

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:
Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion „die hochschule“, HoF Wittenberg, Collegienstraße 62
D-06886 Wittenberg; Tel.: 0177/3270900; Fax: 03491/466-255
Email: pasternack@hof.uni-halle.de; winter@hof.uni-halle.de
Vertrieb: Lydia Ponier, Tel. 03491/466-254; Fax: 03491/466-255
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 3-937573-00-3

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf den Internetseiten der Zeitschrift zu finden unter: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ in Leipzig (im Internet: <http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie –geschichte.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (im Internet: <http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die HoF-Arbeitsberichte (ISSN 1436-3550) sowie die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“.

GESTALTUNG VON HOCHSCHULORGANISATION

<i>Martin Winter:</i> Editorial.....	6
<i>Maria Engels:</i> Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht.....	12
<i>Manfred Stock:</i> Steuerung als Fiktion. Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisations- soziologischer Sicht.....	30
<i>Doris Carstensen:</i> Lernen in Veränderungsprozessen. Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten.....	49
<i>Catharina Leilich, Dieter Sadowski:</i> Interne Märkte in Hochschulen und ihre organisatorischen Voraussetzungen.....	63
<i>Frank Ziegele:</i> Finanzierung und Organisation von Hochschulen. Wie Veränderungsprozesse ineinander greifen.....	74
<i>Sigrun Nickel:</i> Dezentralisierte Zentralisierung. Die Suche nach neuen Organisations- und Leistungsstrukturen für Fakultäten und Fachbereiche.....	87
<i>Martin Winter:</i> Fachbereiche und Fakultäten. Bestehende Organisationsstrukturen und aktuelle Reformprojekte an Universitäten.....	100
<i>Yorck Hener:</i> Leistungsfähige Organisationsstrukturen für eine mittlere Universität. Organisationsreform an der Universität Oldenburg.....	143

FORUM

Christian Oberländer:

Hochschulreform in Japan. Japans staatliche Universitäten auf dem unfreiwilligen Weg in die Wissensgesellschaft..... 158

GESCHICHTE

Hans Stallmann:

Am Anfang war Bochum. Die Gründung der Ruhr-Universität im Kontext der sechziger Jahre..... 171

MITTEL-OST-EUROPA

Robert D. Reisz:

Hochschulautonomie in Rumänien zwischen 1990 und 2000..... 185

Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa und Zentralasien
(*Christine Teichmann*)..... 203

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart (*P. Pasternack/D. Hechler*)..... 212

PUBLIKATIONEN

Ingo Bayer: Strategische und operative Führung von Fakultäten, Mannheim 2001 (*Karsten König*)..... 220

Stefanie Schwarz-Hahn, Meike Rehburg: Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004 (*Stefanie Hofmann*)..... 223

Florian H. Müller: Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden, Münster 2001 (*Dirk Lewin*)..... 228

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 232

Autorinnen & Autoren..... 250

Redaktionelle Anmerkung..... 251

Martin Winter
(Hrsg.)

Gestaltung von Hochschulorganisation

**Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten,
Hochschulen zu steuern**

Editorial

Martin Winter
Wittenberg

Die Frage der internen Organisation blieb im Hochschulreformdiskurs der letzten Jahre weitgehend unterbelichtet. Wenn die organisationale Gestaltung von Hochschulen diskutiert wurde und wird, dann meist nur unter dem Aspekt der Leitungsstrukturen. Diese „Führungsfrage“ avancierte indes zu einem der Top-Themen der Reformdiskussion. Wie ein roter Faden durchzieht die Forderung nach einer Stärkung der Rektorate, Präsidien und Dekanate die Debatte. Hochschul- und Fachbereichsleiter sollten zu Wissenschaftsmanagern werden. Dahinter steht die Forderung, den Hochschulen mehr Eigenständigkeit zu geben; denn eine Ausweitung von Leitungskompetenzen erscheint nur dann sinnvoll, wenn es auch tatsächlich etwas zu entscheiden gibt, wenn sich also die Hochschulen vom staatlichen Einfluss „gelöst“ haben bzw. „entfesselt“ wurden und sie sich – in welchen Märkten und in welchen Wettbewerben auch immer – unternehmerisch behaupten müssen.¹ Daher spielt in dieser Debatte auch die Frage nach der Rechtsform der Hochschulen eine wesentliche Rolle (Stichwort Stiftungsuniversität). Der Trend in der Diskussion weist in Richtung „Betriebsförmigkeit“; die Hochschulen sollen sich als soziale Organisationen, als Unternehmen begreifen und sich dementsprechend organisieren. Doch wie sind Hochschulen intern organisiert und wie sind sie zu organisieren? Welche Aufgaben sollen die Hochschulorganisation und ihre Struktureinheiten erfüllen? Wie viele Hierarchieebenen soll es geben? Sollen es überhaupt Ebenen sein? Welche Größe sollen die Einheiten aufweisen? Welche Kompetenzen werden an wen vergeben? Wer soll welche Aufgaben erledigen?

Der Themenschwerpunkt dieses Hefts unserer Zeitschrift „die hochschule“ beschäftigt sich mit diesen Fragen der inneren Organisation und

¹ Eine andere Frage ist indes, inwieweit der allseits geteilte Konsens, den Hochschulen mehr Autonomie zu verleihen, tatsächlich auch politisch umgesetzt wird.

Binnensteuerung von Hochschulen. Diese Aspekte sind natürlich eng verbunden mit den Faktoren, die das Handeln der Hochschule als korporativer Akteur in ihrer Umwelt bestimmen. Die „Innenaspekte“ Organisationsgestaltung und Binnensteuerung sind nicht von Gesichtspunkten der externen Steuerung der Hochschulen und der Rechtsförmigkeit der Hochschulen zu trennen, also von Fragen, die sich auf das Verhältnis zwischen staatlichen Hochschulen und Gesetzgeber, Fiskus und Ministerialverwaltung konzentrieren.

In diesem Heft liegt jedoch der Fokus auf der Binnenperspektive der Hochschule als Organisation. Letztendlich kreisen alle Beiträge um die Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten, Hochschulen tatsächlich von innen heraus zu steuern. Die Einschätzungen über die Selbststeuerungsfähigkeit sind geteilt – von prinzipieller Skepsis bis zu einer pragmatischen Reformmentalität reicht das Spektrum; übertriebene Steuerungseuphorie kann indes keiner/keinem der Autorinnen und Autoren nachgesagt werden.

Letztendlich lässt sich diese Diskussion auf die Fragen zuspitzen, ob sich Hochschulen selbst steuern können und welche internen strukturellen Bedingungen dies befördern und behindern können. In diesem Zusammenhang ist grundsätzlich zu klären, was unter Steuerung eigentlich zu verstehen ist. Weitgehend unhinterfragt bleibt die im Autonomiediskurs erhobene Forderung, *dass* die Hochschulen generell ihre Selbststeuerungsfähigkeit erhöhen sollten. Hinter der sozialwissenschaftlichen Frage nach der Selbststeuerungskompetenz von Hochschulen verbirgt sich also auch die basale normative Frage, ob Steuerung im Bereich Wissenschaft überhaupt erwünscht ist und – wenn ja – in welchen Teilbereichen? Insbesondere, wenn es den Kernbereich von Lehre und Forschung betrifft, stellt sich nicht nur die Frage nach den dysfunktionalen Effekten von Wissenschaftssteuerung, sondern auch die grundrechtliche Frage nach der Wissenschaftsfreiheit. Hier wird es offensichtlich: Die Frage nach der Gestaltung von Hochschulorganisation ist nicht nur eine empirische, sondern auch eine normative; Sein und Sollen sind – wie in der Hochschulforschung nicht unüblich – eng verbunden und werden auch so vermischt diskutiert. Wie immer ist hierbei zu beachten: Nicht immer, wenn ein Wissenschaftler eine Stellungnahme abgibt, ist dies auch eine wissenschaftliche Aussage.

Die Beiträge im Themenschwerpunkt

Die innere Ordnung des Themenschwerpunkts orientiert sich am Abstraktionsgrad der Beiträge – die Artikelreihenfolge bewegt sich von allgemein gehaltenen Abhandlungen zu konkreten Analysen.

Den Anfang im Themenschwerpunkt macht *Maria Engels*, die eine umfangreiche Dissertation über „die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft“ vorgelegt hat (2001 im Deutschen Universitätsverlag/ Wiesbaden erschienen). Auf dieser Arbeit baut ihr Beitrag auf; darin versucht sie, das „schillernde“ Phänomen Hochschule organisationstheoretisch zu fassen. Deutlich wird hierbei: Die Wahl der organisationstheoretischen Perspektive bzw. des organisationstheoretischen Modells führt auch zu einer Vorentscheidung bei der Einschätzung der Selbststeuerungsfähigkeit der Organisation Hochschule.

Noch deutlicher wird dies in dem Aufsatz von *Manfred Stock*, der die Steuerungsmöglichkeiten mit Blick auf organisationssoziologische Ansätze ins Zentrum seines Aufsatzes rückt. Er konfrontiert die Versprechungen des Neuen Steuerungsmodells mit steuerungskritischen Ansätzen aus der Organisationssoziologie und zieht hieraus skeptische Schlüsse hinsichtlich der Reformanstrengungen der Organisationsentwickler im Hochschulbereich. Auch Manfred Stock betont die Unterscheidung der normativen und der deskriptiv-analytischen Seite der Organisationsgestaltung. Angemerkt sei hierbei, dass auch eine skeptische Sicht auf Veränderungs- und Steuerungsmöglichkeiten von Organisationen durchaus normative Elemente in sich tragen kann.

Nach diesen allgemeinen Abhandlungen zum Themenfeld „Organisations- und Hochschulforschung“ werden in den nachfolgenden Aufsätzen speziellere Fragen der Organisationsgestaltung von Hochschulen behandelt.

Ob die Mitglieder einer Organisation nun wollen oder nicht, die nächste Strukturreform, das nächste Konzept zur Entwicklungsplanung kommt bestimmt. *Doris Carstensen* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit den Fragen der organisationalen Universitätsentwicklung als Verfahren und der Frage, wie dieser Wandel zu „managen“ ist. In ihrem Beitrag geht es also weniger um das Ziel, sondern um den Weg der Organisationsgestaltung und den möglichen Widerständen und Problemen. Eine Organisation besteht eben nicht nur aus Strukturen und Regeln, sondern auch aus ihren Mitgliedern. In Doris Carstensen's Aufsatz geht es also

vorwiegend um Implementationsfragen von Organisationsreformen; die folgenden drei Beiträge beschäftigen sich dagegen stärker mit den inhaltlichen Modellvorstellungen von Gestaltungsprozessen:

Catharina Leilich und *Dieter Sadowski* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie innerhalb der Organisation Hochschule die Verteilung von Ressourcen gesteuert werden können. Eine Antwort aus den Wirtschaftswissenschaften lautet: über hochschulinterne Marktmechanismen. Die Hochschule fungiert als eine Art Marktplatz, auf dem einzelne Akteure Ressourcen und Leistungen sowohl anbieten als auch nachfragen. Der kollektive Akteur Hochschule muss also wiederum differenziert werden in viele einzelne (wiederum kollektive) Akteure, die untereinander Handel treiben. Als Handelsgut sind verschiedenste Bereiche denkbar; so wird an der Universität Heidelberg probeweise ein Markt auf dem Feld der Raumvergabe abgehalten. Es sind aber durchaus andere Märkte vorstellbar; so könnten insbesondere Lehrleistungen von Studienfächern exportiert und importiert, gekauft und verkauft werden. Zentral dabei ist die Frage des Preises bzw. des Preismechanismus', also die Frage, wie der Preis eines Handelsgutes zustande kommt. Dieter Sadowski und Catharina Leilich stellen nicht nur die Regeln und Funktionsweisen derartiger Märkte vor, sondern sie fragen auch danach, wie die Hochschulen organisiert sein müssten, damit solche interne Märkte überhaupt funktionieren könnten.

Mehr Autonomie für die Hochschulen wird in der Hochschulreformdebatte zuallererst als ein Zuwachs an Finanzautonomie begriffen. Finanzautonomie heißt: Den Hochschulen wird nicht mehr en détail vorgeschrieben, wie viel Geld sie für was ausgeben dürfen, sondern sie erhalten eine Gesamtsumme (einen Globalhaushalt), die sie – je nach Autonomiegrad mehr oder weniger – eigenständig verwenden können; die Budgetierung bleibt damit den Hochschulen überlassen. Die Höhe der Zuweisung ist neben einem Sockelbetrag zum einen von Leistungskennzahlen (seien es nun Absolventenzahlen oder eingeworbene Drittmittel etc.) und zum anderen von den Zielvereinbarungen zwischen Geldgeber (Staat) und Geldnehmer (Hochschule) abhängig. Geld dient indes nicht nur zwischen Hochschule und Staat, sondern auch hochschulintern als zentrales Steuerungsmedium. Auch hier stellt sich wieder die Frage, mittels welcher Verfahren die Gelder hochschulintern verteilt werden können und welche organisatorischen Voraussetzungen hierfür vorliegen sollten. *Frank Zie-*

gele stellt in seinem Beitrag Finanzierungsmodelle und organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten vor.

Organisationsfragen werden vorwiegend unter dem Aspekt der Leitungsstrukturen diskutiert, wurde oben behauptet. Diese Forderung nach kompetenteren Hochschul- und Fachbereichsleitern ist politisch umstritten; entweder wird sie als schlicht monokratisch abgelehnt, oder sie wird apodiktisch als Gegenmodell zur „verquasselten“ Gremienuniversität postuliert, ohne weiter zu erklären, wie die Stärkung der Leitungsebene eigentlich innerhalb des komplizierten Organisationsgefüges einer Hochschule funktionieren kann und soll. Dabei hängt die Frage nach der Ausgestaltung der Leitungsstrukturen stark von anderen Fragen der Organisationsstrukturen (insbesondere von der Größe der Einheiten und der Kompetenz- und Aufgabenverteilung). Wenn beide, Hochschul- und Fachbereichsleitungen, also Rektoren und Dekane, mehr zu entscheiden haben, dann stellt sich die Frage, wer nun eigentlich wem was zu sagen hat. *Sigrun Nickel* spürt diesen Fragen in ihrem Artikel nach. Ihrer Beobachtung nach schwankt die Suche nach neuen Organisations- und Leitungsstrukturen zwischen den gegensätzlichen Polen der Zentralisierung und der Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen in der Organisation.

Daran schließt sich mein Beitrag an, in dem ich eine Übersicht über die Fachbereichsgliederungen an deutschen Universitäten gebe. Die Reihe im Themenschwerpunkt endet dann mit einem Fallbeispiel einer Organisationsreform: der Universität Oldenburg. Oldenburg hat in Deutschland als eine der ersten Hochschulen den Reigen um tiefgreifende Fakultätsstrukturereformen eröffnet. Mit der Fachbereichsneuschneidung sollte eine fachliche Profilierung, sprich Schwerpunktsetzung in Forschung und Lehre, verbunden werden. Aus einer Fusion der bestehenden elf Fachbereiche sind fünf neue Fakultäten entstanden. In Oldenburg manifestierte sich auch der bundesweite Trend, Fachbereiche zu vergrößern (oder gar zu fusionieren) und ihnen dann die altehrwürdige Bezeichnung Fakultäten zu geben. Ab einer gewissen Größe ist dann auch die kritische Masse erreicht, ab der einer Fakultät eine „manageriable“ Leitung mit den entsprechenden Kompetenzen, Ressourcen und Aufgaben „vorgesetzt“ werden kann. *York Hener*, der als Planungsdezernent der Universität Oldenburg den Prozess lange Zeit mitgestaltet hat, resümiert die konzeptionelle Diskussion, die Umsetzung und die ersten Erfahrungen mit den Reformergebnissen.

Zum Abschluss sei noch ein Hinweis gegeben: Zum Themenbereich interne Hochschulorganisation und -steuerung werden und wurden in der Zeitschrift „die hochschule“ in unregelmäßigen Abständen immer wieder Artikel veröffentlicht. So ist insbesondere der Aufsatz von Susanne Franke, Matthias Kreysing, Arne Pautsch, Asta Schwennsen und Hans Vollmayr über „Organisationsreform an der Universität Göttingen“ im Heft 2/2002 zu nennen (S. 93-106). Auch in Zukunft sind hierzu Beiträge erwünscht bzw. werden erwartet. So wird in einem der folgenden Hefte der Generalsekretär der Universität Amsterdam, Ruud Bleijerveld, über die weitreichenden Strukturreformen dort berichten.

Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht

Maria Engels
Köln

Kaum einer Institution ist es in vergleichbarer Weise wie der Universität gelungen, über Jahrhunderte hinweg die Notwendigkeit ihrer Existenz nach innen und außen zu legitimieren und unbeschadet der Zeitläufte in Wesen und Struktur eine außergewöhnliche Kon-

stanz zu bewahren. Gleichwohl befindet sich die deutsche Hochschul-landschaft gegenwärtig in einer Phase des tiefgreifenden Umbruchs und Aufbruchs. Nachdem sich über Jahre hinweg die Rahmenbedingungen von Forschung und Lehre verschlechtert haben, ohne dass gegensteuernde Maßnahmen ergriffen wurden, hat sich in jüngster Zeit die Kritik an den Strukturen und Prozessen der Hochschule unter zunehmender Konzentration auf Fragen der angemessenen Organisation in bemerkenswerter Weise verschärft. Eine begrifflich und konzeptionell geschlossene Diskussion zielführender Reformschritte setzt eine organisationstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit der Universität voraus.

Grundsätzlich ist es das Anliegen der Organisationstheorie, Organisationen zu verstehen und zu erklären. Organisationen sind soziale Gebilde, die sich ex definitione durch zwei Merkmale auszeichnen: Organisationen bestehen immer aus einer Mehrzahl von Personen, die dauerhaft mit Blick auf ein gemeinsames Ziel zusammenwirken (Barnard 1938/60: 73; Laux/Liermann 1997: 1f.; Frese 1992: 2). Ein in sich geschlossenes Aussagensystem, mit dessen Hilfe Organisationen befriedigend beschrieben und erklärt werden können, ist derzeit nicht verfügbar. Dies liegt in der Vielfalt der Organisationsformen und -funktionen selbst begründet: Offensichtlich unterscheiden sich beispielsweise Unternehmungen – denen der größte Teil der organisationstheoretischen Forschung gilt – Verwaltungseinrichtungen der öffentlichen Hand, Kirchengemeinschaften, Krankenhäuser oder auch Universitäten untereinander in einer Vielzahl von

Merkmale. Auch wenn allen Organisationen die konstituierenden Merkmale der 'interpersonellen Arbeitsteilung' und der 'Zielgerichtetheit' gemeinsam sind und sie damit wesentliche funktionelle Probleme miteinander teilen, ergeben sich für die verschiedenen Organisationstypen je charakteristische Sonderprobleme. Die 'differentiae specificaе' der spezifischen Organisation, 'Universität' sollen im Weiteren beleuchtet werden. Dazu werden aus der Vielfalt der verschiedenen organisations-theoretischen Auffassungen davon, was die Universität ausmacht und wie sie zu erklären ist, beispielhaft drei besonders prominente Ansätze skizziert. Abschließend wird ein auf praktische Handlungszwecke ausgerichteter konzeptioneller Bezugsrahmen vorgestellt, anhand dessen sich die komplexe Vielfalt der Universitätswirklichkeit einfangen und abbilden lässt und damit die Voraussetzungen für ein intendiert rationales Gestaltungshandeln schafft.

Die Universität aus einer organisations-typologischen Perspektive

Einen ersten Eindruck von der Variationsbreite realer Organisationen im Allgemeinen und von den spezifischen Charakteristika der Universität im Speziellen eröffnet die Organisationstypologie von Henry Mintzberg. Sie basiert auf der Hypothese, dass ein hohes Maß an Effektivität von Organisationsstrukturen nur dann zu erzielen sei, wenn die strukturellen Gestaltungsparameter einerseits interne Stimmigkeit und Harmonie ('configuration hypothesis') und andererseits eine grundlegende Konsistenz mit situativen Bestimmungsfaktoren ('congruence hypothesis') aufweisen. Davon ausgehend postuliert Mintzberg, dass sich Konstellationen struktureller Variablen – sogenannte Strukturtypen – nachweisen lassen, die sich durch eine 'innere Logik' auszeichnen. Mit der 'Simple Structure', der 'Machine Bureaucracy', der 'Professional Bureaucracy', der 'Divisionalized Form' und der 'Adhocracy' unterscheidet er fünf theoretisch konsistente Kombinationen aus Gestaltungs- und Kontingenzparametern (Mintzberg 1979: 299ff.; Mintzberg 1983: 151ff.). Nach Mintzberg spannen diese fünf reinen Strukturtypen ein Pentagon auf, innerhalb dessen sich nahezu alle realen Organisationen wiederfinden lassen.

Für die Klassifikation von Mintzberg ist die Vorstellung entscheidend, dass jede Organisation fünf grundlegende Organisationsbausteine aufweist, die jeweils auf unterschiedliche Weise zur Zielerreichung der

Organisation beitragen (Mintzberg 1983: 9ff.). Im Einzelnen handelt es sich um den (a) ‚operative Core‘, in dem sich der eigentliche Prozess der Leistungserstellung vollzieht und der insofern die materielle Ebene des organisatorischen Geschehens repräsentiert, den (b) ‚Strategic Apex‘, zu dem die maßgeblichen Entscheider der Organisation gehören, die die Gesamtverantwortung für die Organisation tragen, die (c) ‚Middle Line‘, die das mittlere Management abbildet, der (d) ‚Technostructure‘, der Spezialisten für Arbeitsgestaltung, Planung und Budgetierung oder Personal angehören, sowie dem (e) ‚Support Staff‘, zu dem die vielfältigen spezialisierten Einheiten wie Kantinen, PR-Abteilungen oder Justizariate zählen, die mit ihren Diensten die Organisation außerhalb des betrieblichen Arbeitsablaufs unterstützen. Zusammengehalten werden die organisatorischen Grundbausteine durch Maßnahmen der Koordination. Die fünf grundlegenden Mechanismen der Koordination beruhen auf (a) gegenseitige Abstimmung, (b) persönliche Weisung, (c) Standardisierung der Arbeitsprozesse, (d) Standardisierung des Arbeitsergebnisses sowie (e) Standardisierung der bei den Mitarbeitern vorauszusetzenden Qualifikationen (Mintzberg 1983: 4ff.). Die fünf Strukturtypen zeichnen sich jeweils durch die Dominanz je eines (Schlüssel-)Grundbausteins und eines Koordinationsmechanismus aus. Unter bestimmten situativen Gegebenheiten – so die These Mintzbergs – erweist sich jeweils eine der Konfigurationen unter Effektivitätsgesichtspunkten als den übrigen überlegen.

Die Universität repräsentiert innerhalb der Organisationsklassifikation von Mintzberg den Prototypen einer ‚Professional Bureaucracy‘. Eine Gegenüberstellung von Unternehmungen und Universitäten mag die damit verbundenen Implikationen verdeutlichen. Unternehmungen in stabilen Umwelten stehen nach Mintzberg für den Strukturtyp der ‚Machine Bureaucracy‘. Da diese im betrieblichen Kern zum überwiegenden Teil vergleichsweise einfache und repetitive Routineaufgaben bewältigen müssen, bieten sich ein hohes Maß an Arbeitsteilung und die Koordination durch eine Standardisierung der Arbeitsprozesse an. Die Technostruktur, deren Analytiker die Standardisierung der Leistungserstellungsprozesse vornehmen, findet ein breites Betätigungsfeld und ist entsprechend stark ausgeprägt. Die strikte Regulierung der Arbeit, die mit einer Zentralisation von Entscheidungskompetenzen einhergeht, führt zu einer stark entwickelten administrativen Struktur. Zumindest in großen Organisationen ist somit auch das mittlere Management in der Maschinenbürokratie relativ umfangreich.

Konstituierendes Merkmal der 'Professional Bureaucracy' – zu denen Mintzberg neben der Universität auch Schulen oder Krankenhäuser zählt – ist dahingegen die herausragende Bedeutung der Mitarbeiter im betrieblichen Kern. Die Spezialistenbürokratie ist bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf professionalisierte Mitarbeiter angewiesen, die über in langjähriger Ausbildung erworbene berufliche Kenntnisse und Qualifikationen sowie berufsständische Standards und Normen verfügen. Aufgrund ihrer Schlüsselposition verfügen die Mitglieder des betrieblichen Kerns über ein hohes Maß an Autonomie. Im Wesentlichen setzen sie sich eigene Ziele und kontrollieren sich selbst. Im Unterschied zur 'Machine Bureaucracy' erzeugt die 'Professional Bureaucracy' ihre Standards nicht selbst; diese werden vielmehr außerhalb der Organisation durch die 'Professional Community' entwickelt. Die Technostruktur ist in 'Professional Bureaucracies' weitgehend entbehrlich. Auch der Organisationsbereich des mittleren Managements fällt klein aus, da die professionalisierten Mitarbeiter nicht nur weitgehend ihre eigene Arbeit koordinieren und kontrollieren, sondern darüber hinaus auch einen großen Teil der administrativen Aufgaben kollektiv wahrnehmen. Als Beispiele führt Mintzberg die Mitgliedschaft von Professoren in unterschiedlichen Universitätsgremien und -ausschüssen an, die ihnen auf diese Weise eine gewisse Kontrolle über das organisatorische Geschehen sichert. Neben dem betrieblichen Kern sind nur die unterstützenden Stäbe voll ausgebaut. Innerhalb der Universität nehmen beispielsweise Bibliotheken, Archive oder Rechenzentren den professionalisierten Mitarbeitern formalisierbare Routinearbeiten ab. Insgesamt zeichnet Mintzberg aufgrund der Macht der Mitarbeiter im betrieblichen Kern ein Bild von der Universität, das diese als eine auf den Kopf gestellte Pyramide darstellt.

Die Universität aus einer entscheidungs-logischen Perspektive

Während es sich bei der Konzeptualisierung der Universität als 'Professional Bureaucracy' durch Mintzberg allein um das Ergebnis einer typologisierenden Betrachtung von Organisationen handelt, leistet die im Folgenden dargestellte Perspektive der Universität als 'Organized Anarchy' eine methodisch und theoretisch komplexere Analyse. Das Konzept der 'Organized Anarchy' geht zurück auf die Forschergruppe um JAMES G. March, Michael D. Cohen und Johan P. Olsen. Anfang der 70er Jahre le-

gen sie mit dem Aufsatz 'A Garbage Can Model of Organizational Choice' (Cohen/March/Olsen 1972), der sich auf eine Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Universitätsgremien stützt, den Grundstein für eine Theorie der organisatorischen Entscheidung, die einige der – auch unter ihrer Mitwirkung – in Pittsburgh an der Carnegie-Mellon-University erarbeiteten Grundlagen der 'Verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie' in Frage stellt.

Erkenntnisinteresse der maßgeblich durch Herbert A. Simon geprägten verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie ist das tatsächliche Verhalten von Individuen oder Gruppen in Entscheidungssituationen sowie die Struktur komplexer Entscheidungsprozesse (Simon 1945; Cyert/March 1963). Die verhaltensorientierte Entscheidungstheorie berücksichtigt anders als die theoretisch konstruierten idealen Modelle der Entscheidungslogik empirische Erkenntnisse über das menschliche Entscheidungsverhalten und zieht zudem die Merkmale des Entscheidungsprozesses in ihre Betrachtung mit ein. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass der menschlichen Fähigkeit zur Gewinnung und Verarbeitung von Informationen aufgrund einer beschränkten Konzentrationsfähigkeit, der geringen Größe und des schnellen Vergessens gespeicherter Informationen im Kurzzeitgedächtnis sowie der eingeschränkten Möglichkeiten des Zugriffs auf das Langzeitgedächtnis Grenzen gesetzt sind. Darüber hinaus ist der Entscheidungsträger nicht in der Lage, alle Lösungen und deren wahrscheinliche Konsequenzen erschöpfend und simultan miteinander zu vergleichen. Damit ist er nicht dazu imstande, seine Wahl zu optimieren und gemäß seiner Präferenzen die optimale Entscheidung zu treffen. Im Ergebnis weicht tatsächliches Entscheidungsverhalten in der Regel von dem Idealbild 'objektiver Rationalität' ab; Menschen handeln nur begrenzt rational ('bounded rationality').

Die Gruppe von Forschern um March entwickelt die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie weiter, indem sie den Fokus auf Entscheidungen in Situationen richtet, die durch 'Ambiguität' gekennzeichnet sind (March/Olsen 1976; March/Olsen 1986; March 1994: 175ff.). Mehrdeutige Entscheidungssituationen lassen sich ihrer Ansicht nach vor allem in Universitäten finden. Für Cohen, March und Olsen stellt die Universität den Inbegriff einer 'Organized Anarchy' dar. Organisierte Anarchien weisen die folgenden Charakteristika auf:

(a) *Inkonsistente und nicht-operationale Ziele*: Organisierte Anarchien operieren auf der Basis unklar formulierter, schlecht definierter oder

inkonsistenter Ziele, die darüber hinaus instabil sind und sich in unvorhersehbarer Weise verändern. Handlungen sind daher nicht notwendig das Ergebnis vorab formulierter Präferenzen; oftmals werden Ziele erst nach einer Entscheidung gefunden oder erfunden.

- (b) *Beschränktes Wissen und unvollkommene Technologien:* In einer organisierten Anarchie fehlt es an Wissen über die Umwelt und die entscheidungsrelevanten Kausalbeziehungen. Da die Organisationsmitglieder die Entscheidungsprozesse der Organisation nicht durchschauen, wissen sie weder, welche Verfahren und Technologien einen Zielbeitrag leisten, noch können sie Ergebnisse ex post den ergriffenen Maßnahmen eindeutig zurechnen. Entscheidungen werden insofern nur auf der Grundlage einfacher Versuchs- und Irrtumssequenzen, des Lernresiduums aus zufällig gewonnenen Erfahrungen in der Vergangenheit und pragmatischer, aus der Not geborener Annahmen getroffen. Die Teilnehmer organisierter Anarchien müssen Antworten auf die Fragen, was geschehen ist, warum es geschehen ist und ob das Geschehene notwendig war, weitgehend schuldig bleiben.
- (c) *Wechselnde Teilnehmer und Aufmerksamkeit:* Die Mitglieder der organisierten Anarchie nehmen gleichzeitig an mehreren unterschiedlichen Entscheidungsprozessen teil und widmen diesen in unterschiedlichem Maße Zeit und Aufmerksamkeit; zudem variiert der Grad der Einbindung im Zeitablauf. Aufgrund dieser Fluktuationen sind die Grenzen der Organisation unsicher und veränderlich: Entscheidungsträger wechseln unberechenbar.

Wie empirische Beobachtungen in Universitäten gezeigt haben, weisen unter den Bedingungen von Mehrdeutigkeit und Ungewissheit auch die Prozesse der Entscheidungsfindung anarchische Züge auf. Es lassen sich weder eine Strukturierung durch eine Zielfunktion, durch Anspruchsniveaus und Verfahrensregeln oder durch Bewertungsregeln, noch eine Ordnung im Hinblick auf die Phasen, die ein solcher Entscheidungsprozess durchläuft (Problemerkennung, Zielformulierung, Alternativensuche, Alternativenbewertung und Realisation), ausmachen. Mit dem Konzept der 'Organized Anarchy' wird somit die Rationalität des Entscheidungsprozesses selbst in Frage gestellt; der Entscheidungsprozess wird als 'Garbage Can' konzeptualisiert (Cohen/March/Olsen 1972).

Insgesamt ist das 'Garbage Can'-Modell der Entscheidung der Versuch, kontext- und zeitabhängige Entscheidungsprozesse zu beschreiben.

Es befindet sich insoweit in der Tradition der verhaltenswissenschaftlichen Entscheidungstheorie, als auch hier von den Grenzen rationalen Handelns ausgegangen wird. Es unterscheidet sich aber entscheidend von den Arbeiten SIMONS im Hinblick auf die Frage, inwieweit durch die innerhalb der Organisation wirksamen Mechanismen zumindest ein rationalitätsähnliches Handeln möglich wird. Unter den Bedingungen von organisierten Anarchien ist zumindest zu fragen, inwieweit überhaupt noch von einer 'Hilfestellung' der Organisationsstruktur ausgegangen werden kann.

Entscheidungssituationen mit unklaren Zielen, unvollkommener Technologie und flukturierenden Teilnehmern kommen – so die Auffassung von March et al. – in allen Organisationen teilweise oder zeitweise vor. Für bestimmte Organisationstypen wie die Universität stellen die Bedingungen einer organisierten Anarchie aber den Regelfall dar:

„The American college or university is a prototypic organized anarchy. It does not know what it is doing. Its goals are either vague or in dispute. Its technology is familiar but not understood. Its major participants wander in and out of the organization“ (Cohen/Mach 1974: 3, 195ff.).

Für die amerikanische Universität ist diese Charakterisierung in einer Vielzahl von Studien überprüft worden. Die empirischen Untersuchungen zum organisatorischen Entscheidungsverhalten sind zum überwiegenden Teil im Universitätsbereich (wie zum Beispiel die Wahl eines 'Deans' in einer amerikanischen Universität) oder zumindest im Kontext des Bildungswesens angesiedelt. Auch haben Cohen, March und Olsen die ursprüngliche Konzeptualisierung des 'Garbage Can'-Modells auf der Basis von Untersuchungen zu Universitäten vorgenommen.

Die Entscheidungsprozesse in Universitäten spiegeln danach eine konfuse Welt wider:

„In an organized anarchy each individual in the university is seen as making autonomous decisions. Teachers decide if, when, and what to teach. Students decide if, when, and what to learn. Legislator and donors decide if, when, and what to support. Neither coordination [...] nor control are practiced. Resources are allocated by whatever process emerges but without explicit accommodation and without explicit reference to some superordinate goal. The 'decisions' of the system are a consequence produced by the system but intended by no one and decisively controlled by no one“ (Cohen/March 1974: 33).

Die Universität aus einer institutionalistischen Perspektive

Die Grundlegung der 'Institutionalistischen Theorie der Organisation' erfolgt 1957 mit der Arbeit „Leadership in Administration“ von Philip Selznick (Selznick 1957). Ausgehend von einem rationalen Verständnis von Systemen, sieht Selznick in Organisationen zunächst nur technologische Instrumente zur Erreichung bestimmter Ziele. 'Bloße Organisationen' erfahren jedoch seiner Ansicht nach im Laufe der Zeit eine 'Wertaufladung', sie entwickeln ein Eigenleben. Aus der Organisation wird eine 'Institution', die Identität stiften und Sicherheit vermitteln kann.

Eine Weiterführung erfährt der institutionalistische Ansatz 1977 durch den bahnbrechenden Beitrag „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“ von John W. Meyer und Brian Rowan (Meyer/Rowan 1977). Im Rahmen des Forschungsprogramms 'Environment for Teaching', das Anfang der 70er Jahre vom 'Stanford Center for Research and Development in Teaching' durchgeführt wurde, haben sich Meyer und Rowan mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit sich die jeweilige Art und Weise, in der die Kernaufgaben der Organisation wahrgenommen werden, und die formale Struktur einer Organisation gegenseitig bedingen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die These, nach der die formale Struktur im Sinne eines technologisch-rational gestalteten Werkzeugs die Steuerung der Aktivitäten in der Organisation leistet, nicht aufrecht zu erhalten ist. Am Beispiel von Institutionen des Bildungswesens zeigen sie auf, dass deren formale Struktur und ihre jeweilige Technologie der Leistungserstellung nur 'lose gekoppelt' sind. Dies wirft die Frage nach den Bestimmungs- und Erfolgsfaktoren der Formalstruktur einer Organisation auf:

- (a) Wenn die Organisationen des Bildungswesens 'organized anarchies' mit diffusen Aufgaben und unklaren Technologien darstellen, warum weisen sie dennoch nahezu identische formale Strukturen auf?
- (b) Wenn die Organisationen des Bildungswesens nur diffuse oder gar keine formalen Koordinations- und Kontrollmechanismen aufweisen und zudem kein Konsens darüber besteht, wie sie ihre zentralen Aufgaben erfüllen sollen, warum erfahren dennoch Schulen oder Universitäten kontinuierliche gesellschaftliche Unterstützung – vor allem in Form finanzieller Mittel –, die ihnen ein höheres Maß an Stabilität und 'Überlebensfähigkeit' als zum Beispiel Unternehmungen mit vergleichbarer Größe und Ressourcenausstattung verleiht?

Die Antwort auf diese Fragen sehen die Vertreter einer institutionalistischen Theorie der Organisation darin, dass sich in jeder Gesellschaft Annahmen, Vorstellungen und Erwartungen herausbilden, wie Unternehmen, Krankenhäuser oder eben auch Universitäten generell gestaltet sein sollen: Nicht die tatsächlichen Anforderungen der Aufgabenerfüllungsprozesse, sondern diese institutionalisierten Vorstellungen determinieren die formale Struktur einer Organisation. So gehen MEYER und ROWAN davon aus, dass nur die Organisationen erfolversprechend agieren und ihren Fortbestand sichern, denen es gelingt, in ihrem Aufbau und ihren Handlungen den Rationalitätsvorstellungen der Umwelt zu entsprechen (Meyer/Rowan 1977: 341, 352). Hierbei spielt keine Rolle, was die jeweilige Organisation selbst als rational erachtet oder was tatsächlich im engeren ökonomischen Sinne effizient ist. Organisationen, die sich weigerten, solche als gegeben, gerechtfertigt und effizient angesehene Verfahren und Strukturen einzuführen und anzuwenden, würden dementsprechend als unmodern, irrational oder ineffizient gelten.

Unter Rückgriff auf die Metapher der 'losen Kopplung' konzeptualisieren die InstitutionalistInnen die Universität in staatlicher Trägerschaft als eine prototypische Organisation, die im Hinblick auf ihre technologische Umwelt 'lose gekoppelt' und zugleich im Hinblick auf ihre institutionelle Umwelt sehr 'eng gekoppelt' ist (Meyer/Rowan 1978: 79; Meyer et al. 1978: 259; Scott 1986: 340ff.). So bestehen feste fachlich spezialisierte und rechtlich verankerte Vorstellungen darüber, was eine Universität auszeichnet. Diesen Vorstellungen – zum Beispiel im Hinblick auf Professoren, Studenten, Lehrinhalten oder Forschungsmethoden – wird in ritueller Weise entsprochen. Das heißt beispielsweise, dass ausschließlich derjenige den Status eines Universitätsprofessors erhält, der seine professionelle Qualifikation durch entsprechende formale Zeugnisse belegen kann, ganz gleich, wie groß die tatsächlichen Fähigkeiten im Bereich von Forschung und Lehre auch sein mögen. Diesen Professoren werden Studierende zugewiesen, die ihre Studierfähigkeit in der Regel über das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife nachweisen müssen. Das Studium selbst gliedert sich in eine Vielzahl stark standardisierter Kategorien: So unterscheidet sich der Fächerkanon eines bestimmten Studiengangs nur graduell an den verschiedenen Universitäten. Selbst die Gebäude, in denen Forschung und Lehre betrieben werden, müssen in ihrer Beschaffenheit bestimmten formalen, zum Beispiel baurechtlichen, Bestimmungen entsprechen. Eine Nichtbeachtung der institutionalisierten Regeln würde zu

einem Entzug der – finanziellen wie moralischen – gesellschaftlichen Unterstützung führen.

Nach Meyer und Rowan sind Organisationen wie die Universität, deren Erfolg primär auf der Adoption institutionalisierter Regeln beruht, einem permanenten Spannungsfeld ausgesetzt. Dieses entsteht dadurch, dass die Umwelten ambivalente und unklare Anforderungen stellen: Zum einen können die institutionalisierten Imperative in der schon beschriebenen Weise in einem Widerspruch zu den Anforderungen der effizienten Aufgabenbewältigung stehen. Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass institutionalisierte Regeln untereinander in einem konfliktären Verhältnis stehen. So sieht sich eine Universität Anforderungen ausgesetzt, die auf verfestigte kulturelle Vorstellungen, berufsständische Normen und professionelle Einstellungen oder auch auf gesetzliche Regelungen zurückgehen. Auch erheben im Hinblick auf die Frage, welche Lehrinhalte die Universität vermitteln soll, die unterschiedlichsten Interessengruppen Anspruch auf Mitsprache: So entwickeln neben den professionalisierten akademischen Mitarbeitern auch die Studierenden und möglicherweise deren Eltern, die staatlichen Träger der Universität sowie andere gesellschaftliche Gruppen – wie Arbeitgeber- oder Arbeitnehmerverbände – vielfach im Kern ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was eine Universität zu leisten hat, was ihre Aufgaben sind und wie sie diese Aufgaben wahrzunehmen hat.

Im Umgang mit diesen konfliktären unterschiedlichen kontextuellen Anforderungen bleibt nach Meyer und Rowan den institutionalisierten Organisationen nur die Möglichkeit, durch eine Strategie der Entkopplung ('decoupling') und der Vertrauensbildung ('logic of confidence') das reale, aufgabenbezogene Geschehen innerhalb der technologischen Umwelt durch den Aufbau einer möglichst undurchdringlichen Legitimationsfassade von den institutionellen Umwelten abzuschirmen (Meyer/Rowan 1977: 356f.). Entkopplung beinhaltet den Versuch, eine unmittelbare Einsichtnahme in das reale, materielle Geschehen einer Organisation zu verhindern, so dass es nicht möglich ist, die formale Organisationsstruktur hinsichtlich ihrer 'technologischen Effizienz' zu bewerten. Ein solcher Umgang mit unterschiedlichen 'Realitäten' wird nach MEYER und ROWAN dadurch ermöglicht, dass die Strategie der 'Entkopplung' mit einer Strategie der 'Vertrauensbildung' verknüpft wird. Sie gehen von einer Logik des Vertrauens aus, wonach sich alle involvierten Parteien über das Moment der Entkopplung bewusst sind, zugleich es aber als

selbstverständlich voraussetzen und im guten Glauben davon ausgehen, dass die Bewältigung der gestellten Aufgaben nach besten Möglichkeiten erfolgt. Das Ziel vertrauensbildender Maßnahmen muss es somit sein, nach innen und außen zu dokumentieren, dass hinter der zeremoniell aufrecht gehaltenen Fassade tatsächlich alle Anstrengungen zur Zielerreichung unternommen werden. Wenn es der Organisation gelingt, eine 'Aura des Vertrauens' zu schaffen, muss von keiner Seite der Versuch unternommen werden, aufgabenbezogene Kontrollen auf der operativen Ebene durchzuführen.

Das prägnanteste Beispiel für die 'Logik des Vertrauens' stellt für Meyer und Rowan der im Bildungswesen gepflegte Gedanke der Professionalisierung dar. Ihrer Ansicht nach handelt es sich dabei um eine Fiktion, die aufrecht gehalten wird, um Vertrauen in die akademischen Mitarbeiter zu legitimieren. So lässt sich beispielsweise unter Verweis auf die im Wege der Professionalisierung verinnerlichten Werte rechtfertigen, dass die Aktivitäten eines Professors keinen engen Kontrollen und Bewertungen unterzogen werden. Zugleich soll der demonstrative Verzicht auf eine enge Kontrolle der professionalisierten Mitarbeiter deren Bewusstsein für ihre hohe gesellschaftliche Verantwortung und Verpflichtung schärfen und sie auf diese Weise noch enger an die institutionalisierten Normen binden.

Die Universität aus einer gestaltungsorientierten Perspektive

Eine auf praktische Gestaltungszwecke ausgerichtete Analyse komplexer Organisationen muss sowohl die Kennzeichnung und Abgrenzung von Aktionsparametern, Zielgrößen und situativen Bedingungen als auch Aussagen über die Zusammenhänge zwischen diesen Größen zulassen (Frese 2000: 241ff.). Um den Einfluss bestimmter Organisationsinstrumente vor dem Hintergrund gegebener situativer Bedingungen im Hinblick auf die Organisationsziele abschätzen zu können, bedarf es schließlich einer Theorie, die nachvollziehbare und fundierte Aussagen über kausale Zusammenhänge zwischen den Organisationsinstrumenten, -zielen und -bedingungen enthält. In diesem Zusammenhang kommt das allen Sozialwissenschaften immanente wissenschaftstheoretische Problem zum Tragen, dass sich diese in erster Linie mit menschlichem Handeln befassen und damit die Formulierung allgemeingültiger Aussagen mit gesetzesartigem Charakter nur sehr bedingt möglich ist.

Grundsätzlich wird das Vorhaben einer planvollen, zielgerichteten Einflussnahme auf das individuelle Verhalten der Organisationsmitglieder um so besser gelingen, je eindeutiger die Zielvorstellungen und je vollkommener das Wissen über das verfügbare organisatorische Steuerungsinstrumentarium, die Bedingungen seines Einsatzes sowie über die zielbezogenen Wirkungen alternativer organisatorischer Regelungen sind. Der Fall vollständigen Wissens bei eindeutigen Zielvorstellungen markiert das theoretische Ideal rationaler Gestaltungshandlung. Die Qualität organisationsbezogener Gestaltungsaussagen lässt sich daran bemessen, inwieweit diese die Lücke zwischen praktischem Gestaltungshandeln und theoretischem Ideal zu verringern vermögen.

Im Ergebnis muss der Nutzen der dargestellten organisationstheoretischen prototypischen Vorstellungsmuster von der Universität als 'Professional Bureaucracy', als 'Organized Anarchy' oder als 'Institutionalized Organization' für eine anwendungsbezogene Betrachtung darin gesehen werden, dass diese die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass in Organisationen ein und dieselbe Wirkung mehrere Ursachen und ein und dieselbe Maßnahme verschiedene, sogar gegensätzliche Wirkungen haben kann. Als Quintessenz ist daher eine Relativierung der Instrumentalität und Kohäsion von Organisationsstrukturen vorzunehmen. Unmittelbar handlungsleitende Implikationen dürfen jedoch von den unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Universität nicht erwartet werden.

Da die 'klassischen' organisationstheoretischen Konzeptualisierungen der Universität als 'Professional Bureaucracy', 'Organized Anarchy' oder 'Institutionalized Organization' nur in geringem Maße gestaltungsorientierte Aussagen zulassen, soll im Weiteren beispielhaft ein auf praktische Handlungszwecke ausgerichteter konzeptioneller Bezugsrahmen dargestellt werden, der Zugang zur Frage nach den Zielen, Bedingungen und Instrumenten der Steuerung der Universität erlaubt (Engels 2001). Der aufgabenorientierte Ansatz von Erich Frese liefert hierzu die organisationstheoretische Basis.

Mit der Frage nach 'Steuerung' ist die Frage nach dem Zusammenwirken von einzelnen Personen, Gruppen oder kollektiven Akteuren im Hinblick auf bestimmte Ziele aufgeworfen. Im Zentrum des aufgabenorientierten Gestaltungsansatzes steht, die Fülle aller Handlungsmöglichkeiten und Handlungsverknüpfungen im Rahmen der Steuerung auf diejenigen einzuschränken, die eine zielkonforme Aufgabenbewältigung versprechen. Das Steuerungsproblem wird dabei durch das Spannungsver-

hältnis zwischen Differenzierung und Integration determiniert. Jede arbeitsteilige Lösung eines Entscheidungsproblems ruft einen Koordinations- und einen Motivationsbedarf hervor. Der Koordinationsbedarf ist aufgabenlogisch begründet und resultiert aus der Dekomposition einer Aufgabe in Partialprobleme und deren mehr oder weniger isolierten Lösung. Der Motivationsbedarf ergibt sich demgegenüber aus den individuellen Einstellungs- und Verhaltensmerkmalen der Entscheidungsträger und ist damit im Wesentlichen psychologischer oder sozialpsychologischer Natur. Die Frage der Gesamtzielerreichung hängt davon ab, inwieweit es gelingt, solche Verhaltenserwartungen zu formulieren und Bedingungen für ihre Erfüllung zu schaffen, dass die Entscheidungsträger das relevante Wissen besitzen, um die zur Lösung ihrer (Partial-)Entscheidungsprobleme optimalen Handlungen auszuwählen und damit auch die richtigen Probleme zu lösen. Zugleich muss sichergestellt sein, dass die Organisationsmitglieder dazu bereit sind, die ihnen zugedachten Aufgaben engagiert zu erfüllen.

Als Instrumente der Steuerung lassen sich mit den strukturellen und den nicht-strukturellen Regelungen zwei grundlegende Kategorien unterscheiden. Bei den strukturellen Regelungen handelt es sich um organisatorische Normen, die auf der Basis eines geplanten Entwurfs des organisatorischen Ordnungsrahmens das Verhalten der Organisationsmitglieder im Sinne einer 'visible hand' kanalisieren. Abhängig vom jeweiligen Steuerungszeitpunkt können mit dem Kompetenz- und Kontrollsystem zwei Strukturkonzepte einer Organisation unterschieden werden: Während das Kompetenzsystem präsituative Regelungen beinhaltet und damit dem Prinzip der Ex-ante-Steuerung Ausdruck verleiht, dient das Kontrollsystem als Plattform der Ex-post-Steuerung und ist durch eine Feedback Betrachtung gekennzeichnet. Im Rahmen der strukturellen Steuerung sind zwei Gestaltungsprobleme zu lösen: Zum einen müssen die Kompetenz- und Kontrollregelungen inhaltlich fixiert werden. Zum anderen ist zu entscheiden, wer der Organisationsmitglieder hierzu legitimiert ist und welche Modi der Entscheidungsfindung Anwendung finden.

Einen ersten Schritt zur Systematisierung der strukturellen Steuerungsmuster erlaubt der Rückgriff auf die beiden Dimensionen 'Intensität der Steuerung' und 'Verankerung der Steuerungskompetenz'. Die Intensität der Steuerung soll als hoch gelten, wenn die strukturellen Regelungen so formuliert sind, dass sie den Organisationsmitgliedern nur geringe Handlungsspielräume belassen. Über die strukturellen Regelungen wird

in diesem Fall eine unmittelbare und umfassende Einflussnahme auf das Entscheidungsverhalten der Organisationsmitglieder ausgeübt, so dass auch von einer 'direktiven' Steuerung gesprochen werden kann.

Die strukturellen Steuerungsmuster können in einem zweiten Schritt weiter danach differenzieren, ob diese enge direktive Steuerung dominant über Kompetenz- oder über Kontrollregelungen erfolgt. Erstes hieße, dass die Steuerung zum überwiegenden Teil über Kompetenzregelungen, das heißt vorrangig durch eine möglichst detaillierte Ausformulierung der Handlungserwartungen und enge Ressourcenvorgaben erfolgt. Eine Dominanz der Ex-post-Steuerung ist dementsprechend dann gegeben, wenn weniger die Kompetenz- als vielmehr die Kontrollkomponente im Vordergrund der Steuerung steht und detaillierte Handlungs- und Ressourcenvorgaben durch die Durchführung von Kontrollen und die Einleitung von Folgemaßnahmen substituiert werden. Die rückblickende Betrachtung und Bewertung erbrachter Leistungen und erzielter Ergebnisse stehen in diesem Fall im Mittelpunkt.

Als Gegenpol zur direktiven Steuerung kann die Kontextsteuerung angesehen werden. Kontextsteuerung beinhaltet den Versuch, durch die Vorgabe von Rahmenregelungen Entscheidungsforen zu schaffen, innerhalb derer die Organisationsmitglieder zu autonomen Entscheidungen befähigt und befugt sind. Die durch die strukturellen Regelungen der Steuerung gesetzten Verhaltensprämissen belassen den Organisationsmitgliedern einen hohen Umfang an Handlungsspielraum; die Intensität der Steuerung kann in diesem Fall als gering angesehen werden. Das Konzept der Kontextsteuerung lässt sich dahingehend verfeinern, dass über die Rahmenregelungen eine Einflussnahme auf die inhaltliche Lösung der Entscheidungen oder aber lediglich auf den Prozess der Entscheidungsfindung der Organisationsmitglieder ausgeübt wird. Im letzten Fall stehen die strukturellen Regelungen der Steuerung nur noch in einem indirekten Zusammenhang zu den Entscheidungen, die letztlich durch die Organisationsmitglieder getroffen werden.

Während die Dimension der 'Intensität der Steuerung' den Umfang der Handlungsspielräume der Organisationsmitglieder abbildet, erfasst die Dimension der 'Verankerung der Steuerungskompetenzen', wer Träger der Steuerungsentscheidungen ist und welche Modi der Entscheidungsfindung Anwendung finden. Alternativen der Zuordnung der Steuerungskompetenzen lassen sich auf einem sehr abstrakten Niveau über den Grad der Dezentralisation der Steuerungskompetenzen darstellen. Den

höchsten Grad der Dezentralisation weist das Prinzip der Selbststeuerung auf, verfügen hier doch nicht nur alle Organisationsmitglieder über Kompetenzen für Steuerungsentscheidungen, die Steuerungsaufgaben werden zudem auch auf dezentraler Ebene gelöst. Die dauerhafte Bündelung der Steuerungskompetenzen bei wenigen – internen oder externen – Akteuren impliziert dementsprechend einen geringen Dezentralisationsgrad respektive einen hohen Zentralisationsgrad.

Grundsätzlich gewinnen in dem Moment, in dem der Zentralisationsgrad sinkt und die Handlungsspielräume der Organisationsmitglieder an Umfang zunehmen, die jedem arbeitsteiligen System immanenten zentrifugalen Kräfte an Gewicht. Es stellt sich die Frage nach alternativen, nicht-strukturellen Steuerungsinstrumenten, die geeignet sind, ein zielkonformes Zusammenwirken der Organisationsmitglieder sicherzustellen. Zur Kategorie der nicht-strukturellen Steuerungsinstrumente zählen all diejenigen Instrumente, die geeignet sind, das Verhalten der Organisationsmitglieder auf die Organisationsziele hin auszurichten, dabei aber nicht oder nur zu einem geringen Teil auf das Problemlösungspotenzial rational begründeter organisatorischer Regelungen setzen. Die Steuerung durch nicht-strukturelle Regelungen vollzieht sich über eine normative Inpflichtnahme der Organisationsmitglieder. Nicht-strukturelle Regelungen repräsentieren in diesem Sinne soziale Normen, die das Verhalten der Organisationsmitglieder auf der Basis gemeinsamer Ziele, internalisierter Verhaltensstandards oder eines starken Solidaritätsgefühls lenken. Da sowohl die Organisation selbst aber auch Berufssysteme Quellen derartiger sozialer Normen sein können, lassen sich kulturelle und professionelle Regelungen unterscheiden.

Bei aller Zurückhaltung, mit der eine pauschale Bestandsaufnahme der universitären Kompetenz- und Kontrollsysteme zu bewerten ist, zeichnen sich klare Muster der Steuerung der staatlichen Universitäten in Deutschland ab. So ist die Ex-ante-Steuerung wesentlich ausgeprägter als die Ex-post-Steuerung; innerhalb der Ex-ante-Steuerung dominiert die Steuerung über die Vorgabe von Ressourcen (Input-Steuerung) gegenüber einer Bindung der Organisationsmitglieder an die zu erreichenden Ziele (Output-Steuerung).

Betrachtet man allein die durch die Universitätsmitglieder getragene Steuerung offenbart sich ein geringer Grad der vertikalen Dezentralisation bei einer geringen Intensität der Steuerung: Zum einen bewirkt das die Universitäten kennzeichnende Kollegialitätsprinzip, dass Steuerungs-

kompetenzen nur in sehr geringem Umfang bei einzelnen Stellen konzentriert sind und dies auch nur bei demokratisch legitimierten Entscheidungsträgern auf Zeit. Zum anderen sind die Verhaltenserwartungen dergestalt formuliert, dass sie den Universitätsmitgliedern ein hohes Maß an individueller Autonomie belassen. Bezieht man jedoch den Staat als externen Träger von Steuerungsentscheidungen in die Betrachtung ein, ergibt sich ein anderes Bild. Bei den staatlichen Behörden findet sich eine hohe Konzentration von Steuerungsaufgaben; der Grad der lateralen Zentralisation ist demnach als hoch einzustufen. Da der Staat auf die Entscheidungen der Universitätsmitglieder in erster Linie über die Vorgabe der Modi der Entscheidungsfindung und über die Strukturierung der Ressourcenkomponente Einfluss ausübt, er mithin nicht unmittelbar in die universitätsinterne Entscheidungsfindung eingreift, kann auch hier von einer Kontextsteuerung gesprochen werden. Angesichts der hohen (ressourcenbezogenen) Planungsintensität des Staats, aufgrund derer den Universitätsmitgliedern vielfach nur noch ein geringer Entscheidungsspielraum verbleibt, beinhaltet sie jedoch eine starke Tendenz zur direkten Steuerung.

Gegenwärtig wird die Leistungsfähigkeit der in den staatlichen Universitäten vorherrschenden Prinzipien und Formen der Steuerung in hohem Maße in Frage gestellt. Bei aller Vielfalt der Reformvorschläge und ihren Unterschieden im Detail lassen sich für die Steuerung der staatlichen Universitäten zwei Entwicklungslinien ausmachen. In der Terminologie des entwickelten konzeptionellen Bezugsrahmens handelt es sich hierbei zum einen um eine Rücknahme der inputorientierten Ex-ante-Steuerung zugunsten einer verstärkten outputorientierten Ex-post-Steuerung sowie zum anderen um eine Senkung des lateralen Zentralisationsgrades bei gleichzeitiger Steigerung des vertikalen Zentralisationsgrades.

Wenn auch Aussagen zu dem zukünftige Kurs eines solch komplexen Systems wie der Universität nur unter Vorbehalt getroffen werden können, so zeichnet sich doch ab, dass sich der zweigleisige Prozess von verminderter staatlicher Planung auf der einen und verstärktem Management und wachsender korporativer Autonomie der Universitäten auf der anderen Seite fortsetzen wird. Bedenklich muss dabei stimmen, dass sich die gegenwärtige Reformdebatte nahezu ausschließlich auf eine Rekonfiguration der strukturellen Regelungen konzentriert. Bedenklich ist dies deswegen, weil dadurch nicht nur leichtfertig auf den Beitrag, den die nicht-strukturellen Regelungen der Steuerung zur Lösung der Steuerungsprob-

leme der staatlichen Universitäten leisten könnten, verzichtet wird. Es findet darüber hinaus nur in unzureichendem Maße Berücksichtigung, dass eine Vielzahl der angestrebten Reformmaßnahmen geeignet ist, die noch wirksamen Mechanismen der inneren Steuerung und der sozialen Kontrolle der Universitätsmitglieder institutionell zu behindern und zu schwächen. Dabei kann kein Zweifel dahingehend bestehen, dass die Leistungsfähigkeit struktureller Regelungen in Universitäten begrenzt ist. Eine Universität wirkt in erster Linie durch ihre Mitglieder, die sich allein über ihr Wissen qualifizieren. „Hier liegt“ – so Karl Jaspers – „vielleicht der entscheidende Punkt. Worauf kann das Vertrauen zur Universität ruhen? Am Ende doch nur auf dem Vertrauen zu Persönlichkeiten, die an ihr wirken“ (Jaspers 1945/1986: 282).

Literatur

- Barnard, Chester 1938/60: *The Functions of the Executive*. Cambridge/Mass.
- Cohen, Michael D./March, James G. 1974: *Leadership and Ambiguity*. The American President. New York u.a.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. 1972: A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17. S. 1-25.
- Cyert, Richard M./March, James G. 1963: *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs.
- Engels, Maria 2001: *Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft*. Wiesbaden.
- Frese, Erich 1992: *Organisationstheorie. Historische Entwicklung – Ansätze – Perspektiven*. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Frese, Erich 2000: *Grundlagen der Organisation. Konzept – Prinzipien – Strukturen*. 8. Aufl., Wiesbaden.
- Jaspers, Karl 1945/1986: *Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945/46*. Heidelberg.
- Laux, Helmut/Liermann, Felix 1997: *Grundlagen der Organisation. Die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre*. 4. Aufl., Berlin u.a.
- March, James D. 1994: *A Primer on Decision Making. How Decisions Happen*. New York u.a.
- March, James D./Olsen, Johan P. 1976: *Organizational Choice under Ambiguity*. In: March, James D./Olsen, Johan P. (Hg.): *Ambiguity and Choice in Organizations*. S. 10-23. 2. Aufl., Bergen – Oslo – Tromsø.
- March, James D./Olsen, Johan P. 1986: *Garbage Can Models of Decision Making in Organizations*. In: March, James D./Weissinger-Baylon, Roger (Hg.): *Ambiguity and Command. Organizational Perspectives on Military Decision Making*. S. 11-35. Marshfield – White Plains.

- Meyer, John W. et al. 1978: Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools. In: Meyer, Marshall W. et al. (Hg.): Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives. S. 233-263. San Francisco – Washington – London.
- Meyer, John W./Rowan, Brian 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: The American Journal of Sociology, Vol. 83. S. 340-363.
- Meyer, John W./Rowan, Brian 1978: The Structure of Educational Organizations. In: Meyer, Marshall W. et al. (Hg.): Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives. S. 78-109. San Francisco – Washington – London.
- Mintzberg, Henry 1979: The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs.
- Mintzberg, Henry 1983: Structure in Five. Designing effective Organizations. Englewood Cliffs.
- Scott, W. Richard 1986: Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt – New York.
- Selznick, Philip 1957: Leadership in Administration. A Sociological Interpretation. New York – Evanston – London.
- Simon, Herbert A. 1945/1997: Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations. New York.

Steuerung als Fiktion

Anmerkungen zur Implementierung der neuen Steuerungskonzepte an Hochschulen aus organisationssoziologischer Sicht

Manfred Stock
Wittenberg

Gegenwärtig sehen sich die Hochschulen in Deutschland mit der Erwartung konfrontiert, im Rahmen einer Umstellung auf das „Neue Steuerungsmodell“ bzw. das „New Public Management“ das Steuerungskonzept der Zielvereinbarung anzuwenden. Der Druck

zur Implementierung, der sich mit diesem Konzept verbindet, scheint sich dabei proportional zum Druck der Probleme zu verhalten, die den Hochschulen zugerechnet werden. Einerseits sind diese Probleme mit Blick auf die Qualität von Forschung und Lehre sowie mit Blick auf die Fähigkeit der Hochschulen zu strukturellen Veränderungen in der Diagnose von der „Krise der Hochschule“, insbesondere der Universität, zusammengefasst (vgl. Hödl/Zegelin 1999: 22ff.). Andererseits resultieren sie aus der Kürzung der öffentlichen Mittel bei gleichzeitig zunehmender Studierendennachfrage. Mit dem Neuen Steuerungsmodell und dem Konzept der Zielvereinbarung verknüpft sich die Hoffnung, über geeignete Mittel zur Bearbeitung der Problemlagen zu verfügen.

Das Steuerungskonzept sieht zunächst vor, dass Zielvorgaben für die Hochschulen zwischen den staatlichen Verwaltungen und den Hochschulen selbst vertraglich vereinbart werden. Nach den neuen Landeshochschulgesetzen werden in nahezu allen Bundesländern die Hochschulen zum Abschluss solcher Vereinbarungen angehalten. Die einzige Ausnahme bildet zur Zeit noch der Freistaat Bayern. Derzeit wird aber auch hier über die Einführung nachgedacht. Darüber hinausgehend soll das Konzept aber auch zur Selbststeuerung der Hochschulen eingesetzt werden, um die vereinbarten (externen) Zielvorgaben zu realisieren. Im Folgenden soll es zuerst um die Institutionalisierung des Neuen Steuerungsmodells bzw. des Zielvereinbarungskonzeptes in Deutschland gehen. Da-

nach werden Inkonsistenzen diskutiert, die mit der Implementierung dieser Konzepte wahrscheinlich einhergehen werden. Schließlich wenden wir uns der Frage zu, welche Effekte sich möglicherweise mit diesen Konzepten für die Forschung und Lehre verbinden. Der Einsatz des Konzeptes zur Selbststeuerung der Hochschulen soll dabei in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Argumentation folgt in erster Linie einer organisationssoziologischen Perspektive. Sie bewegt sich in einer noch recht abstrakten Lage, da sie sich nicht auf eine systematische Empirie berufen kann. Abgesehen von einigen „Erfahrungsberichten“ liegen bislang zur Aneignung und Umsetzung der neuen Steuerungskonzepte in Hochschulen keine empirischen Erhebungen vor. Insofern haben die folgenden Überlegungen einen eher propädeutischen Charakter und dienen der Vorbereitung solcher Untersuchungen.

Institutionalisierung des Konzeptes

In einer Vielzahl von Publikationen werden das Neue Steuerungsmodell und Zielvereinbarungen als Konzepte der Hochschulsteuerung propagiert (vgl. u.a. Fangmann 2001, Nickel/Zechlin 2000, Ziegele 2002, Michaelis 2002, Müller-Böling/Schreiterer 1999, Nickel 2001). Auch wenn einzelne Komponenten eine je besondere Betonung finden mögen, hat sich insgesamt eine bestimmte Modellvorstellung der Hochschulsteuerung durchgesetzt. In groben Strichen lässt sie sich wie folgt skizzieren:

Im Kontext des „Neuen Steuerungsmodells“ gelten Zielvereinbarungen als das entscheidende Mittel, um die alte, der kameralistischen Verwaltungsführung entsprechende „Inputsteuerung“ der Hochschulen auf die sogenannte „Outputsteuerung“ umzustellen. Die Hochschule, so die Modellvorstellung, schließt zunächst mit der staatlichen Seite eine Vereinbarung über die Leistungen ab, die sie als „Output“ in einer bestimmten Zeitspanne erbringen wird. Für diese Leistungen erhält sie vom Staat eine Geldzuweisung. Angestrebt wird dabei die Form eines Globalbudgets; die Hochschule kann frei, so die Vorstellung, über die interne Verteilung dieser Mittel verfügen. Mit Ablauf des Vertrages erfolgt eine Evaluation der erreichten Ergebnisse. Der tatsächlich erreichte „Output“ ist mit den ursprünglich vereinbarten Zielsetzungen zu vergleichen. Vom Ergebnis dieser Bewertung hängt die Höhe des neuen Budgets ab. Die Steuerung erfolgt also, wie es heißt, *ex post*, mit Bezug auf erreichte Ergebnisse. Hochschulintern wird die globale (externe) Vereinbarung in

spezifische Zielvereinbarungen mit den einzelnen Fachbereichen bzw. Fakultäten transformiert, und diese Einheiten schließen dann ihrerseits Zielvereinbarungen mit ihren Mitarbeitern ab. Die Verlaufslogik von Zielsetzung, Umsetzung der vereinbarten Ziele, Evaluation der Ergebnisse und deren Bewertung über den Vergleich mit den Zielvorgaben wiederholt sich hier. Zudem sollen die Zielvorschläge der Hochschulen, die sie in die mit der staatlichen Verwaltung zu vereinbarenden (externen) Zielvorgaben einbringen, Resultat eines innerorganisatorischen „bottom-up“-Abstimmungsprozesses sein. „Top-down“-Zielumsetzungsprozesse einerseits und „bottom-up“-Zielfindungs- und Zielsetzungsprozesse andererseits werden insofern, wie es heißt, nach einem „Gegenstromprinzip“ konzipiert, das über die Grenzen der staatlichen Verwaltung und der Hochschulen gleichsam hinweg greifen soll. Eine hierarchische Kommunikationsstruktur soll dabei mit dem Moment der „Aushandlung“ verknüpft werden.

Das Konzept rückt die Hochschule als soziale Organisation in den Mittelpunkt. Es entstammt den zunächst in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern unternommenen Anstrengungen um die Einführung eines New Public Managements, das privatwirtschaftliche Managementkonzepte auf den Bereich der öffentlichen Verwaltung überträgt.¹ Mittlerweile hat es ebenfalls in so gut wie allen westlichen Ländern als Leitbild von Organisationsreformen im Bereich von Schule² und Hochschule (Braun/Merrin 1999) an Autorität gewonnen und auch in Deutschland haben die Hochschulforschung, die Hochschulentwicklungsberatung sowie die staatlichen Hochschul- und Wissenschaftsadministrationen das Konzept aufgegriffen. Es wurde in der zurückliegenden Dekade in Deutschland als Leitbild einer Reform der Hochschulen institutionalisiert. In unterschiedlicher Ausprägung und Auslegung schlagen sich das Neue Steuerungsmodell und das Zielvereinbarungskonzept in den Hochschulgesetzen, in Verordnungen, Erlassen, Verwaltungsvorschriften und Empfehlungen nieder.³ Es entstehen Agenturen des Hochschul-Consulting, die

¹ Zur Diffusion des New Public Management im internationalen und nationalen Maßstab vgl. die Analyse von Sahlin-Andersson (2000).

² In Deutschland wird es im Hinblick auf Schule mit einigen Modifikationen unter den Stichworten „Schulprogrammentwicklung“, „Schulprogrammarbeit“ und „Schule als lernende Organisation“ verhandelt.

³ Vgl. dazu die Dokumentation von Karsten König unter: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/> (Zugriff am 19.4.04).

den Universitäten und Fachhochschulen die Konzepte nahe bringen. Die Hochschulen können sich diesem Druck zur Implementierung nicht entziehen.

Die Ansprüche hinsichtlich einer Reform der Steuerungsmechanismen werden nicht organisationsintern erzeugt, sondern von außen an die Hochschulen herangetragen. In der Organisationssoziologie werden solche Prozesse vor allem in neoinstitutionalistischer Perspektive untersucht. Das Neue Steuerungsmodell und, darin eingeschlossen, das Zielvereinbarungskonzept stellen demnach in Bezug auf die Hochschulen als soziale Organisationen ein „environmental pattern“ dar. Den Organisationen werden Standards vorgegeben, die „ways of organizing“ definieren. Es handelt sich dabei, in neoinstitutionalistischen Begriffen formuliert, um „rationalized patterns“ oder „cultural schemes defining means-ends relationships and standardizing systems of control over activities and actors“ (Meyer/Scott 1994: 3). Die Diffusion, Verbreitung und Institutionalisierung dieses Standards in Deutschland, also die Art und Weise, in der den Hochschulen eine Umstellung auf das Zielvereinbarungskonzept angesonnen wird, scheint ganz über jene Mechanismen eines „institutional isomorphic change“ abzulaufen, die DiMaggio und Powell (1991a) unter den Begriffen des „coercive“, des „mimetic“ und des „normative isomorphism“ beschrieben haben.⁴ Die Resonanz, die das Neue Steuerungsmodell in Deutschland findet – wir hatten schon darauf hingewiesen – ist in weltweite Verbreitungskonjunkturen von Modellen und Standards angemessenen Organisierens eingebunden. Eine entscheidende Rolle spielen dabei Experten, die über die unterschiedlichsten Medien, in wissenschaftlichen Publikationen und in den Schriften der weltweit agierenden Beratungsindustrie, als Promotoren solcher Standards wirken und damit einen entsprechenden normativen Druck in Richtung Implementierung erzeugen. In Deutschland dürfte das besondere Gewicht der Politik und der staatlichen Verwaltungen, die qua Macht die Hochschulen auf die Einführung der Steuerungskonzepte verpflichten, dem Mechanismus des „coercive isomorphism“ eine nicht zu unterschätzende Bedeutung verleihen.⁵ Die Hochschulrektorenkonferenz spricht dies klar

⁴ Vgl. dazu ferner Strang/Meyer (1994), mit Blick auf Hochschulen: Tolbert (1985), Levy (1999) und am Beispiel der Einführung von BA und MA in Deutschland: Krücken (2004).

⁵ Von einer „Gleichberechtigung der Vertragspartner“, die etwa das Zielvereinbarungskonzept mit Blick auf das Verhältnis von Staat und Hochschulen propagiert, kann schon

aus: Die Hochschule, so heißt es, „die meint, sie könne sich dem entziehen, muss sich ein anderes System der Hochschulfinanzierung suchen“.⁶ Gleichwohl wird aber auch hier die machtgesteuerte Durchsetzung eines verbindlichen Modells von entsprechenden normativen und kognitiven Orientierungen und Vorgaben gestützt, die durch Experten- und Beraterempfehlungen produziert und stabilisiert werden. Ferner erzeugt die weitere Verknappung der Ressourcen, auf die die Hochschulen in den einzelnen Bundesländern zurückgreifen können, ein Feld wechselseitiger Beobachtung und Konkurrenz, das eine mimetische Übernahme von Steuerungsprinzipien nahe legt, die als „innovativ“ gelten und die den eigenen Reformwillen symbolisieren. Hochschulen, die eine Vorreiterrolle bei der Implementierung solcher Prinzipien übernehmen und sich als Inhaber dieser Rolle selbst inszenieren – etwa durch die Verbreitung von Erfahrungsberichten, die die eigenen Reformbemühungen als vorbildlich markieren – werden damit selbst zu Agenturen der Institutionalisierung eines Standards angemessenen Organisierens.⁷

Institutionalisierte Standards angemessenen Organisierens haben einerseits *normativen* Charakter. Es geht um die präskriptive Formulierung von „conceptions (...) of how actors (...) should act“ (Scott 1994: 63). Andererseits haben sie, das heben besonders Meyer sowie DiMaggio/Powell hervor, *kognitiven* Charakter. Sie beinhalten – implizit oder explizit – Deskriptionen der Realität und offerieren insofern „accounts of how the social world works“ (Meyer/Boli/Thomas 1994: 24). Dieser Verquickung von generalisierten normativen und kognitiven Erwartungssyndromen, die den Standards angemessenen Organisierens eigen ist, entspricht, dass diese auch im Nichtbewährungsfall aufrecht erhalten werden. Während allein kognitive Erwartungen im Enttäuschungsfall aufgegeben werden und damit Lernen ermöglichen, wird an normativen Erwartungen in diesem Fall gerade festgehalten.⁸ Lernen wird also verweigert. Aus dieser Gemengelage resultieren jene eigentümlichen Praktiken, die

aufgrund der finanziellen Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat keine Rede sein (vgl. Sandberg 2003).

⁶ Zitiert nach Bettina Erche: Evaluation der Evaluation und so weiter. In: Neue Züricher Zeitung vom 30.1.2003; nach der Onlineausgabe unter: <http://www.nzz.ch/2003/01/30/fe/page-article8LVXE.html> (Zugriff am 20.03.04).

⁷ Vgl. zu diesem Mechanismus Meyer (1996: 245ff.).

⁸ Vgl. zur Unterscheidung von kognitiven und normativen Erwartungen ausführlich Luhmann (1984: 436ff.).

im Umgang mit solchen Standards anzutreffen sind: Kommt es bei deren Inkorporation zu Dysfunktionen, so wird gleichwohl an ihnen festgehalten und ihre Geltung bekräftigt, etwa indem die Probleme als Ergebnis einer fehlerhaften Einführung der Standards angesehen⁹ und den beteiligten Personen zugerechnet werden. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass es in den Organisationen lediglich, wie die Neoinstitutionalisten zeigen, zu einem „ritual enactment“ (Meyer/Boli/Thomas 1994: 27) jener Organisationsstandards kommt.¹⁰ Demnach werden die in der Umwelt verankerten Standards in den Organisationen zwar rituell bedient, die faktischen Operationen sind ihnen gegenüber aber weitgehend entkoppelt. Die Organisation kann sich aus Legitimitätsgründen der normativen Autorität der Standards nicht entziehen, und es ist damit zunächst von untergeordneter Bedeutung, ob faktisch einiges dafür spricht, die Vorgaben abzulehnen oder zu verwerfen. Statt zusätzliche Unsicherheit zu erzeugen, indem die Organisation beständig Gelegenheiten zum Lernen zu entdecken sucht, unterstellt sie schlicht die Autorität der Standards. Sie kann diese daher zur Absorption von Unsicherheit heranziehen. Insofern ist auch nicht davon auszugehen, dass der Ritualismus im Umgang mit jenen Standards Ausdruck einer Täuschung ist, die auf einem kalkulierenden taktischen Umgang mit ihnen beruht. Man bemüht sich den Standard einzuführen, weil das, was allgemein als rational gilt, dem eigenen Handeln Entscheidungssicherheit und Legitimität gibt. Was dann faktisch passiert, welche Folgen sich ergeben, ist angesichts der Intransparenz der Organisation ohnehin kaum zu überschauen. In der neoinstitutionalistischen Argumentation ist daher mit Blick auf solche Standards von „taken-for-granted expectations“ (DiMaggio/Powell 1991b: 10) die Rede. In der Sicht der Neoinstitutionalisten sind nicht „Technik“ oder „Rationalität“ das operative Prinzip der Organisationen. Sie operieren hingegen auf der normativen Basis eines guten Glaubens an Rationalitätsstandards, oder besser: auf der Basis des Glaubens daran, dass auch andere daran glauben.

Nun ist es keine Spezialität von Hochschulen, dass solche Standards angemessenen Organisierens an sie herangetragen werden. Bemerkens-

⁹ Kühl (2000) zeigt dies am Beispiel der Einführung des Konzeptes der lernenden Organisation.

¹⁰ Dies geht bekanntlich auf den frühen und vielzitierten Aufsatz von Meyer/Rowan (1977) zurück.

wert ist allerdings, dass mit dem Neuen Steuerungsmodell und dem Zielvereinbarungskonzept eine Vorstellung institutionalisiert wird, die davon ausgeht, dass Hochschulen in der Lage seien, ihren „Output“ zu kalkulieren und zu steuern. Das neue Konzept nimmt für sich in Anspruch, einen entscheidenden Mangel zu überwinden, der mit der hergebrachten Inputsteuerung in Zusammenhang gebracht wird. Diese setzte einfach voraus, dass die Hochschulen als soziale Organisationen einen bestimmten Input an Haushaltsmitteln in einen bestimmten Output an Leistungen verwandelten. Genau diese Rationalität der Organisation könne aber im Falle der Hochschule nicht vorausgesetzt werden. Deshalb sei der Output zu kontrollieren, der aus einem bestimmten Input erzielt werde. Das Instrument der Zielvereinbarung gilt dabei nicht nur als Mittel der Zweckprogrammierung von Organisationen, sondern auch als Mittel der organisatorischen (Selbst-)Kontrolle, ob intendierte und erreichte Zustände übereinstimmen. Mit dem Konzept der Zielvereinbarung verbindet sich also der Anspruch, einen Modus der Selbststeuerung für die soziale Organisation Hochschule bereitzustellen, der es ermögliche, einen definierten Input in einen vorher festgelegten Output zu überführen. Die Hochschule, die es in ihren Kernoperationen mit Forschung und Lehre zu tun hat, wird einem Modell ökonomischer Rationalität unterworfen, das mit dem „Kalkül des Kalkulierbaren“ rechnet (Nassehi 2004: 13).¹¹ Bei leeren öffentlichen Kassen mag es zum einen verständlich erscheinen, dass man den Hochschulen nahe legt, mit weniger Mitteln auszukommen und diese sparsamer einzusetzen. Hier geht es aber um mehr: Das Modell unterstellt die „Outputs“ von Forschung und Lehre als planbar, als berechenbare Größen, über die – wenn auch nach einem „Gegenstromprinzip“ – von der Zentrale aus zu disponieren seien. Es drängt sich der Eindruck auf, dass die in einigen abgegrenzten Bezirken der Verwaltung möglich erscheinende „Erledigung nach berechenbaren Regeln“, für die Max Weber die Metapher von der bürokratischen „Präzisionsmaschine“ bereithält, nun auch auf jene Bereiche der Organisation Hochschule ausgedehnt werden soll, die sich dieser Trivialisierungslogik entziehen. Für Forschung und Lehre gibt es aber schlicht keine Erfolgsgarantien, keine berechenbaren Regeln der Transformation eines „Inputs“ in einen „Output“.

¹¹ Wir nehmen hier die These einer „indirekten, staatlich vermittelten Ökonomisierung“ der Hochschulen von Kreckel (2003: 11) auf und versuchen diese hinsichtlich institutionalisierter Organisationsstandards zu untermauern.

Auf die Menge eines Inputs an Ressourcen lassen sich hier Erfolge oder Misserfolge nicht zurückführen. Sie lassen sich zwar unterscheiden, nur können die Bedingungen für ihr Eintreten nicht im Vorhinein bestimmt werden. In der Forschung soll es ja gerade um noch unbekannte Sachverhalte gehen, und auch in der Lehre hat man es mit Studenten zu tun, die immer noch frei über ihre Köpfe verfügen und nicht als Trivialmaschinen funktionieren. Die Bildungs- wie die Wissenschaftssoziologie und ebenso die Professionssoziologie sind sich darin weitgehend einig.¹² Hinzu kommt, dass wissenschaftliche Innovationen im Rahmen der Prozeduren, die das Steuerungskonzept vorsieht, kaum bewertet werden können. Wissenschaftliche Leistungen werden durch Reputation belohnt, durch ein Medium also, das gerade nicht durch die Organisation verteilt wird. Dem entspricht mit Blick auf die Lehre, dass auch hier die Organisation jene Anerkennung nicht kontrollieren kann, die ihr produzierter „Output“ in der Gesellschaft oder auch nur auf dem Arbeitsmarkt findet. Zwar lässt sich feststellen, wie viele Absolventen pro Jahr mit welchen Zertifikaten die Hochschule verlassen – und entsprechende Vorgaben sind ein beliebter Gegenstand von Zielvereinbarungen. Eine Information darüber, ob die Lehre „erfolgreich“ war, ist dem aber nicht zu entnehmen, und noch mehr Unklarheit herrscht hinsichtlich der Frage, welcher Aufwand „vertretbar“ ist, um sicherzustellen, dass die Absolventen in der Gesellschaft auf ein bestimmtes Maß an Anerkennung stoßen.¹³

Dies führt uns zu der Frage, wie die Hochschulen jene Inkonsistenzen und Spannungen bearbeiten, die entstehen, wenn die Operationen von Forschung und Lehre, für die es keine hinreichenden Technologien geben kann, mit der Einführung der neuen Steuerungskonzepte dem Verdikt der Technologisierung unterworfen werden.

