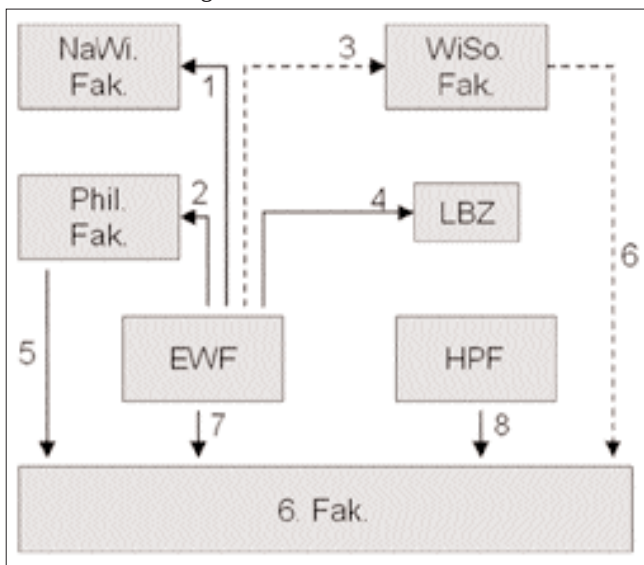
der Philosophischen Fakultät genügend Kapazitäten im Bereich der Lehrerausbildung langfristig erhalten bleiben, um zu gewährleisten, dass insbesondere die Fachdidaktiken nicht nach und nach in Fachwissenschaften umgewandelt werden. ... Die Fachdidaktiken sind auch nach der Zuordnung für das Lehrangebot im Bereich der GHR-Studiengänge zuständig...“ In einer Fußnote wird aber auch eine allgemeine Zuständigkeit für vereinbar gehalten: „So könnte es sinnvoll und synergetisch sein, wenn die Fachdidaktiken Aufgaben im Bereich der Didaktik für Gymnasiallehrer übernehmen; dieser Lehrexport müsste jedoch in geeigneter Weise kompensiert werden, z.B. durch Übernahme fachwissenschaftlicher Angebote durch die Fachwissenschaften.“ In den Ausschreibungen für Neuberufungen sollen die Zuständigkeiten für die Lehramtsausbildung spezifiziert werden. In Berufungsverfahren kann das Lehrbildungszentrum Vertreter mit Antrags- und Rederecht in die Sitzungen entsenden. (Ebda., S. 6)

9. Um die Qualität und Identität der Fachdidaktiken zu fördern, fordert das Papier: „Eine geeignete Quervernetzung der Fachdidaktiken innerhalb der Fakultäten, z.B. über einen Status als Fachgruppe, ist sicherzustellen.“ (Ebda., S. 6) Eine Quervernetzung aller lehrerausbildenden Bereiche soll über das Zentrum für Lehrerbildung erfolgen.
10. Die starke Ausrichtung auf Lehramtsstudiengänge soll (auch angesichts unterausgelasteter anderer Standorte in NRW) zurückgefahren werden, um die Überlast abzubauen, die Betreuungsrelationen zu verbessern und um arbeitsmarktpolitisch flexibler zu werden. Das ist mit der Umstellung auf Bachelor-/ Masterstrukturen (nach dem Stand der Diskussion um die künftigen Modelle der Lehrerbildung) ohnehin der Fall. Außerdem kommt diese neue Struktur der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu Gute.

3.3 Beratungsverfahren des Konzepts

Das „Strukturpapier“ - im Mai 2005 entstanden - fußt natürlich auf vorangegangenen Debatten und internen und externen Papieren, insbesondere der Vorlage aus der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät selbst vom vorangegangenen Oktober, aber als externen Auslöser auch auf den Empfehlungen des Expertenrates des Landes NRW und der mit dem Land geschlossenen Zielvereinbarung II, in der sich die Universität zu Köln verpflichtet hatte, bis Ende 2005 ein neues Konzept für die Lehrerbildung vorzulegen. Dieses „Strukturpapier“ wird - wie erwähnt - im Juli im Rektorat verabschiedet und dem Senat zu seiner Sitzung am 20. Juli zur Beratung vorgelegt. Parallel wird mit den Dekanen der betroffenen Fakultäten über die weiteren Maßnahmen verhandelt. Als Ergebnis liegt dem Senat als Tischvorlage vom gleichen Tage (20. Juli) eine „Vereinbarung zwischen dem Rektorat und den Dekanen der Philosophischen, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen, der Erziehungswissenschaftlichen und der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln“ vor. In ihr sind allgemeine Grundsätze der Fakultätsneuorganisation, die neue (sechste) Fakultät und die Konsequenzen für die Philosophische und Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät formuliert. Hier sind über die Strukturentscheidungen hinaus schon sehr viel konkretere Entscheidungen zu materiellen und perso-

nellen Ressourcen, deren Transfer in die neue Struktur und zu Organisationsfreiheiten der neuen Fakultät getroffen worden. Aus der Umstrukturierung soll keiner Seite ein Nachteil entstehen. Wichtiges Thema ist die räumliche Zusammenführung. Ohne sie steht die Integration nur auf dem Papier. Das Rektorat sagt die Lösung der Standort- und Raumfrage und die dafür nötigen finanziellen Mittel in angemessener Frist in Kooperation mit den Fakultäten zu. Die Verbesserung der Betreuungsrelation wird besonders hervorgehoben. Dieses Problem soll in Verhandlungen mit dem Ministerium gelöst werden.



Auffallend bleibt, dass die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät - von der Entwicklung genauso betroffen - dem Papier noch nicht beigetreten ist. Ihre Einbeziehung in den Prozess wird aber von den anderen Fakultäten und dem Rektorat aus inhaltlichen (Lehramtsfächer Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftslehre) und hochschulpolitischen Gründen für notwendig gehalten. Die hier anstehenden Problemlösungen könnten nur gemeinsam und solidarisch gefunden werden, mahnt das Papier. An diesem Umstand ist ablesbar, dass die Integration in der vorliegenden Form nicht überall auf Unterstützung gestoßen ist. Die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät steht zwar im Grundsatz hinter der Neuordnung, möchte aber den tradierten Zusammenhang zwischen Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftswissenschaft nicht aufgeben, wofür es auch Parallelen in anderen Hochschulen gibt. Aus alledem geht ein förmlicher Beschluss des Rektorats hervor („Strukturmaßnahmen an der Universität zu Köln - Errichtung einer neuen sechsten Fakultät für Bildungs- und Humanwissenschaften (Arbeitstitel)“), ein Text, der am 31. Oktober 2005 im Rektorat verabschiedet und wieder dem Senat am 2. November vorgelegt wird; dort gibt es keine Einwände.

Abgaben der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

1. an die Naturwissenschaftlich-Mathematische Fakultät

- das Seminar für Geographie und ihre Didaktik
- Seminar für Mathematik und ihre Didaktik
- Seminar für Biologie und ihre Didaktik
- Seminar für Chemie und ihre Didaktik
- Seminar für Physik und ihre Didaktik

2. an die Philosophische Fakultät

- Seminar für Geschichte und Philosophie
- Seminar für (Evangelische) Theologie und ihre Didaktik
- Seminar für Katholische Theologie und Religionspädagogik
- Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik
- Seminar für Englische Sprache und ihre Didaktik

3. an die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät (wenn eine Einigung erzielt wird)

- Abteilung für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik
- Abteilung für Politikwissenschaft

4. an das Lehrerbildungszentrum (LBZ)

- das Praktikumszentrum
- die Kölner Kooperationsstelle Lehrerausbildung.