¹² Alle Untersuchungen stimmen darin überein, dass auf das professionelle Handeln von Wissenschaftlern, Lehrern, Ärzten etc. eine allgemeine Prämisse jeglicher Technologie, nämlich eine zureichende Isolierbarkeit von kausalen Faktoren, nicht angewandt werden kann (vgl. nur: Luhmann/Schorr 1988, Oevermann 1996). Selbst anwendungsbezogene Forschung folgt nicht einem technischen Schema (Stock 2003: 198). Vgl. auch Fußnote 17.

¹³ Selbst unter den „planwirtschaftlichen“ Bedingungen der DDR waren entsprechende Planungsbemühungen zum Scheitern verurteilt (Köhler/Stock 2004).

Implementierung der Steuerungskonzepte – Inkonsistenzen und deren Bearbeitung

Erste wichtige Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage kann man Untersuchungen entnehmen, die Nils Brunsson zu Organisationsreformen durchgeführt hat (Brunsson 1982, 1989, 1995 und Brunsson/Olsen 1993). In Organisationen lassen sich demnach die Ebenen der Kommunikation von „ideas“, des „decision-making“ und der „action“ unterscheiden.¹⁴ Die Kommunikation von „ideas“ (oder kurz: „talk“)¹⁵ betrifft insbesondere die organisationsinterne Produktion von Selbstbeschreibungen der Organisation. Diese werden in Texten fixiert, über die man wiederum reden kann („talk“), ohne allzu viel Rücksicht darauf nehmen zu müssen, was auf den operativen Ebenen von „decision making“ oder „action“ tatsächlich passiert. Es liegt nahe, dass Zielvereinbarungen in den Hochschulen geradezu zu einem Kristallisationspunkt von „talk“ avancieren. Unter dem augenblicklich herrschenden Reformdruck sehen sich die Hochschulen schon aus einem Legitimationsinteresse heraus veranlasst, entsprechende Bereitschaften zu demonstrieren – nicht zuletzt auch angesichts der Konkurrenz um immer knappere Mittel. Die Operationen des „decision-making“ stellen sich in Hochschulen in den faktischen Beschlüssen der Fachbereiche etc. dar. Diese Entscheidungsoperationen bezeichnen eine eigene Ebene der Strukturbildung. Hier stellt sich die Frage, ob und auf welche Art und Weise die Vorgaben bezüglich Forschung und Lehre, die in den Zielvereinbarungen mit den staatlichen Verwaltungen festgeschrieben wurden, faktisch als Prämissen für hochschulinterne Entscheidungen zugrunde gelegt werden, die wiederum als Vorentscheidungen für weitere Entscheidungen dienen.¹⁶ Jede Leitung und Gestaltung, wie auch jede Reform ei-

¹⁴ Bislang haben die Unterscheidungen von Brunsson in Untersuchungen zur Hochschule erst punktuell Eingang gefunden (vgl. Paris 2001: 204ff. und Schimank/Meier 2003).

¹⁵ Die Kommunikation von „ideas“ rangiert in einigen Arbeiten Brunssons auch unter dem Begriff des „talk“.

¹⁶ Mit Luhmann (2000) lassen sich drei Typen von Entscheidungsprämissen unterscheiden: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personaleinsatz. Entscheidungsprogramme sind Entscheidungsprämissen, die als Regeln für mehr als nur eine weitere Entscheidung festgelegt werden. Damit werden regulative Bedingungen für richtiges (oder fehlerhaftes Entscheiden) definiert. Sie können die Form eines Zweckprogramms oder eines Konditionalprogramms annehmen. Konditionalprogramme sind Konstruktionen, die einem "Wenn – Dann"-Schema folgen; was nicht erlaubt ist, ist verboten. Für einen bestimmten Input wird so der Spielraum von Entscheidungen begrenzt. Zweckprogramme konstruieren

ner Organisation besteht in Entscheidungen, die Entscheidungsprämissen festlegen, wobei unterstellt wird, dass die anschließenden Entscheidungen sich an diese Prämissen halten. Unter den Begriff von „action“ fallen in der Hochschule im Kern die faktischen Operationen von Forschung und Lehre. Diese geschehen zwar unter den durch die Organisation konstituierten Rahmenbedingungen. Zugleich zeichnen sich die Interaktionen in Forschung und Lehre durch eine spezifische Unabhängigkeit gegenüber Prozessen des „decision making“ aus. Sie sind nicht vollständig durch diese determiniert und operieren daher auch unter selbst erzeugten strukturellen Voraussetzungen.¹⁷

Die neuen Steuerungskonzepte unterstellen, dass ausgehend von den Zielvorgaben schließlich auf der Ebene von „action“ messbare Resultate produziert werden, die im Vergleich mit den ursprünglichen Vorgaben bewertet werden sollen. Damit liegt diesem Instrument, wie wir mit Brunsson sagen können, eine spezifische „conception of the way ideas, decisions and actions are related to one another“ (Brunsson 1995: 212) zu Grunde. Es impliziert eine Sicht auf die Organisation Hochschule, in der diese wie ein rational handelndes Individuum angesehen wird: Eindeutige Zielvorgaben und Ideen steuern in dieser Sicht Entscheidungen/Entscheidungsprämissen, und Entscheidungen steuern schließlich Handeln. Organisationssoziologische Untersuchungen wie die von Brunsson zeigen hingegen, dass Organisationen empirisch von diesem Bild abweichen. Zwischen der Kommunikation von Ideen, organisationsinternen Entscheidungsprozessen und Handeln besteht demnach keine Durchgriffs-

Zwecke und schränken die Wahl möglicher Mittel ein; was nicht verboten ist, ist erlaubt (Luhmann 2000: 263ff. und 265ff.). Entscheidet man sich in den Hochschulen etwa für ein bestimmtes Evaluationsverfahren, so handelt es sich beispielsweise um einen Fall von Konditionalprogrammierung. Weiterhin werden Kommunikationswege festgelegt, die eingehalten werden müssen, damit eine Entscheidung Anerkennung finden soll. Es werden Kompetenzen definiert, etwa das Recht, bindende Weisungen zu erteilen. Mit dem Konzept der Zielvereinbarung ist durchweg die Forderung verknüpft, neue „Leistungsstrukturen“ zu schaffen (Nickel/Zechlin 2000: 162ff.) – also über Kommunikationswege zu entscheiden. Eine letzte Entscheidungsprämisse besteht in der Regulierung des Personaleinsatzes, das heißt im Hinblick auf die Zuteilung von Personen auf Stellen, im Hinblick auf Rekrutierung, Versetzung und Beförderung.

¹⁷ Vgl. dazu in allgemeiner Perspektive die Untersuchungen von Kieserling (1999: 335ff.). Forschungsprojekte und auch die Lehre werden in Interaktionen realisiert, die selbst Systemcharakter haben. Sie können daher nur sehr begrenzt für organisatorische Zielvorgaben instrumentalisiert werden. Vgl. dazu die einschlägigen Forschungen der Bildungssoziologie (mit Blick auf Hochschulen nur: Pascarella/Terenzini 1991) und der Wissenschaftssoziologie (etwa die Laborstudien von Knorr-Cetina 1981 und 1999).

kausalität. Die Stabilität von Organisationen und ihre Fähigkeit, in turbulenten Umwelten zu bestehen, beruht, so ist aufgrund solcher Untersuchungen zu vermuten, auf einer losen Kopplung zwischen diesen Ebenen und auf Kausalzurechnungen, die in alle Richtungen laufen, etwa wenn für bereits Erreichtes im Nachhinein Entscheidungsvorgaben konstruiert werden.

Im Verhältnis zwischen „talk“, „decision making“ und „action“ ist mit Problemen der Kontrolle und Konsistenz sowie mit Problemen zu rechnen, die sich schon allein aus den unterschiedlichen zeitlichen Horizonten ergeben, in die die Strukturen und Operationen der je verschiedenen Ebenen eingebettet sind. So lassen sich vergleichsweise komplikationslos auf der Ebene von „ideas“ und „talk“ Zielvorgaben durch neue Zielvorgaben ersetzen. Offen bleibt damit zunächst, in welche Entscheidungen diese zu übersetzen sind und welche Prozesse des „decision making“ in der Hochschule in welchen Zeithorizonten möglich sind. Schließlich ist von einer weiteren Asynchronie der Zeitrhythmen von „talk“ und „decision making“ im Verhältnis zum Änderungstempo auszugehen, das für die Routinen des Handelns in Forschung und Lehre erwartet werden kann.

Die innerorganisatorische Handhabung von Zeit-, Kontroll- und Konsistenzproblemen kann man mit den Begriffen von Ambiguität, Justifikation und Hypokrisie umschreiben. Zur Verdeutlichung seien nur einige Beispiele genannt: Gerade weil das Instrument der Zielvereinbarung die Organisation auf die Durchsetzung eindeutiger Ziele verpflichten will, empfiehlt es sich für jene Seite, deren Handeln damit kontrolliert werden soll, die Vereinbarungen möglichst unbestimmt zu halten (Ambiguität). Ebenso liegt es nahe, dass die jeweiligen Struktureinheiten der Hochschulen, die gesteuert werden sollen, längst Erreichtes zu Zielvorgaben erheben, um deren Umsetzung dann als Resultat von zielgerichteter Organisationsentwicklung indizieren zu können (Justifikation). Oder man geht etwa auf der Ebene von „talk“ Vereinbarungen gerade unter der Voraussetzung ein, dass man sie auf der Ebene von „action“ umgehen kann, um beispielsweise die Kernoperationen von Forschung und Lehre vor inadäquaten Ansprüchen zu schützen (Hypokrisie).

Die soeben skizzierten Mechanismen sind keinesfalls allein für Hochschulen charakteristisch, sie werden allein schon durch die Form „soziale

Organisation“ nahe gelegt.¹⁸ In einer Organisation aber, die es mit Operationen zu tun hat, die sich einer Technologisierung entziehen, und dies ist in der Hochschule der Fall, werden Justifikation, Ambiguität und Hypokrisie geradezu systematisch provoziert, wenn sie mit entsprechenden Ansprüchen konfrontiert wird. In diese Richtung deuten auch erste Befunde aus den Niederlanden (Blom 2003) und aus den skandinavischen Ländern (Kogan/Bauer/Bleiklie/Henkel 2000: 61f.).

Mögliche Effekte im Hinblick auf Forschung und Lehre

Auch die Frage nach den faktischen Effekten, die sich mit den neuen Steuerungskonzepten bezüglich Lehre und Forschung verknüpfen, ist bislang kaum erforscht. Erste Hinweise zur Beantwortung der Frage kann man aber Untersuchungen entnehmen, die Bleiklie (1998) zur Einführung des New Public Managements in Norwegen unternommen hat. Demnach verknüpft sich mit der Einführung des New Public Management im Hochschulbereich die folgende Umstellung bezüglich Forschung und

¹⁸ Es bietet sich auch an, allein unter dem Gesichtspunkt, dass es sich bei Hochschulen um soziale Organisationen handelt, anhand des Standes der Organisationsforschung zu prüfen, ob die Rationalitätsannahmen des neuen Steuerungskonzeptes realistisch sind. Dies soll hier aber nicht weiter verfolgt werden. Es seien nur einige Punkte genannt, die eher skeptisch stimmen: Zunächst ist auf Probleme der Kausalattribution und der Zurechnung von Erfolg und Misserfolg in Organisationen zu verweisen (dazu z.B. Luhmann 2000: 75ff.). Organisationen funktionieren nicht nach dem Muster von „trivialen Maschinen“ (Foerster 2001), bei denen die Folgen der Änderung von Einzelfaktoren evaluiert, zugerechnet und eben auch berechnet werden können. Dass Organisationen sich nicht den gängigen Rationalitätsunterstellungen fügen, haben ferner Cohen, March und Olsen (1990) in ihrer Rekonstruktion organisationaler Entscheidungen anhand des Mülleimer-Modells zum Ausdruck gebracht. Bezeichnenderweise wurde dieses Modell zur Erklärung der Entscheidungsprozesse in Universitäten entwickelt, die von den Autoren als „organisierte Anarchien“ konzeptionalisiert werden. Zudem ist zu erwarten, dass unter den Bedingungen der derzeitigen Ressourcenkürzungen, die die Einführung des Zielvereinbarungskonzeptes in den Hochschulen begleiten, die Festlegung und die Umsetzung von Zielvorgaben in besonderer Weise zum Gegenstand mikropolitischer Auseinandersetzungen werden, schließlich geht es auch um „Profilbildungen“, die zum Wegfall von Fakultäten, Instituten, Stellen führen können. Auch die mikropolitischen Forschungen legen nahe, dass Entscheidungsprämissen (also etwa die in Zielvereinbarungen formulierten Zweckprogramme) keine technologisch kausale Engführung des Geschehens in Organisationen gewährleisten können. Ob Entscheidungen annehmend, ablehnend, indifferent, variierend oder ritualistisch auf Entscheidungsprämissen Bezug nehmen, wird demnach in „Machtspielen“ ausgetragen (Burns 1961, Küpper/Ortmann 1988, Baecker 2003). Zudem dürften die Zielvereinbarungen selbst zum Medium mikropolitischer Auseinandersetzungen werden, indem es etwa zu Koalitionsbildungen für oder gegen die Vorgabe entsprechender Ziele kommt.

Lehre. Es setze sich die Vorstellung durch: „academic work can be administered as any work in any service-providing agency.“ Weiter heißt es: „the notion of academic performance is redefined from one which emphasises its ‚inherent‘ quality to one in which measurable aspects are prominent“ (Bleiklie 1998: 308). “The ideology behind the university reforms (...) emphasises the importance of higher education for national economic growth” (Bleiklie 1998: 307). Dem entspreche eine, wie Bleiklie in einem späteren Aufsatz formuliert, Verschiebung in den universitären „knowledge regimes“: „a utility-oriented conception of knowledge“ gerät in Konflikt zu einer „merit-and-truth-oriented conception“ (Bleiklie/Byrkjeflot 2002: 528).

Im Folgenden wird diese Unterscheidung aufgegriffen und vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte in Deutschland in einem allgemeineren Sinne bestimmt. Im Kern geht es um die Differenz zwischen einem Erwartungssyndrom, das Forschung und Lehre eher an wissenschaftsimmanenten Kriterien auszurichten sucht, und einem, das Forschung und Lehre an Kriterien zu orientieren sucht, die gleichsam von „außen“ an Forschung und Lehre herangetragen werden. Ersteres bezieht sich auf das Universitätsideal Humboldts und fordert die Durchsetzung einer „Bildung im Medium der Wissenschaft“ (Brinckmann u.a. 2002), wobei die Unabhängigkeit und Autonomie der Wissenschaft oberstes Prinzip sei. Letzteres nimmt beispielsweise Bezug auf einen Bedarf der Wirtschaft an Qualifikationen oder technologisch verwertbaren Forschungsergebnissen, an dem sich Forschung und Lehre zu orientieren hätten. Beiden Erwartungssyndromen lassen sich typologisch eine Vielzahl von semantischen Formeln zuordnen, die mit den Hochschulen in Zusammenhang gebracht werden: akademische Sozialisation¹⁹ vs. Vermittlung einer beruflichen Qualifikation; Studium disziplin-logisch denken vs. „Studium vom Ende her denken“, also von zu vermittelnden Qualifikationen her;²⁰ Einheit von Forschung und Lehre vs. Verschulung der Hochschulen; Freiheit vs. utilitaristische Gebundenheit von Forschung und Lehre; universalistische wissenschaftliche Bildung vs. partikularistisches Verfügungswissen. Die Gegenüberstellungen ließen sich fortsetzen.²¹

¹⁹ Im Sinne von Parsons/Platt (1970 und 1973).

²⁰ So der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft – vgl. Schmidt (2003).

²¹ Dabei ist nicht zu übersehen, dass der auf Wissenschaftsimmanenz abstellende Pol gelegentlich sowohl vor dem Hintergrund akademischer Verwahrlosung als auch vor dem Hin-

Die erwähnten Untersuchungen in Norwegen legen nahe, dass die Einführung des neuen Steuerungskonzeptes mit einem Autoritätsgewinn des „instrumentalistischen“ Erwartungssyndroms im Hinblick auf Forschung und Lehre nicht nur einhergeht, sondern dass zudem die faktischen „knowledge-regimes“ sich entsprechend umstellen. Ausgehend von den an Brunsson angelehnten Überlegungen im vorangegangenen Abschnitt, ist hingegen zur Vorsicht mit Blick auf solche Schlussfolgerungen zu mahnen. Einerseits ist es evident, dass sich die Rhetorik des Neuen Steuerungsmodells homolog zu instrumentalistischen Erwartungen bezüglich Forschung und Lehre verhält – beide folgen analogen Vorstellungen von Rationalität. Die aktuelle deutsche Hochschuldebatte ist dafür sicher ein hervorragendes Beispiel. Andererseits ist zu bezweifeln, dass sich mit den neuen Steuerungskonzepten die faktischen Interaktionszusammenhänge von Forschung und Lehre an diesen Erwartungen ausrichten ließen. Auch hier ist davon auszugehen, dass zwischen den normativen Syndromen, auf die man sich auf den Ebenen von „talk“, Entscheidungen und „action“ bezieht oder die sich dort Ausdruck verschaffen, nicht nur Konsistenzen, sondern auch Inkonsistenzen bestehen. So mag man sich beispielsweise auf der Ebene von „talk“ auf Orientierungen instrumentellen Charakters beziehen, die dann aber auf der Ebene von „action“ bezüglich der Kernoperationen von Forschung und Lehre ihre Autorität verlieren. Denn die entscheidende Motivationsgröße ist hier Reputation, und die wird außerhalb der Organisation vergeben und zwar nach Kriterien, die in der „scientific community“ gelten. So ist auch nicht auszuschließen, dass jenseits aller instrumentalistischen Rhetorik, die sich mit dem Zielvereinbarungskonzept verbindet, einzelne Verfahrensweisen, die dieses Konzept vorsieht, durchaus in einer Weise gehandhabt werden, die den Vorstellungen eines (inner)wissenschaftlichen Universalismus entsprechen und diese befördern. Einerseits liegt es nahe, dass eine instrumentalistische Auslegung etwa von Evaluationsverfahren einen taktisch-opportunistischen Wissenschaftlerhabitus²² systematisch prämiert. Hier kann es zu Verfahrensverfestigungen und „Lock Ins“²³ kommen, aus

tergrund quasi-ständischer Strukturen an den Universitäten in Anspruch genommen wird (vgl. Lenhardt 2004: 18).

²² Vgl. die Schilderung eines solchen „evaluationsförmigen“ Wissenschaftlerhabitus in Kieser (1998: 215).

²³ Diesen Punkt heben insbesondere Ortmann (2000) und Fuchs (2003) hervor.

denen man nur noch schwer herausfindet. Andererseits ist es auch denkbar, dass Evaluationsverfahren nicht in jenem technischen Sinne gehandhabt werden, den die neuen Steuerungskonzepte implizieren.

So oder so wird mit jenen Inkonsistenzen bei der Implementierung des neuen Steuerungskonzeptes zu rechnen sein, die dann in den Organisationen über die Mechanismen von Ambiguität, Justifikation und Hypokrisie bearbeitet werden. Wenn es nicht mehr gelingt, die Brüche zwischen den Anforderungen, die die Steuerungskonzepte implizieren, und den faktischen Operationslogiken von Forschung und Lehre zu verdecken, werden erneut Reformbemühungen einsetzen. Die Halbwertszeit der neuen Steuerungskonzepte wird dabei in kognitiver Hinsicht wohl um so kürzer sein, je weniger Spielraum bleibt, um den Technologisierungsansprüchen auf der operativen Ebene von Forschung und Lehre zu entgehen und gleichzeitig die Fiktion einer engen Kopplung zwischen „talk“, Entscheidungen und Handeln aufrechtzuerhalten.²⁴

Am Beispiel der USA wurde der Aufstieg und der Autoritätsverlust solcher „management fads in higher education“, die jeweils als Inbegriff von „Rationalität“ auftraten, ausführlich untersucht (Birnbaum 2001). In Amerika scheint man behänder zu sein bei der Übernahme (und Verwerfung) von Managementmodellen, die dort aber allein als gleichsam kulturelle Vorgaben zirkulieren und Legitimität beanspruchen. Sie werden den Hochschulen nicht qua staatlicher Macht oktroyiert und rechtlich normiert. In Deutschland hingegen ist dies der Fall. Ein „Ausstieg“ wird daher schwieriger. Wenn der Management- oder Organisationsstandard in kognitiver Hinsicht schon als erledigt gilt, wird hier auf diese Weise seine normative Autorität längerfristiger abgestützt, und die Hochschulorganisationsberater müssen etwas länger warten, ehe sie eine neue Generation von PowerPoint-Präsentationen darbieten können.

²⁴ „Rational“ wäre es dann, dass sich die Hochschule in einer Form selbst beobachtet, die nicht der eigenen Präsentationsrhetorik auf den Leim geht und die sich zugleich der Begrenztheit der eigenen Perspektive vergegenwärtigt und zwar ohne die Illusion, diese wiederum zweckrational aufheben zu können. Sie müsste dann gerade mit Mehrdeutigkeiten umgehen, sich von vereinfachten Modellen verabschieden und den Blick dafür freihalten, dass sich jede Zweckvorgabe mit Effekten verknüpft, die nicht intendiert waren, und sie müsste sich entsprechend Spielräume für Umdispositionen offen halten, also sich gerade nicht festlegen und Entscheidungen so treffen, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird (Heinz von Foerster) – kurzum, sie müsste sich so verhalten, wie es den neuen Steuerungskonzepten gerade nicht entspricht.

Literatur

- Baecker, Dirk (2003): Die Reform der Gesellschaft.
<http://homepage.mac.com/baecker/reform.pdf> (Zugriff am 02.03.2004).
- Bleiklie, Ivar (1998): Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. In: *European Journal of Education* 33. S. 299-316.
- Bleiklie, Ivar / Byrkjeflot, Haldor (2002): Changing Knowledge Regimes: Universities in a new Research Environment. In: *Higher Education* 44. S. 519-532.
- Blom, Herman (2003): Managementparadoxien. Ein Erfahrungsbericht über Steuerungsmechanismen der niederländischen Fachhochschulen. In: *Die neue Hochschule*, Heft 5. S. 32-34.
- Braun, Dietmar / Merrien, Francois-Xavier (1999): Towards A New Model Of Governance For Universities. A Comparative View. London/Philadelphia.
- Brinckmann, Hans / Garcia, Omar / Gruschka, Andreas / Lenhardt, Gero / zur Lippe, Rudolf (2002): Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brunsson, Nils (1982): The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Actions. In: *Journal of Management Studies* 19. S. 29-44.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy*. New York: John Wiley&Sons.
- Brunsson, Nils (1995): Ideas and Actions: Justification and Hypocrisy as Alternatives to Control. In: *Research in the Sociology of Organisation* 13. S. 211-235.
- Brunsson, Nils / Olsen, Johan P. (1993): *The Reforming Organization*. London: Routledge.
- Burns, Tom (1961): Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. In: *Administrative Science Quarterly* 6. S. 257-281.
- Cohen, Michael / March, James D. / Olsen, Johan (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: James G. March (Hg.): *Entscheidung und Organisation*. Wiesbaden: Gabler. S. 329-372.
- DiMaggio, Paul / Powell, Walter W. (1991a): The Iron Cage Revisited. In: Walter W. Powell / Paul DiMaggio (Eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago and London: The University of Chicago Press. S. 63-82.
- DiMaggio, Paul / Powell, Walter W. (1991b): Introduction. In: Walter W. Powell / Paul DiMaggio (Eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago and London: The University of Chicago Press. S. 2-38.
- Fangmann, Helmut (2001): Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen. In: Anke Hanft (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. Neuwied: Luchterhand. S. 508-512.
- Foerster, Heinz von (2001): Wissenschaft des Unwißbaren. In: Heinz von Foerster: *Short Cuts*. Frankfurt a.M.: Zeitausendeins. S. 139-181.
- Fuchs, Peter (2003): Hochschulen als Trivialmaschinen. In: *Forschung und Lehre*, Heft 2. S. 69-70.
- Hödl, Erich / Zegelin, Wolf (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg: Metropolis.

- Kieser, Alfred (1998): Going Dutch – Was lehren niederländische Erfahrungen mit der Evaluation universitärer Forschung? In: *Die Betriebswirtschaft* 58. S. 208-224.
- Kieserling, André. (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1981): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1999): *Wissenskulturen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Köhler, Helmut / Stock, Manfred (2004): *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*. Opladen: Leske&Budrich.
- Kogan, Maurice / Bauer, Marianne / Bleiklie, Ivar / Henkel, Mary (2000): *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. London: Kingsley Publishers.
- Kreckel, Reinhard (2003): *Handlungsoptionen deutscher Universitäten im Kräftefeld von staatlicher Steuerung, Marktorientierung und akademische Autonomie*. Manuskript eines Vortrages gehalten am 23.5.2003 in Wittenberg.
- Krücken, Georg (2004): *Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?* In: Jürgen Beyer / Petra Stykow (Hg.): *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Die ungewisse Aussichtslosigkeit rationaler Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Erscheinen).
- Kühl, Stefan (2000): *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglauben im Konzept der lernenden Organisation*. Frankfurt/New York: Campus.
- Küpper, Willi / Ortman, Günther (Hg.) (1988): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenhardt, Gero (2004): *Hochschulbildung in europäischen, deutschen und amerikanischen Perspektiven*. Manuskript eines Vortrages, gehalten am 24.2.2004 am HoF in Wittenberg.
- Levy, Daniel C. (1999): *When Private Higher Education Does Not Bring Organizational Diversity*. In: Philip G. Altbach (ed.): *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Greenwood Publishing: Chestnut Hill. S. 17-49.
- Luhmann (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl-Eberhard (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, John W. (1994): *Rationalized Environments*. In: W. Richard Scott / John W. Meyer: *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage. S. 28-54.
- Meyer, John W. (1996): *Otherhood: The Promulgation and Transmission of Ideas in the Modern Organizational Environment*. In: Barbara Czarniawska/ Guje Sevón (eds.): *Translating Organizational Change*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 241-253.
- Meyer, John W. / Rowan, Brian (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology* 83. S. 340-363.
- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. (1994): *Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account*. In: W. Richard Scott / John W.

- Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. S. 9-27.
- Meyer, John W. / Scott, W. Richard (1994): Developments in Institutional Theory. In: W. Richard Scott/ John W. Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. S. 1-8.
- Michaelis, Elisabeth (2002): Zielvereinbarungen in Hochschulen: Eine Materialsammlung. EvaNet. Netzwerk für Hochschulen von HIS/HRK.
- Müller-Böling, Detlef / Schreiterer, Ulrich (1999): Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen – Perspektiven eines neuen Steuerungsinstruments. In: Jutta Fedrowitz / Erhard Krasny / Frank Ziegele (Hg.): Hochschulen und Zielvereinbarungen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. S. 14-26.
- Nassehi, Arnim (2004): Tu flex Bavaria? Tempi passati! Über die Krise der Universitäten. In: Forschung und Lehre, Heft 1. S. 12-13.
- Nickel, Sigrun (2001): Zielvereinbarungssysteme – Intern. In: Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Luchterhand Neuwied. S. 512-520.
- Nickel, Sigrun / Zechlin, Lothar (2000): Zielvereinbarungen als partizipatives Management. Ein Anwendungsmodell. In A. Hanft (Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied. S. 153-169.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe / Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 70-182.
- Ortmann, Günther (2000): Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. Selbstreferentielle Endlos-Reformen an den Hochschulen. In: Stephan Laske / Tobias Scheytt / Claudia Meiser-Scheytt / Claus Otto Scharmer (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. München/Mehring: Hampp. S. 376-396.
- Paris, Rainer (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: Erhard Stöltig / Uwe Schimank (Hg.). Die Krise der Universitäten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 194-222.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald M. (1973): The American University. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald M. (1970): Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. In: Sociology of Education 43. S. 1-37.
- Pascarella, Ernest T. / Terenzini, Patrick T. (1991): How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sandberg, Berit (2003): Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen – ein Deregulierungsinstrument? In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4. S. 36-55.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (2000): National, International and Transnational Constructions of New Public Management. Score Rapportserie 2000:4. Stockholm.
- Schimank, Uwe / Meier, Frank (2003): Studie zum Förderprogramm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“. Unter besonderer Berücksichtigung der mikropolitischen Konstellationen und der Effekte auf die Forschung. In: Reinhard Kreckel / Dieter Sadowsky / Uwe Schimank: Profilbildung. Studien zum Förderprogramm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ der Volks-

- wagenstiftung und zu neuen Perspektiven des Förderprogramms. Hagen. S. 11-49.
- Schmidt, M. (2003): Der Bachelor, das unbekannte Wesen. In: Süddeutsche Zeitung vom 1.12.2003. S. 10.
- Scott, W. Richard (1994): Institutions and Organizations: Towards a Theoretical Synthesis. In: W. Richard Scott / John W. Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. S. 55-80.
- Strang, David / Meyer, John W. (1994): Institutional Conditions for Diffusion. In: W. Richard Scott / John W. Meyer: Institutional Environments and Organizations. Thousand Oaks: Sage. S. 100-112.
- Stock, Manfred (2003): Professionen in reproduktionstheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32. S. 186-205.
- Tolbert, Pamela S. (1985): Institutional Environments and Resource Dependence: Sources of Administrative Structure in Institutions of Higher Education. In: Administrative Science Quarterly 30. S. 1-13.
- Ziegele, Frank (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 3. S. 106-121.

Lernen in Veränderungsprozessen

Organisationales Lernen und defensive Routinen an Universitäten

Doris Carstensen
Graz

Die Reformen und Veränderungsprozesse an deutschsprachigen Universitäten schreiten voran. Anke Hanft konstatiert sogar ein „Reformfieber“ (2000: VII). Dabei treten unterschiedliche Programme, Instrumente und Konzepte auf der Reformbühne auf und ab.¹ Die Re-

formen der letzten Jahre haben eines gemeinsam: Sie stammen vorwiegend aus betriebswirtschaftlichen Kontexten und bringen Ökonomie und Management in die Universitäten, um deren Leistungsfähigkeit zu verbessern. Begleitet werden sie von generellen Forderungen nach Kostensenkungen, teilweise drastischen Einschnitten, einer Unzufriedenheit mit den Leistungen und Reorganisationen. Dass diese Veränderungen im Organisationsgefüge der Universität alle Ebenen betreffen und sich darüber hinaus auf die Beziehungen zu anderen Organisationen und gesellschaftlichen Gruppen erstrecken, ist allerorten zu spüren.

Um die Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen in solch spannungsreichen Veränderungsprozessen optimal zu nutzen, werden an Universitäten in den letzten Jahren vermehrt Methoden der Organisationsentwicklung eingesetzt. Dabei wird bewusst eine Unschärfe der organisationstheoretischen Definition der Universität als Organisation in Kauf

¹ Es wäre lohnenswert, die Entwicklung des Managements an deutschsprachigen Universitäten daraufhin zu untersuchen. Eine solche Analyse liegt für US-amerikanische Hochschulen vor. Darin beschreibt der Hochschulforscher Robert Birnbaum die ‚Management Fads‘ des Hochschulmanagements seit etwa 1960. Diese ‚Steckenpferde‘ verbindet, dass sie ursprünglich aus privatwirtschaftlichen Kontexten stammen, zumeist staatlicherseits propagiert werden, und ihre Adaptionen in den Hochschulen nach anfänglicher Bestätigung der Hoffnung, nun ‚das‘ perfekte Managementsystem gefunden zu haben, und rasch anwachsender Publikationsdichte nach einer gewissen Zeit wieder als Werkzeug aus dem Wahrnehmungskontext der Hochschulen verschwinden, wie etwa Managementinformationssysteme, strategische Planung, Total Quality Management etc. (2001: 4-31).

genommen. Einerseits ist eine Universität eine Expertenorganisation (Pel-
lert 2000), die in höchstem Maße von der Leistungsfähigkeit und Profes-
sionalität ihrer sehr autonom agierenden Mitglieder abhängig ist, anderer-
seits entwickeln sich viele Universitäten in Richtung des Modells einer
„Entrepreneurial University“ (Clark 1998), die letztlich nichts anderes ist
als ein Dienstleistungsbetrieb (Arnheim 1998).

Im Folgenden soll eine Methode der Organisationsentwicklung, *das
organisationale Lernen*, und ein in diesem Kontext erkennbares Phäno-
men, *die defensive Routine*, näher beleuchtet werden. Die theoretischen
Prämissen und die Analyse von Veränderungsprozessen werden in zwei
Beispielen ausgeführt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den Wider-
sprüchen, mit denen Universitäten und die darin handelnden Personen le-
ben, und die sie selbst wiederum anteilig produzieren.

Handlungen und Erfahrungen verändern: organisationales Lernen

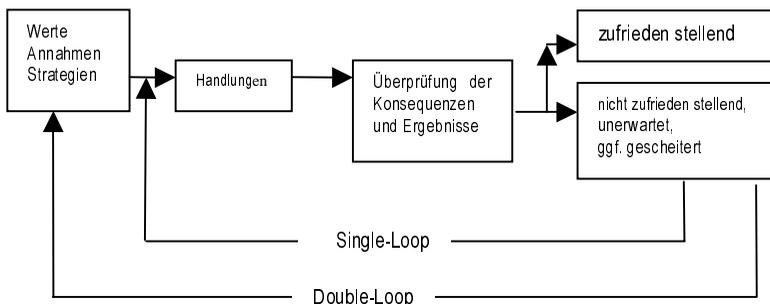
Ein Grundsatz der Organisationsentwicklung lautet, „dass man ein sozia-
les System nur dann verstehen kann, wenn man es verändert. Handlungen
und Erfahrungen werden als eng miteinander verknüpft gesehen“ (Pellert
2001: 342). Um die Strukturen im Sinne eines organisatorischen Wandels
zu verändern, bedarf es der Handlungen und der auf Erfahrungen beru-
henden Verhaltensänderung von Menschen. Individuelle Erfahrungen
werden für einen Wandel zu einer wertvollen Ressource, wenn organisa-
tionales Lernen in den Veränderungsprozessen eingesetzt wird. Das Ver-
ständnis des organisationalen Lernens, auf dem die folgenden Ausführungen
beruhen, geht zurück auf Argyris und Schön, die bereits in den 70er
Jahren Modelle des erfolgreichen organisationalen Lernens analysierten
(Argyris 1996, 1999). Als Lernprozesse bezeichnen sie alle Vorgänge, in
denen Organisationen – unabhängig ob Profit oder Non-Profit, staatlich
oder supranational – „aus vergangenen Erfolgen und Misserfolgen Lehren
ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevor-
stehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren,
ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzei-
gen und realisieren müssen.“ (1999: 9). Laut dieser Definition findet Ler-
nen in Organisationen immer und unausweichlich statt. Eine Gestaltung
von diesen Lernprozessen, so dass diese beispielsweise zum organisatio-

nenalen Lernen in Veränderungsprozessen werden, ist Teil der Organisationsentwicklung.

Single- und double-loop-Lernen

Argyris und Schön unterscheiden zwei Formen des Lernens (1999: 35-37). Da ist zum einen das ‚Single-Loop-Lernen‘, in dem Organisationen lernen, sich veränderten Gegebenheiten anzupassen, beispielsweise wenn neue Steuerungsinstrumente und Analysemethoden eingesetzt werden (Controlling, betriebswirtschaftliches Haushaltswesen, Qualitätssicherung etc.). Lernen findet dadurch statt, dass gewünschte Zustände und Ziele werden und entweder bestätigt werden oder Abweichungen als Rückmeldung zur Identifizierung der Fehlerquelle und zur Kurskorrektur führen. Dieses Lernen bezieht sich weitgehend auf die Effektivität: Wie können bestehende Ziele am besten erreicht und die Leistung der Organisation beibehalten oder mit den neuen Managementinstrumenten gesteigert werden. Die Strategien und Werte bleiben in der Organisation weitgehend unangetastet. Dies ist unproblematisch, wenn die angestrebten Ziele erreicht werden. Tritt dies jedoch nicht ein, kann neben einer Kurskorrektur auch die Verbindung zu den grundlegenden Annahmen, Strategien und Werten in Betracht gezogen werden. Diese Lernschleife ist in Organisationen ungleich schwieriger zu gestalten. Sie wird als ‚Double-Loop-Lernen‘ bezeichnet und bezieht einen in die Zukunft hineinreichenden Kontext mit ein. Ihr Ziel ist die Veränderung von Handlungsmustern und ein Wertewechsel, der für die langfristige Leistungsfähigkeit der Organisation notwendig ist, damit Innovationen sowie geänderte Rahmenbedingungen nicht die Existenz bedrohen.

Abbildung: Single- und Double-Loop-Lernen (Argyris 1996: 8)



Die unbeachtete Struktur hinter den Veränderungs- und Lernprozessen

Für Lernprozesse und Lernprogramme gibt es förderliche und hindernde Rahmenbedingungen in Organisationen. In den aktuellen Umsetzungsmodellen von Universitätsreformen sind partizipative Entscheidungsstrukturen und anerkannte Entscheidungsorgane, weitreichendes Commitment der Mitarbeiter, Transparenz und Offenheit im Austausch sowie in den Informationen und iterative Strategieentwicklungsprozesse förderlich. Was jedoch oft in diesen Vorgehensmodellen ausgeblendet wird, ist die Frage nach den alten und neuen Werten und nach den offenen und verdeckten handlungsleitenden Theorien in der Organisation.

Offene und verdeckte handlungsleitende Theorien

Als handlungsleitende Theorien sind alle expliziten und impliziten Grundsätze zu verstehen, die weitgehend das Verhalten innerhalb einer Organisation und in einer Position bestimmen. Unter relativ stabilen Bedingungen erweisen sie sich zumeist als sinnvoll. Argyris/Schön unterscheiden – basierend auf empirischen Untersuchungen – zwischen solchen handlungsleitenden Theorien, die offen vertreten werden, dokumentiert sind und im Sinne einer Unternehmenskultur zu den bevorzugten zählen (espoused-theories), und solchen, die tatsächlich dem Handeln zugrunde liegen (theory-in-use), aber in der Regel unausgesprochen und verdeckt bleiben (Argyris/Schön 1999:103, Argyris 1996: 216). Die Organisationsforscher gehen davon aus, dass vier grundlegende Postulate das menschliche Verhalten in Organisationen als ‚theory-in-use‘ lenken: 1) der vom Handelnden definierte Zweck soll erreicht werden, 2) gewinnen – nicht verlieren, 3) negative Gefühle unterdrücken, 4) Rationalität und Vernünftigkeit betonen (Argyris 1999b: 186). Diese tatsächlichen handlungsleitenden Theorien können aus Beobachtungen der Aktionen, des Verhaltens, der informellen und formellen Strukturen und Regelungen in Organisationen rekonstruiert werden.

Wenn Veränderungsprozesse scheitern oder nur zögerlich stattfinden, kann ein hintergründiger Blick auf die Unterschiede zwischen den offenen, bevorzugten und den tatsächlichen handlungsleitenden Theorien Erklärungen bieten und möglicherweise durch ein ‚Double-Loop-Lernen‘ neue Ansätze im Veränderungsprozess eröffnen. Ein Phänomen, das im

Zusammenhang mit Veränderungsprozessen zu Tage tritt, sind Widersprüche. Diese können auf mehreren Ebenen in Organisationen entstehen. Sie können etwa struktureller Natur sein, wie dies bei Universitäten als Organisationen der Fall ist, oder infolge von veränderten Rahmenbedingungen hervorgerufen werden oder als Widerspruch der offenen und verdeckten handlungsleitenden Theorien auftreten. Diese drei Möglichkeiten werden im Folgenden gezeigt.

Widerspruch I: organisationsimmanente Widersprüche in Universitäten

Wenden wir uns den offenen handlungsleitenden Theorien in Universitäten zu, so sehen wir uns bereits auf den ersten Blick mit einem Geflecht von Widersprüchlichkeiten der Organisation selbst konfrontiert. Einerseits gelten Universitäten als stabile, traditionsbewusste Institutionen mit gesellschaftlichem Status und Wertekodex; andererseits hängen ihre Leistungen von der Kritik- und Innovationsfähigkeit sowie der Neugierde ihrer Angehörigen ab. Die funktionale Organisiertheit der Universitäten im Hinblick auf die Satzungen, die Organisationspläne und die Führungsstrukturen wird konterkariert durch die relativ lose Verbindung ihrer Angehörigen („Loosely Coupled Systems“, Weick 1976). Als soziales Gebilde sind Universitäten weitgehend unterorganisiert. Ihre Mitglieder sind Individuen und ExpertInnen, die sich in Gruppenzugehörigkeiten formieren und eher dem Prinzip der individuellen Autonomie folgen. Nicht alle Angehörigen verfolgen die Ziele einer Universität in gleicher Weise und die geregelte Arbeitsteilung ist in der Praxis nur schwer koordinierbar. Und schließlich bilden Universitäten ein relativ abgeschlossenes System, das aber in den letzten Jahren durch die Bildungsexpansion verstärkt mit der Forderung nach mehr Öffnung und Ausdifferenzierung konfrontiert ist. Analog dazu sind die bevorzugten handlungsleitenden Theorien einer Universität eher inkonsistent, polyvalent und offen in sich widersprüchlich.

Eine Form mit diesen Widersprüchlichkeiten produktiv umzugehen, fand in den letzten Jahren verstärkt in den Programmen zur Leitbildentwicklung statt. „Leitbilder sind auf konkrete einzelne Institutionen bezogen. Sie beschreiben die Besonderheit, ihre Entwicklungsmöglichkeiten und die Normen und Handlungen ihrer Mitglieder“ (Bülow-Schramm 2001: 264). Die Leitbildentwicklung stellt einen Versuch dar,

die strukturellen Widersprüche der Organisation und Inkonsistenzen ihrer offenen handlungsleitenden Theorien durch Abstimmungs- und Einigungsprozesse aufzulösen. Die Erfahrung zeigt, dass zwischen Programm und Praxis oft eine große Lücke besteht. Im Hinblick auf das organisationale Lernen findet vermutlich in den meisten Leitbildentwicklungen ein ‚Single-Loop-Lernen‘ statt, das den Ausgangspunkt zum ‚Double-Loop‘ bilden kann: „Die Arbeit ist mit der Verabschiedung eines Leitbildes nicht getan, sondern fängt erst an.“ (Bülow-Schramm 2001: 266).

Widerspruch II: offene handlungsleitende Theorie versus geänderte Rahmenbedingungen

Auf der Handlungsebene in den Universitäten kann anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie der Gegensatz zwischen einer offenen handlungsleitenden Theorie und geänderten Rahmenbedingungen zu einem Dilemma führen kann. Eine zentrale handlungsleitende Theorie in Universitäten ist die wissenschaftliche Ausdifferenzierung und Spezialisierung, da diese die individuelle Positionierung in der Forschung ermöglicht. Werden nun durch externe oder interne Rahmenvorgaben wie Stelleneinsparungen² die Kontexte verändert, unter denen die handlungsleitende Theorie „Spezialisierung“ Sinn macht, kommt es zu einem faktischen Widerspruch. Einerseits gilt die Spezialisierung des Forschungs- und Wissensgebietes als individuelles und organisationales Handlungsmotiv und im Gegensatz dazu muss die Aufrechterhaltung eines Status quo, um z.B. Lehrpläne und institutionsübergreifende Profile zu sichern, bei reduziertem Personal gewährleistet sein. Mit diesem Dilemma sehen sich viele Strukturentwicklungsprozesse konfrontiert, die aktuell unter harten Sparvorgaben stattfinden.

In diesem Beispiel kann ein ‚Single-Loop-Lernprozess‘ zwar Ziele auf einer ersten Ordnungsebene erreichen, die in der Praxis so aussehen, dass Vorschläge für Stelleneinsparungen und künftige Profilierungen erarbeitet werden. Die Änderung der offenen Handlungstheorien erfolgt jedoch kaum, wozu ein ‚Double-Loop-Lernprozess‘ notwendig wäre.³ Und

² Die nachstehenden Überlegungen beruhen auf einem Erfahrungsausschnitt im ersten sogenannten Qualitätspakt (1999) an einer nordrhein-westfälischen Universität, in dem annähernd bis zu 10% der Stellen bis 2010 einzusparen waren.

³ Eine Untersuchung, welche organisationalen Lernmodelle an den nordrhein-westfälischen Universitäten im Rahmen des Qualitätspaktes (1999) zum Einsatz kamen, wäre im Hinblick

so bleibt Spezialisierung weiterhin ein allgemein anerkanntes Ziel in den Universitäten. Es wird perpetuiert in den Modellen der Forschungsorientierung und -förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und setzt sich als Muster auf allen Ebenen der wissenschaftlichen Karriere fort. Keiner der Beteiligten handelt falsch, nur es entsteht ein nicht zufrieden stellender Kompromiss: Die einen können sich mehr spezialisieren, die anderen weniger. Die Diskussion, ob das Handlungsmotiv Spezialisierung grundsätzlich für alle gelten kann, würde im Sinne des ‚Double-Loop-Lernens‘ eine Verbindung der neu zu fassenden Handlungsmuster mit den Strategien, Annahmen und Werten in der Universität ermöglichen.

Offenes Reaktionsmuster: Protest und argumentative Entgegnung

Protest und Widerstand sind die offenen Reaktionsmuster gegen die Vorgaben der Stelleneinsparung und sie werden umfassend argumentativ untermauert. Der Sinn des Widerstands liegt darin, etwas abzuwehren, sich gegen etwas zu verwahren und eine Position zu haben. Dies ist ein Teil des politischen Entscheidungsmodells in den Gremien: Widerspruch ist dort notwendig, damit etwas verhandelt werden kann. Doch nicht immer ist diesem Erfolg beschieden. Gerade das genannte Beispiel der Stelleneinsparungen lässt Widerspruch unter dem Einfluss finanzpolitischer Entscheidungen zur rhetorischen Figur werden. Die Folgen eines solchen Leerlaufs des Protestes sind vielschichtig. Zum einen entsteht Demotivation, zum anderen findet eine Unterteilung statt, in jene, die entscheiden, dass Stellen wegfallen und jene, die davon betroffen sind. Und schließlich entsteht eine Möglichkeit, Gründe und die Verantwortung für das künftige Misslingen oder Nicht-Erreichen von Zielen auf ‚die anderen‘ zu projizieren.

auf die Lernfähigkeit von Universitäten ertragreich. Damit ließe sich überdies die Frage verbinden, ob in der korrigierenden Reprise des Qualitätspaktes binnen weniger Jahre die Hochschulen andere Lernmodelle gewählt haben.

Verdecktes Reaktionsmuster: defensive Routine

Spätestens an dieser Stelle nehmen organisationale AbwehrROUTINEN ihren Platz ein, die als defensive Routinen bezeichnet werden. Im Unterschied zum Widerstand, zur Kritik und offenen Ablehnung sind defensive Routinen verdeckte Handlungsmuster. Die Vermutung, dass nur Einzelpersonen diese verfolgen, ist nicht zutreffend. Defensive Routinen sind ein personenunabhängiges Verhaltensmuster der Organisation, allerdings sind sie besonders gravierend in Führungspositionen. Defensive Routinen sind ein sozial-psychologisches Phänomen, das als Problem in sozialen Prozessen existiert. Sie können mit Methoden der Aktionsforschung (action research) dann sichtbar gemacht werden, wenn die Datenerhebung selbst Teil des sozialen Prozesses wird.⁴

Eine organisatorische AbwehrROUTINE ist „jegliche Handlung oder Politik, die Menschen vor negativen Überraschungen, Gesichtsverlust oder Bedrohung bewahrt und gleichzeitig die Organisation darin hindert, die Ursachen der Überraschungen, Gesichtsverluste und Bedrohungen zu reduzieren oder zu beseitigen. Organisationsbezogene AbwehrROUTINEN sind lernwidrig und (übermäßig) protektionistisch“ (Argyris 1999a: 132). Sowohl die Motive des Handelns in defensiven Routinen als auch das Handeln selbst erscheinen auf den ersten Blick menschlich nachvollziehbar. Bei gravierenden und vor allem beschleunigten Veränderungsprozessen rufen sie allerdings Lernblockaden hervor und können mithin zum Scheitern führen.

In dem dargelegten Fall des Widerspruchs zwischen der bevorzugten handlungsleitenden Theorie ‚Spezialisierung‘ und der faktischen Einschränkung durch Stelleneinsparungen würde eine Diskussion um die generelle Gültigkeit von ‚Spezialisierung‘ folgende Risiken für einzelne Akteure oder Gruppen in sich bergen: 1) das Risiko, zu der Gruppe zu zählen, für die Spezialisierung nur noch eingeschränkt gilt, 2) der damit verbundene offene Gesichtsverlust im geltenden Reputationsmuster der Wissenschaft und 3) die Bedrohung des erreichten Status beziehungsweise die künftige Perspektive, einen solchen Status nicht mehr erreichen zu

⁴ Argyris weist auf annähernd 5000 Fälle hin, in denen Daten gesammelt wurden, mit dem Ergebnis, dass nahezu alle Befragten konsistent nach der defensive Routine ihrer Organisation handelten, obwohl eine große Diversität im Hinblick auf soziodemographische Faktoren vorlag. Insofern ist es kein an Einzelpersonen gebundenes psychologisches Phänomen (1996: 286).

können. Dieser Hintergrund verdeutlicht, warum eine offen geführte Diskussion um ‚Spezialisierung‘ und das ‚Double-Loop-Lernen‘ so schwierig sind. Oder wie Horst Kern, Präsident der Universität Göttingen, schrieb: „Mitwirkung macht verletzbar, und das Wissen um diese potenzielle Verletzbarkeit kann in ein risikoaverses Verhalten umschlagen, das der Erneuerung dann zuwiderläuft“ (2000: 33).

Widerspruch III: verdeckte handlungsleitende Theorie und offene handlungsleitende Theorie

Folgen wir der Allgemeingültigkeit von tatsächlichen handlungsleitenden Theorien (theory-in-use), sind diese auch in Universitäten zugegen. Anhand eines weiteren Fallbeispiels, das bereits mit Verhaltensbeobachtungen rekonstruiert und analysiert wurde,⁵ soll dies illustriert werden. Im Speziellen geht es um die Entscheidung über den Veröffentlichungsmodus der individuellen Lehrevaluierungsergebnisse. Die Frage nach der ‚theory-in-use‘ offeriert ein Deutungsmuster, um das zum Teil widersprüchliche Verhalten von Studierenden und Lehrenden zu erklären.

Im Lernmodell handelt es sich um ein ‚Single-Loop-Lernen‘: Es soll ein Modus für die Veröffentlichung gefunden werden, den alle mittragen können. Angesichts einer sehr engagierten und kontroversen Diskussion wird deutlich, dass diese Entscheidungsfindung bereits an den Werten und Strategien rüttelt. In dem vorliegenden Fall hat jedoch kein ‚Double-Loop-Lernen‘ stattgefunden.

Auf der *Ebene der formalen Richtlinien* ist die Frage der Veröffentlichung zum Zeitpunkt der Implementierung der Lehrveranstaltungsbeurteilung (2000) durch rechtliche Vorgaben minimal geregelt. Diese schreiben lediglich ein Einverständnis der Lehrenden vor. Darüber hinaus kann der Modus in den Universitäten selbst bestimmt werden. Nach einigen vergeblichen Anläufen, diese Frage in einer größeren Kommission zu lösen, in der nach dem Repräsentanzprinzip Lehrende aller Statusgruppen und Studierende zugegen waren, wurde eine Unterkommission eingerichtet, in der die Meinungsträger eine Beschlussvorlage erarbeiten sollten.

⁵ Dieses Fallbeispiel ist Teil meines Dissertationsprojekts über ‚Defensive Routinen‘ an Universitäten.

Betrachten wir die *Entscheidungsebene*, so basiert das Entscheidungsmodell auf der Beteiligung aller betroffenen Gruppen, um so ein Modell für die Lehrveranstaltungsbewertung zu entwickeln, das von allen mitgetragen werden kann. In diesem Entscheidungsmodell kommt die damals bevorzugte handlungsleitende Theorie der Universität zum Tragen. Stellen wir die tatsächlichen handlungsleitenden Theorien den bevorzugten Handlungsmustern im Entscheidungsmodell gegenüber, treten Konsequenzen in den Vordergrund, die den Prozess der Entscheidungsfindung mehr beeinflussen als die Entscheidung selbst.

<i>Tatsächliche, verdeckte handlungsleitende Theorie</i>	<i>Offene handlungsleitende Theorie im Entscheidungsmodell der Universität</i>	<i>Konsequenzen</i>
Der vom Handelnden definierte Zweck soll erreicht werden.	Jeder wird bei der Bestimmung von Zielen einbezogen.	Widersprüchliche Ziele, jeder schützt seine Ziele, viel Energie wird auf die Auflösung des Schutzwalls verwendet
Gewinnen – nicht verlieren	Jeder gewinnt, keiner verliert.	Kompromisse, Aushandlung, Gegeneinander, Wahrnehmung einer Mandatsvertretung
Negative Gefühle unterdrücken	Gefühle können in gewissem Umfang ausgedrückt werden.	Ärger, äußeres Engagement (für eine Mandatsgruppe), Diplomatie, Rivalität
Rationalität und Vernünftigkeit betonen	Rationalität und vernünftige Argumente zählen.	Wenige Alternativen und Wahlmöglichkeiten, geringe Risikobereitschaft

Die dritte *Ebene* der Betrachtung ist die *des Verhaltens und der Rollen*. Insgesamt folgt die Diskussion zur Entscheidungsfindung in der Frage der Veröffentlichung dem Handlungsmuster der defensiven Routine. Die Beteiligten verwenden als Mandatsträger ihrer Gruppen mehr Energie darauf, ihre Positionen zu wahren und zu argumentieren, als darauf, eine Lösung zu finden. Aus Sicht der Studierenden könnte es einen Gesichtsverlust bedeuten, von der Maximalforderung der öffentlich zugänglichen, vollständigen Veröffentlichung abzuweichen, während die Lehrenden mit

ihren Argumenten einem zukünftig möglichen Gesichtsverlust durch diese Form der Veröffentlichung entgegenwirken wollen. Auf ihrer Seite bestehen überdies weitere Vorbehalte gegenüber der Lehrveranstaltungsbeurteilung. Sie sehen sich unmittelbar mit einer Bewertung konfrontiert, die auch zu negativen Überraschungen führen kann. Ihrer Ansicht nach können sie die Bewertung nur geringfügig beeinflussen, werden aber dadurch kontrollierbar⁶.

Das Nichtdiskutierte

Die Spannweite der Forderungen reicht von vollständiger Veröffentlichung aller Ergebnisse in Form einer gedruckten Dokumentation (Studierende) bis zur eingeschränkten Veröffentlichung in einem in der Zugänglichkeit kontrollierbaren Medium (Lehrende, insbesondere am Beginn der wissenschaftlichen Karriere). Die Studierenden führen als Begründung an, die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsbeurteilung können zur Orientierung in der Auswahl von Lehrveranstaltungen und Lehrenden dienen. Ein Argument, das angesichts der zahlreichen Pflichtveranstaltungen und nur begrenzten Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich der Lehrenden (Stichwort: Kapazitätsengpässe) als ein objektives nur wenig überzeugt und daher andere, subjektive Motive vermuten lässt, die sich der rationalen Argumentation entziehen. Die Lehrenden führen an, dass eine unkontrollierbare Veröffentlichung von Ergebnissen zu ihrem Schaden sein könnte und gegebenenfalls auch missbräuchlich eingesetzt werden könnte, da nach den geltenden rechtlichen Bestimmungen Evaluierungsergebnisse bei Karriereentscheidungen hinzu zu ziehen seien. Wer in solcher Form gegen sie handeln könne, lassen sie offen.

Hier schwingen im Verlauf der Entscheidungsfindung nicht diskutierte Unterstellungen auf beiden Seiten mit. Der Umstand, diese nicht zu diskutieren, ist ein Indiz für eine defensive Routine. Auch hier zielt das Verhalten darauf ab, Überraschungen, Bedrohungen und Gesichtsverluste zu verhindern. Was in diesem Fall nicht thematisiert wurde, ist der Vertrauensmangel, mit dem sich die beiden Parteien begegnen und worin dieser begründet liegt. Misstrauen fördert ein Schutzbedürfnis und schränkt die Risikofreude sowie die Entwicklung von Alternativen ein.

⁶ Das Ergebnis der Diskussionen ist übrigens die Veröffentlichung der individuellen Ergebnisse im Intranet, in dem alle Universitätsangehörige die Ergebnisse einsehen können.

Ein Modell für erfolgreiches organisationales Lernen könnte in diesem Fall wie folgt aussehen: Es findet eine zweite Lernschleife zu den undiskutierten Prämissen der unterschiedlichen Veröffentlichungsmodi statt. In dieser treten die blockierenden Paradoxien zu Tage, die hinter dem Nichtdiskutierten stehen: Nehmen wir an, die Studierenden unterstellen, dass die Lehrenden eine restriktive Veröffentlichungspraxis befürworten, weil sie befürchten, dass mehr als nur einige Lehrveranstaltungen schlecht bewertet werden und sie diese Offenlegung verhindern möchten. Die Lehrenden können diese Annahme nicht entkräften, weil sie zu wenig über die Lehrveranstaltungen der anderen Lehrenden wissen. Organisationales Lernen bedeutet in diesem Fall, sich dieser Frage gegenüber zu öffnen und ‚im Feld‘ nachzufragen. Nehmen wir weiter an, die Lehrenden unterstellen den Studierenden, dass sie bewusst und intentional bewerten, weil sie erstmalig über ein Rückmeldeinstrument verfügen, das ihnen Einfluss gibt. Dies zu entkräften, fällt den Studierenden schwer, weil sie weder mit dem Instrument und den Konsequenzen der Lehrevaluation noch mit den Bewertungsmaßstäben hinreichend vertraut sind. Organisationales Lernen findet beispielsweise dann statt, wenn das Instrument erprobt wird, die Validität der Bewertung auf dem Prüfstand steht, und die Gremien erst danach über den Veröffentlichungsmodus entscheiden.⁷

Auflösung: defensive Routinen erkennen und durchbrechen?

Können defensive Routinen in Organisationen durchbrochen werden? Dies mag auf den ersten Blick mehr als schwierig erscheinen. Es setzt zweierlei voraus: das Erkennen von defensiven Routinen und das Einverständnis der Beteiligten, diese lösen zu wollen. Solche Konstellationen werden zum Beispiel in gesteuerten Prozessen des organisationalen Lernens als Beitrag zur Organisationsentwicklung angestrebt. Insofern stellen diese einen ersten Schritt dar, um den bewussten Umgang mit defensiven Routinen zu gestalten. Bereits mit dem Erkennen von defensiven Routinen können bei guter Moderationskenntnis – insbesondere von Menschen in Führungspositionen – einige Schritte zu deren Auflösung unternommen

⁷ In dem Fallbeispiel wird eine Pilotphase vereinbart, jedoch wird die Entscheidung zur Veröffentlichung der Ergebnisse vorangestellt und der Validität der studentischen Bewertung später wenig Augenmerk gezollt.

werden. Das Modell des ‚Double-Loop-Lernens‘ setzt in der Praxis Moderation und Anleitung voraus, um zu verdeckten handlungsleitenden Theorien, Annahmen und zu Korrekturen von Strategien zu gelangen. Viele Universitäten unterstützen immer öfter ihre Veränderungsprozesse durch professionelle Moderation, und es ist zu erwarten, dass die Professionalisierung künftig auch von den Führungspositionen verstärkt wahrgenommen wird.

Argyris schlägt in seinen zahlreichen Untersuchungen zu den defensiven Routinen eine sehr schlichte Intervention vor, die unter dem Terminus „Linke Spalte“ bekannt ist (Senge 1999: 170). Mit dieser Intervention wird angestrebt, die mentalen Modelle der Beteiligten offen zu legen. Beispielsweise werden die Beteiligten gebeten, sich einen vor ihnen liegenden Sitzungs- oder Diskussionsverlauf vorzustellen. Sie sollen dabei schriftlich skizzieren, wie ihre Argumente und die der anderen möglicherweise sein können. Dieses schreiben sie auf der rechten Seite eines Blattes auf, während sie auf der linken Seite ihre dazugehörigen Gefühle, Meinungen und Bewertungen hinzufügen. Ähnliches könnte auch im Rückblick auf eine Sitzung erfolgen, wenn nachträglich Handlungsmuster und Blockaden rekonstruiert werden. Aktionsforscher führen beispielsweise solche Untersuchungen anhand von Diskussionsmitschnitten durch. Die Niederschrift der rechten und der linken Spalte führt in der Regel bereits bei allen Beteiligten zu größeren Überraschungen und entspannenden Einsichten. Werden die Niederschriften und die Erkenntnisse in geordneten Interventionssettings in einer Gruppe von Beteiligten ausgetauscht, können daraus in der Gruppe neue Handlungsmuster entstehen und alte defensive Routinen lösen.

Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass über Jahrzehnte gut eingeübte und bestätigte Handlungsmuster von einem Tag auf den anderen aufgegeben werden, wenn derartige Interventionen stattfinden. Die Offenlegung ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit den defensiven Routinen und führt unter Umständen bereits zu partiellen Erfolgen. Dies sind die ersten Schritte, den Circulus vitiosus, den sie auslösen, zu durchbrechen.

Literatur

- Argyris, Chris (1990): *Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Argyris, Chris (1996): *On Organizational Learning*. 2. Reprint im Paperback. Cambridge (USA)/Oxford (UK): Blackwell Publishers
- Argyris, Chris (1999a): *Eingeübte Inkompetenz – ein Führungsdilemma*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 129-144. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Argyris, Chris (1999b): *Defensive Routinen*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 179-226. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Argyris, Chris / Schön, Donald A. (1999): *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Arnheim, Denise (1998): *Die Universität als Dienstleistungsunternehmen: Innovative Organisationsstrukturen und Motivationskonzepte*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag; Wiesbaden: Gabler
- Birnbaum, Robert (2001): *Management Fads in Higher Education. Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bülrow-Schramm, Margret (2001): *Leitbilder*. In: Hanft, Anke (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. S. 264-266. Neuwied/Kriftel: Luchterhand
- Clark, Burton R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, New York, Tokio: Pergamon
- Hanft, Anke (Hg) (2000): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Kern, Horst (2000): *Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen*. In: Hanft, Anke (Hg) (2000): *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. S. 25-38. Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau
- Pellert, Ada (2001): *Organisationsentwicklung*. In: Hanft, Anke (Hg.): *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*. S. 342-352. Neuwied/Kriftel: Luchterhand
- Nagel, Reinhart / Wimmer, Rudolf / osb international (2002): *Systemische Strategieentwicklung. Modelle und Instrumente für Berater und Entscheider*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schreyögg, Georg (1999): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler
- Senge, Peter (1999): *Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation*. In: Fatzner, Gerhard (Hg.): *Organisationsentwicklung für die Zukunft*. Ein Handbuch. S. 145-178. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Weick, Karl E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, 21. Jg. S. 1-19.

Interne Märkte in Hochschulen und ihre organisatorischen Voraussetzungen¹

Catharina Leilich
Dieter Sadowski
Trier

Ein häufiger Verdacht und Vorwurf gegenüber Hochschulen zielt auf die starre, reale Knappheitsverhältnisse ignorierende Zuteilung von Ressourcen auf Lehrstühle, Fächer oder auch Fakultäten ab. Bestenfalls Inputorientierung, vielleicht (überkommener) Status, schlech-

testen Falls Zufall oder Willkür – wie sie im Extrem aus real existierenden Planwirtschaften bekannt sind – bestimmen vielerorts die Ausstattung und Belieferung der organisatorischen Untereinheiten einer Universität.

Für die Zuweisung von universitären Ressourcen stehen zwei idealtypische Steuerungssysteme zur Verfügung: Im einen Extrem staatliche Steuerung, die über Planung Ressourcen zuteilt, auf der anderen Seite die Koordination über Märkte, auf denen Preismechanismen wirken. Bisher ist die Situation an deutschen Hochschulen eher durch staatliche Planung gekennzeichnet. In vielen Reformbemühungen ist jedoch der Wille erkennbar, marktliche Elemente zu stärken. Dies bedeutet eine zunehmende Steuerung über Anreize und verschärften Wettbewerb. Dieser Wettbewerb kann sich innerhalb einer Hochschule auf verschiedenen Ebenen abspielen: Zum einen ist Wettbewerb zwischen Fachbereichen denkbar. Ziel wäre dabei eine von der Universitätsleitung gesteuerte Profilbildung für die Gesamtorganisation durch die Konzentration auf „Kernkompetenzen“. Wettbewerbliche Elemente können außerdem innerhalb der Fachbereiche zum Tragen kommen, indem die Konkurrenz von Lehrstühlen um Ressourcen gestärkt wird, beispielsweise durch die Anwendung von Regeln zur leistungsorientierten Mittelvergabe.

¹ Dieser Beitrag basiert auf Vorarbeiten der Autoren für ein Gutachten, das 2003 im Auftrag der VolkswagenStiftung erstellt wurde.

Der Wettbewerb auf beiden Ebenen wird durch die Einrichtung interner Märkte, auf denen Ressourcen zwischen den Bereichen einer Universität gehandelt werden, unterstützt. So kann für verschiedenste Ressourcen der Preismechanismus zur Anpassung von Angebot und Nachfrage genutzt werden. Über die Preise ist es dann auch möglich, den – gerade bei der Erstellung von Forschungs- und Lehrleistungen eklatanten – Mangel an Informationen über Kosten-Nutzen-Verhältnisse teilweise zu beheben. Durch die größere Transparenz werden Anreize geschaffen, die verfügbaren Ressourcen effizienter einzusetzen. Trotz ihres Potenzials können organisationsinterne Märkte als Koordinationsinstrument eine zentrale Planung jedoch nie vollständig ersetzen. Denn nur zentrale Planung ermöglicht – gerade bei der Erstellung komplexer Produkte wie Forschungs- und Lehrleistungen – langfristige strategische Entscheidungsfindung im Sinne der Gesamtorganisation. Dennoch können sie ein effizientes Mittel sein, um die gemeinsame Nutzung knapper Ressourcen zwischen Teilbereichen einer Organisation zu regeln.

1. Funktionsweisen interner Märkte und ihr Potenzial: der Preisbildungsprozess

Ein zentrales Element interner Märkte sind die auf ihnen verwendeten Preise. Damit hängt eine grundlegende – und für Experimente in Universitäten nicht selbstverständliche – Funktionsbedingung für diese Märkte zusammen: Die auf ihnen gehandelten Ressourcen müssen bewertbar sein. Für viele universitäre Ressourcen, deren Handel in Reformprojekten durchaus schon angedacht wurde, ist die Wertmessung problematisch. Dies gilt etwa für Lehrleistungen, deren Handel zwischen Lehrstühlen interessant sein könnte. Auch die Einrichtung eines internen Marktes für Forschungsaufträge wird dadurch erschwert. Denn die Bewertung der Inputfaktoren von Lehrveranstaltungen oder der Erstellung von Forschungsanträgen dürfte zu großen Problemen führen, da viele nicht quantifizierbare Faktoren den getätigten Aufwand steigern oder mindern können. Für andere universitäre Ressourcen sind Preise sicherlich leichter ermittelbar, so beispielsweise für EDV-Dienstleistungen oder Flächennutzung. Dass Raumressourcen relativ leicht zu bewerten sind, ist wohl auch einer der Gründe dafür, dass die bisher weitgehendsten Experimente mit internen Märkten an Hochschulen mit dem Raumhandel stattgefunden haben (dazu ausführlicher im nächsten Kapitel).

Zentral für den Erfolg ist der Preisbildungsprozess auf den internen Märkten; die internen Verrechnungspreise müssen in Abhängigkeit von den spezifischen Zielen, die mit ihrer Nutzung verfolgt werden, bestimmt werden: Ziele können eine effizientere Ressourcenallokation und/oder eine finanzwirtschaftliche Erfolgsermittlung für einzelne Teilbereiche einer Organisation, für Fachbereiche oder Lehrstühle etwa, sein. Ein zu erwartender Nebeneffekt ist das Entstehen von Kostenbewusstsein und –verantwortung in den betroffenen Bereichen.

Die für den internen Leistungsverkehr verwendeten Preise können entweder ausgehandelt oder festgelegt werden. Ausgehandelte Preise ermöglichen ein „echtes“ internes Marktgeschehen, bei dem Anbieter und Nachfrager frei ihren Kostenvorstellungen und Präferenzen nach agieren. Problematisch ist dabei allerdings, dass der Prozess des Aushandelns meist hohe Kosten mit sich bringt, da er zeitintensiv und sehr komplex sein kann. Daher werden auch in der Praxis privatwirtschaftlicher Unternehmen häufig festgelegte Preise verwendet (vgl. Horváth 2002: 593ff.).

Für die Festlegung der Preise sind zwei Methoden, nämlich die Orientierung an Marktpreisen oder an Kosten, denkbar. An Marktpreisen orientierte Preise ermöglichen ein „echtes“ Marktgeschehen, auch nach außen. Sie werden in erster Linie zur Erfolgsermittlung eingesetzt, da die Leistungsfähigkeit von Bereichen unter Marktbedingungen festgestellt werden kann. Eine effizientere Ressourcenallokation ist so jedoch nicht in großem Maße zu erwarten, da durch die Behandlung der Teilbereiche wie selbstständige Unternehmen keine Vorteile aus organisationsinternen Kooperationen (Verbundeffekte) mehr entstehen (vgl. Osterloh/Frost 1999: 62). Problematisch ist darüber hinaus, dass – wie oben bereits erwähnt – für viele Ressourcen in Hochschulen eindeutige Marktpreise nur schwer feststellbar sind. Dieses Messbarkeitsproblem ist auch der Grund dafür, dass in F&E-basierten Unternehmen kaum an Marktpreisen orientierte Verrechnungspreise beobachtet werden können (vgl. Birkinshaw/Fey 2000: 169f.). Denn die Ermittlung eines einheitlichen und exakten Marktpreises für diese Inputfaktoren dürfte nahezu unmöglich sein. Weiterhin stellt sich bei an Marktpreisen orientierten Verrechnungspreisen das Problem, dass die externe Konkurrenz für universitätsinterne Leistungsersteller – zumindest zu Beginn – in der Realität häufig zu stark ist.

Der für Projekte an Hochschulen am besten realisierbare Weg scheint daher die kostenorientierte Festlegung der Verrechnungspreise zu sein.

An deutschen Hochschulen finden sich solche Preise noch nicht, allerdings an mehreren ausländischen Hochschulen (dazu ausführlicher im nächsten Kapitel). Durch Märkte mit kostenbasierten Preisen kann vor allem ein effizienterer Ressourceneinsatz erreicht werden. Problematisch ist dabei, dass in hohem Maße zentrale Planung notwendig sein kann, um die Kriterien der Kostenerfassung abzustimmen (vgl. Osterloh/Frost 1999: 64). In diesem Zusammenhang können auch hier Messbarkeitsprobleme auftreten; typischerweise werden die Bereitstellungskosten für eine Ressource dennoch leichter zu ermitteln sein als ein einheitlicher Marktpreis für die Ressource.

Ein – vor allem in universitären Reformprojekten angewendeter – „dritter Weg“ ist die Nutzung willkürlich festgelegter Preise. Solche Preise können zumindest bei der Schaffung von Kostenbewusstsein hilfreich sein. Dass sie darüber hinaus jedoch weitere Wirtschaftlichkeitseffekte entfalten, ist unwahrscheinlich.

2. Erfahrungen mit internen Märkten an Hochschulen: Versuche mit dem Raumhandel

An der Universität Heidelberg wurde die Einrichtung interner Märkte für verschiedenste Ressourcen geplant und teilweise auch ausgeführt.² Der Markt für Werkstattleistungen soll dem Ausgleich von Leerkapazitäten und dem Abbau von Spitzenbelastungen in einzelnen Werkstätten dienen. Der Kapitalmarkt ermöglicht die Kreditaufnahme bzw. das Ansparen von Geldern bei der Zentralen Universitätsverwaltung und wird von einigen Bereichen bereits rege genutzt. Geplant war auch ein Stellenmarkt, der es den Einheiten ermöglichen sollte, nicht benötigte Stellen unbesetzt zu lassen und die so frei werdenden Mittel für Investitionen, Forschung und Lehre oder befristet beschäftigte Mitarbeiter einzusetzen. Ein echter Stellenhandel konnte wegen der Vorbehalte der Institute jedoch nicht realisiert werden. Ein zunächst anvisierter Markt für Forschungsaufträge wird von den Projektverantwortlichen inzwischen als nicht realisierbar bezeichnet. Auch ein interner Markt für die Nutzung von Großgeräten wur-

² Die Einrichtung interner Märkte war Teil des Projekts „Impulse“ der Universität Heidelberg, das im Rahmen des Programms „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ von der VolkswagenStiftung gefördert wurde. Die Informationen über dieses Projekt stammen in erster Linie aus Gesprächen mit Projektbeteiligten und von ihnen zur Verfügung gestellten Unterlagen.

de angestrebt. Erste Bemühungen in diese Richtung haben allerdings ergeben, dass die Nutzer von Großgeräten beinahe ausnahmslos eine vollständige Auslastung ihrer Geräte angeben und damit kein großer Bedarf an einem solchen Markt besteht. Geplant ist weiterhin die Schaffung von internen Märkten für EDV- und Bibliotheks-Dienstleistungen.

Die weitgehendsten – und am besten dokumentierten – Experimente mit internen Märkten finden an der Universität Heidelberg und an anderen deutschen Hochschulen jedoch mit Flächenressourcen statt. Räume werden bislang eher beiläufig verwaltet. Ein effizientes Immobilienmanagement kann nicht nur die Arbeitsbedingungen für Lehre und Forschung verbessern, sondern auch die Kosten der universitären Leistungserstellung senken. Denn im Hochschulbereich bilden Gebäudekosten nach den Personalausgaben den zweitgrößten Ausgabeposten (vgl. Kupfer 1998: 5), ein bewusstes „Facility Management“ kann hier also Gutes bewirken.

Ein Versuch in diese Richtung wurde mit der Einrichtung eines internen Raummarktes an der Universität Heidelberg unternommen. Ziel war dabei, die große Anzahl der für universitäre Zwecke angemieteten Räumlichkeiten durch eine effizientere Nutzung zu reduzieren. Weiterhin erhoffte man sich, die „historisch“ gewachsene Rauminanspruchnahme durch finanzielle Anreize besser dem aktuellen Bedarf der Bereiche anzupassen. Der Mietpreis für den internen Raummarkt beträgt zur Zeit 7,50 € pro Quadratmeter im Monat. Seit Einführung des Marktes in 2001 wurde dieser Preis schrittweise angehoben. Eine Differenzierung nach Standort oder Qualität der Räume gibt es nicht (vgl. Ritter/Weidner-Russell 2003: 19). Interessant ist dabei die Finanzausstattung der beteiligten Planungsinstanzen: Zu diesem Zweck wird der Grundbedarf der einzelnen Institute anhand von Richtwerten ermittelt, die einen gewissen Flächenbedarf pro Mitarbeiter je nach Fach zugrunde legen. Jedem Institut wird ein Raumbudget zur Verfügung gestellt, das seinem Bedarf entspricht. Diese Bedarfsermittlung wird zunächst nur für die Kernbereiche der Institute, nämlich die Labor- und Büroflächen, durchgeführt. Der Grundbedarf wird der tatsächlich verwendeten Fläche gegenübergestellt, um eventuelle Raumüberschüsse oder -unterversorgungen zu ermitteln. Um Anreize zu schaffen, am Raummarkt als Anbieter oder Nachfrager aufzutreten, müssen für Überschüsse dann nach einer Übergangsfrist Mieten gezahlt werden, und Nachfrager für Räume bekommen einen gewissen Betrag gutgeschrieben. Die Erfahrungen der ersten Jahre zeigen,

dass es hier zwar gelungen ist, durch die Androhung von Mieten für – nach Bedarfsermittlung – überschüssige Räume vielfach die Freigabe dieser Räume für den Markt zu erreichen. Es finden sich jedoch kaum Nachfrager für diese Räumlichkeiten, denen rechnerisch noch Räume zustehen. Dies liegt sicherlich nicht zuletzt an der sehr dezentralen Lage vieler Gebäude, die Anmietungen häufig nicht praktikabel macht.

Dieser interne Raummarkt lässt sich nach den Typisierungen von Ritter/Weidner-Russell (2003: 2ff.) den „Sanktionsmodellen“ zuordnen. Ausgangspunkt ist der über verschiedene Parameter ermittelte Flächenbedarf der Bereiche. Die Nutzung darüber hinausgehender Flächen wird mit Mietzahlungen sanktioniert. In vielen Fällen – so auch in Heidelberg – wird darüber hinaus eine Prämie für Bereiche angeboten, die trotz räumlicher Unterversorgung Flächen abgeben. Ähnliche Märkte für Räume finden sich auch an der Technischen Universität Dresden, der Universität Hannover und der Fachhochschule Münster (vgl. Ritter/Weidner-Russell 2003: 14ff.). Zentrales Element dieser Märkte ist die Sanktionierung von übermäßiger Rauminanspruchnahme. So ist für jeden Quadratmeter über Bedarf eine Miete zu entrichten, Flächen in den zugesprochenen Bedarfsgrenzen werden praktisch kostenlos genutzt. Die Preise auf diesen Märkten variieren zwischen 1,- und 7,50 € pro Quadratmeter und Monat; sie haben jedoch gemeinsam, dass sie in der Hauptsache willkürlich festgelegt sind. In einigen Fällen fließt eine Differenzierung nach Standorten oder der Qualität der Räume mit ein. Diese geht jedoch nicht so weit, dass eine explizite Orientierung an Kosten oder sogar Marktpreisen erkennbar wäre.

Erfahrungen mit dieser Art von Raummärkten zeigen, dass das Ziel, das Kostenbewusstsein zu steigern, in den meisten Fällen erreicht werden kann. Die Einführung dieser Märkte hat fast immer zu einer Rückgabe von Räumen geführt, an der Universität Hannover konnten sogar 5.000 Quadratmeter Hauptnutzfläche einer neuen Nutzung zugeführt werden. Die Anpassung der Flächennutzung an den tatsächlichen Bedarf der Bereiche – also faktisch eine Reduzierung der insgesamt genutzten Flächen – scheint also zu gelingen. Dabei wird es sich allerdings in der Hauptsache um einen einmaligen Anpassungseffekt bei der Einführung der Märkte handeln (vgl. Ritter/Weidner-Russell 2003: 15ff.). Ob solche Sanktionsmodelle jedoch langfristig optimal auf eine effizientere Nutzung der Flächen hinwirken, ist fraglich; zumal es wahrscheinlich ist, dass die

willkürlich festgelegten Mietpreise zu Anreizverzerrungen und damit nicht zu einer optimalen Ressourcenverteilung führen.

Um langfristige Effekte zu erreichen, scheint der von Ritter/Weidner-Russell (2003: 9ff.) identifizierte zweite Markt-Typ, das „Mieter-Vermieter-Modell“, geeigneter. Diese Modelle kommen einem tatsächlichen Marktgeschehen näher, denn sie beinhalten eine Zahlungspflicht für alle genutzten Flächen, nicht nur für Raumüberschüsse. So haben die „Einrichtungen die Möglichkeit, ihre Inanspruchnahme von Flächen nach Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten gegen andere Verwendungsmöglichkeiten abzuwägen“ (Ritter/Weidner-Russell 2003: 9) und zu einer effizienten Rauminanspruchnahme zu kommen. Auch bei dieser Marktform wird den Bereichen auf Basis einer Flächenbedarfsmessung ein Unterbringungsbudget zugewiesen. Mit diesen Geldern wird jedoch frei nach individuellen Präferenzen gewirtschaftet. In dieser Marktform muss es den Bereichen auch möglich sein, mit ihren Mitteln über den errechneten Bedarf hinaus Räume anzumieten, die hier nicht unverhältnismäßig teuer sind als die offiziell benötigten Flächen. Außerdem muss es die Möglichkeit geben, überschüssige Mittel aus dem Unterbringungsbudget anderen Verwendungsmöglichkeiten zukommen zu lassen. Bei diesen Modellen ist nun die Verwendung real fundierter Mietpreise essenziell. Es ist daher empfehlenswert, Mieten zu wählen, die die tatsächlich entstehenden Flächenkosten widerspiegeln.