Abgaben der Philosophischen Fakultät

5. an die sechste Fakultät

- das Pädagogische Seminar
- das Psychologische Institut
- das Institut für Klinische Psychologie und Psychotherapie

Abgaben der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät

- ##### 6. an die sechste Fakultät (wenn eine Einigung erzielt wird)
- das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Übergang der verbleibenden Institute und Seminare der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

- ##### 7. vollständig an die sechste Fakultät

Übergang der Heilpädagogischen Fakultät

- ##### 8. als Fachgruppe (inkl. aller 26 Professuren) an die sechste Fakultät.

3.4 Umsetzungsmaßnahmen

Schon in dem ersten Strukturpapier des Rektorats sind Vorschläge und Hinweise zur Umsetzung enthalten. Das reicht von der Zusage eines „Strukturfonds“ durch das Rektorat, um die Strukturentwicklung in den betroffenen Bereichen in den ersten Jahren zu unterstützen, bis zur Bildung von Strukturkommissionen unter Beiziehung externer Expertise (siehe unten). Nach drei Jahren sollen die betreffenden Bereiche durch die externen Mitglieder begutachtet, nach fünf Jahren neue Strukturpläne erstellt und die erreichte Entwicklung extern evaluiert werden. Speziell zur Strukturentwicklung der neuen Fakultät (und nur für deren Entwicklungsdauer) soll ein externer - auch international besetzter - etwa zehn-köpfiger Beirat gegründet werden, dessen Sitzungen durch eine/n fachfremde/n Moderator/in geleitet werden sollen. Der Beirat begleitet die Entwicklungsvorschläge, bringt eigene Vorschläge ein. Seine Mitglieder (je ein/e Fachwissenschaftler/in und ein/e Fachdidaktiker/in) gehören den jeweiligen Strukturkommissionen mit beratender Stimme an. Je einzelne seiner Mitglieder begutachten die Berufungsvorschläge der nächsten fünf Jahre in diesem Bereich. Auch die Strukturkommissionen sollen von einem/einer Moderator/in aus einer anderen Fakultät in beratender Funktion geleitet werden. In dem Errichtungsbeschluss des Rektorats vom 31. Oktober 2005 werden detail-

lierte Umsetzungsmaßnahmen für die Errichtung der neuen Fakultät und die organisatorischen und personellen Veränderungen getroffen. Spätestens bis zum 1. Januar 2006, also binnen zwei Monaten, soll eine Person mit der Gründung beauftragt werden, insbesondere die weitere Umsetzung der Strukturmaßnahmen moderieren und koordinieren. Dieses Amt übernimmt dann der Rektor persönlich. Eine vorläufige Fakultätswahlordnung und eine vorläufige Fakultätsordnung sind mit Hilfe repräsentativ zusammengesetzter Arbeitsgruppen und der Verwaltung zu erarbeiten. Außerdem werden umgehend fünf Strukturkommissionen gebildet, um in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Rehabilitationswissenschaften, Philosophische Fakultät und Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät Strukturentwicklungskonzepte zu erarbeiten; das betrifft die Weiterentwicklung in Forschung und Lehre in den nächsten fünf Jahren, insbesondere bezüglich der anstehenden Berufungen. Die externen Mitglieder speziell der Strukturkommissionen der sechsten Fakultät bilden zusammen einen externen Strukturbeirat, der die Fakultät und das Rektorat berät. Auf der Basis vom Rektorat gebilligter Strukturentwicklungskonzepte werden dort Anträge auf Wiederzuweisung und Umwidmung entschieden. Außerdem wird angekündigt, externe Gutachten durch das Rektorat einzuholen.

Zu den Umsetzungsmaßnahmen gehören auch typische Übergangs- und Abgrenzungsmaßnahmen, wie die Terminierung der Umsetzung des Personals, Zuordnung der Studierenden, Regelung der Amtszeiten und Wahlen in den Gremien sowie die Zuweisung der Haushaltsmittel.

3.5 Zeitplan

Für den Ablauf und als Meilensteine werden fünf Stufen festgehalten:

1. Gründung des externen Beirats bis Ende SS 2005,
2. Grundsatzentscheidung des Rektorats bis Ende SS 2005 über die Zuordnung der Fachdidaktiken, Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen und der Heilpädagogischen Fakultäten und Gründung der neuen, sechsten Fakultät, Übergangszusagen für fünf Jahre für die Heilpädagogische Fakultät, insbesondere mit eigenständiger interner Strukturentwicklung, Zuordnung der Psychologie und Pädagogik der Philosophischen Fakultät zur neuen Fakultät und allgemeine Rahmenbedingungen.
3. Strukturentwicklung bis Ende SS 2005
4. Konkrete Umsetzung bis Ende WS 2005/2006
5. Evaluation nach drei und dann nach fünf Jahren.

Im Errichtungsbeschluss des Rektorats wird folgender Zeitplan fixiert:

Die neue Fakultät für Bildungs- und Humanwissenschaften (Arbeitstitel) soll zum 1. Januar 2007 errichtet werden. Die Heilpädagogische und die Erziehungswissenschaftliche Fakultät werden mit Ablauf des 31. Dezember 2006 aufgelöst. Das von der Umstrukturierung betroffene Personal wird (unter angemessener Beteiligung der Personalvertretungen und der Gleichstellungsbeauftragten) zeitgleich neu zugeordnet. Die bisherigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät werden schon ein Jahr früher, schon ab dem 1. Januar 2006 der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät zugeordnet. Alle Ordnungen gelten zunächst weiter, alle Prüfungs-, Promotions- und Habilitationsverfahren werden

nach bisherigem Recht zu Ende gebracht, alle daran beteiligten Personen bleiben weiter zuständig. Die Zugehörigkeit der Studierenden folgt der (evtl. neuen) Zugehörigkeit des Studiengangs, in den sie eingeschrieben sind. Haushaltsmittel der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (z.B. Fakultätszuweisungen, zentrale Mittel, Anteile an Fakultätskontingenten - wie Gastvorträge, Kolloquien, Exkursionen, Reisekosten, Verbrauchsmaterial etc.) werden im neuen Jahr prozentual der Verteilung im vorangegangenen auf die Bereiche umgelegt und den neuen Verwaltungseinheiten zugewiesen.

Die beteiligten Fakultäten bilden umgehend die vorgesehenen Strukturkommissionen, die bis 31. Mai 2006 Strukturentwicklungskonzepte für ihren Bereich erarbeiten. (Wie sich dann sehr bald ergibt, übernimmt der Rektor persönlich den Vorsitz in diesen Kommissionen.) Gegenstand sind die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre in den nächsten fünf Jahren, einschließlich der anstehenden Berufungen. Die externen Mitglieder der Strukturkommissionen der sechsten Fakultät bilden den externen Strukturbeirat. Zum 15. Februar 2006 sind dem Rektorat Zwischenberichte der Kommissionen vorzulegen.

„Die Entscheidung über Anträge auf Wiederzuweisung und Umwidmung (§ 48 Abs. 1 HG) in den von der Umstrukturierung betroffenen Bereichen setzt die Zustimmung des Rektorates zu den Strukturentwicklungskonzepten voraus. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung der zu treffenden Maßnahmen und deren Auswirkungen wird das Rektorat für seine Entscheidungen auch externe Gutachten einholen. Falls es den Fakultäten nicht möglich ist, bis zu den oben genannten Fristen endgültige Konzepte vorzulegen, entscheidet das Rektorat über dann anstehende Berufungen unter Berücksichtigung der bis dahin vorliegenden Konzepte und externer Gutachten.“ (Rektoratsbeschluss vom 31. Oktober 2005, S. 3f.)