Solche Raummärkte unter Verwendung kostenorientierter Verrechnungspreise gibt es an deutschen Universitäten unseres Wissens noch nicht, wohl aber an ausländischen Hochschulen. So werden an rund einem Viertel aller englischen Universitäten, beispielsweise an der University of Bristol, Mieter-Vermieter-Modelle genutzt und die Raumnutzung ist mit einer Zahlungspflicht verbunden. Die Mietpreise werden auf Kostenbasis unter Berücksichtigung der Bewirtschaftungskosten ermittelt (vgl. Ritter/Strübel 2003: 137ff.). Auch die niederländischen Universitäten Twente, Maastricht und Nimwegen und die Fachhochschule Amsterdam nutzen seit mehreren Jahren Mieter-Vermieter-Modelle zur Verteilung von Raumressourcen. Auf allen vier Raummärkten werden kostendeckende Mieten, die auch Bewirtschaftungskosten einbeziehen, verwendet. Die Mietkosten werden aus Globalbudgets gedeckt (vgl. Ritter/Strübel 2003: 100ff.). Diese Märkte zeigen durchaus beachtliche Effekte. So sank beispielsweise an der Universität Twente zwischen 1987

und 1997 – trotz steigender Normfläche – die Nachfrage nach Büroräumen um 10% (vgl. Liefner 2001: 144f.).

Die langfristige Effektivität solcher Maßnahmen ist allerdings nur schwer einzuschätzen. Der Umfang zurückgegebener Flächen bei der Einführung der Märkte ist die einzige – und auch nur in seltenen Fällen verfügbare – Maßzahl des Erfolgs. Inwiefern der interne Handel jedoch langfristig eine effizientere Situation erzeugt, kann nur spekuliert werden. Doch die Anlehnung an ein Marktmodell, in dem möglichst frei von zentraler Planung und Zuweisung nach unverzerrten Preisen agiert werden kann, wie in Mieter-Vermieter-Modellen mit kostenorientierten Preisen, ist schon intuitiv viel versprechend.

3. Organisatorische Voraussetzungen: dezentrale Entscheidungsstrukturen und langfristige Planbarkeit

Warum fallen die bisherigen Experimente mit dem Instrument freier Handel an deutschen Hochschulen so zaghaf aus? Der Grund liegt in erster Linie in den fehlenden organisatorischen Voraussetzungen; die notwendigen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen sind an deutschen Hochschulen bisher schlichtweg nicht gegeben. Wie müssten Hochschulen also organisiert sein, damit interne Märkte funktionieren?

Eine Grundvoraussetzung für den sinnvollen Einsatz von internen Märkten ist, dass sich in der Organisation abgrenzbare Teileinheiten ausmachen lassen, die als Verantwortungszentren einer zielorientierten Erfolgsbeurteilung unterliegen und über ausreichend Handlungsspielräume verfügen, sodass Verrechnungspreise auch Verhaltenskonsequenzen hervorrufen können (vgl. Gaitanides 1986: 221). Denn ein realer interner Markt liegt nur vor, wenn die Bereiche über einen gewissen Entscheidungsspielraum für die Disposition der Ressourcen verfügen. „Ist kein nennenswerter Planungsspielraum mehr gegeben, sind Festlegungen über den Einsatz von Ressourcen also bereits getroffen, ist der interne Markt fiktiv“ (Frese 2000: 26). In solchen Fällen – Beispiele sind die in Heidelberg, Dresden, Hannover und Münster eingesetzten Sanktionsmodelle für den Raumhandel – ist nicht mehr als erhöhtes Kostenbewusstsein zu erwarten. Doch die Umsetzung der vermutlich effektiveren Mieter-Vermieter-Modelle ist in Deutschland noch nicht möglich. Denn die derzeit gegebenen Zuständigkeitsverteilungen innerhalb der Hochschulen

lassen „eine weitgehende Dezentralisierung der Verantwortlichkeiten, wie es Mieter-Vermieter-Modelle beinhalten, nicht ohne Weiteres zu“ (Ritter/Weidner-Russell 2003: 22). Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Finanzausstattung der Nachfrager. Die Anmietung von Flächen, die ausschließlich aus einem zentral bestimmten Unterbringungsbudget finanziert werden kann, hat nichts mit freiem Marktgeschehen zu tun. Erfolgsversprechende interne Märkte – wie die dargestellten Raumhandelsmodelle der niederländischen Hochschulen – können erst nach einer weitgehenden Haushaltsglobalisierung genutzt werden. Denn „[f]ür eine Entfaltung der erwarteten Anreizwirkungen des Unterbringungsbudgets ist es unabdingbar, dass die Budgetmittel mit anderen Mitteln (für Personal- und Sachausgaben) deckungsfähig sind“ (Kanzler-Arbeitskreis Immobilienmanagement 2002: 35). Eine solche Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen über die Verwendung finanzieller Mittel entspricht den vielfachen Reformbemühungen in deutschen Hochschulen. Eine umfassende Finanzverantwortung von beispielsweise Fachbereichen oder auch Professuren ist an den meisten deutschen Hochschulen jedoch noch nicht realisiert (vgl. u.a. Ziegele 1997).

Untrennbar mit der Frage des effizienten Einsatzes finanzieller Ressourcen verwoben ist die langfristige Verlässlichkeit von Zusagen zur zukünftigen finanziellen Ausstattung. Denn langfristige Planbarkeit gibt den Bereichen die Möglichkeit, auch intertemporär effizient zu wirtschaften, also Investitionen aufzuschieben und Gelder anzusparen – und das über ein Haushaltsjahr hinaus. Doch unter Berücksichtigung der allgegenwärtigen Mittelkürzungen und kurzfristig verhängten Haushaltssperren, die langfristig wirtschaftende Einheiten sogar bestrafen, ist ein effizienter Ressourceneinsatz schlichtweg nicht rational. Denn so lange eine solche finanzielle Planbarkeit für die Bereiche nicht sichergestellt ist, sind „Dezemberfieber“ und ähnliche Phänomene logische Verhaltenskonsequenzen. Die Frage der Verlässlichkeit betrifft nicht nur die zuteilenden Ministerien, auch langfristige Zusagen anderer Einheiten, mit denen effizienzfördernder Handel getrieben werden könnte – z.B. das „Ausleihen“ von Stellen für einen bestimmten Zeitraum – sind unter solch unsicheren Bedingungen nicht verlässlich und solche Übereinkünfte daher nicht wahrscheinlich. Aus diesem Grund scheiterte wohl auch der an der Universität Heidelberg eingerichtete Stellenmarkt: Die Bereiche waren zu vorsichtig, eine solch existenzielle Ressource zu handeln und Stellen beispielsweise vorübergehend unbesetzt zu lassen. Wenn also Verlässlichkeit

keit und finanzielle Planbarkeit fehlen, sind von der Einrichtung interner Märkte keine starken Anreizeffekte zum effizienten Ressourceneinsatz zu erwarten.

4. Fazit: Effizienzträume?

Die Idee, Universitätsressourcen auf internen Märkten frei den Kräften von Angebot und Nachfrage auszusetzen, ist ökonomisch äußerst reizvoll. Die Nutzung von am Markt orientierten Verrechnungspreisen und die damit einhergehende Möglichkeit der Erfolgsermittlung für einzelne Bereiche wäre ein attraktives Reformprojekt, scheint allerdings an deutschen Hochschulen nicht realisierbar zu sein. Kostenorientierte Preise in Mieter-Vermieter-Modellen können immerhin Effizienzeffekte zeigen und sollten stärker in Versuche mit internen Märkten, vor allem im Raumhandel, eingebunden werden. In der universitären Praxis in Deutschland hat man es allerdings allzu oft mit Sanktionsmodellen und willkürlich festgelegten Preisen zu tun, die über ein gesteigertes Kostenbewusstsein hinaus nicht viel erwarten lassen. Hier sind mutigere Experimente angeraten. Dies bedeutet vor allem, in der Planung der Reformprojekte den organisatorischen und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen eine größere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und sie – soweit möglich – den Projektanforderungen entsprechend zu variieren. Denn die gegenwärtigen Organisationsstrukturen – insbesondere was die nach wie vor stark von zentraler Steuerung bestimmten Entscheidungsstrukturen angeht – stehen Erfolg versprechenden Experimenten mit internen Märkten massiv im Wege.

Doch bei aller ökonomischen Euphorie über die Ausweitung marktlicher Elemente in der universitären Ressourcenallokation müssen auch die möglichen Effekte solcher Verfahren auf universitäre Strukturen bedacht werden. Denn auch wenn es auf den ersten Blick nur um die Allokation einzelner Ressourcen zwischen den Bereichen geht, steht die Einführung interner Märkte und damit starker Anreizelemente für eine grundlegende Steuerungsentscheidung. Eine Folge ist, dass die Finanzkraft der Abteilungen dann über die Ressourcen, die ihnen für Forschung und Lehre zur Verfügung stehen, und damit letztlich über ihre Leistungsfähigkeit bestimmt. Dies kann für traditionell querfinanzierte Bereiche äußerst problematisch sein. Dies deutet sich in bestehenden Raummärkten in England für kleinere, meist geisteswissenschaftliche Fächer bereits an: „Für finan-

ziell schwächere Einrichtungen bestehen u.U. größere Anreize, Flächen aufzugeben – möglicherweise auch solche, die benötigt werden – während ‚reiche‘ Fachbereiche nicht gezwungen sind, aus Kostengründen Effizienz zu erzielen“ (Ritter/Strübel 2003: 138). Wenn solche Effekte nicht intendiert sind, müssen also rechtzeitig „wettbewerbspolitische“ Ausgleichsmechanismen installiert werden.

Literatur

- Birkinshaw, Julian / Fey, Carl F. 2000: Building an Internal Market System: Insights from Five R.&D. Organizations. In: Birkinshaw, Julian / Hagström, Peter (Hg.): The Flexible Firm. Capability Management in Network Organizations. S. 149-175. New York: Oxford University Press
- Frese, Erich 2000: Ausgleichsrecht der Planung und Pretiale Lenkung – Betrachtungen zur Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre aus Anlass der Geburtstage von Eugen Schmalenbach und Erich Gutenberg. In: zfbf, Sonderheft 44. S. 1-37
- Gaitanides, Michael 1986: Steuerung über Verrechnungspreise bei dezentral organisierten öffentlichen Betrieben? In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Vol. 38, Heft 3. S. 219-232
- Horváth, Peter 2002: Controlling. 8. Aufl. München: Vahlen
- Kanzler-Arbeitskreis Immobilienmanagement 2002: Effizientes Immobilienmanagement als Element der selbstgesteuerten Universität. Bericht des Arbeitskreises „Immobilienmanagement“ zur Jahrestagung der deutschen Universitätskanzler vom 25. bis 27. September 2002 in Halle. <http://www.uni-kanzler.de/Content/Thema/Liegenschaften/jt2002.pdf>, Zugriff am 23.02.2004
- Kupfer, Frank 1998: Monetäre Bewertung von Hochschulliegenschaften. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH
- Liefner, Ingo 2001: Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Berlin: Duncker & Humblot
- Osterloh, Margit / Frost, Jetta 1999: Zusammenhang zwischen Organisation und Verrechnungspreisen. In: Raupach, Arndt (Hg.): Verrechnungspreise multinationaler Unternehmen in betriebswirtschaftlicher, gesellschafts- und steuerrechtlicher Sicht. S. 62-75. Herne, Berlin: Verlag Neue Wirtschafts-Briefe
- Ritter, Stephan / Strübel, Lisa 2003: Hochschulisches Liegenschafts- und Flächenmanagement in ausgewählten europäischen Ländern. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH
- Ritter, Stephan / Weidner-Russell, Brigitte 2003: Raumhandelsmodelle: Konzeption und Ausgestaltung monetärer Anreizsysteme. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH
- Ziegele, Frank 1997: Hochschule und Finanzautonomie. Grundlagen und Anwendung einer politisch-ökonomischen Theorie der Hochschule. Frankfurt et al.: Peter Lang

Finanzierung und Organisation von Hochschulen

Wie Veränderungsprozesse ineinander greifen

Frank Ziegele
Gütersloh

Finanzierung und Organisation von Hochschulen unterliegen derzeit tief greifenden Veränderungen. So bekommen Fachbereiche und andere interne Organisationseinheiten weitgehende finanzielle Freiheiten, sind im Gegenzug aber Leistungskriterien ausgesetzt und

erhalten ihre Gelder nach rechenbaren Formeln oder auf Basis von Zielvereinbarungen (Ziegele 2001a: 189ff.). Gleichzeitig verändern sich Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und werden Lehr- und Forschungsleistungen in einem neuen organisatorischen Rahmen erstellt (Schools und Departments nach amerikanischem Vorbild, Matrixstrukturen u.a.) (Kieser 2000: 280ff.).

Häufig ist dabei zu beobachten, dass sich Veränderungsprozesse als partielle Optimierung vollziehen: In einem Teilbereich wird ein Defizit erkannt und eine Veränderung angestoßen. Beispielsweise tritt eine Hochschule unter der Maxime der dezentralen Finanzverantwortung an und schafft Globalhaushalte auf Fachbereichsebene. Sobald das neue Managementverfahren implementiert ist, stößt man jedoch auf Wechselwirkungen mit anderen strukturellen Gegebenheiten und Managementbereichen, die möglicherweise die Wirkung der isolierten Veränderung behindern. Im genannten Beispiel wäre denkbar, dass sich die Fachbereiche als finanziell nicht handlungsfähig erweisen, weil sie zu klein sind. Damit die Leitung eines Fachbereichs finanziell steuern kann, ist eine gewisse Verfügungsmasse an frei einsetzbaren Geldern nötig. Bei kleinen Fachbereichen mit geringem Finanzvolumen kann dieser Spielraum zu gering sein (Hener 2004).

Eine wirksame Hochschulreform muss daher einbeziehen, dass alle Bereiche des Managements und der Strukturen an Hochschulen ineinan-

der greifen. Die Veränderungsprozesse in den verschiedenen Bereichen müssen aufeinander abgestimmt werden. Im Folgenden wird mit der Interdependenz von hochschulinterner Finanzierung einerseits sowie der Gestaltung von Leitungs- und Organisationsstrukturen andererseits ein Teilaspekt der Wechselwirkungen aufgegriffen. Budgetierung und Finanzierung sind in diesem Sinne als die Regeln und Verfahren zu verstehen, nach denen die Mittel der Hochschule intern verteilt und bewirtschaftet werden. Die organisatorische Seite umfasst die Leitungsstrukturen, die Verteilung von Entscheidungsrechten auf unterschiedliche Akteure und die Strukturen, in denen Lehr- und Forschungsleistungen erstellt werden (traditionell Fakultäten, Fachbereiche, Institute).

Zunächst wird im Folgenden die Institutionenökonomik als theoretische Basis für die Analyse vorgeschlagen. Sodann werden die wichtigsten Zusammenhänge zwischen Finanzierung und Organisation erläutert; das Ziel ist, die Wechselwirkungen beschreiben und verstehen zu können. Danach werden Schlussfolgerungen für das Institutionendesign abgeleitet: Wie können Finanzierung und Organisation aufeinander abgestimmt werden, so dass sie ein funktionsfähiges Gesamtsystem ergeben?

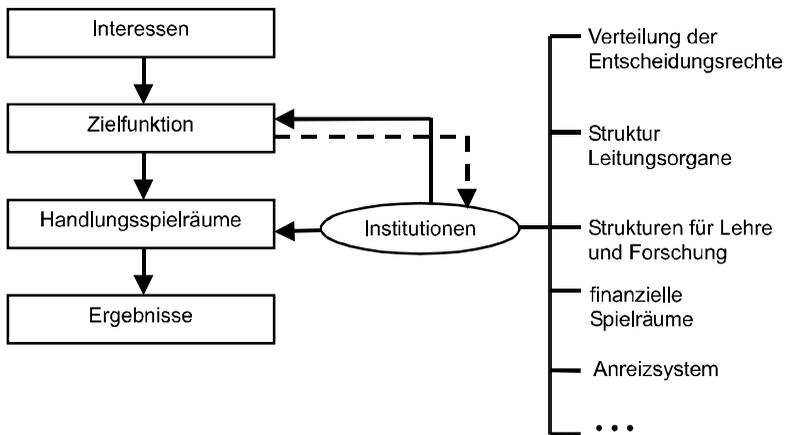
1. Institutionenökonomik als Ansatz zur Analyse der Wechselwirkung von Institutionen

„Institutionen“ sind die Spielregeln einer Gesellschaft, d.h. die von Menschen erdachten Beschränkungen menschlicher Interaktion (Erlei u.a. 1999). Die Institutionenökonomik modelliert, wie diese Spielregeln menschliche Entscheidungen und deren Ergebnis beeinflussen. Sie sucht im Rahmen des „institutional design“ nach optimalen Gestaltungsformen für Institutionen, die effiziente und effektive Entscheidungen bewirken (Richter/Furubotn 1999). Die Institutionenökonomik geht damit genau auf das einleitend beschriebene Grundproblem ein: Eine Mischung aus verschiedenen Institutionen oder Spielregeln (im obigen Beispiel der dezentralen Globalhaushalte: die Verteilung der Entscheidungsrechte über Ausgaben sowie die Untergliederung in Fachbereiche) wirken gemeinsam auf individuelle Entscheidungen (im Beispiel die Allokationsentscheidung des Dekans). In ihrem Zusammenwirken steuern die Institutionen das Ergebnis der Entscheidung; bei zu kleinen Fachbereichen wird das Ziel des Dekans, strategische Prioritäten zu setzen, trotz formaler Ausweitung der Entscheidungsrechte nicht durchsetzbar sein.

Die institutionenökonomische Grundlogik lässt sich graphisch darstellen (ähnlich Ziegele 1998: 29f.): Modelliert wird eine individuelle Entscheidung (hier eines Akteurs an einer Hochschule: Hochschulleiter, Dekan, Wissenschaftler). Dabei hat der Entscheidungsträger individuelle Interessen (wissenschaftliche Anliegen, Einkommen, Macht, Prestige, berufliches Fortkommen u.ä.), die sich in einer Zielfunktion konkretisieren. Beim Versuch, die Ziele durchzusetzen, trifft der Akteur auf bestimmte Handlungsspielräume, die durch die Gesamtheit der Institutionen determiniert werden. Die Spielräume bestimmen wesentlich mit, zu welchem Ergebnis das an den Zielen orientierte Handeln führt (und ob dieses Ergebnis effizient und effektiv sein wird). Als Institutionen sind die hier untersuchten Spielregeln für die Entscheidungsträger an Hochschulen genannt: Die Verteilung von Entscheidungsbefugnissen auf die Akteure (Wer darf was entscheiden?), die Struktur der Leitungsorgane (Welche Rollen spielen Präsident, Senat, Dekan, Fachbereichsrat etc.?), die Strukturen für Forschung und Lehre (Wie ist Forschung organisiert: in Fakultäten, Schools oder als Projekt? Ist die Organisation eindimensional oder als Matrix angelegt? Etc.), die finanziellen Spielräume (Wer verfügt über welches Geld?) und das finanzielle Anreizsystem (Wofür gibt es Belohnungen und Sanktionen?). Diese verschiedenen Regelungsbereiche werden zu einem interdependenten Gesamtregelwerk zusammengeführt, das insgesamt die Handlungsspielräume bestimmt (und Rückwirkungen auf die Zielfunktion hat; wenn z.B. das Anreizsystem so gesetzt ist, dass wissenschaftliche Karrieren und damit Einkommen und Prestige stark von der Forschung abhängen, dann wird in der Zielfunktion der Wissenschaftler die Forschung eine dominierende Rolle spielen). Nicht zuletzt gibt es noch eine Wirkung von den Zielen der Akteure auf die Institutionen: Wer die Macht hat, Institutionen zu verändern, wird sie im Sinne der eigenen Ziele gestalten.

Die dargestellte Logik soll in der weiteren Analyse ermöglichen, die Wechselwirkungen zwischen hochschulinterner Finanzierung und Organisation systematisch beschreiben und erklären zu können. Mit dem institutionenökonomischen Ansatz erhalten die komplexen Abhängigkeiten eine logische Struktur.

Abbildung: Institutionenökonomische Logik



2. Erfassung der Wechselwirkungen von Finanzierung und Organisation

2.1. Ausgangspunkt Finanzierung

Aus dem komplexen Geflecht von institutionellen Wechselwirkungen sollen nun einzelne Wirkungsstränge isoliert werden. Zunächst werden Interdependenzen dargestellt, die argumentationslogisch von der Finanzierung ausgehen:

- Organisation als Voraussetzung: Bestimmte Verfahren der hochschulinternen Finanzierung können nur dann eingesetzt werden, wenn die organisatorischen Voraussetzungen dafür gegeben sind.
- Organisation als Rahmenbedingung: Die Wirksamkeit von internen Finanzierungsmechanismen hängt von den organisatorischen Bedingungen ab.
- Organisation als Effekt: Die Finanzierungsverfahren können Anreize zur Veränderung der Organisation schaffen.

Die drei Bereiche werden im Folgenden anhand von Beispielen illustriert.

Organisatorische Voraussetzungen für Finanzierungsverfahren

Im institutionenökonomischen Schema ist davon auszugehen, dass dezentrale Finanzentscheidungen aufgrund von Informationsvorsprüngen der Entscheidungsträger effizientere und effektivere Ergebnisse erbringen (Ziegele 2000: 332). Die Empfehlung wäre also, Finanzautonomie auf dezentraler Ebene zu schaffen und die Dekane mit Spielräumen für den Mitteleinsatz auszustatten, z.B. durch frei verfügbare Finanzpools beim Dekan. Mit diesem Pool könnte ein Dekan gezielt Schwerpunkte und Innovationen fördern. Darüber hinaus könnte auf Fächerebene die Lehr- und Forschungsleistung gemessen und mit finanziellen Belohnungen und Sanktionen versehen werden (Anreizsystem). Solche Finanzierungsinstrumente werden jedoch erst dann tatsächlich eingesetzt werden, wenn eine organisatorische Voraussetzung gegeben ist: Eine Ausstattung des Dekans mit umfassenden Entscheidungsrechten. Mit obiger Graphik argumentiert: Die finanziellen Institutionen werden von der Zielfunktion des Entscheiders über die Regeln bestimmt. Würde ein Fachbereichsrat Grundsätze der Mittelverteilung beschließen (wie in den meisten traditionellen Hochschulgesetzen), fände eine Institutionengestaltung statt, die sich nach den Eigeninteressen der Mittelempfänger richtet. Wenn diese möglichst stabile, risikolose Finanzierung wollen, kommen pauschale Pro-Kopf-Verteilungen anstelle von Pools und Leistungsmodellen zustande. Nur wenn der Dekan entscheidet, wird er die Finanzierungsregeln entsprechend seinen Steuerungszielen gestalten können. Alle finanziellen Kompetenzen, inkl. der Festlegung von Grundsätzen, sollten daher bei der Leitungsperson liegen.

In diesem Zusammenhang ist auch das Organisationsprinzip der doppelten Legitimation von Bedeutung (Wissenschaftlicher Beirat 1999: 15). Es empfiehlt Wahlmechanismen für Führungspersonen, an denen die über- und die untergeordnete Ebene mitwirken (also beim Dekan die Hochschulleitung und die Angehörigen des Fachbereichs; eine Seite könnte vorschlagen und die andere ernennen). Dadurch erfolgt eine Akzeptanz bei der „Basis“, gleichzeitig aber eine gewisse Unabhängigkeit durch die Rückendeckung „von oben“. Auch diese Unabhängigkeit erleichtert die Einführung von Mittelvergabemechanismen, die eine Steuerung des Dekans ermöglichen. Wiederum in das institutionenökonomische Schema übersetzt: Die doppelte Legitimation beeinflusst die Zielfunktion des Dekans, der die Institutionen dann unabhängiger von den In-

teressen der einzelnen Wissenschaftler gestalten wird. Relevant scheint in diesem Kontext auch das Beispiel der FH Osnabrück: Dort wurden die Fachbereiche zu vier Fakultäten zusammengelegt und die Dekane wurden gleichzeitig Vizepräsidenten mit themenbezogener Ressortverantwortung. Durch die Einbindung der Dekane in die Hochschulleitung wird eine starke Loyalität zu Gesamtzielen der Hochschule geschaffen. Die Wahrscheinlichkeiten der Konzeption und des Einsatzes strategie- und profilbezogener Finanzierungsinstrumente in den Fakultäten wachsen.

Bisher wurde erklärt, warum im institutionenökonomischen Modell bestimmte Institutionen zustande kommen und wie Organisationsregeln dies ermöglichen oder verhindern können. Daneben gibt es aber auch ganz praktische organisatorische Voraussetzungen für dezentrale Globalhaushalte: Wegen der Finanzverantwortung auf Fachbereichsebene werden sich Organisationspläne verändern; Verwaltungskapazität muss stärker in den Fachbereichen angesiedelt sein. Insbesondere Aufgaben des Controllings, Personalmanagements und der Qualitätssicherung liegen bei den Fachbereichsleitungen. Die Wissenschaftler alleine können das nicht leisten; ein administrativer Unterbau im Fachbereich ist die Voraussetzung für die Wahrnehmung dieser Aufgaben. So hat die TU Berlin beispielsweise „Fakultätsservicecenter“ als neue Organisationseinheiten eingerichtet, die Universität Göttingen arbeitet mit „Fakultätsentwicklern“.

Wirksamkeit von Finanzierungsmechanismen je nach organisatorischen Rahmenbedingungen

Finanzautonomie ist möglicherweise faktisch unwirksam, wenn nicht parallel zur dezentralen Finanzverantwortung auch Entscheidungsrechte dezentralisiert werden (Ziegele 1998: 24f.). Das Beispiel der Einrichtung eines neuen Studiengangs macht dies deutlich: Ein Fachbereich kann möglicherweise sehr schnell Ressourcen freisetzen, um flexibel auf Nachfragerbedürfnisse zu reagieren und neue Studienangebote bereitzustellen. Wenn allerdings gleichzeitig schwerfällige Genehmigungsverfahren für neue Studiengänge bestehen (mit Genehmigungsvorbehalten von Ministerium und Senat), wird die finanzielle Flexibilität faktisch kaum nutzbar sein. Die Verteilung von Entscheidungskompetenzen muss damit deckungsgleich mit der Verfügung über Ressourcen sein.

Ein weiteres Beispiel wurde bereits in der Einleitung angesprochen: Dezentrale Finanzautonomie ist dann wirksamer, wenn die Entscheidungen in nicht zu kleinen Einheiten gefällt werden, denn der (Re-)Allokationsspielraum auf Fachbereichs-/Fakultätsebene ist dadurch größer, z.B. in Form von Geldern aus freien Stellen. Eine Veränderung der Fachbereichsstruktur kann aber auch aus einem anderen Grund notwendige Voraussetzung für wirksame Finanzierung sein: Die aktuellen Finanzformen gehen stark in Richtung auf Leistungsbezug und Flexibilisierung von Mittelvergabe, z.B. in Abhängigkeit von der studentischen Nachfrage, Absolventenzahlen, Drittmiteleinahmen u.ä. (Ziegele 2001b: 195ff.). Damit ein leistungsbezogenes System tatsächlich Anstrengungen stimuliert und nicht zu Frustration führt, sollte eine gewisse Chancengleichheit im Wettbewerb um die Gelder bestehen. Probleme ergeben sich z.B., wenn einzelne Fachbereiche aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung kaum Chancen auf Drittmittel haben oder die Auslastungssituationen stark unterschiedlich und aufgrund konjunktureller Entwicklungen kaum änderbar sind. Eine gute Voraussetzung wären demnach Fachbereiche, die so strukturiert sind, dass sie unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, die jedoch jeweils Potenziale besitzen, um bestimmte Leistungsindikatoren durch Anstrengung zu beeinflussen. Dies kann Zusammenlegung oder Umgruppierung von Fächern zu neuen Verbänden erfordern (wobei natürlich diese Logik nicht dazu führen darf, dass durch Bündelung unterschiedlicher Fächerkulturen mehr Reibungsverluste als Vorteile entstehen).

Finanzierung als Anstoß zur Organisationsveränderung

Das zuletzt genannte Beispiel zeigt bereits, dass Finanzreformen Organisationsveränderungen anstoßen können: Leistungsbezogene Budgetierung kann aufdecken, dass organisatorische Einheiten nicht überlebensfähig sind. Traditionelle Hochschulfinanzierung schrieb Budgets historisch fort und orientierte sie weitgehend an den vorhandenen Stellen. Dies führte zu einer an der Ist-Ausstattung orientierten Finanzierung von Fachbereichen. Wird in dieser Situation auf Leistungsbezug umgestellt, kann sich offenbaren, dass ein Fachbereich über wenig Studierende, Absolventen und Drittmittel verfügt und er daher sein vorhandenes Personal nicht mehr finanzieren kann. Darauf kann eine Hochschulleitung reagieren, indem sie die Finanzmechanismen greifen lässt und das Budget des Fachbereichs

schrittweise zurückführt (sofern dieser keine wirksamen Gegenmaßnahmen zur Steigerung der Erfolgsgrößen einleitet). Dabei kann ein Fachbereich an die Grenzen der Überlebensfähigkeit stoßen; spätestens dann sind organisatorische Konsequenzen unvermeidlich: Der Fachbereich muss aufgelöst oder in seinem organisatorischen Zuschnitt verändert werden (z.B. durch interdisziplinäre Verzahnung mit anderen Fächern). Oder es muss eine explizite Entscheidung erfolgen, dem Fachbereich als Organisationseinheit mit besonderer Bedeutung für das Hochschulprofil einen Bestandsschutz zu geben und dies auch auszufinanzieren.

Finanzielle Anreizsysteme stellen demnach überkommene Organisationsstrukturen in Frage. Entscheidend ist dabei der Übergang von der input- auf die ergebnisbezogene Steuerung (Ziegele 2000: 331–334). Eine Inputsteuerung ist in Bezug auf die Organisationseinheiten strukturkonservativ, denn bestimmte Ausstattungen werden ausfinanziert. Ergebnissteuerung stellt hingegen permanent in Frage, ob der Umfang und die Struktur dezentraler Einheiten durch die Nachfrage nach Lehr- und Forschungsleistungen gerechtfertigt ist. Wie stark dieser Effekt ausfällt, hängt vom Finanzierungsmechanismus ab: Wenn z.B. eine Finanzierungsformel jede Periode unmittelbar nach Zahl der Absolventen steuert, können Fachbereiche sehr schnell in Existenzprobleme kommen. Dieser Effekt wird allerdings gedämpft, wenn Formeln mit Kappungsmechanismen versehen werden (Beispiel Universität Oldenburg: kein Fachbereich darf in einer Periode mehr als fünf Prozent verlieren). Zielvereinbarungen – neben der Formel das zweite Kerninstrument der Mittelvergabe an Hochschulen – schreiben z.T. fest, dass finanzielle Sanktionen und damit organisatorische Anpassungen erst nach Ablauf einer mehrjährigen Vereinbarungsperiode eintreten können; teilweise sind aber auch klare organisatorische Konsequenzen bereits in der Vereinbarung formuliert (Beispiel Ruhr-Universität Bochum: Wenn eine Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung zweimal die vereinbarten Ziele gravierend verfehlt, kann ein Verfahren zu ihrer Auflösung eingeleitet werden, Ziegele/Schult 2002) Deutlich wird das produktive Zusammenwirken zwischen Finanzierung und Organisation: Finanzierungsverfahren sind dann erfolgreich, wenn sie von den Entscheidungen über Organisationen aufgegriffen werden. Problematisch wäre ein isoliertes Ansetzen an der Finanzierung, wenn mit Leistungskriterien Fachbereiche schrittweise „ausgehungert“ würden.

Wechselwirkungen zwischen Finanzierung und Organisation können jedoch auch über Effekte „in den Köpfen“ der Entscheidungsträger zustande kommen. Beispiel: An vielen deutschen Hochschulen werden Gelder nach der Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit verteilt. Oft kalkuliert man dabei mit den „rechnerischen Studierenden“, d.h. über eine Lehrverflechtungsmatrix wird ein Studierender anteilig auf die Fakultäten verteilt, von denen er Lehrangebote erhält. Als Folge wird z.T. eine Verfestigung von Fakultätsstrukturen beobachtet: Beispielsweise kommen Naturwissenschaftler zu der Erkenntnis, Mathematik könnten sie selbst abdecken, um dadurch rechnerisch den ganzen Studierenden zu behalten und für die eigene Fakultät finanzwirksam werden zu lassen. Aufgrund solcher Effekte hat die TU München eine marginale Änderung der Formel vorgenommen: An der Herkunftsfakultät wird ein Studierender mit dem Faktor Eins veranschlagt, bei der dienstleistenden Fakultäten wird er trotzdem anteilig angerechnet. „Kooperative Studierende“ haben also insgesamt ein Gewicht größer Eins. Folge ist eine veränderte Werthaltung zu interfakultärer Kooperation. Es kommen verstärkt Initiativen zustande, die organisatorische Lösungen über Fakultätsgrenzen hinweg suchen. An der TU München wurden z.B. Zielvereinbarungen zwischen Fakultäten geschlossen, in denen gegen Dienstleistungen in der Lehre Stellen transferiert wurden (Ziegele/ Weichselbaumer 2001). Hier wirkt der Mechanismus erneut über die Interessen und Ziele der Akteure, denn diese werden vom Anreizsystem beeinflusst, was wiederum Rückwirkungen auf die Organisation hat.

3.2. *Ausgangspunkt Organisation*

Analog zu Abschnitt 3.1. sind auch hier drei wesentliche Typen von Interdependenzen zu verzeichnen:

- Finanzierung als Voraussetzung: Bestimmte Organisationstypen können nur dann eingesetzt werden, wenn die finanztechnischen Voraussetzungen dafür gegeben sind.
- Finanzierung als Rahmenbedingung: Die Wirksamkeit von Organisationsprinzipien hängt von den Finanzierungsmechanismen ab.
- Finanzierung als Effekt: Die Organisationsstrukturen können Anreize zur Veränderung der Finanzierung schaffen.

Die drei Bereiche werden im Folgenden anhand von Beispielen illustriert.

Finanztechnische Voraussetzungen für Organisationstypen

Hochschulen gehen zunehmend dazu über, den Organisationstyp „interner Markt“ einzuführen (Hillmer 2001: 201ff.). In Hochschulen gibt es vielfältige Leistungsbeziehungen: Für die Ausbildung an einem Fachbereich werden z.B. Leistungen der Bibliothek, von Werkstätten und des Rechenzentrums in Anspruch genommen. Die Entscheidungsrechte sind traditionell auf die Leiter der jeweiligen Einrichtungen verteilt. Im Rahmen der aktuellen Reformen wird jedoch die Verantwortung für die Prozesskette „Studium“ stärker in einer Hand angesiedelt und entsprechend die Institutionengestaltung verändert: Bei den Fachbereichen sollen die Entscheidungskompetenzen zusammenlaufen. Dies wird durch interne Marktbeziehungen unterstützt: Ein Fachbereich kann interne Serviceleistungen „einkaufen“ und damit als Nachfrager deren Gestaltung mitbestimmen. Dafür bedarf es jedoch Voraussetzungen in der Finanzierung: Die Kosten- und Leistungsrechnung muss eine interne Leistungsverrechnung ermöglichen. Die Globalbudgets der Fachbereiche werden erhöht, Serviceeinrichtungen erhalten ein entsprechend reduziertes Grundbudget und müssen den Rest über die Zahlung interner Verrechnungspreise einwerben. Das heißt, die Organisationsreform hin zu internen Marktbeziehungen kann nur funktionieren, wenn entsprechende Budgetierungsmechanismen eingeführt sind.

Wirksamkeit von Organisationsformen je nach finanziellen Rahmenbedingungen

Organisationsveränderungen an Hochschulen gehen teilweise in Richtung auf eine Matrixorganisation (v.a. an niederländischen Universitäten, Bleijerveld 1998: 342f.). Dahinter steckt folgende Idee: In einer Hochschule sollen Organisationseinheiten geschaffen werden, die für die „Produkte“ in Lehre und Forschung zuständig sind. Es gibt also Lehrprogramme und Forschungsprojekte mit jeweils verantwortlichen Leitern. Dem stehen in der Matrix die „Departments“ gegenüber, d.h. fachlich zusammengesetzte Basiseinheiten, in denen das wissenschaftliche Personal beheimatet ist. Ziel dieser Doppelstruktur ist, einerseits allen Wissenschaftlern eine fachliche Identifikationsbasis zu bieten und dabei die Personalentwicklung als Aufgabe des Departments in den Vordergrund zu stellen. Andererseits sollen aber eine Verantwortlichkeit für die Fortentwicklung von Produkten und ein Anreiz zur Interdisziplinarität geschaffen werden (denn für ein

bestimmtes Lehrprogramm kann dessen Leiter Personal aus allen Departments rekrutieren). Man könnte sich nun vorstellen, diese Organisationsform nicht mit Finanzmechanismen zu unterlegen: Voll finanziert werden weiterhin die Departments, die Leiter der Forschungsprojekte und Lehrprogramme müssen auf interne Aushandlungsprozesse setzen. Die Wirkung der Produktorientierung ließe sich jedoch drastisch verstärken, wenn die Matrixorganisation finanziell untersetzt wäre: Lehr- und Projektmittel werden an die Leiter der Studienprogramme und Forschungsprojekte verteilt (z.B. an der Universität Amsterdam bei ersterem formelgebunden nach Studierendenzahlen, beim zweiten per Zielvereinbarung). Diese kaufen Personal auf einem hochschulinternen Arbeitsmarkt ein; es entsteht interner Wettbewerb um die besten Lehrer und Forscher. Organisationsmodell und Finanzierungsverfahren sind hier unmittelbar komplementär.

Organisation als Anstoß zur Veränderung der Finanzierung

Eine aktuelle Veränderung ist an einigen Hochschulen in der Forschungsorganisation zu verzeichnen: Um die Flexibilität der Organisation zu steigern, geht man von einer Verankerung interdisziplinärer Forschung in festen Einrichtungen zu einer Projektorganisation über. Für eine begrenzte Zeit wird eine Organisationseinheit zur Bearbeitung eines Forschungsgegenstands eingerichtet und mit den Verfahren des Projektmanagements geführt. Die Strukturen lösen sich nach Projektabschluss automatisch wieder auf und es entsteht Spielraum für neue Forschungsverbünde. Mit einem solchen Wandel werden traditionelle Finanzierungsverfahren in Frage gestellt: Es kann keine dauerhafte Grundfinanzierung einer Einrichtung erfolgen, sondern Forschungsmittel werden zeitlich befristet zugewiesen und zumeist im Rahmen von Zielvereinbarungen mit ergebnisbezogenen Kriterien versehen.

3. Schlussfolgerungen zum „Institutional design“

Die Beispiele haben gezeigt, dass die Wechselwirkungen zwischen Finanzierung und Organisation von Hochschulen vielfältig sind. Mit dem institutionenökonomischen Grundraster lassen sich diese Wechselwirkungen, aber auch die Zusammenhänge zwischen den Institutionen und den Interessen und Zielen der beteiligten Akteure strukturieren. Damit

fundierte Empfehlungen im Rahmen eines „institutional designs“ hochschulinterner Strukturen und Verfahren abgeleitet werden können, müssen die Interdependenzen aufgedeckt und in Gestaltungsentscheidungen einbezogen werden. Aus den Beispielen lassen sich einige generelle Schlussfolgerungen ziehen:

- Eine Kongruenz von finanziellen Spielräumen und Entscheidungskompetenzen in Forschung und Lehre ist anzustreben. Rein finanzielle Dezentralisierung ohne organisatorische Deregulierung bringt wenig. Zusätzlich sollte diese Kongruenz auch für Verwaltungskapazitäten gegeben sein.
- Organisationselemente haben Rückwirkungen auf Ziele und Interessen (Wahlmechanismen, Enge der Anbindung an die Leitung etc.). Ebenso werden Ziele und Interessen durch Anreizsysteme bestimmt. Wesentlich ist, dass diese Aspekte bei der Institutionengestaltung berücksichtigt werden. Es geht also nicht nur um die direkten Wechselwirkungen zwischen Institutionen, sondern auch um die indirekten Zusammenhänge, die über das Verhalten der Entscheidungsträger laufen.
- Für die Gestaltung von Finanzierungsmechanismen sind die Größenstrukturen von Organisationen entscheidend. So ist für die Bildung dezentraler Globalbudgets entscheidend, ob dies für große oder kleine Einheiten geschieht.
- Aufgaben- und leistungsbezogene Finanzierung stellt bestehende Organisationspläne in Frage. Wichtig ist, dass insbesondere Formelsteuerung nicht Führungsentscheidungen ersetzt, sondern nicht mehr haltbare Strukturen aufdeckt und dadurch explizite Entscheidungen über Aufbau, Abbau oder Umgestaltung von Organisationseinheiten auslöst.
- Fundamentale Veränderungen der Organisationsstruktur, v.a. die Schaffung von internen Märkten und Elementen einer Matrixstruktur, sollten in direkter Koppelung mit veränderten Finanzierungsverfahren umgesetzt werden.

Bleibt das Problem, dass letztlich auch die Fokussierung auf Organisation und Finanzierung nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtkontext von Institutionen abbildet. So haben die meisten der genannten Beispiele auch etwas mit dem Themenkomplex Personalentwicklung zu tun. Die Wirksamkeit leistungsbezogener Finanzierung hängt genauso wie mit Organi-

sation u.a. mit den Verfahrensweisen beim Hochschulzugang der Studierenden zusammen. Eine zentrale Aufgabe des Institutionendesigns muss es daher sein, die jeweils wichtigsten Wechselwirkungen zu identifizieren.

Literatur

- Bleijerveld, R.T.H. (1998): One man, one vote – Management of Risk by Single Person Accountability at the University of Amsterdam. In: Centre for Continuing Education University of Auckland (Ed.): The Business of Universities, 11th International Meeting of University Administrators, S. 340-354. Auckland.
- Erlei, Mathias / Leschke, Martin / Sauerland, Dirk (1999): Neue Institutionenökonomik. Stuttgart.
- Hener, Yorck (2004): Leistungsfähige Organisationsstrukturen für eine mittlere Universität – Organisationsreform an der Universität Oldenburg, Beitrag in vorliegendem Band.
- Hillmer, Marita (2001): Interne Märkte. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, S. 201-207. Neuwied.
- Kieser, Alfred (2000): Formen organisierter Autonomie. In: Titscher, S. u.a. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten, S. 234-282. München, Mering.
- Richter, Roland / Furubotn, Eirik (1999): Neue Institutionenökonomik, Eine Einführung und kritische Würdigung, 2. Auflage. Tübingen.
- Wissenschaftlicher Beirat Modellversuch Globalhaushalt (1999): Acht Empfehlungen zu Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen. Gütersloh.
- Ziegele, Frank / Schult, Susanne (2002): Zielvereinbarungen als neues Steuerungsinstrument für zentrale wissenschaftliche Einrichtungen: Das Pilotprojekt an der Ruhr-Universität Bochum, CHE-Arbeitspapier Nr. 42. Gütersloh.
- Ziegele, Frank (2001a): Formelgebundene Budgetzuweisung und Zielvereinbarungen als Instrumente des Finanzmanagements von Hochschulen. In: Cordes, J., Roland, F., Westermann, G. (Hg.): Hochschulmanagement: Betriebswirtschaftliche Aspekte der Hochschulsteuerung, S. 189-205. Wiesbaden.
- Ziegele, Frank (2001b): Indikatorgestützte Mittelvergabe. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, S. 195-201. Neuwied.
- Ziegele, Frank / Weichselbaumer, Jürgen (2001): Akademisches Controlling und hochschulinterne Zielvereinbarungen – Erfahrungsbericht, CHE-Arbeitspapier Nr. 28. München, Gütersloh.
- Ziegele, Frank (2000): Mittelvergabe und Zielvereinbarungen – Finanzierungsinstrumente eines Neuen Steuerungsmodells im Verhältnis Staat – Hochschule. In: Titscher, S. u.a. (Hg.): Universitäten im Wettbewerb – Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten, S. 331-381. München, Mering.

Dezentralisierte Zentralisierung

Die Suche nach neuen Organisations- und Leitungsstrukturen für Fakultäten und Fachbereiche

Sigrun Nickel

Wien

Spätestens mit dem Medienrummel, den die populistische Forderung der SPD-Spitze nach Elite-Universitäten im Januar 2004 auslöste, wurde wieder einmal deutlich, dass Aufwand und Ergebnis der Hochschulreform in Deutschland nicht unbedingt in Einklang stehen.

Durch den öffentlich ausgelebten „Traum von der ersten Liga“ und die Sehnsucht nach der „Märchen-Universität“ á la Harvard (Süddeutsche Zeitung vom 7. Januar 2004), signalisiert ein Teil der Politik den Hochschulen, dass sie das Klassenziel im internationalen Wettbewerb trotz erheblicher Veränderungsanstrengungen in den zurückliegenden 15 Jahre nicht erreicht haben.¹ So lange wird nämlich schon innerhalb der Universitäten und Fachhochschulen reorganisiert, qualifiziert und akkreditiert mit dem Ziel, durch bessere Managementstrukturen und –verfahren die eigene Leistungs- und Innovationskraft zu erhöhen. Unzählige Optimierungsprozesse haben die Hochschulen trotz gleichzeitiger finanzieller Einsparungen durchgeführt – und das alles ohne nennenswertes Ergebnis? Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe oder Evaluation – nur Modernisierungsfassaden? Das wäre bitter, insbesondere für die Politik, denn gerade sie war es, die erhebliche Anstrengungen unternommen hat, um das europäische Leitbild der „entrepreneurial university“ (Clark

¹ Dieses Signal erhält gewissen Rückenwind durch den ersten Bildungsbericht der EU vom Februar 2004. Darin wird den europäischen Hochschulen bescheinigt, dass sie erheblich hinter den US-amerikanischen herhinken. Zu den Mängeln des europäischen Hochschulsystems zählen vor allem eine unzureichende Zahl von HochschulabsolventInnen, eine zu geringe Attraktivität für talentierte NachwuchswissenschaftlerInnen, ein zu geringer Frauenanteil in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie zu geringe staatliche Investitionen. So geben die USA bis zu fünfmal mehr aus pro StudentIn als die EU-Länder. Der EU-Bericht steht als Download im Internet unter: <http://www.bmbf.de>

1998) auch in Deutschland umzusetzen. So schreiben inzwischen fast alle Landeshochschulgesetze einen dem entsprechenden unternehmensförmigen Umbau der Hochschulorganisationen vor.² Im Kern geht es darum, die Hochschulen intern übersichtlicher zu gliedern, klarere Verantwortlichkeiten und wirkungsvollere Steuerungsmöglichkeiten zu schaffen. Bei den daraus resultierenden hochschulinternen Umstrukturierungen lag der Fokus zunächst auf der Stärkung der Organisationsspitze, also auf der Ausweitung und Veränderung der Kompetenzen von Präsidien und Rektoraten sowie Verwaltungen. Nachdem auf dieser Ebene inzwischen etliches in Gang gekommen ist,³ ist jetzt die Reorganisation der Fakultäten und Fachbereiche vermehrt in den Blick geraten.⁴

Während der Gesetzgeber relativ klare Vorstellungen bei der Neugestaltung des Top-Managements von Hochschulen entwickelt, hält er sich in Bezug auf die Organisation der wissenschaftlichen Arbeitsebene mit Reglements eher zurück. Dementsprechend vielfältig sind die Konzepte und Suchprozesse, die derzeit beobachtbar sind. Sollen Hochschulen in Zukunft etwa besser aus Departments, Schools oder Sektionen bestehen als aus Fakultäten? Ist die Fachbereichsstruktur gescheitert?⁵ Da gehen die Auffassungen im deutschsprachigen Raum auseinander. Aktuell kreist die Diskussion vor allem um die Frage nach Größe und Zahl der Subeinheiten. Während sich beispielsweise die ETH-Zürich sehr kleinteilig in 15 Departments gliedert, hat sich die Universität Hamburg nun gerade zur Bündelung ihrer 18 Fachbereiche in sechs Fakultäten durchgerungen.⁶ Dadurch sollen vor allem ein Zuwachs an Interdisziplinarität und „Synergieeffekte für die Weiterentwicklung bestehender und die Entwicklung

² Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2002.

³ Vgl. Nickel 2003.

⁴ Einen Überblick zum Thema bei Grubitsch 2001.

⁵ Der Wissenschaftsrat hatte 1968 in seinen „Empfehlungen zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten“ für die Abschaffung der Fakultäten plädiert, weil „sie in ihrer Zusammensetzung so heterogen geworden sind, dass sie mehr und mehr funktionsuntüchtig wurden“. An ihre Stelle sollten kleinere Fachbereiche treten, „die in sich überschaubar sind“ (S. 20/21). Etliche KritikerInnen kommen nach 30jähriger Erfahrung mit der Fachbereichsstruktur allerdings zu dem negativen Resumée, dass diese offenbar „an der Realität der arbeitenden Universität vorbeigeht“ (Brinckmann 1996, S. 12). Es habe eine zu starke Bevormundung der Arbeitsebene gegeben und sich kein kooperatives Gesamtinteresse geschweige denn trans- bzw. interdisziplinäre Forschung in ausreichendem Maße herausgebildet.

⁶ Pressemitteilung vom 16.1.2004 unter: <http://www.uni-hamburg.de>

neuer Forschungsschwerpunkte und berufsfeldbezogener Studiengänge“ erreicht werden.⁷ In Österreich dagegen, dessen gerade in Kraft getretene Universitätsgesetz wegen seiner konsequenten Entstaatlichung europaweit für Aufsehen sorgt,⁸ will das Rektorat der Universität Wien die Zahl der Organisationseinheiten kräftig ausweiten. Aus derzeit sieben sollen 14 Fakultäten und zwei Zentren entstehen. Wesentlicher Grund für diesen Schritt ist die Annahme, dass kleine Einheiten sich besser steuern und managen lassen als große und damit bessere Ergebnisse in Forschung und Lehre bringen.⁹

Spannungsverhältnis zwischen Hochschulleitung und Dekanen

Während also noch Uneinigkeit darüber herrscht, ob es zweckmäßiger ist, die wissenschaftliche Arbeitsebene organisatorisch zu detaillieren oder zu fusionieren, ist bei den Gliederungsformen ein deutlicherer Trend erkennbar: Traditionelle Fakultäten und Fachbereiche dominieren (noch) die Szenerie. Department-Strukturen sind weitaus weniger verbreitet. Dann und wann taucht die anglo-amerikanische „school“ auf, aber eigentlich nur am Rande und vorwiegend als modern klingender Terminus für die althergebrachte Fakultät. Avantgardistischere Modelle wie etwa die vom Konstanzer Philosophen Jürgen Mittelstraß propagierten transdisziplinären Sektionen¹⁰ haben sich bislang auch nicht durchgesetzt. Zuletzt hatte Mittelstraß seine Sektions-Idee in das Gutachten der Hamburger Strukturkommission¹¹ einfließen lassen. Ein Ergebnis war, dass die Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP) mit Teilen der Universität Hamburg zu einer „Sektion für Wirtschaft und Politik“ verschmolzen

⁷ Pressemitteilung vom 16.1.2004 unter: <http://www.uni-hamburg.de>

⁸ Das Universitätsgesetz 2002 als Download unter: <http://www.bmbwk.gv.at>

⁹ Vgl. dazu: „Organisationsplan: zusätzliche Regelungen, 14 Fakultäten“ in: Die Universität – Zeitung der Universität Wien – online, 27. Februar 2004, <http://www.dieuniversitaet-online.at> und „Der umstrittene Organisationsplan“ in: Der Standard, 16. Januar 2004.

¹⁰ Die Universität Konstanz hat eine mathematisch-naturwissenschaftliche, eine rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche und eine philosophisch-kulturwissenschaftliche Sektion eingerichtet, die jeweils wieder in Fachbereiche unterteilt sind. Vgl. Strukturkommission Universität Konstanz 1998.

¹¹ Als Download unter:

<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaft-forschung>

werden sollte. Ein darauf abzielender Moderationsprozess lief zwar im September 2003 an, wurde aber schon nach drei Monaten wegen des Rücktritts des Hamburger Senats ausgesetzt. Die knappe Zeit reichte jedoch, um zumindest ein Ergebnis zu produzieren: Wenn die Fusion überhaupt stattfindet, dann führt sie allenfalls zur Bildung einer neuen Fakultät und nicht einer Sektion.

Indifferent und wenig geklärt ist auch die künftige Rolle der LeiterInnen von wissenschaftlichen Arbeitseinheiten. Sollen DekanInnen von oben eingesetzte ManagerInnen sein, wie sie beispielsweise das Hamburgische Hochschulgesetz vorsieht?¹² Oder sind sie weiterhin von den Mitgliedern des Fachbereichs/Fakultät gewählte „Gleiche unter Gleichen“? Von allen Leitungskräften des Hochschulbereichs sind die DekanInnen momentan diejenigen, die noch am wenigsten ihre Position im Reformgefüge gefunden haben: „Der Gesetzgeber scheint auf einen Dekan als mächtige Entscheidungsinstanz zu hoffen. Die Fachbereichsgremien sehen ihn eher als durchsetzungsfähige Exekutive ihrer Beschlüsse. Die Arbeits- und Facheinheiten bevorzugen die Rolle des Dekans als Koordinator, der die Einzelinteressen wirksam nach außen vertritt bei insgesamt begrenztem Gestaltungsspielraum gegenüber den Facheinheiten“ (Mayer 2003, S. 155).

Bei einer Tagung zum Thema „Dekane als Akteure der Hochschulentwicklung“ im Herbst 2001 berichtete eine Professorin der Universität Göteborg von den dortigen Reorganisationserfahrungen. In Schweden hat bereits vor längerer Zeit eine umfassende Deregulierung bzw. Dezentralisierung stattgefunden, bei der etliche Kompetenzen und Verantwortlichkeiten vom Staat auf die Hochschulen übertragen wurden. Hochschulintern führte dies u.a. zu einer gravierenden Verschiebung des Verhältnisses von Zentrale (Präsidium/Rektorate, Hochschulräte) und Dezentrale (Fakultäten/Fachbereiche/Institute): „The spontaneous interpretation among the majority of academic staff members to the decentralisation was that the devolution of authority to the institutions was to be followed by a similar devolution within the institutions“ (Askling 2003, S. 166).

¹² Das Hamburgische Hochschulgesetz in der Fassung vom 23. Mai 2003 sieht in § 91 vor, dass Fachbereiche/Fakultäten von einem Dekanat geleitet werden. Dieses besteht aus einem Dekan und mindestens einem Prodekan mit festen Ressortzuständigkeiten. Der Dekan wird vom Präsidium ausgewählt und vom Selbstverwaltungsorgan bestätigt. Können sich beide nicht einigen, entscheidet der Hochschulrat. Dem Dekanat kann ein Geschäftsführer zur Seite gestellt werden.

Die Fakultäten/Fachbereiche erfuhren einen Zuwachs an Eigenständigkeit. Jede Einheit erhielt eine eigene Verwaltung und die Dekanate übernahmen bisweilen Funktionen von den Rektoraten. Parallel zur Stärkung der dezentralen Ebene wurde jedoch auch die Macht der Präsidien/ Rektorate und Hochschulräte ausgebaut. Es etablierte sich „a federal model of institutional governance“ (Askling 2003, S. 167), welches jedoch keine „balance of power“ nach sich zog, sondern für Spannungen im Verhältnis von Dekanaten und Rektoraten/Präsidien sorgte: Wer hat nun eigentlich wem was zu sagen?

Stärkung der zentralen Macht

Diese delikate Frage beschäftigt derzeit auch die deutschen Hochschulen. Die Gestaltung des Verhältnisses zwischen der zentralen (Rektorate/Präsidien) und der dezentralen Ebene (Fakultäten/Fachbereiche) kristallisiert sich als eines der Kernprobleme des Hochschulmanagements heraus. Die Fakultäten/Fachbereiche sehen sich mit einem Paradigmenwechsel konfrontiert, der ihre bisherige privilegierte Situation als relativ autonome Organisationseinheiten in Frage stellt. Von Seiten der Politik und der Hochschulleitungen wird die wissenschaftliche Arbeitsebene vor die Anforderung gestellt, sich wesentlich besser als bisher selbst zu organisieren und zu steuern, kurz zu „managen“, und sich zugleich stärker in die Entwicklung der Gesamtorganisation einbinden zu lassen. Das bedeutet, dass Fakultäten/Fachbereiche künftig weniger ihre individuellen, fachbezogenen als vielmehr die gemeinsamen und übergreifenden Ziele der Universität als Gesamtorganisation verfolgen sowie sich zu verbindlichen Leistungen verpflichten sollen. Das wiederum impliziert, dass die Fachbereiche/Fakultäten nachweisen müssen, dass sie ihren Beitrag zur Zielerreichung der Universität bzw. die verabredeten Leistungen in bestmöglicher Quantität und Qualität erbracht haben. Dies geschieht bereits – wenn auch noch relativ zaghaft – mit Hilfe diverser Instrumente wie z.B. Zielvereinbarungen und Leistungskennzahlen

Hintergrund für diese Entwicklung ist, dass Hochschulen, die im Sinne einer „entrepreneurial university“ agieren wollen und sollen, sich nicht mehr länger als loser Zusammenschluss von WissenschaftlerInnen begreifen können, sondern vielmehr als Organisation, deren Teile ineinander greifen und gemeinsam gesellschaftlich benötigte Produkte bzw.

Leistungen hervorbringen.¹³ Dass bedeutet zugleich, dass die über die Jahrhunderte gewachsene hohe individuelle Autonomie der WissenschaftlerInnen in den Hintergrund tritt und von den Gesamtinteressen der Hochschule überlagert wird. Die Gewichtung verschiebt sich deutlich in Richtung Gesamtorganisation, während die Subeinheiten an Stellenwert verlieren. Folgerichtig erfährt die Leitungsebene einen Ausbau ihrer Kompetenzen und Befugnisse, während sich die wissenschaftliche Arbeitsebene stärker als Teil eines Ganzen betrachten und daher in ihren Eigeninteressen zurücknehmen muss. Die Fakultäten/Fachbereiche geraten in ein Dilemma, das in der Organisationstheorie unter der Bezeichnung „Zentralisation versus Dezentralisation“ (Malik 2002, S. 103) bekannt ist. Nicht nur Organisationen insgesamt, sondern auch die Subeinheiten einer Organisation streben nach größtmöglicher Autonomie und Verhaltensfreiheit. Beides wird jedoch durch die Einbettung in ein umfassenderes System eingeschränkt. Die „Autorität der Systemganzheit“ (Malik 2002, S. 105) ist in der Lage, die einzelnen Teile des Systems zu reglementieren. In einem Gefüge gibt es weder eine totale Zentralisierung noch eine totale Dezentralisierung, sondern beides ist stets relativ. Eine völlige Autonomie kann es also weder für die Hochschulen noch für die Fachbereiche/Fakultäten geben, denn beide sind in ein politisches Umfeld bzw. in eine Organisationsstruktur integriert, die ihre Freiheit begrenzen. Doch wie stark darf diese Begrenzung sein? Dies ist ein wunder Punkt sowohl im Verhältnis Staat-Hochschule als auch im Verhältnis Hochschulleitung-Fakultät/Fachbereiche, der schon zu vielen Disputen geführt hat.

Lassen sich wissenschaftliche Leistungen steuern?

Während Staat und Hochschulen sich häufig darüber ereifern, wie tief die Politik in die Hochschulen „hineinmanagen“ darf, liegt der Fokus hochschulintern eher auf der Frage: Können und sollen wissenschaftliche Arbeitsprozesse, die von der „unberechenbaren geistigen Produktivität“ (Tenbruck 1995, S. 56) ihrer ProduzentInnen abhängen, stärker gesteuert werden? Lassen sie sich überhaupt steuern? Mit dieser Gretchen-Frage des Hochschulmanagements beschäftigt sich inzwischen eine Fülle von

¹³ „Als Organisation ist die Universität in der Tat schwer ansprechbar, denn eigentlich gibt es die Universität gar nicht, sie ist vielmehr ein loser Verbund von einzelnen Instituten und muss erst lernen, sich als Organisation zu begreifen“ (Pellert 1999, S. 71).

Literatur,¹⁴ ohne bisher jedoch einen Königsweg gefunden zu haben. Die Hochschulleitungen in ihrer neuen Rolle als Top-Management einer Wissensorganisation müssen also eigene Wege ausprobieren. Sie tragen nunmehr die Hauptverantwortung für Erfolge und Misserfolge ihrer Einrichtung und dementsprechend wollen und müssen sie deren Leistungsfähigkeit beeinflussen. Dabei stolpern sie jedoch regelmäßig über die hochschulspezifische Schwierigkeit, dass die LeistungserbringerInnen der Kernprozesse Forschung und Lehre fernab auf einer relativ autonomen dezentralen Ebene, den Fakultäten/Fachbereichen, agieren und durch die gesetzliche garantierte Freiheit einen Schutz vor allzu großen Eingriffen in ihr Schaffen genießen.

Um die Problematik der mangelnden Einflussmöglichkeiten von Hochschulleitungen auf die Aktivitäten der Fakultäten/Fachbereiche zu illustrieren, sei ein kurzes Fallbeispiel angeführt. Die eingangs bereits erwähnte Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP)¹⁵ hatte Mitte der 90er Jahre damit begonnen, als eine der ersten Hochschulen in der Bundesrepublik ihre Leitungs- und Entscheidungsstrukturen grundlegend zu modernisieren.¹⁶ 1999 wurde die „monokratische“ Hochschulleitung, bestehend aus dem Präsidenten, durch eine kollegiale Hochschulleitung mit Ressortverantwortung ersetzt. Das Team setzte sich zusammen aus dem Präsidenten (mit Richtlinienkompetenz), einem Vizepräsidenten zuständig für den Leistungsbereich „Lehre“, vier Leistungsbereichsvorsitzenden zuständig für die Ressorts „Internationales“, „Weiterbildung“, „Frauenförderung“ und „Forschung“, dem Verwaltungsleiter, der Justiziarin und der Leiterin der Abteilung für Kommunikation und strategische Hochschulentwicklung. Die fünf Leistungsbereiche spiegelten das Profil der HWP wider und sollten für dessen Umsetzung und Weiterentwicklung sorgen. Dies geschah mit Unterstützung von fünf Leistungsbereichsausschüssen. Diese Gremien waren relativ schlank zusammengesetzt (sechs Mitglieder) und wurden von dem jeweiligen Leistungsbereichsvorsitzenden geleitet. Zugleich wurde die Verwaltung reor-

¹⁴ Vgl. Laske/Meister-Scheidt 2003.

¹⁵ Die HWP hieß bis 2001 „Hochschule für Wirtschaft und Politik“ und richtet sich mit ihrem Angebot vor allem an Studierende mit Berufserfahrung. Näheres zum HWP-Profil unter: <http://www.hwp-hamburg.de>

¹⁶ Dieser Prozess ist ausführlich dokumentiert in: Nickel 1998 und Zechlin 1998.

ganisiert. Diejenigen MitarbeiterInnen, die den fünf Leistungsbereichsvorsitzenden zuarbeiteten, wurden diesen fachlich unterstellt.

Unwirksame Instrumente

Parallel zur Stärkung der Organisationsspitze wurden auch die FachbereichssprecherInnen mit mehr Leitungskompetenzen ausgestattet, welche sich aber nur auf ihr unmittelbares fachliches Umfeld bezogen. In die Entscheidungsprozesse des Hochschulleitungsteams wurden sie kaum einbezogen. Diese Tatsache wurde im Rahmen einer internen Evaluation des Leitungsmodells, die im Jahr 2001 stattfand,¹⁷ stark kritisiert. In Folge dessen wurde eine erweiterte Hochschulleitung eingeführt, welche aus Präsidium und FachbereichssprecherInnen besteht und sich zweimal pro Semester trifft. Doch auch diese Neuerung löst das Problem der mangelnden Kooperation von Hochschulleitung und Fachbereichen nur unzureichend, wie eine Untersuchung (Nickel/Epskamp 2003, S. 17-18) im Jahr 2003 ergab. Auf die Frage, wer denn ihrer Meinung nach die Hochschule leite, antworteten Studierende, Lehrkörper und Verwaltung überwiegend mit „die Präsidentin“. Das Hochschulleitungsteam war in seiner Funktion als Top-Management kaum in den Köpfen der Hochschulangehörigen verankert. Noch schwächer fiel das Feedback für die FachbereichssprecherInnen aus. Diese wurden als Leitungskräfte überhaupt nicht erwähnt, obwohl sie zur erweiterten Hochschulleitung gehören. Der Terminus „erweiterte Hochschulleitung“ wurde bei Untersuchung ebenfalls nicht ein einziges Mal genannt. Unmissverständlich waren die Resultate auch auf die Frage, inwiefern die Hochschulleitung die Leistungen des Lehrkörpers tatsächlich steuern kann: Trotz des Einsatzes von Steuerungsinstrumenten wie z.B. Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Leistungskennzahlen ist ihr Einfluss gering. Stattdessen ist die Leitung nach wie vor darauf angewiesen, den Lehrkörper von der Richtigkeit ihrer Vorstellungen diskursiv so zu überzeugen, dass dieser aus eigener Motivation und eigenem Interesse die geforderten Leistungen erbringt.

Auf die Frage, ob sich die Leistungen in Forschung und Lehre durch Einführung von Managementstrukturen und –instrumenten besser steuern lassen, gibt das Fallbeispiel also eine eher negative Antwort. Diese lässt

¹⁷ Internes Papier von Sabine Ketels, Referentin für Hochschulentwicklung an der HWP, April 2002.

sich auch auf andere Hochschulen übertragen. Ohne die freiwillige Mitarbeit der Fakultäten/Fachbereiche läuft an den Hochschulen weiterhin wenig, es sei denn, es werden finanzielle Anreize gesetzt, wie z.B. beim Abschluss von Zielvereinbarungen üblich, oder es werden drastisch Mittel gekürzt bzw. es wird die Aufgabe ganzer Fächer in Erwägung gezogen, wie es derzeit in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Hochschulkonzeptes 2010 geschieht.¹⁸ Dort soll es nach dem Willen des Ministeriums zu „Innovationen durch Umschichtungen“ kommen. Dazu müssen die Hochschulen Fächer und Studiengänge benennen, die sie aus- und abbauen wollen. Der Prozess ist noch in vollem Gange, die ersten Hochschulen haben ihre Profil- und Entwicklungspläne auf den Tisch gelegt, doch Ergebnisse gibt es noch nicht. Solche politischen Interventionen greifen zwar tief in das System der jeweiligen Hochschule ein und reduzieren unter Umständen die Zahl der Fakultäten und Fachbereiche, lösen aber nicht die grundsätzlichen Probleme bei der Suche nach der optimalen Organisationsstruktur und der Klärung des Verhältnisses von zentraler und dezentraler Ebene. Diese müssen die Hochschulen selber bewältigen. Um hier vorwärts zu kommen, könnte es hilfreich, zunächst einen Blick zurück zu werfen und zwar auf die Gründe für die spezielle Beschaffenheit von Hochschulen.

Hochschulen als Netzwerkorganisationen

Die internen Organisationsstrukturen von Hochschulen sind lange gewachsen und den besonderen Anforderungen wissenschaftlicher Arbeit geschuldet. In der Wissenschaft sind bekanntlich ExpertInnen tätig, die ein hohes Maß relativer Autonomie besitzen, damit sie möglichst unbeeinflusst forschen und lehren können. Der Experte als solcher lässt sich ungern führen, denn er führt sich selbst und zudem identifiziert er sich „weniger mit der Organisation, in der er arbeitet, sondern stärker mit seiner Profession, der er angehört“ (Grossmann et al. 1997, S. 26). Dementsprechend haben sich an Hochschulen flache Hierarchien, starke dezentrale Fachebenen und eine schwache Organisationsspitze herausgebildet. Im Grunde stellt eine Hochschule so etwas wie ein loser Verbund an EinzelunternehmerInnen dar, dessen Mitglieder sich zur eigenen administrativen Entlastung zwar einen gemeinsamen organisatorischen Rahmen gegeben

¹⁸ Näheres dazu unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de>

haben, inhaltlich aber eher getrennte Wege gehen. Die Industriesoziologie kennt für diesen Typus des „organisationsinternen Unternehmers“ bzw. „unternehmerisch denkenden Mitarbeiters“ den Begriff „Intrapreneur“ (Flecker 2000). Intrapreneure sind Personen, die ihre Arbeitnehmerhaltung zugunsten einer mehr selbstständigen und selbstbestimmten Tätigkeit innerhalb einer Firma aufgeben. Grund dafür ist der zunehmende ökonomische Druck auf privatwirtschaftliche Unternehmen, der dafür sorgt, dass „die vertrauten und konstitutiven Merkmale der Organisation“ wie z.B. „Hierarchie, Kontrolle, Fremdrationalisierung“ ins Wanken geraten und durch Management-Konzepte wie „flexible Arbeitszeiten, Gruppenarbeit, Ent-Hierarchisierung“ ersetzt werden (Kratzer 2003, S. 11-13). In der Wissenschaft sind ähnliche Konzepte schon lange umgesetzt, denn die „vertrauten und konstitutiven Merkmale“ von herkömmlichen Organisationen waren hier noch nie sehr ausgeprägt. Hochschulen ähneln mit ihrem Aufbau vielmehr dem, was heute als Netzwerkorganisation bekannt ist.

Bei Netzwerkorganisationen handelt es sich z.B. um Unternehmen, die eine Reihe von Geschäftsfeldern ausgebildet haben, um ihre interne Komplexität besser handhaben zu können. Die Geschäftsfeldgliederung verfolgt das Ziel, „die grundsätzliche Problematik einer nicht zu bändigenden funktionalen Differenzierung“ (Willke 1998, S. 125). zu lösen, indem sie akzeptiert, dass Organisationen ab einer gewissen Größe und Vielfalt der Produkte nur partiell von oben gesteuert werden können, und deshalb handlungs- und entscheidungsfähiger dezentraler Einheiten bedürfen. Die Subeinheiten bilden ein „Netzwerk lateral verknüpfter, partiell autonomer Einheiten. Laterale Verknüpfung meint, dass aufgaben- oder prozessorientierte Querverbindungen vorrangig sind und hierarchische Bindungen nur subsidiär“ (Willke 1998, S. 125). Die Teile dieses Organisationstyps agieren nicht unabhängig voneinander, sondern sind miteinander gekoppelt – wenn auch sehr viel loser als in einem klassisch-hierarchischen Unternehmen. Die Parallelen zu den Hochschulen liegen auf der Hand: Auch hier herrscht eine kaum zu bändigende funktionale Differenzierung in Fächer, Spezialgebiete, interdisziplinäre Kooperationen usw. vor, die so etwas wie die „Geschäftsfelder“ einer Hochschule bilden. Die organisatorische Einbettung der „Geschäftsfelder“ erfolgt an Hochschulen über Fakultäten und Fachbereiche, die als „Kerneinheiten“ die Dynamik der Gesamtorganisation wesentlich bestimmen (Grossmann, et al. 1997, S. 28). Die Kerneinheiten stehen zueinander und zur Gesamt-

organisation in einer losen Kopplung, was für die Überlebensfähigkeit der Hochschule im Allgemeinen und die wissenschaftliche Arbeit im Besonderen etliche Vorteile besitzt (Hanft 2000, S. 17-18). So hat in losen gekoppelten Systemen z.B. das Scheitern einzelner Projekte auf das Gesamtsystem keine großen Auswirkungen; außerdem existiert dort genügend Raum für Selbstentfaltung und Selbstbestimmung.

Empowerment von Fakultäten und Fachbereichen

Vor diesem Hintergrund wäre es also unzweckmäßig, die lose Kopplung innerhalb der Hochschulen einfach durch eine festere Kopplung zu ersetzen. Doch genau diese Gefahr besteht durch die laufende Hochschulreform. Wie in diesem Artikel bereits aufgezeigt wurde, hat die zentrale Leitungsebene bereits mehr Gewicht gegenüber den Fakultäten/Fachbereichen bekommen. Präsidien/Rektorate sehen sich erhöhten Management-Anforderungen ausgesetzt, was in erster Linie heißt, sie sollen mehr und besser von oben steuern. Angesichts der internen Komplexität und funktionalen Ausdifferenzierung von Hochschulen kann ein Top-Management jedoch nur ausgewählte Bereiche steuern¹⁹ und nicht die komplette Organisation im Detail. Hochschulleitungen müssen also entscheiden, auf welche Bereiche sie sich konzentrieren wollen und den Rest den Subeinheiten überlassen. Zugleich benötigen die Fakultäten/Fachbereiche, die viel näher an den Kernprozessen Forschung Lehre sind als das Top-Management, Unterstützung in ihrer Selbststeuerungsfähigkeit. Die Frage also, ob die Fakultäten/Fachbereiche „an empowerment or an marginalisation“ (Askling 2003, S. 166) erfahren sollten, lässt sich klar in Richtung „empowerment“ beantworten. Dasselbe gilt analog für das Amt des Dekans/der Dekanin. Was das Verhältnis von zentraler und dezentraler Ebene anbelangt, so sollten beide ein gemeinsames Verständnis für das „Management der Koppelung“ (Willke 1998, S. 125) entwickeln. Das bedeutet, es sollte geklärt werden, wo durch eine relativ enge Kopplung zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen/Fakultäten Reaktions- und Innovationsfähigkeit und durch relativ lose Kopplung Raum für Eigen-

¹⁹ Die Steuerung sozialer Systeme, welche sich durch ihre Multidimensionalität, Offenheit und Dynamik auszeichnen, funktioniert nicht nach einer trivialen Input-Output-Logik, sondern durch das Schaffen von geeigneten Rahmenbedingungen und das Befolgen von Regeln. Vgl. Malik 2002, S. 36ff.

ständigkeit geschaffen werden kann. Insgesamt betrachtet ist das Verhältnis von Hochschulleitung und Fakultäten/Fachbereichen eher als strategische Partnerschaft zu betrachten denn als Top-down-Machtgefälle. Insofern ist die eingangs geschilderte Diskussion um die Gestaltung der hochschulinternen Organisationsstruktur unter der Frage zu diskutieren: „Welcher Zuschnitt der Fakultäten/Fachbereiche erhöht deren Selbststeuerungsfähigkeit?“ und nicht „Welcher Zuschnitt erleichtert die Steuerung von oben?“ Bleibt zu hoffen, dass Hochschulen darauf eine begründete Antwort finden. Wenn nicht, können sie sich damit trösten, dass „der Traum von der optimalen Organisationsstruktur wohl so alt ist, wie das Phänomen der Organisation selbst“ (Kühl 2002, S. 11-13) und leider bis heute ein Traum geblieben ist.

Literatur

- Askling, Berit 2003: Deanship in Transition: Amateurism and Professionalism, Collegiality and Managerialism, Empowerment and Marginalisation. In: Mayer, Evelies/Daniel, Hans-Dieter/Teichler, Ulrich: Die neue Verantwortung der Hochschulen, Bonn, S. 166-168
- Brinckmann, Hans 1996: Der Fachbereich als überforderte Grundeinheit für Lehre und Forschung. In: Wissenschaftsmanagement, 1. Jg., S. 11-18
- Clark, Burton R. 1998: Creating Entrepreneurial Universities. Pergamon
- Flecker, Jörg 2000: Intrapreneure, Arbeitskraftunternehmer und andere Zwitterwesen. In: Kurswechsel Nr. 2, S. 28-36
- Grossmann, Ralph / Pellert, Ada / Gotwald, Victor 1997: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Besser Billiger Mehr. Iff Texte Band 2, Wien, S. 24ff.
- Grubitsch, Siegfried 2001: Organisations- und Fachbereichsstrukturen. In: Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied/Kriftel, S. 336ff.
- Hanft, Anke 2000: Sind Hochschulen reform(un)fähig? In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulen managen? Neuwied/Kriftel, S. 3-24
- Kratzer, Nick 2003: Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin
- Kühl, Stefan 2000: Grenzen der Vermarktlichung. In: WSI Mitteilungen 12, S. 818-828
- Kühl, Stefan 2002: Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Weinheim
- Laske, Stephan/Meister-Scheidt, Claudia 2003: Wer glaubt, dass Universitätsmanager Universitäten managen, glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten... In: Lühje/Nickel (Hg.) 2003: Universitätsentwicklung. Frankfurt a. Main, S. 163-187
- Malik, Fredmund 2002: Strategie des Managements komplexer Systeme. 7. Auflage, Bern

- Mayer, Evelies 2003: Dekane als Akteure der Hochschulentwicklung. In: Mayer, Evelies/Daniel, Hans-Dieter/Teichler, Ulrich (Hg.): Die neue Verantwortung der Hochschulen. Bonn, S. 155-156
- Nickel, Sigrun/Epskamp, Heinrich 2003: Qualitätsbericht 2003. Sozial-ökonomischer Text Nr. 102, Hamburg
- Nickel, Sigrun 2003: Reform der zentralen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen. In: Lüthje/Nickel (Hg.): Universitätsentwicklung. Strategien, Erfahrungen, Reflexionen. Frankfurt am Main, S. 85-102
- Nickel, Sigrun 1998: Profilbildung oder Profilneurose? Ein Erfahrungsbericht über die Leitbild- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. In: Roloff, Christine (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Berlin, S. 193-213
- Pellert, Ada 1999: Die Universität als Organisation. Wien
- Rat der europäischen Union 2004: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) 2002: Qualität durch Wettbewerb und Autonomie. Landeshochschulgesetze im Vergleich. Essen
- Strukturkommission Universität Konstanz (Hg.) 1998: Modell Konstanz. Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Universität. Konstanz
- Tenbruck, Friedrich 1995: Nachwort zu Max Webers „Wissenschaft als Beruf“. In: Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. Stuttgart, S. 47-77
- Willke, Helmut 1998: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart
- Wissenschaftsrat 1968: Empfehlungen zur Struktur und Verwaltungsorganisation von Universitäten. Ohne Angabe des Ortes
- Zechlin, Lothar 1998: Der Profilbildungsprozess an der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In: Müller-Böling, Detlef et al. (Hg.): Strategieentwicklung an Hochschulen. Gütersloh, S. 119-139

Fachbereiche und Fakultäten

Bestehende Organisationsstrukturen und aktuelle Reformprojekte an Universitäten

Martin Winter
Wittenberg

Wie sollten Universitätsorganisationen strukturiert werden und nach welchen Kriterien sollte dies geschehen? Auf eine einfache Frage, insbesondere wenn sie normativen Charakter hat wie die nach der Organisationsgestaltung von Universitäten, ist in der Regel eine

komplizierte Antwort zu erwarten – wenn überhaupt eine Antwort möglich ist. Der Blickwinkel dieses Beitrages ist auf einen Aspekt der universitären Organisationsgestaltung, nämlich auf die Einteilung der Universität in Fakultäten bzw. Fachbereiche fokussiert – wobei andere Fragen, wie die nach den Leitungs- und Verwaltungsstrukturen und der Rechtsform davon nicht unabhängig sind. Zur Erörterung der Frage, wie sollten Universitätsstrukturen beschaffen sein, sind ein – zumindest kurzer – Gang in die Geschichte der Fakultätsgliederung und eine „Gegenwartsbeschreibung“ der bestehenden Fachbereichsschneidung hilfreich. Nimmt man diese Fakultätsstrukturen der deutschen Universitäten in den Blick, so ist eine erstaunliche Vielfalt zu erkennen. In der aktuellen Diskussion wird dieser Umstand allerdings vernachlässigt. Das ist vielleicht auch damit zu erklären, dass es bislang noch keine Übersicht über die Fachbereichsgliederungen an deutschen Universitäten gibt. Um diese Informationslücke zu füllen, wurde dieser Bericht erstellt. Zuerst ist also zu fragen: Wie waren und wie sind Universitäten strukturiert? Daran anschließend soll auf aktuelle Organisationsreformen eingegangen und zum Abschluss sollen einige mögliche Kriterien der Fachbereichsschneidung aufgelistet werden.

Kurze Geschichte der Fakultätsgliederung

Ursprünglich bestand die europäische Universität aus drei Fakultäten (Theologie, Medizin und Jura) – ergänzt durch die „artes liberales“ als einer Art Vorbereitungsstufe zum Universitätsstudium, aus der sich dann die Philosophische Fakultät entwickelte. Anfang des 19. Jahrhunderts gewann im Zuge der Humboldtschen Universitätsreform die Philosophische Fakultät eine zentrale Stellung; die Ausdifferenzierungen der Wissenschaften und ihr rasantes Wachstum führten dann ab Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer Zweiteilung in die Philosophische und die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät.¹

In den 1970er Jahren fand gleichzeitig zum Übergang von der oligarchischen Großordinarienuiversität mit ihren autokratischen Lehrstuhlinhabern² hin zur ständischen Gruppenuniversität auch an vielen Hochschulen eine Ablösung der großen klassischen Fakultäten durch eine Vielzahl von Fachbereichen statt. Ein Grund dieser Entwicklung lag in der zunehmenden Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen. Mit Einführung der Fachbereiche als Organisationseinheiten wurden die stark expandierenden Fakultäten der Philosophie und der Mathematik-Naturwissenschaften nochmals aufgeteilt. In den Naturwissenschaften geschah dies häufig durch eine Fünfteilung (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften). In der Philosophischen Fakultät war die Möglichkeit einer Standardgliederung nicht gegeben, vielmehr entstand hier ein „buntgeschecktes organisatorisches Bild“ (Thieme 1996: S. 817).

Von zentraler Bedeutung für die Einführung von Fachbereichen in den 1970er Jahren sind die „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten“ von 1968. Liest man heute das Papier, dann erstaunen sowohl die Diagnose, die auch die aktuelle Situation im Hochschulbereich treffend schildert, als auch die daraus gezogenen Schlüsse. Zum Teil widersprechen sie manchen der derzeit erhobenen hochschulpolitischen Forderungen, zum Teil entsprechen sie aber auch einigen Reformpostulaten: so beispielsweise die Empfehlung, hauptamtliche Präsidenten einzusetzen, die über eine längere

¹ Zur Geschichte der universitären Fakultätsgliederung siehe Thieme (1996).

² In diesem Beitrag werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männlichen Sprachformen verwendet – auch wenn Männer und Frauen gemeint sind.

Amtsperiode die Hochschule leiten, oder der Vorschlag, Kuratorien als Instanz zwischen Kultusministerialbürokratie und Hochschule zu installieren. Geradezu diametral zum aktuellen Trend in Richtung große Fakultäten erscheint dagegen die Forderung nach einer Aufteilung der alten Großfakultäten in Fachbereiche (mit rund 20 Professuren). So klar drückt es der Wissenschaftsrat nicht aus, aber letztendlich sollten die Fachbereiche nicht nur die Großfakultäten ablösen, sondern auch die Institute und Seminare (als der dritten und bislang sehr starken Ebene) aufgelöst werden. Angesichts des (in den 1960er und 1970er Jahren) expandierenden Hochschulbereichs warnt der Wissenschaftsrat gar vor der „Gefahr übergroßer Fakultäten und der Sprengung aller vorhandenen Selbstverwaltungseinrichtungen“ (1968: S. 9). Das Wissenschaftssystem verändere sich radikal, die fachliche Spezialisierung und damit die Verselbständigung der Institute nähmen zu, ebenso der Aufwand der Forschung – der Wissenschaftsrat spricht von „großbetrieblichen Formen der Forschung“ (ebenda: S. 13). Die Fakultäten seien an Umfang so gewachsen und in ihrer Zusammensetzung so heterogen geworden, dass sie „mehr und mehr funktionsunfähig“ (ebenda: S. 20) würden. Hier ist daran zu erinnern, dass die alte Großfakultät eher als eine Ansammlung von Lehrstühlen als eine eigenständig handelnde Organisationseinheit bezeichnet werden konnte. Es mangelte an institutsübergreifender Kooperation und Koordination. Daher plädierte der Wissenschaftsrat für die Einführung von Fachbereichen:

„Die Aufgaben des Fachbereiches ergeben sich aus der ihm übertragenen Verantwortung für die Durchführung von Forschung und Lehre. In diesem Sinne werden die Fachbereiche vielfach als die ‚Grundeinheiten von Forschung und Lehre‘ bezeichnet“ (ebenda: S. 21).

Von den alten Fakultäten sollten Promotions-, Habilitations- und Berufungsverfahren und von den Lehrstühlen und Instituten Verwaltungskompetenzen in die Fachbereiche verlagert werden. Konstatiert man heute ein „Roll back“ in der Organisationsgestaltung zurück zu den vermeintlich „alten Großfakultäten“, dann sollte nicht vergessen werden, dass die neuen Organisationseinheiten mehr Aufgaben übertragen bekommen und eine stärkere Leitungsebene erhalten sollen, sich also deutlich von den „alten Großfakultäten“ unterscheiden.

Die Vorschläge des Wissenschaftsrats wurden von der (damals) neuen Hochschulrahmengesetzgebung angenommen. Nach § 64 Absatz 1 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1976 sollten die Fachbereiche als

„organisatorische Grundeinheit der Hochschule“ fungieren. Die dritte Organisationsebene der Institute oder Seminare wird in den Organisationsvorschriften des HRG nicht explizit genannt. Zusammen mit der Einführung der neuen Fachbereichsstrukturen wurde die Unterteilung der Universitätsmitglieder in Statusgruppen und ihre ständisch differenzierten Mitwirkungschancen in den Hochschulgremien im Rahmengesetz fixiert; § 38 Absatz 3 HRG bestimmt, dass die Professoren über die absolute Stimmenmehrheit verfügen müssen. Die Einführung von Gruppenuniversität und Fachbereichsstruktur sind in einem Zusammenhang zu sehen, wie Alemann (1993: S. 70) schreibt:

„Die Bildung von Fachbereichen mit einer geringeren Anzahl von Mitgliedern wurde vor allem auch nötig, um einen größeren Anteil der Fachbereichsangehörigen in den paritätisch besetzten Fachbereichsorganen eine Mitwirkung zu ermöglichen. An die Stelle der etwa 5 bis 10 Fakultäten traten dementsprechend in der Regel eine größere Anzahl von Fachbereichen (bis zu 24).“

Über die Fragen, ob mit dieser Organisationsreform nun tatsächlich die „akademische Oligarchie“ geschwächt wurde oder ob die hierarchische Position der Professoren im Universitätsgefüge im Grunde nicht angefasst wurde, lässt sich streiten. Im Gefolge der Vermehrung der Fachbereiche und ihrer Dekane (auch Fachbereichssprecher genannt) hat letztendlich auch deren Einfluss abgenommen und die zentrale Ebene eine Stärkung erfahren (Alemann 1993: S. 70).

Nachträglich gestützt wurde diese Reform durch die Untersuchung von Rudi K.F. Bresser (1979: S. 399). Danach übt die Organisationsstruktur einen geringeren Einfluss auf die „Fachbereichsleistung“ aus als die so genannten Kontextfaktoren wie Personalausstattung, „durch das Fachbereichsalter abgebildete Tradition“ und Organisationsgröße.

„(...) es ergeben sich vermutlich keine negativen, sondern, gemäß den Hinweisen dieser Studie, eher positive Konsequenzen für die Leistungsfähigkeit deutscher Universitäten, wenn staatliche Instanzen zukünftig allzu große Universitätsfachbereiche verkleinern und auch darauf achten, daß die Ausstattung der Fachbereiche mit wissenschaftlichem Personal nicht zu einer Benachteiligung der größeren Organisationseinheiten führt“ (ebenda: S. 400).

Hinsichtlich der intendierten Umwandlung der wenigen und großen Fakultäten bzw. der Zusammenlegung von Seminaren und Instituten in viele kleine Fachbereiche lassen sich indes Ungereimtheiten bzw. unintendierte Effekte in der Reformumsetzung feststellen:

- Erstens bildeten sich aus den Fachbereichen wiederum Konglomerate von – wissenschaftssystematisch betrachtet – relativ verschiedenartigen Disziplinen, wie sie auch schon die alte Philosophische Fakultät aufwies.
- Zweitens behielt auch nach der Reform der Hochschulreform der 1970er Jahre die dritte und vierte Ebene in der Universitätsorganisation ihren Status als eigentliche ‚Produktivitätszelle‘ an der Universität bei. In Instituten, Seminaren und an Lehrstühlen findet nach wie vor das Gros der universitätsinternen wissenschaftlichen Kommunikation statt; hier wird die Forschung betrieben und Studiengänge angeboten; auf dieser Ebene werden Forschungsk Kooperationen initiiert und mit Leben gefüllt. „Die normative Vorgabe, der Fachbereich sei die Grundeinheit von Lehre und Forschung, geht offenbar an der Realität der arbeitenden Universität vorbei“, meint der (ehemalige) Präsident der Universität Kassel Hans Brinckmann (1996: S. 12). Die Kernaufgaben der Universität, Forschung und Lehre, werden also in den meisten Disziplinen vorwiegend auf der Ebene der Institute wahrgenommen. Diese Institute sind allerdings zumeist keine Ein-Ordinarien-Einrichtungen mehr, wie noch in den 60er Jahren.
- Drittens: Angesichts zunehmender Ausdifferenzierungen in den Wissenschaftsdisziplinen suchen sich die hochspezialisierten Akteure ihre Kooperationen nicht innerhalb der Fachbereiche ihrer Universität, sondern innerhalb ihrer stark ausdifferenzierten und nach außen hin weitgehend abgeschlossenen Fachgebiete. Geeignete Kooperationspartner finden sich zumeist nicht an den eigenen, sondern vielmehr an anderen Universitäten und Forschungseinrichtungen. Dies gilt sowohl für die ausdifferenzierten Teildisziplinen als auch für die so genannten Orchideenfächer.

Mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1998 wurden die bundesrechtlichen Vorschriften zur Organisationsstruktur von Hochschulen wieder zurückgenommen. Dieser Deregulierung auf Bundesebene sind aber noch nicht alle Landesgesetzgeber gefolgt – im Gegenteil: In einigen Landeshochschulgesetzen werden konkrete Mindestvorgaben zur Fachbereichsgröße gemacht; zum Teil sind diese Vorschriften in den letzten Jahren neu aufgenommen bzw. verschärft worden (siehe unten).

Gegenwärtige Fachbereichsschneidungen

Betrachtet man die bundesdeutsche „Universitätslandschaft“, so erkennt man keinen positiven Zusammenhang von Größe der Universität (definiert über die Anzahl der Studierenden und der Beschäftigten³) und Anzahl der Fachbereiche – gemäß der Formel: je größer die Universität und je vielfältiger das Fächerangebot, desto höher die Anzahl der Fachbereiche. Vielmehr gibt es mittlere wie große Universitäten mit wenigen Fakultäten, mit vielen Fachbereichen und mit einer mittleren Anzahl von Fachbereichen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Universitäten mit mehr als 30.000 Studierenden.

Tabelle: Anzahl der Studierenden, des wissenschaftlichen (hauptberuflichen) Personals und Anzahl der Fachbereiche an den großen Universitäten

	Studierende Stand: WiSe 2002/03	Wissenschaftliches Personal (hauptberuflich, inklusive Medizin) Stand: 2002	Fakultäten/ Fachbereiche Stand: Juni 2004
Universität Köln	61 103	3276	7
Fernuniversität Hagen	45 661	445	6
Universität München	44 128	5471	18
Universität Münster	42 829	3769	14
FU Berlin	41 755	3357	12
Universität Frankfurt/Main	39 891	2737	16
Universität Hamburg	39 263	3557	19
Universität Bonn	37 516	3393	7
Humboldt Universität Berlin	36 813	4744	11
Universität Bochum	34 981	2469	20
Universität Mainz	31 346	2963	11 (vor 2004: 19)

Quellen:

- Anzahl der Studierenden im WiSe 2002/03: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2002/2003. Fachserie 11/Reihe 4.1. Wiesbaden, S. 58ff.
- Anzahl des wissenschaftlichen Personals 2002: Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2002. Fachserie 11/Reihe 4.4. Wiesbaden, S. 68ff.
- Anzahl der Fachbereiche/Fakultäten Juni 2004: Internetauftritte der jeweiligen Universitäten

³ Weitere Indikatoren wären: finanzielle Ressourcen und Umfang des Lehrveranstaltungsangebots (Bresser 1986: 358).

Die Mehrzahl der *großen Universitäten* weist mehr als zwölf Fachbereiche auf. Deutlich aus dieser Reihe fallen die beiden rheinischen Universitäten Köln und Bonn mit jeweils nur sieben Fakultäten. Eine Sonderrolle spielt die Fernuniversität Hagen aufgrund ihres besonderen Charakters als Hochschule ohne Präsenzbetrieb und aufgrund ihres beschränkten Fächerangebots.

Ein positiver Zusammenhang zwischen Größe der Universität und der Anzahl der Fachbereiche ist also kaum ausgeprägt. Nur die *kleinen Universitäten* (mit weniger als 10.000 Studierenden) haben aufgrund ihres eingeschränkten Fächerspektrums durchweg weniger als 10 Fachbereiche. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Universität Hildesheim oder der Universität Viadrina in Frankfurt/Oder mit ihren jeweils drei Fachbereichen bzw. Fakultäten. Einen Extremfall markiert die Universität Lübeck, die sich mit ihrer starken medizinischen Ausrichtung aus nur zwei Fakultäten zusammensetzt. Aber auch bei den kleinen Universitäten ist eine gewisse Spanne in der Anzahl der Fachbereiche festzustellen – abhängig vom Fächerangebot, aber auch von der Kleinteiligkeit der Fachbereichsstruktur: Bamberg (6), Bayreuth (6), Eichstätt-Ingolstadt (8⁴), Flensburg (5), Greifswald (5), Hildesheim (3), Koblenz-Landau (8), Lüneburg (4) und Passau (5).

Die Universitäten Mannheim (6) und Trier (7) weisen zwar weit mehr als 10.000 Studierende auf, da sie keine Experimentalwissenschaften anbieten, ist die Anzahl ihrer Fakultäten bzw. Fachbereiche ebenfalls beschränkt. Ein reduziertes Fächerspektrum haben auch die *technisch ausgerichteten Universitäten*; sie weisen ebenfalls zumeist nicht mehr als 12 Fachbereiche oder Fakultäten auf: RWTH Aachen (9), TU Kaiserslautern (10), TH Karlsruhe (11), Universität Stuttgart (10), Universität Ulm (5) und – in Ostdeutschland – die Universität Magdeburg (9) und die Technischen Universitäten Chemnitz (7), Cottbus (4), Freiberg (6) und Ilmenau (5). Die TU Darmstadt mit ihren 14 Fachbereichen fällt hier ein wenig aus der Reihe.

Betrachtet man die Organisationsstrukturen der *mittleren und großen Universitäten*, die (fast) das volle Fächerspektrum anbieten, so lassen sie sich hinsichtlich der Anzahl ihrer Fachbereiche in zwei Typen einteilen: Als „*Fachbereichsuniversität*“ sollen die Hochschulen bezeichnet werden, die viele kleine Fachbereiche aufweisen, „*Fakultätsuniversität*“

⁴ Zwei davon bieten Fachhochschulstudiengänge an.

meint einen Typus Hochschule mit wenigen großen Fakultäten. Ob die jeweiligen Fakultäten nun tatsächlich Fachbereiche genannt werden oder die Fachbereiche Fakultäten, soll an dieser Stelle nicht weiter interessieren – hier soll es auf die typologische Unterscheidung ankommen. Auch wenn die Bezeichnung „Fachbereich“ den Begriff „Fakultät“ in den Hochschulgesetzen abgelöst hat, verwenden viele Universitäten aus Traditionsgründen das Etikett „Fakultät“. Beide Begriffe werden hier synonym verwendet, sie bezeichnen die zweite Ebene in der Hochschulorganisation, die unterhalb der Ebene der Gesamtuniversität angesiedelt ist.

a) *Die „Fachbereichsuniversität“*

Dieser Typ mit einer Vielzahl von (ca. mehr als 14) Fachbereichen ist eindeutig der vorherrschende in der Universitätslandschaft der Bundesrepublik. Um einige Beispiele aus dem Sektor der mittelgroßen Universitäten zu nennen: die Universität Kassel (mit ihren 20 Fachbereichen vor den Zusammenlegungen, siehe unten), die Universität Hannover (17), die Universität Heidelberg (15, ab 2002/03: 12), die Universität Freiburg (15 ab 2002/03: 11) und TU Dresden (14). Diesem Modell folgen nicht nur Neugründungen aus den 1960er Jahren, sondern auch „altehrwürdige“ Universitäten, deren Gründung einige Jahrhunderte zurückliegt – wie die Universität Marburg mit ihren 17 Fachbereichen. All diese Universitäten folgen tendenziell dem Geist des ersten Hochschulrahmengesetzes von 1976 und damit der Regel (mit vielen Ausnahmen): ein Fach (eine Disziplin) – ein Fachbereich. Auch die räumliche Organisation, der Grad der Verstreutheit der Universitätseinheiten ist nicht entscheidend – sowohl Campus-Universitäten, in denen sich alle Fächer unter einem Dach bzw. auf einem „Feld“ vereinen (z.B. Universität Bielefeld mit ihren 14 Fachbereichen) als auch dislozierte „Altstadt-Universitäten“, deren Einheiten in einzelnen Häusern im Stadtzentrum untergebracht sind, wie die Universität Tübingen mit ihren 15 Fakultäten (ab 2002/03: 14), die Universität Leipzig mit ihren 15 Fakultäten und die Universität Halle-Wittenberg (18 Fachbereiche). Wie die beiden letztgenannten Universitäten zeigen, wurde das Fachbereichsmodell auch von den mittelgroßen ostdeutschen Hochschulen übernommen. Diese waren zu

DDR-Zeiten in Sektionen unterteilt⁵ und haben sich nach der Wiedervereinigung weitgehend an den westdeutschen Universitätsstrukturen orientiert.

b) *Die „Fakultätsuniversität“*

Dieser Typ weist nur wenige Fachbereiche auf, die zumeist auch die „alte“ Bezeichnung Fakultäten tragen. Dazu zählen die bereits oben genannten großen Universitäten Bonn und Köln. Gerade bei den mittelgroßen Universitäten ist keine einheitliche Tendenz feststellbar: Sowohl alte als auch neue, sowohl Campus- als auch Altstadt-Universitäten können zu diesem Typus zugerechnet werden – so die Campus-Universitäten Düsseldorf (1965 gegründet, 5 Fakultäten) und Saarland (1948 gegründet, 8 Fakultäten) und die dislozierte Traditionsuniversität Kiel (8 Fakultäten⁶) oder auch Augsburg (7 Fakultäten) – im Osten Deutschlands – die Universität Jena (10 Fakultäten) und die kleinere Universität Rostock (mit 8 Fakultäten).

Einige Universitäten lassen sich weder in die eine noch in die andere Kategorie einordnen, sie liegen in der Mitte zwischen den beiden Typen, wie bereits aus der Auflistung der großen Universitäten ersichtlich wurde. Auch unter den mittelgroßen Universitäten gibt es einige, die sich mit ihren etwa zwölf Fachbereichen weder dem einen noch dem anderen Typ eindeutig zuordnen lassen. In diese Zwischenkategorie gehören beispielsweise Bremen (12), Erlangen-Nürnberg (11), Gießen (11), Göttingen (13), Regensburg (12), Siegen (12) und Würzburg (12) und die etwas kleinere Universität Osnabrück (mit 10 Fachbereichen und rund 11.000 Studierenden).

Hochschulgesetzliche Vorgaben der Länder

Hinsichtlich der Vorgaben der Landeshochschulgesetze zur Größe und Anzahl der Fachbereiche lässt sich ebenfalls keine eindeutige Tendenz festmachen. Die Landesgesetzgeber schwanken zwischen den Polen „Deregulierung“ (nach dem Motto „Fachbereichsschneidung gehört in die

⁵ Im Zuge der III. Hochschulreform der DDR Ende der 1960er Jahre wurden die Institute als selbständige Einheiten aufgelöst und zu Sektionen zusammengefasst; die Fakultäten verloren im Gefüge der Hochschulorganisation weitgehend an Bedeutung.

⁶ Die 9. Fakultät (Erziehungswissenschaften) wurde zum 1. Oktober 2002 aufgelöst; die betroffenen Einrichtungen und Institute wurden den anderen Fakultäten zugeordnet.

Satzungsautonomie der Hochschulen“) und „Regulierung“ (mit Vorgaben zur Mindestanzahl von Professuren pro Fachbereich). Am weitesten geht derzeit das neue *Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt* vom 2. April 2004: § 66 Absatz 2 fordert von den beiden Universitäten des Landes (Halle-Wittenberg und Magdeburg) eine Mindestsollgröße von 30 Professuren.

Dahinter fällt auch das *Universitätsgesetz von Baden-Württemberg* (in der Fassung vom 1.2.2000) mit seiner Vorgabe, 20 Professuren pro Fachbereich, deutlich zurück (§ 21 Absatz 2). Bislang verlangte das Landesuniversitätsgesetz nur 10 Professoren-Planstellen bzw. 16 Professoren pro Fakultät. Die verschärfte Vorschrift machte eine Zusammenlegung von Fakultäten in Freiburg, Heidelberg und Tübingen unumgänglich. Zum Wintersemester 2002/2003 verringerten die Universität Tübingen die Anzahl ihrer Fakultäten von 15 auf 14, die Universität Heidelberg von 15 auf 12 und die Universität Freiburg von 15 auf 11. Zum Teil wurden hierbei einzelne Institute in andere Fakultäten verlegt, zum Teil wurden auch bestehende Fakultäten einfach fusioniert. Derartige gesetzlich bedingte Fusionen können sich – falls sie nicht auf der Akzeptanz der betroffenen Fachbereiche bauen – zu Scheinlösungen entwickeln; unter dem neuen Fakultätsetikett agieren die fusionierten Fachbereiche weiterhin selbständig und selbstbewusst, wie Frank van Bebber aus Baden-Württemberg berichtet (2001: S. 16).

§ 49 Absatz 2 des *Hessischen Hochschulgesetzes* (in der Fassung vom 31.7.2000) nennt die gleiche Zahl wie das baden-württembergische Gesetz, allerdings ist die Vorschrift weniger rigide formuliert: „Einem Fachbereich gehören in der Regel zwanzig oder mehr Professuren (...) an.“ Im Vergleich dazu hat das *Sächsische Hochschulgesetz* (in der Fassung vom 28. Juni 2001) den Schwellenwert tiefer gehängt, gleichzeitig wurde aber eine Mindest- und Maximalanzahl der Fakultäten pro Hochschule festgelegt: Gemäß § 82 Absatz 1 weist eine sächsische Hochschule mindestens vier und höchstens 15 Fakultäten auf, wobei eine Fakultät in der Regel über mindestens zehn Professuren verfügen soll. Das *Universitätsgesetz von Rheinland-Pfalz* (in der Fassung vom 12. Juni 2002) stellt ebenfalls Vorgaben zur Fachbereichsgliederung auf: Danach darf ein Fachbereich nur gebildet werden, wenn ihm mindestens fünf Professoren angehören (§ 79 Absatz 1). Die anderen Landeshochschulgesetze machen hinsichtlich der Größe der Fachbereiche keine Vorschriften. Im neuen *Niedersächsischen Hochschulgesetz* vom 24. Juni 2002 wurde gar die

bisherige Regelung (§ 104 Absatz 1), pro Fachbereich mindestens 15 Professuren, gestrichen.

Reformen der Fachbereichsstruktur

Neben dieser gesetzlich bedingten Reduktion der Anzahl der Fachbereiche haben fast alle (west-)deutschen⁷ Universitäten seit der Einführung der Fachbereiche im Gefolge der Hochschulexpansion keine grundlegend neue Fachbereichsschneidung vorgenommen; Änderungen betrafen vorwiegend einzelne Fachbereiche bzw. Fakultäten (z.B. Philosophische Fakultät Münster, siehe unten). Eine Ausnahme ist die Technische Universität Berlin, die bereits Mitte der 90er Jahre tiefgreifende Organisationsreformen inklusive einer Verringerung der Fachbereiche von 24 auf 15 (1994) hinter sich gebracht hat (siehe unten). Erst seit ein paar Jahren wird – an einigen wenigen Universitäten – über derartige grundlegende Organisationsreformen nachgedacht und in noch wenigeren Fällen ist eine Umsetzung dieser Pläne tatsächlich geschehen (Universität Kassel, Universität Konstanz, Universität Mainz, Universität Oldenburg⁸, Universität Paderborn⁹, Universität Wuppertal¹⁰ und wiederum die Technische Universität Berlin). In anderen ist die Umstrukturierung geplant und beschlossen, aber noch nicht umgesetzt:

⁷ Eine Sonderrolle spielt die Humboldt Universität Berlin, die ihre 1990 beschlossene Binnenstruktur von 24 Fachbereichen in den Jahren 1993/94 auf elf Fakultäten reduziert hat. Siehe: http://www.hu-berlin.de/hu/fakten/struktplan/1_2.html#Kapitel_1 (Zugriff am 1.6. 2004).

⁸ In Oldenburg führten die Pläne zur Fachbereichsneuschneidung zu einer Reduktion der bestehenden Fachbereiche; ab 1. April 2003 wurden die elf Fachbereiche in fünf Fakultäten unterteilt. Zur Universität Oldenburg siehe auch den Beitrag von Yorck Hener in diesem Heft.

Siehe auch: <http://www.admin.uni-oldenburg.de/dez5/orgreform2002/text.htm> (Zugriff am 1.6. 2004) und: <http://www.uni-oldenburg.de/presse/uni-info/ui0302/hochpol.htm#1> (Zugriff am 1.6. 2004).

⁹ 1972 als Gesamthochschule gegründet umfasste Paderborn (mit seinen damaligen Außenstandorten Höxter, Meschede und Soest) insgesamt 17 Fachbereiche. Seit dem 1. Oktober 2002 hat sich die Hochschule durch die Gliederung in fünf Fakultäten eine neue Struktur und einen neuen Namen gegeben. Nannte sie sich ab 1980 Universität-Gesamthochschule, so fiel 2002 die Bezeichnung „Gesamthochschule“ weg; damit einher ging die Abgabe der drei Standorte außerhalb Paderborns an benachbarte Fachhochschulen.

¹⁰ Bis zum 30.9.2003 bestand die Universität Wuppertal aus 13 Fachbereichen; der ehemalige Fachbereich Gesellschaftswissenschaften (FB 1) wurde zum 01.10.2001 aufgelöst und dann in den FB 6 integriert. Auf seiner Sitzung am 23.04.2003 hat sich dann das Rektorat auf eine Reduktion der 13 Fachbereiche auf sieben festgelegt.

- So hat sich die *Universität Hamburg* entschlossen, bis zum 1. Oktober 2004 ihre 18 Fachbereiche in sechs Fakultäten zusammenzuführen.¹¹ Dem gingen die „Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen“ des Hamburger Senats vom 17.6.2003 voraus. Der Senat nahm darin die Empfehlungen der „Expertenkommission zur Strukturreform für Hamburgs Hochschulen“ unter der Leitung von Klaus von Dohnanyi (2003) auf und verlangte von den Hochschulen, große und selbständige „Studien- und Forschungssektionen“ zu bilden, die in ihrer Eigenständigkeit „vergleichbar mit den angelsächsischen ‚Schools‘“ sein sollten (Senat 2003: 3). Zwar sollte die innere Organisation von den Sektionen selbst entschieden werden, doch bestimmen die Leitlinien des Senats, dass die Sektionen „unter der Leitungsebene höchstens eine Ebene der Untergliederung (Studiendepartments) aufweisen“ sollten – „ggf. auch in einer Matrixstruktur“ (Senat 2003: 11). Statt dem Begriff der Sektion durfte die Universität Hamburg die Bezeichnung Fakultät wählen. Mit der radikalen Reduktion der Fachbereichsanzahl sollen – den Leitlinien des Hamburger Senats gemäß – viele Aufgaben und Kompetenzen von der Universitätsleitung an die neuen teilautonomen Fakultäten übergeben werden. Eingebettet ist die angestrebte „Fakultätsbildung“ in einem Projektverbund der Universität mit dem Titel „Exzellenz durch vernetzte Vielfalt“. Der Anspruch dieses „Zukunftsprojektes“ ist es, die Fakultätsstruktur mit der Universitätsentwicklung, der Studienstrukturgestaltung, der Festlegung von Forschungsschwerpunkten, der Personalentwicklung, des Informationsmanagements und der Bauentwicklung zu verknüpfen.¹²
- Im „Rahmenkonzept zur Strukturplanung für die *Humboldt-Universität zu Berlin* 2010“¹³ hat das Präsidium 2003 auch ein neues Fakultätsmodell mit künftig sieben statt wie bisher 14 Fakultäten (einschließlich der Charité – Universitätsmedizin Berlin) vorgeschlagen. Der Akademische Senat hat in seinem Beschluss vom 4.5.2004 zum

¹¹ Siehe: http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=74606 (Zugriff am 1.6.2004).

¹² Siehe: <http://www.uni-hamburg.de/exzellenz/index.html> (Zugriff am 5.6.2004).

¹³ Siehe: <http://www.hu-berlin.de/hu/strukturplan/konzept.pdf> (Zugriff am 1.6.2004).

Strukturplan 2010 diesen Vorschlag allerdings nicht aufgenommen; die Fakultätsneuschneidung wird nun weiter in den Gremien erörtert.¹⁴

- An der *Universität Frankfurt/Main* wurden in den letzten Jahren umfassende Organisationsreformen diskutiert. In einem Strategiepapier aus dem Jahr 2000¹⁵ war u.a. angedacht, die 16 Fachbereiche in vier große Fakultäten umzuwandeln. Interessant an diesem – offenbar nicht weiter verfolgten¹⁶ – Vorschlag ist, dass sich die Grundstruktur dieser vier Fakultäten insbesondere auch an den räumlichen Gegebenheiten orientiert: An vier verschiedenen Campi sollen sich jeweils die vier Fakultäten (Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Gesellschafts- und Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften und Medizin) arrondieren.
- In Sachsen-Anhalt geht die Schaffung von größeren Fachbereichen mit dem Abbau von Professuren und der Schließung von Fächern einher. An der *Universität Magdeburg* zeichnet sich eine Reduktion der Fachbereiche von neun auf sechs, an der *Universität Halle-Wittenberg* von 18 auf neun ab.

Einige der in den letzten Jahren vollzogenen und in naher Zukunft noch zu erwartenden Fachbereichsneuschneidungen sind also „nur“ Reaktionen auf externe Anforderungen. Zumeist erwachsen diese aus der Hoffnung bzw. dem Zwang, mittels Fachbereichsfusionen die staatlichen Ausgaben zu kürzen oder die zugewiesenen Gelder effizienter einzusetzen. Mit externen Anforderungen sind in erster Linie Steuerungsimpulse seitens der Legislative oder Exekutive gemeint, die entweder in allgemeiner hochschulgesetzlicher Form (wie in Baden-Württemberg oder Sachsen-Anhalt) oder auf dem Weg der Verordnung der Kultusministeriums bzw. (verordneter¹⁷) Zielvereinbarung direkt in die Organi-

¹⁴ Siehe: <http://www.hu-berlin.de/hu/struktur/Beschlussvom040504.pdf> (Zugriff am 2.6.2004).

¹⁵ Das Papier der Arbeitsgruppe „Ziele der Goethe-Universität“ trägt den Titel „Perspektiven der Goethe-Universität. Anstöße zu einer Entwicklungs- und Planungsdiskussion“ und ist im Internet unter folgender Adresse zu finden: <http://www.uni-frankfurt.de/presse/perspektiven.pdf> (Zugriff am 1.6.2004). Die universitätsinterne Diskussion wurde im Übrigen von der Unternehmensberatung McKinsey moderiert.

¹⁶ Siehe die Internetseite zur Fachbereichsgliederung der Goethe-Universität: <http://www.uni-frankfurt.de/UNIlbs.html> (Zugriff am 1.6.2004).

¹⁷ Wie in Sachsen-Anhalt: § 123 Absatz 2 des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalts ermächtigt das Kultusministerium, eine Verordnung zur „Aufhebung, Verlagerung oder Änderung von Fachbereichen“ zu erlassen, falls eine Zielvereinbarung zwischen

sationsstrukturen der Hochschulen eingreifen. Diese Interventionen stehen im Widerspruch zum – auch von politischer Seite aus gehaltenen – Plädoyer für mehr Hochschulautonomie. Abgesehen von diesen Glaubwürdigkeitsproblemen könnte eine derartiger externer Anstoß durchaus Reformen bewirken, da er einen Veränderungsprozess in Gang setzt, der aufgrund der Trägheit behäbiger „Universitätstanker“ von innen heraus nicht entstanden wäre. Allerdings ist auch zu prüfen, inwieweit eine erzwungene Reform nicht doch nur Scheinlösungen produziert. Beispielsweise könnten die unter dem Dach einer Fakultät fusionierten Fachbereiche nach wie vor eigenständig agieren; die Fusion zur Fakultät käme also nur eine Etikettierung gleich. Die Fragen nach der sachlichen Richtigkeit und nach der politischen Legitimität solcher „externer Anstöße“ sind daher im Einzelfall zu diskutieren.¹⁸

Kommt der Reformanstoß nicht explizit¹⁹ von außen, sondern folgt er einem universitätsinternen Diskussionsprozess, dann wird die Neuschneidung der Fachbereiche häufig in ein Gesamtpaket zur Universitätsreform integriert. Im Folgenden werden einige Beispiele von Fachbereichsneuschneidungen vorgestellt, die in den letzten 10 Jahren erfolgt sind.

Universität Münster – Philosophische Fakultät

Bereits 1970 wurden die großen Fakultäten der Universität Münster in viele Fachbereiche unterteilt. Die Philosophische Fakultät blieb rechtlich betrachtet als „gemeinsam beschließender Ausschuss“ der Fachbereiche bestehen, verlor aber immer mehr an Bedeutung. In den 90er Jahren sollte dann die zunehmende Zersplitterung der Fakultät wieder zurückgeführt

Ministerium und der jeweiligen Hochschule nicht innerhalb von acht Wochen nach Inkraft-Treten des Gesetzes zustande kommt.

¹⁸ Spannend in diesem Zusammenhang ist, wie sich im Kontext der von der Landesregierung forcierten Fusion der Universitäten Essen und Duisburg die neue Fachbereichsgliederung entwickeln wird. Denn beide Universitäten folgen unterschiedlichen Organisationstypen: Duisburg mit seinen fünf Fakultäten entspricht dem oben beschriebenen Fakultätstyp, Essen mit seinen 14 Fachbereichen eher dem Fachbereichstyp.

¹⁹ Implizite externe Anstöße spielen wohl immer eine Rolle bei derartigen Reformprogrammen: Die Universität muss ihre Existenz und Leistungsfähigkeit gegenüber dem Steuerzahler und dem Ministerium beweisen; ihr Reformwillen soll drohende Kürzungen oder Interventionen seitens des Ministeriums abwehren bzw. Kürzungsfolgen mit einer Strukturanpassung „reparieren“. Ein anschauliches Beispiel für derartige Motiv-Gemengelage ist der Veränderungsprozess an der TU Berlin (siehe unten).

werden. Absprachen unter den Dekanen der Fakultät sollten erleichtert werden, der Informationsaustausch zwischen den wissenschaftlichen Einheiten sollte gefördert und die Fachbereiche der Philosophischen Fakultät sollten auf eine Größe gebracht werden, wie sie auch andere Fachbereiche der Universität aufweisen.

Im Zuge der Umstrukturierung haben sich die ehemals elf Fachbereiche der Philosophischen Fakultät zu vier größeren Einheiten zusammengeschlossen. Die Neugliederung betraf also ausschließlich die Fachbereiche der Philosophischen Fakultät an der Universität Münster – allerdings mit Auswirkungen auf die Gesamtstruktur der Universität: Die Zahl der Fachbereiche wurde von 21 auf 14 (einschließlich der Medizin) verringert.

Der Neuordnungsprozess war integriert in einen umfassenderen fakultätsinternen Reformprozess; die Umstrukturierung bot den Anlass für weitreichende Entwicklungsvorhaben. Zusammen mit dem Centrum für Hochschulentwicklung CHE wurde ein Strukturentwicklungsprojekt (kurz StEP) 1995 ins Leben gerufen. Das Programm von StEP gliederte sich in fünf Teilprojekte auf – auch „Kampagnen“ bezeichnet: Lehre, Datenverarbeitung, Planungssicherheit/Zielvereinbarungen, Corporate Identity/Public Relations, Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Organisation.²⁰ 1999 war dieser Prozess abgeschlossen.

Universität Konstanz

Die Universität Konstanz spielt in der Aufzählung der universitären Organisationsreformen eine gewisse Sonderrolle: Zum einen ist sie eine relativ kleine Universität mit rund 8.400 Studierenden (WiSe 2002/03). Zum anderen wird an der Universität Konstanz nur ein beschränktes Fächerspektrum angeboten. Vor ihrer grundlegenden Organisationsreform im Jahr 1999 hatte die Universität 44 Fächer in neun Fakultäten. Unterhalb der Fakultäten befand sich dann die Ebene der Fachbereiche, die zum Teil jeweils nur eine Disziplin beherbergten.

Im Oktober 1997 erging an den Philosophieprofessor Jürgen Mittelstraß der Auftrag, in einer von ihm zusammengestellten Strukturkommission ein langfristiges Konzept der Organisations- und Leitungsstrukturen

²⁰ Zu den einzelnen Handlungsvorschlägen und Projektergebnissen siehe Berthold/Hortschansky/Neuvians (1998).

zu entwickeln. Daraus entstand der auch über die Grenzen Baden-Württembergs bekannt gewordene Bericht „Modell Konstanz“ (1998). In diesem Bericht werden auch Thesen aufgestellt, die über den „Einzelfall“ Universität Konstanz hinaus verallgemeinerbar sind – wie folgende zentrale Kritik an der Organisationsstruktur der deutschen Universitäten:

„Die deutschen Universitäten weisen in der Regel keine wissenschaftssystematisch begründete Struktur mehr auf. Ihre Struktur ist im wesentlichen durch traditionelle Bestände und quantitative Entwicklungen bestimmt, in deren Rahmen eine fachliche und disziplinäre Ordnung (besser: Unordnung) herrscht, die nur noch historisch erklärbar ist“ (Strukturkommission Universität Konstanz 1998: S. 15f.).

Übersichtliche Verhältnisse seien aufgrund eines unkontrollierten Wachstums und angesichts eher zufälliger fachlicher und disziplinärer Organisationsstrukturen nicht mehr gegeben, stellte die Kommission fest; mehr noch, diese gewachsenen Strukturen hält die Kommission für schlicht veraltet:

„Die meisten Universitäten weisen heute eine Organisationsstruktur auf, die den modernen Erfordernissen nicht mehr entspricht“ (ebenda: S. 46).

Um die aktuelle Problemanalyse der Universität Konstanz zu erläutern, rekapituliert die Kommission die Vergangenheit der Hochschule (ebenda: S. 18ff.): Zu Beginn ihrer Geschichte (1966) wollte die Universität Konstanz als dezidiertes Reformprojekt die Institute auflösen und Fachbereiche als organisatorische Einheiten der Forschung in Form eines Zusammenschlusses gleicher und verwandter Disziplinen einrichten, zugleich aber auch an der übergeordneten Struktur von Fakultäten festhalten. Es stellte sich aber das Problem der „Neigung zur Verselbständigung und Absonderung“ (ebenda: S. 21). Die Kommission konstatiert im Rückblick auf die kurze Geschichte der Universität, dass die im Gründungsbericht wissenschaftssystematisch begründete Funktion der Fakultäten in einer Universität ohne Institute im Laufe der Entwicklung nicht mehr verstanden wurde (ebenda: S. 21). 1979 wurde dann eine Grundordnung mit acht Fakultäten in Kraft gesetzt. Damit kehrte das ursprünglich überwundene Institutsprinzip in Form von Ein-Fach-Fachbereichen zurück.

Hinter den konzeptionellen Überlegungen der Strukturkommission stand sowohl „die wissenschaftspolitische Frage, wie man die Durchsetzung von Reform- und Entwicklungszielen und die Abstimmung der partikularen Fachinteressen mit einer gemeinsamen Universitätskonzeption sichern kann, als auch die wissenschaftssystematische Frage, wie

autonom einzelne Disziplinen oder Fächer überhaupt sein können“ (ebenda: S. 21).

Auffallend an den Reformvorschlägen der Kommission war insbesondere die Einführung einer neuen Organisationskategorie: den Sektionen (ehemals Fakultäten), die mit Koordinierungsaufgaben betraut sind. Die neue Grundordnung (vom 15. September 1999) folgte diesen Empfehlungen und richtete drei Sektionen ein, die wiederum in Fachbereiche unterteilt sind.

Gemäß § 18 der Grundordnung der Universität Konstanz erfüllen die Fachbereiche unbeschadet der Gesamtverantwortung und der Zuständigkeiten der Universitätsorgane in ihrem Bereich die Aufgaben der Universität; sie bestimmen die Lehraufgaben ihrer Mitglieder; sie arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in Lehre, Studium und Forschung eng zusammen; ihnen gehören mindestens fünf hauptberuflich an der Universität beschäftigte Professoren an. Die Sektionen hingegen koordinieren laut § 15 der Grundordnung nur die Erfüllung der Aufgaben der Fachbereiche in Forschung und Lehre. Mit anderen Worten: Die Ebene der Fachbereiche ist hinsichtlich Forschung und Lehre und damit der Kernaufgaben der Universität entscheidend. Unterhalb der Fachbereiche gibt es keine Institute mehr. Wenn man die Benennungen und Schneidungen der Organisationseinheiten der Universität Konstanz mit denen anderer Hochschulen vergleicht, so entsprechen weitestgehend die Sektionen den alten Großfakultäten (ohne weitreichende Leitungskompetenzen) und die Fachbereiche den Instituten.

Kombiniert wurde die Umstrukturierung mit einer Reform der Entscheidungs- und Leitungsstrukturen; dazu zählt insbesondere die Einrichtung eines Universitätsrates als einer Art Aufsichtsrat (§ 7 Grundordnung). Die Strukturkommission schlug zudem die Einrichtung eines professionellen Hochschulmanagements vor (ebenda: S. 47), da eine starke Universitätsleitung dem Gesamtinteresse der Universität am besten entspreche (ebenda: S. 49). Demnach sollte die Universitätsspitze aus dem Präsidenten als Vorstandsvorsitzenden, den drei Sektionsdekanen in der Rolle von Vizepräsidenten und dem Kanzler bestehen (ebenda: S. 53). Diese Lösung hatte sich indes nicht durchsetzen können: Die verabschiedete Grundordnung sieht vor, Rektor und Prorektoren vom Senat wählen zu lassen (§ 3 Absatz 8, § 4 Absatz 2) und nicht vom Universitätsrat, wie die Kommission empfahl (ebenda: S. 53). Im Rückblick bedauert Mittelstraß auch (2003: S. 54), dass die Universität den Empfehlungen der

Kommission zur Stärkung der Position des Rektors, der Sektionsleiter und des Universitätsrats nur teilweise gefolgt sei; nun sei die Universitätsleitung zwischen Senat und Universitätsrat „eingeklemmt“ (ebenda: S. 54); von einer Stärkung der Leitung könne keine Rede sein, vielmehr davon, dass die Gremienuniversität „fröhliche Urständ“ (ebenda: S. 54) gefeiert habe.

Technische Universität Berlin

Die Geschichte der aktuellen Umstrukturierung der TU Berlin dauert bereits etwas länger als die Reformprozesse der anderen hier vorgestellten Universitäten.²¹ Geschuldet ist dies wohl auch der grundlegend veränderten Situation der Berliner Hochschullandschaft nach der Wiedervereinigung. Neben den zwei „Volluniversitäten“ in Berlin, der Freien Universität und der Humboldt Universität, hat die TU ein stark technisch-ingenieurwissenschaftlich ausgerichtetes Profil. Trotzdem zählt sie mit ihren knapp 30.000 Studierenden zu den größeren Universitäten in Deutschland.

Im März 1993 erbat das Kuratorium der Universität einen Vorschlag zur Neugliederung der 1990 beschlossenen Binnenstruktur. Das Ziel war, die Anzahl der damals bestehenden 24 Fachbereiche erheblich zu reduzieren. Für die Neugliederung waren damals folgende Aspekte entscheidend:

- die Verbesserung der Arbeitsfähigkeit in Lehre und Studium,
- die Zweckmäßigkeit von Prüfungsorganisationen,
- die Chance zu verstärkter interdisziplinärer Forschung,
- und die Zusammenfassung von Verwaltungsaufgaben.

Nach ausführlicher Diskussion votierte der Akademische Senat im November 1993 einstimmig für die Bildung von elf neuen Fachbereichen, einem Zentralinstitut und fünf Zentralen Einrichtungen. Tatsächlich umgesetzt wurde dann aber eine Struktur mit insgesamt 15 Fachbereichen. Bereits einige Jahre später (1997) sah sich die TU Berlin zu einer weiteren Fakultätsneuschneidung gezwungen. Ausgangspunkt der Überlegungen und der daraus resultierenden Organisationsreform war der anhaltende Spardruck seitens des Berliner Landes. Das Kalkül des (damaligen)

²¹ Zur Geschichte der Umstrukturierung siehe Schröder (2000).

Präsidenten Hans-Jürgen Ewers war, durch Reformbereitschaft den Spar-
druck seitens der Staates zu mildern:

„In dem Maße, in dem die Universität die erforderliche Gesamtstruktur-
veränderung zukunftsweisend durchführt, wird auch akzeptiert werden, dass
die TUB nicht beliebig weiter reduziert werden kann, dass man ihr im Gegen-
teil mit der Übernahme von Versorgungslasten und anderen Maßnahmen hel-
fen muss, den Prozess des Strukturwandels und den Weg zur Spitze weiter er-
folgreich zu bewältigen“ (Ewers 1997: S. 8).

In seinem Strukturpapier geht Ewers von einer dezentralisierten Organi-
sationsstruktur mit weitgehend selbständigen großen Fachbereichen aus:

„Die Fachbereiche sind die wichtigsten dezentralen Organisationsebenen der
Universität, die mit einer hohen inhaltlichen und verwaltungsmäßigen Auto-
nomie arbeiten müssen. Ihnen sollen im Rahmen der Budgetierung mehr Ent-
scheidungskompetenzen und Durchführungsaufgaben übertragen werden, je-
ne nämlich, auf deren Kosten sie durch die Art ihres Produktions- und Dienst-
leistungsverhaltens den größten Einfluss haben. (...) Von dieser Vorstellung
ist der (...) Vorschlag zur Verkleinerung der Zahl der Fachbereiche geleitet.
Die Stärkung ihrer Autonomie setzt dabei u.a. eine leistungsfähige Verwal-
tung auf der Fachbereichsebene voraus. Da viele Verwaltungsaufgaben Größ-
envorteile implizieren, müssen die Fachbereiche schon aus diesem Grunde
größer werden“ (ebenda: S. 7).

Der Vorschlag zur Fachbereichsneugliederung sollte sich für Ewers im
Wesentlichen an den folgenden Kriterien orientieren:

- „Die Fachbereiche sollen weitgehend aus verwandten Wissenschafts-
disziplinen zusammengesetzt werden.
- Die Nutzung von fachlichen Synergismen soll gefördert werden.
- Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll auf eine breite-
re Basis gestellt werden.
- Die Flexibilität zur Anpassung an Veränderungen durch Schwer-
punktverlagerungen soll erleichtert werden.
- Die Fachbereiche sollen groß genug sein, um Unteilbarkeiten bei der
Verwaltungsausstattung Rechnung zu tragen“ (ebenda: S. 14).

Die neue Fakultätsstruktur trat offiziell am 1.4.2001 in Kraft. Beschlossen
wurde sie bereits drei Jahre zuvor vom Akademischen Senat am 21. Januar
1998. Aus den 15 wurden acht Fakultäten. Im Kontext der Neuschnei-
dung wurden weitere grundlegende Reformen der Universität angestrebt,
die mit der neuen Kompetenz- und Aufgabenverteilung im Universitäts-
gefüge zu tun haben: zum einen die Reform der uni-internen Finanzver-

waltung und Mittelverteilung und zum anderen die Reform der Universitätsverwaltung:²²

Vor der Strukturreform wurden die Budgets der einzelnen Fachbereiche durch die Zentrale Universitätsverwaltung verwaltet. Mit der Einführung der Budgetierung wurde der Haushalt der TU Berlin dezentralisiert; das heißt: Die einzelnen Fakultäten der Universität verwalten ihre Mittel in eigener Verantwortung; dazu haben sie auch die nötigen administrativen Ressourcen erhalten. Die Budgetierung wurde schrittweise eingeführt; 2002 war dann das eigentliche Kernstück der Budgetierung umgesetzt: die Eigenverwaltung der (untereinander deckungsfähigen) Sach- und Personalmittel. Die Fakultäten können nun selbständig über die Verteilung ihrer Mittel entscheiden sowie Mehr- oder Minderausgaben zwischen den Titeln ausgleichen. Außerdem können sie aus ihren Mitteln künftig Rücklagen bilden, auf die sie im nächsten Haushaltsjahr zu 100 Prozent zurückgreifen können.²³

Universität Kassel

In Kassel bestand seit der Gründung als Gesamthochschule im Jahr 1971 eine Struktur mit zwei Organisationsebenen: Hochschule und Fachbereiche (vor den sukzessiven Fusionen waren es 20 an der Zahl). Die Gründung von Einheiten auf der dritten Ebene war ursprünglich konzeptionell gar nicht geplant gewesen; dennoch bildeten sich Institute und andere Einrichtungen. Im Ergebnis dieses „organisationalen Wildwuchses“ sind die Fachbereiche zum Teil in Institute oder auch in Fachgebiete oder Bereichseinheiten untergliedert, zum Teil gibt es keine weiteren Unter-einheiten. Im Projektantrag für die Ausschreibung der VolkswagenStiftung „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ diagnostizierte die Universität:

„Allenthalben ist klar geworden, daß der Fachbereich – primär als Entscheidungs- und Verteilungsebene konzipiert – nicht die Arbeitsebene selbst darstellt (...) und daß aus der direkten und alleinigen Zuordnung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals sowie der anderen Ressourcen zum Fachbereich kaum eine produktive Einbindung in Arbeitszu-

²² Zur Haushaltsreform siehe: <http://www.tu-berlin.de/presse/pi/2000/pi153.htm> (Zugriff am 1.6. 2004).

Zur Verwaltungsreform siehe: <http://www.tu-berlin.de/presse/doku/konzil/k.htm> (Zugriff am 1.6. 2004).

²³ Siehe: <http://www.tu-berlin.de/presse/pi/2000/pi153.htm> (Zugriff am 1.6. 2004).

sammenhänge folgt, zumal der Dekan sich nur in Ausnahmefällen als den Arbeitsalltag strukturierender Vorgesetzter versteht und verstehen kann. Insofern hat die Strukturreform der 70er Jahre zwar die Institute in die Fachbereiche eingegliedert und damit den „Großordinarius“ abgeschafft, an deren Stelle jedoch nicht die Kooperation in kleinen Einheiten gesetzt, sondern eine Vielzahl von „Kleinordinarien“ geschaffen, zu denen nicht nur die Hochschullehrer sondern auch zumindest die auf Dauer beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter gehören“ (Universität Gesamthochschule Kassel 1996: S. 4f.).

Im Gegensatz zu vielen anderen Organisationsreformprojekten wurde in Kassel die dritte Ebene, die Ebene der Institute, in der Konzeption der Organisationsgestaltung nicht nur mitgedacht, sondern mehr noch: Sie sollten als Träger von Forschung und Lehre in den Mittelpunkt des Reorganisationsvorhabens gestellt werden, wie im Projektantrag der Universität Kassel formuliert wird:

„Das (...) Projekt (...) richtet die wissenschaftliche und praktische Aufmerksamkeit von der Arbeitsebene, den Arbeitsstrukturen und Arbeitsprozessen her auf die Strategie-, Leitungs- und Entscheidungsstrukturen, hängt doch die Leistungsfähigkeit der Universität in erster Linie davon ab, ob es ihr gelingt, die auf der Arbeitsebene Tätigen in Forschung und Lehre, in technischer Entwicklung und Wissenschaftstransfer, in Gestaltung und Kunst produktiv zu unterstützen, geeignet zu motivieren und effektiv im Rahmen der Institution insgesamt zu steuern. Die Eigenverantwortung der Universität als Ganzes muß im Sinne einer fraktalen Struktur in der Eigenverantwortung der verschiedenen Ebenen ihre Entsprechung finden: In den zentralen Ebenen, auf der Ebene der Fachbereiche, in den Arbeitseinheiten der dritten Ebene und letztlich in der täglichen Arbeit aller Mitglieder der Universität.“ (ebenda: S. 3).

Die Einbeziehung der unteren Organisationseinheiten hat denn auch Folgen für die gesamte Zielrichtung des Reformvorhabens. Das Reformprojekt zielt auf

- „die Gesamtzusammenhänge von Entscheidungs- und Handlungsabläufen zwischen den drei Ebenen,
- die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit bei den Arbeitseinheiten der dritten Ebene als den eigentlichen Leistungsträgern in Lehre und Forschung,
- die Verbesserung der Dienstleistungsfunktionen für Lehre und Forschung, also der administrativen, informationellen und technischen Infrastruktur für die Arbeitseinheiten,
- die Verbesserung der Gliederung der Universität in Arbeitseinheiten,
- die Gewinnung adäquater Handlungsspielräume in diesen Arbeitseinheiten (ebenda: S. 4).

Der Evaluationsbericht der Universität Gesamthochschule Kassel von 2001 zu ihrem Projekt Reorganisation wirkt gegenüber den im Antrag aufgestellten hohen Ansprüchen etwas ernüchternd. Auch ist man in Kassel offenbar von dem Postulat der Stärkung der Arbeitsebene abgekommen.²⁴ Ein Grund liegt in der Erfahrung, dass die Institute häufig die Neigung haben, sich von ihrer universitären Umwelt abzuschotten. Nun steht die Stärkung der Fachbereichsleitungen – auch bedingt durch die Vorgaben durch das Hessische Hochschulgesetz von 2000 (siehe oben) – auf der Reformagenda. Der Gedanke ist, dass auf dieser Ebene die Fragen von Studium und Lehre besser abgestimmt werden können. Der Stellenwert der Fachbereiche ist auch deshalb gestiegen, da diese in absehbarer Zukunft auch einen Globalhaushalt zugewiesen bekommen, den sie selbst verwalten müssen. Von daher wurden Fachbereichsfusionen geplant und auch durchgesetzt. Bemerkenswert ist, dass es offenbar keinen „Masterplan“ zur Fachbereichsschneidung gibt; es existiert nur eine gewisse politische Zielgröße (zehn Fachbereiche). Aber auch ohne explizite Gesamtkonzeption wurden 2003 bzw. werden die Umstrukturierungen tatsächlich umgesetzt und mehrere Fachbereiche zusammengelegt. Interessant ist insbesondere die Entwicklung von Fachbereich 20. Dieser hat als „Kunsthochschule Kassel“ einen Sonderstatus zwischen Fachbereich und eigener Hochschule erhalten. Zu dieser „teil-autonomen“ Hochschule in der Universität haben sich die drei künstlerischen Fachbereiche zusammengeschlossen. Damit hat sich die Universität Kassel hier für ein Organisationsmodell entschieden, das stark an die „Schools“ aus dem anglo-amerikanischen Raum erinnert: Die Universität fungiert nur noch als eine Art „Holding“, das heißt als integrierendes Dach über quasi-autonomen Einheiten.

Universität Mainz

Die Universität Mainz ist mit ihren derzeit knapp über 30.000 Studierenden – neben der TU Berlin – eine der größeren Universitäten in Deutschland, die eine Neuschneidung ihrer Fachbereiche realisiert haben. Wie schon an der TU Berlin oder der Universität Oldenburg wird die Neuglie-

²⁴ Folgende Informationen basieren auf Telefonaten mit den beiden leitenden Verwaltungsangestellten der Universität Kassel, Helmut Zimmermann und Beatrix Kohnke, am 18.2.2003.

derung in ein umfassendes Reformpaket integriert. In dem Papier mit dem Titel „Best practice 2001. Leistung sichern, Autonome gewinnen“ wird das Reformvorhaben (auf Seite 3) umrissen:²⁵

„Charakteristisch für den gegenwärtigen Reformprozess der Johannes Gutenberg-Universität Mainz ist die Komplexität seiner Maßnahmen. Diese reichen von der systematischen Entwicklung neuer, sachgemäßer Organisationsformen und Managementstrukturen im Wissenschaftsbereich und in der Verwaltung über die Einführung von Steuerungsmechanismen für eine dezentrale Ressourcenverantwortung bis hin zu Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung in Forschung, Studium und Lehre.“

Die Neustrukturierung der Fachbereiche ging einher mit einer Stärkung der Dekane und der Einführung von Fachbereichservicebüros (als den Fachbereichen direkt zugeordneten Verwaltungseinheiten). Insgesamt sollte also die zweite Organisationsebene a) hinsichtlich ihrer Entscheidungsspielräume (aber auch Verantwortlichkeiten) und b) hinsichtlich ihres administrativen Unterbaus nach dem Motto „dezentrale Steuerung durch dezentrale Verwaltung“ mehr Gewicht bekommen. Dazu sollten Ressourcen aus der Zentralverwaltung in die Fachbereiche verlagert werden. Bei der Fachbereichsneugliederung sollte einerseits eine ausreichende „Betriebsgröße“ von Fachbereichen erreicht, andererseits aber auch die fachliche und räumliche Nähe der beteiligten Einheiten bedacht werden.

„Viele Finanzentscheidungen sind in kleinen Einheiten, z.B. aufgrund fehlender Fluktuation im Personalbereich, nur schwer zielorientiert zu treffen. Andererseits lassen sich viele Entscheidungen leichter in fachlich homogenen Einheiten treffen“ (Universität Mainz, Best practice 2001, o.J.: S. 8).

Vor der Neugliederung bestand die Universität aus 19 Fachbereichen. Zu viele und zu kleine Einheiten – so lässt sich die Defizitanalyse der Universität Mainz zusammenfassen:

- „Der Koordinationsaufwand für die Lehre ist bereits jetzt sehr hoch und stellenweise problematisch; angesichts der erforderlichen Differenzierung der Studienstruktur, insbesondere durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen, die grundsätzlich stärker fächerübergreifend angelegt sein sollten, wird sich der Abstimmungsaufwand erheblich steigern.
- Auch bei Prüfungen ist der Organisationsaufwand aufgrund der dezentralen Struktur der Prüfungsämter immens. Mit Blick auf die umfassende

²⁵ Für dieses ambitionierte Vorhaben hatte die Universität dann auch den Best-Practice-Preis des CHE von 2002 gewonnen.

Modularisierung der Studiengänge, die jeweils mit Prüfungen abgeschlossen werden, wird auch hier der Aufwand stark ansteigen.

- Die langfristige Entwicklung der Fächer, die Schwerpunkt- und Profilbildung in Forschung und Lehre sowie die Erhaltung kleiner Fächer erfordern umfangreiche Abstimmungsprozesse, die gegenwärtig durch die Majorisierung kleiner Fächer oder durch "Ein-Fach-Fachbereiche" kaum zu leisten sind.
- Die feste Zuordnung nicht-wissenschaftlicher Bereiche, beispielsweise Werkstätten und Fachbereichsbibliotheken, zu vielen einzelnen Fächern und Fachbereichen erschweren die Verbesserung der Dienstleistungsqualität. Die genannten Ziele – Autonomie der Fachbereiche, Ressourcenoptimierung, Transparenz – können nur erreicht und die erwähnten Defizite der bisherigen Organisation nur verbessert werden, wenn alle Fachbereiche eine bestimmte kritische Größe nicht unterschreiten und einen angemessenen "administrativen Unterbau" (vgl. das Teilprojekt "Fachbereichservicebüros") aufweisen.“ (Universität Mainz, Neugliederung der Fachbereiche, o.J.: S. 1)

Drei Varianten der Fachbereichsgliederung standen zur Diskussion: entweder sollten die 19 Fachbereiche auf 13, auf zehn oder gar nur auf sechs Fakultäten reduziert werden. Auf seiner Sitzung am 17. Mai 2002 stimmte dann der Senat einer Reduktion der Fachbereiche von gegenwärtig 19 auf künftig neun zu. Längere Zeit wurde aber dieser Beschluss nicht umgesetzt. Erst am 30.1.2004 hat die Universität Mainz eine neue Grundordnung beschlossen, nach der die 19 Fachbereiche auf elf reduziert werden.²⁶

Wege der Fachbereichsschneidung

Es lassen sich zwei divergente Ansätze einer Fachbereichsreform feststellen. Entweder werden die Fachbereiche oder die Institute als basale universitäre Organisationseinheiten begriffen. Letztendlich läuft es bei fast allen vorgestellten Umstrukturierungen auf eine Verstärkung und Vergrößerung der Fachbereiche hinaus. Bei diesem Trend handelt es sich nur vermeintlich um ein Zurück in die Zeit vor den Hochschulreformen der 1970er Jahre – auch wenn wieder das alte Etikett „Fakultät“ vergeben wird (wie beispielsweise an den Universitäten Mainz, Oldenburg oder Paderborn). Die organisatorische Ausgestaltung der Fachbereichsneuschneidung, wie die Stärkung des Fakultätsleitung (auch gegenüber den

²⁶ http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=75274 (Zugriff am 1.6.2004).

Professoren), die Verwaltung des Haushaltes usw. geben den Fachbereichen eine im Vergleich zu den Fakultäten der 1950er Jahre neue organisationale Qualität.

Wie die Beispiele zeigen, kann die Bildung von größeren Fachbereichen von drei Ebenen aus angegangen werden: Fachbereiche, Institute und Professuren.

1. Der erste Ansatzpunkt liegt auf der *Fachbereichsebene*. Er besteht in der „einfachen“ Zusammenlegung von bestehenden Fachbereichen. Die dritte Organisationsebene, die Institute bleiben davon unberührt. Eine andere Variante, die Anzahl von Fachbereichen zu reduzieren, ist die Auflösung ganzer Fachbereiche. Ein Beispiel für eine Fachbereichsschließung ist das Schicksal der Pädagogischen Fakultät an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, die Ende der 80er Jahre den Lehrbetrieb eingestellt hat und seit dem 31. Dezember 1989 als aufgelöst gilt. Ein anderes Beispiel ist die Auflösung der Juristischen Fakultät der Technischen Universität Dresden gemäß dem „Hochschulkonsens“ zwischen den Universitäten und der Staatsregierung in Sachsen aus dem Jahr 2003.²⁷ Schließlich ist auch der Fachbereich Ingenieurwissenschaften der Universität Halle-Wittenberg²⁸ nach den aktuellen Kürzungsvorgaben der Landesregierung von der Auflösung bedroht, die verbleibenden Professuren sollen dann auf noch bestehende Fachbereiche der Universität verteilt werden.
2. Neben derartigen einfachen Fusionen bzw. Schließungen von Fachbereichen setzt die zweite Möglichkeit auf der *Ebene der Institute* an. Hier werden einzelne Institute in andere Fachbereiche verlagert. Entweder wird hierbei von bestehenden Fachbereichen ausgegangen, die den Kern der neuen Fakultät bilden, um den herum dann Institute aus den aufzulösenden Fachbereichen gruppiert werden. Oder es werden aus den bestehenden Instituten die Fakultäten gänzlich neu zusammengesetzt. Fachbereiche werden also erst – gedanklich – in die Institute zerlegt, und dann wieder neu zusammengestellt und ergeben neue

²⁷ Zur rechtlichen Diskussion der Schließung der Fakultät siehe Löwer/Sturm (2003) und Geis (2004). Eine Chronik der Proteste (bis Mitte 2003) ist im Internet abrufbar unter: <http://www.tu-dresden.de/jura/protest/chronik.pdf> (Zugriff 1.6.2004).

²⁸ Dieser Fachbereich ist im Übrigen bereits ein Produkt einer Fusion zweier Fachbereiche (Verfahrenstechnik und Werkstoffwissenschaften) aus dem Jahr 1998.

Fachbereichskonstrukte. Denkbar ist natürlich auch eine Mischung aus den beiden Verfahren.

3. Statt auf der Ebene der Fachbereiche und der Institute anzusetzen, besteht die dritte Möglichkeit darin, auch die Institutszuschnitte, also die *Zuordnung von Professuren zu den Instituten*, zu überprüfen und darauf aufbauend die Fachbereiche zu schneiden. Die Neuordnung der Institutszuschnitte orientiert sich an den Forschungs- und insbesondere an den Lehrzusammenhängen. So hat beispielsweise der Senat der Universität Graz am 19.6.2002 in seinem Strategiebeschluss unter dem Stichwort Organisationsentwicklung entschieden, dass die Institute „nach Plausibilität von Fach- und Forschungszusammenhängen, Effizienzsteigerung und Evaluierungsergebnissen“ zusammengeführt oder geteilt werden sollten (Universität Graz 2002: S. 72). Auch in Kassel war ursprünglich angedacht, die Zuschnitte der Arbeitseinheiten, sprich der Institute, zu verbessern (siehe oben).

Alternative Organisationsformen

In den meisten Fällen der Neuorganisation der inneren Organisation bleibt der „klassische“ pyramidale Aufbau aus vier Ebenen (Professuren, Institute, Fachbereiche und Universität) bestehen.²⁹ Insbesondere die Stärkung der Leitungen auf den beiden Ebenen Universität und Fachbereich ist in fast allen Organisationsreformprojekten beabsichtigt. Diese Gewichtsverlagerung ist durchaus umstritten. Für Brinckmann (1996) oder Alewell (1993) sind es die Institute in dieser Dreier-Struktur, die als eigentliche „Leistungszellen“ für Forschung und Lehre fungieren und damit auch zu entscheiden haben:

„Entscheidungen sollen möglichst dort getroffen werden, wo gehandelt werden muß, das heißt primär auf der Arbeitsebene und damit dezentral“ (Alewell 1993: S. 137).

Trotzdem geht der aktuelle Trend in Richtung große Fakultäten. Geändert werden allerdings „nur“ die Größenverhältnisse der Einheiten und die Kompetenz- und Aufgabenverteilung zwischen den Ebenen und nicht die innere Verfassung und interne Gliederung der Fakultäten. An diesen

²⁹ Von einem Einlinien-System mit klaren Vorgesetzten-Untergebenen-Beziehungen kann angesichts der akademischen Freiheit der Professoren und der akademischen Selbstverwaltung der Universität nicht gesprochen werden.

Punkten setzen zwei weitere Muster der universitären Organisationsgestaltung an, die Department-Struktur und – weitaus radikaler – die Matrix-Struktur, die hier nur kurz vorgestellt werden soll.

a) *Matrixstruktur*

In der Matrix-Organisation wird die traditionelle pyramidale in eine mehrdimensionale gitterförmige Struktur umgewandelt; zwei unterschiedliche Aufgabendimensionen werden dabei unterschiedlichen Organisationssträngen zugeordnet; es entstehen dabei „zwei einander überschneidende Kompetenzsysteme“ (Schanz 1994: S. 122).

Eine Matrix-Struktur ist an der *Technischen Universität Hamburg-Harburg* zu finden (siehe dazu: Küchler 2001³⁰). Dort ist jeweils ein Studiendekan für einen Studiengang zuständig; die Forschung liegt in der Verantwortung der Arbeitsbereiche. Diese konzentrieren sich auf die fachlichen Schwerpunkte der Hochschule. Das Modell funktioniert auch deshalb, weil die Anzahl der Studiengänge und Arbeitsbereiche begrenzt und damit die Vernetzung von Studiendekanat und Arbeitsbereichen nicht sonderlich komplex ist. Auch innerhalb der Arbeitsbereiche herrscht Überschaubarkeit: Mit einer C4- und einer C3-Professur entsprechen sie kleineren Universitätsinstituten.

Blickt man über die Grenzen Deutschlands so fallen weitere Hochschulen mit Matrixstrukturen auf – wie beispielsweise in der Schweiz die *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich ETHZ*.³¹ In deren Matrix-Struktur wurde zwischen der Organisation der Forschung und der Lehre unterschieden. Die Lehre wurde in Fakultäten vom jeweiligen Studiendekan organisiert. Die Forschung wurde dagegen in Instituten angesiedelt und von einem Forschungsdekan koordiniert; die Mittel hierfür wurden direkt vom Vize-Präsidenten für Forschung an die Forschungsinstitute zugewiesen. Die Professoren waren sowohl einer Lehr- als auch einer Forschungseinheit zugeordnet; sie waren also zugleich Mitglied einer Forschungs- und einer Lehreinheit.

³⁰ Das Manuskript über Organisations- und Leitungsstrukturen von Tilman Küchler ist leider nicht veröffentlicht worden; Teile daraus finden sich allerdings in dem Aufsatz von Detlef Müller-Böling (2003) wieder.

³¹ In den Niederlanden ist an den Universitäten Amsterdam und Maastricht die Matrix-Struktur eingeführt worden. Zur Universität Maastricht siehe Küchler (2001: S. 22ff.).

b) Departmentstruktur

Die Matrixstruktur an der *ETH Zürich* erwies sich im Laufe der Zeit als zu aufwändig, da der organisatorische Dualismus von Forschung und Lehre einen erhöhten Personal- und Koordinationsaufwand erforderte (Küchler 2001: S. 30). Daher griff man 1998 wieder zu einem eindimensionalen Aufbau und untergliederte die Hochschule in (heute 15) Departemente (Departments). Die neue Departmentstruktur an der ETHZ hob den matrix-bedingten organisatorischen Dualismus von Forschung und Lehre auf. Alle Institute und alle Professoren gehören nunmehr einem bestimmten Departement an; die Institute blieben indes bestehen.

„Der ‚Departementvorsteher‘ ist für die Organisation von Forschung und Lehre verantwortlich; die Mittelverteilung soll künftig von der Hochschulleitung an die Departemente zur weiteren Verteilung/Verwendung vorgenommen werden“ (Küchler 2001: S. 29).

Die *Universität München* hat in einigen Bereichen die Einführung der Departmentstruktur geplant bzw. bereits realisiert;³² allerdings sind die Departments dort zum Teil Untereinheiten der Fakultäten – wenn man so will: große Institute.

Ein älteres Beispiel aus Bayern ist das bereits seit 1965 bestehende *Physik-Department der Technischen Universität München*. Vor dessen Einrichtung hatte jeder Ordinarius sein eigenes Institut; die drei Institute wurden in einem Department zusammengefasst und dieses insgesamt personell stark aufgestockt (Steinmann 2000: S. 65). Wie in Bayern üblich gibt es noch Lehrstühle mit einem Ordinarius, dem wiederum eine oder mehrere Professuren zugeordnet werden können. Derzeit arbeiten an der TUM insgesamt 37 Professoren an 30 Lehrstühlen (wobei nicht alle Lehrstühle besetzt sind), an einigen Lehrstühlen sind mehrere Professoren beschäftigt. Allerdings erinnert das Gros der bestehenden Lehrstühle an die alten Ein-Professuren-Institute. Daher stößt die Selbstdarstellung des Departments im Internet³³ auf Erstaunen: Mit dem Wegfall der unteren Organisationsebene gebe es „keine synthetischen Barrieren wie z.B. Institutsgrenzen“ mehr, die mögliche Wechselwirkungen und damit Koopera-

³² Siehe den Hochschulentwicklungsplan der Ludwig-Maximilians-Universität München 2000-2004:

<http://recht.verwaltung.uni-muenchen.de/lmu/hep/heperg07.pdf> (Zugriff am 1.6.2004).

³³ Siehe: <http://www.physik.tu-muenchen.de/einrichtungen/department/index.htm> (Zugriff am 1.6.2004).

tionen behindern könnten. Die bestehenden Lehrstuhl­grenzen tun dies offenbar auch nicht.

In der Regel wird unter der Einführung von Departments die Schaffung größerer Einheiten und der Abbau von Zwischenebenen (der Institute) verstanden; gerne wird hier auch der Begriff „School“ verwendet. Letztendlich könnte auch die Empfehlung des Wissenschaftsrats von 1968 zur Einführung von Fachbereichen auch als Plädoyer für eine Art Departmentstruktur betrachtet werden, da in seinen Struktur­vorschlägen unterhalb der Fachbereiche keine weiteren Organisationseinheiten mehr vorgesehen sind.³⁴

Einem Department wird eine größere Anzahl Professuren aus benachbarten Fächern zugeordnet. Die Ressourcen (Stellen, Mittel, Geräte etc.) werden nicht nach einem fixen Schlüssel auf die Institute oder auf die Professuren bzw. Lehrstühle verteilt, sondern zentral in einem Pool des Departments zusammengefasst; sie werden durch eine kollegiale Leitung oder die zentrale Geschäftsführung nach Bedarf und Leistung verteilt. „Das Department wird von einer kollegialen Leitung geführt, der nur Professoren angehören. Sie hat, anders als der Fachbereichsrat, über Mittel und Stellen zu entscheiden“ (Steinmann 200: 67). Ähnlich wie in Instituten, deren Vorstand sich aus den Professoren zusammensetzt, endet folglich beim Department der ständische Proporz der Gruppenuniversität und kehrt somit die „akademische Oligarchie“ der Ordinarien wieder. Dies mag für Professoren ein Grund der Attraktivität der Department­Struktur sein. Weitere Argumente für eine solche Struktur sind:

- Die Geschäftsstelle des Departments verwaltet die Ressourcen. Auch die Pflege der Infrastruktur und die Studierendenverwaltung liegt in der Verantwortung des Departments. Die Professoren und das wissenschaftliche Personal werden also von diesen eigentlich wissenschaftsfremden Aufgaben weitgehend entlastet.
- Durch die Einführung von Departments kann wirtschaftlich effektiver und effizienter gearbeitet werden.
- Dank der im Vergleich zu Instituten flexibleren Strukturen können Ressourcen für aktuelle Forschungsvorhaben und Schwerpunkte bereitgestellt werden.

³⁴ Allerdings ist das HRG hier nicht eindeutig bzw. konsequent: So erlaubt § 66 Absatz I HRG die Bildung wissenschaftlicher Einrichtungen und Betriebseinheiten. Zu dieser Diskussion siehe Brinckmann (1996: S. 12f.).

- Departments schaffen damit auch eine Basis für die Intensivierung der interdisziplinären Zusammenarbeit; sie bieten stabile Plattformen für Kooperationen und neue Forschungs- und Lehrverbünde und erleichtern somit auch die Einführung neuer interdisziplinärer Studiengänge.

Departments bergen aber auch gewisse Nachteile in sich:

- Insbesondere bei großen Einheiten mit vielen Personen wird der Modus der Willensbildung und Entscheidungsfindung undurchsichtig. Die Verantwortlichkeiten unterhalb der Departmentleitung ist unklar strukturiert; oftmals entscheiden dann informelle Netzwerke.
- Nicht nur bei knapper Ressourcenlagen kann es durchaus zu problematischen Verteilungskämpfen kommen, bei denen sich die Stärkeren und die Erfahrenen auf Kosten der Schwächeren durchsetzen. Schwächer sind insbesondere Neulinge, die das System der Mittelverteilung noch nicht durchschauen und die über weniger soziale Beziehungen im Department (und der Universität) verfügen. Da Neulinge aus der Sicht der Alteingesessenen als potenzielle Konkurrenten um einen gemeinsamen Topf zu betrachten sind, werden sie von ihnen schon allein aus Eigeninteresse nicht unterstützt. Setzt sich das Prinzip “survival of the fittest” durch, erleiden die weniger durchsetzungsstarken und gewieften Departmentangehörigen gravierende Einbußen. Dies muss nicht unbedingt zum Nutzen des Departments oder gar der Gesamtuniversität sein.

Drei Thesen und sieben Kriterien

Nachdem ein Überblick über Geschichte und Gegenwart der Fachbereichsgliederung gegeben wurde, sollen nun die im vorhergehenden Abschnitt vorgestellten aktuellen Reformprozesse in drei Thesen bilanziert werden.

These 1: Bislang ist die Neuschneidung von Fachbereichen kein hervorragendes Thema universitärer Organisationsreformen gewesen. Allerdings haben in den letzten Jahren einige Universitäten ihre Fachbereichsstrukturen geändert bzw. beabsichtigen, diese zu ändern – entweder aufgrund von staatlichem Druck oder aus innerem „Antrieb“ – oder einer mehr oder weniger subtilen Mischung aus beidem. Über die faktischen Auswirkungen dieser Umstrukturierung ist wenig bekannt. Weitere Forschung ist also nötig.

Zum einen gibt es in der Bundesrepublik zwar etliche Universitäten, die ihre Fachbereichsstruktur verändert haben. Bei vielen verbirgt sich hinter diesen Veränderungen jedoch „nur“ eine „kleine“ Reform, die auf die Gesamtverfassung der Universität kaum Auswirkungen hat. Nur bei einigen Universitäten geht die Umstrukturierung der Fachbereiche mit einer umfassenden Neuausrichtung der Universitätsorganisation einher.

Zum anderen findet man auch sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschulreform-Debatte nur wenig Beiträge zur Fachbereichsschneidung. Auch über die Funktionsweise der Institute und ihrer Einbettung in die Fachbereichs- und die Universitätsstrukturen gibt es kaum sozialwissenschaftliche Studien.³⁵ Die Organisationsdebatte wird vielmehr – analog zur Organisationsreform – bestimmt von der Frage der Stärkung der Leitungspositionen, insbesondere der Stärkung der Rektoren und Dekane.³⁶ Mit der Stärkung der universitären Leitungsebene sollte die Gesamtorganisation mehr Einfluss erhalten. Bislang gilt diese als strukturell schwach, da sie zwischen dem starken normsetzenden und geldgebenden Kultusministerium (bzw. Land) auf der einen Seite und den – dank Wissenschaftsfreiheit relativ unabhängig handelnden – Professoren auf der anderen Seite sandwichartig eingeklemmt ist.³⁷ Forderungen nach Stärkung und Professionalisierung der Leitungsorgane³⁸ können mittlerweile als Mainstream im Hochschuldiskurs bezeichnet werden. Weitere intensiv diskutierte Topoi in der Debatte um eine Reform der universitären Organisationsstruktur sind die Änderung der Rechtsform der Hochschulen (insbesondere deren Umwandlung in Stiftungen³⁹) und die Einrichtung von Hochschulräten, die analog zum Aufsichtsrat von Aktiengesellschaften über Beratungs-, Kontroll- und manche gar über Entscheidungsbefugnisse verfügen⁴⁰. Hinsichtlich der organisatorischen

³⁵ Insbesondere empirische Untersuchungen gibt es im deutschsprachigen Raum kaum; eine umfangreiche Studie stammt aus den 1970er Jahren (Bresser 1979 und 1986); zu nennen ist ferner das Gutachten von Alewell (1993).

³⁶ Um nur einige Monografien und Sammelbände zum Thema „Hochschulmanagement“ zu nennen: Müller-Böling/Fedowitz (Hg., 1998), Hödl/Zegelin (1999), Pellert (1999), Hanft (Hg. 2000).

³⁷ Zum Spannungsverhältnis von Professorenautonomie und hochschulischer Selbststeuerungsfähigkeit siehe Schimank (1999).

³⁸ Auch als „managerialism“ bezeichnet. Vgl. Braun (1999).

³⁹ Zur Diskussion über mögliche Rechtsformen von Hochschulen siehe Roth/Fitz (2000) und über die Stiftung als Rechtsform siehe Fehling (2003) und Schmidt (2003).

⁴⁰ Vgl. Mayntz (2002).

Abläufe stehen seit ein paar Jahren Schlagworte wie Kontraktmanagement, Zielvereinbarung, Qualitätssicherung, Globalhaushalte, Budgetierung und Strategieentwicklung oben auf der hochschulpolitischen Tagesordnung. All diese Konzepte konkretisieren letztlich die allseits verkündete Forderung nach mehr Hochschulautonomie.⁴¹ Zusammengefasst werden kann dieser hochschulpolitische Reformdiskurs unter dem Etikett „New Public Management“ (vgl. Brinckmann 1998: S. 98ff.) – oder abgewandelt auf die Hochschulen „New University Management“⁴². Spannend ist hier die – bereits schon öfter angeklungene – empirische Divergenz zwischen „entrepreneurialer“ Reformrhetorik und regulierender Hochschulpolitik.

Fachbereichsneuschneidungen werden auch als Weg zu einer fachlichen Profilierung und Schwerpunktsetzung genutzt.⁴³ Schwerpunktsetzung heißt im Kontext knapper öffentlicher Mittel zumeist auch Mittelkürzung. In diesem Sinne sollten die „starken“ Bereiche gefördert und die „schwachen“ durch grundlegende Umstrukturierung entweder verkleinert oder aufgelöst werden. Gelegenheit zur fachlichen Profilierung bietet sich derzeit vielen Universitäten, da in den nächsten Jahren ein Großteil der Professoren die Universität aus Altersgründen verlassen wird.

These 2: Dort, wo Fachbereiche neu geschnitten werden, gibt es einen Trend zu größeren Einheiten, die dann auch traditionell Fakultäten genannt werden.