Besonderer Regelungen bedürfen die Amtszeiten und Wahlen der Mitglieder in Organen, Gremien und Kommissionen. Durch die neue Fakultät und Reduzierung der Gesamtzahl ändert sich auch deren Repräsentanz in Organen, Gremien und Kommissionen wie Senat usw. Entsprechende Änderungen sind ebenfalls bis 30. Juni 2006 vorzulegen. Zum Teil sind vorgezogene Wahlen erforderlich. „Zur Vorbereitung der Wahlen ist es erforderlich, dass die Entscheidung über die Zuordnung des Personals und der Studierenden zu den jeweiligen Fakultäten bis zum 30. Juni 2006 feststeht...“ (Ebda., S. 6) Solche Fristen sind zwar notwendig, setzen die Beteiligten aber unter erheblichen Handlungsdruck. Bis zum 30. Juni 2006 müssen die jeweiligen Bereiche den zuständigen Strukturkommissionen bzw. dem Rektorat auch mitteilen, in welcher Struktur sie am 1. Januar 2007 fortbestehen wollen. In der Regel sind diesen, intern in den Lehrstühlen und Fakultäten immer wieder verschobenen Entscheidungen längst lange Abwägungen vorausgegangen; aber bei entweder negativen Erwartungen an die neue Struktur oder zumindest diffusen Einschätzungen sind die Entscheidungen immer wieder verschoben worden. Die Terminsetzung des Rektorats setzt dem ein Ende. Zusammengefasst, bedeutet dies:

Für den Ablauf und als Meilensteine weist das Arbeitspapier des Rektorats auf:

Bis Ende SS 2005:

- Gründung des externen Beirats,
- Grundsatzentscheidung des Rektorats über die Zuordnung der Fachdidaktiken,
- Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen und der Heilpädagogischen Fakultät und Gründung der neuen, sechsten Fakultät,
- Übergangszusagen für fünf Jahre für die Heilpädagogischen Fakultät, insbesondere mit eigenständiger interner Strukturentwicklung,
- Zuordnung der Psychologie und Pädagogik der Philosophischen Fakultät zur neuen Fakultät und allgemeine Rahmenbedingungen.
- Strukturentwicklung.

Bis Ende WS 2005/2006:

- Konkrete Umsetzung
- Evaluation nach drei und dann nach fünf Jahren.

Im Errichtungsbeschluss des Rektorats vom 31. Oktober 2005 wird **folgender Zeitplan** fixiert:

Umgehend:

- Bildung der vorgesehenen Strukturkommissionen in den beteiligten Fakultäten;
- externe Mitglieder der Strukturkommissionen der sechsten Fakultät bilden den externen Strukturbeirat

1. Januar 2006:

- Zuordnung der bisherigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche der EWF zur Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät
- Zuordnung der entsprechenden Haushaltsmittel
- Zuordnung der beteiligten Studierenden

Bis 15. Februar 2006:

- Zwischenberichte der Strukturkommissionen über die Strukturentwicklungskonzepte an das Rektorat

Bis 31. Mai 2006:

- Vorlage der Strukturentwicklungskonzepte für die jeweiligen Bereiche

Bis 30. Juni 2006:

- Entscheidung über die Zuordnung des Personals und der Studierenden zu den jeweiligen Fakultäten
- Entscheidung über die Binnenstruktur der neuen Fakultät
- Änderung der Wahlordnungen
- Entscheidung über vorgezogene Wahlen

Bis 30. November 2006:

- Neuwahl der Gremien in den von der Neuordnung betroffenen Fakultäten

31. Dezember 2006:

- Auflösung der Heilpädagogischen und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

1. Januar 2007:

- Errichtung der neuen Fakultät für Bildungs- und Humanwissenschaften (Arbeitstitel).

Nachzutragen, weil in dem o.g. Beschluss nicht explizit erwähnt, ist die weitere Zukunft der künstlerischen Fächer der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die kein Pendant in der Philosophischen Fakultät haben. Sie werden in der neuen Fakultät eine eigene Fachgruppe aus Musik, Kunst und Textilwissenschaft bilden. Sie bleiben damit nach der Neuordnung die einzige rein fachdidaktische Gruppierung. Während die Katholische Theologie - wie beabsichtigt - in der Philosophischen Fakultät zusammengefasst

wird, ist über den Verbleib der beiden Professuren der Ev. Theologie oder deren Übersiedlung an die Universität Bonn noch keine Einigung erzielt. Eine engere Zusammenarbeit mit Bonn bleibt aber angestrebt. (Künzel 2006)

4. Reaktionen

4.1 Bedenken und Befürchtungen

Dieser Plan hat alle nur erdenklichen Reaktionen zur Folge, je nach dem, wen es betrifft und wohin die Veränderung gehen soll. Der Wunsch der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät nach Bewahrung des Zusammenhalts der Wirtschaftspädagogik mit der Wirtschaftswissenschaft ist schon deutlich geworden. Einige „altuniversitäre“ Fachvertreter/innen der Psychologie und der Erziehungswissenschaften in der Philosophischen Fakultät wollen sich eher nicht aus ihren bisherigen Strukturen und Zugehörigkeiten in Richtung der neuen Fakultät lösen. Aber auch dort ist Bewegung zu erkennen. Bei der Psychologie spielen nicht zuletzt auch gegensätzliche wissenschaftliche Orientierungen eine Rolle; in der bisherigen Erziehungswissenschaftlichen Fakultät befinden sich eher Vertreter/innen des naturwissenschaftlich-experimentellen Paradigmas, deutlich stärker als bei den Vertretern in der Philosophischen Fakultät, wo eher ein der Humanpsychologie verbundenes Selbstverständnis vorherrscht. Im übrigen reichen Bedenken und Befürchtungen vom Bangen um die bisherigen Ressourcen (oder dass die verbliebenen Spielräume durch den Sonderfonds und Extramittel des Rektorats aufgesogen werden) über vorweggenommene Bedenken gegen evtl. entstehende „unangenehme“ personelle Konstellationen bzw. direkte Nachbarschaften und erzwungene Kooperationen bis zu der Frage, unter welchem wie gestalteten Briefkopf man künftig seine fachliche Identität gegenüber der weltweiten eigenen Fachgemeinschaft auch als Mitglied der neuen großen Fakultät bewahren könnte.

Was die beabsichtigte Fusion der verbleibenden Teile der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät mit der (ganzen) Heilpädagogisch-Rehabilitationswissenschaftlichen Fakultät anbetrifft, signalisieren die Beteiligten weitgehend Kooperationsbereitschaft. Die Dekanate arbeiten schon länger eng zusammen, weil insbesondere im sonderpädagogischen Lehramt beide Fakultäten über Lehrveranstaltungen eng verbunden sind. Während die künftig unter dem gemeinsamen Dach versammelten Psycholog/innen und Pädagog/innen sich in ihrer jeweiligen Struktur relativ bald einig sind und äußerlich zunächst einmal je eine Fachgruppe bilden wollten, steht eine Einigung unter den Mitgliedern der Heilpädagogisch- Rehabilitationswissenschaftlichen Fakultät noch aus. Zwar haben auch sie vor, insgesamt eine Fachgruppe zu bilden. Aber deren Struktur ist umstritten. Die weiteren Alternativen „Department“, „School“, eine Ansammlung von Instituten usw. sind nicht entschieden. Die Heilpädagogische Fakultät sieht sich in dem Fusionskonzept weder in ihrem Bestand, noch in ihrer Identität bedroht. Im Gegenteil. Mit der Zusicherung, quasi „unversehrt“ mit 26 Professuren und (fast) allen Mitarbeiter/innen in die neue Fakultät als eigene Fachgruppe eintreten und die innere Struktur selbst bestimmen zu können, steht sie von allen Bereichen am günstigsten da. Aber das hat auch eine Schattenseite: Sie bringt alle in der Vergangenheit ungelösten Probleme in den Prozess der Neuorientierung mit

ein. Und sie hat die gleichen Ziele zu erfüllen wie die anderen Bereiche, insbesondere in der deutlichen Verstärkung der Forschungsprofilierung, Drittmittelattraktivität, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und im Angebot attraktiver Studienmöglichkeiten außerhalb des Lehramts. Die breite Anlage der bisherigen Fakultät gibt vielen Initiativen Raum. Breite und Vielfalt sind ihre Stärke. Die bisherige Struktur ist von der Unabhängigkeit der Einzel-Professuren bestimmt; eine Profilierung aber sieht anders aus und setzt vor allem Bündelung von Themen und Kooperation voraus. Anläufe in diese Richtung sind in der Vergangenheit regelmäßig gescheitert.

Hinzu kommen unterschiedliche Orientierungen für Fusionen - einerseits die gewünschte Nähe zu den Erziehungswissenschaften aus der Orientierung der betreffenden Vertreter an der gemeinsamen Aufgabe Lehrerbildung heraus, andererseits eine Tendenz, sich der Medizin anzuschließen durch die der Medizin und ihrem Berufs- und Selbstverständnis anhängenden Vertreter (vor allem aus der Psychologie). In dieser Lage wird als eine Integrationsmaßnahme die gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes der Fakultät beschlossen und am 6. März 2006 unter Leitung eines externen Moderators einer Agentur für Kommunikation begonnen. Die Zeit lässt allerdings nicht zu, den Prozess der Identitätsklärung und Ausformulierung zu Ende zu bringen. Die Fakultät steht mittlerweile unter erheblichem Entscheidungsdruck. Auch sie muss der Strukturkommission bzw. dem Rektorat bis zum 30. Juni 2006 mitteilen, in welcher inneren Struktur sie am 1. Januar 2007 fortbestehen will. In einer insgesamt sechsjährigen Debatte war keine Entscheidung zu treffen gewesen. Da mit den bisherigen internen Mitteln der Willensbildung eine Lösung kaum zu erzielen scheint, greift das Dekanat im März 2006 ein Angebot des Verfassers auf (der mit der Fakultät ohnehin wegen einer umfassenden Evaluation im Gespräch ist), den Entscheidungsprozess durch ihn extern zu moderieren. Eine Entscheidung kommt dann auch pünktlich zu Stande. Die Fakultät entscheidet sich für ein Department-Modell (obwohl sich andere, differenzierte Lösungen zwischenzeitlich angeboten hatten) und will den Weg damit offensichtlich für weitere Beratungen offen halten (Webler 2006).

4.2 Flexible Reaktion des Rektorats

Das Rektorat will den Wandlungsprozess eher konsensbasiert und nicht mit Gewalt durchsetzen. Letzteres würde vermutlich „passiven Widerstand“ und innere Emigration zur Folge haben. Den Fachvertreter/innen der alten Struktur wird in Aussicht gestellt, dass sie persönlich bis zu ihrer Emeritierung/Pensionierung in der alten Struktur verbleiben können (es sei denn, sie wünschten die Umsetzung schon früher). Die Stellen ihrer Nachfolger/innen allerdings werden der neuen Struktur angehören. Das gilt auch für die beiden Professuren für Politikwissenschaft und für Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, die u.U. erst 2016, nach dem Ausscheiden der jetzigen Inhaber, in die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät überwechseln. Damit sind die wichtigsten Entscheidungen getroffen, der Zeitplan wird abgearbeitet und die Universität zu Köln kann am 1. Januar 2007 in eine neue, der Lehrerbildung förderliche Struktur eintreten.

5. Auswertung des Integrationsprozesses aus der Perspektive des Change Managements

Der bisher an der Universität zu Köln abgelaufene Wandlungsprozess liest sich streckenweise wie aus dem Lehrbuch des Change Managements. Aus dessen Perspektive kann konstatiert werden: Vieles ist bisher richtig gemacht worden. Erfahrungen mit dem Organisationswandel haben gezeigt: Stabile Zustände sind selbsterhaltend. Nur instabile Zustände erzeugen Änderungsbereitschaft. Neuordnung ist gebunden an eine Phase der kritischen Instabilität. Die Gestaltung des Übergangs erfordert Führung. Führung in Veränderungsprozessen heißt in erster Linie glaubwürdiges Vorleben von persönlicher Veränderungsbereitschaft. Diese Erfahrungen weisen auch die Prozesse in Köln auf. Die Fähigkeit zur angemessenen Balance von Stabilität und Instabilität, von dezentraler Autonomie und zentraler Vorgabe ist - darauf wird verwiesen - der entscheidende Erfolgsfaktor angesichts der dynamischen Entwicklung der Rahmenbedingungen. Notwendig sind eine tragfähige Vision, sind eine zentrale Richtungsentscheidung ebenso wie Dezentralität und Eigenständigkeit, Querdenken und Risikobereitschaft ebenso wie verbindlich vereinbarte Regeln und die ständige Verbesserung des Bestehenden. Dies scheint in Köln der Fall zu sein.

Unter dem Gesichtspunkt des Organisationswandels ist an dem bisherigen Prozess an Merkmalen fest zu halten: Problembewusstsein ist über Jahre erzeugt worden und ausreichend vorhanden. Die immaterielle Vision einer qualitativ viel besseren Lehrerbildung als bisher und des wesentlich höheren Erfolges in der Forschung und Nachwuchsförderung (verbunden mit persönlichen und institutionellen Prestigegewinnen) stellt eine ausreichende Motivationsbasis dar. Entschlossene Führung wird durch Zeitdruck als relativ schnelle Folge von Maßnahmen und als Druck zur Entscheidung zwischen Alternativen gezeigt. Das Rektorat demonstriert Integrationsbereitschaft, aber auch Entschlossenheit zur Entscheidung. Verzögerungsversuche, ein Aufschieben wollen von Entscheidungen bis zu einer „besseren Gelegenheit“ wird nur in Fällen toleriert, in denen etwas anderes ohnehin nicht durchsetzbar wäre.

Für gelingende Wandlungsprozesse gelten in der Theorie des Organisationswandels u.a. folgende Merkmale als unverzichtbar und können anhand der nachfolgenden Fragen geklärt werden (Quelle der Fragen: Kruse 2000).

1. Ist Funktionsoptimierung oder Prozessmusterwechsel gefordert? (Management von Stabilität oder Management von Instabilität) Die Integrationsaufgabe in der Universität zu Köln ist nicht mit kleineren Anpassungen und Funktionsoptimierungen zu lösen, sondern bedarf einer vollständigen, weittragenden Umstrukturierung (Prozessmusterwechsel). Das ist den Beteiligten auch deutlich bzw. von Seiten des Rektorats noch einmal deutlich vor Augen gestellt worden.
2. Ist eine emotional resonanzfähige Vision vorhanden? (Existiert eine überzeugende Antwort auf die Frage nach dem „Warum“?) Die Vision scheint in dem Anfangspapier von Axel Freimuth überzeugend entwickelt.
3. Ist das Commitment der Leitung hinreichend eindeutig? (demonstrative Risikoübernahme und hohe Glaubwürdigkeit) Der Rektor treibt die Realisierung seiner Vision nicht nur überzeugend voran, er übernimmt eine beson-