Der allgemeine Trend in der formalen Organisationsgestaltung von Universitäten geht relativ deutlich in Richtung „Bildung von größeren Einheiten“. Die dahinter stehende Argumentation lautet:

Gewisse Aufgaben können besser und flexibler von den Fakultäten erledigt werden. Größere Einheiten werden geschaffen, damit sie eine kritische Masse aufweisen, die Aufgaben tatsächlich von der Universitätsebene verantwortlich übernehmen können. Um dieses Mehr an Aufgaben effektiv zu erfüllen und um klare Entscheidungen treffen zu können, müssen zum einen die Kompetenzen von der Universität an die Fachbereiche delegiert werden und zum anderen die Fachbereich auch mehr administrative Ressourcen erhalten. Größere Bereiche plus Aufgaben- und Kompetenzzuwachs machen – sollte diese

⁴¹ Zur Strategieentwicklung an Hochschulen siehe Müller-Böling/Zechlin (Hg. 1998).

⁴² Am Beispiel der Universität Basel siehe Kopp (1998).

⁴³ So z.B. an der Universität Oldenburg: Siehe: <http://www.uni-oldenburg.de/presse/uni-info/ui0302/hochpol.htm#1> (Zugriff am 1.6. 2004).

Einheit (ver)handlungs- und steuerungsfähig sein – wiederum eine Konzentration der Kompetenzen und Kapazitäten auf der Leitungsebene der gewachsenen Fakultäten vonnöten.

Fachbereichswachstum und Monokratisierung der Entscheidungsstrukturen gehen somit Hand in Hand. Da die neuen Großfakultäten nun viele, zumeist auch heterogene Fächer integrieren müssen, würde – beabsichtigt oder nicht – wieder mehr Raum für eine Organisationsebene geschaffen, die in vielen Hochschulgesetzen gar nicht benannt wird: die Institute. Werden die Fachbereiche zu großen Fakultäten fusioniert, so wird fast zwangsläufig die Ebene der Institute wieder in das Universitätsgefüge neu eingezogen bzw. verstärkt. Damit liegt der Eindruck nahe, die Institute seien die heimlichen Gewinner der Fachbereichsvergrößerungen. Ihre Relevanz tritt nicht nur bei der Erfüllung der universitären Kernfunktionen von Forschung und Lehre, sondern auch im inneruniversitären und fakultätsinternen Entscheidungsprozess deutlicher zu Tage. Andererseits befürchten insbesondere die kleineren Institute, in vergrößerten Fachbereichen an Einfluss zu verlieren und von den größeren Instituten innerhalb der Fakultät überstimmt zu werden. Obwohl die Institute also eine zunehmend wichtigere Rolle in den Großfakultäten spielen, sind sie in der Hochschulreform-Debatte kaum ein Thema; die Rede ist meist nur von großen Fakultäten und starken Fakultätssprechern.

Neben der erwünschten Steigerung der Steuerungsfähigkeit der Gesamtorganisation und ihrer Teile wird ein weiteres gewichtiges Argument für große Fakultäten ins Feld geführt: Die Reduktion der Anzahl der Fachbereiche und die damit verbundene Schaffung größerer Einheiten ermögliche eine größere organisatorische Flexibilität bei der Neubesetzung von Professuren. Die Universität und ihre Fakultäten erhielten mehr Spielraum, Schwerpunkte im Bereich Forschung und Lehre zu setzen, „Profil zu bilden“ und Entwicklungen zu steuern – insbesondere dann, wenn die Leitungspersonen mehr Entscheidungsmacht übertragen bekommen. Hinzu kommt ein nicht unwesentliches Argument in Zeiten knapper öffentlicher Kassen und damit schrumpfender Universitätshaushalte: Im Vergleich zu kleinen Einheiten können in großen Fakultäten einfacher und mit weniger öffentlichen Aufhebungs Stellen gestrichen werden; dies betrifft insbesondere kleine Institute oder so genannten Orchideen-Professuren, die von der Fakultät als erstes den Kürzungsforderungen seitens der Landesregierung oder der Universität preisgegeben werden. Denn bei großen Fakultäten ist die Gefahr nicht so akut, dass

durch einige Stellenstreichungen die Organisationseinheit als Ganzes mangels kritischer Masse zur Disposition steht; eine Skandalisierung der Kürzungen durch die betroffenen Institute wird so erschwert.

These 3: Es gibt keinen „goldenen Schnitt“ der Fachbereichsgliederung – wohl aber gewisse pragmatische Kriterien.

Mit dieser These bin ich wieder bei der normativen Ausgangsfrage angelangt: Wie sollten Universitätsorganisationen strukturiert werden und nach welchen Kriterien sollte dies geschehen? Nach wie vor plausibel erscheint die Prämisse des Wissenschaftsrats, von der eine Organisationsgestaltung auszugehen hat:

„Jede Neuordnung der Universität muß von ihren zentralen Aufgaben ausgehen, d.h. den Aufgaben in Forschung und Lehre, und bestrebt sein, organisatorische Regelungen herbeizuführen, die der Forschung und Lehre und damit der Universität in der Wahrnehmung ihres Auftrages umfassende Entfaltungsmöglichkeiten bieten“ (1968: S. 19).

Es gibt sicherlich keine goldene Regel, wie viel Professuren, wie viel Studierende, wie viel Ressourcen und Kompetenzen eine universitäre Organisationseinheit aufweisen sollte, um optimale Bedingungen für Forschung und Lehre bereitzustellen. Bleibt man beim traditionellen Modell der Fachbereichs- bzw. Fakultätsgliederung, gibt es allerdings Hinweise, welche Aspekte bei der Strukturierung zu bedenken sind. Zur wissenschaftlichen Untermauerung dieser Hinweise fehlt es allerdings an systematischen empirischen Kenntnissen über die Wirkungen der universitären Organisationsstrukturen. Hier besteht noch Forschungsbedarf. Mögliche Hinweise zur Organisationsgestaltung lassen sich in zwei Bereiche unterteilen:

- das „Funktionieren“ der Fachbereiche,
- das „Funktionieren“ der Universität als Ganzes.

Der an den Hochschulen gängige Weg der Stärkung der Ebene der Gesamtorganisation führt zumeist zur Stärkung der Rektorate. Diese Zentralisierung der Entscheidungsstrukturen geht häufig einher mit der Forderung nach einer Stärkung der Fachbereichsleitungen. Je nach Perspektive kommt die Kompetenzerweiterung der Fachbereichsleitung einer Dezentralisierung (das ist die Universitätsperspektive) oder einer Zentralisierung gleich (das ist die Perspektive der Institute und Professuren). Sollen die Fachbereiche eine gewichtige Rolle im Universitätsgefüge spielen, so hängt das „Funktionieren der Universität als Ganzes“ von der Art der

Einbindung der Fachbereiche und ihrer Dekane in die gesamtuniversitären Entscheidungsprozesse ab. Die Beteiligung der Dekane beispielsweise an einer erweiterten Hochschulleitung oder einem „collegium decanale“ wird sicherlich erleichtert, wenn derer nicht so viele sind. Doch die Konzentration auf wenige starke Dekane bringt für die Gesamtuniversität auch gewisse Risiken der Verselbständigung der Fachbereiche mit sich. Eine gesamtuniversitäre Strategie könnte angesichts starker Partikularinteressen seitens der teilautonomen Fachbereiche leicht unterminiert werden.⁴⁴ Das „Funktionieren der Universität als Ganzes“ würde dann unter den zentrifugalen Kräften der Fachbereiche leiden. Es gilt ein Spagat zwischen Partizipation auf der einen Seite und strategischer Steuerung auf der anderen Seite zu meistern, um, wie Siegfried Grubitzsch (2001: S. 340) schreibt, „ein Höchstmaß an organisatorischer Unterstützung und Selbststeuerung zu sichern, ohne die Gesamtinteressen der Hochschule aus dem Auge zu verlieren“.

Funktionstüchtige Fachbereiche bilden aber auch eine Voraussetzung dafür, dass auch die Gesamtuniversität leistungsfähig bleibt. Wie kann eine Organisationsgestaltung das „Funktionieren“ der Fachbereiche“ gewährleisten? Wie bereits betont, fehlt es hier an systematischem empirischem Wissen. Eine erste Zusammenstellung der bestehenden und reformierten Strukturen legt *sieben pragmatische Kriterien* nahe, die bei der Schneidung der Fachbereiche zu bedenken sind.

1. Das *Kriterium „kritische Masse“*: Der Fachbereich muss eine „kritische Masse“ von Professuren (und damit verbunden: eine gewisse Anzahl von Mitarbeiterstellen) aufweisen, um bestimmte Aufgaben übernehmen zu können. Generell ist es einer Organisationseinheit erst ab einer gewissen Anzahl von Lehrenden überhaupt möglich, einen eigenen Studiengang anzubieten. Dazu kommen noch weitere Aufgaben jenseits von Forschung und Lehre hinzu, und diese werden im Zuge von New Public Management und der Studienstrukturreform immer umfangreicher: dazu zählen: Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung, Qualitätssicherung, Berichtspflichten, Organisation der neuen Studiengänge, Akkreditierung etc.

Selbst bei den derzeit gängigen Modalitäten der Kompetenz- und Aufgabenverteilung zwischen Universitäts- und Fachbereichsebene ist

⁴⁴ Zum Verhältnis Hochschul- und Fachbereichsleitung siehe den Beitrag von Sigrun Nickel in diesem Heft.

eine gewisse Mindestgröße der Fachbereiche erforderlich, damit die nötige personale Ausstattung der Dekanate und Fachbereichsverwaltungen auch finanzierbar ist. Sachbearbeiter, wissenschaftlicher Referent/ Geschäftsführer, und – auch aus Kosten- bzw. Kapazitätsaspekten nicht zu unterschätzen – ein von Lehre (teilweise) befreiter Dekan und Prodekan sind in einem 10-Professuren-Fachbereich weder zu finanzieren noch zu rechtfertigen. Die Schlussfolgerung hieraus lautet: Die Fachbereiche müssen eine gewisse Größe aufweisen.

Sollten über diese bereits anfallenden Anforderungen hinaus von den Fachbereichen neue Aufgaben übernommen werden, die bislang noch in der Zuständigkeit der Gesamtuniversität und ihrer zentralen Verwaltung liegen, dann müsste die Professorenanzahl pro Fachbereich deutlich angehoben werden, um ein ausgewogenes Verhältnis von Personal in Wissenschaft und Administration zu erzielen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Fachbereiche eine weitergehende Entscheidungs- und Finanzautonomie als bisher erlangen sollten.⁴⁵ Im Falle einer weitgehenden Teilautonomie des Fachbereichs müsste folglich die Geschäftsführung und Verwaltung stark ausgebaut werden. Je größer der Fachbereich, je mehr Aufgaben er zu bewältigen hat, desto mehr Kapazitäten sind in die Geschäftsführung und Administration zu investieren (sei es in Stellenform oder als Deputatsverminderung).

Nicht zu vernachlässigen ist die Schwierigkeit, in kleinen Fachbereichen mit nur wenigen Hochschullehrern das Amt des Dekans überhaupt zu besetzen. Dies wird insbesondere dann zu einem Problem, wenn es aufgrund des Aufgabenzuwachses nicht mehr wie ein Ehrenamt geführt werden kann. Ein großer Anteil der Arbeitszeit eines Hochschullehrers für das Dekansamt kann von kleinen Fachbereichen mangels personaler Reserven nur schwerlich aufgebracht werden. Wird ein Professor für das Dekansamt (teilweise) freigestellt, so steht der Fachbereich vor dem Problem, aufgrund der nötigen Deputatsbefreiung die Lücken in der Lehre zu schließen und das Studienangebot aufrecht zu erhalten.

Generell erscheint es bei der Diskussion um die Verteilung von Kompetenzen und Kapazitäten angebracht, die starre Orientierung auf das

⁴⁵ Zu den Wechselwirkungen von Finanzierung und Organisation siehe den Beitrag von Frank Ziegele in diesem Heft.

traditionelle Modell etwas zu lockern. Vielleicht hilft es, die Universitätskanzler beim „Regime-Shopping“ – so der Titel einer Kanzler-Fortbildungsveranstaltung im November 2001⁴⁶ – zu begleiten und von anderen Großorganisationen zu lernen? Generell ist es durchaus denkbar, die administrativen Aufgaben stärker auf die unterschiedlichen Ebenen, wie Institute, Fachbereiche und Universität, aber auch Institutsgruppen und Fachbereichsgruppen, aufzuteilen. Möglich sind beispielsweise Prüfungsämter, die für mehrere Fachbereiche zuständig sind. In räumlich verstreuten Hochschulen können gemeinsame Bibliotheken für mehrere benachbarte Institute oder Fachbereiche zweckdienlich sein. Welche Ebene jeweils die geeignete ist, ist stets aufgabenspezifisch zu klären. Die Frage nach der Fachbereichsgliederung würde sich damit etwas relativieren und damit auch an inner-universitärem Konfliktpotenzial verlieren – auch wenn die Symbolik der Zuordnung und Benennung von Organisationseinheiten (dazu zählt die Identifikation mit einem Fachbereich oder einem Institut) nicht vernachlässigt werden sollte. Das Prinzip, Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln, gilt nicht nur für administrative Aspekte, sondern auch für die Gestaltung der universitären Entscheidungsprozesse.

2. Das Kriterium „gleiche Größe der Fachbereiche“: Alle Fachbereiche der Universität sollten dann eine ähnliche Größe aufweisen, wenn die Dekane in einer erweiterten Hochschulleitung oder im Akademischen Senat mitbestimmungsberechtigt sind. In diesem Fall würden signifikante Größendifferenzen zu Ungleichgewichten im Entscheidungsprozess führen. Den Maßstab für die Größe eines Fachbereichs bilden zwei Faktoren: die Anzahl der Professuren und die Anzahl der Studierenden. Angesichts stark divergierender Studierendenzahlen zwischen den naturwissenschaftlichen und den geisteswissenschaftlichen Fachbereichen liegt es nahe, den Faktor „Anzahl der Professuren“ stärker zu gewichten, um so eine Unterrepräsentanz der von Studierenden derzeit eher schwach frequentierten naturwissenschaftlichen Fächer zu vermeiden.

⁴⁶ Leider ist der Begriff nicht ganz treffend; es ging auf dem Treffen weniger ums Ein-kaufen, als vielmehr ums – salopp gesprochen – „Abkupfern“: Die Kanzler wollten von anderen großen Verbänden erfahren, wie sich diese organisieren und was die Universitäten davon lernen können.

In vielen Fachbereichen können die Institute als die eigentlichen Arbeitseinheiten der Universität gelten. Hier wird Lehre angeboten; hier wird Forschung betrieben; mit dem Institut identifizieren sich sowohl die Wissenschaftler als auch die Studierenden. Für die Arbeitsfähigkeit der einzelnen Fächer, Fächergruppen und damit der Gesamtuniversität ist offenbar die Institutsschneidung relevanter als die Fachbereichsgliederung. Um in einer Expertenorganisation wie der Universität die innere Arbeitsfähigkeit der Institute zu gewährleisten, ist es naheliegend, dass die Definition des Instituts und seiner Außengrenzen von den Experten, den Fachangehörigen, ausgeht. Daraus folgt, dass eine grundlegende Konzeption der universitären Organisationsgestaltung von den Instituten aus gedacht werden muss. Erst sind die Institutszuschneidung zu klären und darauf aufbauend kann die Gliederung der Fachbereiche erfolgen.

3. Das *Kriterium „Lehre“*: Die Lehre benötigt organisatorische Kontinuität, also relativ stabile und formalisierte Strukturen – mehr als die Forschung: Forschung verläuft zumeist in Form von Projekten; auch die Finanzierung der Forschung ist stärker projektbezogen. Daher sind Forschungsk Kooperationen häufig nur temporär und vielfach auch interdisziplinär angelegt. Hier herrscht also ein hohes Maß an Flexibilität, das durch formale Organisationsstrukturen nicht beeinträchtigt werden sollte. Forschungsthemen wechseln schneller als Studiengangskonzepte. Beim Studienangebot ist demgegenüber langfristige Planung und dauerhafter Abstimmungs- und Kooperationsbedarf vonnöten. Die Fachbereiche und die Institute (in heterogenen Fachbereichen) definieren sich selbst in hohem Maße über die Lehre, genauer: über die Lehreinheiten bzw. Studiengänge. Das Studium bildet die gemeinsame Klammer, die der Organisation Identität und Einheit gibt: Denn die Hochschullehrer eines Fachbereichs oder eines Instituts fühlen sich mehr für den gemeinsam angebotenen Studiengang verantwortlich und weniger für die Forschungsprojekte der Kollegen am Fachbereich. Forschung kann nur dann zu einem Kernkriterium der Organisationsgestaltung werden, wenn die Universität oder die Fachbereiche langfristige Forschungsprogramme implementieren. Derartiges geschieht in den Universitäten hingegen zumeist in Zentren, die jenseits der Fachbereichsstruktur angesiedelt in der Regel von Lehraufgaben entbunden sind.

Das Kriterium „Lehre“ wird mit der Einführung der gestuften Studiengänge (Bachelor und Master) an Gewicht gewinnen. Das neue Studiensystem verlangt von den Fachbereichsmitgliedern ein Mehr an Koordination und Organisation: Die Lehrangebotsplanung wird komplizierter; notwendig sind eine ausgeklügelte Veranstaltungs-, Raum- und Stundenplanung; die Studierenden- und Prüfungsverwaltung verlangt mehr Aufwand, und nicht zuletzt kosten Lehrevaluation und Akkreditierung der Studiengänge Zeit und Energie. Daher werden sich die Institute und die darauf aufbauenden Fachbereiche stärker als bisher entlang der neuen Studienangebote konstituieren müssen.

Nachdem die europäische Harmonisierung des Studiensystems im Rahmen des Bologna-Prozesses unumgänglich erscheint, führen auch die deutschen Universitäten mehr oder weniger flächendeckend die gestufte Studienstruktur ein. Damit eröffnet sich den Universitäten die Chance (zuweilen auch die Notwendigkeit), in einem „Bottom-up-Prozess“ ihre Organisationsstruktur von den Studiengängen aus neu zu formieren. Erst werden Studiengänge entwickelt, die von bestehenden oder auch aus neu zu formierenden Instituten (bzw. Fachbereichen) angeboten werden. Die Fachbereiche setzen sich wiederum dann aus diesen Instituten zusammen. Bei der Schneidung bzw. Zusammensetzung von Fachbereichen ist wiederum entscheidend, welche Studienangebote inhaltlich, organisatorisch oder auch räumlich vernetzt sind. Die Organisationsgestaltung baut also auf den Studienangeboten auf. Die neue Studienstruktur bestimmt die Organisationsstruktur; sie kann zu unvorhergesehenen Kooperationen und unerwarteten Konstellationen führen. Eine vorher festgelegte Organisationsstruktur und eine zu intensive Beschäftigung der Fachangehörigen mit Organisationsfragen könnte diesen kreativen Prozess der Studiengangsgestaltung behindern.

4. Das Kriterium „*fachliche Nähe*“ der im Fachbereich organisierten Disziplinen: Die Zusammenführung von Disziplinen mit ähnlicher Fachkultur in Organisationseinheiten ist nicht nur eine Frage der Wissenschaftssystematik, sie bietet auch die Voraussetzung, um eine identitätsstiftende Struktur für die Instituts- und Fachbereichsmitglieder zu schaffen. Wissen und Verständnis für die benachbarte Disziplin ist auch für die Wahrnehmung anderer traditioneller Fachbereichsaufgaben – wie Promotionen, Habilitationen und Berufungen

– unerlässlich. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist natürlich die nach der Definition einer Disziplin und ihrer Abgrenzung von anderen Disziplinen.

Aus einer fachlichen Nähe ergeben sich auch leichter Kooperationen in der Forschung und insbesondere in der Lehre. Die Zusammenarbeit bzw. die Verbindungen in der Lehre sind auf drei Ebenen zu verorten: Erstens, die von den Studierenden gewählten Fächerkombinationen bzw. Wahlpflichtfächer (dies ist eigentlich noch keine echte Kooperation zwischen den Fächern), zweitens, die von verschiedenen Instituten bzw. Fachbereichen gemeinsam angebotenen Lehrveranstaltungen und, drittens, das Angebot gemeinsamer Studiengänge.

5. Das Kriterium „*Disziplinzugehörigkeit der Professuren*“: Dieses Kriterium ist eng verwandt mit dem Kriterium „fachliche Nähe“. Gemeint ist, dass die Professuren einer „Mutter-Disziplin“ einem gemeinsamen Fachbereich zugeordnet werden. Das alternative Kriterium dazu wäre die „*Problem- bzw. Gegenstandsorientierung*“. Hier würde ein von verschiedenen Disziplinen gemeinsam definiertes Problem als organisationale Klammer fungieren. Da Studienangebote zumeist langfristiger als Forschungsprojekte angelegt sind, ist wiederum ausschlaggebend, ob der Studiengang stärker disziplin- oder problemorientiert definiert ist. Die Problemorientierung sollte für das Studienangebot und damit für die Organisationsgestaltung nur dann maßgeblich sein, wenn der „beforschte“ bzw. zu studierende „Gegenstand“ eine gewisse Verstetigung und damit Institutionalisierung erfahren wird oder erfahren hat. Pauschale Plädoyers für mehr Interdisziplinarität führen zuweilen zur Förderung übertrieben spezialisierter Studiengangskonzeptionen mit nur geringem „Haltbarkeitsdatum“.
6. Das Kriterium „*interne organisatorische Homogenität*“: Um zu vermeiden, dass zum einen große Fächer kleine Fächer dominieren oder dass zum anderen kleine Fächer in gemeinsamen Gremien überrepräsentiert werden, sollten die Institute einer Fakultät ungefähr gleich groß sein. Dieses Kriterium ist insbesondere dann zu bedenken, wenn – analog zum Verhältnis zwischen Fachbereichs- und Universitäts-ebene – die Institutsdirektoren in einer erweiterten Fachbereichsleitung oder im Fachbereichsrat mitbestimmungsberechtigt sind.

7. Das Kriterium „räumliche Nähe“: Auch in Zeiten von Telefon, Email und Videokonferenzen ist die räumliche Nähe und damit die Möglichkeit zur direkten und spontanen Kontaktaufnahme zwischen den Fachbereichsmitgliedern ein nicht zu unterschätzender Aspekt der Organisationsgestaltung. Räumliche Nähe erleichtert die gemeinsame Abstimmung und Organisation von Forschung und Lehre. Sind Kontakte unter den Wissenschaftlern unaufwändig und spontan möglich, können sich daraus auch gemeinsame Projekte ergeben. Nicht zuletzt ist dieses Kriterium auch deshalb so wichtig, weil eine räumliche Nähe der Institute und Veranstaltungsorte die Studierbarkeit verbessern hilft. Und damit wird nochmals die Relevanz des Kriteriums „Lehre“ unterstrichen: Das Angebot von Studiengängen und die Gestaltung von Universitätsstrukturen sind nicht zu trennen.

Literatur

- Arbeitsgruppe "Ziele der Goethe-Universität" 2000: Perspektiven der Goethe-Universität. Anstöße zu einer Entwicklungs- und Planungsdiskussion. Frankfurt/Main.
<http://www.uni-frankfurt.de/presse/perspektiven.pdf> (Zugriff am 1.6.2004).
- Alewell, Karl 1993: Autonomie mit Augenmaß. Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hg.) 2003: Regime-Shopping: Leitungsmodelle großer Organisationen als Vorbild für Universitäten? Weimar: Bauhaus Universität.
- Beber, Frank van 2001: Auf Brautschau. S. 16 in: DUZ, Vol. 57, Heft 9.
- Berthold, Christian / Hortschansky, Klaus / Neuvians, Klaus 1998: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät. S. 141-179 in: Müller-Böling, Detlef / Zechlin, Lothar (Hg.) 1998: Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte – Prozesse – Akteure. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Braun, Dietmar 1999: New managerialism and the governance of universities in a comparative perspective. S. 239-261 in: Braun, Dietmar / Merrien, Francois-Xavier (Hg.) 1999: Towards a New Model of Governance for Universities. A Comparative View. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Bresser, Rudi K. F. 1979: Fachbereichsorganisationen. Eine empirische Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Organisationsstruktur, Kontext und Erfolg. Frankfurt/Main: Haag & Herchen.
- Bresser, Rudi K. F. 1986: Fachbereichsorganisation und Fachbereichsleistung. S. 351-375 in: Fisch, Rudolf / Daniel, Hans-Dieter (Hg.) 1986: Messung und Förderung von Hochschulleistungen. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Brinckmann, Hans 1996: Der Fachbereich als überforderte Grundeinheit für Lehre und Forschung. S. 11-18 in: *Wissenschaftsmanagement*, Heft 1.

- Brinckmann, Hans 1998: Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin: Edition Sigma.
- Dohnanyi, Klaus von 2003: Strukturreform für Hamburgs Hochschulen – Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Hamburg.
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaftsgesundheit/service/publ-wissenschaft/strukturreform-fuer-hamburgs-hochschulen-kommissionsbericht-pdf.property=source.pdf>
 (Zugriff am 7.6.2004).
- Ewers, Hans-Jürgen 1997: Strukturelle Veränderungen in der Technischen Universität Berlin 1997/98.
http://www.tu-berlin.de/presse/doku/exzellenz/struk_k1.doc (Zugriff am 10.6.2004).
- Fehling, Michael 2003: Hochschulen in Rechtsformen des öffentlichen Rechts. S. 83-104 in: Kämmerer, Jörn Axel / Rawert, Peter (Hg.) 2003: Hochschulstandort Deutschland. Rechtlicher Rahmen – Politische Herausforderungen. Köln: Heymanns.
- Geis, Max-Emanuel 2004: Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten. S. 2-25 in: *Wissenschaftsrecht*, Vol. 37, Heft 1.
- Grabitzsch, Siegfried 2001: Organisations- und Fachbereichsstrukturen. S. 336-341 in: Hanft, Anke (Hg) 2001: Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand.
- Hanft, Anke (Hg.) 2000: Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand.
- Hödl, Erich / Zegelin, Wolf 1999: Hochschulreform und Hochschulmanagement: Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg: Metropolis.
- Kopp, Daniel 1998: New University Management. Aktuelle Hochschulreformen am Beispiel der Universität Basel. Basel: WWZ-Forschungsbericht,1/98
- Küchler, Tilman 2001: Zur Neugestaltung der Organisations- und Leitungsstrukturen an der DSHS. Erfahrungen, Modellvarianten, Handlungsoptionen. Gütersloh: CHE, unveröffentlichtes Manuskript.
- Löwer, Wolfgang / Sturm, Markus 2003: Anatomie einer Fakultätsauflösung. S. 301-324 in: *Wissenschaftsrecht*, Vol. 36, Heft 4.
- Mayntz, Renate 2002: University Councils: an institutional innovation in German universities. S. 21-28 in: *European Journal of Education*, Vol. 37, Heft 1.
- Müller-Böling, Detlef / Fedrowitz, Jutta (Hg.) 1998: Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen: Verantwortung, Rechenschaft, Entscheidungsfähigkeit. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Müller-Böling, Detlef / Zechlin, Lothar (Hg.) 1998: Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte – Prozesse – Akteure. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Müller-Böling, Detlef 2003: Freiräume zur kreativen Gestaltung nutzen – Kriterien und Beispiele für neue Organisationsstrukturen. S. 235-251 in: Titscher, Stefan / Höllinger, Sigurd (Hg.) 2003: Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen: Leske & Budrich.
- Pellert, Ada 1999: Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau.

- Roth, Günther H. / Fitz, Hanns 2000: Organisationsformen des Privatrechts für Universitäten. S. 182-212 in: Titscher, Stefan / Winckler, Georg (Hg.) 2000: Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten. München, Mering: Rainer Hampp.
- Schanz, Günther 1994: Organisationsgestaltung: Management von Arbeitsteilung und Koordination. München: Vahlen. 2 Auflage.
- Schimank, Uwe 1999: Professorenautonomie und Selbststeuerung der deutschen Hochschulen. S. 11-14 in: Hochschulwesen, Vol. 47, Heft 1.
- Schmidt, Karsten 2003: Hochschulen in Rechtsformen des privaten Rechts. S. 105-117 in: Kämmerer, Jörn Axel / Rawert, Peter (Hg.) 2003: Hochschulstandort Deutschland. Rechtlicher Rahmen – Politische Herausforderungen. Köln: Heymanns.
- Schröder, Roland 2000: Struktur- und Entwicklungsplan an der Technischen Universität Berlin. Berlin: Institut für Stadt- und Regionalplanung der TU Berlin.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg 2003: Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 17/2914 vom 17.6.2003.
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/wissenschaftsgesundheit/service/downloads/leitlinien-drucksache-pdf.property=source.pdf>
 (Zugriff am 7.6.2004).
- Steinmann, Wulf 2000: Fusionen an der Universität. S. 63-68 in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Vol. 32, Heft 1-2.
- Strukturkommission Universität Konstanz 1998: Modell Konstanz. Empfehlungen zur strukturellen Weiterentwicklung der Universität. Konstanz: Universitätsverlag.
- Thieme, Werner 1996: Organisationsstrukturen der Hochschule. S. 813-838 in: Flämig, Christian / Krüger, Hartmut / Rupp, Hans Heinrich / Schuster, Hermann Josef / Kimminich, Otto / Meusel, Ernst-Joachim / Scheven, Dieter / Stenbock-Fermor, Friedrich (Hg.) 1996: Handbuch des Wissenschaftsrechts. Berlin: Springer
- Universität Gesamthochschule Kassel 1996: Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung – Programm zur Förderung der Universität. Ausschreibung der Volkswagen-Stiftung. Gestaltungsprojekt. Kassel.
<http://www.uni-kassel.de/prereo/intro/projektantrag.pdf> (Zugriff am 7.6.2004).
- Universität Gesamthochschule Kassel 2001: Projekt Reorganisation. Bericht zur Evaluation – Selbsteinschätzung – Mai 2001. Programm der Volkswagen-Stiftung „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“. Kassel.
<http://www.uni-kassel.de/prereo/service/evaluationsbericht.pdf> (Zugriff am 7.6.2004).
- Universität Graz 2002: Kursbuch. Strategische Entwicklung der Universität Graz. Band 1: Ziele und Prozesse. 2002. Graz: Broschüre.
<http://www.kfunigraz.ac.at/universitaetsentwicklung/strategie/kursbuch2003.pdf> (Zugriff am 7.6.2004).
- Universität Mainz o.J.: Best practice 2001. Leistung sichern, Autonomie gewinnen. Mainz: Broschüre.
- Universität Mainz o.J.: Neugliederung der Fachbereiche. Mainz: Teilbroschüre.
- Wissenschaftsrat 1968: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten. Vorgelegt im Dezember 1968. Tübingen. J.C.B. Mohr.

Leistungsfähige Organisationsstrukturen für eine mittlere Universität

Organisationsreform an der Universität Oldenburg

Yorck Hener
Gütersloh

Die innere Organisationsstruktur von Universitäten ist in verschiedenen Reformstufen immer wieder Gegenstand von Reformbemühungen. Mit der Welle der Neugründung von Universitäten zwischen 1965 und 1975 wurden auch neue Organisationsstrukturen erprobt,

die die traditionellen Strukturen ersetzen sollten. Das Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 gab dafür den rechtlichen Hintergrund. Die überkommenen vier Entscheidungsebenen (Lehrstuhl, Institut, Fakultät, Universität) sollten auf zwei (Fachbereich und Universität) reduziert werden.¹ Die Landesgesetze hatten allerdings dieses Zwei-Ebenen-Prinzip nicht konsequent umgesetzt. So blieb es in vielen Universitäten bei starken Instituten und bei der informellen Fortführung der alten Entscheidungsstruktur auf der Basis der Lehrstühle. Diese Tendenz wurde nachhaltig verstärkt durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Verfassungsmäßigkeit des niedersächsischen Hochschul(vorschalt-)gesetzes. Damit geriet die Mitwirkung aller Gruppen in den Hochschulen mit der besonderen Entscheidungsgewalt von Professoren in den Vordergrund des Interesses staatlicher Organisationsfragen. Diesem Thema waren lange Zeit die organisatorischen Regelungen zu Strukturen und Aufgaben untergeordnet.

Die veränderten Zielsetzungen der Universitäten in einem zunehmenden nationalen wie internationalen Wettbewerb, die gewachsene Au-

¹ „Trotz Einheitsverwaltung und starker Stellung der Hochschulleitung bleibt durch das Zwei-Ebenen-Prinzip der föderale, Entscheidungskompetenzen verteilende Charakter der Hochschulorganisation erhalten, da organisatorische Grundeinheiten die Fachbereiche sind“, zitiert aus Denninger, Hochschulrahmengesetz, Kommentar, zu § 61 (Schrimpf), 1984.

tonomie und finanzielle Eigenständigkeit für die interne Gestaltung und vor allem die Veränderungen in der Wissenschaft selbst stellen die Organisationsstruktur der Universität in einen neuen Zusammenhang: Die Frage lautet nun: Ist die interne Organisation der Kernprozesse Lehre und Forschung auf die neuen Strategien der Universität optimal zugeschnitten? Dieser Entwicklung tragen die veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen weitgehend Rechnung. Das HRG von 1998² hat völlig auf organisatorische Rahmenregelungen verzichtet, Ländergesetze³ folgen diesem Beispiel.

Am Beispiel der Organisationsreform der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (im Folgenden: Universität Oldenburg), die zum 1.4.2003 umgesetzt worden ist, sollen diese veränderten Voraussetzungen und ihre strukturellen Konsequenzen näher betrachtet werden.

Organisationsreform und Strategieentwicklung

Die Organisation der Universität beschreibt die formalen internen Prozesse. Eine solche Beschreibung dient der Orientierung der Organisationsmitglieder. Sie ermöglicht erst die Aufstellung von Regeln, weil sich mit den Organisationsstrukturen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen zuordnen lassen. Die Organisation ist die Regelung der Arbeitsteilung und der Koordination zugleich (Müller-Böling 1997: 4). Der Einsatz der Koordinationsinstrumente prägt sehr stark die Organisation. Wenn man die Organisation verändert, müssen die Spielregeln, die Verantwortlichkeiten, die Koordinationsinstrumente genau festgelegt und beschrieben sein, um den Erfolg einer Veränderung der Organisation zu ermöglichen.

Für das Management einer Hochschule stellt die Binnenstruktur eine Rahmenbedingung dar, die sich an den vorrangigen Zielen von Hochschulen messen lassen muss, nämlich an der Leistungssteigerung von Lehre und Forschung. Wie sich eine solche Leistungssteigerung in einer Hochschule bewältigen lässt, hängt stark an dem Profil der Hochschule und vor allem an den handelnden Personen, den Hochschulmitgliedern, die sich „ihre“ Struktur zu Eigen machen müssen. Es gibt somit keinen

² Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.1.1999 (BGBl. I, S. 18).

³ Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) vom 24.6.04 (Nds.GVBl.Nr. 19/2002 S. 286).

Standardentwurf für die Hochschule schlechthin, denn Hochschulen müssen sich organisieren dürfen, „wie es ihrem eigenen Selbstverständnis, ihrer Strategie, Größe und fachlichen Ausrichtung entspricht und wie es die Entwicklungen in Wissenschaft und Gesellschaft erfordern“ (Küchler 2001: 4). So sind es vor allem zwei Gründe, warum die Hochschulen dazu bewegt werden können, ihre Organisation zu verändern: zum einen die Verbesserung der Steuerungsfähigkeit der Hochschulen und zum anderen die Verbesserung der Innovationsfähigkeit der Wissenschaft: Immer weniger sind die disziplinären, immer mehr die transdisziplinären Forschungsgebiete die interessanten Optionen für die Zukunft.

Die disziplinübergreifenden Strategien betreffen Lehre und Forschung. Diese inzwischen von vielen Evaluationsgutachten aufgegriffene Grundposition legt bei einer organisatorischen Neuordnung nahe, die Organisation nicht zu starr zu schneiden oder durch zu enge Regelungen zu verankern, sondern einerseits Flexibilität innerhalb der Organisation zu ermöglichen und andererseits die Organisation insgesamt flexibel zu halten, um sie neuen Zielsetzungen durch eine spätere Umgestaltung zu öffnen. In der Lehre allerdings sind daraus mögliche andere Konsequenzen zu ziehen. Lehre erfordert eher eine Verbindung der disziplinären Basis zur Organisation des Lehr- und Studienbetriebs und ist daher in klaren Strukturen zu regeln, mit Erkennbarkeit der fachlichen wissenschaftlichen Basis. Forschung dagegen, soweit sie nicht ausschließlich individuell oder disziplinär orientiert ist, kann diese Strukturen verlassen und übergreifend oder quer zu den Disziplinen organisiert sein. Für die Organisation der Forschung sind auch eher kürzere Zyklen der Strukturkontinuität als für die Lehre sinnvoll. Dies legt nahe, Flexibilität durch die Befristungen der Organisationsstrukturen zu gewährleisten.

Die Steuerungsfähigkeit kann durch die Einführung von neuen Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und durch den Einsatz von Instrumenten wie Budgetierung und Zielvereinbarungen verbessert werden. Eine Voraussetzung hierbei ist, die dezentralen Einheiten mit ausreichend Gestaltungsspielräumen hinsichtlich der Ressourcenverteilung auszustatten.

Die Binnenstruktur der Hochschulen muss zweierlei leisten können (vgl. Grubitzsch 2001: 340): Einerseits ist die Selbststeuerung in den Bereichen organisatorisch zu unterstützen, in denen die Kernaufgaben von Forschung und Lehre erfüllt werden. Hier erweist sich schließlich die Leistungsfähigkeit der Hochschule. Andererseits ist die strategische Steu-

erungsfähigkeit der Institution insgesamt zu stärken. Das „Herzstück“⁴ für eine neue Struktur der Hochschule sind die um Fächer und Disziplinen gruppierten Aufgabenzuweisungen, Entscheidungsstrukturen und Ressourcen. An diesen Veränderungen kann auch der Erfolg der Reform gemessen werden.

Bei der Organisationsreform kommt es auf eine wirksame Vermittlung der Ziele an; auch aus der Perspektive der Universitätsangehörigen müssen die Vorteile der Reform bei der alltäglichen Aufgabenbewältigung überwiegen. Eine Organisationsreform setzt klar definierte Ziele der Hochschule und ihre Umsetzung in den neuen Strukturen voraus. Die Veränderung der Organisationsstruktur ist aber für sich genommen kein Ziel, sondern – als Änderung einer Rahmenbedingung – Bestandteil einer Strategie. Innerhalb der Organisation wird sie aber als grundlegende Veränderung verstanden, die gewohnte Arbeits- und Kommunikationsformen in Frage stellt und daher Ängste und Widerstände auslöst. Die Struktur der Organisation muss von der Spitze der Institution, also top-down konzeptionell angestoßen werden, die Umsetzung hingegen kann nur in einem bottom-up-Prozess realisiert werden. Wenn mit den neuen Strukturen auch die neuen Strategien unterstützt werden sollen, muss für die Akzeptanz dieser Strategien bei den handelnden Personen geworben werden. Es kommt bei einer Organisationsreform daher auch sehr stark auf den Veränderungsprozess selbst an, insbesondere auf die Frage, wie stark er die Erwartungen und Forderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aufgreifen kann.

Organisationsreform sollte nicht als bloße strukturelle Veränderung, sondern als Gestaltungsoption für den Aufbruch zu neuen gemeinsamen Zielen verstanden werden. Mit der Veränderung bestehender Strukturen und der Schaffung neuer Bedingungen sind neben Befürchtungen auch Chancen und Erwartungen verbunden. Eine Organisationsreform kann erfolgreich sein, wenn sie die Chancen und Erwartungen aufgreift und in einer strategischen Neuorientierung der Hochschule umsetzt.

Welche Bereiche sollte eine Reform der Universitätsorganisation betreffen? Steht die Organisationsreform im Zusammenhang einer umfassenden strategischen Neuorientierung, dann macht es Sinn, über die Kernaufgaben von Forschung und Lehre hinaus auch die Dienstleistungsbereiche grundsätzlich einzubeziehen. Dort sind naturgemäß die Frage-

⁴ Nach Clark „academic heartland“ (Clark 1998: 7).

stellungen anders, dort steht Effektivität im Sinne einer optimalen Ausrichtung auf die Kernaufgaben und ihre Erfolgsparameter im Vordergrund. Dieser Argumentationsstrang hat aber auch eine psychologische Seite: Professorinnen und Professoren sind eher bereit, neue Strukturen zu akzeptieren, wenn die Universitätsverwaltung ebenfalls eine Inventur über sich ergehen lässt.

Die frühere Fachbereichsstruktur der Universität Oldenburg

1974 wurde die Universität Oldenburg neu gegründet. Weil in dieser Zeit die Mitbestimmung aller Gruppen ein sehr wichtiges Anliegen war, wurde in den Aufbaujahren eine Fachbereichsstruktur bevorzugt, die eine weitest gehende Form der Beteiligung ermöglichte. Die Räte der Fachbereiche sollten alle für Lehre und Forschung relevanten Fragen entscheiden können, soweit sie nicht in die Kompetenz zentraler Organe fielen. Untergliederungen der Fachbereiche gab es anfangs nicht, weil sich damit auch Entscheidungen aus der Kompetenz der Räte in professoral geprägte Institutsräte verlagert hätten. Dies wäre wiederum dem Gedanken der höchstmöglichen Partizipation von Statusgruppen zuwider gelaufen.

Nach Abschluss der ersten Ausbauphase waren allerdings die Fachbereiche in ihrer Größe so unterschiedlich gewachsen, dass die Beteiligung der Gruppen innerhalb der Fachbereiche ihren unmittelbaren Charakter verlor. Vor allem neu berufene Professorinnen und Professoren verlangten eine höhere Wahrnehmbarkeit innerhalb der vorhandenen Strukturen. Daraufhin wurden durch das Ministerium gegen den Willen der zentralen Universitätsorgane einige Institute auf Antrag einzelner Professorinnen und Professoren neu eingerichtet und die großen Fachbereiche unterteilt. Für etwa 20 Jahre bestanden elf Fachbereiche mit unterschiedlicher Struktur: teils auf ein Fachgebiet allein bezogen (z.B. Chemie) – teils mit ungewöhnlicher Zusammensetzung (z.B. Psychologie mit Sportwissenschaft und Philosophie), teils mit – teils ohne interne Institutsstruktur. Die Zusammensetzung und Fachaufgaben der Institute waren von außen kaum wahrnehmbar. Das größte aller Institute war interdisziplinär angelegt und keinem der Fachbereiche zugeordnet.

Rahmenbedingungen für eine Organisationsreform

Das niedersächsische Hochschulgesetz hat in seiner novellierten Fassung von 2002 ebenso wie das Hochschulrahmengesetz in der Fassung von 1999 auf Vorgaben zur Organisation weitgehend verzichtet und derartige Regelungen den Hochschulen überlassen. Vorgegeben wurde indes die Grundstruktur der Universitäten, die aus Fakultäten mit einem Fakultätsrat und einem Dekanat bestehen sollen; allerdings gibt es hier Ausnahmeregelungen (§ 36 NHG 2002). Ein entscheidender Punkt des neuen Gesetzes ist die Zuständigkeit des Präsidiums für Organisationsfragen: Die Einrichtung, Änderung und Aufhebung der Organisationseinheiten obliegt nun der Hochschulleitung und nicht mehr dem Ministerium. Auch die Grundordnung der Hochschule kann diese Zuständigkeit des Präsidiums nicht aufweichen. Damit wird die Kompetenz, die Organisation der Hochschule zu gestalten, zu einem ähnlich gewichtigen strategischen Element wie die interne Budgetierung oder die Einrichtung neuer Studiengänge, die ebenfalls in der Kompetenz der Hochschulleitung liegt.

Die Universität Oldenburg hat 1995 als eine der ersten deutschen Universitäten einen Globalhaushalt eingeführt. Mit diesem Reformschritt wurden von den Leitungsorganen und den Entscheidungsträgern erheblich mehr Managementfähigkeiten als zuvor verlangt. Insofern bildet die Reform der Leitungs- und Entscheidungsstruktur einen zentralen Aspekt der Reform der Universitätsorganisation. Die Dezentralisierung von Zuständigkeiten auf Fakultätsebene führt wiederum zu einer Arbeitsteilung auf der Entscheidungsebene. Je näher die Entscheidung an die Sachebene gebunden wird, desto besser lassen sich Entscheidungen auch verantworten.

Veränderungsmanagement

In eine Arbeitsgruppe des Präsidiums wurden Personen berufen, die bereits in anderen Zusammenhängen eine gesamtuniversitäre Perspektive eingenommen haben. Es wurde eine Mischung aus bereits etablierten und aus neu berufenen Wissenschaftlern gesucht. Außerdem sollten die Mitglieder aus den drei für Oldenburg relevanten Wissenschaftsfeldern der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften stammen. Nicht zuletzt konnten sich die Studierenden und die Mitarbeiter der Dienstleistungsbereiche an der AG betei-

gen. Die etwa zehn Personen umfassende Gruppe wurde extern unterstützt von dem ehemaligen Kasseler Präsidenten Hans Brinckmann als einem ausgewiesenen Experten⁵.

Zum Start der Arbeitsgruppe wurde ein Statement aus den Zielvorstellungen der Mitglieder erarbeitet, das auch die strittigen Fragen auflistet, aber auch einen Grundkonsens formuliert. Dieser Grundkonsens hat sich als stabil erwiesen; denn alle Mitglieder blieben trotz aufkommender Meinungsverschiedenheiten in der Arbeitsgruppe.

Die akademischen Gremien (Senat, Fachbereichsräte und Konzil) wurden nicht direkt an dieser Arbeitsgruppe beteiligt, sondern über die Beratungen informiert und dann mit dem Ergebnis befasst. Besonders intensiv wurden die Dekaninnen und Dekane über die Vorschläge auf dem Laufenden gehalten.

Dennoch haben sich die Vorstellungen der Arbeitsgruppe nicht vollständig umsetzen lassen. Da in den weiteren Beratungen die akademischen Gremien ihren Bedeutungsverlust in einer neuen Leitungs- und Entscheidungsstruktur sahen, verlor das ursprüngliche Konzept dort an Unterstützung. Der letztlich zustimmende Beschluss des Senats trägt daher den Charakter eines Kompromisses.

Ziele der Organisationsreform

Vorrangig orientierte sich die Organisationsreform an den Ziel, die Universität ihrem neuen Leitbild entsprechend zu verändern: Als eine mittelgroße, forschungsorientierte, aber mit einer hohen Relevanz für Studium und Ausbildung ausgerichtete Universität sollte deren Organisationsstruktur den Leistungsprozess fördern und im Ergebnis die Universität allseits als innovationsfreudig und leistungsorientiert wahrgenommen werden. Profilbildung, Gesamtverantwortung der Universität und Innovationsfähigkeit markieren die Zielsetzungen der Universität. Diese Ziele beschreiben in ihrer Allgemeinheit die Momente, die eine Neuorganisation befördern sollten – und zwar sowohl in ihren Gestaltungsoptionen (wissenschaftliches Potential) als auch in ihren inneren Strukturen.

Entscheidend für die strategische Ausrichtung der Universität sind die Ziele Interdisziplinarität, Steuerungsfähigkeit, Berufungsfähigkeit und

⁵ Siehe Brinckmann (1996).

profilierte Außendarstellung. Sie stellen unterschiedliche Anforderungen an die Organisation:

Interdisziplinarität wird nicht allein mit der Aufhebung von Ein-Fach-Fachbereichen und einer Zusammenführung zu größeren Einheiten erreicht. Derartige Fusionen bilden jedoch eine bessere Voraussetzung für interdisziplinäres Arbeiten als die bisherigen Organisationseinheiten. Zum einen werden wichtige Qualifikationen im Studium zunehmend über fachübergreifende Kompetenzen in der Methodik erworben. Zum anderen erschließen nur Projekte mit einem interdisziplinären Ansatz neue Forschungsgebiete. Hierfür kann die Organisationsreform die geeigneten Bedingungen bereitstellen. Fakultäten sollten daher mehrere Fächer umfassen. Zwischen und neben den Fakultäten ist Raum für interdisziplinäre Forschung zu schaffen. Allerdings sollen sich die Fachdisziplinen nicht organisatorisch auflösen, sondern ihren Platz in den vorhandenen Strukturen behalten.

Steuerungsfähigkeit bedeutet, dass sich im Gefolge der Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen und Ressourcen auch in eine spezifische Entscheidungsfähigkeit auf einer zweiten Ebene unterhalb der Hochschulleitung umsetzen lässt, ohne dass die Zielsetzungen der Universität als Gesamtorganisation außer Acht gelassen werden. Dazu gehört zunächst eine ausreichende Größenordnung der Organisationseinheiten, die Gestaltungsspielräume schon allein durch das Volumen verfügbarer Ressourcen befördern kann. Gleichermaßen wichtig sind aber die Leitungs- und Entscheidungsstrukturen: das heißt, ein gestärktes Dekanat mit einer hohen Verwaltungskompetenz und weitreichenden Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber den Mitgliedern der eigenen Organisationseinheit, aber auch gegenüber der Universitätsleitung.

Berufungsfähigkeit ist angesichts des Generationenwechsels vieler Professuren in diesem Jahrzehnt ein wichtiges Ziel. Neuberufungen können genutzt werden, um einen Neubeginn in den Fachdisziplinen, Forschungsfeldern oder Studiengängen zu initiieren. Dafür braucht es eine Verständigung zwischen Fach und Hochschulleitung, aber auch des Einsatzes von Planungsperspektiven auf einer ausreichend breiten Basis wissenschaftlicher Expertise. Dafür reicht die innerfachliche Perspektive nicht mehr aus.

Außendarstellung geht in den Bereich der Wahrnehmung der Universität in der Öffentlichkeit, das Marketing von Angeboten, Leistungen und Potenzialen. Wie kann es gelingen, dass das Profil der Forschung wie des

Studiiums außerhalb der Universität als leistungs- und innovationsorientiert gesehen wird, und welche Chancen bieten dazu die Organisationsstrukturen der Universität? Die Struktur soll als leistungsfördernd und zukunftsorientiert auch von außen erkannt werden.

Als weitere Zielsetzungen für die Gestaltung der neuen Strukturen sind auch *Partizipation* und *Gleichstellung* zu nennen. Dabei handelt es sich um politische Zielsetzungen, die im Prozess der Neustrukturierung für die sachgerechte Beteiligung von Betroffenen und Interessierten an den künftigen Entscheidungsprozessen eine generelle Bedeutung haben. Sie sollten aber nicht als Dogma für die bloße Zusammensetzung von Gremien verstanden werden.

Fakultäten/Schools und Institute/Departments

Mit dem Senatsbeschluss sind fünf neue Fakultäten entstanden. Die Fakultäten oder Schools ersetzen die bisherigen Fachbereiche. Durch den Senatsbeschluss sind die Fakultäten im Wesentlichen aus der Zusammenlegung bisheriger Fachbereiche und nicht wie von der Arbeitsgruppe vorgeschlagen durch eine Neustrukturierung entstanden. Den Fakultäten sind die strategischen Aufgaben von Studium, Lehre und Forschung zugeordnet, mit einem Focus auf die Organisation der Lehre. Die Optimierung des Einsatzes des Personals, der freien Mittel und der weiteren Ressourcen zur Steigerung der Qualität, die Berufungen, und vor allem die Organisation des Studiums gehören zu ihren zentralen Aufgaben. Wichtig ist auch die Mittlerrolle zwischen der Hochschulleitung und den Fachdisziplinen zur Förderung von Innovationen wie etwa bei der Einführung der neuen konsekutiven Studienstruktur. Auch die strategischen Aufgaben wie Qualitätssicherung oder Berufungen können in Fakultäten besser eingebunden werden als auf der Ebene der Institute bzw. Departments.

Die Fakultäten gliedern sich vollständig in Institute bzw. Departments, die aus den Fachdisziplinen und ihren zugeordneten Studiengängen abgeleitet sind. Alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einer Fachdisziplin sollen einem Institut oder Department zugeordnet werden können. Den Instituten bzw. Departments ist die Verantwortung für die Lehre in den fachlich orientierten Studiengängen übertragen. Für die Forschung, soweit sie nicht in den Forschungszentren eingebunden ist, sollen die Mindestvoraussetzungen bereitgestellt werden. Daher sollen die Institute und Departments eine Mindestgröße aufweisen, die auch eine Res-

sourcenzuteilung im Rahmen der aufgaben- und leistungsbezogenen Mittelvergabe ermöglicht.

Wichtigste Ressource ist das wissenschaftliche Personal, und so ist es konsequent, hier die Fortentwicklung des Faches und ihres Personals als Aufgabe zu verankern. Die Basis für Forschung und Lehre in der Fachdisziplin zu sehen, entspricht dem Verständnis von Wissenschaftlichkeit in der Universität. Die Identifikation von Wissenschaftlern mit ihren engeren Fachkollegen allerdings ist häufig über die Universitätsgrenzen hinaus sehr viel stärker als mit den Fachkollegen ihrer weiteren Fachdisziplin an der Universität, mit denen die gemeinsamen Studiengänge betrieben werden. Daher sind diese fachlichen Einheiten mehr über die Aufgaben als über eine fachliche Identität zu begründen.

Abbildung 1: Bezeichnungen der Fakultäten/Schools und der Institute/Departments

I: Fakultät für Erziehung- und Bildungswissenschaften	II: Fakultät für Informatik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	III: Fakultät für Sprach- und Kulturwissenschaften	IV: Fakultät für Human- und Gesellschaftswissenschaften	V: Fakultät für Mathematik und Naturwissenschaften
<p>Pädagogik</p> <p>Sonderpädagogik</p>	<p>Informatik</p> <p>Betriebswirtschaftslehre</p> <p>Volkswirtschaftslehre</p> <p>Rechtswissenschaft</p> <p>Ökonomische und Technische Bildung</p>	<p>Germanistik</p> <p>Fremdsprachenphilologien</p> <p>Musikwissenschaft</p> <p>Kunstwissenschaft</p>	<p>Soziologie</p> <p>Politikwissenschaft</p> <p>Geschichte</p> <p>Ev. Theologie</p> <p>Philosophie</p> <p>Psychologie</p> <p>Sportwissenschaft</p>	<p>Biologie</p> <p>Physik</p> <p>Chemie</p> <p>ICBM (Institut für Chemie und Biologie des Meeres)</p> <p>Mathematik</p>

Interdisziplinäre Forschungszentren und wissenschaftliche Zentren

Liegt der Focus der Fakultäten/Schools eher in der Organisation für Studium und Lehre, so wird mit den Forschungszentren ein Gegengewicht geschaffen, mit einer organisatorischen Eigenständigkeit gegenüber den

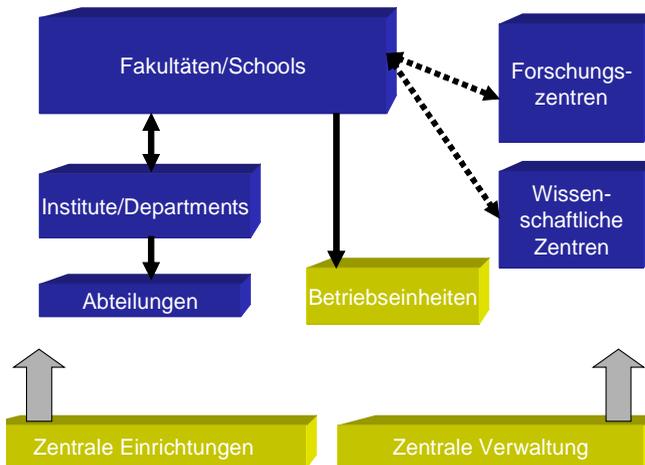
Fakultäten. Der Rang der Forschung wird für eine mittelgroße Universität wie Oldenburg nach seiner Qualität, aber auch nach seiner Außenwahrnehmung beurteilt. Um die Spitzenforschung zu fördern, sind daher auch organisatorische Regelungen sinnvoll, die der Spitzenforschung einen besonderen privilegierten Rang einräumen. Im Wettbewerb mit anderen Hochschulen können daher nicht viele, aber einige Forschungsbereiche durch die besondere Verfügung über Ressourcen der Universität und die Einflussnahme auf Berufungen zu den besonderen Aushängeschildern der Universität werden. Diese Schwerpunkte tragen dem Umstand Rechnung, dass vor allem die disziplinenübergreifenden Forschungsgebiete die notwendige Größe und Ressourcenkonzentration ermöglichen, die einer Universität wie Oldenburg eine Wahrnehmung im nationalen und internationalen Wettbewerb um Forschungsmittel und Reputation Aufmerksamkeit sichern kann. Eine Einrichtung dieser Forschungszentren setzt eine umfassende wissenschaftliche Evaluation voraus, die der Einrichtung eines Sonderforschungsbereichs gleichwertig sein soll. Bestehende Sonderforschungsbereiche der DFG werden als Forschungszentren geführt.

Forschungszentren werden durch das Präsidium befristet eingerichtet, und können erst nach erfolgreicher Nachevaluation weiter betrieben werden. Der Vorteil der Mitarbeit in einem Forschungszentrum für Wissenschaftler liegt in den Sonderzuweisungen des Präsidiums und in der – befristeten – Verfügung über eigenes Personal. Wichtig ist auch die – vorrangige – Beteiligung an den Berufungen bis hin zur Funktionsbeschreibung der Stellen nach den Forschungsfeldern des Zentrums. Zu den Aufgaben der Zentren gehört auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch Einrichtung von Graduiertenkollegs sowie die Beteiligung an den forschungsorientierten Masterstudiengängen. Die Universität erwartet von diesen Zentren ein hohes Drittmittelaufkommen, das sich bei der Mittelzuteilung des Landes auszahlt sowie die Verstärkung ihrer Anziehungskraft für Wissenschaftler, Doktoranden und natürlich auch forschungsorientierte Studierende.

Angesichts der Breite des Fächerangebots und der regionalen Verankerung in der Lehre, in vielen kleineren Forschungsprojekten, in der Weiterbildung und im Transfer kann es nicht das alleinige Ziel der Universität sein, ihre Ressourcen auf ihre „Leuchttürme“ zu konzentrieren, sondern sie muss auch transdisziplinäre Lehre und Forschung zwischen den Fakultäten fördern, um eine „Versäulung“ der bestehenden und neu gewachsenen Fakultäten zu vermeiden.

Die wissenschaftlichen Zentren sollen in Abgrenzung zu den Forschungszentren sowohl Lehre oder Forschung zu seinen Aufgaben zählen, allerdings noch nicht auf einem Niveau, das gleichartige Evaluation wie bei den Forschungszentren voraussetzt. Aus den wissenschaftlichen Zentren können Forschungszentren entstehen. Sie erfüllen aber auch die Funktion, fachübergreifende Inhalte für die Universität neben den Fakultäten zu koordinieren oder Forschungsfelder von besonderer regionaler Bedeutung zu tragen, eine wichtige Aufgabe dieser Universität, die oft mit einer hohen öffentlichen Wahrnehmung verbunden ist.

Abbildung 2: Strukturprinzip der Universität nach der Neuorganisation



Die Steuerungsinstrumente

Die Gestaltung der gesamten Universität hin zu innovativen Studienstrukturen, attraktiven Angeboten und Forschungsfeldern wird ohne den Gestaltungswillen der Fakultäten und die entsprechende Ausrichtung der Ressourcen innerhalb der Fakultäten nicht funktionieren. Die Organisationsreform der Universität läuft im Kern auf eine starke Dezentralisierung von Verantwortung heraus. Hier sind Steuerungsinstrumente gefragt, die einen Ausgleich zwischen dem Präsidium der Universität und der Fakultätslei-

tungen schaffen. Neben dem Hochschulentwicklungsplan sind die Zielvereinbarungen zwischen dem Präsidium einerseits und den Fakultäten/Schools, Instituten/Departments und Zentren andererseits die geeignete Form der Steuerung. Diese Zielvereinbarungen beschreiben die zentralen Ziele der Universität und der Fakultäten und die Kriterien, nach denen der Erfolg bemessen werden soll. Sie regeln auch sonstige Ressourcenfragen. Dabei stehen die Fakultäten in einem internen Wettbewerb untereinander, der auch auf den Mechanismen einer indikatoren gesteuerten Mittelvergabe basiert. Ressourcenzuordnungen, auch des Personals, können nicht mehr auf Dauer vorgenommen werden; die Leistungsfähigkeit und die neu entstehenden Felder der Wissenschaft sollen die Chancen auf Verbesserung ihrer Ressourcenzuteilung haben. Die Organisationseinheiten müssen darauf vorbereitet sein: Dieser Steuerungsansatz setzt die Fähigkeit der dezentralen Entscheidungsträger voraus, diese Instrumente auch intern umzusetzen, also auch in der Fakultät die Mittel nach leistungsbezogenen Kriterien weiter zu verteilen. Der Globalhaushalt bietet den Fakultäten die hierfür notwendigen finanziellen Spielräume.

Nicht alle Zielsetzungen der Universität sind allein mit den finanziellen Steuerungen oder Anreizen zu realisieren. Ein ausgewogenes Budgetierungsmodell muss auch auf die Besonderheiten der kleinen Fächer, der neuen Studiengänge oder auf besondere Belastungssituationen eingehen können. Qualitätssicherung durch ein Qualitätsmanagement in der Fakultät gehört ebenso zu den wichtigen Steuerungsinstrumenten. Sie muss nicht notwendig mit der Budgetierung verbunden sein, doch sollte sie zu nachprüfbareren Verbesserungsprozessen führen. Die Folgen des Qualitätsmanagements können daher Bestandteil der Zielvereinbarungen sein, um die für das Verfahren notwendige Transparenz herzustellen.

Schwachpunkte und Empfehlungen für Fortentwicklung

Das zunächst konzipierte Modell hat das „Säurebad“ der akademischen Selbstverwaltung nicht schadlos überstanden. Ein wichtiger Grund liegt wohl in der Sorge, die Organisationsreform könnte bestehende Kommunikationsformen behindern. Die überwiegend abstrakten Grundsätze für die Bildung der neuen Organisationsstruktur verlangen eine neue Identitätsfindung, die Zeit braucht. Hinzu kommt die Furcht vor versteckten Botschaften einer Strukturreform, etwa die der reinen Kosteneinsparung, und die daraus entstehenden Verteidigungshaltungen. Der lange Entschei-

dungsweg von etwa zwei Jahren hat nur langsam Vorbehalte abbauen können. Erst spät haben die weichen Faktoren der Neustrukturierung ge-griffen und einen Substanzverlust verhindert. Trotz der Bildung von Fa-kultäten/Schools aus einer bloßen Zusammenlegung bereits existierender Fachbereiche ohne relevanten Neuzuschnitt von Fachdisziplinen entstand zu dem späten Starttermin der erhoffte Aufbruch. So hat der lange Ent-scheidungsprozess erhebliche Zeit gekostet, aber auch zu einer besseren Integrationsleistung in den neuen Strukturen beigetragen (vgl. Jansen 2002: 46).

Der stärkste Impuls geht von der Fakultätenbildung aus. Die Neuwahl der Fakultätsleitungen mit einem neuen Aufgabenprofil hat sich als reiz-volle Aufgabe erwiesen. Die Unterstützung der Dekanate durch Fakul-tätsgeschäftsführer bestärkt den Integrationsprozess. Schon im Vorfeld haben die Fakultäten begonnen, ihre Ressourcen zu ordnen, etwa räumli-che Zusammenlegung vorzunehmen, Kompetenzen aufzuteilen und mit dem Präsidium zu verhandeln.

Die Strukturen haben sich bislang in der Praxis bewährt, allerdings lassen bereits einige Konstruktionen Probleme im Ansatz erkennen:

- Der Zuschnitt der Fakultäten weist erhebliche Divergenzen in der Größe, den Kennzahlen und damit der Leistungsfähigkeit auf. Dafür eine neue Strukturdiskussion zu entfesseln, würde erhebliche Risiken für das Gesamtgefüge haben. Da erscheint es ratsamer, den internen Leistungswettbewerb noch stärker zu fördern und auf die einsetzende Entwicklung zu reagieren.
- Die starke fachliche Orientierung der Institute/Departments birgt die Gefahr der Abgrenzung; die Fakultät muss eine hohe Integrationslei-stung erbringen. Hier ist ein Netz von arbeitsteiligen Beziehungen, die aber klar abgrenzbar sind, zu entwickeln.
- Der Sonderstatus der Zentren könnte die zentralen Budgets überbe-lasten und die internen Kosten insbesondere der Lehre benachteiligen. Hier wird ein Budgetierungssystem eine schwierige Balance tarieren müssen.
- Schließlich sind die Entscheidungskompetenzen zwischen den Ebe-nen klarer abzugrenzen. Dies betrifft sowohl die Ebenen innerhalb der Fakultäten als auch die zwischen Präsidium und Fakultäten. Um die strategische Arbeitsteilung zu betonen, wäre eine direkte Einbindung der Institutsleiter in das Dekanat, der Dekane in das Präsidium eine erwägenswerte Variante.

Inzwischen wird wie an vielen Universitäten die konsekutive Studienstruktur schrittweise eingeführt. Bei einer konsequenten Umstellung stellen sich die Organisationsfragen für Studium und Lehre neu. Zur Diskussion stehen Modelle von Undergraduate und Graduate Schools. Die Universität wird möglicherweise schon bald die dank der Organisationsreform gewonnene Flexibilität nutzen können.

Literatur

- Brinckmann, Hans 1996: Der Fachbereich als überforderte Grundeinheit für Forschung und Lehre, in: Wissenschaftsmanagement 1996, S. 11-18
- Clark, Burton R. 1998: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, IAU – Press
- Grubitzsch, Siegfried 2001: Organisations- und Fachbereichsstrukturen, in: Anke Hanft (Hg): Grundbegriffe des Hochschulmanagements; Neuwied, S. 336-341
- Jansen, Stephan A. 2002: Die Härte der weichen Faktoren. Post-Merger-Management bei Unternehmenszusammenschlüssen, in: Eberhard-von-Künheim-Stiftung (Hg., Redaktion: Stephan Schleissing) 2002: Die Werte des Unternehmens, Stuttgart, S. 46-56
- Küchler, Tilman: Zur Neugestaltung der Organisations- und Leitungsstrukturen an der DSHS. Arbeitspapier CHE Mai 2001
- Müller-Böling, Detlef 1995: Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen. Vortrag vom 24.10.95, Arbeitspapier des CHE vom Oktober 1995

Hochschulreform in Japan

Japans staatliche Universitäten auf dem unfreiwilligen Weg in die Wissensgesellschaft

Christian Oberländer
Halle/Saale

Die Reform der japanischen Hochschul-landschaft hat seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an Dynamik gewonnen. Im Ergebnis dieses Prozes- ses wurden Japans staatliche Universitä- ten zum 1. April 2004 in sog. „unabhän- gige Verwaltungskörperschaften“ (*do- kuritsu gyōsei hōjin*) überführt. Unter Hinweis auf den Beitrag, den diese Universitäten nach Meinung der japanischen Regierung zur Wettbewerbs- fähigkeit des Landes in der wissensbasierten Weltwirtschaft leisten müß- ten, sind Reformpläne für die staatlichen Universitäten, die in vielen Be- reichen an der Spitze von Japans Hochschulhierarchie stehen, entwickelt worden. Diese Reforminitiative muß man wohl als die tiefgreifendste Veränderung des japanischen Hochschulwesens seit dem Ende des Zwei- ten Weltkriegs klassifizieren. Dieser Beitrag gibt einen kurzen Überblick über Entstehung und Inhalt dieser Initiative und versucht, diese Reform im internationalen Kontext einzuordnen.

1. Hintergründe und Motive der aktuellen Reform der staatlichen Hochschulen in Japan

Die ersten staatlichen Universitäten in Japan wurden seit den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts von der Meiji-Regierung gegründet. Unter dem

Zwang, die Modernisierung Japans mit einem Minimum an Ressourcen zu bewerkstelligen, mußte der japanische Staat früh Prioritäten setzen. Zu den damaligen Schlüsselentscheidungen gehörte, daß die Regierung zwar die Gründung privater Hochschulen nicht behindern würde, ihre eigenen Mittel jedoch auf eine kleine Zahl staatlicher Einrichtungen konzentrieren würde, die besonders der Ausbildung ihrer höchsten Beamten dienen sollten. Aus dieser Politik entwickelte sich ein spezifisch „japanischer“ Universitätstypus, als 1886 die kaiserliche Universität Tokyo gegründet wurde, indem mehrere staatliche Institute zusammengelegt wurden. Bis zum Zweiten Weltkrieg entstanden insgesamt sieben kaiserliche Universitäten, die weitgehend dem deutschen Modell folgten, sich von ihm aber in einigen wichtigen Punkten unterschieden; so umfaßten sie beispielsweise auch angewandte Fächer.

Neben diesen ganz wenigen kaiserlichen Universitäten bildeten sich eine große Zahl von sog. Fachschulen – *senmon gakkô*. Diese Fachschulen – nicht mit unseren Fachhochschulen zu verwechseln – waren in staatliche und private unterteilt; sie umfaßten ein breites Spektrum von Bildungseinrichtungen, das von Fachschulen für einzelne Spezialgebiete wie Recht, Medizin, oder Ingenieurwissenschaften bis hin zu Institutionen mit mehreren Fakultäten, die sich später zu Universitäten entwickeln sollten, reichte. Die privaten Fachschulen, die zu ihrer Finanzierung ganz überwiegend auf Studiengebühren angewiesen waren, konzentrierten sich allerdings wegen ihrer schwachen finanziellen Grundlage zumeist auf den weniger kostenträchtigen Unterricht in Geistes- und Sozialwissenschaften. Unter diesen Bedingungen entstand eine differenzierte Hochschullandschaft mit den wenigen kaiserlichen Universitäten an der Spitze, die die Elite des Landes ausbildeten, gefolgt von den besten – zumeist staatlichen – Fachschulen und denjenigen privaten Einrichtungen, die es – in den 20er Jahren – zur Anerkennung als Universitäten brachten und dem Rest der privaten Fachschulen als Schlußlicht (Amano 1979: 12-20).

Am Ende des Zweiten Weltkrieges führte die amerikanische Besatzungsmacht u.a. Reformen im Hochschulbereich mit dem Teilziel durch, nach dem Vorbild amerikanischer Bundesstaaten in jeder japanischen Präfektur mindestens eine staatliche Universität zu gründen. In einer „ersten Reformwelle“ von 1948 bis 1950 erhöhte man daher durch Zusammenfassung und Aufwertung bestehender Hochschulen die Zahl staatlicher Universitäten auf 70. Trotz der oberflächlichen Einheitlichkeit der so geschaffenen Hochschullandschaft war es jedoch bald wieder üblich, un-

ter den 70 staatlichen Universitäten zwischen den besseren „älteren“ Universitäten, die schon unter dem alten System bestanden hatten, und den relativ schwächeren „neueren“ Universitäten zu unterscheiden. Die hierarchische Struktur der Bildungseinrichtungen und ihre relative Rangfolge aus der Vorkriegszeit war also unter der Oberfläche des neuen, einheitlichen Universitätssystems bestehengeblieben. Als die japanischen Hochschulen in der wirtschaftlichen Hochwachstumsphase der 60er Jahre in das Zeitalter der Massenbildung eintraten, hat die Regierung in einer „zweiten Welle“ von Reformen wiederholt den Versuch unternommen, auch offen eine stärkere Differenzierung unter den höheren Bildungseinrichtungen durchzusetzen. Dieses Ansinnen geriet aber umgehend in das Kreuzfeuer zwischen denjenigen, die eine dem Vorkriegssystem ähnliche hierarchische Ordnung der Bildungseinrichtungen befürworteten, und denjenigen, die die sog. Errungenschaften der Nachkriegsreformen verteidigen wollten und eine Rückkehr zu den Vorkriegszuständen scharf ablehnten (Amano 1979: 32-36).

Als die japanische Regierung dann seit dem Ende der 80er Jahre erneut begann, eine sog. „dritte Welle“ von Reformen im Universitätssektor durchzuführen, knüpfte sie an ein verändertes Verständnis von tertiärer Bildung an, das sich im Reformdiskurs zunehmend durchsetzte und den Beitrag der Universitäten zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und damit zum Wohlstand Japans in den Mittelpunkt stellte. Während Wirtschaftsvertreter auch in früheren Jahrzehnten bereits zu Fragen der Bildungsreform Stellung bezogen hatten, gewannen sie nun z.T. direkten Einfluß auf diesen Vorgang, denn die den Reformprozeß begleitende „Hochschulkommission“, *daigaku shingikai*, war u.a. mit Wirtschaftsführern besetzt. Die wirtschaftsorientierte Denkweise beeinflusste die Inhalte der japanischen Hochschulreformen, die dabei den Trends in anderen OECD-Ländern folgten: zu mehr Deregulierung – z.B. durch die Abschaffung der bis dahin vorgeschriebenen allgemeinen Grundausbildung –, zu mehr Transparenz – z.B. durch die stufenweise eingeführte Evaluation – und zur verstärkten Nutzung der Hochschulbildung als ökonomische Ressource – z.B. durch Förderung des Postgraduiertenstudiums als Träger von Spitzenforschung.

Mit der zunehmenden öffentlichen Akzeptanz dieser neuen, von wirtschaftlichen Erwägungen geprägten Ansprüche an das Hochschulsystem wuchs auch die Bereitschaft von Politik und Bürokratie, entsprechende Reformforderungen gegenüber den Universitäten durchzusetzen. Der von

der Hochschulkommission eingeleitete Reformprozeß strebte seinem eigentlichen Höhepunkt jedoch erst noch zu, nämlich der Quasi-Privatisierung der staatlichen Universitäten durch ihre Umwandlung in sog. „unabhängige Verwaltungskörperschaften“, die dann auch zum 1. April 2004 erfolgt ist. Gerade dieser Reformschritt demonstriert, wie sehr die gegenwärtige Welle von Hochschulreformen durch externe Faktoren angetrieben wird.

Im Zuge der allgemeinen Verwaltungs- und Finanzreformen, die in jüngster Zeit zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit Japans durchgeführt wurden, war allen Ministerien eine 10%ige Stellenkürzung auferlegt worden (*Kokka kômuin teiin sakugen keikaku* etc.). Später wurde diese Kürzung sogar auf 25% angehoben und als Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, die Überführung von Teilen der staatlichen Verwaltung in die neue Rechtsform „unabhängige Verwaltungskörperschaft“ vorgesehen. Das Erziehungsministerium konnte die vorgegebene 25%ige Stellenkürzung nur erreichen, indem es die ihm nachgeordneten staatlichen Universitäten aus seiner Organisation ausgliederte und in „unabhängige Verwaltungskörperschaften“ überführte (Watanabe 2000: 19-20).

Einen Vorgeschmack, wie Japans staatliche Universitäten nach den anstehenden Reformen aussehen könnten, gab bereits das im Juli 1999 beschlossene Gesetz über unabhängige Verwaltungskörperschaften, das die Grundzüge von Funktion, Organisation und Stellung dieser neuen Organisationsformen regelt. Diesem Gesetz zufolge haben die sog. „unabhängigen Verwaltungskörperschaften“ ausschließlich ausführende Aufgaben, während Planungs- und Kontrollfunktionen in den jeweiligen Ministerien, denen sie untergeordnet sind, verbleiben. Die Ministerien üben die Aufsicht über die ihnen unterstehenden „unabhängigen Verwaltungskörperschaften“ aus und steuern sie u.a. durch Ernennung des Leiters, Vorgabe von Zielen, Handlungsanweisungen und Evaluationen. Behörden aus der Zuständigkeit des Kultusministeriums, die schon bald darauf in die neue Rechtsform überführt wurden, waren u.a. die staatlichen Museen.

Von welchen Motiven die beschlossenen Reformen geleitet werden, ließ die Denkschrift „Zur Zukunft der staatlichen Universitäten“ (*Kore kara no kokuritsu daigaku no arikata ni tsuite*) erkennen, die der mit Abstand größte Partner in der gegenwärtigen Regierungskoalition, die Liberaldemokratische Partei (LDP), im Frühjahr 2000 vorlegte. Sie bezeichnete darin die staatlichen Hochschulen als „nationale Ressourcen“, die

von großer Bedeutung für Japans Zukunft seien und die intensiverem „Wettbewerb auf der Basis ergebnisorientierter Evaluationen“ ausgesetzt werden müßten. Um die Handlungsfähigkeit der Hochschulverwaltungen zu erhöhen, sollte nach den Vorstellungen der LDP das Amt des Universitätspräsidenten durch einen eigenen Stab gestärkt und umgekehrt der Einfluß der Fakultätsräte zurückgedrängt werden. Die Universitäten sollten mit einer Leitungsstruktur ausgestattet werden, die sich an Aktiengesellschaften in der Privatwirtschaft anlehnt. Durch Mitarbeit in diesen neuen Führungsgremien sollten außerdem außeruniversitäre Gruppen – insbesondere aus der Wirtschaft – breiten Einfluß auf die Steuerung der Universitäten erhalten.

Wie reagierten nun aber die staatlichen Universitäten selbst auf die radikalen Reformpläne der Regierung? Auf seiner außergewöhnlichen Vollversammlung im Juni 2000 beschloß der Nationale Verband der staatlichen Hochschulen (*Kokuritsu Daigaku Kyôkai*, National University Association (NUA)) die grundsätzliche Ablehnung der einfachen Übertragung des Gesetzes über „unabhängige Verwaltungskörperschaften“ auf die staatlichen Universitäten. Gleichzeitig bekräftigte der Verband aber seine Bereitschaft, bei den Vorbereitungen des Erziehungsministeriums mitzuarbeiten, um die Politik aktiv mitgestalten und den Standpunkt der staatlichen Universitäten ausreichend in die Diskussionen einbringen zu können. Zeitweise beschäftigten sich daher Gremien des Erziehungsministeriums, des Verbandes sowie einzelner staatlicher Universitäten parallel mit den Problemen der neuen Rechtsform.

2. Vorbereitung und Beschluß der aktuellen Reforminitiative

Das Kabinett Obuchi Keizô hatte bereits im April 1999 formell beschlossen, bis zum Jahr 2003 eine Entscheidung über die Reform der staatlichen Hochschulen herbeizuführen. Aufgrund der Proteste der Hochschulvertreter gab die japanische Regierung aber Zusicherungen, auf den Unterschied zwischen Universitäten und anderen „nachgeordneten Behörden“ Rücksicht zu nehmen, und setzte im Juli 2000 eine Expertengruppe ein, die die speziellen Probleme bei der Umgestaltung der staatlichen Universitäten untersuchen und ihre Umsetzung vorbereiten sollte. Im Dezember 2000 folgte ein Kabinettsbeschluß, der vorsah, eine eigene Rechtsform für die Universitäten, die sog. „staatliche Universitätskörperschaft“ (*Kokurit-*

su daigaku hôjin), zu entwickeln. Außerdem sollten u.a. staatliche Zuschüsse zu den Hochschulhaushalten erhalten bleiben und der Beamtenstatus der Hochschulangehörigen garantiert werden.

Im Vorgriff auf seine Reformpläne unternahm das Erziehungsministerium aber bereits konkrete Schritte, die den Forderungen der Politik entgegenkamen. Durch Gesetzesnovellen in den Jahren 1999 bzw. 2000 wurde u.a. bestimmt, daß alle Universitäten Beiräte (*unei shimon kaigi*) einzurichten haben, die mit Personen von außerhalb der Universität zu besetzen sind. Diese Gremien sollen den Präsidenten beraten bzw. von sich aus Vorschläge machen können in Fragen der Planung und Evaluation von Forschung und Lehre sowie in allen wichtigen Fragen der Universitätsverwaltung. Die Stellung der Präsidenten wurde gestärkt und auch den Aufgaben der Dekane eine explizite rechtliche Grundlage verliehen. Dagegen wurde für Universitäten mit mehr als einer Fakultät die Einrichtung eines Senats, dem vom Rektor ernannte Professoren angehören, zwar rechtlich zugebilligt, zugleich aber festgelegt, daß dieser sich primär mit Fragen des akademischen Personals beschäftigen solle. Die Zuständigkeit der Fakultätsräte, die bisher die eigentlichen Träger der Willensbildung in den Universitäten gewesen waren, wurde ebenfalls auf unmittelbare Fakultätsangelegenheiten eingeschränkt (Wada 2000: 17-18).

Außerdem änderte das Ministerium vom Fiskaljahr 2000 an den Verteilungsschlüssel des staatlichen Budgets für die Universitäten. Der Anteil der Mittel, den die Beamten einheitlich nach Unterrichtsangebot und Zahl der eingeschriebenen Studenten an die Universitäten verteilen, wurde reduziert (*seisan kôhi*). Gleichzeitig wurde der Anteil der Gelder, die nach dem freien Ermessen der Beamten vergeben werden (*keisha haibun*), deutlich erhöht. Als Grundlage für die Vergabe dieser Mittel sollen externe Evaluationen eingeführt werden. Diese Reformen – in Verbindung mit früheren Schritten des Beratungsgremiums für die Hochschulen – nahmen bereits einige wichtige Aspekte der geplanten Überführung der nationalen Universitäten in „unabhängige Verwaltungskörperschaften“ vorweg (Kobuchi 2000: 134).