- ders aktive Rolle im Prozess (z.B. als Koordinator und als Vorsitzender der Strukturkommissionen). Er verfügt über hohe Glaubwürdigkeit auch noch aus dem Umstand, dass die Integration 12 Monate früher als in allen anderen Bereichen mit derjenigen Fakultät stattfindet, deren Dekan er vor Übernahme des Amtes des Rektors war: Der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät.
4. Ist die Sichtbarkeit von Veränderungsschritten gewährleistet? Durch die Neustrukturierung und die folgende räumliche Zusammenlegung ist die Sichtbarkeit gewährleistet.
 5. Ist ein ausreichender Erlaubnisraum für Innovation garantiert? (Fehlertoleranz und situativ verringerter Effizienzdruck) Für die Gestaltung der sechsten Fakultät bestehen Spielräume, die besonders der Heilpädagogik eingeräumt worden sind. Die Evaluation nach drei Jahren und nach fünf Jahren plus Begleitung durch externe Expert/innen stellen günstige Erprobungsbedingungen dar.
 6. Ist die gezielte Förderung von Avantgarde kulturell verankert? (Karrierekriterien und Umgang mit Projekten) Auf dieses Merkmal müsste im weiteren Prozess evtl. stärker geachtet werden.
 7. Ist die Definition von Rahmenbedingungen eindeutig genug? (Auftragsklarheit und Bestimmung von Erfolgskriterien) Diese Eindeutigkeit existiert.
 8. Ist eine initiale Destabilisierung der Rhythmusgruppe möglich? (Erzeugen von Veränderungsbereitschaft bei Stabilitätsträgern) Die Destabilisierung ist durch die Blockierung aller Zukunftsentscheidungen einschliesslich der Berufungen herbeigeführt.
 9. Ist den Beteiligten der Preis der Instabilität voll bewusst? (Leistungseinbruch und Unvorhersagbarkeit der Entwicklung) Bei realistischer Einschätzung des Übergangs von den bisherigen Routinen über die Neuentwicklung von Organisations- und Verfahrensformen hin zu neuen Routinen muss den Beteiligten der Preis bewusst sein.
 10. Ist das Verhalten aller auf Förderung von Veränderung gerichtet? (Prozessorientierung und kooperative Informationsflüsse) Das ist noch nicht der Fall; die Bereitschaft scheint zuzunehmen, aber wird wohl kaum alle erfassen. Das Verharren im status quo lohnt aber nicht, weil die bisherige Situation von der Regel zur Ausnahme wird - und damit beschwerlich.
 11. Ist den Beteiligten der Hintergrund der Veränderung verständlich? (z.B. typische Übergangssituationen in Unternehmen) Ja - die Begründung ist völlig transparent.
 12. Ist die Regelebene im Team und im Unternehmen transparent? (z.B. Leitbild und implizite Regeln, „hidden agenda“) Daran wird gearbeitet. Transparenz ist aber weitgehend gewährleistet.
 13. Ist den Entscheidern die Tragweite der Entscheidungen bewusst? (Offenlegen der Konsequenzen der Veränderung) Ja, in vollem Umfang. Die Papiere spiegeln ein großes Ausmaß detaillierter Feldkenntnis und Kenntnis der Risiken.
 14. Ist das Verfolgen der Umsetzung von Entscheidungen garantiert? (Prozess-Controlling und Verbindlichkeit in

der Führungskaskade) Über dichte Termine und Zwischenberichte.

15. Ist die kommunikative Kompetenz der Beteiligten gut entwickelt? Allem Anschein nach - ja.
16. Ist ein positives internes Marketing der Veränderung gesichert? (offensive Kommunikation von Erfolgen und Initiativen) Kann noch weiter entwickelt werden.
17. Ist eine optimale Balance von Stabilität und Instabilität gegeben? (kurze und verteilte Übergangsphasen sowie formale Stabilität) Ja, alle wissen, wo sie hinkommen und was sie dort an Rechten, Pflichten und Chancen erwartet. Die Heilpädagogik hat Beschlüsse zur Weiterentwicklung der internen Struktur allerdings vertagt.
18. Ist eine tragfähige gemeinsame Werteausrichtung gewährleistet? (intensive Klärung von Werten, Mission, Rollen und Bedeutung). Hier bestehen - bei breitem Konsens in vielen Punkten - noch relevante Differenzen, an denen gearbeitet werden muss. Hierzu gehört eine Ausrichtung der Berufungsentscheidungen konsequent an den gemeinsamen Werten und eine eindeutige Vermittlung der vorhandenen Werteausrichtung an Neuberufene.

So wie der Integrationsprozess angelegt ist, bestehen gute Erfolgchancen, die sogar noch steigen, wenn einige der vorstehend genannten Rahmenbedingungen optimiert werden.

Literaturverzeichnis

- Doppler, K./ Lauterburg, C. (2000):* Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. (9.Aufl.) Frankfurt am Main, New York.
- Kruse, P. (2000):* Kultur des Wandels - Prinzipien der erfolgreichen Veränderung in Unternehmen. hekt. Typoskript, Bremen.
- Webler, W.-D. (2006):* Auf der Suche nach einer zukunftsfähigen Binnenstruktur für Fachbereiche. Erfahrungen mit der Moderation eines fakultätsinternen Entwicklungsprozesses am Beispiel der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. (In Begutachtung für die Zeitschrift P-OE: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung).

Verwendete Dokumente

- Freimuth, A. (2005):* Strukturmaßnahmen an der Universität zu Köln. Arbeitspapier des Rektorats i.d.F. vom 12.Juli 2005.
- Künzel, K. (2004):* Skizze zur Restrukturierung der Lehrerbildung an der Universität zu Köln. Vorlage des Dekans vom 14. Oktober 2004.
- Künzel, K. (2006):* mail mit Antworten auf Fragen des Verfassers vom 9. August 2006. Senatsvorlage vom 20. Juli 2005: Vereinbarung zwischen dem Rektorat und den Dekanen der Philosophischen, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen, der Erziehungswissenschaftlichen und der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln.
- Rektorat der Universität zu Köln:* Strukturmaßnahmen an der Universität zu Köln. Errichtung einer neuen sechsten Fakultät für Bildungs- und Humanwissenschaften (Arbeitstitel) vom 31. Oktober 2005.

■ **Dr. rer. soc. Wolff-Dietrich Webler**, Professor für Hochschulforschung, Ehrenprofessor der staatlichen pädagogischen Universität und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslawl/ Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld, E-Mail: webler@iwbb.de



Georg Krücken

Interview mit Dr. Georg Krücken, Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement

Dr. Georg Krücken nimmt zum 1.10.2006 seine Tätigkeit als Stiftungsprofessor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer auf. Seit den 1990er Jahren hat er sich durch zahlreiche Projekte und Publikationen auf dem Gebiet der Hochschulforschung international ausgewiesen. In unserem Interview äußert sich Dr. Krücken zum Hintergrund, Aufgabenkreis und zur zukünftigen Ausrichtung seiner Professur.

HM: Was werden die Aufgaben des Stiftungslehrstuhls sein, was sind Ihre persönlichen Ziele und Schwerpunktsetzungen?

GK: Mein Hauptanliegen ist es, das sehr facettenreiche und politisch zum Teil kontrovers diskutierte Thema „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ als eigenständiges und respektables Wissenschaftsgebiet zu etablieren. Die stärkere wissenschaftliche Fundierung gegenwärtiger Diskussionen und Praktiken durch Forschung und Lehre bedeutet auch eine Nähe zur Praxis, die sicherlich nicht in allen Wissenschaftsgebieten üblich ist. Dennoch lässt sich die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis nicht auflösen. Das muss aber kein Problem sein. Im Gegenteil: Meine Tätigkeit und die derjenigen, die im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement arbeiten, können sich gerade aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit wechselseitig befruchten und stimulieren.

HM: Was bedeutet das konkret, etwa im Bereich der Lehre?

GK: Im Vordergrund steht das dreimonatige Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement an der DHV Speyer, das ab Anfang November wieder gemeinsam mit dem Zentrum für Wissenschaftsmanagement (ZWM) durchgeführt wird. Dieses postgraduale Studium ist sehr intensiv und richtet sich an Nachwuchsführungskräfte in Wissenschafts- und Hochschulverwaltungen, aber auch an Einzelpersonen mit Hochschulabschluss, die sich in dem Bereich spezialisieren möchten.

Einerseits bin ich selbst als Stiftungsprofessor ebenso wie andere Kolleginnen und Kollegen der DHV vor allem für die wissenschaftliche Fundierung verantwortlich. Wir verfolgen hier einen breiten und interdisziplinären Ansatz, in dem sozial-, rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Kompetenzen gleichermaßen eine Rolle spielen, und dies immer unter der Berücksichtigung der Besonderheiten von Wissenschaft und Hochschulen. Aus diesem Grund werde ich zum Beispiel eine grundlegende Einführungsvorlesung zu „Wissenschaft und Gesellschaft“ durchführen. Fundierte Kenntnisse

über das Wissenschaftssystem, über seine internen Steuerungsmechanismen und externen gesellschaftlichen Bezüge sind unumgängliche Voraussetzung für erfolgreiches Hochschul- und Wissenschaftsmanagement.

Andererseits, und ebenso wichtig ist, dass wir über das ZWM in dem Studiengang hochkarätige Lehrbeauftragte aus der Praxis des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements haben. Im nächsten Semester lehren bei uns z.B. der Generalsekretär der DFG oder der Leiter der Personalentwicklung der DLR. Aus dem Wechselspiel von Theorie und Praxis verspreche ich mir sehr viel, nicht nur für die Ausbildung, sondern auch im Hinblick auf die Vernetzung und die Forschung.

HM: Inwiefern Vernetzung?

GK: Gegenwärtig findet eine stärkere Vernetzung statt, nicht nur zwischen den Hochschulen, sondern zwischen traditionell unterschiedlichen Säulen im Wissenschaftssystem insgesamt. Denken Sie nur an das Karlsruhe Institute of Technology, das gemeinsam von der Universität Karlsruhe und dem Forschungszentrum Karlsruhe gegründet wurde. Solche Entwicklungen wären noch vor 10 Jahren undenkbar gewesen, und sie werden weiter zunehmen. Ziel muss es also sein, Räume zu schaffen, die eine stärkere Interaktion zwischen unterschiedlichen Bereichen und Einrichtungen des Wissenschaftssystems erlauben. Hier ist, wie meine eigenen Forschungen zum Wissenstransfer zwischen Universitäten und Wirtschaftsorganisationen gezeigt haben, der Transfer über Personen besonders effektiv, nicht die formale Vernetzung über Organisationen. Und ich denke, dass ein gut konzipierter Studiengang auch dafür die erforderlichen Freiräume lassen muss, etwa durch Arbeitsgruppen und Abendveranstaltungen, an denen Teilnehmende aus ganz unterschiedlichen Bereichen teilnehmen und ihre Erfahrungen austauschen können.

HM: Was ist Ihre dahinter stehende Philosophie?

GK: Für mich ist es von zentraler Bedeutung, dass man bei den betreffenden Organisationen und Personen im Wissenschafts- und Hochschulsystem, ihren Bedürfnissen und Kompetenzen ansetzt und sie in die Lage versetzt, ihre Probleme selbst zu bewältigen. Es kann also nicht darum gehen, unter dem Stichwort „Management“ den Hochschulen von außen kommende Konzepte überzustülpen. Das kann bei komplexen Systemen nicht funktionieren. Steuerung ist hier nur als Selbststeuerung möglich. Nur so sind auch nachhaltige Lernprozesse möglich. Hier gibt es einen

breiten Forschungskonsens, der von der soziologischen Organisations- und Wissenschaftsforschung über die psychologische Lernforschung bis zur allgemeinen Systemtheorie reicht.

In dieselbe Richtung geht im Übrigen schon seit etlichen Jahren auch die auf Unternehmen bezogene Managementforschung. Es macht keinen Sinn, Mythen des Managements im Hochschul- und Wissenschaftsbereich anzuhängen, die weder in Unternehmen noch in der Forschung so vertreten werden. Denken Sie nur an die gegenwärtige Verengung der Diskussion um Leistungsanreize für Professoren. Sofern hier ausschließlich auf monetäre Anreize gesetzt wird, geht man nicht nur an den Anreizstrukturen der Wissenschaft vorbei, sondern auch an dem, was die auf Wirtschaftsorganisationen bezogene Anreiz- und Personalforschung schon seit längerem betont, nämlich die besondere Bedeutung nicht-monetärer Anreize wie Arbeitsklima, Aufstiegschancen, Eigenverantwortung etc. Gerade Hochschulen, die wie vermutlich kaum ein anderer Organisationstyp auf die intrinsische Motivation ihrer Mitglieder angewiesen sind, wären hier gut beraten, auf dieser grundlegenden Disposition aufzubauen und nicht von einer ganz anderen Seite her anzusetzen.

HM: Wollen Sie das hoch aktuelle Thema „Anreizsysteme an Hochschulen“ auch selbst erforschen?

GK: Ja, ich habe schon während meiner Tätigkeit als Oberassistent an der Universität Bielefeld angefangen, mich damit zu beschäftigen, welche Anreize bei Professoren und Studierenden tatsächlich wirksam sind und wie die Hochschulen darauf möglichst effektiv reagieren können. In Speyer will ich diese Forschungslinie weiterentwickeln. Zugleich möchte ich zu den Auswirkungen der Bachelor/ Master-Umstellung sowie zum Zusammenhang von wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Innovationen forschen. Ein grundlegender Forschungsschwerpunkt soll darin bestehen, die Effekte der zunehmenden Professionalisierung im Hochschulbereich selbst zu erforschen. Hierzu gibt es jede Menge Mutmaßungen, aber gerade in Deutschland kaum systematische Forschung mit der Folge, dass die einen Effizienzsteigerungen erhoffen, die anderen eine neue Bürokratisierungswelle befürchten. Jeder kennt einen Einzelfall, der seine Sicht der Dinge bestätigt, und folglich kommt man keinen Schritt weiter. Ich denke, dass nur unvoreingenommene Forschung hier weiterhelfen kann.

HM: Welche Art der Forschung entspricht hier Ihrem Ideal?

GK: Der neu geschaffene Lehrstuhl erfordert ganz unterschiedliche Kompetenzen auch in der Forschung, und darin liegt ein besonderer Reiz für mich. Interdisziplinarität ist absolut notwendig, sozusagen von der Wissenschaftsgeschichte bis zur Betriebswirtschaft. Des Weiteren muss man nicht nur über den disziplinären Tellerrand schauen, sondern auch über den der deutschen Hochschullandschaft. Wir haben es bei den gegenwärtigen Veränderungen erstens mit solchen zu tun, die nicht nur die Hochschulen und andere wissenschaftliche Einrichtungen, sondern die Gesellschaft insgesamt betreffen. Prozesse der zunehmenden Vernetzung, Wettbewerbsorientierung und Selbstregulation betreffen ganz unterschiedliche gesellschaftliche Berei-

che und Organisationen, ja selbst Individuen. Zweitens stehen Hochschulen in ganz unterschiedlichen Ländern vor ähnlichen Herausforderungen; sie sind zudem immer stärker transnationalen Einflüssen und Trends unterworfen. Denken Sie nur an die mittlerweile umfangreiche „governance“-Forschung. Aus diesem Grund sollte die Forschung, wenn immer es möglich ist, international und vergleichend ausgerichtet sein. Und, last but not least, sollte man sich immer bewusst sein, dass Forschung nun einmal ergebnisoffen ist. Ich habe selbst immer wieder Überraschungen erlebt; Ergebnisse, die weder den theoretischen Annahmen noch dem common sense entsprechen. Das mag trivial klingen. In einer Welt, in der Einzelfälle ungeprüft zu Modellen verdichtet und rasche, eindeutige Lösungen erwartet werden, ist wissenschaftliche Skepsis aber alles andere als selbstverständlich.