Nachdem im April 2001 das Kabinett von Premierminister Koizumi Junichirô seine Arbeit aufgenommen hatte, rückten die hochschulpolitischen Ideen der LDP ihrer Verwirklichung bedeutend näher, als Erziehungsministerin Toyama Atsuko im Zeichen der nun verkündeten „Strukturreformen“ (*kôzô kaikaku*) im Juni 2001 den sog. „Toyama-Plan“ vorlegte. Der Toyama-Plan bestand aus dem „Entwurf für die Strukturreform

der (staatlichen) Universitäten“ (*Daigaku (kokuritsu daigaku) no kôzô kaikaku no hôshin*) und dem „Strukturreformplan für eine Wiederbelebung der japanischen Wirtschaft, die von den Universitäten ausgeht“ (*Daigaku wo kiten to suru Nihon keizai kasseika no tame no kôzô kaikaku puran*). Die starke wirtschaftspolitische Motivation, die hinter diesen Plänen stand, ließ sich auch an der Tatsache ablesen, daß sie zur Vorlage bei der Wirtschafts- und Finanzkommission der Regierung Koizumi bestimmt waren. Außerdem war der enge Zusammenhang zur Wirtschaftspolitik auch am Inhalt des Toyama-Plans zu erkennen, der u.a. einen Wettbewerb zwischen den Universitäten auf der Basis von Evaluationen hervorrufen, die Einführung von Management-Methoden aus der Privatwirtschaft an den Hochschulen durchsetzen und die Ausgründung neuer Industrien aus den Universitäten erreichen wollte (Tabata 2003: 219). Um die Mittel für die staatlichen Hochschulen effizienter einzusetzen, sollten die bestehenden Universitäten nach dem „scrap-and-build“-Verfahren reorganisiert bzw. zusammengelegt, die verbleibenden Universitäten in „unabhängige Verwaltungskörperschaften“ überführt und schließlich durch Wettbewerb und unter scharfer Evaluierung 30 internationale Spitzenuniversitäten, die sog. „Top-30“, herangezogen werden.

Die Vorstellung, daß von Japans ehemals 99 staatlichen Universitäten nur 30 Forschungsuniversitäten überleben würden, löste in vielen der betroffenen Hochschulen panikartige Reaktionen mit entsprechend negativen Konsequenzen für Forschung und Lehre aus. Wegen dieser heftigen Reaktionen ist der Begriff „Top-30“ zwar bald wieder außer Gebrauch gekommen (Mamiya 2003: 213), aber auch das darauf folgende Programm zur Einrichtung von Centers of Excellence (CoE), bei dem die Qualität der eingereichten Forschungspläne und nicht der Name der einreichenden Universitäten als Grundlage für die Mittelverteilung dienen sollte, wurde als Test für die Chancen der eigenen Hochschule, unter den neuen Rahmenbedingungen des Toyama-Plans fortbestehen zu dürfen, betrachtet. Die darauf hin von den Universitäten eingeleitete Mobilisierung *ihrer* Hochschulangehörigen zur Einreichung von Forschungsanträgen hat in vielen Universitäten die wissenschaftliche Arbeit stark beeinträchtigt. Außerdem wurden Zweifel am Verfahren der Mittelvergabe geäußert, als das Erziehungsministerium die Ergebnisse der ersten Antragsrunde bekanntgab und sich herausstellte, daß die ehemaligen kaiserlichen Universitäten überdurchschnittlich großzügig bedacht worden waren.

Im März 2002 legte die Expertenkommission des Erziehungsministeriums ihren „Entwurf für neue ‚staatliche Universitätskörperschaften‘“ (*Atarashii ‚kokuritsu daigaku hōjin’ zō ni tsuite*) vor, der weitgehend den Vorstellungen des älteren LDP-Papiers folgte. Da der Universitätsverband dem Ministerium an Handlungsfähigkeit und an Personal weit unterlegen war, stellte sich seine Beteiligung an den Überlegungen der Beamten somit als rein zeremoniell heraus. Bereits wenige Tage später hielt der Verband eine Versammlung ab, die zu den Vorschlägen der Kommission Stellung nehmen sollte. Während das Thema „Selbstverwaltung der Universitäten“ zur Zeit der Studentenproteste in den 60er Jahren in den Hochschulen selbst intensiv diskutiert worden war, fiel auf, daß Erziehungs- und Rechtswissenschaftler den jüngsten Reformplänen mit wenig Engagement oder gar mit Schweigen begegneten. Wie tief gespalten die Haltung der Universitätsvertreter zu den Arbeitsergebnissen der Ministeriumskommission dennoch war, belegt der Umstand, daß eine namentliche Abstimmung durchgeführt werden mußte, um eine Entscheidung herbeizuführen, obwohl der Verband ansonsten üblicherweise Beschlüsse nach dem Konsensprinzip faßt. Angesichts der verbreiteten Apathie überraschte es nicht, daß der Universitätsverband den Reformplänen des Ministeriums letztlich sein Placet gab (Tabata 2003: 218).

Auf der Grundlage der Vorschläge der Expertenkommission und „im Dialog“ mit dem Nationalen Hochschulverband arbeitete das Erziehungsministerium dann bis zum Januar 2003 den „Gesetzentwurf für staatliche Universitätskörperschaften“ (*Kokuritsu daigaku hōjin hōan*) und fünf begleitende Gesetze aus. Noch im Februar brachte das Ministerium den Gesetzentwurf im Parlament ein. Während der Beratungen des Gesetzes in den Fachausschüssen wurde insbesondere eine mögliche Bevormundung der Universitäten durch das Erziehungsministerium als Problem erkannt und versucht, diesem durch 23 Zusatzbeschlüsse (*futai ketsugi*) vorzubeugen (Arizono 2003: 30). Nachdem das Unterhaus seine Beratungen im Mai abgeschlossen hatte, verabschiedete auch das Oberhaus den Gesetzentwurf noch im Juli 2003, so daß Japans gegenwärtig 89 staatliche Universitäten – ihre Zahl hat sich zwischenzeitlich fusionsbedingt verringert – wie ursprünglich von Regierungsseite geplant zum 1. April 2004 in die neue Rechtsform überführt wurden.

3. Inhalte der Reform der staatlichen Hochschulen in Japan

Mit der Verabschiedung des „Gesetzentwurfs für staatliche Universitätskörperschaften“ stehen Funktion und Struktur der neuen Hochschulorganisationen im wesentlichen fest. Hat die japanische Regierung Wort gehalten und auf den besonderen Charakter von Universitäten als Einrichtungen für Forschung und Lehre Rücksicht genommen? Mit anderen Worten: Unterscheidet sich der für die staatlichen Hochschulen eingeführte Organisationstyp grundsätzlich von den „unabhängigen Verwaltungskörperschaften“, in die andere nachgeordnete Behörden überführt wurden? Eine genauere Betrachtung zeigt, daß die Bestimmungen des älteren Gesetzes über unabhängige Verwaltungskörperschaften ganz überwiegend auch auf die Universitäten Anwendung finden. Von den 72 Paragraphen des allgemeineren Gesetzes finden 39 Paragraphen auf die „staatlichen Universitätskörperschaften“ „äquivalente Anwendung“ (*junyô*). Zehn andere Paragraphen sind weitgehend identisch mit denen des älteren Gesetzes, und weitere zehn Paragraphen sind nur deshalb nicht anwendbar, weil Hochschulangehörige – im Gegensatz zu den von der Regierung gemachten Zusagen – in Zukunft keine Beamten mehr sein werden.

Eine grundsätzliche Frage, die lange Zeit im Mittelpunkt der Diskussion um die neue Rechtsgestalt der staatlichen Universitäten stand, ist das „Problem der Gründungsform“ (*secchi keitai mondai*) der Hochschulen, die im Zuge der Reform als „staatliche Universitätskörperschaften“ neu gegründet werden müssen. Hier standen grundsätzlich zwei Optionen zur Wahl. Im Falle der sog. direkten Form tritt der Staat als Gründer der Universität auf, die ihrerseits in Form der unabhängigen Verwaltungskörperschaft organisiert ist. Diese Gründungsform, für die sich der Nationale Universitätsverband noch zuletzt im November 2002 ausgesprochen hatte, nimmt den Staat als Gründungsträger insbesondere in finanzieller Hinsicht stärker in die Pflicht. Ihr steht die sog. indirekte Form gegenüber, bei der eine vom Staat kontrollierte Verwaltungskörperschaft die Universität gründet. Hier bleibt der Staat weitgehend frei von (finanzieller) Verantwortung für das Schicksal der Universität, an deren Gründung er ja nur indirekt beteiligt ist. Außerdem wurde vom Nationalen Universitätsverband kritisiert, daß es zu einer Trennung der wirtschaftlichen Managementfunktionen in der Gestalt der Verwaltungskörperschaft von den Aufgaben in Forschung und Lehre in Gestalt der eigentlichen Universität

kommt mit der Konsequenz, daß das Management akademische Belange dominieren wird. Das Erziehungsministerium hat jedoch die wiederholten Forderungen des Hochschulverbands ignoriert und sich für die letztere, indirekte Form der Universitätsträgerschaft entschieden (Tabata 2003: 220-221).

Wie werden die „staatlichen Universitätskörperschaften“ funktionieren? Wird es eine starke externe Steuerung geben? Welche Rolle werden die traditionellen Organe der akademischen Selbstverwaltung in Zukunft noch spielen? Die Hochschulleitung in der Person des Präsidenten und der sog. Beisitzer (*kanji*), die als seine „Berater“ auftreten, werden in Zukunft vom Erziehungsminister ernannt werden. Bei der Auswahl des Präsidenten, der auch von außerhalb der Hochschule angeworben werden kann, soll zwar die „Stellungnahme“ der Universität berücksichtigt werden, doch diese „Stellungnahme“ wird von einem Komitee abgegeben, das nur zur Hälfte aus Hochschulangehörigen besteht. Der Präsident ernannt dann das übrige Führungspersonal, mit dem er die Spitzenpositionen in Verwaltung und Wissenschaft besetzt (Kôda/Kamiyama 2003: 133).

Die Arbeit des Präsidenten und seines Führungsteams richtet sich nach den Zielen, die ihm der Erziehungsminister vorgibt. Anhand dieser Zielvorgaben, bei deren Erarbeitung der Minister die „Meinung“ der Hochschule berücksichtigen kann, erarbeitet die Universität einen mittelfristigen (6-Jahres-)Plan nach detaillierten Richtlinien, die das Ministerium erläßt. Dieser mittelfristige Plan muß vom Minister genehmigt werden, bevor die Universität beginnen kann, 1-Jahrespläne für die konkrete Umsetzung des 6-Jahresplans auszuarbeiten. Diese 1-Jahrespläne, die die Universität vom Ministerium nicht genehmigen lassen, ihm aber melden muß, werden schließlich veröffentlicht.

Mit Blick auf die bevorstehende Erarbeitung und Verabschiedung des „Gesetzentwurfs für staatliche Universitätskörperschaften“ waren viele staatliche Universitäten mit der Planerstellung nach den schon im Vorgriff erlassenen umfangreichen Richtlinien des Erziehungsministeriums bereits seit dem Jahr 2002 befaßt. Für das Erreichen der Zielvorgaben ist der Präsident der Hochschule verantwortlich. Er erhält dafür die letzte Entscheidungsgewalt über fast alle wichtigen Angelegenheiten der Universität. Operative Pläne, der Haushalt, die Gründung oder Abschaffung von Fakultäten etc. müssen im „Vorstand“ („top management“) der Hochschule, in den hochschulexterne Personen aufzunehmen sind, ledig-

lich diskutiert werden. Außerdem stehen dem Präsidenten sowohl ein Rat für Verwaltungsangelegenheiten als auch ein Rat für Forschung und Lehre zur Seite; beide Gremien haben jedoch nur beratende Funktion. Auch im Personalbereich erhält der Präsident weitgehende Entscheidungsfreiheit (*jinji ichigen-ka*), das heißt, Anstellung und Entlassung von Personal im Verwaltungs- ebenso wie im akademischen Bereich liegen in seiner Hand. Entgegen früheren Zusagen hat sich die japanische Regierung für eine Aufhebung des Beamtenstatus der Hochschulangehörigen entschieden. Es sollen in Zukunft verstärkt leistungsbezogene Vergütungen und mehr zeitlich begrenzte Arbeitsverträge zur Anwendung kommen mit dem Ziel, den Austausch von Personal zwischen den Hochschulen zu erhöhen (Tabata 2003: 222).

Auch im Bereich der Hochschulfinanzen sollen umfangreiche Neuerungen wie z.B. die Einführung der Kosten-Leistungsrechnung eingeführt werden. Den Universitäten soll die Übertragung von Haushaltsgeldern und die langfristige Kapitalaufnahme ermöglicht werden. Zwar sollen die Universitäten auch in Zukunft Gelder vom japanischen Staat in Form des „Betriebszuschusses“ (*uneihi kôfukin*) erhalten, nach den Erfahrungen mit „unabhängigen Verwaltungskörperschaften“ in anderen Bereichen ist aber damit zu rechnen, daß es in Zukunft zu stetigen Mittelkürzungen, z.B. in Höhe von jährlich 1%, kommen wird. Der durch solche Kürzungen entstehende Druck, Drittmittel einzuwerben, und die technischen Anforderungen, die z.B. die erfolgreiche Aufnahme von externem Kapital stellt, werden von Kritikern als Instrumente betrachtet, die langfristig die Vorherrschaft der Universitätsverwaltung über den akademischen Bereich erzwingen sollen.

Die Zielvorgaben des Ministeriums dienen nicht nur dazu, die operativen Entscheidungen des Hochschulpräsidenten in den Bereichen Personal, Finanzen etc. zu leiten, sondern bilden auch den Maßstab für die regelmäßig durchzuführenden Evaluationen der „staatlichen Universitätskörperschaften“. Diese Beurteilungen, in die auch Stellungnahmen der nationalen Evaluierungsagentur eingehen sollen, erfolgen jedoch durch ein Gremium des Erziehungsministeriums, das bereits am 1. Oktober 2003 seine Arbeit aufgenommen hat (Kôda/Kamiyama 2003: 135). Wenn man im Ministerium zu dem Schluß kommt, daß sich die betreffende Universität nicht in der gewünschten Richtung entwickelt, steht den Beamten ein breites Spektrum an möglichen Interventionen offen, das von einfachen Veränderungen in der Mittelzuteilung und direkten Aufforde-

rungen zu Verbesserungsmaßnahmen bis hin zur Entlassung des Hochschulpräsidenten oder gar zur Umstrukturierung bzw. Auflösung von Teilen der jeweiligen Hochschule reicht.

4. Wahrscheinliche Konsequenzen und Ausblick

Die kurzfristige Folge des Inkrafttretens des Reformgesetzes wird eine stärkere Kontrolle der Universitäten durch das Erziehungsministerium sein. Dies folgt nicht nur aus den umfangreichen Eingriffsmöglichkeiten des Ministeriums in Planung und Struktur der Hochschulen, sondern auch aus den zu erwartenden Kürzungen des staatlichen Hochschulhaushalts, der sich aus Japans zunehmender Staatsverschuldung ergibt, in Verbindung mit der Tatsache, daß bis zu zwei Drittel der Hochschulhaushalte von Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden können. Insofern werden Japans staatliche Hochschulen in noch dazu demographisch und wirtschaftlich schwierigen Zeiten in eine eng eingegrenzte „Selbstverantwortung“ entlassen. In ihrer neuen Stellung als ausführende Organe des Erziehungsministeriums können die Universitäten jedoch rasch für „nationale Forschungsprojekte“ (LDP) und die „Belebung der Wirtschaft“ (Toyama-Plan) mobilisiert werden.

Langfristig ist zu befürchten, daß sich die Unabhängigkeit der Universitäten in den neuen Strukturen als nur mangelhaft abgesichert erweisen wird. Zur Sorge um die Freiheit der Wissenschaft trägt neben den strengen Verfahren für Planung, Mittelvergabe und Evaluation unter Teilnahme des Erziehungsministeriums, deren Verfassungsmäßigkeit von einigen Wissenschaftlern angezweifelt wird, auch die Einführung einer hierarchischen, vertikal – „top-down“ – arbeitenden Verwaltungsorganisation innerhalb der Universitäten bei. Als Gefahr für die Freiheit von Forschung und Lehre wird besonders die Stärkung der bereits vorgeschriebenen Hochschulbeiräte erachtet, die sog. „gesellschaftliche“ Interessen in die Universität hineinbringen sollen. Insgesamt wird die von LDP und Erziehungsministerium in Vorschlag gebrachte Umstrukturierung von vielen Vertretern der staatlichen Universitäten selbst als ein übertriebenes Streben nach Effizienz und Kontrolle unter dem Deckmantel des Schlagworts „Transparenz“ bewertet. Es bleibt daher abzuwarten, ob es durch die beschlossenen Reformen gelingt, Japans staatliche Universitäten auf ein international attraktives Niveau zu heben, oder ob die Uni-

versitäten nur kurzfristig für die Zusammenarbeit mit der Industrie mobilisiert werden und dabei möglicherweise ihre letzten Attraktivitätsmerkmale wie z.B. die akademische Freiheit endgültig verlieren.

Literatur

- Amano Ikuo (1979): Continuity and Change in the Structure of Japanese Higher Education. In: William K. Cummings, Amano Ikuo und Kitamura Kazuyuki (Hg.): *Changes in the Japanese University*. New York: Praeger, S. 10-39.
- Arizono Hiroaki (2003): Kokuritsu daigaku hōjin hōan – hōan shingi ni miru kokuritsu daigaku no shorai zō (Der Entwurf des Gesetzes über staatliche Universitätskörperschaften – wie sich das zukünftige Bild staatlicher Universitäten in der Debatte über den Gesetzentwurf darstellt). In: *Rippō to chōsa* 237, S. 30-34.
- Kobuchi Minato (2000): Dokuritsu gyōsei hōjinka to kokuritsu daigaku no zaisei mondai (Die Überführung in unabhängige Verwaltungskörperschaften und die Haushaltsprobleme der staatlichen Universitäten). In: *Keizai*, Sept., S. 127-137.
- Kōda/Kamiyama Tetsuo/Hiroshi (2003): Kokuritsu daigaku hōjin-hō ni tsuite (Zum Gesetz über staatliche Universitätskörperschaften). In: *Jurisuto* 1254, S. 130-136.
- Mamiya Yōsuke (2003): Koizumi kaikaku to kyōiku kaikaku – „jiyūka“ to „kokkaka“ no paradokkusu (Die Koizumi-Reformen und die Bildungsreformen – das Paradox von „Liberalisierung“ und „Verstaatlichung“). In: *Sekai* 713, S. 212-215.
- Tabata Hirokuni (2003): „Kokuritsu daigaku hōjin hōan“ hihan (Kritik des Gesetzentwurfs über staatliche Universitätskörperschaften). In: *Sekai* 713, S. 218-221.
- Wada Hajime (2000): Daigaku kaikaku no genjō to kadai. Dokuritsu gyōsei hōjinka mondai wo chūshin ni (Lage und Aufgaben der Hochschulreform. Besonders zum Problem der Überführung in unabhängige Verwaltungskörperschaften). In: *Hōritsu jihō* 72, 12, S. 30-34.
- Wada Hajime (2000): Kokuritsu daigaku to dokuritsu gyōsei hōjin (Staatliche Universitäten und unabhängige Verwaltungskörperschaften). In: *Rōdō hōritsu junpō* 1482, S. 12-22.
- Watanabe Osamu (2000): Shin-jiyū shugi senryaku toshite no shihō kaikaku, daigaku kaikaku (Justiz- und Hochschulreformen als neoliberale Strategien). In: *Hōritsu jihō* 72, 12, S. 10-24.

Am Anfang war Bochum

Die Gründung der Ruhr-Universität im Kontext der sechziger Jahre

Hans Stallmann
Bochum

Die Ruhr-Universität Bochum steht am Anfang eines in der deutschen Universitätsgeschichte unvergleichlichen Gründungsbooms. Zwischen 1961 und 1978 wurden mehr neue Hochschulen gegründet als in den 600 Jahren zuvor, wodurch sich das Hochschulsystem der

Bundesrepublik von einer „Elitenbildung zu einer Massenausbildung“¹ transformierte. Stieß die inflationäre Schaffung neuer Hochschulen später zunehmend auf Kritik, löste die Gründung der Ruhr-Universität noch wahre Begeisterungstürme in der Öffentlichkeit aus. Nicht nur die regionalen Zeitungen berichteten in großen Sonderbeilagen über die erste Universität des Ruhrgebiets, auch überregionale Zeitschriften wie der Spiegel nahmen das Ereignis zum Anlass, ausführliche Beiträge über die neu entstehenden Universitäten in Deutschland zu bringen.²

¹ Konrad H. Jarausch, Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten; Wien u.a. 1999, S. 65.

² Der Spiegel brachte zur Eröffnung der Ruhr-Universität eine große Titelgeschichte über die neu entstehenden Universitäten in Deutschland, wobei er sich ausführlich der Bochumer Gründung widmete. Der Spiegel, Neue Universitäten in Deutschland. Dusché für den Geist, Nr. 49/1965, S. 47-61.

Anfang der sechziger Jahre konnte die neue Hochschule davon profitieren, dass die deutsche Universität ein viel größeres Ansehen und einen höheren Stellenwert in der Gesellschaft genoss als heutzutage. Nach 1945 hatte man an die scheinbar unbelastete Zeit der Weimarer Republik angeknüpft und an der Illusion festgehalten, den Nationalsozialismus „im Kern gesund“³ überstanden zu haben. Daher waren die Universitäten als „Geltungsgewinner“ aus jener Zeit hervorgegangen und standen während der ersten zwanzig Jahre nach dem 2. Weltkrieg im „ungetrübten Glanz“, der die akademische Sphäre umgab, wie Hermann Lübke in einem Rückblick auf die Gründung der Ruhr-Universität bemerkt hat.⁴ Zudem erfreute sich das Thema Bildung seit dem Sputnikschock von 1957, spätestens aber seit Georg Pichts Warnung vor einer „deutschen Bildungskatastrophe“ aus dem Jahre 1964 eines regen öffentlichen Interesses.⁵ Daher konnte sich die Ruhr-Universität großer Aufmerksamkeit sicher sein, als sie nur ein Jahr später ihren Lehrbetrieb aufnahm. Damit wurde die neue Hochschule gerade zum richtigen Zeitpunkt eröffnet, um den Warnungen Pichts entgegenzuwirken, die Bundesrepublik werde aufgrund zu niedriger Abiturienten- und Studierendenzahlen bald wirtschaftlich ins Hintertreffen geraten. Gleichwohl darf die Gründung nicht als ein Reflex auf Pichts Warnruf missverstanden werden. Denn schon vor der massiven medialen Beachtung des Themas Bildung im Anschluss an dessen Kasandrarufer hatte die Expansion und Reform der Universitäten u.a. mit der Gründung der Ruhr-Universität begonnen.

Zunächst war der bildungspolitische Reformdiskurs jedoch vorwiegend von Fachexperten geführt worden, da sich das Interesse der Öffentlichkeit bis weit in die fünfziger Jahre hinein auf die wirtschaftliche Konsolidierung des Landes konzentrierte. Das änderte sich mit wachsendem Wohlstand und zunehmenden Klagen über einen Massenandrang an den wissenschaftlichen Hochschulen, deren Studierendenzahl zwischen 1950

³ Die Formulierung geht ursprünglich auf den preußischen Kultusminister C.H. Becker zurück. Daran anknüpfend konstatierte der Historiker Hermann Heimpel im Jahre 1956, die deutschen Universitäten seien „im Kern gesund“.

⁴ Hermann Lübke, Aufbau nach dem Wiederaufbau. Ein Rückblick auf die Gründung der Ruhr-Universität Bochum, in: Burkhard Dietz/Winfried Schulze/Wolfhard Weber, Universität und Politik, Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Ruhr-Universität Bochum, Bd. I, Bochum 1990, S. 321.

⁵ Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg 1964.

und 1960 von gut 100.000 auf über 200.000 anstieg.⁶ Die bereits damals konstatierte „Überfüllung der Hochschulen“⁷ warf die Frage auf, wie man auf den Andrang am besten reagieren solle. Nicht wenige wollten den Zustrom begrenzen, weil sie das Potential an geeigneten Studienbewerbern bereits weitgehend für ausgeschöpft hielten, letztlich setzten sich jedoch jene durch, die eine Erhöhung der Studierendenzahlen und damit einen forcierten Aus- und Neubau von Hochschulen befürworteten. Und in der Tat machte nicht nur die akute Überlast weitere Anstrengungen im Hochschulausbau erforderlich. Auch die zunehmende Akademisierung vieler Berufe sowie der Systemwettbewerb mit dem Ostblock verlangten eine spürbare Steigerung der vergleichsweise viel zu niedrigen Zahl an Studierenden.⁸

Daher schlug der 1957 gegründete Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen aus dem Jahre 1960 nicht nur den Ausbau der bestehenden, sondern auch die Errichtung drei neuer Universitäten vor, die besonders überfüllte Hochschulen wie München, Hamburg, Köln und Münster entlasten sollten, wobei als Standort unter anderem das „rheinisch-westfälische Industrieviertel“ genannt wurde.⁹ Noch ehe die Empfehlungen gegen Ende des Jahres veröffentlicht wurden, nahm die nordrhein-westfälische Landesregierung den Vorschlag auf und konkretisierte bereits bestehende Pläne, eine wissenschaftliche Hochschule im Landesteil Westfalen zu errichten, das im Gegensatz zum Rheinland an tertiären Bildungseinrichtungen unterversorgt war. Während die Rheinschiene über die Universitäten Köln und Bonn, die Technische Hochschule Aachen sowie die Medizinische Akademie Düsseldorf verfügte, konnte Westfalen lediglich die Universität Münster vorweisen. Daher sollte nun der

⁶ Zahlen nach Konrad H. Jarausch, *Deutsche Studenten 1800-1970*, Frankfurt a.M. 1984, S. 215

⁷ Siehe die Denkschrift des Bundesministeriums des Inneren zur „Überfüllung der Hochschulen. Eine Studie über Studentenzahlen und Fassungsvermögen der deutschen Hochschulen“, vorgelegt von K. Fr. Scheidemann, Bonn 1959.

⁸ Im Jahre 1956 kamen laut Angaben der SPD auf 10.000 Einwohner in der DDR 36,6, in der UdSSR 62, in der Bundesrepublik jedoch nur 26 Studenten. Vgl. Peter Hüttenberger und Eberhard Wadischat, *Hochschulpolitik*, in: Peter Hüttenberger (Hg.), *Vierzig Jahre Nordrhein-Westfalen. Historische Entwicklungen und Perspektiven des Landes*, Düsseldorf 1986, S. 156.

⁹ Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen*, Bonn 1960, S. 55.

westfälische Teil des Ruhrgebiets zum Sitz einer wissenschaftlichen Hochschule werden.

Entgegen den Vorstellungen der sozialdemokratischen Opposition, die schon seit Jahren die Gründung einer Technischen Hochschule in Dortmund befürwortete, legte sich die nordrhein-westfälische CDU jedoch überraschend auf Bochum fest. Vor allem der damalige Kultusminister Werner Schütz machte sich dafür stark, den Plänen der Opposition ein eigenes Konzept entgegenzusetzen, um sich und seiner Partei den Erfolg einer Neugründung an die eigene Fahne heften zu können. Weil sich Dortmund jedoch in seinen älteren Ansprüchen übergangen fühlte, resultierte daraus der sogenannte „Städtekampf“, in dem die beiden Ruhrgebietsstädte alle Hebel in Bewegung setzten, um die Abgeordneten des nordrhein-westfälischen Landtags sowie die Öffentlichkeit für sich zu gewinnen. Erst nach monatelangen, überaus hart geführten Auseinandersetzungen auch innerhalb der politischen Parteien wurde der Streit beider Städte beendet, als sich der nordrhein-westfälische Landtag am 18. Juli 1961 mit den Stimmen der absoluten CDU-Mehrheit für die Gründung einer Universität in Bochum aussprach.¹⁰

Aufbau und Architektur

Während Dortmund nur elf Monate später mit dem Zuschlag für eine eigene Technische Hochschule abgefunden wurde, trieb die Landesregierung den Aufbau der Bochumer Universität mit großer Euphorie und einem heute kaum noch nachvollziehbarem finanziellen und organisatorischen Aufwand voran. Über Jahre hinweg räumte sie diesem Prestigeobjekt Priorität gegenüber anderen Hochschulprojekten ein und förderte die Errichtung mit jährlichen Bauraten von weit mehr als 100 Millionen DM. Sie richtete eigens einen Sonderbaustab ein, dessen Vorsitzender über einen direkten Draht zum Minister für Landesplanung verfügte und weitreichende Entscheidungen selbst treffen konnte, ohne zeitraubende Meinungsbildungsprozesse in der Bürokratie abwarten zu müssen.¹¹ Zudem

¹⁰ Ausführlich dargestellt ist die Entwicklung bei Hans Stallmann, *Euphorische Jahre, Gründung und Aufbau der Ruhr-Universität Bochum*, Essen 2004.

¹¹ Zum rasanten Aufbau und der Einrichtung des Sonderbaustabes siehe: Fridel Hallauer, *Nach zehn Jahren erinnert sich der „SB“*, in: *Gesellschaft der Freunde der Ruhr-Universität Bochum* (Hg.), *Materialien zur Geschichte der Ruhr-Universität*. Bauidee und Bau-geschehen, Bochum 1972, S. 133-147.

bediente man sich eines „fabrikartigen“ Bauens, das der industriellen Fließbandproduktion der Automobilindustrie nachempfunden war. Endlich sollten auch in der Bauindustrie moderne Produktionsmethoden zum Einsatz kommen, um nicht mehr „wie zu Babylons Zeiten“ Ziegelsteine verwenden zu müssen.¹² Damit folgte man einem für die sechziger Jahre typischen Zeitgeist, beeinflusste diesen aber auch gleichzeitig. Die Zukunft schien ebenso planbar wie der Fortschritt unaufhaltsam.

Zum ersten Mal in Deutschland schuf man eine Universität von Grund auf neu, ohne dabei auf bereits bestehende Institutionen oder Gebäude zurückzugreifen. Für Universitätsbauer und –planer aus aller Welt wurde Bochum zu einem Anlaufpunkt, um sich über typisierte und standardisierte Fertigungsmethoden zu informieren und nicht selten schwang bei so manchem Besucher ein wenig Neid über das rasante Tempo bei der Realisierung des Projekts mit. Waren an der Ruhr-Universität am Ende der sechziger Jahre bereits 10.000 Studierende immatrikuliert, stritt man in Bremen noch immer über die Ausgestaltung der geplanten Universität, obwohl dort bereits vor der Entscheidung Nordrhein-Westfalens, eine Hochschule zu bauen, detaillierte Pläne für die Errichtung einer neuen Universität vorgelegen hatten.¹³ Allerdings war auch die Ruhr-Universität zu diesem Zeitpunkt erst zum Teil fertiggestellt, da zwischen der Grundsteinlegung im Jahre 1962 und der endgültigen Fertigstellung Anfang der achtziger Jahre rund zwei Jahrzehnte vergingen. Infolgedessen mussten ganze Studentengenerationen seit der Eröffnung der Universität im Jahre 1965 mit Beeinträchtigungen auf „Europas größter Baustelle“ leben, auf der zunächst mehr Architekten und Ingenieure tätig waren als Professoren.

Mittels einer auf dem Campus aufgebauten Feldfabrik, die vor Ort 32 Tonnen schwere Betondeckenplatten am Fließband herstellte, konnten zwischen 1964 und 1968 13 ebenso riesige wie gleichförmige Institutsgebäude errichtet werden, die das Bild der Universität auch heute noch bestimmen. In dem Bestreben, einer falsch verstandenen Architekturromantik zu widerstehen und jede Art „Gelsenkirchener Barock“ zu ver-

¹² So einer der Architekten der Ruhr-Universität in einem Interview. Siehe Alexandra von Cube, Die Ruhr-Universität Bochum. Bauaufgabe – Baugeschichte – Baugedanke. Eine kunsthistorische Untersuchung, Bochum 1992, S. 114.

¹³ Hans Werner Rothe, Über die Gründung einer Universität zu Bremen, in: Rolf Neuhaus (Hg.), Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen. 1960-1966, Wiesbaden 1968, S. 265-479.

meiden, schuf man eine wahrhaft moderne Universität. Die Verantwortlichen orientierten sich an Le Corbusier, Kenzo Tange und dem „International Style“ eines Mies van der Rohe, weshalb in der Architektur der Ruhr-Universität viele Elemente wiederzufinden sind, die damals als modern und innovativ galten.¹⁴ Funktionalität und Flexibilität waren die bestimmenden Schlagworte und wie bei vielen anderen Großprojekten jener Zeit verwendete man in exzessiver Weise den Baustoff Beton, der den Architekten neben einem ungeheuer flexiblen Bauen auch ganz neue Ausdrucksformen ermöglichte. Weil man jedoch aus architekturtheoretischen Überlegungen weitgehend auf eine Verkleidung des Baustoffs verzichtete, schuf man ein Bauwerk, das schließlich selbst in den Augen des federführenden Architekten zu „groß und betonlastig“¹⁵ geriet und heutzutage so manchen Besucher angesichts der Bausünden der sechziger und siebziger Jahre fassungslos zurücklässt.

Ganz im Gegensatz dazu hatten die Universitätsbauer eine im besten Sinne moderne Universität bauen wollen, eine „ideale Universitätsstadt“, in der sich Studierende und Hochschullehrer gemeinsam der Wissenschaft widmen sollten.¹⁶ Da die Universität jedoch von Anfang an für wesentlich mehr Studierende als beispielsweise die englischen „Redbrick-Universities“ vorgesehen war, gleichzeitig aber alle Universitätsbereiche in fünfzehn Gehminuten zu erreichen sein sollten, kam dabei letztlich ein riesenhaftes, kompaktes Gesamtbauwerk heraus, das architektonisch einen Bruch mit der deutschen Universitätstradition darstellte.

Die Gründungskonzeption

Unter dem Leitgedanken einer „allseitige[n] Verflechtung“ zwischen den Disziplinen hatten sich die Gründungsväter sicherlich etwas anderes vorgestellt. Denn hinsichtlich ihrer konzeptionellen Vorstellungen waren die

¹⁴ Siehe die Internetausstellung „Die Ruhr-Universität Bochum – denkwürdige Architektur?“ des Kunstgeschichtlichen Instituts der Ruhr-Universität. Veröffentlicht unter der Leitung von Bruno Klein, Kapitel IV, Stil im Vergleich. Siehe: http://www.kgi.ruhr-uni-bochum.de/projekte/rub_expo/rub_expo.htm (Zugriff am 21.6.2004).

¹⁵ So der Architekt Helmut Hentrich im Jahre 1989 im Gespräch mit Alexandra von Cube, in: Alexandra von Cube.

¹⁶ Joseph P. Franken, Bauidee und Gestalt der neuen Universität in Bochum, in: Hans Wenke und Joachim H. Knoll (Hg.), Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum, Bochum 1965, S. 34.

Herren alles andere als radikale Reformer. Sechzehn der siebzehn Mitglieder des Gründungsausschusses waren angesehene Professoren¹⁷ mit einem Altersdurchschnitt von 60 Jahren, die keine Art „Gegen-Universität“ im Sinn hatten.¹⁸ Stattdessen hielten sie an den humboldtschen Universitätsidealen fest, die sie jedoch um einige wesentliche Punkte ergänzten. Neben so wichtigen, meist aber wenig beachteten Neuerungen wie der erstmaligen Freihandaufstellung der Bücher in der Zentralbibliothek und einer äußerst effizienten Einheitsverwaltung wurden zum ersten Mal die bislang von den Universitäten ausgeschlossenen Ingenieurwissenschaften integriert. Dadurch sollte die von vielen als schädlich empfundene Trennung von Technik und Philosophie überwunden werden, die vor allem auf die Technikfeindlichkeit des deutschen Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert zurückzuführen war.¹⁹ Der Gründungsausschuss wollte die Ingenieurwissenschaften in den „engsten Konnex“ mit den Natur- und Geisteswissenschaften bringen und erhoffte sich durch die Konzentration auf bestimmte Grundlagenfächer die Herstellung von Querverbindungen. Keinesfalls durfte es sich um eine „bloße Addition (...) ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten zu den klassischen Universitätsfakultäten“ handeln, wobei man insbesondere von der Elektrotechnik und dem Maschinenbau „eine besonders wirkungsvolle Verklammerung mit den herkömmlichen Universitätsdisziplinen“ erwartete.²⁰

Eine verbesserte interdisziplinäre Zusammenarbeit glaubte der Gründungsausschuss auch durch die Abschaffung der großen alten Fakultäten zugunsten kleinerer Abteilungen herbeiführen zu können. Mithilfe dieser später an vielen anderen Universitäten als Fachbereich bezeichneten Organisationseinheiten hoffte man, die „Grenzmauern zwischen den Disziplinen und Fakultäten“ beseitigen zu können und für die auf „Zusammen-

¹⁷ Hervorzuheben sind hier neben dem Vorsitzenden Hans Wenke der Münsteraner Philosoph Joachim Ritter, der erste Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Helmut Coing, sowie der spätere Kardinal von Köln, Joseph Höffner.

¹⁸ Hans Wenke, Der Aufbau einer neuen Universität, in: Hans Wenke und Joachim H. Knoll (Hg.), Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum, Bochum 1965, S. 79.

¹⁹ Damals hatten die deutschen Universitäten mit einem gewissen Hochmut die praxisorientierte Technik aus ihrem Kreise ausgeschlossen, weshalb die Technischen Hochschulen gezwungen waren, eigene Wege zu gehen, was sie dann auch überaus erfolgreich taten.

²⁰ Gründungsausschuss, Empfehlungen zum Aufbau der Universität Bochum, Bochum 1962, S. 40.

arbeit drängende Forschung eine optimal geeignete Stätte zu schaffen“. Dadurch sollte „ihre Einheitlichkeit und allseitige Verflechtung auch in der akademischen Lehre jedem Studenten überzeugend und wirksam vor Augen“ geführt werden.²¹ Entgegen den Einwänden von Kritikern, die bei einer Auflösung der alten Fakultäten die Errichtung neuer Hindernisse befürchteten, setzten die Gründungsväter darauf, dass gerade kleinere Einheiten der viel beklagten Isolierung der Fachgebiete und Fakultäten entgegenwirken könnten.

„Grundlage und unabdingbare Voraussetzung“ aller Vorhaben war „die einheitliche räumliche Gestaltung der Universität“. ²² Erstmals in der deutschen Universitätsgeschichte wurde eine Hochschule von vornherein als Campus-Universität konzipiert, deren Begründung freilich weder auf theoretische noch auf bildungspolitische Überlegungen, sondern vielmehr auf einen ganz banalen Tatbestand zurückzuführen war: Für die Errichtung einer derart großen Hochschule gab es innerstädtisch schlicht keinen Platz, weshalb man auch bei den folgenden Gründungen in Dortmund, Konstanz oder Bielefeld auf die Grüne Wiese auswich. Erst von dieser Vorgabe ausgehend entwickelte der Gründungsausschuss weitergehende Vorstellungen, die ihren sichtbarsten Ausdruck im sogenannten „Kollegienhausplan“ fanden, der wiederum an Vorschläge des Wissenschaftsrates anknüpfte.²³ Um die Idee der „universitas magistrorum et scholarium“, die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, zu befördern, sollten mitten auf dem Campus Kollegienhäuser gebaut werden, in denen Doktoranden und Assistenten zusammen mit den Studierenden nicht nur wohnen, sondern auch arbeiten sollten. Dadurch beabsichtigte man, den Studierenden den Weg „vom Schülerdasein (...) zum vollwertigen Mitglied“ der Universität zu erleichtern und die „viel beklagte Kluft zwischen Student und Hochschule“ zu überwinden.²⁴ Ursprünglich sah die Denkschrift des Gründungsausschusses Plätze für etwa ein Drittel aller Studierenden, d.h. für 3.000-4.000 vornehmlich jüngere Semester vor. Letztlich scheiterten die Pläne jedoch am Widerstand des Kulturministers

²¹ Ebd., S. 6.

²² Ebd., S. 8.

²³ Wissenschaftsrat, Anregungen zur Gestalt neuer Hochschulen, Bonn 1962, S. 75f.

²⁴ Ebd., S. 76. Ganz ähnlich: Gründungsausschuss, Empfehlungen zum Aufbau der Universität Bochum, Bochum 1962, S. 67.

und der Studentenschaft, die darin eine „Kasernierung“ und eine unzulässige Einmischung in das Privatleben der Studierenden sahen.

Bewertung der Konzeption

Leitgedanke nahezu aller Reformansätze in Bochum war die „Universitas“ im doppelten Sinne. Neben der Einheit und Gesamtheit der Wissenschaft(en) sollte auch die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden wiederhergestellt bzw. befördert werden. Dadurch glaubte man, die Studierenden wieder stärker in die Universität integrieren und die interdisziplinäre Zusammenarbeit begünstigen zu können.

So altmodisch die Betonung der „Universitas-Idee“ auch klingen mochte, so fortschrittlich war sie gleichzeitig. Gerade die rasante Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse erforderte gemeinsames Arbeiten über die Fachgrenzen hinaus. Ein Befund, der heute aktueller ist denn je. Allerdings reichte es nicht, lediglich verschiedene Disziplinen auf engstem Raum zusammenzubringen und sich allein davon schon eine intensivere Kooperation zu versprechen. In diesem Zusammenhang erwies es sich als schweres Versäumnis, die in der Gründungsdenkschrift vorgesehenen übergreifenden Institute (mit Ausnahme des Ostasieninstituts) nicht schon vor Eröffnung der Universität konkret geplant zu haben. Ohne diese institutionellen Anreize hing alles vom Gestaltungswillen der neuen Professoren ab, die zunächst voll und ganz mit dem Aufbau der eigenen Lehrstühle und Bibliotheken beschäftigt waren und sich deshalb nicht in gewünschtem Maße dem Aufbau fachübergreifender Kontakte widmeten. Daher konnten sich in Bochum auch keine wesentlich stärkeren interdisziplinären Bezüge ausprägen als an den meisten anderen Universitäten.

Insgesamt wurde die Konzeption der Ruhr-Universität damals als „gemäßigt reformfreudig“,²⁵ manchmal auch als in ihren „Herrschafts- und Arbeitsstrukturen alte Universität“ charakterisiert.²⁶ Vielen gingen die Pläne des Gründungsausschusses nicht weit genug, weil sie sich ent-

²⁵ Paul Mikat, *Universitätsgründungsprobleme in Nordrhein-Westfalen*, Würzburg 1964, S. 15.

²⁶ Hubert Raupach und Bruno W. Reimann, *Hochschulreform durch Neugründungen? Zu Struktur und Wandel der Universitäten Bochum, Regensburg, Bielefeld, Bonn-Bad Godesberg*, 1974, S. 119.

schiedenere Reformschritte von einer neuer Universität gewünscht hätten. Dabei wurden die Erwartungen an die erste Neugründung der Republik jedoch häufig mit divergierenden oder allzu unrealistischen Vorschlägen überfrachtet. Zudem änderte sich in den sechziger Jahren die Konnotation des Reformbegriffs. So wurden Vorschläge, die Anfang des Jahrzehnts als Reformansatz galten, nur einige Jahre später im Umfeld der Studentenrevolte als reaktionär zurückgewiesen. Beispielsweise herrschte bis Mitte der sechziger Jahre ein breiter gesellschaftlicher Konsens, dass die Einführung eines strukturierten Grundstudiums mit echter Zwischenprüfung ein sinnvolles Instrument zur Studienzeitverkürzung darstellt,²⁷ während darin nur wenig später ein unzulässiger Eingriff in die Freiheit von Forschung und Lehre gesehen wurde. Ende der 60er Jahre setzte sich eine heterogene Koalition aus Studentenvertretern und äußerst progressiven wie auch sehr konservativen Professoren durch, die strukturierende Maßnahmen als Bevormundung ablehnten. Auch an der Ruhr-Universität wurden derlei Reformen wieder abgeschafft bzw. gar nicht erst eingeführt, so dass die neue Alma Mater in der Folgezeit keinen substantiellen Beitrag zu einer Studienzeitverkürzung oder Erhöhung der Absolventenquote leisten konnte.

Manche Innovation wie die Einführung der Abteilungsstruktur oder die Konzeption als Campus-Universität wurden von vielen nachfolgenden Universitätsgründungen übernommen und deshalb schon bald nicht mehr als Reform gewürdigt. Anderes galt schon Anfang der sechziger Jahre als veraltet. So wurde der Versuch, die Gesamtheit der Wissenschaften an einem Ort zu vereinigen, nur von wenigen als Ausdruck eines modernen Wissenschaftsverständnisses, sondern als ein unzeitgemäßer Rückschritt gesehen. Folgerichtig hat man in Deutschland auch nie wie-

²⁷ So trat der Verband Deutscher Studentenschaften 1962 für die Gliederung des Studiums in ein konzentriertes Grundstudium mit anschließender Zwischenprüfung ein, worauf ein freieres, wissenschaftliches Hauptstudium folgen sollte. Auch die SPD forderte in ihrem „Bildungspolitischen Sofortprogramm“ von 1964 die Konzentration und Verkürzung des Studiums durch eine Aufteilung in Grund- und Hauptstudium mit sinnvoller Leistungskontrolle. Der Wissenschaftsrat schlug 1966 die Aufteilung in ein berufsbefähigendes Grundstudium und ein forschungsorientiertes Aufbaustudium vor. Vgl. Verband Deutscher Studentenschaften (Hg.), Studenten und die neue Universität, Bonn 1962. Eberhard Frank Wadischat, Die Hochschulpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen in den Jahren von 1948 bis 1968, Düsseldorf 1993, S. 199, sowie Wissenschaftsrat 1966, Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen o.O., S. 14ff.

der versucht, eine allumfassende Universität zu gründen und stattdessen Hochschulen mit reduziertem Fächerangebot errichtet.²⁸

Schließlich ist zu bedenken, dass sich die Kritik an der Ruhr-Universität meist auf die Denkschrift der Gründungsväter aus dem Jahre 1962 und nicht auf die reale Gestalt der Hochschule fokussiert. Tatsächlich fiel diese progressiver aus, weil viele Vorhaben, die über die Empfehlungen des Gründungsausschusses hinausgingen, erst während der Aufbauphase von den meist jungen, neu berufenen Hochschullehrern in Angriff genommen wurden.

All das mag belegen, wie schwierig eine adäquate Beurteilung der Bochumer Universitätskonzeption mithilfe von Begriffen wie reformorientiert oder konservativ ist. Je nach Betrachtungsweise diente die Ruhr-Universität allen nachfolgenden Hochschulgründungen entweder als nachahmenswertes oder abschreckendes Beispiel. Letztlich handelte es sich um eine Gründung, die aufbauend auf der deutschen Universitätstradition einige sinnvolle Neuerungen bzw. Reformen vorzuweisen hatte, ohne radikale Änderungen anzustreben. Daher ist die Charakterisierung der Ruhr-Universität als „gemäßigt reformfreudig“ durchaus zutreffend.

Allerdings wurde dieses Etikett ebenso pejorativ verwendet wie die Bezeichnung „Entlastungsuniversität“, obwohl gerade im Entlastungsmoment ihr größtes Verdienst bestand. Als einzige Neugründung der sechziger Jahre kam sie der drängenden Aufgabe nach, zügig neue Studienplätze zu schaffen, womit sie die richtige hochschulpolitische Maßnahme zum richtigen Zeitpunkt darstellte. Im Gegensatz zu anderen Gründungsvorhaben vergeudete man in Bochum keine wertvolle Zeit mit endlosen Reformdebatten, sondern ging die Sache effizient und zielorientiert an. Folgerichtig waren im Sommersemester 1972 gut 50% aller Studierenden, die sich an den dreizehn neu gegründeten wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik immatrikuliert hatten, in Bochum eingeschrieben.²⁹

²⁸ Siehe Wissenschaftsrat, Anregungen zur Gestalt neuer Hochschulen, Bonn 1962.

²⁹ Alois Mayr, Universität und Stadt. Ein stadt-, wirtschafts- und sozialgeographischer Vergleich alter und neuer Hochschulstandorte in der Bundesrepublik Deutschland, Paderborn 1979, S. 104f.

Auswirkungen der Universitätsgründung

Für das Ruhrgebiet stellte die Universitätsgründung eine „Art Kulturrevolution“ dar.³⁰ Erstmals wurde das damals noch stark von Bergbau und Stahlindustrie geprägte Gebiet an Rhein und Ruhr zum Sitz einer wissenschaftlichen Hochschule, nachdem sich die Stadt Dortmund bereits seit der Jahrhundertwende vergeblich um die Ansiedlung einer Technischen Hochschule bemüht hatte. Zuvor waren derlei Bestrebungen jedoch stets daran gescheitert, dass es schon seit den Zeiten Kaiser Wilhelms II. weder Kasernen noch Universitäten im Ruhrrevier geben sollte, um keine potentiellen Unruheherde im industriellen Herzen des Deutschen Reiches zu schaffen. Anstatt sich zu bilden sollten die Menschen dort lieber hart „malochen“.

Nun aber erhielten auch Arbeiterkinder in verstärktem Maße Zugang zu höherer Bildung. Der Besuch einer Universität war nicht mehr automatisch an einen Umzug in andere Regionen Deutschlands gekoppelt und wurde deswegen in zunehmendem Maße für sozial benachteiligte Schichten möglich. Schon nach wenigen Semestern wurde deutlich, dass es der Ruhr-Universität gelang, bisher bildungsferne Schichten für ein Studium zu mobilisieren. Der prozentuale Anteil der eingeschriebenen Arbeiterkinder stieg von zunächst 7 auf über 16% Anfang der siebziger Jahre an und lag damit deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 11%.³¹ Insbesondere konnte die Hochschule einen Beitrag dazu leisten, die eklatante Bildungsbenachteiligung junger Frauen aus dem strukturkonservativen Arbeitermilieu zu beheben. Entgegen traditionellen Lebensentwürfen, die nach einer sehr frühen Heirat Kindererziehung und Hausarbeit vorsahen, bot die Ruhr-Universität vielen Mädchen die Chance sozialer Aufwärtsmobilität und größerer Eigenständigkeit.³² Auch wenn diese Entwicklung

³⁰ Wolfram Köhler, Nordrhein-Westfalen – ein Land der Bundesrepublik Deutschland, in: Hans Boldt (Hg.), Nordrhein-Westfalen und der Bund, Köln 1989, S. 32.

³¹ Ulrich Reitz, Tätigkeitsbericht 1965-1970. Kosten, Leistungen, Daten. Herausgegeben von der Gesellschaft der Freunde der Ruhr-Universität Bochum, Materialien zur Geschichte der Ruhr-Universität Bochum, Bochum 1973. Zu den Zahlen für das Bundesgebiet siehe Gerhard Kath, Das soziale Bild der Studenten in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 7. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1973, Frankfurt am Main 1974, S. 33f.

³² Siehe hierzu ausführlicher: Klaus Tenfelde, Wandel durch Bildung. Die Ruhr-Universität und das Milieu des Reviers, in: Wilhelm Bleek und Wolfhard Weber (Hg.), Schöne neue Hochschulwelt. Idee und Wirklichkeit der Ruhr-Universität Bochum, Essen 2003, S. 43-54.

selbstverständlich nicht allein auf die neue Hochschule zurückzuführen war und erst Jahrzehnte später voll zum Tragen kam, spielte die Ruhr-Universität eine wichtige Rolle bei diesen folgenschweren Veränderungen. Sie profitierte nicht nur vom einsetzenden Strukturwandel, sie trieb diesen ihrerseits voran. Sie beschleunigte die bereits vor ihrer Eröffnung zu verzeichnende „Verbürgerlichung“ der Arbeiterschaft und trug das Ihre dazu bei, dass die Übergangsquoten zum Gymnasium und damit letztlich die Abiturientenzahlen anstiegen. Infolgedessen stieg das Qualifikationsniveau des gesamten Ausbildungswesens, was wiederum zu einer Verbesserung des Arbeitskräfteangebots im Ruhrgebiet führte.

Damit leistete die Ruhr-Universität einen wichtigen Beitrag zur Tertiärisierung des montan-industriellen Ruhrreviers. Tausende neuer Arbeitsplätze entstanden nicht nur unmittelbar an der Hochschule, sondern auch als Folge ihrer Ansiedlung. Konsumgüter, Dienstleistungen und Freizeitangebote wurden ebenso nachgefragt wie neuer Wohnraum, der für 25.000 Menschen in einem eigens geschaffenen Stadtteil bereitgestellt wurde. Zudem verbesserte sich die gesamte Infrastruktur Bochums durch den Bau neuer Straßen und die Aufwertung mehrerer Krankenhäuser zu Universitätskliniken im Rahmen des Bochumer Modells, das Mitte der siebziger Jahre die Mediziner Ausbildung in Bochum sicherte, als der Bau eines eigenen Klinikums aus finanziellen Gründen aufgegeben werden musste.

Diese weitreichenden Veränderungen waren bei der Standortentscheidung für Bochum nicht vorhergesehen worden und hatten deswegen auch keine Rolle in den Überlegungen der Verantwortlichen gespielt.³³ In erster Linie hatte die erste wissenschaftliche Hochschule des Ruhrgebiets als kultureller Mittelpunkt Ausstrahlungskraft entwickeln und die anderen Universitäten des Landes entlasten sollen. Tatsächlich erwartete man von der Ansiedlung der Universität zunächst sogar „finanzielle Lasten“, aber kaum „materiellen Gewinn“.³⁴ Erst im Nachhinein deutete man die

³³ Siehe dazu Hans Stallmann, *Euphorische Jahre, Gründung und Aufbau der Ruhr-Universität Bochum*, Essen 2004, S. 231ff.

³⁴ So zitieren Oberbürgermeister Fritz Heinemann und Oberstadtdirektor Gerhard Petschelt noch zur Eröffnung der Universität die Thesen des Wissenschaftsrates von 1960 wonach die Errichtung einer Hochschule „für die Kommune wahrscheinlich finanzielle Lasten (...), kaum aber materiellen Gewinn zur Folge“ habe. Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zum Ausbau*, S. 56, zitiert bei: Fritz Heinemann und Gerhard Petschelt, *Die Stadt Bochum und die Ruhr-Universität*, in: Hans Wenke und Joachim H. Knoll (Hg.), *Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum*, Bochum 1965, S. 58.

Gründung der Ruhr-Universität in eine bewusste strukturpolitische Maßnahme zur Behebung der Bergbaukrise und zur Mobilisierung der Bildungsreserven um. Dass die erste Ruhrgebietsuniversität gleichwohl in diesen Punkten besonders erfolgreich war, schmälert ihren Beitrag in keiner Weise und zeigt, dass die unbeabsichtigten Folgen unseres Tuns oft gravierender als die ursprünglich intendierten sind. Manchmal auch zum Vorteil.

Hochschulautonomie in Rumänien zwischen 1990 und 2000

Robert D. Reisz
Wittenberg

1. Historische Einführung

Der rumänische Hochschulbereich weist eine im Vergleich zu den anderen mitteleuropäischen Ländern nur kurze Entstehungsgeschichte auf. Obwohl die Vorgängerin der rumänischen Hochschulen, die jesuitische Universität, die in Siebenbürgen bereits 1581 gegründet wurde, und die Geschichte der Hochschulen des Landes sich bis auf die so genannten fürstlichen Akademien des 17. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt, wurde das moderne Hochschulsystem Rumäniens erst im 19. Jahrhundert gegründet. Die Gründungskonzepte dieser rumänischen Universitäten wurden meistens von Politikern geprägt, die im Ausland studiert hatten. So wurde die „Academia Mihaileana“ in Iasi von ehemals in Deutschland Studierenden gegründet. Die „Polytechnische Hochschule“ in Bukarest dagegen, die nach dem napoleonischen Modell 1818 als „Hohe Technische Schule“ eingerichtet wurde, geht auf den ersten Bildungsreformer Rumäniens, Gheorghe Lazar, zurück. Als 1864 die (Humboldtsche) Universität Bukarest entstand, wurde auch die (napoleonische) „Nationale Schule für Brücken, Strassen, Bergwerk und Architektur“ gegründet, die aus der ehemaligen „Hohen Technischen Schule“ hervorging. Damit ist das rumänische Hochschulsystem das einzige unter den mitteleuropäischen, das sowohl auf dem Humboldtschen als auch dem napoleonischen Modell basiert (Scott 2000).

Die Modernisierung des rumänischen Hochschulsystems sollte 1942 mit einem neuen Hochschulgesetz betrieben werden; es wurde aber aufgrund des zweiten Weltkrieges praktisch nicht umgesetzt. Bedeutende Veränderungen des Hochschulsystems begannen in der Nachkriegszeit mit dem 1948 beschlossenen Gesetz zur Reform des Bildungswesens, mit dem das sowjetische Modell in Rumänien eingeführt wurde. Das Gesetz ermöglichte eine vollständig zentralisierte Leitung des Hochschulwesens durch das Bildungsministerium, das eine starke Expansion des Hochschulbereichs durchsetzte. Die Zahl der Hochschulen stieg von 16 (1938/39 = letzte Angaben vor dem Krieg) auf 47 (im Jahr 1948/49). Darin sind auch neue Fachhochschulen enthalten. Die Zahl der Studierenden stieg von 26.489 (1938/39) auf 48.676 (1948/1949) und die der Lehrenden von 2.194 auf 5.638. Gleichzeitig war aber die Gesamtbevölkerungszahl durch Territorialverluste deutlich zurückgegangen. Parallel zu diesen quantitativen Entwicklungen wurden die Professuren an den Hochschulen neu besetzt. Professoren, die politisch unerwünscht waren, wurden entlassen, manche sogar in Haft genommen. Kindern aus Familien der ehemaligen Eliten wurde ein Hochschulstudium verwehrt, denn eine neue, kommunistische Elite sollte entstehen. Außerdem wurden Forschungseinrichtungen der Hochschulen in die Rumänische Akademie der Wissenschaften eingegliedert.

Eine zweite Expansion des rumänischen Hochschulsystems erfolgte in den 60er Jahren. Die Zahl der Hochschulen und der Studierenden stieg wieder deutlich an, dieses Mal aber etwas langsamer. In der Zeitspanne von 1960 bis 1970 wurden neun neue Einrichtungen gegründet, und die Anzahl der Studierenden stieg von 71.989 auf 151.705, die der Lehrenden von 8.917 auf 13.425. Mehreren Fachhochschulen wurde der Status von Universitäten verliehen; viele neue Hochschulstandorte entstanden. Diese Zeitspanne ist in der rumänischen Gesellschaft als die Zeit des „Taufwitters“ bekannt, als während der Entstalinisierung und in den ersten Jahren des Ceaușescu-Regimes eine zeitweilige Liberalisierung des Kulturlebens stattfand. Mit den „Aprilthesen“ von 1971 ging aber diese Periode zu Ende. Ceaușescu begann eine kleine Kulturrevolution nach chinesischem Vorbild, die auch die Hochschulen betraf. Neun Hochschulen und 50 Fakultäten wurden geschlossen, einige Fachrichtungen wurden wegen „Gesellschaftsfeindlichkeit“ bis auf ein Minimum reduziert oder ganz geschlossen. Dazu gehörten alle Sozialwissenschaften, zum Teil aber auch Fächer wie Jura, Geschichte, Philosophie.

Anschließend folgte eine lange Zeit der Stagnation. Die Anzahl der Studierenden blieb mehr oder weniger unverändert. Neue Professoren wurden nicht eingestellt, die Strukturen der Studiengänge nicht mehr verändert. Das System wurde regelrecht eingefroren. 1989/1990 gab es an den rumänischen Hochschulen 164.307 Studierende, aber nur 11.696 Lehrkräfte – also weniger als noch im Jahr 1970. Die Curricula wurden vom Bildungsministerium bestimmt, in einigen Studienfächern waren sogar die Lehrinhalte national bestimmt, so z.B. in Geschichte und Philosophie. Es gab so gut wie keine Wahlfächer im Studium. Die Leitungsstruktur war vollständig zentralisiert. In den Hochschulen wurden keine Forschungsvorhaben finanziert.

Nach 1990 erfolgte gleichzeitig eine Reihe von Reformen im Bildungssystem, die die verzögerte Expansion wieder aufnahmen, den Universitäten ihre Autonomie zuerkannten, Änderungen im Curriculum und in der Finanzierung durchsetzten und vieles andere mehr.

Öffentliche Hochschulen gab es im akademischen Jahr 1999/2000 in Rumänien in 29 Städten; 50 unterstanden dem Bildungsministerium und sieben anderen Ministerien; sie verfügten über 342 Fakultäten. Es gab 68 private Hochschulen in 24 Städten mit 249 Fakultäten. Davon sind bis zum akademischen Jahr 2002/2003 54 Hochschulen übrig geblieben; allen anderen wurde vom Akkreditierungskomitee die Lizenz entzogen.

Zum privaten Sektor gehören zwölf konfessionelle Hochschulrichtungen: drei römisch-katholische, drei griechisch-katholische, zwei protestantische und vier neoprotestantische. Die rumänisch-orthodoxe Hochschulausbildung erfolgt an öffentlichen Hochschulen, an denen auch andere Studiengänge in Theologie zu finden sind.

Bevor auf das rumänische Hochschulwesen der 90er Jahre eingegangen wird, noch einige demografische Daten sowie historische und ökonomische Informationen zu Rumänien: Laut Volkszählung aus dem Jahr 2002 hat Rumänien rund 21,7 Millionen Einwohner. Davon sind 89,5% Rumänen, 6,6% Ungarn, 2,5% Roma, 0,3% Deutsche und Ukrainer. 22 andere Minderheiten stellen Bevölkerungsanteile, die unter 0,2% liegen.

Rumänien war der einzige unter den mittel- und osteuropäischen Staaten, in dem der Regimewechsel 1989 blutig vonstatten ging. Die folgenden Jahre waren durch eine weitaus langsamere und problematischere Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft gekennzeichnet als in den anderen mittel- und osteuropäischen Ländern. Die Wirtschaft befand bis zum Jahr 2000 in einer tiefen Rezession, erst im Jahr 2000 setzte der

Aufschwung ein. Das Bruttoinlandsprodukt fiel in den Jahren 1990-1999 um 40%, die industrielle Produktion ging um 45% zurück, und die Wählerung war durch eine Inflationsrate von 1000% gekennzeichnet (Salagean 1999).

Tabelle: Öffentliche und private Hochschulen sowie Studierende seit Beginn der Reformen in Rumänien

Jahr	öffentliche Hochschulen	Studierende (in 1.000)	private Hochschulen	Studierende (in 1.000)
1989/1990	44	164.5	0	0
1990/1991	48	192.8	17	11.0
1991/1992	48	215.2	30	34.8
1992/1993	48	235.6	53	86.4
1993/1994	48	250.1	66	110.9
1994/1995	49	255.1	65	114.5
1995/1996	57 ¹	250.8	36 ²	85.3
1996/1997	57	261.1	44	93.4
1997/1998	57	249.9	50	110.7
1998/1999	57	270.8	54	130.0
1999/2000	57	297.9	68	154.7
2000/2001 ³	57	322.1	83	130.5

Das Hochschulsystem war unter diesen Bedingungen eine der Institutionen, die – gemessen an anderen zivilen Institutionen – wie auch anderswo

¹ Manche Dokumente weisen seit 1995 sieben Hochschulen mehr aus. Davon gehören fünf zum Verteidigungsministerium, eine zum Innenministerium und eine zum rumänischen Nachrichtendienst.

² Nach 1995 wurden nur lizenzierte oder akkreditierte Hochschulen aufgenommen.

³ Bei den Daten für das akademische Jahr 2000/01 handelt es sich um Angaben der UNESCO. Die anderen Angaben stammen aus dem rumänischen Bildungsministerium.

in den Balkanstaaten (Daxner 2003) zu dem am besten funktionierenden Sektor des öffentlichen Dienstes gehörte und das auch dem westlichen System recht nahe stand.

2. Die Steuerung des Hochschulwesens

2.1. Die Bildungsgesetze in den 90er Jahren

Das rumänische politische System beruht auf einer Zweikammernstruktur. Die Rollen der beiden Kammern werden nur unzureichend unterschieden, so dass beide Kammern auch Bildungsausschüsse haben. Laut Verfassung (Art. 72. Constitutia Romaniei/1991) werden die wesentlichen Richtlinien der Bildungspolitik vom Parlament vorgegeben. In den 90er Jahren hat das Parlament das Akkreditierungsgesetz (Gesetz Nr. 88/1993), das Bildungsgesetz (Gesetz Nr. 84/1995, mit Veränderungen 1999 neu aufgelegt) und das Statut der Lehrenden (Gesetz Nr.128/1997) verabschiedet. Die Rolle des Parlaments ist aber praktisch nicht sehr groß und wird zusätzlich durch die Einführung des Präzedenzfalls in der Zeit zwischen 1990 und 1995 geschmälert: Da das Bildungsgesetz erst fünf Jahre nach dem Beginn der Debatten im Parlament angenommen wurde, hatte das Ministerium in dieser Zeit das Bildungswesen ohne gesetzliche Grundlage gestaltet. In einer Zeit des radikalen Umbruchs war dieses Vorgehen allerdings nicht frei von politischen Zielsetzungen. Es muss auch darauf verwiesen werden, dass das Parlament nie ein programmatisches Dokument zur Reform des Bildungswesens in Rumänien vorgelegt hat.

Die wesentlichen Merkmale des Hochschulsystems sind im aktuellen *Bildungsgesetz* (Gesetz Nr. 84/1995(1999)) wie folgt dargestellt:

- Die Arbeitsweise der Hochschuleinrichtungen basiert auf der universitären Autonomie.
- Bedingung für die Aufnahme zum Hochschulstudium ist das Abitur (rumänisch: bacalaureat). Die Anzahl der Studienplätze, die mit öffentlichen Mitteln gefördert werden, wird durch Entscheidungen der Regierung festgelegt. Aufnahmeprüfungen zum Hochschulstudium können von den jeweiligen Institutionen durchgeführt werden.
- Die mit öffentlichen Mitteln geförderten Studienplätze sind gebührenfrei. Außerdem können die Hochschulen auch gebührenpflichtige Studienplätze anbieten. Gebühren werden u.a. auch für die Verlängerung der Studienzeit, für Aufnahmeprüfungen, Wiederholungsprüfun-

- gen, extra-curriculare Angebote erhoben. Die Höhe der Gebühren wird vom Senat der jeweiligen Hochschule beschlossen.
- Kurzzeitstudiengänge (2-3 Jahre) können nur von Institutionen, die auch Langzeitstudiengänge anbieten, organisiert werden.
 - AbsolventInnen von Kurzzeitstudiengängen (rumänisch: colegii) können ihr Studium in Langzeitstudiengängen fortsetzen.
 - Langzeitstudiengänge (4-6 Jahren) werden mit einer Diplomprüfung (rumänisch: licenta) abgeschlossen.
 - AbsolventInnen, die einen Lehrerberuf anstreben, müssen während ihrer Studienzzeit die Fächer Pädagogik, Methodik und Psychologie belegen und an einem Lehrpraktikum teilnehmen.
 - InhaberInnen von Langzeitstudiendiplomen können ihre Ausbildung in einem 1-2 Jahre dauernden Aufbaustudium fortsetzen. Das sind entweder Masterstudiengänge (im Sinne von Bologna) oder „diplome de studii aprofundate“ (die vor Bologna existierende Form des Aufbaustudiums).
 - Die erweiterte Hochschulbildung erfolgt entweder in Form von Graduiertenprogrammen, Graduiertenkollegs oder als Doktorandenausbildung.

Der Artikel des Gesetzes, der die meisten Kontroversen hervorgerufen hat, betraf eine Liste von Fachrichtungen, die nur in rumänischer Sprache studiert werden können. Dies frustrierte die Interessen der ungarischen Minderheit. Anfangs war diese Liste etwas umfangreicher; in der Fassung des Gesetzes von 1995 waren es letztendlich nur die technischen Fachrichtungen, Jura und das militärische Hochschulstudium. Mit dem Regierungsbeschluss Nr. 36/1997 wurde die Liste auf die militärische Studiengänge beschränkt. Somit sind alle zivilen Studiengänge, einschließlich der von Militärhochschulen angebotenen, nicht betroffen. Diese Änderung wurde auch in der Fassung des Gesetzes von 1999 beibehalten.

Das *Akkreditierungsgesetz* (Gesetz Nr. 88/1993) legt die Verfahrensweise für die Akkreditierung von Hochschuleinrichtungen fest. Dabei wird eine Studiengangsakkreditierung bevorzugt. Hochschulen die mindestens einen akkreditierten Studiengang haben, werden als akkreditiert angesehen. Eine indirekte Prioritätensetzung des Parlaments in Sachen Hochschulbildung ist darin zu sehen, dass das Akkreditierungsgesetz bereits zwei Jahre vor dem Bildungsgesetz in Kraft trat. Gemäß diesem Gesetz kann eine Hochschule nur per Gesetz gegründet (bzw. akkreditiert)

werden, also durch Abstimmung des Parlaments und mit Zustimmung des Bildungsministeriums. Alle Hochschulen müssen gemeinnützige (non-profit) Institutionen sein. Das Akkreditierungsverfahren gliedert sich in zwei Phasen:

1. Zunächst wird nach einer Evaluierung eine zeitweilige Lizenz für den Lehrbetrieb erteilt. Die Evaluierung erfolgt anhand einer bestimmten Zahl von Indikatoren, deren Erfüllung in einer Selbstevaluierung überprüft werden und die durch die Begutachtung eines disziplinspezifischen Subkomitees des Nationalen Komitees für Akademische Evaluation und Akkreditierung (rumänisch kurz CNEAA) bestätigt werden müssen.
2. In der zweiten Phase wird die Akkreditierung (d.h. die gesetzmäßige Gründung einer lizenzierten Universität) vorgenommen, deren AbsolventInnen in einer Zeitspanne von drei aufeinander folgenden Jahren mindestens die Hälfte ihrer Endprüfungen an einer vom CNEAA angeführten Universität abgelegt haben müssen.

Das Gesetz besagt auch, dass eine akademische Evaluierung aller Hochschuleinrichtungen fünfjährlich vom CNEAA durchgeführt werden muss. Das Ergebnis einer solchen Evaluierung kann zum Verlust der Akkreditierung führen. Die vor dem 22. Dezember 1989 gegründeten Hochschulen werden als akkreditiert eingestuft, müssen sich aber einer regelmäßigen Evaluierung unterziehen. Das Gesetz legt die Struktur des CNEAA fest und enthält einen Nachtrag zu den Indikatoren für die Evaluierung.

Ein anderes wesentliches Merkmal des Gesetzes ist, dass es keinen Unterschied zwischen privaten und öffentlich-rechtlichen Hochschulen macht. Institutionen, die nicht akkreditiert wurden, wird in der Folge die Lizenz entzogen, wodurch ihnen eine Weiterführung ihrer Tätigkeit untersagt wird.

Die zeitweilige Lizenz wird – wie schon angeführt – anhand der Erfüllung bzw. Einhaltung von Leistungsindikatoren vergeben. Diese Lizenz berechtigt die Institution zum Lehrbetrieb bis zur Akkreditierung. Ausgenommen davon sind Abschlussprüfungen, die an anderen, akkreditierten Hochschulen abgelegt werden müssen. Die Indikatoren sind auch Bestandteil einer Selbstevaluierung. Danach erfolgt eine Evaluierung durch ein externes Komitee, das einen Vorschlag an das CNEAA weiter reicht. Das CNEAA verfasst einen Evaluationsbericht, auf dessen Grundlage das Ministerium eine Lizenz vergibt.

Das Akkreditierungsgesetz beinhaltet auch die Kriterien für die Evaluierung. Zu Beginn schienen diese Kriterien zu restriktiv zu sein, sie haben aber in der Zwischenzeit zu einer positiven Entwicklung im privaten Hochschulbereich beigetragen und wurden von vielen privaten Hochschulen erfüllt. Die Indikatoren unterteilen sich in fünf Gruppen: Personal, Curriculum, Ausstattung, Forschung, Finanzmittel.

Nach Aussagen des CNEAA ist der wichtigste Bestandteil einer Hochschule ihr Personal. Somit gelten die Kriterien als die restriktivsten, die das akademische Personal betreffen. Um eine Lizenz zu erhalten, müssen mindestens 70% des akademischen Personals als Lehrende entsprechend den Statuten für Lehrende akkreditiert sein. Mindestens 30% müssen als Dozenten oder Professoren gemäß diesen Statuten akkreditiert sein. Mindestens 50% des akademischen Personals und 30% der Dozenten und Professoren müssen einen hauptamtlichen Arbeitsvertrag mit der privaten Hochschule haben. Diese Prozentsätze werden für jede Fachrichtung gesondert ausgewiesen. Die ersten beiden Voraussetzungen sind leichter zu erfüllen. Ein Problem für die meisten privaten Hochschulen hingegen stellte anfangs die hauptamtliche Beschäftigung des akademischen Personals dar.

Ein anderes wichtiges Element ist die Bereitstellung von entsprechenden Räumlichkeiten für den Lehrbetrieb. Die Institution muss nachweisen können, dass mindestens 25% der Einnahmen für Investitionen verwendet werden, und dass in einer Zeitspanne von acht bis zehn Jahren mindestens 50% der Räumlichkeiten in den Besitz der Hochschule übergegangen sein werden.

Alle anderen Indikatoren sind weniger restriktiv und relativ leicht zu erfüllen. Das Curriculum ist an nationale und internationale Anforderungen anzupassen. (Inzwischen orientiert man sich an den Anforderungen für das European Credit Transfer System, kurz ECTS.) Alle Lehrkräfte müssen Forschungsarbeiten nachweisen, wenn auch nicht unbedingt im Rahmen der jeweiligen privaten Hochschule. Die Hochschule muss ihre Tätigkeit auf gemeinnütziger Basis ausüben.

2.2. Zentrale Steuerung

Wie in den meisten Ländern wird das rumänische Hochschulwesen durch die Regierung geleitet und gesteuert. Laut Artikel 12 (1) des Bildungsgesetzes ist es das „Bildungsministerium, das die Grundlagen festlegt, die globale Strategie für die Bildung plant und implementiert, die Ziele des Bildungssystems als Ganzes sowie die Ziele der verschiedenen Bildungsstufen und Richtungen bestimmt“.

Für das private Hochschulwesen gibt es keine zentrale Leitung. Es existiert ein Dachverband der privaten Hochschulen, der „Verein der Privaten Universitäten“. Er spielt die Rolle eines Interessenverbandes und Verhandlungsführers bei Gesprächen mit Vertretern anderer Hochschulen oder der Regierung.

Beginnend mit dem Jahr 1994 wurde auch eine Reihe von Pufferorganisationen ins Leben gerufen. Die erste davon war das schon erwähnte Nationale Komitee für Akademische Evaluierung und Akkreditierung (CNEAA), das 1994 entsprechend dem Akkreditierungsgesetz gegründet wurde. Weitere Pufferorganisationen wurden im Einklang mit dem Bildungsgesetz organisiert: Das Nationale Komitee für Hochschulforschung (rumänisch: Consiliu National al Cercetarii Stiintifice din Invatamantul Superior, kurz: CNCSIS) und das Nationale Komitee zur Finanzierung des Hochschulwesens (rumänisch: Consiliu National al Finantarii Invatamantului Superior, kurz: CNFIS).

2.3. Die Hochschulebene

Mit Beginn des Jahres 1990 hat das damalige Bildungsministerium den Universitäten *de facto*, wenn auch nicht *de jure* eine Autonomie gewährt. Das führte dazu, dass viele wichtige Reformschritte von den Hochschulen selbst eingeleitet und auch durchgeführt wurden. Dazu gehören die Reform der Curricula, die Expansion des Hochschulwesens, die Reform der Studiengänge, die Internationalisierung der Hochschulen u.a.m.

Die Hochschuleinrichtungen hatten durch den Nationalrat der Rektoren auch Einfluss auf die zentrale Bildungspolitik. Dieses Gremium verfügt über hohes Ansehen, hat aber keinen formalen, direkten Einfluss auf die Bildungspolitik. Sein Einfluss, der in erster Linie auf informellen Netzwerken und persönlichen Kontakten beruht, sollte jedoch nicht unterschätzt werden.

Mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes 1995 haben die Hochschuleinrichtungen auch die gesetzliche Autonomie erhalten. Später kam die finanzielle Autonomie hinzu. Zur Zeit sind die Hochschulen für ihre Politik eigenverantwortlich. Alle Leitungskräfte (so auch der Rektor) und Gremien (der Senat usw.) der Hochschule werden von den Lehrkräften und Studierenden gewählt. Alle rumänischen Hochschulen haben eine eigene Grundordnung (rumänisch: carta), die den Rahmen für die Tätigkeit der Institution bildet. Die institutionellen Verfahrensweisen hängen in entscheidendem Maße von den Entscheidungsstrukturen und Funktionen ab, die in diesen Dokumenten definiert sind.

Studentenvereinigungen spielten zeitweilig eine wichtige Rolle, obwohl sie lediglich durch Streiks und Straßendemonstrationen auf die Hochschulpolitik Einfluss nehmen konnten. In den meisten Hochschulen bestehen inzwischen 25 bis 30% aller Leitungsgremien aus Studierenden. Diese haben nicht bei allen Entscheidungen ein Stimmrecht.

3. Die Bildungspolitik in der Zeit zwischen 1990 und 2002

Die Jahre von 1990 bis 1992 waren vom bildungspolitischen Standpunkt aus gesehen eine Periode des Laissez-faire. Es gab eigentlich keine aktive Bildungspolitik. Man gewährte den Hochschulen praktisch ohne gesetzliche Grundlage ihre Autonomie. Curriculare Reformen, Reformen im Personalbereich und private Hochschulen entwickelten sich im ‚Wildwuchs‘. Das bedeutete im Prinzip, dass alle Entscheidungen auf Hochschulebene, die eigentlich der Zustimmung des Ministeriums bedurften, automatisch als legitimiert galten.

Der Zeitraum zwischen 1992 und 1996, der eigentlich als die zweite rumänische post-kommunistische Regierungsperiode angesehen wird, muss aus bildungspolitischer Sicht zweigeteilt werden:

- Im akademischen Jahr 1992/1993 ist zunächst eine Einschränkung der institutionellen Autonomie festzustellen. Die Zeit zwischen 1993 und 1995 kann als „Zeit der Verhandlungen“ angesehen werden.
- Nach 1995 wurde mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes den Hochschulen die Autonomie gewährt. Die erste (noch bürokratisch eingeschränkte) finanzielle Autonomie erhielten die Hochschulen mit dem Haushaltsplan 1996.

Die Maßnahme, die Anfang des akademischen Jahres 1992/1993 vom neuen Bildungsminister, Prof. Dr. Liviu Maior, beschlossen wurde, betraf die erwähnte automatische Billigung von Entscheidungen der Hochschulen durch das Bildungsministerium, die nun in eine bedingte umgewandelt wurde. In diesem Zusammenhang wurden Probleme der Curricula, der Personalstruktur, der Studienplätze, Promotion usw. angesprochen. Maior, der am längsten das Amt des Bildungsministers im postkommunistischen Rumänien inne hatte (1992-1996), erreichte so, dass mehrere Reformprojekte durchgeführt werden konnten. Seinen Aussagen zufolge, die auch durch eine politische Analyse der Situation im Bildungsbereich Bestätigung fanden (Miroiu u.a. 1998), hat die Autonomie die Reform so lange gefördert, wie die Reformziele mit den Interessen der akademischen Oligarchie übereinstimmten. „Nach einer Zeit der Entschädigungen begann die Autonomie, allmählich den Reformprozess zu behindern“, so Maior (in: MOE 1996). Er sprach von „Entschädigungen“ im Zusammenhang mit der großen Zahl von Beförderungen im Hochschulsystem und bezog sich mit diesem Begriff auch auf die neu bzw. wieder erworbene akademische Freiheit, die Finanzierung der Forschung und den Aufbau internationaler Kontakte in Form von Auslandsaufenthalten zu Forschungs- und Studienzwecken oder zwecks Teilnahme an wissenschaftlichen Veranstaltungen.

In dieser Zeit wurden ein nationales Kerncurriculum für jedes Fach erarbeitet, die Zahl der neuen Studiengänge reduziert, die Zahl der Studienplätze durch Verhandlungen zwischen den Hochschulen und dem Ministerium festgelegt, den Kreis der Personen mit Promotionsrecht eingeschränkt und die Beförderungskriterien für die Hochschulangehörigen verschärft.