HM: Wo würden Sie die größten Defizite im Hochschulmanagement in Deutschland sehen, gerade im Vergleich mit anderen Staaten?

GK: Zunächst ist anzuerkennen, dass Deutschland in manchen, besonders problematischen Bereichen in den letzten Jahren aufgeholt hat. Ich denke hier vor allem an die faktische Verkürzung der zum Teil unerträglich langwierigen Beförderungsverfahren, die durch Änderungen in einzelnen Landeshochschulgesetzen ermöglicht wurden. Die bisherige Praxis war eindeutig defizitär und hat dem Hochschulstandort Deutschland geschadet. Auch sonst hat sich bei der Personalrekrutierung von hoch qualifiziertem Personal einiges getan. Das Thema der „dual career couples“ im Akademischen wird nicht mehr tabuisiert, und in Einzelfällen werden hier Lösungen für zwei hoch qualifizierte Partner gesucht, was in den USA schon seit Jahrzehnten gang und gäbe ist.

HM: Sind die USA generell der deutschen Entwicklung voraus?

GK: Ich denke ja. In den USA können wir schon seit den 1970er Jahren eine Professionalisierung des Hochschulmanagements beobachten. Diese Professionalisierung bezieht sich vor allem auf spezifische Aufgabenfelder wie Studierenden-Auswahl, Vermögensverwaltung, Technologietransfer, Marketing und Ehemaligen-Bindung. Die Professionalisierung ist hier weit fortgeschritten – man vergleiche nur die amerikanischen mit den deutschen Alumni-Netzwerken. Ich selbst konnte mir während eines 18-monatigen Forschungsaufenthalts an der Stanford University gute Einblicke in das Management von Universitäts-Wirtschaftsbeziehungen durch die Universität verschaffen. An diesem Beispiel werden aber auch problematische Folgen erfolgreichen Handelns sichtbar. So warnt Derek Bok, langjähriger Harvard-Präsident, in seinem letzten Buch „Universities in the Marketplace“ vor den Risiken zu enger Universitäts-Wirtschafts-Kooperationen, wie er sie nicht zuletzt auf seinem Campus beobachtet. Es kann also auch von Vorteil sein, im internationalen Rahmen nicht immer die Nase ganz vorn zu haben. Es gibt eine Vielzahl nicht-intendierter und unerwünschter Effekte von gut gemeinten Versuchen, Universitäten, ihre internen Prozesse und Außenbeziehungen effektiver zu managen. Ein adäquates Hochschulmanage-

ment muss die in anderen Hochschulsystemen sichtbaren Effekte sehr genau beobachten und versuchen, daraus zu lernen und diese Fehler zu vermeiden.

HM: Können Sie weitere Beispiele hierfür nennen?

GK: Denken Sie doch nur an den ganzen Komplex der Forschungsevaluation. Erfahrungen aus Ländern, in denen die Ergebnisse der Forschungsevaluation direkt an die Ressourcenzuweisung gekoppelt sind, zeigen, dass man sich auf eine Reihe nicht-intendierter und unerwünschter Effekte einstellen muss. So führt die regelmäßige Evaluation von Forschungsleistungen anhand von wissenschaftlichen Publikationen zu einem veränderten Publikationsverhalten, in dem die Orientierung an der „least publishable unit“, der kleinsten publizierbaren Einheit, vorherrscht, um solchermaßen einen höheren messbaren Output zu erzeugen. Auch wird von vielen Forschern das hohe Risiko, etwas ganz Neues zu beginnen, das nicht direkt zu Publikationen führt, vielfach gescheut. Man denke nur an interdisziplinäre Kooperationen, deren Beginn oft steinig ist und die sich nur selten direkt in wissenschaftlichen Publikationserfolg umsetzen lassen. Man prämiert also eher risikoaverses Verhalten und inkrementale Forschungsstrategien. Das kann langfristig für das Wissenschaftssystem als Ganzes zum Problem werden, da man hier auch radikale Innovationen benötigt, nicht nur „normal science“ im Sinne von Thomas Kuhn. Und schließlich, auch das gilt es zu beachten, verstärkt sich durch die enge Kopplung von Forschungsevaluationen und Ressourcenzuteilungen der auf den Forschern ohnehin lastende Druck des „publish or perish“, so dass andere, mit Forschungsindikatoren nicht messbare, jedoch wünschbare Aktivitäten (z.B. Engagement in der Region, Interaktion mit der Öffentlichkeit etc.) zurückgehen. Bei all dem handelt es sich um nahe liegende und durchaus vernünftige Reaktio-

nen von lernenden Systemen, die sich auf veränderte Umweltbedingungen einstellen – nur eben nicht so, wie es gut gemeinte, aber naive Steuerungsmodelle unterstellen. Hier zu adäquaten Modellen zu kommen, die auch in der Praxis funktionieren, ist sicherlich eine zentrale Aufgabe.

HM: Das klingt nach viel Arbeit, die Stiftungsprofessur ist jedoch zunächst auf fünf Jahre begrenzt. Was möchten Sie in dieser Zeit erreichen?

GK: Ich möchte in der Tat sehr viel erreichen. Zur Realisierung meiner Ziele ist es wichtig, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement als sich dynamisch entwickelndes Feld zu verstehen, das sich permanent weiterentwickelt und auf den Input aus unterschiedlichen Bereichen und Disziplinen angewiesen ist. Dies geschieht nicht zuletzt durch bereits bestehende internationale und interdisziplinäre Lehr- und Forschungsk Kooperationen, die ich mit aufgebaut habe und die ich im Rahmen der Professur konsequent vorantreiben möchte. Von ebenso großer Bedeutung ist mir die Nachwuchs- bzw. Doktorandenförderung. Auch hier gilt es anzusetzen, um endlich ein wissenschaftliches Feld „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ zu etablieren. Auf der Grundlage spezifischer disziplinärer Kenntnisse soll es zunächst um den Austausch mit anderen gehen, um so zu tragfähigeren Vernetzungen zu kommen. Ein erster Schritt ist eine für den Herbst 2007 geplante Nachwuchswissenschaftler-Tagung, die ich gegenwärtig mit einer Speyerer Kollegin und dem Zentrum für Wissenschaftsmanagement vorbereite. Mittelfristig, das heißt also durchaus innerhalb der nächsten zwei bis drei Jahre, schwebt mir die Gründung eines Graduiertenkollegs vor.