In der zweiten Periode unter Minister Maior kam es zu einer neuerlichen Ausweitung der Hochschulautonomie. Zu den wichtigen Maßnahmen aus dieser Zeit gehörten folgende:

- Curriculare Entscheidungen sind nicht mehr durch das Ministerium zu begutachten. Das Kerncurriculum muss aber beibehalten werden.
- Entscheidungen über Personalfragen sind nicht vom Ministerium zu billigen; dafür sind alle Stellenbesetzungen von Dozenten und Professoren sowie Promotionen dem Nationalkomitee für Akademische Titel zur Begutachtung vorzulegen.
- Studiengänge müssen nicht vom Ministerium begutachtet werden, sie bedürfen aber einer Akkreditierung.

- Alle Prüfungen – einschließlich der Aufnahme- und Abschlussprüfungen – werden von den Hochschulen selbst geplant und organisiert.
- Die internen Leitungsstrukturen der Hochschulen und deren Tätigkeit werden durch Grundordnungen (carta) bestimmt die von den Hochschulen beschlossen wurden.

Eine Änderung in der Bildungspolitik, die mehrheitlich als Beschleunigung der Reformen wahrgenommen wurde, erfolgte zwei Jahre später, 1998, mit der Ernennung von Prof. Dr. Andrei Marga zum Bildungsminister. Die wichtigsten programmatischen Dokumente in der Zeit zwischen 1998 und 2000 wurden von Marga selbst ausgearbeitet, so etwa „Privire in viitorul invatamântului românesc“ (Ein Blick in die Zukunft des rumänischen Erziehungswesens, Januar 1998) und „Reperete reformei invatamântului in România“ (Die Stufen der Hochschulreform in Rumänien, Mai 1998). Bedeutende *hochschulbezogene Reformansätze* dieser Zeit waren:

- die Anerkennung der privaten Hochschulen als Alternative zum öffentlichen Hochschulsystem;
- der Aufbau einer Rechtsgrundlage für die Einführung von Studiengebühren an öffentlichen Hochschulen (siehe Ministerialbeschluss Nr. 54-1998/99.9), d.h. Studiengebühren konnten bereits seit 1992 erhoben werden, waren aber nicht gesetzlich legitimiert;
- die vollständige Unabhängigkeit vom Ministerium seit 1998 bei den Aufnahmeprüfungen zum Hochschulstudium;
- der Beginn der Umgestaltung der Studiengänge nach dem Qualifikationsmodell der Bologna-Erklärung (1999): Anpassung der Liste der Hochschulfachrichtungen an die Liste der Europäischen Union, seit 2000 Vergabe des Diploma Supplement an allen Hochschulen wie in der Bologna Erklärung vorgesehen;
- die Eingliederung bestimmter außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in Hochschulen;
- der Beginn der „Pro-Kopf“-Basisfinanzierung der öffentlichen Hochschulen 1999; dadurch Erweiterung der finanziellen Autonomie der Hochschulen; Veränderung in der Bezahlung der Lehrkräfte; zur Zeit werden Gehälter von den Hochschulen in dem vorgesehenen Rahmen festgesetzt (Marga 2000).

Zwischen 2000 und 2003 wurden so gut wie keine neuen Reformansätze verfolgt. Wichtige Schritte wurden aber im Bereich des privaten Hoch-

schulsektors getan. Zum ersten Mal wurde Hochschulen, die keine Akkreditierung erhalten haben, die Lizenz entzogen.

4. Hochschulfinanzierung und Studiengebühren

Der staatliche Anteil an der Hochschulfinanzierung wird mit Hilfe einer Pro-Kopf-Formel ermittelt. Maßgeblich in der Berechnung sind die sogenannten Studierenden-Äquivalente. Diese werden für jede Institution in Abhängigkeit von den Formen des Studiums berechnet. Normale Kurzzeitstudierende wie auch Langzeitstudierende entsprechen einem ganzen Studierenden-Äquivalent. Ein Studierender, der ein Fernstudium absolviert, entspricht demzufolge nur 0,15 Studierenden-Äquivalenten, ein Doktorand hingegen drei Studierenden-Äquivalenten. Hinzu kommen noch unterschiedliche Pro-Kopf-Berechnungsgrundlagen für die Finanzierung der einzelnen Fachrichtungsgruppen. Es gibt acht solche Gruppen: Human- und Sozialwissenschaften, Technikdisziplinen, Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Agrarwissenschaften, Musik und Bildende Künste, Theater und Film, Sport. Die meisten Kosten verursachen Studiengänge in den Theater- und Filmwissenschaften (mit einem Koeffizienten von 4,399 im Jahr 1998). Am „billigsten“ sind Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften (mit einem Koeffizienten von 0,679). Die Zahl der Studierenden, die in die Formel eingesetzt wird, entspricht eigentlich der Zahl der öffentlich geförderten Studienplätze, die von der jeweiligen Hochschule beantragt und vom Bildungsministerium genehmigt wird. Diese Basisfinanzierung – wie auch alle anderen Einkünfte der Hochschule – stehen der Institution vollständig zur Verfügung. Mittels des staatlichen Grundbetrags werden 64% des Hochschul Etats finanziert. Die wichtigste weitere Einnahmequelle sind Studiengebühren. Sie decken 21% des Finanzbedarfs der Hochschulen ab (im akademischen Jahr 2000/2001).

Studiengebühren und gebührenpflichtige Studienplätze waren Gegenstand wichtiger Streitfragen der letzten Dekade. Laut rumänischer Verfassung aus dem Jahr 1991 (Artikel 32, Absatz 4) „ist öffentliche Bildung gebührenfrei“. Mit der Regierungsentscheidung vom 20.08.1992 erhielten jedoch die Hochschulen die Möglichkeit, zusätzlich eine bestimmte Zahl von Studierenden über den Numerus clausus hinausgehend aufzunehmen, die aber Gebühren für das Studium zu zahlen hatten. Anfangs wurde dieser Anteil auf 20% der Studierenden begrenzt. Diese Ein-

schränkung wurde später fallen gelassen. Die Entscheidung, diesem Vorschlag zuzustimmen und über die Höhe der Gebühren zu befinden, wurde auf der Ebene der Hochschule getroffen. Mit diesem Vorgehen hat man – ob bewusst oder unbewusst – den Wettbewerb mit den privaten Hochschulen verschärft. Anfangs nahmen nur wenige Hochschulen diese Möglichkeit wahr. Nach der Verabschiedung des Bildungsgesetzes von 1995 wurden gebührenpflichtige Studienplätze von mehreren Hochschulen eingeführt und entwickelten sich dann zu einer bedeutenden Einnahmequelle der öffentlichen Hochschulen. Insgesamt gab es im akademischen Jahr 1999/2000 neben 66.000 öffentlich geförderten StudienanfängerInnen auch 19.000 gebührenpflichtige Erstsemester. Rechnet man die 25.000 StudienanfängerInnen an privaten Hochschulen hinzu, zeigt sich deutlich, wie weit sich das rumänische Hochschulwesen in Richtung eines kofinanzierten Systems entwickelt hat.

5. Akademische Freiheit und Hochschulautonomie

Wie bereits angedeutet, war die Einführung der akademischen Freiheit und der Autonomie der Hochschulen eine der bedeutendsten politischen Entscheidungen der Bildungspolitik in den 90er Jahren. Diese beiden Konzepte haben einen wichtigen Stellenwert in den Bildungsgesetzen, im Reformprojekt und sind sogar im rumänischen Grundgesetz von 1991 verankert. Die Implementierung dieser Konzepte ging aber nicht reibungslos vonstatten. Es gab unterschiedliche Auffassungen zu den Konzepten, und der Prozess der Implementierung unterlag verschiedenen Einflüssen beteiligter Interessengruppen und Machtinhaber. Die größten Befürworter der Autonomie kamen aus der akademischen Oligarchie. Als bedeutendster Gegner – wenn auch nicht offen – wurde öfters das Bildungsministerium angesehen.

Entsprechend dem Bildungsgesetz sollte die Autonomie allen Hochschulen gewährt werden. Die akademische und finanzielle Autonomie der Hochschulen war in den 90er Jahren das bildungspolitische Thema, bei dem sich alle Betroffenen einig waren, wenngleich es auch eine der meistdebattierten Streitfragen im Kapitel über die Hochschulen im Bildungsgesetz war. Die Diskussionen konzentrierten sich auf die unklare Definition der Hochschulautonomie in der Gesetzvorlage. Das Problem stand auch im Blickpunkt der kulturellen und politischen Massenmedien, da die akademischen Kreise sowohl die Hochschulautonomie als auch die

akademische Freiheit als bedeutendste Errungenschaft der Wende im Hochschulbereich ansahen. Namhafte Persönlichkeiten der rumänischen akademischen Community veröffentlichten in diesen Jahren Beiträge und Bücher zum Thema der Hochschulautonomie (Vlasceanu 1992; Marino 1994; Antonesei 1996 u.a.). Die Autonomie wurde aber nicht nur von der akademischen Oligarchie verteidigt, sondern auch von Studentenvereinigungen, Massenmedien, Stiftungen, die im Hochschulwesen aktiv waren, und politischen Parteien.

Die Kritik an der Gesetzesvorlage richtete sich darauf, dass die Autonomie lediglich formell gewährt worden sei, da das Ministerium eine eingeschränkte Autonomie praktizieren würde. Diese Positionen bezogen sich auf Kürzungen der Autonomie, zu denen es tatsächlich in den Jahren zwischen 1992 und 1995 gekommen war. Dem Ministerium wurde auch vorgeworfen, dass es keine finanzielle Autonomie akzeptieren würde.

Die endgültige Fassung des Gesetzes beinhaltet eine ausführliche Definition der Hochschulautonomie, die auch die finanzielle Autonomie als Grundsatz zur Finanzierung des Hochschulwesens einschließt.

Die Politik des Bildungsministeriums seit 1989 in Bezug auf die *Gewährung der Hochschulautonomie* kann in vier Perioden unterteilt werden:

1. die Laissez-faire-Politik der praktischen, aber gesetzlich nicht verankerten Autonomie zwischen 1990 und 1992: Diese Periode kann noch einmal in eine Zeit der Auflösung (1990) und eine der Stabilisierung (1991-1992) unterteilt werden (Birzea 1996);
2. die Zeit der Verhandlungen zwischen 1993 und 1995, als die Autonomie reduziert wurde und jede Entscheidung Ergebnis von Verhandlungen zwischen dem Ministerium und den Hochschulen war: zu dieser Zeit nahmen die Hochschulen eine wichtige Position im nationalen Bildungswesen ein, und man spricht auch von der Periode der Restrukturierung (Birzea 1996);
3. die Zeit der gesetzlich verankerten Autonomie zwischen 1995 und 1998: mit Einschränkungen im finanziellen Bereich;
4. die Zeit der vollständigen finanziellen Autonomie nach 1999.

6. Schlussbemerkungen

Als 1990 die Reformen der rumänischen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft begannen, waren die meisten der anfangs unternommenen Schritte recht zögerlich. Das Hochschulwesen gehört hingegen zu den Ge-

bieten mit raschen und radikalen Änderungen. Die zwölf zurückliegenden Jahre waren hochschulpolitisch bei weitem nicht alle gleich. Die verschiedenen Bildungsminister haben mehr oder weniger auf ihre Weise die Entwicklung des Bildungswesens kontrolliert und Reformen durchgeführt.

Aus dem vorliegenden Bericht geht hervor, dass nach dem Jahr 2000 ein Stillstand in den Reformprozessen des Hochschulwesens eingetreten ist. Es wurden zwar tatsächlich in den letzten Jahren keine bedeutende Reformmaßnahmen beschlossen, zurzeit aber wird immer öfter über ein neues Hochschulbildungsgesetz gesprochen. Die ersten Vorlagen dafür sind vom Bildungsministerium erarbeitet worden, eine öffentliche Debatte wurde aber noch nicht eingeleitet.

Die letzte Dekade der Reform des rumänischen Hochschulwesens zwischen 1990 und 2000 hinterläßt einen sehr gemischten Eindruck. Es gab kein umfassendes, komplexes Reformprogramm zur Bildungspolitik. Die wechselnden Bildungsminister verfolgten weitgehend übereinstimmende Ziele, präferierten aber unterschiedliche Vorgehensweisen. Oftmals kamen die bildungspolitischen Reformen nicht recht voran. Ein Grund hierfür lag auch in dem Problem der institutionellen Autonomie der Hochschulen, das sich wie ein roter Faden durch alle bildungspolitischen Debatten zog und zum Konflikt zwischen den Autonomiebestrebungen der Hochschulen und der Politik der Regierung führte.

Die Bildungspolitik dieser Dekade hat sich aus dieser Sicht innerhalb einer Triade aus Zentralismus, Autonomie und Reformsteuerung entwickelt. Die Konflikte, die von der Achse Zentralismus – Autonomie bestimmt werden, sind hinreichend bekannt. Erwähnenswert ist, dass es in dieser Zeit keine Stellungnahmen zugunsten des Zentralismus gab, alle Bildungsminister nach 1992 jedoch des Zentralismus oder gar des „Krypto-Zentralismus“ beschuldigt wurden. Obwohl diese Anschuldigungen teilweise unberechtigt waren bzw. durch den Konflikt zwischen Autonomie und zentralgesteuerte Reformpolitik bedingt waren, sind Auswirkungen des Zentralismus aus einem halben Jahrhundert Realsozialismus nicht zu übersehen. Diese waren meist bei der sich sehr langsam verändernden Bürokratie der Bildungsministerien und nicht im Ministerkabinett zu beobachten.

In Rumänien gab es keine Kultur der Steuerung von autonomen Einrichtungen. Solche Mechanismen waren unbekannt, so dass Anfang 1990 eine regelrechte Panik unter den Bürokraten des Bildungsministeriums zu beobachten war, als den Hochschulen Autonomie gewährt wurde. Die

typisch paternalistische rumänische politische und administrative Klasse, die auf der traditionell paternalistischen Gesellschaft auf dem Balkan aufgebaut war, konnte sich nur schwer mit diesen neuen Strukturen abfinden. Dabei ging es nicht nur um den Verlust der Privilegien, sondern auch um das mangelnde Vertrauen in die „unsichtbare Hand“. Die administrativen Strukturen des Bildungsministeriums hatten im Prinzip auch nur wenig Vertrauen in die Bildungsminister. Mehrere Minister beklagten sich über Verzögerungen, Unterbrechungen oder gar Stillstand bei der Umsetzung ihrer Entscheidungen durch administrative Strukturen der Ministerien. Hinzu kam mehrmals die Einführung zentralistischer Steuerungsformen des Bildungsministeriums, die auf Entscheidungen des Finanzministeriums zurückgingen (vor allem zur Amtszeit von Marga).

Auf der anderen Seite der Achse „Zentralismus – Autonomie“ standen die ganze Zeit über die Lehrkräfte der Hochschulen und an sichtbarer Stelle die akademische Oligarchie. Über die Autonomie der Hochschulen wurde so oft in den Medien debattiert, dass diese auch als Stellvertreter aller Autonomisierungs- und Dezentralisierungsprozesse angesehen wurden.

Die rumänische Gesellschaft und Wirtschaft hatten vorher über Jahrzehnte eine Zeit erlebt, in der der Zentralismus bis zum Extrem ausgeweitet wurde und sogar die Schranken zum Privatleben durchbrach. Die kommunistische Regierung fühlte sich berufen, sogar Entscheidungen über die Zahl der Kinder in Familien oder den Wohnort zu treffen. Den Hochschulen die Autonomie zu gewähren, war für die Regierungen nach 1989 offenbar eine der am leichtesten durchführbaren institutionellen „Autonomisierungen“, im Vergleich zu der Erneuerung der ebenfalls zentral geleiteten Wirtschaft und der lokalen Administration, und somit auch ein Test für die Erneuerungsfähigkeit der rumänischen Gesellschaft.

Wegen dieser bedeutenden Stellung, die die Hochschulreform innehatte, war es wichtig, dass die Bildungsminister Lösungen fanden, um das System *autonomer* Hochschuleinrichtungen zu reformieren. Schon kurz nach dem ersten Regierungswechsel nach der Wende (1992) war das Bildungsministerium der Auffassung, dass die Hochschulen einen Teil der Reformpolitik nicht mehr mittragen wollten. So kam es in den wichtigsten Reformperioden im Hochschulbereich (1993-1995 und 1998-2000) zu Einschränkungen in der institutionellen Autonomie.

Hat die politische Klasse in Rumänien nun den Test mit der Einführung der Autonomie der Hochschulen bestanden? Haben sich die Politiker und Administratoren aus dem Hochschulbereich damit abgefunden, dass die Hochschulen selbstständig agieren können? Das ist nur zum Teil der Fall. Noch immer findet man in Äußerungen aus dem Bildungsministerium Anzeichen der Frustration, geprägt von der Meinung, dass das System „nicht steuerbar“ sei. Noch immer hört man gelegentlich Befürchtungen in den Hochschulen, dass das Ministerium versuchen will, das Hochschulwesen neu zu zentralisieren.

Literatur

- Antonesei, Liviu (1996): Paideia. Fundamentele Culturale ale Educatiei, Iași, Polirom
- Birzea, Cezar (1996): Educational Reform And Power Struggles In Romania. In: European Journal Of Education, 1/1996.
- Comisia Nationala de Statistica 1999: Anuar Statistic, Bucharest, CNS
- Daxner, Michael (2003): Gewinner und Verlierer der Internationalisierung der Hochschule in den Balkanländern. In: die hochschule, 1/2003
- Grupul Consultativ pentru Invatamint Superior si Cercetare Stiintifica (1993): Directii ale Reformei Sistemului de Invatamint Superior din Romania, Bukarest
- ISE (Institutul de Stiinte ale Educatiei) (1993): Cartea Alba a Invatamintului Romanesc, Bukarest, ISE
- Marga, Andrei (2000): Ce s-a Facut in Invatamant in 1997-2000? (sinteza a actiunilor majore) Bukarest, Ministerul Educatiei Nationale
- Marino, Adrian (1994): Explorari in Actualitate, Cluj, Biblioteca Apostrof
- Ministry Of Education (1996): The New Dimensions Of The Educational System. Reorientation Of The Education Demand (the government home page <http://www.guv.ro/>)
- Novac, Cornelia; Jigau, Mihaela; Brâncoveanu, Romulus; Iosifescu, Serban; Badescu, Mircea (1998): Cartea Alba a Reformei Invatamântului, Bukarest, Ministerul Educatiei Nationale
- Reforma Invatamantului In Anul 2000 (Actiuni Majore), Bukarest, Ministerul Educatiei Nationale, 2002.
- Salagean, Viorel (1999): Evaluari Privind 10 Ani de Tranzitie in Romania. In: Adevarul Economic, 50/1999
- Scott, Peter (2000): Higher Education In Central And Eastern Europe: An Analytical Report. in: Ten Years After And Looking Ahead: A Review Of The Transformations Of Higher Education In Central And Eastern Europe (= Studies on Higher Education), Bukarest, UNESCO/CEPES
- Vlasceanu, Lazar (1992): Trends, Developments And Needs Of The Higher Education Systems Of The Central And Eastern European Countries (= Studies on Higher Education), Bukarest, CEPES

Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa und Zentralasien

UNGARN:

Bildungsministerium plant Novelle des Hochschulgesetzes – und scheitert im ersten Anlauf

Nachdem bereits mehrere Änderungen am ungarischen Hochschulgesetz vorgenommen wurden, will das Bildungsministerium noch in diesem Jahr eine weitere Novelle verabschieden. Eine neue Fassung (bereits die sechste) des Reformplans wurde am 8. Dezember 2003 unter dem Titel „Programm zum Anschluss an den europäischen Hochschulraum“ veröffentlicht. Die geplante akademische Reform hat zum Ziel, das Bildungssystem an die Anforderungen aus der Bologna-Erklärung anzupassen. Zugleich will aber das Bildungsministerium eine komplette Reform der Strukturen und der Leitung durchführen, die allerdings im Hochschulbereich selbst als unbegründet angesehen wird. Die Hochschulen hatten die Möglichkeit, bis Mitte Dezember dem Ministerium ihre Meinung mitzuteilen. Der Entwurf wurde in mehreren Punkten heftig kritisiert. Umstritten war vor allem die Leitungsreform, die vorsieht, dass – ähnlich wie in Wirtschaftsunternehmen – Direktionen eingerichtet werden. Die Direktionen sollen über strategische Fragen der Hochschulentwicklung entscheiden. In Zukunft soll die eine Hälfte der Mitglieder der Direktion vom Bildungsminister, die andere vom Hochschulsenat ernannt werden. Die Ungarische Hochschulrektorenkonferenz befürchtet, dass das Hochschulwesen dadurch unter politischen Druck gerät. Die Hochschulen sehen darin eine Beschränkung ihrer Autonomie und meinen, dass sie dann nur eine zweitrangige, exekutive Rolle spielen werden.

Dem Entwurf gemäß könnten die Hochschulen zukünftig ihren Status selbst wählen: Entweder sie bleiben in staatlicher Trägerschaft oder sie werden in gemeinnützige Gesellschaften umgewandelt. Nach Auffassung der Autoren dieser Konzeption würde dies zu einer größeren strukturellen Flexibilität bzw. zu mehr Möglichkeiten bei der Mittelgewinnung über Steuerbegünstigungen führen. Die Angestellten der neuen Einrichtungen würden jedoch ihren Beamtenstatus verlieren. Hochschulen, die in staatlicher Trägerschaft verbleiben, könnten ebenfalls selbständiger wirt-

schaften. Die Hochschulen befürchten, dass sie dadurch privatisiert werden könnten und wollen Garantien für ihre Lehrkräfte und Wissenschaftler.

Die Finanzreform wurde zum Teil bereits umgesetzt. Die Hochschuleinrichtungen werden künftig über Normative für Lehre, Forschung und Instandhaltung finanziert. Das Volumen der Gelder für die Forschung wird aber nicht mehr von der Zahl der Wissenschaftler, sondern von ihren Leistungen abhängen. Die Gelder für die Lehre werden in Zukunft auch Forschungsentwicklungskosten beinhalten. Unabhängig von dem neuen Entwurf kam es zu einer heftigen Debatte über die finanzielle Lage der Einrichtungen und die Hochschulfinanzierung. Ende 2003 protestierten Studenten von mehreren Fakultäten der József-Eötvös-Universität gegen die Verringerung der staatlichen Zahlungen. Die Hochschulleiter beschwerten sich ebenfalls über die Unterfinanzierung. Das Bildungsministerium vertritt dagegen die Meinung, dass in diesem Jahr die Subventionen größer geworden sind. Das Ministerium ist zudem der Ansicht, dass die Hochschulen rationeller mit den Mitteln wirtschaften müssten, und die Mehrheit der Fakultäten sparsamer mit ihren Mitteln umgehen müsste.

An einigen ungarischen Hochschulen werden im Wintersemester 2004 versuchsweise die ersten Bachelor- und Master-Studiengänge eingerichtet. (Sie müssen vorher vom Ungarischen Akkreditierungskomitee akkreditiert werden.) 2005 sollen sich dann entsprechend dem Entwurf weitere Institutionen der neuen konsekutiven Struktur anschließen. Ab 2006 sollen bereits alle Hochschulen nur noch BA-/MA-Studiengänge im ersten Semester anbieten, so dass das ungarische Hochschulsystem bis 2011 vollständig auf die neuen Studiengänge umgestellt sein könnte. Die Hochschulen sollen selbst entscheiden, in welchen Stufen sie ausbilden wollen. Das Bildungsministerium will mit dieser Reform den bisherigen Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen („főiskola“) abschaffen.

Die geplante Hochschulreform hat nicht nur eine hochschulinterne, sondern auch eine politische Debatte ausgelöst. Aufgrund der heftigen Kritik an dem Entwurf durch die Ungarische Akademie der Wissenschaften und die Hochschulen selbst hat das Ministerium darauf verzichtet, diese Fassung der Regierung vorzulegen. Um den Reformprozess zu beschleunigen, will nun der Bildungsminister einen Ministerialkommissar ernennen.

Quellen:

- *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozását célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója. Vitaanyag. Oktatási Minisztérium. 08.12.2003.*
<http://www.om.hu>;
- *Dobszay, János (2004): Aláírásgyűjtés az egyetemeken: Összeadási problémák. HVG 17.01.2004.* <http://www.hvg.hu>;
- *Drucza Attila: Elégedetlenség a felsőoktatásban. Magyar Nemzet Online. 20.01.2004.* <http://www.mno.hu>;
- *Hermann, Irén (2004): A felsőoktatás átalakításának terve: Magyar bolognai. HVG 17.01.2004.* <http://www.hvg.hu>;
- *Varga, Dóra (2004): Számháború felsőfokon. Népszabadság Online 09.02.2004.* <http://www.nol.hu>

MAZEDONIEN:

Hochschulen für die albanische Minderheit in Mazedonien – Spielball der Politik

Im ehemaligen Jugoslawien absolvierten die meisten albanischsprachigen Studierenden aus Mazedonien ein Studium an der Universität in Pristina im benachbarten Kosovo. Zu Beginn der 90er Jahre wurde diese Hochschule auf Betreiben des damaligen Präsidenten Milosevic „serbisiert“. Seitdem verlangen die Albaner in Mazedonien eine eigene albanischsprachige Universität, um ihren Landsleuten die Chance auf eine Hochschulbildung im eigenen Land einzuräumen. Zur Zeit beträgt der Anteil der Albaner in den Schulen der Primarstufe ca. 30 Prozent, wohingegen nur knapp 5 Prozent der Studierenden an den nationalen Hochschulen Albaner sind.

Bereits Ende 1994 gründete eine Gruppe albanischer Intellektueller die „Tetovo-Universität“. Mit Spenden aus der lokalen Bevölkerung und der Diaspora wurde die Universität trotz der Forderung des Staates, die Einrichtung zu schließen, aufrecht erhalten. Nach Schätzung der OSZE werden dort zur Zeit ca. 2.500 Studierende ausgebildet, ihre Diplome wurden jedoch bislang vom Staat nicht anerkannt.

Im vergangenen Jahr (2003) kam es in diesem Zusammenhang zu konkreten Diskussionen über eine Revision des Bildungsgesetzes in Ma-

zedonien. Das neue Hochschulgesetz sieht demzufolge staatlich finanzierte albanischsprachige Institutionen vor. Damit sollte der Weg frei gemacht werden, um auch die bislang als inoffiziell geltenden „Tetovo-Universität“ zu legalisieren. Staatspräsident Boris Trajkovski hat diese Frage Ende Februar 2004 mit der Unterzeichnung eines Erlasses zur Gründung einer eigenen staatlichen Universität im vornehmlich von Albanern bewohnten Tetovo endgültig im Interesse der albanischen Minderheit in Mazedonien entschieden.

Quellen:

- *Turbulenzen in Skopjes Hochschulpolitik, in: Neue Züricher Zeitung vom 12.08.2003, S. 31;*
- *Mazedonien gründet Uni für albanische Minderheit, in: Berliner Zeitung vom 24.02.2004, S. 23*

BELARUS: Hochschulreform im Rückwärtsgang?

Neuere Entwicklungen an der Belorussischen Staatlichen Universität (BGU) und der nicht-staatlichen Europäischen Humanwissenschaftlichen Universität (EGU) deuten darauf hin, dass seitens der Regierung des Landes ein neuer, harter Kurs gegenüber den Hochschuleinrichtungen eingeschlagen wurde, der die demokratische Öffnung der vergangenen Jahre rückgängig machen soll und den Anspruch auf eine Monopolstellung des Staates als Entscheidungsträger im Bildungswesen bekräftigt.

Bereits im Dezember vergangenen Jahres bezeichnete der belorussische Bildungsminister auf einer Sitzung des Kollegiums des Ministeriums die 1992 gegründete und ausschließlich von nichtstaatlichen Geldern getragene renommierte private European Humanities University als „Durchgangshof“, wohlwissend, dass die Universität einem Ranking des eigenen Ministeriums zufolge den ersten Platz unter den Privatuniversitäten und den zweiten Platz unter den klassischen Universitäten des Landes belegt. Die Situation eskalierte, als im Januar der Rektor der Hochschule, der international bekannte Philosoph und Akademiemitglied Prof. Anatolij Michajlow in das Ministerium einbestellt wurde, wo ihm in einem Gespräch der Minister den Rücktritt von seinem Posten nahe legte. Dies widerspricht den Satzungen der Einrichtung, da nur der Aufsichtsrat der U-

niversität über einen Rücktritt oder gar eine Absetzung des Rektors befinden kann und der belorussische Staat in dieser Frage über keinerlei Rechte verfügt. Prof. Michajlow hat folglich dieses Ansinnen zurückgewiesen und sich zur Beratung mit den zuständigen Gremien zurückgezogen. Nur zwei Tage später suchten die Botschafter von zehn europäischen Staaten und den USA den Bildungsminister auf und äußerten ihre Besorgnis im Zusammenhang mit der Situation an der EGU, die von ihnen als Verletzung der demokratischen Freiheiten eingeschätzt wurde. In Presseberichten zu diesen Vorgängen an der EGU wird betont, dass es trotz Nachfragen der Journalisten keinerlei offizielle Informationen aus dem Ministerium gibt. Die EGU ist in Belarus – so die Einschätzung in der Presse – eines der „Fenster nach Europa“, deren Zahl in letzter Zeit immer geringer geworden ist.

Bereits Ende November 2003 wurde der Rektor der größten staatlichen Universität, der BGU, durch einen Beschluss des Staatspräsidenten, Alexander Lukaschenko, von all seinen Funktionen entbunden – ohne dass dabei, wie bislang zumindest üblich, der wissenschaftliche Rat der Einrichtung konsultiert wurde. Dies ist der letzte Schritt in einer Kette von Maßnahmen, mit denen die der Universität seinerzeit gewährten Freiheiten und Vorteile zurückgenommen wurden. Aber gerade diese waren der Grund dafür, dass sich die Universität seit 1996 unter der Leitung von Alexander Kozulin zur führenden Hochschuleinrichtung des Landes entwickeln konnte.

Kozulin hat sich selbst zu Anfang stets als „Mann des Präsidenten“ bezeichnet. Die BGU wurde unmittelbar nach seinem Amtsantritt aus der Unterstellung des Bildungsministeriums herausgenommen und die Position des Rektors der eines Ministers gleichgestellt. Der Rektor hatte alle Vollmachten, und die Hochschule genoss vor allem zahlreiche finanzielle Vergünstigungen. Allein 30% der Gelder aus dem Staatshaushalt, die für die nationalen Hochschulen bestimmt waren, flossen auf Veranlassung des Präsidenten in die BGU. Das „goldene Zeitalter“ der Universität endete bereits 2001, als sie erneut dem Bildungsministerium unterstellt wurde und bis dahin gezahlte Lohnzuschüsse rückgängig gemacht wurden. Kürzlich wurde dem Rektor vorgeworfen, dass die Qualität der Ausbildung an der BGU schlecht und – was noch gravierender sei – dass die Universität unter seiner Leitung durch die Einrichtung ganz neuer Fakultäten (wie der Fakultät für Grundlagen- und nicht-traditionelle Medizin) vom Weg der Entwicklung einer klassischen Universität deutlich abgewi-

chen sei. Mit der Absetzung Kozulins ging – so die Presseberichte – eine Ära im Hochschulleben des Landes zu Ende: Es waren Jahre einer relativen Freiheit, da der Rektor vom wissenschaftlichen Rat gewählt wurde und der Unterricht in Staatsideologie kein zwingendes Attribut einer „klassischen Universität“ war.

Mit diesem Vorgehen setzt das Ministerium eine vor nicht allzu langer Zeit begonnene „Säuberung“ in seinem Zuständigkeitsbereich fort, deren Hauptgrund – wie in der Presse berichtet wird – ein ideologischer sei: Alle, die auch nur einen Millimeter von der vorgegebenen staatlichen Linie abweichen, werden hinausgedrängt, da eine künstlich geschaffene Ideologie nur unter den Bedingungen der Isolation und absoluten Kontrolle lebensfähig ist.

Quellen:

- *Izvestija* vom 30. Januar 2004, S. 8; *Belorusskaja Gazeta* vom 2. Februar 2004, S. 12-14;
- *Narodnaja Volja* vom 20. November 2003; S. 1-2;
- *Belorusskaja Gazeta* vom 24. November 2003, S. 1, S. 8 u. S. 25

RUSSISCHE FÖDERATION:

Der russische Fahrplan in den europäischen Hochschulraum

Anlässlich eines Seminars an der Staatlichen Universität von St. Petersburg Ende November 2003, an dem auch der (damalige) Bildungsminister, Vladimir Filippov, und Abteilungsleiter aus dem Bildungsministerium teilnahmen, wurden die wichtigsten Etappen der Wegstrecke festgelegt, die das Land nach seinem Beitritt zur „Bologna-Erklärung“ im September 2003 in Berlin zurücklegen muss, um in den europäischen Hochschulraum zu gelangen. Noch vor einem Jahr wurde an gleicher Stelle über die Vor- und Nachteile eines solchen Schrittes diskutiert und sogar eine Arbeitsgruppe gegründet, die zunächst lediglich die Möglichkeit eines Beitritts zur Bologna-Erklärung prüfen sollte. Im November 2003 wurde nun bereits ein detaillierter Plan zur Umsetzung der Anforderungen aus der Erklärung vorgestellt. Der „Maßnahmeplan zur Umsetzung der Anforderungen aus der Bologna-Erklärung in der höheren beruflichen Ausbildung der RF“ konzentriert sich auf fünf Aufgaben.

Einer der ersten Schritte wird sein, dass bis September 2007 in Russland überall an den Hochschulen das zweistufige Studiengangsystem „Bachelor – Master“ eingeführt wird. Dies bedeutet für die russischen Hochschulabsolventen, dass sie nach einer vierjährigen Ausbildung mit einem Abschluss als „Bachelor“ in den Beruf gehen können. Diejenigen, die das Studium um weitere zwei Jahre fortsetzen, können sich mit ihrem Abschluss als „Master“ für eine Tätigkeit in Wissenschaft und Forschung qualifizieren. Der Bildungsminister sieht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit zu einer engeren Zusammenarbeit mit dem Arbeitsministerium, damit die neuen Bachelor-Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt auch rechtzeitig anerkannt werden.

Die Einführung der gestuften Studiengänge wird durch die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS) begleitet. Derzeit läuft dazu ein Experiment an 20 Hochschulen des Landes. Es wird davon ausgegangen, dass im Jahr 2006 die Umstellung auf das Kreditpunktesystem an allen Hochschulen abgeschlossen sein wird.

Ähnlich verhält es sich mit dem in der Bologna-Erklärung geforderten Diploma Supplement. Die russischen Hochschulen müssen bereits heute die entsprechenden Vorkehrungen treffen, damit die Absolventen zwischen 2008 und 2010 ein solches Dokument zusätzlich zum (nationalen) Hochschuldiplom erhalten können. Dabei geht es vor allem darum, wie Lehrveranstaltungen in entsprechende Kreditpunkte „umzurechnen“ sind, damit sie in der Anlage zum Diplom ausgewiesen werden können. Die allgemeine Einführung des Diploma Supplement soll ebenfalls mit dem Jahr 2006 beginnen.

Um die Anforderungen aus der Bologna-Erklärung zu erfüllen, will Russland in nächster Zeit ein unabhängiges öffentlich-rechtliches System zur Qualitätskontrolle in der Hochschulbildung aufbauen, das die Attestierung (Evaluierung) und Überprüfung der Qualität der Hochschulausbildung übernimmt. Dafür sollen bis 2010 in jeder Region eigene Zentren aufgebaut werden, die unabhängig von den örtlichen Staatsorganen agieren.

Der Minister unterstrich auf dem Seminar noch einmal, dass Russland mit seinem Beitritt zur Bologna-Erklärung nicht irgendeiner „Euro-Mode“ folge, sondern dass dies aus einem inneren Bedürfnis heraus geschehen sei und mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Entwicklungstendenzen des russischen Hochschulsystems zu begründen sei.

Quellen:

- *Rossijskij vypusnik – obščeevropesjkij vypusnik, in: Peterburgskij čas pik 19.-25.11.2003, S. 10;*
- *Ot Berlina do Bergena, in: Poisk 13.11.2003, <http://www.courier.com.ru/cour0311/2800.htm> (Zugriff: 10.12.2003)*

USBEKISTAN:

Soros muss sich aus Usbekistan zurückziehen

Nach mehr als acht Jahren seiner Tätigkeit in Usbekistan gab der amerikanische Milliardär und Philanthrop Georges Soros bekannt, dass er sich vollständig aus dem zentralasiatischen Staat zurückzieht, da das Justizministerium des Landes das von ihm gegründete Institut „Open Society“ geschlossen hat. Soros war bislang der größte im Land aktive private Sponsor. Während der Tätigkeit des Instituts hat die Soros-Stiftung mehr als 20 Millionen Dollar in verschiedene Projekte in Bildung, Kultur und das Gesundheitswesen des Landes investiert. Das „Open Society“-Institut war ein Ort, an dem vor allem freie Meinungsäußerung und von der staatlichen Zensur unbehelligte Publikationen möglich geworden waren. Das Justizministerium beschuldigte nunmehr Soros, dass insbesondere die Materialien, die von der Stiftung an usbekischen Hochschulen verteilt wurden, regierungsfeindlich gewesen seien. Soros dagegen warf der usbekischen Regierung in scharfen Worten vor, die Bürgerrechte zu missachten und rief seine eigene Regierung auf, ihre Beziehungen zur usbekischen Regierung zu überprüfen.

Quelle: <http://newsvote.bbc.co.uk> (Zugriff: 23.4.2004)

RUSSISCHE FÖDERATION/DEUTSCHLAND: Erstes Zentrum für Deutschland- und Europastudien in Russland eröffnet

Das weltweit fünfzehnte Zentrum für Deutschland- und Europastudien (ZDES) wurde am 26. April 2004 im „Petersaal“ der Universität St. Petersburg eröffnet. Initiiert wurde das ZDES im Rahmen des Petersburger Dialogs zwischen Deutschland und Russland. Unter dem Motto „Deutschland in Europa“ will das Zentrum jungen Multiplikatoren ein zeitgemäßes Wissen über Deutschland und Europa vermitteln. Aufbauend auf einer zehnjährigen Kooperation zwischen den Fakultäten für Soziologie beider Universitäten konzentriert sich das ZDES auf die Sozial- und Kulturwissenschaften. Kern des Ausbildungsprogramms ist der zweijährige Master-Studiengang „Studies in European Societies“, der von deutschen und russischen Lehrkräften getragen und im September dieses Jahres starten wird. Der DAAD gewährleistet für einen Zeitraum von zunächst fünf Jahren die notwendige Anschubfinanzierung des ZDES. Weitere Informationen zum ZDES sind unter <http://www.zdes.spb.ru> verfügbar.

*Quelle: http://www.daad.de/presse/de/2004/8.1.1_1304.html
(Zugriff: 29.04.2004)*

zusammengestellt und bearbeitet von
Christine Teichmann (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart¹

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990-1998²

Klingemann, Hans-Dieter/Ekkehard Mochmann/Kenneth Newton (Hg.): *Political Research in Eastern Europe. Proceedings of the Second Conference in Berlin, November 26th-28th, 1993* (Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Bd. 4), hrsg. unter Mitarbeit von Ulrike Becker/Brigitte Hausstein/Natalija Schleinstein, Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn/Berlin 1994. 183 S. € 11,50. Bezug bei: Informationszentrum Sozialwissenschaften, Lennestraße 30, 53113 Bonn.

Im Zentrum der von European Consortium of Political Research (ECPR), WZB und GESIS ausgerichteten Konferenz standen der Zustand, die Probleme und die Perspektiven der Vergleichenden Politikwissenschaft in den Ländern Osteuropas. Die Ergebnisse werden in Länderberichten zur politikwissenschaftlichen Forschung zusammengefasst und umfassen die folgenden Staaten: Albanien, Weißrußland, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Tschechien, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Rumänien, Serbien, Slowakei und Slowenien.

Graham, Loren R.: *What Have We Learned About Science and Technology from the Russian Experience?*, Stanford University Press, Stanford, California 1998. 177 S. € 16,23. ISBN 0-8047-3276-0. Im internationalen Buchhandel.

Zum Zeitpunkt ihres Zusammenbruchs besaß die Sowjetunion die größte Wissenschaftsgemeinschaft weltweit. Die Entstehung und Entwicklung einer so immensen wissenschaftli-

¹ „Osteuropa“ steht an dieser Stelle vereinfachend für die früher sozialistischen Staaten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas sowie die außereuropäischen Staaten, die vormalig als Sowjetrepubliken zur UdSSR gehörten. Formal werden hier selbständige Publikationen erfasst, d.h. unselbständig erschienene Zeitschriften- und Sammelbandartikel finden sich nicht berücksichtigt. Thematisch sind Publikationen einbezogen, die sich (a) mit der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte osteuropäischer Staaten ab 1917 (Sowjetunion) bzw. ab 1945 (alle anderen Länder), (b) mit der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung in Osteuropa seit 1990 sowie (c) mit den west-ost-europäischen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen beschäftigen. Berücksichtigung finden Publikationen in deutscher und englischer Sprache.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 – 1998*, HoF Wittenberg, Wittenberg 1999, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, €12,50, Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

chen Kapazität innerhalb weniger Jahrzehnte und zudem in einem von der westlichen Welt sehr verschiedenen sozialen und politischen Kontext gibt den heutigen Wissenschaftstheoretikern die ungewöhnliche Möglichkeit, grundlegende Erkenntnisse hinsichtlich des Status und des Charakters von Wissenschaft und Technologie zu gewinnen. Dieser Zugang liegt auch der vorliegenden Publikation zugrunde, welche in je einem Kapitel versucht, Antworten auf folgende fünf Fragen zu gewinnen: Ist Wissenschaft eine soziale Konstruktion? Haben Wissenschaft und Technik „verwestlichende“ Einflüsse? Als wie stabil erweist sich die Wissenschaft unter Druck? Welche Bereitschaft besteht unter Wissenschaftlern, ihre eigenen Institutionen zu reformieren? Und: Wer sollte die Wissenschaften kontrollieren? Dabei kommt die Studie zu dem Ergebnis, daß die sowjetische Erfahrung sowohl Argumente für als auch gegen den Sozialkonstruktivismus bereithalte: Auf der einen Seite ließen sich in zahllosen Bereichen die Folgen sozialer Einflüsse aufzeigen, etwa in der jahrelangen Eigenständigkeit der sowjetischen genetischen Forschung; auf der anderen Seite könne die schließliche Rückkehr zum Mainstream dieses Forschungsbereichs wiederum als Illustration der Bindung der Wissenschaften an die Realität und der Schwäche sozialkonstruktivistischer Ansätze gewertet werden. Des weiteren zeigt die Studie, daß Wissenschaften trotz aller externen Eingriffe und Mißbräuche erfolgreich arbeiten könnten und daher weitaus weniger von den bürgerlichen politischen Freiheiten abzuhängen scheine, als dies in der Regel von westlichen Beobachtern angenommen wird.

Schneider, Christoph M.: *Research and Development Management. From the Soviet Union to Russia* (Contributions to economics). Physica-Verlag, Heidelberg 1994. 253 S. €62,95. Im Buchhandel.

Mit dem Niedergang der sowjetischen Ökonomie setzte auch eine Krise des F+E-Bereichs, der eigentlich als Antriebskraft ökonomischer Entwicklung und Wachstum dienen sollte, ein. Dennoch könne kein Zweifel daran bestehen, daß der F+E-Sektor in der Sowjetunion einer der größten, wenn nicht gar der größte der Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war. Rußland hat nach dem Auseinanderbrechen der UdSSR nicht nur diese enormen Ressourcen ererbt, sondern zugleich deren inadäquate Organisation und Struktur. Somit steht Rußland vor der gewaltigen Aufgabe, dieses Potential zu bewahren und zugleich zu rationalisieren, seine Produktivität und Effektivität zu steigern, sich verstärkt am Markt zu orientieren und positiv durch F+E auf die Transition zu einer marktorientierten Ökonomie einzuwirken. Die Studie möchte daher in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme der F+E-Ressourcen und deren Management, wie sie unter dem sowjetischen System kreierte wurden, liefern sowie in einem zweiten Schritt die Wurzeln und Perspektiven der aktuellen Reformbestrebungen aufzeigen.

Simanovsky, Stanislav: *Science and Technology in Russia. Problems and Prospects* (Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien H. 18-1998). Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien, Köln 1998. 41 S. Bezug bei: Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien, Lindenbornstraße 22, 50823 Köln.

Der Bericht gibt einen Überblick über die Entwicklung der russischen Wissenschaft in den zurückliegenden Jahren. Er zeigt die Probleme, die in allen Bereichen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses auftreten, und untersucht die Ursachen für diese krisenhafte Situation. Darüber hinaus erörtert er, welche Auswege sich eröffnen, die es erlauben, daß Wissenschaft in Rußland wieder den angemessenen Platz in der Gesellschaft einnimmt und eine aktive Rolle beim Übergang zu Demokratie und Marktwirtschaft spielt.

Starov, V.V./E.E. Alferova/A.V. Baturin/A.A. Goljaev/I.L. Levin/V.V. Shemetov/V.A. Tsvetkova: *Higher Educational Establishments of Moscow and Mos-*

cow Region. Handbook. International Centre for Scientific and Technical Information (ICSTI)/All-Russian Institute of Scientific and Technical Information (VINITI), Moskau 1994. 138 S. Bezug bei: International Centre for Scientific and Technical Information, 125252 Moskau, Rußland, Ul. Kuusinenä 216.

Das Handbuch unterteilt sich in zwei: das englisch-russische und das russisch-englische Handbuch. Jeder dieser Teile umfaßt fünf Rubriken zu den folgenden Unterpunkten: staatliche Hochschuleinrichtungen, private Hochschuleinrichtungen, einen Index der Spezialisierungen dieser Institutionen, einen alphabetischen Index aller Hochschuleinrichtungen sowie ein Verzeichnis ihrer früheren Namen. Das Handbuch verzeichnet zu jeder höheren Bildungseinrichtung neben dem offiziellen Namen den Namen des Direktors, einige Informationen zu dem Personal sowie die relevanten Kontakt- und E-Mail-Adressen bzw. Telefonnummern.

Morrissey, Susan: **More "Stories about the New People": Student Radicalism, Higher Education, and Social Identity in Russia, 1899-1921.** University of California at Berkeley 1993.

Unveröffentlicht gebliebene Ph.D.-Arbeit.

Prokhorov, Alexander: **Higher Education in Belarus** (Monographs on Higher Education). CEPES, Bucarest 1994. 53 S. Bezug bei: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom; <http://www.cepes.ro/publications/Order-online.htm>

Die Publikation bietet u.a. einen Abriss der Geschichte und der Strukturen des Bildungssystems in Weißrußland, skizziert die Haupttrends der aktuellen Entwicklung, analysiert die Situation der Studierenden wie der Beschäftigten des Bildungssystems und gibt einen Einblick in die Formen und den Umfang der Finanzierung sowie die Gestaltung der Forschung. Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der staatlichen und privaten höheren Bildungseinrichtungen sowie eine Reihe relevanter Statistiken.

Kerner, Manfred (Hg.): **Materialien der 2. Konferenz über Baltische Studien in Europa im August 1997 in Vilnius. Geschichte, Soziologie, Politische Wissenschaft, Wissenschaftstheorie und -geschichte** (BIAB-Berichte Nr. 16). Berliner Interuniversitäre Arbeitsgruppe „Baltische Staaten“, Berlin 1998. 675 S. Bezug bei: BIAB, c/o FU Berlin, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich Baltische Länder, Malteserstraße 74-100, 12249 Berlin.

Im August 1997 fand in Vilnius die „2. Konferenz über Baltische Studien in Europa“ statt. Die Publikation enthält die eingesandten Arbeitspapiere der Arbeitsgruppen „Politische Wissenschaft“, „Soziologie“, „Geschichte“ und „Wissenschaftstheorie und -geschichte“. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Dependence and opposition: Problems in Soviet Estonian Histography in the 1940's and 1950's“ (Hain Rebas), „Sechs Jahre deutsch-lettische Zusammenarbeit in der Politikwissenschaft“ (Manfred Kerner/Varis Vagotins-Vagulis), „The development of the Engineers' Union in the Republic of Lithuania“ (Meilute Asanaviciene), „The development of Medicine in the Old Vilnius University“ (S. Biziulevicius), „The scientific talents of nations: Impact of the Matthew effect for countries on scientometrics, sociology of science and research policy“ (Manfred Bonitz), „Integration of universities and academic scientific institutes: Main Trends of Integration“ (Ina Dageyte), „Famous initiators of Kaunas T. Ivanauskas Zoological Museum“ (E. Gaidiene), „Communications of Lithuania scientists-biologists with Western Europe and Eastern Countries in the 20th century“ (A. Jakimavicius), „Information seeking behavior in new

searching environment" (Erika Janiuniene), "The ways of the creation of a virtual technical library in Russia in the end of the XIXth – beginning of XXth century" (T.F. Kargitina), "The tendencies of complectation of the information ressources in Lithuanian libraries of historical science in 1940-1990" (Lina Kostinaite), "R&D co-operation of the Baltic States" (Helle Martinson), "The bibliometrical analysis of the flow of dissertations of Lithuanian Lawyers" (Aida Pranckute), "Scientific Schools of Chemistry in Lithuania" (Birute Raiiene), "Die bibliometrische Analyse des Stroms der von Ingenieuren verteidigten Dissertationen in Litauen (1940-1990)" (Giedre Sasnauskaitė), "Supply of scientific information and the system of Computer catalogues in Lithuania" (Aurelija Striogiene), "Information and documentation of Lithuania's Women's Movement" (Lijana Stundziene), "The present of the scientific school of theoretical physics" (Nijole Saduikiene), "Bibliometrics in Lithuania" (Ona Voveriene), "Integration of new Russian Ressources into Lithuanian information infrastructure" (Julija Zinkeviciene).

Rajangu, Väino: *Higher Education in Estonia* (Monographs on Higher Education). UNESCO Office in Bucarest (CEPES), Bucarest 1997. 210 S. ISBN 92-9069-145-X. Bezug: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom; <http://www.cepes.ro/publications/Orderonline.htm>

Die Publikation gibt einen umfassenden Einblick in den landesspezifischen Hintergrund und die Struktur des Bildungssystems, die Art und Weise seines Managements und seiner Finanzierung, untersucht die Zusammensetzung und Situation des Personals und der Studenten und analysiert das System der Forschung wie der Bibliotheken. Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der wichtigsten Adressen und eine Dokumentation des estnischen Universitätsgesetzes.

Peteri, György: *Academia and State Socialism. Essays on the Political History of Academic Life in Post-1945 Hungary and Eastern Europe* (Atlantic Studies on Society in Change No. 54/East European Monographs No. DI). Social Science Monographs, Boulder, Colorado/Atlantic Research and Publications, Highland Lakes, New Jersey 1998. 296 S. \$ 35,-. ISBN 0-88033-398-7. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation umfaßt acht Essays, die sich mit der Geschichte der Hochschulen im sozialistischen Ungarn auseinandersetzen. Dabei werden das politische Verhalten der akademischen Eliten zwischen 1945 und 1949 in Reaktion auf die sozialen und politischen Veränderungen ebenso untersucht wie die Versuche einer Professionalisierung der Wissenschaften, welche nicht zuletzt verfolgt wurde, um die Wissenschaften von dem Ruf der Parteilichkeit zu befreien. In einem abschließenden Essay wird der Versuch unternommen, in einem größeren Rahmen das kommunistische Erbe im heutigen Hochschulbereich zu analysieren. Die Essays im einzelnen: „Science between Two Worlds: The Foreign Relations of Hungary's Academia, 1945–1949“, „Scientists versus Scholars: The Prelude to Communist Takeover in Hungarian Science, 1945–1947“, „Academic Elite into Scientific Cadres: A Statistical Contribution to the History of Hungary's Academy of Sciences, 1945–1949“, „Modernity versus Democracy: The Politics of Albert Szent-Györgyi, 1945–1947“, „The Politics of Statistical Information and Economic Research in Communist Hungary, 1949–1956“, „New Course Economics: The Field of Economic Research in Hungary after Stalin, 1953–1956“, „Controlling the Field of Academic Economics in Hungary, 1953–1976“, „On the Legacy of State Socialism in Academia“.

2. Publikationen ab 1999

Kuebart, Friedrich: *Von der Perestrojka zur Transformation. Berufsausbildung und Hochschulwesen in Rußland und Ostmitteleuropa*, hrsg. von Oskar Anweiler und Dieter Schulz, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002. 113 S. €24,-. Im Buchhandel.

Dieser Band versammelt sieben Beiträge, die im Schnittpunkt zwischen Bildungs- und Osteuropaforschung angesiedelt sind. Zwei der Beiträge sind der Entwicklung in der Region Ostmitteleuropas gewidmet, während sich die anderen auf die Entwicklung in der Sowjetunion bzw. der Russischen Föderation konzentrieren. Hier interessieren vor allem die folgenden Artikel: „Kader für die Perestrojka – Zu Konzeption und Verlauf der sowjetischen Hochschulreform“, „Demokratisierung und Privatisierung in der russischen Bildungsreform: ein Blick von ‚außen‘“, „Aspekte einer Neuordnung der regionalen Hochschullandschaft in Rußland“ und „Das russische Bildungswesen im Spannungsfeld von Kontinuität und Umbruch“.

Klingemann, Hans-Dieter/Ewa Kulesza/Annette Legutke (eds.): *The State of Political Science in Central and Eastern Europe*, hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Edition Sigma, Berlin 2002. 331 S. € 22,90. Im Buchhandel.

Um einen Einblick in die aktuelle Situation der Politikwissenschaften in den EU-Beitrittskandidaten zu gewinnen, veranstaltete das „Thematic Network Political Science“ (NT) im Juli 1999 in Leiden und im März 2000 in Berlin je eine Konferenz, welche sich dieses Themas annahm. Aus diesem Anlaß wurde eine standardisierte Analyse des Lehrangebots der Politikwissenschaften an den höheren Bildungseinrichtungen und des Studienverlaufs in 11 Ländern vorgenommen. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Universitäten, auch wenn auf wichtige private Bildungseinrichtungen ebenfalls Bezug genommen wird. Die standardisierten Analysen beinhalten Information zu Fakultäts- und Departmentstrukturen, der personellen Ausstattung und den Schwerpunkten der Einrichtungen. Diese Informationen sind geeignet, als Leitfaden für Studenten und Lehrkräfte zu dienen, die an der Teilnahme an einem Austauschprogramm mit einer dieser Institutionen interessiert sind. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Introduction: Political Science in the Countries of EU Enlargement“ (Hans-Dieter Klingemann/Ewa Kulesza/Annette Legutke), „Political Science in Bulgaria“ (Georgi Karasimeonov), „Political Science in the Czech Republic“ (Zdenka Mansfeldova), „Political Science in Estonia“ (Raivo Vetik/Annika Avikson), „Political Science in Hungary“ (Mate Szabo), „Political Science in Latvia“ (Andris Runcis), „Political Science in Lithuania“ (Algis Krupavicius), „Political Science in Poland“ (Wlodzimierz Wesolowski/Radoslaw Markowski), „Political Science in Romania“ (Daniel Barbu), „Political Science in Slovakia“ (Darina Malova/Silvia Mihilikova), „Political Science in Slovenia“ (Danica Fink-Hafner).

Kaase, Max/Vera Sparschuh (eds.): *Three Social Science Disciplines in Central and Eastern Europe: Handbook on Economics, Political Science and Sociology (1989-2001)*. Co-edited by Agnieszka Wenninger, Gesis Social Science Information Centre Bonn/Berlin and Collegium Budapest Institute for Advanced Study, Berlin/Bonn/Budapest 2002. 668 S. Includes bibliographical references, index and institution CD-Rom. €44,90. Im Buchhandel oder über: Informationszentrum Sozialwissenschaften, Lennestr. 30, 53113 Bonn.

Die Publikation zeichnet die Entwicklung der Soziologie, der Politik- und Wirtschaftswissenschaften von 1989 bis 2001 unter besonderer Berücksichtigung der Forschung

in den Ländern Zentral- und Osteuropas nach, die mit der EU assoziiert sind. Beachtung findet zudem die aktuelle Situation der Anthropologie, der Demographie und der Rechtswissenschaften in diesen Ländern. Ziel des Handbuches ist es, bessere Informationen zu mittel- und osteuropäischen Sozialwissenschaften und ihren Institutionen zur Verfügung zu stellen und damit die Kooperationsmöglichkeiten mit den Forschungseinrichtungen zu verbessern. Überblicksbeiträge liefern Andrei Plesu („Financing Difference: Fostering the Social Sciences in the Field of Tension between Homogenization and Differentiation“) und Elemér Hankiss („Brilliant Ideas or Brilliant Errors?“). In die Situation der Wirtschaftswissenschaften führt János Mátyás Kovács ein („Business as (Un)usual“), ergänzt durch einen Report von Hans-Jürgen Wagner („Demand and Supply of Economic Knowledge in Transition Countries“). In die Situation der Politikwissenschaft führt Hans-Dieter Klingemann ein („Political Science in Central and Eastern Europe: National Development and International Integration“), in die der Soziologie Pál Tamás („Followers or Activists? Social Scientists in the Reality Shows of Transformation“). Zu jeder Disziplin folgen jeweils Länderberichte aus Bulgarien, der Tschechischen Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, der Slowakei und Slowenien. Die beigelegte CD-ROM bietet einen Überblick über 700 mittel- und osteuropäische Einrichtungen, die im Kontext mit den drei oben genannten Disziplinen relevant erscheinen. Ergänzend bietet diese CD-ROM Zugang zur Internet-Datenbank INEastE.

Hausstein, Brigitte/Paul de Guchteniere (eds.): *Social Science Data Archives in Eastern Europe. Papers presented at the „New Archives Forum“, IASSIST/IFDO Conference „A Data Odyssey – Collaborative working in the Social Science Cyberspace“, Amsterdam, 14-19 May 2001*. GESIS/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln, Berlin/Köln 2001. 44 S. Komplette als pdf-Datei unter: http://www.gesis.org/en/data_service/eastern_europe/news/NAF2001.pdf

Auf der Tagung versammelten sich über 200 Daten- und Archivspezialisten, um sich über verschiedene Aspekte, etwa organisatorische Probleme der Datenbeschaffung, Standards der Datenerhebung und -verbreitung sowie die Entwicklung neuer Datentypen, auszutauschen. In der Broschüre liegen die verschiedenen Papiere vor, welche auf dem „New Archives Forum“ der Konferenz präsentiert wurden: „Introduction: The ‚New Archives Forum‘ at the 2001 IASSIST/IFDO Conference ‚A Data Odyssey – Collaborative working in the Social Science Cyberspace‘“ (Brigitte Hausstein/Paul de Guchteniere), „The Czech Sociological Data Archive“ (Jindrich Krejci), „Estonian Social Science Data Archives: Past and Future Perspectives“ (Rein Murakas/Andu Rämmer), „TARKI Data Bank – The Case of Hungary“ (Ildiko Nagy), „A Data Archive for Social Sciences in Romania“ (Adrian Dusa), „Development and Prospects of the Data Bank of Sociological Researches“ (zu Russland) (Nina Rostegaeva), „On the Pilot Project ‘Sociological archive‘“ (ebenfalls zu Russland) (Ludmilla Khakulina/Larisa Kosova), „Making use of Data on Social Science in Slovakia – First steps to a national Data Archive“ (Katarina Strapcova), „The Social Science Data Archive in Slovenia“ (Janez Stebe/Irena Vipavc) und „The Latvian Social Science Data Archive“ (Ausma Tabuna).

Hausstein, Brigitte/Paul de Guchteniere (eds.): *Social Science Data Archives in Eastern Europe. Results, Potentials and Prospects of the Archival Development. Papers presented at the UNESCO Workshop on Social Science Data Archives in Eastern Europe GESIS Branch Office Berlin, Germany, 22-24 February 2002* (Reihe Wissenschaft Bd. 16). E. Ferger Verlag, Bergisch Gladbach 2002. 236 S. €25,-. Im Buchhandel oder per e-mail: efv@e-ferger-verlag.de

Das UNESCO-Programm zur Gestaltung des sozialen Wandels (MOST) und die Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen veranstalteten in Berlin die internationale Tagung „Sozialwissenschaftliche Archive in Osteuropa“. Da eine leistungsfähige sozialwissenschaftliche Dateninfrastruktur eine Voraussetzung für die Entwicklung politischer Handlungskonzepte der Transformationsländer darstellt, trafen sich hier Vertreter aus 13 osteuropäischen Ländern mit Repräsentanten der führenden europäischen Datenarchive, um Ergebnisse und Potentiale der Entwicklung von Archiven in osteuropäischen Reformstaaten zu analysieren, mit dem Ziel, ein Netzwerk osteuropäischer Datenarchive zu bilden. So wurde hier das East European Data Archive Network (EDAN) gegründet. Die Publikation stellt das Ergebnis dieser Tagung dar und bietet in Form von Länderreports einen Überblick über die Entwicklung der Datenarchive in Osteuropa seit 1990. Der Inhalt im einzelnen: „Data and Information Transfer between Eastern and Western Europe“ (Brigitte Hausstein), „Some Insights into the Development of Data Movement“ (Ekkehard Mochmann); einzelne Länderreports: „Bulgaria“ (Yantsislav Yanakiev), „Lithuania“ (Algis Krupavicius), „Poland“ (Krzysztof Zagorski/Michael Wenzel/Bogdan Cichomski), „Ukraine“ (Andrij Gorbachyk/Olha Honcharenko), „Yugoslavia“ (Ljiljana Bacevic); einzelne „Data Archiv Progress Reports“: „Establishing the Sociological Data Archiv in the Czech Republic“ (Jindrich Krejci), „Empirical Research and the Situation of Data Archiving in Estonia“ (Rein Murakas/Andu Rämmer), „Latvian Social Science Data Archiv“ (Ausma Tabuna), „The Data Bank of Sociological Research“ (Nina Rostegaeva), „Compiling an Open Sociological Archiv in Russia“ (Lyudmila Khakhulina/Larisa Kosova), „The Data Archiv Project in the Republic of Slovakia“ (Katarina Strapcova), „Experience with the Data Documentation Initiative Codebook in ADP, Slovenia“ (Janez Stebe), „TARK Databank“ (Ildiko Nagy), „Final Remarks“ (Brigitte Hausstein/Paul de Guchteniere).

Gokhberg, Leonid//Natalia Kovaleva/Levan Mindeli/Elena Nekipelova (eds.): ***Qualified Manpower in Russia***. Centre for Science Research and Statistics, Moskau 2000. 239 S. ISBN 5-7602-0093-3. Im internationalen Buchhandel.

Die Datensammlung fokussiert in ihren Statistiken auf die „menschlichen Ressourcen“ der russischen Ökonomie und versucht daher, eine Reihe verschiedenster Daten zur Verfügung zu stellen, die etwa die Abschätzung verschiedener Trends auf dem russischen Arbeitsmarkt erlauben, aber auch einen Einblick in das Hochschulsystem und die Postgraduiertenförderung gewähren. Die Publikation wendet sich vor allem an Leser, die sich insbesondere für die ökonomische, wissenschaftliche und technologische Entwicklung in Russland interessieren und gliedert sich wie folgt: „Educational Potential of the Population“, „Labor Force and Employment“, „Higher Education System“, „Postgraduate Training and Supply of Highly Qualified Scientists“, „Qualified Manpower in the Labour Market“ und „R&D Personnel“.

Birnstein, Vadim J.: ***The Perversion of Knowledge. The True Story of Soviet Science***. Westview Press, Boulder, Colorado/Oxford 2001. 492 S. €30,45. ISBN 0-8133-3907-3. Im internationalen Buchhandel.

Der Autor widmet sich in gesonderten Kapiteln der Gleichschaltung der Wissenschaften nach der Oktoberrevolution 1917 (1), der Verfolgung und der Hinrichtung von Wissenschaftlern (2), den Kollaborateuren unter den Akademikern (3) sowie einzelnen Fällen von Widerstand durch Wissenschaftler bis zum Ende der 70er Jahre. Im Anhang befindet sich neben einer Sammlung ausgewählter und übersetzter Dokumente sowie einem Verzeichnis von Kurzbiographien sowjetischer Wissenschaftler eine ausführliche Auswahlbibliographie.

Georgieva, Patricia: ***Higher Education in Bulgaria*** (Monographs in Higher Education), unter Mitarbeit von Lucy Todorova/Deyan Pilev: UNESCO-CEPES, Bu-

carest 2002. 185 S. €22,00. Bezug: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom, enquiry@tandf.co.uk

Die Studie versucht nach den gewaltigen Veränderung innerhalb der letzten Jahre eine Bestandsaufnahme zum Zustand der höheren Bildung in Bulgarien vorzunehmen. Da diese Reformen nur innerhalb eines entsprechenden gesetzlichen Rahmens vorgenommen werden können, sind große Teile der Analyse dieser legislativen Bedingungen gewidmet. Zudem bietet die Monographie einen Abriss der Geschichte des höheren Bildungssystems unter besonderer Betonung der Entwicklungen seit 1990 und eine Analyse der dringendsten Probleme. Im Einzelnen gliedert sie sich in folgende Kapitel: Higher Education – History and Present Challenges (1), The Governance of Higher Education (2), Institutional Patterns and Quantitative Developments (3), Institutional Governance and Administration (4), Faculty Structure and Academic Work (5) Students and Graduates (6), The Future of Higher Education in Bulgaria (7) sowie einen Anhang mit einem Verzeichnis höherer Bildungseinrichtungen und den möglichen Abschlüssen und einer Dokumentation des "The Higher Education Act".

Leal Filho, W.D.S./V.A. Gusev (eds.): *Prospects of Integration and Development of R&D and the Innovation Potential of the Black Sea Economic Cooperation Countries (BSEC)* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 37). IOS Press, Amsterdam 2002. 200 pp. €85,-. ISBN 1 58603 263 1. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands; info@iospress.nl

The book presents a selection of views and perspectives in which the usefulness of initiatives in technology transfer in respect of R&D in both western and eastern European countries is outlined. It also contains examples of projects and case studies in which the role of technology transfer in R&D have been demonstrated, along with a description of various EU supporting mechanisms available.

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Wittenberg/Leipzig)

Ingo Bayer: Strategische und operative Führung von Fakultäten. Herausforderung durch Autonomie und Wettbewerb. Hemmer, Mannheim 2001. 220 Seiten, ISBN 3-9806979-1-6, € 35,00

Mit einer theoriegeleiteten Analyse der Reformprozesse an Fakultäten deutscher Universitäten hat Ingo Bayer ein aktuelles und wichtiges Thema aufgegriffen: Wie könnte es Fakultäten gelingen, sich in dem härter werdenden Wettbewerb um Ressourcen und Ansehen zu behaupten? Der Autor entwickelt in seiner Dissertationsschrift auf der Grundlage der Prinzipal-Agent-Theorie und mit den Instrumenten des New-Public-Management ein Konzept zur strukturellen Reform von Fakultäten, das über die meisten bisher erprobten Ansätze hinausgeht.

Ingo Bayer gliedert seine Analyse in vier Schritte: Zunächst wird der Reformprozess der staatlichen Hochschulsteuerung in Baden-Württemberg ausführlich dargestellt. Anschließend wird der Prinzipal-Agent-Ansatz als ökonomische Theorie erläutert. Schließlich werden die Strategiebildungsprozesse von Universitäten und Fakultäten mit dem theoretischen Instrumentarium analysiert und darauf aufbauend ein Modell zur strategischen Führung von Fakultäten entwickelt.

Es gelingt dem Autor, fünf Jahre Hochschulreform in Baden-Württemberg (1995-2000) auf den ersten zehn Seiten seiner Arbeit zusammenzufassen. Von den ersten an der Stärkung der Lehre orientierten Reformen im Jahr 1995 über den bundesweit ersten Hochschulpakt im Jahr 1997 bis zur Einführung von Finanzautonomie, leistungsorientierter Mittelverteilung und neuen Führungsstrukturen werden wesentliche Veränderungen kurz umrissen. Als Fazit dieser Analyse hält Ingo Bayer fest, dass im Zuge der künftigen Hochschulreformen vor allem ökonomische Probleme zu lösen und Managementverfahren zu verbessern seien.

Um die Hochschulreform aus diesen beiden Perspektiven zu untersuchen und zugleich mögliche Handlungswege abzuleiten, schlägt er eine Verbindung des Prinzipal-Agent-Ansatzes mit den Konzept des New-Public-Management vor. Im zweiten Teil der Arbeit werden daher die beiden theoretischen Konzepte dargestellt: Beziehungen wie die zwischen

einer Landesregierung und einer Universität oder zwischen einer Universitätsleitung und den Fakultäten werden hier als die Beziehung zwischen Auftraggeber (Prinzipal) und Auftragnehmer (Agent) definiert. Der Prinzipal delegiert Aufgaben an den Agent und entlohnt diesen dafür, wobei Aufgabe und Lohn in einem Vertrag vereinbart werden. Der Agent entscheidet sich für eine konkrete Handlungsalternative und bestimmt so das Ergebnis der Handlung und damit auch den Nutzen für den Prinzipal (S. 22f.). Die Theorie geht nun davon aus, dass der Agent (die Hochschule oder die Fakultät) dem Prinzipal (dem Land oder der Universitätsleitung) Informationen vorenthalten könnte, in dem er seine tatsächlichen Absichten, sein Fachwissen oder seine Handlungsalternativen verschweigt. Die tatsächliche Leistung des Agenten ist also für den Prinzipal nicht offensichtlich, weshalb er durch Einstellungstests, Indikatorsysteme und Belohnungen versucht, den Agent an seine Handlungsvorgaben zu binden.

Damit bewegt sich Ingo Bayer mitten in der aktuellen Debatte über staatliche Hochschulsteuerung: Wie kann der Staat die Leistungsfähigkeit der Hochschulen fördern und gleichzeitig die Kosten minimieren? Wie kann hierbei ein Gleichgewicht zwischen möglichst großer Eigenverantwortung der Hochschulen einerseits und ausreichender staatlicher Kontrolle andererseits gewährleistet werden? Die gleichen Fragen stellen sich innerhalb der Hochschulen: Die Hochschulleitung erwartet möglichst große Leistungen von den Fakultäten und muss entscheiden, wie weit diese kontrolliert werden müssen. Auch die Fakultäten sehen sich selbst als Prinzipale ihren Lehrstühlen und Instituten gegenüber. Problematisch wird dies vor allem dadurch, dass das starke Selbstverwaltungsmodell der Fakultäten zu einer Vermischung von Prinzipal und Agent führt: Der Fakultätsrat setzt sich selbst aus den Agenten, den Lehrstühlen zusammen (S. 29ff.).

Hier führt Ingo Bayer nun das Konzept des New Public Management als mögliches Instrumentarium zur Lösung der Unsicherheiten zwischen Prinzipal und Agent ein: Indikatorsysteme könnten demnach helfen, Informationsassymetrien zu verringern; eine klare Zuschreibung von Verantwortungen macht die Aufgabenerfüllung nachprüfbar (Konzernstrukturen) und ermöglicht internen Wettbewerb um beschränkte Ressourcen (S. 54ff.).

Nach diesen eher abstrakten Überlegungen bezieht der Autor das Prinzipal-Agent-Konzept auf die Strategiebildungsprozesse in den Universitäten und Fakultäten. Zunächst wird die bisherige Leitungsstruktur

der Universitäten mit dem kollegial verfassten Prinzipal (Rektorat bzw. Fakultätsrat) vorgestellt. Es wird argumentiert, dass die bestehenden Strukturen effektive Strategiebildungsprozesse erschweren, weil u.a. die kollegiale Struktur schon zu Zielkonflikten innerhalb des Prinzipals führe, weil die Prinzipale kaum über geeignete Kontrollinstrumente verfügten und weil das Rotationsprinzip dazu führe, dass die gewählten Dekane kaum unliebsame Entscheidungen durchsetzen könnten (S. 81f.).

Die Hochschulreformen in Baden-Württemberg werden nun darauf hin untersucht, wie weit sie klarere Entscheidungen im Sinne des Prinzipal-Agent-Ansatzes ermöglichen. So wird die Möglichkeit, das Amt des Rektors auch für universitätsexterne Personen zu öffnen, als sinnvolle Stärkung des Hochschulleitung eingeschätzt. Insgesamt sieht der Autor jedoch zahlreiche strukturelle Probleme, die ein effektives Handeln der Fakultäten verhindern und schlägt daher als weitergehende Reform die Entwicklung einer Holding-Struktur als wirtschaftliche Entscheidungs- und Handlungseinheit für Fakultäten vor. Diese Holding könne die Beziehung zu den Fakultäten durch Zielvereinbarungen, ein Fakultätsrechnungswesen und Budgetierung effektiv steuern (S. 158ff.). Der Einsatz neuer Steuerungsinstrumente sei folglich in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Situation nicht nur unumgänglich, sondern biete auch die Chance, bisher ungenutzte Potentiale zu mobilisieren (S. 202).

Angesichts der Tatsache, dass die sogenannten neuen Steuerungsinstrumente inzwischen in allen Bundesländern eingeführt werden, und dabei oft wenig theoretisch reflektiert werden, erscheint es äußerst nützlich, diese Entwicklung in ein theoretisches Konzept einzubinden und die vorgeschlagenen Instrumente auch theoretisch zu begründen. Insofern ist die Arbeit von Ingo Bayer einen interessanten Beitrag zur Debatte über die neuen Hochschulsteuerungsinstrumente. Allerdings bleiben bei dem theoriegestützte Managementansatz auch einige Fragen offen: Können Staat und Hochschule oder Fakultätsleitung und Professoren tatsächlich als rationale Nutzenmaximierer begriffen werden (S. 22) oder trifft das Modell die Zusammenhänge in der Realität nur unzureichend? Zudem wird das Konzept als sinnvolle Reaktion der Hochschulen auf die Sparvorgaben der Regierungen dargestellt; zugleich wird aber darauf verwiesen, dass die beschriebenen finanziellen Anreizsysteme selbstverständlich nur einen Zusatz zu einer ausreichenden Grundversorgung der Fakultäten darstellen können. Diese optimistische Annahme ist jedoch in einer Zeit, in

der fast überall an der Grundsubstanz gespart werden muss, kaum noch aufrecht zu erhalten.

Insgesamt hat der Autor damit viele Probleme der aktuellen Hochschulreform treffend beschrieben und auch ein klares Modell zu deren Lösung entwickelt. Die Vorstellung, dieses Modell ließe sich auf die Praxis der Hochschulen übertragen, ist jedoch noch nicht überzeugend dargelegt. Damit bleibt die Arbeit eher ein theoretischer Anwendungsfall für volkswirtschaftliches Denken als eine realistische Studie zur Reform der Universitäten.

Karsten König (Wittenberg)

Stefanie Schwarz-Hahn, Meike Rehbarg: Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin 2004, ISBN 3-8309-1370-2, 152 Seiten, € 19,90

Die Diskussion um „ob“ oder „ob nicht“ von Bachelor und Master an deutschen Hochschulen scheint gelaufen; es geht lediglich noch um die Frage des „wie?“. In diesem Sinne konzentriert sich die Studie der beiden Hochschulforscherinnen Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehbarg vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel konsequent auf die Strukturmerkmale der neuen Studiengangskonzeptionen. Die Autorinnen haben in ihrer Studie aus dem Jahr 2003 insgesamt 569 Fragebögen ausgewertet. Erfasst sind mit den Fragebögen die Angaben, Meinungen und das Verständnis der Studiengangsverantwortlichen in den Hochschulen über strukturelle Merkmale wie Begrifflichkeit der Modularisierung, Internationalisierung, Dauer der neuen Studiengänge, Mehr oder Weniger von Schlüsselqualifikationen und Arbeitsmarktbezug der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge.

Die empirische Studie ist klar gegliedert. In einleitenden Vorbemerkungen werden Prämissen und methodische Vorgehensweise beschrieben; ein abschließendes Kapitel fasst die zwölf wichtigsten empirischen Befunde prägnant zusammen. Im Anhang finden sich umfassende

Literaturhinweise zur (hochschul-)politischen, konzeptionell-strukturellen sowie rechtlichen Dimension des so genannten „Bologna-Prozesses“.

Die beiden Autorinnen identifizieren zu Beginn fünf Leitideen, die aus ihrer Sicht die Zielrichtung des „Bologna-Prozesses“ vorgeben. Die Leitideen – Erhöhung der Transparenz von Lehre und Studium, der Kompatibilität, der Flexibilität, der Internationalität und nicht zuletzt der guten Anbindung an den Arbeitsmarkt (vgl. S. 19ff.) – sollen demnach für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums und somit für die Reformbemühungen der deutschen Hochschulen besonders bedeutsam sein. Entlang dieser Zielvorstellungen entwickeln Schwarz-Hahn und Rehbürg ihre Forschungsfragen. Die empirischen Ergebnisse werden im Hinblick auf ihren möglichen und tatsächlichen Beitrag zur Zielerreichung bewertet. Die Ergebnisdarstellung differenziert binär nach den Hochschultypen Universität versus Fachhochschulen (Musik- und Kunsthochschulen werden nicht gesondert betrachtet, die Frage der Trägerschaft – privat, kirchlich oder staatlich – spielt nur bei dem Aspekt der Studiengebühren eine Rolle). Die Untersuchung beinhaltet eine weitere Aufschlüsselung der Ergebnisse nach dem Kriterium der Fachzugehörigkeit.

Wie sehen die Strukturen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge im Jahr 2003 aus? Welche Hinweise können all diejenigen erhalten, die an ihrer Hochschule die Entwicklung neuer Studienangebote noch vor sich haben? Wo positioniert sich der *mainstream* in den (neu) existierenden Wahl- und Gestaltungsspielräumen (etwa bei der Frage nach drei-, dreieinhalb- oder vierjährigen Bachelorangeboten)? Die Hochschulforscherinnen resümieren die folgenden „zwölf wichtigsten empirischen Befunde, die das Bild der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen in der Einführungsphase bestimmen“ (S. 127ff.):

- (1) Die Studienstrukturreform realisiert sich in drei unterschiedlichen Programmtypen: in eigenständigen Bachelorstudiengängen („Bachelor solo“), in eigenständigen Masterstudiengängen („Master solo“) und in konsekutiven Programmen („Bachelor/Master konsekutiv“).
- (2) Bachelor- und Masterstudiengänge werden an Universitäten und Fachhochschulen sowie in allen Fächergruppen angeboten.
- (3) Die Dauer (Regelstudienzeit) des Bachelorstudiengangs beträgt in den allermeisten Fällen drei Jahre.
- (4) In der Regel werden die neuen Studiengänge parallel zu den traditionellen Abschlüssen angeboten, oft auch längerfristig.

- (5) Studiengebühren werden vor allem in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen „Master solo“-Angeboten erhoben.
- (6) Bezogen auf das einzelne Studienangebot ist eine große Flexibilität und Transparenz zu verzeichnen.
- (7) Im Vergleich zwischen den Studienangeboten zeigt sich indes eine geringe Kompatibilität aufgrund verschiedener Modul- und Leistungspunktsysteme.
- (8) Viele Maßnahmen tragen zur Internationalisierung der Studienangebote bei.
- (9) Die Hälfte der Studiengänge befindet sich im Akkreditierungsverfahren oder hat es abgeschlossen.
- (10) In der Ausgestaltung der Studienangebote sind deutliche Bemühungen um eine gute Anbindung an den Arbeitsmarkt erkennbar.
- (11) Es gibt ein großes Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen, aber bisher nur wenige Studierende.
- (12) Obwohl die neuen Studiengänge viele Reformen im Detail umsetzen, sind unter den ausgewerteten Studienangeboten überraschend wenige echte Reformstudiengänge.

Wie sind diese Ergebnisse zu lesen? Der Studie liegt erkennbar ein Reformmodell mit normativen Setzungen zugrunde. Diese normativen Setzungen finden ihren Ausdruck einerseits in den oben referierten Leitgedanken, andererseits in der Definition dessen, was im Sinne der Autorinnen ein „echter Reformstudiengang“ (S. 110) ist. Schwarz-Hahn und Rehbürg meinen damit jenes Studienangebot, das sämtliche von ihnen in der Studie untersuchten Teilreformen (Modularisierung, ECTS-kompatible Punktevergabe, Einbindung von praktischen Anteilen etc., vgl. S. 134) gleichzeitig erfüllt. Die Studie ist somit selbst eine Auffächerung von „Reformerwartungen“ (S. 134) und die Feststellung, ob und inwieweit diese erfüllt sind. Doch wessen Reformerwartungen sind diese und wer befindet darüber ob diese erfüllt sind oder nicht?