HM: Dr. Krücken, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Winfried Ulrich - Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren- und Studentenwitze

Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

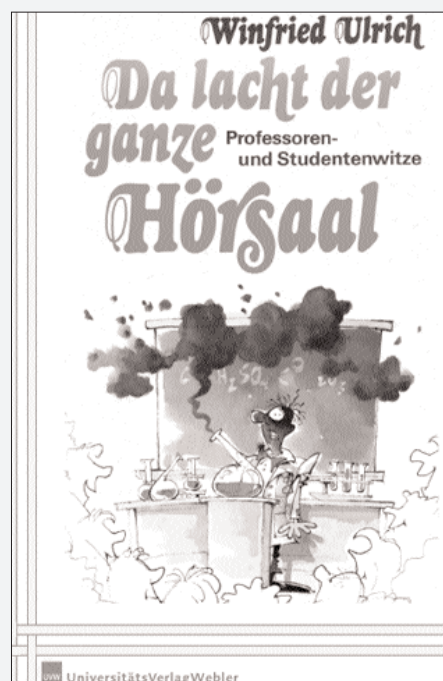
Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertiger Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei:

Als Germanist lässt der Autor die Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

ISBN 3-937026-43-6

Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14,90 €



Hauptbeiträge der aktuellen Hefte HSW, ZBS und P-OE

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 4/2006

Hochschulentwicklung/ -politik

Michael Kerres
Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu

Udo Mandler
Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnis einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch & Cordula Meier
Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Masterstudiengänge an Hochschulen? Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studenten und Absolventen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums

Michael Ruf
Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

Hartmut Hinneberg
Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Heinz Bachmann
Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und -lehren. Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lehrens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/ 2006

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott
Bologna-Prozess und Studienberatung

Helga Knigge-Illner
E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen

Elke Middendorff & Steffen Weber
Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde

BORAKEL in der Diskussion

Heinrich Wottawa
BORAKEL: Das Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges

Gespräch mit Prof. Wottawa

Eine kritische Stellungnahme: Kein Beispiel für integrierte Beratung (Karin Gavin-Kramer)

Praxisberichte

Petra Droste & Jürgen Eritt
Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeitsmarktintegration - Ein Erfahrungsbericht

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Heft 2/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer
Brauchen Wissenschaftler/innen (k)eine Beratung? Supervision und Coaching für Wissenschaftler/innen

Sigrid Metz-Göckel, Ilse Kamski & Petra Selent
Riskieren, promovieren und profilieren - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung als universitäres Profilelement

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Max Dorando, Peter Kallien, Roland Kischkel, Renate Kerbst, Gerhard Möller & Christina Reinhardt
Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung – Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke Teil 2

Personal- und Organisationsentwicklung/ -politik

Renate Pletl
Fachbereichsreferent/innen an deutschen Hochschulen – was tun sie und was sollen sie können?

Reihe Hochschulmanagement

demnächst im Verlagsprogramm:
Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrrens (Hg.)

Personalentwicklung in der Wissenschaft
Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven
Dokumentation des 1. Bremer Arbeitsgesprächs zur Personalentwicklung in der Wissenschaft am 21./22. Februar 2005

ISBN 3-937026-44-4 Bielefeld 2006, ca. 150 Seiten, ca. 20.00 €

Hinweise für Autor/innen der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Sehr geehrte Autor/innen,

wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leser/innenkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber/innen. Für die Zukunft ist es ganz besonders wünschenswert, wenn Autoren/innen noch klarer als bisher herausstellen, was nun in dem vorliegenden Text genau das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungs austausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.

Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Die Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.hochschulwesen.info“ zum Herunterladen; sie ist auf Anfrage auch in der Redaktion erhältlich. Ihr Manuskript, das in einem gängigen Textverarbeitungsformat (z.B. Microsoft Word, WordPerfect) vorliegt, können Sie an den geschäftsführenden Herausgeber (webler@universitaetsverlagwebler.de) oder an den Verlag (info@universitaetsverlagwebler.de) per E-Mail senden. Fall Sie hierzu keine Möglichkeit haben, reicht auch eine Diskette bzw. Daten-CD (zusammen mit dem Manuskriptaussdruck) an die Redaktion. Bei der Abfassung des Manuskripts bitten wir, folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze**. Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben sie für und nicht gegen die Leser/innen. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse der Leser/innen.** **Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschreiben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **10 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzaufsatz **4 bis 5 Seiten** (rd. 20.000 Zeichen) in **12p-Proporzialschrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach“) umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit dem geschäftsführenden Herausgeber überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung/Illustrationen

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig:** die Hauptgliederungsteile werden numeriert und zur besseren Leserführung mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten“ (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren. Benötigt werden repräsentative Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). Tabellen, Grafiken, Fotos etc. müssen in **Graustufen** sein, **mindestens 300 dpi Auflösung** besitzen, **in einer separaten Datei im EPS- oder JPEG-Format gespeichert** werden, **nicht im Fließtext eingebunden** sein. Für den **Fließtext benutzen Sie das WordPerfect- oder MS Word-Format**. Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa platziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen“).

5. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur aufwändig herstellbar. Sie müssen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt. Fußnoten, die Hinweise auf Literaturangaben enthalten, sind aufzulösen und die Angaben dem Literaturverzeichnis beizufügen.

6. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors/ der Autorin: 1998a, 1998b usw. Die Autor/innen werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hrsg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvemark, T. and van der Wende, M. (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe.* Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

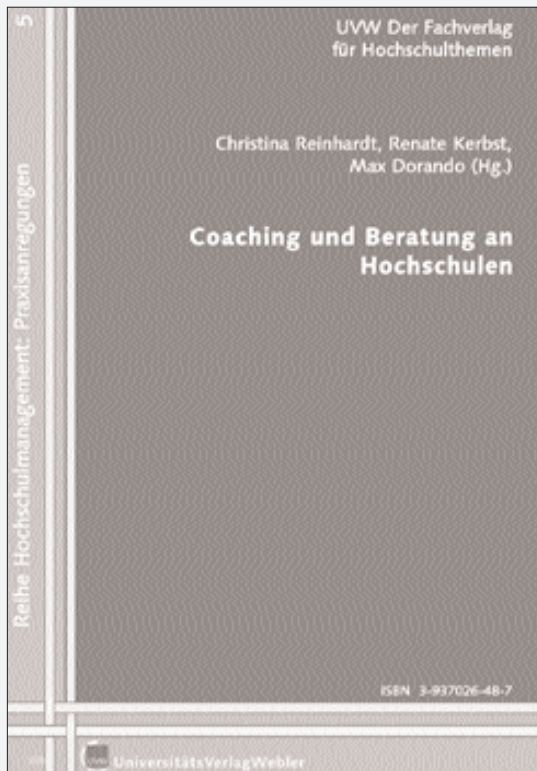
7. Angaben zum Autor/ zur Autorin

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:

Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professor/innen Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ...“), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzende/r einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift des Autors/ der Autorin, soweit vorhanden E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto (Passfoto), mit den unter Ziffer 4 genannten Dateieigenschaften (schwarz-weiß, 300dpi, EPS- oder JPEG-Format).

Für Rückfragen an die geschäftsführende Herausgeberin: Heike Röbbken, E-Mail: h.roebken@uni-oldenburg.de

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen



ISBN 3-937026-48-7

Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 €

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.) Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit“ als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender“ als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz“ mit dem Konzept des Integrativen Gendering an. Die in diesem Band vorgestellten Aufsätze zu Gender als hochschuldidaktisches Prinzip sind überwiegend Beiträge der ersten hochschuldidaktischen Ringvorlesung zu Genderaspekten in der Lehre im Wintersemester 2005/06, die sich ausschließlich an Lehrende und Forschende der Universität Lüneburg und anderer Niedersächsischer Hochschulen wandte. Mit dieser hochschuldidaktischen Form der Ringvorlesung zu einem Genderthema betrat die Universität Lüneburg hochschuldidaktisches Neuland. Die Beiträge sind fünf Schwerpunktthemen des Bandes zugeordnet:

1. Gender als didaktisches Prinzip
2. Gender und Fachkulturen
3. Gender in Forschung und Lehre
4. Konzepte genderorientierter Hochschuldidaktik
5. Konzepte gendersensibler Lehre.

In den Beiträgen wird zunächst jeweils der Stand der Frauen-, Männer- und Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.



ISBN 3-937026-47-9

Bielefeld 2006, 175 Seiten, 23.00 €