Hier kristallisieren sich drei grundsätzliche Fragen beziehungsweise Anmerkungen zur Untersuchung, die folgende Aspekte betreffen: (1) die in der Untersuchung berücksichtigten Aussagen, (2) die Begrifflichkeit und die verwendeten Kriterien sowie (3) das Verhältnis von Objektivitätsanspruch und Subjektivität in der hermeneutischen Deutung der Ergebnisse.

(1) Die Studie basiert auf den Angaben, Meinungen und Einschätzungen der für den jeweiligen Studiengang Verantwortlichen. Die Aussagen sind eine Gesamtschau von Meinungen und Einschätzungen von Einzelpersonen: „Es sind diejenigen Fachvertreter, die eine besonders große Motivation aufweisen, die Lehre und das Lernen an deutschen Hochschulen zu verändern.“ (S. 23) Ein Meinungsbild anderer Statusgruppen – Absolventen, Studierende, Studieninteressenten, Hochschulleitungen, Berufspraxis, Fachbereichs- und Fakultätentage etc. – noch quasi-objektive Dokumente wie Prüfungs- und Studienordnungen sind damit nicht in die Untersuchung eingeflossen.

(2) Die Befragten machen Angaben zu Fragen, die das Konzept der beiden Hochschulforscherinnen widerspiegeln. Zum Beispiel: „Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lehrveranstaltungen und Modulen?“ (Frage C.04, S. 67). Dahinter verbirgt sich eine Wertung und entsprechende Definition des Modulbegriffs, den die Autorinnen in ihrer Interpretation deutlich machen: „Daher ist eine Modularisierung insbesondere dann sinnvoll, wenn mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Modul zusammengefasst werden.“ (S. 67) Der Kern der Modularisierung, wie er bspw. in den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zu Modularisierung und Leistungspunktsystemen deutlich beschrieben ist, wird dagegen nachgeordnet behandelt: So ist die Beschreibung von Modulen als Lerneinheiten mit definierten Lern- oder Studienzielen, also Kompetenzen und Qualifikationen, in der Befragung zwar mit erfasst, in der Ergebnisdarstellung jedoch in ihrer Bedeutung nicht angemessen präsentiert.

Ein zweites Beispiel: Mit den Kategorien „Bachelor solo“, „Master solo“ und „Bachelor/Master konsekutiv“ prägen Schwarz-Hahn und Rehbarg eine neue Begrifflichkeit. Sie überwinden damit die formaljuristischen Vorgaben, die einen Studiengang in der Zusammenschau von Abschlussgrad und Fach definieren. Die „Bachelor/Master konsekutiv“-Kategorie eines Studienprogramms scheint dabei ein problematischer Hinweis darauf zu sein, dass viele Verantwortliche in den Hochschulen den eigentlichen Hochschulabschluss erst mit dem Master erreicht sehen; ihr gestuftes Studienangebot ist deshalb als ein Durchgang konzipiert. Ungeklärt bleibt, wie dieses Programmkonzept mit der eingangs von den Autorinnen formulierten übergreifenden Zielsetzung der „Erhöhung der Flexibilität“ (S. 21) vereinbar ist. Was die Autorinnen aus der Verteilung in den Ergebnissen als legitime Kategorie sehen, wird dagegen in der Legitimität bezogen auf die übergreifenden Prozessziele nicht hinterfragt.

Die Gleichsetzung des Grades der Internationalisierung mit Prozentanteilen englischsprachiger Lehrveranstaltungen „als wesentlicher Beitrag zur Internationalisierung“ (S. 82) erscheint als ein weiteres Indiz für ein zugrunde liegendes Leitbild. Wie die Zusammenfassung relativiert, ergreifen die Hochschulen in ihren Internationalisierungsbemühungen dabei ein ganzes Bündel von Maßnahmen mit internationalen Kooperationen, verpflichtenden Auflandsaufenthalten in den Studiengängen, Auslandspraktika etc. (S. 132). Und auch der Arbeitsmarktbezug wird von den Hochschulen, wenn, auf vielfältige Art und Weise unternommen. Die Beteiligung der „Arbeitgeber“ am Studiengang (als eine Größe, die in der Fragestellung zentral gewichtet ist) ist nur ein kleiner Ausschnitt (S. 95).

(3) Die beispielhaft aufgeführten Begriffssetzungen beziehungsweise Fragestellungen und deren impliziter Verweis auf zugrunde liegende Modelle indiziert eine grundlegende Herausforderung eines solchen Projekts: das Spannungsverhältnis des Bemühens um methodische Objektivität einerseits und der in der hermeneutischen Deutung anklingenden Subjektivität andererseits (dies im Übrigen durch die Subjektivität der Befragten verstärkt). In der Darstellung vermischen sich die Abbildungen des empirischen *mainstream* mit dem, was die Autorinnen als Tendenz vermuten und dem deutschen Hochschulsystem unterstellen. Der Themenkomplex der Studiengebühren macht dies als ein weiteres Beispiel deutlich. Schwarz-Hahn und Rehburg beziehen Position: „[Es] ist zu vermuten, dass kostenpflichtige Studiengänge auf die potenziellen Studierenden abschreckend wirken“ (S. 59). Ihre Vermutung bleibt allerdings ungeprüft. Dagegen resümieren die Autorinnen, „dass die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht generell dazu genutzt wird, indirekt (sic!) Studiengebühren an deutschen Hochschulen einzuführen“. (S. 60)

Deshalb ist es den Autorinnen zugute zu halten, dass sie ihre subjektive Positionalität vorweg stellen, zumindest wenn sie Kennzeichen eines „echten Reformstudiengangs“ definieren: „Zu diesem Zweck haben wir einige Aspekte ausgewählt, die wir im Zuge der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen für besonders wichtig halten, und sie für die Analyse als Standards definiert.“ All diejenigen, die die Ergebnisse der Studie zu zitieren oder zu verwerten beabsichtigen, mögen sich diese gebundene Perspektive und die damit verbundene Subjektivität der Aussage stets vergegenwärtigen.

Stefanie Hofmann (Bayreuth)

Florian H. Müller: Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden. (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 369). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann-Verlag 2001. 222 Seiten, ISBN 3-8309-1056-8, €25,50

Die Hochschulreformbemühungen in Deutschland greifen kaum auf wissenschaftlich fundiertes Wissen zur Verbesserung der Studiensituation zurück, ja können gar nicht darauf zurückgreifen. Dieser These von Florian Müller ist zuzustimmen (S. 12), doch die Kritik an der Hochschulforschung ist nicht neu, und auch die Ursachen wurden schon mehrfach benannt. Lobenswert ist daher sein Vorhaben, empirische Befunde ihres deskriptiven Charakters zu entheben, in theoretische Konzepte umzusetzen und praktische Handlungskonsequenzen abzuleiten, um speziell unter dem Gesichtspunkt des Studieninteresses und der Studienmotivation Lehr-Lernprozesse zu optimieren.

Florian Müller befasst sich seit 1995 an der Universität der Bundeswehr München mit der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Bereich der Interessen- und Lernmotivationsforschung. Fußend auf der Münchner Interessentheorie, wendet sich der Autor dem schon mehrfach in empirischen Untersuchungen bearbeiteten Phänomen „Studieninteresse“ zu. Die deutlich psychologisch ausgerichtete Arbeit, bietet gleichwohl lohnende Ansatzpunkte für die aktuelle Studienreformdebatte an deutschen Hochschulen, nicht nur, weil auch empirische Untersuchungen der Hochschulforschung kritisch gewürdigt werden (S. 69ff.), sondern vor allem, weil mit der Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen Lösungsansätze diskutiert werden, die einen aktuellen Bezug zu möglichen Konsequenzen hochschuleigener Auswahlverfahren aufweisen. Es stellt sich die Frage, wie Studienbedingungen zu gestalten sind, damit für ausgewählte StudienanfängerInnen „die Aktualisierung von Interesse möglich wird, sich Interessen entwickeln können oder sich im Idealfall sogar neue Interessen (...) bilden“ (S. 54).

Interesse ist von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht Studienwahl (S. 70ff.), Studienmotivation, Studienerfolg (S. 75ff.) oder auch Studienabbruch (S. 78ff.) zu erklären; dies ist bereits empirisch gut belegt worden. Bemerkenswert und beachtlich ist der Versuch des Autors, das Studierverhalten aus einer Theorie des Interesse zu erklären, die auf Lernsituationen setzt, in denen Studierende selbstbestimmt, kompetent und sozial eingebunden Interessen entwickeln. Exemplarisch analysiert

der Autor Studienbedingungen an der Bundeswehrhochschule, um ihre interessenfördernden Einflüsse zu hinterfragen und den Zusammenhang zwischen Ausprägung und Inhalt individueller Interessen zu untersuchen. Hierbei analysiert er Ziele und Motive der Studien- und Berufswahl, wahrgenommene Bedingungen im Studium, bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungsmuster zu Studium und Beruf der Studierenden. Auf der Grundlage empirisch belegter Befunde wird ein vorläufiges Modell der Bedingungen von personalen und situativen Variablen des Studieninteresses erstellt, um je Gestaltungsprinzipien zu identifizieren, die sich förderlich auf die Entwicklung und auch Aufrechterhaltung von Interesse auswirken (S. 58ff.).

Unter historischem Aspekt analysiert der Autor zunächst ausgewählte pädagogische oder psychologische Konzepte von Herbart, Lunk, Dewey, Kerschensteiner und Lersch auf Gemeinsamkeiten (S. 21ff.) und Anknüpfungspunkte für moderne pädagogisch-psychologisch orientierte Interestheorien. Gemeinsam ist den Konzepten, dass Interesse „in Übereinstimmung an Gegenständen, also spezifischen Inhalten festgemacht sowie als integrativer Bestandteil von Handlungen gefasst“ wird (S. 33). In den untersuchten Konzepten wird die Selbststeuerung von Interessenhandlungen betont. Pädagogische Relevanz gewinnen die untersuchten Konzepte dadurch, dass Interesse mit Wissenserwerb und der Qualität von Lernergebnissen in Beziehung gesetzt wird. Ein besonderes Augenmerk legt der Autor auf die persönliche Werthaftigkeit des Interesses sowie deren emotionale Varianten in den untersuchten Konzepten und schlägt somit eine Brücke in die Gegenwart und verortet sich theoretisch in der Münchner Interestheorie.

Ausführlich werden die konzeptionelle Verwandtschaft der Theorie des Interesses, der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan sowie die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi diskutiert. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, um intrinsisch motiviertes Lernen zu fördern. Unter dem Fokus Umweltbedingungen arbeitet der Autor jene pädagogisch gestaltbaren Umweltaspekte heraus, die intrinsisch motiviertes und interessengeleitetes Lernen fördern. Die Beschreibung von Umweltbedingungen hinsichtlich ihrer Effekte für interessengeleitetes Lernen folgt konsequent den vorangestellten Erklärungen zum Zusammenhang zwischen Interesse und Lernen. Insbesondere personenbezogene Bedingungen – wie Anfangsinteressen, selbstgesteckte Ziele von Bildungsmaßnahmen, generelle Orientierungen oder Strukturen vor allem

beim Lernen Erwachsener – sind bei der Gestaltung von Umweltbedingungen zu berücksichtigen, um eine Aufrechterhaltung und/oder Entwicklung von Interessen zu ermöglichen.

Mit Hilfe des eingesetzten Instrumentariums werden vom Autor persönliche wie situative Bedingungen in ihrer Wechselwirkung auf das Studieninteresse untersucht, um einerseits Persönlichkeitsmerkmale und subjektive Einschätzungen der Lernumwelt zu hinterfragen und praktische Konsequenzen zur Interessenförderung ableiten zu können. Andererseits wird das Studieninteresse hinsichtlich seiner Auswirkungen auf das Studierverhalten und mögliche Moderatorvariablen in diesem Kontext analysiert. Der Einsatz validierter Untersuchungsinstrumente (beispielsweise FSI, 16-PF) und Skalenniveau adäquater Auswertungsverfahren ermöglichen es, die Untersuchungsergebnisse, die durch die Spezifik des Untersuchungsfeldes (S. 89ff.) geprägt sind, auch fallweise auf die Studiensituation an anderen Hochschulen zu übertragen.

Die empirischen Befunde belegen deutlich, dass die Entwicklung von Interessen im Studium wesentlich von den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden bestimmt wird. Der Autor kann unter anderem nachweisen, dass für verschiedene Studiengänge unterschiedliche Typen von Persönlichkeitsstrukturen bedeutsam sind, um Studieninteresse zu entwickeln oder aufrecht zu erhalten. Neben der Persönlichkeitsstruktur ist die Realisierung des Erststudienwunsches eine weitere bedeutsame Variable. Eine formale Zuweisung zu „Studiengängen (...)“ erweist sich als disfunktional für die Integration in den Studiengang und somit auch für das Studieninteresse“ (S. 193).

Bedeutsam für die aktuelle Debatte um Studiengangsreformen ist in diesem Zusammenhang, dass persönliche Motive der Studien- und Berufswahl, die auf Interesse sowie auf persönliche Entwicklungschancen abzielen, günstige Voraussetzungen für Studieninteresse sind. Ein Fehlen dieser Merkmale hat zur Folge, dass die Studierenden mit ihrer universitären Umwelt unzufrieden sind. Daraus leitet der Autor folgerichtig ab, dass sowohl im Vorfeld wie im Studium selbst eine Intensivierung der Studien- und Laufbahnberatung erforderlich ist, „die die Maximierung der Passung von Person und Studiengang zum Ziel hat“ (S. 194). Darüber hinaus benennt der Autor Bedingungen, die besonders förderlich für die Aufrechterhaltung und Förderung von Interessen sind. Den pädagogisch und didaktisch interessierten HochschullehrerInnen werden diese Gestaltungsmöglichkeiten nicht völlig neu erscheinen, sie werden sie aber si-

cherlich in ihrer pädagogischen Praxis bestärken und anderen HochschullehrerInnen Mut machen, neue Formen im Studienalltag auszuprobieren.

Obwohl die Studieneingangsphase in der Anlage der Untersuchung nicht explizit thematisiert wird, bestätigt sie dennoch einen interessanten Fakt: Jüngere Semester sind nach eigener Angabe interessierter an ihrem Studienfach als ihre KommilitonInnen in höheren Semestern. Auch wenn der Autor darauf verweist, dass die Mittelwertunterschiede gering sind und sich die Ergebnisse nur als Trend interpretieren lassen (S. 146), so sind sie doch zumindest ein Indiz dafür, dass der Studienbeginn eine besonders sensible Phase ist. Damit verweist der Autor faktisch am Rande seiner Arbeit auf ein Forschungsdesiderat, das bei den anstehenden Reformen des Hochschulzuganges von der Hochschulforschung geschlossen werden sollte.

Dirk Lewin (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Wittenberg/Leipzig

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990–1998²

Kant, Hermann: *Die Aula. Roman*, Aufbau-Taschenbuch-Verlag, Berlin 1993, 463 S. €10,-. Im Buchhandel.

Neuaufgabe des erstmals 1965 bei Rütten & Loening in Ost-Berlin erschienenen Buches, das zwischen 1949 und 1962 handelt und die Geschichte der Arbeiter- und Bauernfakultät – einer Bildungseinrichtung, an der junge Erwachsene aus Arbeiter- und Bauernfamilien die Hochschulreife erwarben, um anschließend ein Studium aufzunehmen – erzählt. Der Autor selbst war ab 1949 an der ABF in Greifswald. Im Verlagstext heißt es: „Robert Iswall, der plötzlich eine Abschiedsrede halten soll, weil die Arbeiter- und Bauernfakultät geschlossen wird, kramt in Erinnerungen. Hinter den Anekdoten aus der Studentenzeit in der fünfziger Jahren machen sich bald beunruhigende Fragen bemerkbar. Unversehens werden seine persönlichen Reminiszenzen zur Geschichte einer ganzen Generation, die kritisch zurückblicken muss, wenn sie weiterkommen will.“

Kant, Hermann: *Die Aula. Roman*, Aufbau-Verlag, Berlin 1995, 463 S. €13,-. Im Buchhandel.

Festeinband-Ausgabe des o.g. Titels.

Humboldt-Universität zu Berlin, die Präsidentin (Hg.): *Beiträge zur Weiterbildung. 2. Dokumentation des Workshops „Bildung und Arbeit: Rolle und Stellung der Älteren ab 50“ an der Humboldt-Universität zu Berlin am 13. und 14. Januar 1994*. Berlin 1994, 89 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Studienabteilung, Referat Wissenschaftliche Weiterbildung und Nachwuchsförderung, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Im Januar 1994 hat die Humboldt-Universität zu Berlin erstmals einen Workshop zur „Rolle und Stellung der Älteren ab 50“ durchgeführt. Die Diskussion einer Experten-Runde von Vertretern ost- und westdeutscher universitärer wie außeruniversitärer Einrichtung führte

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbständige Publikationen: Monographien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995*. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 – 1998, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 566 S., ISBN 3-89271-878-4, €49,-.

nicht nur zu einem breiten Erfahrungsaustausch, sondern veranschaulichte auch die Differenzen ost- und westdeutscher Befindlichkeiten. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an Hochschulen der neuen Bundesländer“ (Irene Lischka), „Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“ (Olaf Freymark), „Seniorenkolleg an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau“ (Roland Schöne), „Seniorenstudium an der Universität Leipzig“ (Monika Sosna), „Ältere Studierende im Diplomstudiengang Medizinpädagogik/Pflegepädagogik des Universitätsklinikums Charite“ (Ursel Zipter).

Buer, Jürgen van/Dieter Squarra/Ute Apel/Steffi Badel/Renate Bormann-Müller/Jörg Hamenstädt/Dagmar Schneider/Susan Seeber/Eveline Wittmann: **90 Jahre Wirtschaftspädagogik ... und kein bißchen müde! Tradition, Innovation und Zukunft an der Humboldt-Universität zu Berlin** (Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 10), Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin o.J. [1997?]. 114 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Im Jahre 1906 wurde in Berlin die Handelshochschule gegründet, welche den Grundstein für die heutige Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin legte, einer Wissenschaftsdisziplin, die am Schnittpunkt vieler Wissenschaftsbereiche mit Anbindung an ganz unterschiedliche Segmente des Arbeitsmarktes zum einen und der Lehrerausbildung für die kaufmännisch-verwaltenden Oberstufenzentren und Berufsschulen zum anderen steht. Die Publikation vereinigt neben den Grußworten zum Jubiläum und einigen einflussreichen Bemerkungen zur Wirtschaftspädagogik im Allgemeinen einen Abriß der Geschichte dieser Wissenschaftsdisziplin in Berlin. Ein weiteres Kapitel setzt sich unter der Überschrift „Dynamisierung, Komplexierung und zunehmendes Risiko – Wirtschaftspädagogik als Entwicklungsmodell zur Bewältigung ungewisser universitärer Zukunft“ mit einigen Fragen der Universitätsreform auseinander und versucht dabei, die Wirtschaftspädagogik als mögliches Leitbild solcher Reformen zu verorten. Im Anhang werden zwei Übersichten dokumentiert: „Die Forschungsstruktur der Abteilung – Übersicht über laufende und geplante Forschungsprojekte“ und „Übersicht über die Schwerpunkte in Forschung und internationaler Zusammenarbeit“.

Reichwald, Ralf: **Gründungsbericht des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften**. Technische Universität Bergakademie Freiberg, Freiberg 1993. 49 S. Bezug bei: TU Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Gustav-Zeuner-Str. 8, 09596 Freiberg.

Mit diesem Gründungsbericht wurde ein Rechenschaftsbericht über Zielsetzungen und Realisierungsschritte des Gründungsprozesses für den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften – eine Neugründung nach Abwicklung der zuvor bestehenden Sektion Wirtschaftswissenschaften – an der TU Bergakademie Freiberg vorgelegt.

Gallenmüller, Otto/Hans Hieke: **Das Rechnungswesen als wissenschaftliche Disziplin und Institution an der TU Bergakademie Freiberg** (Freiberger Arbeitspapiere 97/3). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Freiberg 1997. 45 S. Bezug bei: Hans Hieke, Technische Universität Bergakademie Freiberg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Gustav-Zeuner-Str. 8, 09596 Freiberg; hieke@bwl.tu-freiberg.de

Schon bald nach der Gründung der Bergakademie im Jahre 1765 wurden, wenn auch in begrenztem, nämlich auf die montanwissenschaftliche Ausbildung zugeschnittenen Maße, Elemente von dem gelehrt, was heute als Rechnungswesen bezeichnet wird. Der Rückblick auf die wechselhafte Entwicklung des Rechnungswesens versucht, dessen Stellung innerhalb der Hochschule, seine Beziehungen zu anderen Disziplinen und seine Rolle in der studentischen Ausbildung sowie die seiner Vertreter und der von ihnen realisierten Konzeptionen in Vergangenheit und Gegenwart zu verfolgen und dabei den Einfluß gesellschaftlicher und hochschulpolitischer Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Die Darstellung gliedert sich in vier Kapitel: „Von den Anfängen bis zur Institutionsgründung“, „Das Institut für Rechnungswesen und Finanzen“, „Die Arbeitsgruppe Planung, Abrechnung und Analyse“ sowie „Lehrstuhl Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Rechnungswesen und Controlling“.

Schönherr, Siegfried: *Gedanken zur militärökonomischen Forschung und Lehre in der DDR. Vortrag auf der wissenschaftlichen Veranstaltung „15 Jahre Gesellschaft für Militärökonomie e.V., 5 Jahre Forschungsinstitut für Militärökonomie und angewandte Konversion“ in Berlin* (DSS-Arbeitspapiere H. 29 – Rückblicke H. 5), hrsg. von der Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik (DSS). Dresden 1996. 24 S. €0,80. Bezug bei: Lothar Glaß, Feuerbachstraße 1, 01219 Dresden.

Der hier abgedruckte Vortrag zeichnet die Entwicklungsetappen der DDR-Militärökonomie vom Anfang der sechziger Jahre bis zum Ende der DDR nach.

Haferkamp, Hans-Peter/Torsten Wudtke: *Richterausbildung in der DDR* (forum historiae iuris), Berlin 1997. 53 S. URL: <http://www.rewi.hu-berlin.de/online/fhi/articles/pdf-files/9710haferkamp-wudtke.pdf>.

Während in den Westzonen nach 1945 an die Juristenausbildung vor 1933 angeknüpft wurde, ging die SBZ und später die DDR in der Erziehung ihrer Justizkader entsprechend ihrem sozialistischen Rechtsverständnis andere Wege. Obwohl die zeitgeschichtliche Aufarbeitung der DDR-Rechtshistorie inzwischen eingesetzt hat, verblüffe auch vor dem Hintergrund der Debatten um die Übernahme ehemaliger DDR-Richter und Hochschullehrer nach 1989, daß gerade der Frage der Juristenausbildung in der DDR seitdem noch keine umfassende monographische Untersuchung zuteil geworden sei. Besonderes Interesse in diesem Bereich erfreue sich einzig die Phase der Volksrichterausbildung. Der Text möchte die verbleibende Lücke nicht schließen, sondern sieht seine Aufgabe in der Ordnung und Ergänzung des bisherigen Forschungsstandes. Der Text erschien im Rahmen der Internet-Zeitschrift für Rechtsgeschichte „forum historiae iuris“, die unter <http://www.forhistiur.de> eingesehen werden kann.

Lehmann, Joachim: *Die blinde Wissenschaft. Realismus und Realität in der Literaturtheorie der DDR* (Epistema. Würzburger Wissenschaftliche Schriften. Reihe Literaturwissenschaft. Bd. 163), Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg 1995. 268 S. €30,-. Im Buchhandel.

Die vorliegende Studie beabsichtigt nicht, eine chronologisch geordnete Darstellung der Geschichte der DDR-Literaturwissenschaften zu entwickeln, sondern konzentriert sich im wesentlichen auf die Realismustheorie. Diese sei der Literaturwissenschaft in der DDR zudiktiert worden, d.h. im Mittelpunkt der Literaturwissenschaft habe die Stellung der Literatur in der gesellschaftlichen Realität und die Darstellung der gesellschaftlichen Realität in der Literatur gestanden. Trotz aller Bemühungen in der Honecker-Ära, die Literaturwissenschaften zu erneuern, sei es ihr auch mit einer 'kommunikativ-funktionalen' Literaturlauffas-

sung nicht gelungen, sich von den Prämissen eines marxistisch-leninistischen Wissenschaftsverständnisses und den daran gekoppelten Realismusbegriff zu lösen, denn auch hier blieben die drei Säulen der Realismustheorie – Widerspiegelung, Parteilichkeit und humanistisches Erbe – unangetastet. Diese drei fundamentalen Begriffe der DDR-Literaturwissenschaft bilden zugleich die Ordnung der vorliegenden Publikation. In je einem gesonderten Kapitel wird die Bedeutung dieser Begriffe an jeweils einem Fallbeispiel untersucht. Daher beginnt diese Forschungsarbeit, nach einer kurzen Einleitung zu den Idealen der DDR-Literaturwissenschaft in den fünfziger Jahren und den aktuellen Befindlichkeiten der ehemaligen DDR-Intellektuellen, mit der Darstellung der Literaturwissenschaft in den siebziger Jahren, als man sich durch Selbstreflexion erfolglos von der überkommenen Realismus- und Widerspiegelungstheorie zu lösen versucht habe. Im zweiten Kapitel wird die Auseinandersetzung mit dem Stalinismus, welche unter dem Eindruck der Glasnost-Politik Gorbatschows auch innerhalb der Literaturwissenschaften einsetzte, als ein blinder Fleck der Forschungen dargestellt, da man sich nicht von der Prämisse der Parteilichkeit zu verabschieden vermochte. Das dritte und abschließende Kapitel widmet sich der Erbe-Diskussion und der Frage, wie sich die marxistische Realismus-Theorie auf den Idealismus bezog.

Däumichen, Klaus/Irena Ehrhardt/Horst Irmer: **Technologietransfer und Technika in der DDR** (ADT-Focus Bd. 4). Weidler Buchverlag, Berlin 1990. 67 S. € 14,50. Im Buchhandel.

Unter der Überschrift „Forschungs- und Technologietransfer in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten und Hochschulen“ skizziert Klaus Däumichen die Situation von Wissenschaft und Forschung in der DDR und stellt dabei einige Trends im Forschungs- und Technologietransfer heraus. Horst Irmer widmet sich der „Charakterisierung der Innovationszentren in der DDR“ (in Dresden, Berlin, Jena, Chemnitz, Warnemünde, Frankfurt/Oder und Magdeburg), während Irena Erhardt abschließend „Stand und Perspektiven der Technika in der DDR“ referiert. Im Anhang werden Verzeichnisse der „Technika der DDR im Bereich der ADW und des Hochschulwesens sowie ausgewählten Industriebetrieben nach Ländern (Stand: Mai 1990)“, der Innovationszentren in der DDR, die hier geplanten Maßnahmen sowie die Anschriften der Transferstellen und Technika dokumentiert.

TU Dresden, Institut für Produktionstechnik und CIM-Technologie-Transferzentrum (Hg.): **Dresdner Produktionstechnik. Kolloquium '94. Vortragsband**. Dresden 1994. 84 S. € 5,-. Bezug: TU Dresden, Institut für Produktionstechnik, 01062 Dresden.

Der Vortragsband widmet sich hauptsächlich der Analyse verschiedenster Produktionstechniken und möglichen Einsparungs- und Rationalisierungspotentialen. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „70 Jahre Fertigungsmesstechnik an der TU Dresden“ (Weise/von Stockhausen), „Technologietransfer des CIM-TT“ (Voelkner) und „Industriennahe Forschung auf dem Gebiet der Blechumformung“ (Voelkner).

Eilsberger, Rupert/Joachim Venghaus/Rudi Wendorf (Hg.): **Geschichte und Geschichten der Fachhochschule Stralsund**. Stralsund 1996, 110 S. Bezug bei: Fachhochschule Stralsund, Zur Schwedenschanze 15, 18435 Stralsund.

Aus Anlaß des fünfjährigen Bestehens der Fachhochschule Stralsund rekapitulieren die an der Gründung beteiligten Personen deren Entstehungsgeschichte. Die Beiträge im Einzelnen: „Am Anfang kam alles ganz anders“ (Holger Petersen), „In einer Zeit des Übergangs wurden die richtigen Weichen gestellt“ (Harald Lastovka), „Von der Idee bis zur Entscheidung – der Ausbaustab“ (Klaus Henning), „Der projektbegleitende Ausschuß der Bürgerschaft der Hansestadt Stralsund“ (Rudi Wendorf), „Geschichte der Fachhochschule Stralsund aus der Sicht des Kultusministeriums“ (Regina Finner), „Soviel Anfang war nie“

(Karl-Heinz Ernst), „'Mädchen für alles' – Die Arbeit im Gründungsausschuß“ (Heinrich Heuser), „Geschichten über die Gründungsgeschichte der Fachhochschule Stralsund“ (Manfred Pofahl), „Von Nordrhein-Westfalen nach Mecklenburg-Vorpommern – Die allerersten Tage der Fachhochschule Stralsund“ (Manfred Hülsmann), „Einige persönliche Anmerkungen zum Umzug eines Wessi-Professors in die ‚Weltstadt‘ Stralsund“ (Rupert Eilsberger), „Tauglich für alle Waffengattungen – frei nach Thomas Mann, Felix Krull, Karl Straßner“ (Joachim Venghaus), „Von Anfang an dabei“ (Thomas Hänert), „Studieren heißt auch Leben“ (Claudia Franke). Abschließend zeichnet eine zehnsseitige Chronik die Entwicklung der Fachhochschule minutiös nach.

2. Publikationen ab 1999

Hartung, Wolfdietrich/Werner Scheler (Hg.): *Die Berliner Akademie nach 1945. Zeiteugen berichten* (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät Bd. 6). Trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2001. 229 S. €24,80. Im Buchhandel.

Auf einem Kolloquium der Leibniz-Sozietät stand am 30. Juni 2000 die Akademiegeschichte zwischen 1945 bis zur Abwicklung der Institute und die Auflösung der Gelehrtenengesellschaft 1991 bzw. 1992 im Mittelpunkt. Ziel der hier publizierten Beiträge, deren Autoren sich im starken Maße auf persönliche Erfahrungen in der Akademie und ihren Instituten stützen können, ist neben der Darstellung wissenschaftlicher, sozialer und politischer Prozesse der jüngeren Wissenschaftsgeschichte das Bemühen, die in der DDR erbrachten Leistung von Wissenschaftlern einer angemessenen Bewertung zu unterziehen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind zum größten Teil aus der Sicht der Wissenschaftler geschrieben, die der oberen und mittleren Leistungsebene angehörten und stellen auch so etwas wie Bilanzen des Lebenswerks der Autoren und ihrer Kollegen dar. Die Beiträge im Einzelnen: „Tatsachen, Legenden und Erfahrungen – Anmerkungen zur Geschichte der Berliner Leibnizakademie nach 1945“ (Herbert Hörz), „Eine lehrreiche Episode in der Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften“ (Wolfgang Eichhorn), „Zur gesellschaftlichen und staatlichen Integration der Akademie der Wissenschaften der DDR“ (Werner Scheler), „Zur Planung und Organisation der Forschung an der Akademie der Wissenschaften der DDR“ (Ulrich Hofmann), „Wechselbeziehungen zwischen der Tätigkeit der Klasse, der Forschung und den internationalen Wissenschaftsbeziehungen“ (Joachim Herrmann), „Akademische Forschung und Kooperationsbeziehungen am Beispiel der Reformationsgeschichte“ (Adolf Laube), „Zur Wechselwirkung von Grundlagen- und Angewandter Forschung in der Physik“ (Günter Albrecht), „Sollen Akademie-Institute angewandte Forschung betreiben?“ (Wolfgang Schirmer), „Grundlagenforschung und Technologie-Entwicklung im Zentralinstitut für Elektronenphysik 1969-1989“ (Karl F. Alexander), „Die anorganische Chemie an der Akademie und das Zusammenwirken mit Hochschul- und Industrieinrichtungen in der Hauptforschungsrichtung Anorganische Chemie“ (Lothar Kolditz), „Erfahrungen aus der Zusammenarbeit des Zentralinstituts für Organische Chemie (ZIOC) mit der Industrie auf dem Gebiet der organischen Chemie“ (Siegfried Nowak), „Erfahrungen aus einem Akademie-Industrie-Komplex“ (Peter Oehme), „Zu den deutsch-deutschen Wissenschaftsbeziehungen der Akademie“ (Claus Grote), „Das Programm Interkosmos und die Geo- und Kosmosforschung“ (Heinz Kautzleben), „Die Mitwirkung der Akademie und Hochschulen der DDR im internationalen Zentrum für Wärme- und Stoffaustausch in Minsk (AdW BSSR)“ (Ernst-Otto Reher), „Forschungen zur antiken Kultur in der Akademie der Wissenschaften und das kulturelle Leben der DDR“ (Reimar Müller). Im Anhang befindet sich neben einem Glossar zur Erklärung einiger Begriffe mit DDR-spezifischen Hintergrund auch der Beitrag „Die Entwicklung des Forschungszentrums Berlin-Adlershof zwischen 1946 und der Akademiereform“ (Rudi Hinte).

Kocka, Jürgen (Hg.): *Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990* (Forschungsberichte der Interdisziplinären Arbeitsgruppen der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften Bd. 9), hrsg. unter Mitarbeit von Peter Nötzoldt und Peter Th. Walther, Akademie Verlag, Berlin 2002. 485 S. €64,80. Im Buchhandel.

Der Band enthält die Beiträge des 1999 veranstalteten Kolloquiums „Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945–1990“, wobei sich die Pluralform nicht auf die mehrfachen Namenswechsel der etablierten Berliner Akademie bezieht, sondern auf die 1987 im Westteil der Stadt gegründete, 1990 wieder aufgelöste Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Naturgemäß stand die Akademie in der DDR im Mittelpunkt des Kolloquiums. Dabei gelang es einerseits, die Entwicklung der Akademie als Gelehrtensozietät nachzuzeichnen, und andererseits die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Forschungsinstituten und der Gelehrtengesellschaft zu diskutieren. Eine eigene Sektion erörterte die Konzeption und Arbeitspraxis der Akademie in West-Berlin. Durch mehrere nationale und internationale Vergleiche wurden die Berliner Entwicklungen mit anderen Formen der Wissenschaftsrepräsentation und Wissenschaftsorganisation kontrastiert. Die Beiträge im einzelnen: „Einleitung“ (Jürgen Kocka), „Staatliche Forschung außerhalb der Universität – ein Problem und Varianten seiner Lösung“ (Wolfgang Frühwald), „Zwischen Traditionsbezug und Erneuerung. Wissenschaftspolitische Denkmodelle und Weichenstellungen unter alliierter Besatzung 1945–1949“ (Rüdiger vom Bruch), „Die Vertretung der Akademie der Wissenschaften der UdSSR in Deutschland 1945–1949“ (Natalja P. Timofeeva), „Die Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin in Gesellschaft und Politik. Gelehrten-gesellschaft und Großorganisation außeruniversitärer Forschung 1946–1972“ (Peter Nötzoldt), „Reflexionen über die Akademie der Wissenschaften der DDR 1968–1990“ (Conrad Grau), „Kommentar zu den Beiträgen von Peter Nötzoldt und Conrad Grau“ (Eckart Förtsch), „Akademie, Universitäten und ‚Wissenschaft als Beruf‘. Institutionelle Differenzierung und Konflikt im Wissenschaftssystem der DDR 1949–1968“ (Ralph Jessen), „Zur Zuwahlpraxis neuer Akademiemitglieder“ (Peter Th. Walther), „Kommentar zum Beitrag von Peter Th. Walther“ (Manfred Naumann), „Biowissenschaften und Medizin in den achtziger Jahren“ (Günter Pasternak), „Kommentar zum Beitrag von Günter Pasternak“ (Rainer Hohlfeld), „Die Akademie der Wissenschaften der DDR. Fallbeispiel Sprachwissenschaft“ (Manfred Bierwisch), „Literaturwissenschaft in der Akademie“ (Eberhard Lämmert), „Die Akademie als Produktivkraft. Anwendungsbezug und Planbarkeit als Problem“ (Renate Mayntz), „Akademien als Orte gesamtdeutscher Wissenschaftsbeziehungen. Das Beispiel Leopoldina“ (Benno Parthier/Sybille Gerstengarbe), „Wissenschaftsakademien und Wissenschaftspolitik in den einstigen sozialistischen Ländern. Schwerpunkt Ungarn“ (Ferenc Glatz), „Akademien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Erfahrungen in Frankreich“ (Guy Ourisson), „Die akademische Wissenschaft in Tschechien im Wandel der politischen Verhältnisse“ (Karel Müller/Jan Janko), „Die Akademie der Wissenschaften zu Berlin als Alternative. Vorgeschichte und Gründung“ (Klaus Pinkau), „Arbeitsformen und Ergebnisse der Akademie der Wissenschaften zu Berlin“ (Wolfram Fischer), „Kommentar zu den Beiträgen von Klaus Pinkau und Wolfram Fischer“ (Winfried Schulze), „Vorsichtige Annäherung. Akademisches ‚vis-a-vis‘ im Vorwende-Berlin“ (Hubert Laitko), „Podiumsdiskussion: Vergangenheit und Zukunft der Wissenschaftsakademie – ein Blick ins 21. Jahrhundert“ und das Resümee: „Die Berliner Akademien der Wissenschaften 1945–1990“ (Jürgen Kocka/Peter Nötzoldt/Peter Th. Walther).

Schulz, Günther (Hg.): *Vertriebene Eliten. Vertreibung und Verfolgung von Führungsschichten im 20. Jahrhundert* (Büdingen Forschungen zur Sozialgeschichte 1999/Deutsche Führungsschichten in der Neuzeit Bd. 24). Harald Boldt Verlag im R. Oldenbourg Verlag, München 2001. 292 S. € 34,80. Im Buchhandel.

Beim Rückblick auf das 20. Jahrhundert wird deutlich, dass dieses auch eine Zeit von Vertreibung und Zwangsumsiedlungen war. Die hier dokumentierten Büdinger Vorträge widmeten sich unter dieser spezifischen Fragestellung in der vorliegenden Publikation der Schnittmenge von Eliten- und Vertriebenforschung. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Verantwortliche Mitarbeit beim Wiederaufbau“. Die Vertriebenen und die Formation neuer administrativer Eliten in der SBZ/DDR“ (Michael Schwartz), „Abwanderung und Flucht von Eliten aus der SBZ/DDR am Beispiel der wissenschaftlichen Intelligenz“ (Reinhard Buthmann).

Turek, Martin: *Im Roten Kloster zu Weimar. Erinnerungen* (Reihen Autobiographien Band 11). Trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2002. 259 S. €17,80. Im Buchhandel.

In der autobiographischen Schrift schildert der Autor Martin Turek, Sohn des Schriftstellers Ludwig Turek, die zwei Jahre seiner Ausbildung als Offizierschüler an der Offizierschule der Hauptverwaltung der Deutschen Volkspolizei (HVdVP) in den Jahren 1952/53 in Weimar. Diese zwei Jahre an der vom Volksmund als „Rotes Kloster“ bezeichneten Offizierschule endeten für den Autor mit einer Rüge, welche die Entlassung aus der Schule und den Funktionsentzug nach sich zog.

Ruttmann, Irene: *Das Ultimatum*. C.H. Beck, München 2001. 220 S. €19,50. Im Buchhandel.

Der Roman schildert eine Geschichte von Liebe und Flucht aus dem Ost-Berlin der späten fünfziger Jahre. Die frisch verliebten HU-Studenten Robert und Jenny, Hauptprotagonisten dieser autobiographisch gefärbten Geschichte, kehren nach langem Ringen schweren Herzens der DDR den Rücken. Die 1933 in Dresden geborene Autorin studierte in Leipzig und Ost-Berlin Germanistik, Theaterwissenschaften, Kunstgeschichte und Anglistik, bis sie schließlich die DDR verließ und in Frankfurt am Main ihre Promotion abschloß. Seit 1980 veröffentlichte sie mit großem Erfolg zahlreiche Kinderbücher. „Das Ultimatum“ ist ihr erster Roman.

Maul, Bärbel: *Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR* (Campus Forschung Band 849). Campus Verlag, Frankfurt am Main/New York 2002. 427 S. €49,90. Im Buchhandel.

Nach dem zweiten Weltkrieg war das Frauenstudium in Ost- und Westdeutschland eine scheinbare Normalität. Die Studie zeigt jedoch, daß dieses Modell weiblicher Biographie Studentinnen und Akademikerinnen vor erhebliche Herausforderungen stellte, denn es galt, den akademischen Beruf als Frau zu leben und somit die Anforderungen der Wissenschaft mit den Erwartungen an die Rolle der Frau zu vereinen. Die Studie zeigt auf, welche Strategien die Akteurinnen in beiden Teilen Deutschlands den Resentiments gegen Frauen an Hochschulen entgensetzten. Sie gliedert sich in je ein Kapitel zur Situation der Akademikerinnen in der BRD und in der DDR, deren Ergebnisse in einem abschließenden Kapitel gegenübergestellt und verglichen werden.

Caysa, Volker/Helmut Seidel/Dieter Wittich (Hg.): *Zum philosophischen Praxis-Begriff. Die zweite Praxis-Diskussion in der DDR* (Texte zur Philosophie Heft 12). Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2002. 192 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Der Sammelband enthält die Ergebnisse eines Kolloquiums, welches vom philosophischen Arbeitskreis der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen vorbereitet wurde und unter dem Titel

„Die ‚zweite Praxis-Diskussion in der DDR‘ – Philosophische, politische und historische Aspekte“ am 27. Oktober 2001 in Leipzig stattfand. Die Beiträge unterteilen sich in zwei Gruppen: Während die erste sich hauptsächlich den historischen Umständen und der geistigen und politischen Atmosphäre zuwendet, in welcher diese Diskussion geführt wurde, referieren die Beiträge der zweiten Gruppe die philosophischen Ansätze, welche in der damaligen Situation entwickelt wurden, und führen sie aus heutiger Sicht kritisch weiter. Die Beiträge im einzelnen: „Die ‚zweite Praxis-Diskussion in der DDR‘“ (Monika Runge), „Die Praxis-Diskussion und ihre Stellung in der Geschichte der Philosophie der DDR. Versuch einer Ortsbestimmung auch aus persönlicher Erfahrung“ (Hans-Martin Gerlach), „Erinnerungen an die Erprobung der Praxiskonzeption in der Lehre“ (Siegfried Kätzel), „Bemerkung zur ‚zweiten Praxis-Diskussion‘ in der DDR“ (Horst Pickert), „35 Jahre danach – Erinnerungen“ (Helmut Seidel), „Die ‚zweite‘ Praxis-Diskussion in der DDR“ (Horst-Christoph Rauh), „Der Ausgangspunkt Marxschen Philosophierens – eine Textanalyse“ (Georg Quaas), „Sieben überwindbare Denkblockaden. Zur Entwicklung des Praxiskonzepts“ (Georg Quaas), „Theorie und Praxis der Kultur im 21. Jahrhundert“ (Andreas Eichler), „Theoretische Wurzeln und Arbeitsaufgaben des Praxiskonzepts“ (Horst Müller). Im Anhang befindet sich ein Abdruck der „Thesen der Habilitationsschrift ‚Philosophie und Wirklichkeit – Herausbildung und Begründung der marxistischen Philosophie!‘“ (Helmut Seidel).

Neuhaus, Manfred/Helmut Seidel (Hg.): *Ernst Blochs Leipziger Jahre. Beiträge des Fünften Walter-Markov-Kolloquiums*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2001. 145 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Der Band enthält die Erträge der Veranstaltung „Werk und Wirken Ernst Blochs“, die am 5./7. Dezember 1997 in der Leipziger Moritzbastei ausgerichtet wurde. Den Veranstaltern ging es darum, den demokratischen und antifaschistischen Geist, den das Wirken Ernst Blochs nach Leipzig und in die Leipziger Universität getragen habe, zu dokumentieren sowie die Blochsche Philosophie kritisch darauf zu befragen, welche Bedeutung sie für die Gegenwart und die Zukunft haben könnte. Die Beiträge im einzelnen: „Bloch oder die verspielte Chance“ (Hans Pfeiffer), „Erinnerung einer Studentin an Bloch“ (Eva Lehmann), „Erinnerungen an Ernst Bloch 1952/1953“ (Werner Berthold), „Die Gewalt des Systems. Zu Ernst Blochs Rede anlässlich des 125. Todestages von Hegel“ (Martin Hundt), „Philosophieren in der Diktatur. Ernst Blochs Vorträge und Aufsätze 1948-1958“ (Guntolf Herzberg), „Leningrad – Jena – Berlin. (M)ein Versuch, in der DDR über Ernst Bloch zu arbeiten“ (Marion Schütrumpf-Kunze), „Wunde Bloch“ (Volker Caysa), „Utopie und Science“ (Kurt Reiprich), „Individualität in der Philosophie Ernst Blochs“ (Hans-Ernst Schiller), „Blochs marxistische Propädeutik. Ein Versuch nach vierzig ungleichzeitigen Jahren, mit kritischem Blick auf den jüngsten studentischen Universitätsprotest gelesen“ (Roger Behrens), „Ernst Bloch zu Marxens ‚Thesen über Feuerbach‘“ (Helmut Seidel), „Was heißt ‚historisch denken‘? Bloch und Foucault als Historiker“ (Petra Caysa), „Prinzip Hoffnung und Prinzip Verantwortung? Ernst Bloch und/oder Hans Jonas – eine Alternative oder eine Einheit?“ (Hans-Martin Gerlach), „‚Schattenlose Kristallbildung‘. Blochs ‚Heilige Scheu‘ vor Spinoza“ (Manfred Lauer mann), „Leibniz in der Philosophie von Ernst Bloch“ (Rudolf Rochhausen), „Ernst Blochs Schiller-Rede von 1955. Weimar als Schillers Abbiegung und Höhe“ (Günter Mieth), „Das Verschwinden Blochs im postmodernen Leipzig“ (Gerhard Zwerenz), „Vorlesung zur Geschichte und Kritik der DDR-Philosophie: Bloch in Leipzig“ (Helmut Seidel), „Mythos und unio mystica in der Hoffnungsphilosophie Ernst Blochs“ (Günther K. Lehmann).

Wohlfeld, Ursula/Klaus Kinner (Hg.): ***Ernst Bloch zum 25. Todestag***. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2002. 56 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstr. 10, 04107 Leipzig.

Aus Anlaß des 25. Todestages Blochs wurde die Broschüre publiziert, die zwei Texte enthält: „Freiheit und Ordnung“ von Helmut Seidel sowie „Kirche gesprengt. Hörsaal verschwunden“ von Gerhard Zwerenz.

Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. DSS (Hg.): ***Analysieren und Denken für Frieden und Menschenrechte. Ernst Woit zum 70. Geburtstag*** (DSS-Arbeitspapiere H. 62). Dresden 2002. 103 S. € 4,50. Bezug bei: Lothar Glaß, Feuerbachstraße 1, 01219 Dresden.

Ernst Woit promovierte 1967 mit einer Dissertation über die Veränderung im antikommunistischen Weltbild der Bundeswehr und begann 1968 seine Laufbahn als Wissenschaftler und Hochschullehrer an der Militärakademie „Friedrich Engels“. 1978 wurde er Hochschuldozent für Geschichte und Kritik der modernen bürgerlichen Philosophie an der Technischen Universität Dresden, wo er sich auf die philosophischen Aspekte der Krieg/Frieden-Problematik und des wissenschaftlich-technischen Fortschritts konzentrierte. 1987 wurde Ernst Woit in den Wissenschaftlichen Rat für marxistisch-leninistische Philosophie und 1988 in den Wissenschaftlichen Rat für Friedensforschung an der AdW der DDR berufen. Seine Hochschullaufbahn endete 1991 durch Abwicklung. Die vorliegende Festschrift vereinigt eine Würdigung des Jubilars (Rolf Lehmann), eine Reihe fachlicher Beiträge, Grußworte (Karl Gass, Anneliese Feurich, Ralph Hartmann) und den Artikel „Ernst Woits Arbeit als Hochschullehrer an der TU Dresden – Reminiszenzen ein paar Jahre danach“ (Hans-Ulrich Wöhler). Im Anhang ein Auswahlverzeichnis der Publikationen Ernst Woits.

Pilvousek, Josef: ***Theologische Ausbildung und Gesellschaftliche Umbrüche. 50 Jahre Katholische Theologische Hochschule und Priesterausbildung in Erfurt*** (Erfurter Theologische Studien Bd. 82). St. Benno Verlag, Leipzig 2002. 348 S. € 24,00. Im Buchhandel.

Am 5. Juni 2002 feierte die Theologische Fakultät Erfurt ihren 50. Gründungstag. An diesem Priesterseminar, der einzigen Ausbildungsstätte für katholische Theologie in der DDR, haben mehr als 2000 Studenten studiert, und über 900 Priester und Ordensleute wurden hier auf ihren Dienst in der Kirche vorbereitet. Der Band gliedert sich in zwei Teile: Der erste widmet sich der Geschichte des Priesterseminars und der Theologischen Fakultät bis heute, deren Gründung auch eine Reaktion auf die gesamtdeutsche Entwicklung und die staatliche Kirchepolitik war. Im zweiten Abschnitt wendet sich der Autor in vier Unterkapiteln weiteren Aspekten der Theologischen Fakultät zu: dem Netzwerk der Theologenausbildung, der Studentenschaft, dem Aufbaustudium und schließlich den spezifischen Fragen der Priesterausbildung in der DDR.

Roy, Martin: ***Luther in der DDR. Zum Wandel des Lutherbildes in der DDR-Geschichtsschreibung. Mit einer dokumentarischen Reproduktion*** (Studien zur Wissenschaftsgeschichte Bd. 1). Verlag Dr. Dieter Winkler, Bochum 2000. 373 S. €45,55. Im Buchhandel.

Für die Untersuchung von Entwicklungen innerhalb der DDR-Wissenschaft erweist sich die Reformationsgeschichte als dankbarer Gegenstand. Zum einen waren Reformation und Bauernkrieg für die DDR-Historiker nicht erst seit den 70er, sondern schon in den 40er Jahren ein Thema. Zum anderen hatte es hier im Laufe der Jahre wichtige Veränderungen gegeben. In diesem Zusammenhang sind die Wandlungen der Beurteilung Luthers besonders aufschlussreich. In der vorliegenden Publikation geht es daher weniger um einen Vergleich

von DDR-Arbeiten mit ausländischen Forschungen, als um die Analyse der Gründe der Veränderungen des DDR-Lutherbildes. Ausgehend von der Analyse früher DDR-Lutherdeutungen und des Konzeptes der frühbürgerlichen Revolution werden insbesondere die Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft im Kontext des Reformationsjubiläums und der Luther-Ehrung 1983 nachgezeichnet. Der Anhang dokumentiert Interviews des Autors mit wichtigen Frühneuzeithistorikern der DDR: Siegfried Hoyer, Siegfried Bräuer, Horst Dohle, Gerhard Brendler, Siegfried Rakotz, Adolf Laube, Helmar Junghans, Günter Vogler und Joachim Rogge.

Middell, Matthias (Hg.): *Vom Brasilienvertrag zur Globalgeschichte. Zum 70. Geburtstag von Manfred Kossok* (Arbeitsberichte des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte Leipzig H. 3). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002. 186 S. €19,-. Im Buchhandel.

Manfred Kossok leitete in der Nachfolge Walter Markovs seit dem Beginn der siebziger Jahre bis 1992 den Wissenschaftsbereich Allgemeine Geschichte der Neuzeit an der Leipziger Universität. Anlässlich seines 70. Geburtstages organisierte das Leipziger Institut für Kultur- und Universalgeschichte eine Konferenz, deren Beiträge um die zentralen kossokschen Themen, etwa die südamerikanische Unabhängigkeitsrevolutionen von 1810-1830, die europäische Revolution von 1848, aber auch um das Verhältnis von Universal- und Globalgeschichte kreisten. Im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext sind folgende Beiträge von Interesse: „Zur Einführung“ (Matthias Middell), „Das Lateinamerika-Werk Manfred Kossoks aus der westdeutschen Perspektive eines jüngeren Zeitgenossen“ (Horst Pietschmann), „Revolutionskomparation und Diskurs um den Charakter der deutschen 1848er Revolution in der 1998er Jubiläumsliteratur“ (Walter Schmidt) sowie das Inhaltsverzeichnis der 2002 erschienenen drei Bände mit ausgewählten Schriften Kossoks.

Friedrich, Walter (Hg.): *Soziologie und Gesellschaft – ein widerspruchsvolles Verhältnis*, hrsg. in Zusammenarbeit mit Hansgünter Meyer, Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2002. 190 S. Im Buchhandel bzw. über: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstr. 10, 04107 Leipzig; Rosa-Luxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Anlässlich des 65. Geburtstages des Soziologen Helmut Steiner veranstaltete die Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen im Februar 2002 ein wissenschaftliches Kolloquium, welches nicht nur den wissenschaftlichen Werdegang Steiners rekapitulieren, sondern sich zugleich mit der Stellung eines Soziologen in der DDR auseinander setzen sollte, der im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik stand. Helmut Steiner gehörte seit dem Ende der 50er Jahre dem kleinen Gründerzirkel der DDR-Soziologie an, legte frühzeitig eine aktive Gründertätigkeit an den Tag und organisierte zahlreiche Konferenzen. Seine Dissertation bei Kurt Braunreuther widmete er der Gesellschafts- und Strukturanalyse sowie den ersten Anzeichen eines „Entproletarisierungsprozesses“ in der DDR. In den 70er Jahren arbeitete er als Bereichsleiter in dem neugeschaffenen „Institut für Wissenschaftstheorie und –organisation“ der AdW (IWTO, später ITW). Ab 1978 war er erst als Forschungs-, ab 1986 als Bereichsleiter am „Institut für Soziologie und Sozialpolitik“ der AdW. Zwischen 1990 und 1994 war er als Chefredakteur der Zeitschrift „Utopie kreativ“ tätig. Die Beiträge im Einzelnen: „Einführende Bemerkungen“ (Walter Friedrich/Hansgünter Meyer), „Soziologie und Gesellschaft – ein widerspruchsvolles Verhältnis. Reflexionen zur deutsch-deutschen Soziologie-Entwicklung seit 1945“ (Helmut Steiner), „Soziologie und Gesellschaft. Gewissheiten – verlorene Alternativen – Systeme und Epochen“ (Hansgünter Meyer), „Globaler Kapitalismus und Transformation. Zur Frage der Perspektiven geschichts- und gesellschaftstheoretischen Denkens“ (Wolfgang Küttler), „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm? Zur sozialen Reproduktion der Studierenden in der DDR und im vereinten Deutschland“

(Gustav-Wilhelm Bathke), „Helmut Steiner und die Frauen“ (Uta Schlegel), „Helmut Steiner – Stationen und Leistungen einer Soziologen-Karriere“ (Walter Friedrich), „Eine Laudatio für Helmut Steiner zum 65. Geburtstag“ (Hansgünter Meyer). Im Anhang finden sich zwei historisch interessante Texte: „Kurt Braunreuthers Beitrag zur Entwicklung der DDR-Soziologie“ (Helmut Steiner) und die „Konzeption der Arbeitsgruppe Soziologie des Instituts für Wirtschaftswissenschaften der Deutschen Akademie der Wissenschaften (Archiv-Text)“.

Bolz, Alexander (Hg.): *Zur Geschichte der Pädagogischen Fakultät der Universität Leipzig 1946-1955. Vorgeschichte, Pädagogik, Methodik, fachspezifische Institute* (Hochschulschriften 4). Leipzig 2002. 210 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V., Harkotstr. 10, 04107 Leipzig; Rosa-Luxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Die Publikation stellt die Entwicklung der einzelnen pädagogischen Disziplinen, ihre Entstehung und die Lehre in den Mittelpunkt: Es geht um die Allgemeine Pädagogik, die Allgemeine Didaktik und vor allem die Unterrichtsmethodiken, die sich seinerzeit als Wissenschaftszweige zu etablieren begannen. Darüber hinaus umfaßte die Fakultät fachspezifische Institute, deren anfängliche Entwicklung ebenfalls dargestellt wird. In die Ausführungen findet zudem die Vorgeschichte der Gründung der pädagogischen Fakultät sowie die Entwicklung der einzelnen Wissenschaftsgebiete auch über die Auflösung der Fakultät 1955 hinaus Berücksichtigung. Neben dem Herausgeber wirkten Konrad Krause, Joachim Biener, Paul Kunath, Hans Berger, Hans-Georg Paul, Horst Möhle, Walter Jahn, Wolfgang Brekle, Friedrich Zimmermann, Florian Osburg, Werner Naumann, Rainer Herberger, Renate Völkel, Manfred Würzburger, Günter Berger und Siegfried Ratzlaff an der Erstellung der einzelnen Kapitel mit.

Barck, Simone/Inge Münz-Koenen (Hg.): *Im Dialog mit Werner Mittenzwei. Beiträge und Materialien zu einer Kulturgeschichte der DDR*, hrsg. unter Mitarbeit von Gabriele Gast (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät Bd. 3). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2002. 353 S. €29,80. Im Buchhandel.

Der Sammelband ist aus einem Kolloquium hervorgegangen, das anlässlich des 70. Geburtstages des Literaturhistorikers Werner Mittenzwei im Herbst 1997 in Berlin stattfand. Auf die hier abgedruckten Kolloquiumsbeiträge antwortete Werner Mittenzwei jeweils ad hoc und regte derart Diskussionen an, die ebenfalls dokumentiert werden. Ergänzt wird der Band durch den Abdruck bisher unveröffentlichter Quellen und schwer zugänglicher Dokumente. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „P.E.N.-Bruder Brecht. Für Werner Mittenzwei“ (Therese Hörnigk), „Der Streit um die ‚blinde Metapher‘. Brecht, Kafka und die Folgen“ (Martina Langermann), „1968/1988: Der postmoderne Lukacs“ (Inge Münz-Koenen), „Erlesenes – Zerlesenes (1995)“ (Werner Mittenzwei), „Die Akademiereform als Rahmenhandlung“ (Peter Th. Walther), „Choreographie einer Institutsgründung. Das Zentralinstitut für Literaturgeschichte (ZIL)“ (Petra Boden), „‘Es war einmal ein Institut...‘“ (Fritz Mierau), „Parallelen und Kontraste. W.M. und die Relikten – Abschweifende Betrachtungen zum ‚Erbe‘“ (Dorothea Böck), „Exilforschung in der DDR – zwischen Nationalpreis und Parteiverfahren oder: Ein Lehrstück über Diskurspielräume in der Literaturwissenschaft in den 70er Jahren“ (Simone Barck), „Zur Ästhetik des Widerstands. Anknüpfungen an Werner Mittenzwei (1980)“ (Hans G. Helms), „‘Im Abseits ist kein guter Kampfplatz‘. Werner Mittenzwei – Libero der Literaturwissenschaft“ (Karlheinz Barck), „Laudatio für Professor Werner Mittenzwei anlässlich der Zuwahlen der Klasse für Sprachen, Literatur und Kunst der DAW im Jahre 1968“, „Geschichtsschreibung streng narrativ. Einige Bemerkungen über Werner Mittenzweis Akademie-Buch“ (Sebastian Kleinschmidt), „Eine historische Mär von den Zwisten und Kümmernissen konservativer Literaten. Fabel-

haftes aus Werner Mittenzweis Studie ‚Der Untergang einer Akademie oder Die Mentalität des ewigen Deutschen‘ (1994)“ (Hans G. Helms), „Mittenzweis Brecht-Biographie. Eine Lektüre-Erinnerung von 1987 im August 1997“ (Martin Fontius). Im Anhang sind ein Schriftenverzeichnis Mittenzweis, diverse Dokumente und Materialien zu seiner Brecht-Biografie, zur 1969 erfolgten Gründung des Zentralinstituts für Literaturgeschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR, das Mittenzwei aufbaute und einige Jahre leitete, sowie der Text „‚Und so ein Mann wollte ich eigentlich werden‘ oder ‚Das Geheimnis des Theaters‘. Hans G. Helms im Gespräch mit Werner Mittenzwei im Januar 1991“ abgedruckt.

Barz, Irmhild/Ulla Fix/Marianne Schröder (Hg.): *Gotthard Lerchner – Schriften zum Stil. Vorträge zur Ehrung Gotthard Lerchners anlässlich seines 65. Geburtstages und Aufsätze des Jubilars*. Leipziger Universitäts-Verlag, Leipzig 2002. 356 S. €44,-. Im Buchhandel.

Am 25. September 2000 fand in den Räumen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig eine von den Angehörigen des Instituts für Germanistik der Universität Leipzig und der Sächsischen Akademie der Wissenschaften getragene Festveranstaltung zur Ehrung Gotthard Lerchners statt. Diese Würdigung galt nicht nur seinen Leistungen in Wissenschaft und Lehre, sondern auch seinem Einsatz für die Erneuerung der Universität Leipzig nach 1989. Neben den hier gehaltenen Vorträgen umfaßt der vorliegende Band eine Reihe schwer zugänglicher Schriften des Jubilars, welche einen Überblick über das vom Sprachlichen bis zum Semiotischen reichende Stilkonzept Gotthard Lerchners vermitteln. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Zum 65. Geburtstag von Gotthard Lerchner am 25. September 2000“ (Hans Joachim Meyer), „Grußadresse zum 65. Geburtstag des Präsidenten der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Herrn Professor Dr. Gotthard Lerchner“ (Volker Bigl), „Worte für Gotthard Lerchner am 25. September 2000 in Leipzig“ (Rudolf Schützeichel), „Von der Dialektologie zur Diskursanalyse“ (Rudolf Große), „Gotthard Lerchner als Präsident der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig“ (Gunter Bergmann) und „Reden und Schreiben“ (Siegfried Grosse).

Storost, Jürgen: *300 Jahre romanische Sprachen und Literaturen an der Berliner Akademie der Wissenschaften. Teil 1 und 2* (Berliner Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte Bd. 4), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2001, 606 / 455 S. € 101,20. Im Buchhandel.

Der 300. Geburtstag der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften im Jahre 2000 bot Anlass, die romanische Sprach- und Literaturforschung, wie sie an dieser Akademie gepflegt wurde, einer wissenschaftsgeschichtlichen Betrachtung zu unterziehen. Die gewählte Methode der Arbeit ist die prosopographisch-institutionsgeschichtliche, da eine ideengeschichtliche Herangehensweise wegen der Heterogenität der zeitgenössischen Betrachtungen nicht machbar schien. Im hiesigen Kontext interessiert insbesondere die Darstellung zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dieser Abschnitt behandelt neben der Aufbauphase der Forschungsakademie bis zum Akademiejubiläum 1950 auch die Konsolidierung und der Neubestimmung der Akademie-Romanistik in den 50er Jahren und gibt einen Ausblick auf die weitere Entwicklung der Zentralinstitute für Sprachwissenschaft und für Literaturgeschichte. Ergänzt werden diese Ausführungen durch kurze Abrisse zur Gelehrtenakademie nach dem zweiten Weltkrieg, welche die Mitarbeit verschiedener Gelehrter in je einzelnen Kapiteln näher beleuchten. Das sind im Einzelnen: Walther von Wartburg, Karl Vossler, Fritz Neubert, Werner Krauss, Victor Klemperer, Fritz Schalk, Paul Aebischer, Marcel Cohen, Iorgu Iordan, Werner Bahner und Roland Mortier. Der erste Teil ent-

hält die eigentliche Geschichtsdarstellung, während der Teil 2 eine Dokumentensammlung bildet.

Schönherr, Siegfried: **Militärökonomie. Rückblicke für die Gegenwart. Ausblicke für die Zukunft. Vorträge und Aufsätze zur Rüstung und Abrüstung, zur Konversion und zur Rolle der Militärökonomie in einer globalen Friedensordnung.** Verlagsabteilung der Gesellschaft für Militärökonomie, Dachau 2002. 277 S. € 15,00. Bezug: Im Buchhandel oder über siegfried.schoenherr@sz-online.de

Der Sammelband vereinigt ausgewählte Vorträge und Aufsätze von Siegfried Schönherr aus den Jahren 1989 bis 2001 und gestattet so, die intellektuelle Entwicklung eines in der DDR bekannten Militärökonomien der Dresdner Schule im wiedervereinigten Deutschland zu verfolgen. Der Sammelband gliedert sich in fünf Abschnitte: Im ersten Abschnitt „Militärökonomie im Umbruch (Arbeiten von 1989-1991)“ zeigt Schönherr auf, wie politische Umbrüche neue militärökonomische Probleme aufwerfen, ohne jedoch das zuvor gewonnene Wissen vollständig zu entwerten. Hier finden sich, neben Anmerkungen zu den Versäumnissen auf dem militärökonomischen Gebiet in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung, kritische und selbstkritische Einschätzungen des militärökonomischen Handelns und Denkens in der DDR. Das zweite Kapitel „Konversion – ein Aufgabengebiet der Militärökonomie (Arbeiten von 1990-1997)“ zeigt auf, daß Konversion auch in postkonfrontativen Zeiten ein unverzichtbares Politikfeld darstellt. Im folgenden Abschnitt „Regionale Konversion in Sachsen (Arbeiten von 1992-1994)“ setzt sich der Autor mit den gegenwärtigen Anforderungen an Konversionsvorhaben in der Kommune bzw. im Land auseinander. Das vierte Kapitel „Rüstungswirtschaft und Konversion (Arbeiten von 1995-2001)“ stellt Material und Wertungen zur Rüstungswirtschaft in der DDR vor. Im abschließenden Kapitel „Zur Rolle der Militärökonomie – gestern und heute (Arbeiten von 1992-2000)“ ermöglicht der Autor nicht nur Einblicke in die Genese des militärökonomischen Denkens der DDR, sondern skizziert auch, wie sich Militärökonomie heute ausformen sollte, um einer stabilen globalen Friedensordnung bei geringer volkswirtschaftlicher Belastung gerecht zu werden. Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der Veröffentlichungen des Autors ab 1989.

Lehmann, Dolly Margareth (Hg.): **Der EDV-Pionier Nikolaus Joachim Lehmann. Bilder eines Lebens** (Deutsche Hochschulschriften Bd. 1220). Dr. Hänsel-Hohenhausen Verlag der Deutschen Hochschulschriften, Frankfurt am Main/München/London/Miami/New York 2002. 473 S. €62,-. Im Buchhandel.

Die aus Texten und Dokumenten zusammengesetzte Biographie widmet sich dem von 1948 bis 1986 in der Mathematik der TH/TU Dresden wirkenden Wissenschaftler und Hochschullehrer Nikolaus Joachim Lehmann. Neben sehr persönlichen Beschreibungen der Kindheit und Jugend Lehmanns werden politische, weltanschauliche und wissenschaftliche Fragen seines Lebens behandelt.

Arndt, Gabriele: **Leben und wissenschaftliches Werk Eva Schmidt-Kolmers (25.06.1913 – 29.08.1991)** (Medizin und Gesellschaft Heft 42/43). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2002. 86 + CXVIII S. €22,80. Bezug bei: trafo verlag dr. wolfgang weist, Finkenstr. 8, 12612 Berlin.

Der Aufbau eines leistungsfähigen Kinder- und Jugendgesundheitssschutzes in der DDR war eng mit dem Namen Eva Schmidt-Kolmer verbunden. Die vorliegende Rekonstruktion des wissenschaftlichen Wegs der gebürtigen Österreicherin schließt die Geschichte des von ihr gegründeten Instituts für Hygiene des Kinder- und Jugendalters in den DDR-Jahrzehnten ein. Den Lebensabend nutzte Eva Schmidt-Kolmer, um eine Autobiographie zu verfassen,

die sie jedoch nicht mehr vollenden konnte. Dieses autobiographische Fragment wird, neben anderen relevanten Dokumenten, im umfangreichen Anhang in Auszügen vorgelegt.

Ewert, Günter: *Dispensairebetreuung in der DDR. Ein Rückblick nach vorn* (Medizin und Gesellschaft Heft 41). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2002. 92 S. € 15,80. Bezug bei: trafo verlag dr. wolfgang weist, Finkenstr. 8, 12612 Berlin.

In der DDR existierte ein durchgängiges praktisches und wissenschaftliches Interesse an der Dispensairebetreuung. Sieht man von der kaum zu verifizierenden Zahl der Zeitschriftenartikel und Vorträge ab, waren es immerhin 101 Dissertations- und Habilitationsschriften, die die Dispensairebetreuung zum Gegenstand hatten. Durch Übernahme des bundesdeutschen Gesundheitssystems wurde die Dispensairebetreuung deutlich eingeschränkt. Allerdings wurden in den letzten Jahren einige Arbeiten publiziert, die bei genauer Betrachtung einige Aspekte betonen, die auch Anliegen der Dispensairebetreuung waren. Sie waren innerhalb der Diskussion von Disease-Management-Programmen (DMP) angesiedelt und ließen sich gesundheitspolitisch in den Kontext der Versorgung chronisch Kranker und der Neuordnung des Risikostrukturausgleichs einordnen. Die Publikation möchte aus diesem Grunde die Entwicklung, die Grundgedanken und die erreichten Ergebnisse der Dispensairebetreuung in der DDR zusammenfassend darstellen, nicht zuletzt um die inhaltlichen und organisatorischen Zusammenhänge von DMP und Dispensairebetreuung aufzuzeigen und die schon in der DDR gewonnenen Erkenntnisse der Dispensairebetreuung zu bewahren.

Akademischer Ruhestandsverein ARV (Hg.): *Dokumente 2002*. o.O., o.J. [Berlin 2002]. 18 S.

Die Broschüre dokumentiert neben der Satzung, der Beitragsordnung und der Wahlordnung des Akademischen Ruhestandsvereins auch seine Programmatik. Die darin formulierten Schwerpunkte liegen vor allem auf der Überwindung von „Renten- und Versorgungsunrecht und der damit verbundenen Diskriminierung der DDR-Intelligenz“.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): *„Quod non est in actis, non est in mundo“*. *Das Akademiearchiv und seine Bestände*. Berlin 2000. 39 S. Bezug bei: Akademiearchiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Jägerstr. 22/23, 10117 Berlin, archiv@bbaw.de

Das Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften zählt mit seiner bis in das letzte Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts reichenden archivalischen Quellenüberlieferung zu den ältesten und reichhaltigsten Akademiearchiven der Welt. Seine Kontinuität integriert die Leibniz'sche Akademie ebenso wie die DDR-Akademie der Wissenschaften.

Putensen, Dörte (Hg.): *Geschafft! Chancen und Enttäuschungen auf dem Weg in die Wissenschaft. Akademikerinnen in Mecklenburg-Vorpommern blicken zurück* (Frauen – Gesellschaft – Kritik, Band 37). Centaurus Verlag, Herbolzheim 2002. 124 S. € 15,50. Im Buchhandel.

Die Publikation vereint 10 Einzelinterviews mit Akademikerinnen aus Mecklenburg-Vorpommern mit dem Ziel, mit dem Leben und Wirken dieser Frauen bekannt und auf Erfolge, aber auch auf Defizite und Probleme für Frauen im Wissenschaftsbetrieb aufmerksam zu machen. Im Mittelpunkt der Studie stehen Einzelporträts von Wissenschaftlerinnen verschiedener Generationen, Fachrichtungen und Institutionen. Die Interviews geben einen Einblick in das Leben und Arbeiten, die persönlichen Sichtweisen auf die Entwicklung im Wissenschaftsbereich, ihre Erfahrungen in Forschung und Lehre. Sie wurden mit folgenden Akademikerinnen geführt: Petra Jordanov (FH Stalsund), Hannelore Bernhardt (Universität

Greifswald), Ulrike Jekutsch (Universität Greifswald), Claudia Kajatin (Universität Greifswald), Carla Ledderhos (Universität Greifswald), Hannelore Weber (Universität Greifswald), Heidemarie Neumayer (FH Wismar), Sybille Abarzua (Universität Rostock), Kerstin Thurow (Universität Rostock) und Christine Wittmann (FH Neubrandenburg). Eingeleitet wird der Band durch einen Text der Herausgeberin: „Frauen an den Hoch- und Fachhochschulen Mecklenburg-Vorpommern“.

Mierisch, Dagmar (Red.): *Chancen für Schüler und Studenten in Mecklenburg-Vorpommern. 100 attraktive Arbeitgeber, Tipps für den Berufsbeginn und das Studium, Studienfächer an den Universitäten und Fachhochschulen*. Signet-Verlag Dr. Stintzing, Lübeck/Flensburg 2001. 140 S. €5,-. Im Buchhandel.

Die Publikation ist Teil der Chancen-Taschenbuchreihe des Signet-Verlages und enthält ein Verzeichnis von 100 Arbeitgebern in Mecklenburg-Vorpommern, die Kurzprofile der dortigen Hochschulen und Hinweise zur Karriereplanung.

Bloch, Roland/Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse* (HoF-Arbeitsbericht 2/2004). Hrsg. durch HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2004. 124 S. Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg. URL: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=41>

Im Februar 2002 hatte in Berlin auf Einladung von Wissenschaftsrat, Stifterverband und VolkswagenStiftung eine Tagung unter dem Titel „10 Jahre danach“ stattgefunden. Auf dieser bilanzierten Akteure des Wissenschaftsumbaus Ost ihr damaliges Wirken und dessen seitherige Wirkungen. Die Vorträge und Diskussionen waren u.a. durch deutliche (selbst)kritische Anmerkungen gekennzeichnet. Da der Ostteil Berlins durch den Umstand, dass sich dort ein Drittel des gesamten Wissenschaftspotenzials der DDR konzentrierte, besonders von den Entwicklungen betroffen gewesen war und die Ergebnisse nach wie vor unzuträgliche Spannungen in der Stadt bewirken, hatte der Berliner Wissenschaftssenator eine Expertise zur aktuellen Berliner Situation in Auftrag gegeben. Dieses Gutachten wird in der Publikation – ergänzt um einen Text „Der ostdeutsche Wissenschaftsumbau 1990 ff. unter besonderer Berücksichtigung seiner Ost-West-Spezifik“ und eine annotierte Bibliografie „Wissenschaftstransformation in Ost-Berlin 1989 ff.“ – dokumentiert und führt im Ergebnis zu Handlungsempfehlungen an Politik, Hochschulen und wissenschaftliche Gemeinschaft.

Caysa, Volker/Helmut Seidel (Hg.): *Universität im Aufbruch. Leipzig 1945 – 1956. Beiträge des siebten Walter-Markov-Kolloquiums*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2001. 161 S. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstr. 10, 04107 Leipzig.

Das hier dokumentierte Kolloquium fand am 11./12. Dezember 1999 in Leipzig statt. Die Beiträge im einzelnen: „Der andere Gadamer. Über die Wiedergeburt der Hermeneutik aus dem Geist der demokratischen Kulturerneuerung“ (Volker Caysa), „Die ‚Arbeitsgemeinschaft Marxistischer Wissenschaftler‘ an der Universität Leipzig“ (Winfried Schröder), „Leipzig – Stern unter den deutschen Nachkriegsuniversitäten“ (Thomas Kuczynski), „Von Theodor Litt zu Hans Mayer“ (Joachim Biener), „Erfahrungen an zwei ostdeutschen Nachkriegsuniversitäten: Jena und Berlin“ (Dieter Wittich), „Vom ‚organischen‘ Intellektuellen zum Parteihistoriker. Albert Schreiner (1892-1979)“ (Mario Kessler), „Das Wirken von Ernst Engelberg an der Leipziger Universität“ (Rolf Weber), „Zum Neubeginn der Ost- und Südosteuropa-Geschichte in Leipzig“ (Ernstgert Kalbe), „Die Medizinische Fakultät der

Universität Leipzig – zwischen Bewältigung der Kriegsfolgen und Aufbauarbeit“ (Franz Lemmens), „Erinnerungen an Eduard Erkes (1891-1958)“ (Helga Scherner), „Verdiente Wirtschaftswissenschaftler bei der antifaschistisch-demokratischen Erneuerung der Leipziger Universität“ (Rolf Emmrich), „Drei bedeutende Leipziger Ökonomen und Statistiker der Aufbruchzeit: Fritz Behrens, Hans Thalmann und Felix Burkhardt“ (Eva Müller), „Begegnung mit Wieland Herzfelde 1950/51 – Erinnerungen anlässlich seines 100. Geburtstages“ (Werner Berthold), „Persönliche Erinnerungen an Josef Schleifstein“ (Helmut Warmbier), „Ein Anfang vor dem Anfang – von Institut für Ausländerstudium zum Herder-Institut (1951-1956)“ (Erhard Hexelschneider), „Voraussetzungen und erste Schritte der Pädagogischen Fakultät“ (Gottfried Uhlig), „Kulturphilosophisches, aufklärerisches und marxistisches Gedankengut in der Ausbildung im Fach Pädagogik 1946 bis 1950“ (Alexander Bolz), „Anmerkungen zur Vorgeschichte der Gründung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Leipzig am 1. Oktober 1946“ (Konrad Krause/Walter Jahn) und „Anfänge marxistischer Journalistik – zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Parteikonzept“ (Hans Poerschke).

Rendgen, Klaus (Hg.): **Jürgen Hart: Fünf Gespräche mit einem Freund.** Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002. 103 S. €14,-. Im Buchhandel.

Am 9. April 2002 verstarb Jürgen Hart, dessen Name untrennbar mit dem Kabarett „academixer“ und damit auch der Leipziger Universität verbunden war, an Krebs. Die „academixer“ konnten – in den 50er Jahren – nur im Rahmen der Universität entstehen und wurde von ihr nicht immer freudig gefördert. Die Zusammenarbeit gipfelte 1980 in der Schaffung einer ständigen Spielstätte durch die Universität und die Stadt Leipzig. Kurz vor Harts Tod führte sein langjähriger Freund Klaus Rendgen – früher Professor an der Universität – die hier veröffentlichten fünf Interviews.

Berg, Gunnar (Hg.): **Bauten für die Wissenschaft. Bilanz für einen Universitätskanzler in Sachsen-Anhalt. Feierliche Verabschiedung des Kanzlers der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wolfgang Matschke, am 25. März 2002.** O.O., o.J. [Halle/Wittenberg 2002]. 48 S. Bezug: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, 06099 Halle (Saale).

Die 1990er Jahre waren für die Universität Halle-Wittenberg wesentlich durch eine Reihe von z.T. Aufsehen erregenden Baumaßnahmen geprägt. Die feierliche Verabschiedung des Universitätskanzlers diene als Anlass, eine Bilanz dieser Bautätigkeit zu ziehen. Die mit exzellenten Schwarz-weiß-Fotos illustrierte Publikation enthält Grußworte von Gunnar Berg, Wilfried Grecksch, Wolfgang Eichler, Reinhard Kreckel und Thomas A. H. Schöck sowie einen Festvortrag „Die Universität als Bauherr in Halle (Saale)“ von Friedrich Busmann.

Gottwald, Herbert/Matthias Steinbach (Hg.): **Zwischen Wissenschaft und Politik. Studien zur Jenaer Universität im 20. Jahrhundert.** Verlag Dr. Bussert & Stadel, Jena/Quedlinburg 2000. 208 S. €30,50. Im Buchhandel.

Der Band enthält Beiträge einer Tagung, die von der Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert im Februar 2000 in Jena durchgeführt wurde. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert mit besonderer Berücksichtigung der DDR-Zeit“ (Herbert Gottwald), „Von der Sozialanthropologie zur Humangenetik. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer Fachdisziplin an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert: Eine Skizze“ (Uwe Hoßfeld), sowie „Institutionalisierung zwischen Wissenschaft und Politik. Die Wiedereröffnung des Jenaer Instituts für Psychologie im Jahr 1960“ (Kitty Dumont).

Stutz, Rüdiger (Hg.): *Macht und Milieu. Jena zwischen Kriegsende und Mauerbau* (Bausteine zur Jenaer Stadtgeschichte Bd. 4). Hain Verlag, Rudolstadt/Jena 2000. 383 S. €20,40. Im Buchhandel.

In zwölf Einzelbeiträgen wird die widerspruchsvolle Durchsetzung des Herrschaftsanspruches der SED in den Jenaer Großbetrieben und an der Universität Jena zwischen dem Kriegsende 1945 und dem Bau der Berliner Mauer beleuchtet. Das besondere Interesse der Autoren galt den lokalen Machtkämpfen in den Entscheidungsjahren 1947/48, dem sozialen und politischen Massenprotest der stadtprägenden Industriemilieus im Juni/Juli 1953 und den Basiskonflikten von Teilen der Zeiss-Belegschaft und der Universitätsangehörigen mit den Führungsgruppen der neuen Staatspartei in den späten fünfziger Jahren. Diese Themenfelder werden aus sozial- und politikhistorischer Perspektive analysiert. Die meisten Autoren gehen den vitalen Eigeninteressen und dem soziokulturellen Eigensinn der industrie-weltlichen und akademischen Mikromilieus der Stadt Jena nach, die sich insbesondere in ihren Kontroversen mit den Machteliten der DDR offenbarten. So verweisen die Beiträge auf Brennpunkte der jüngeren Stadt-, Universitäts- und Zeiss-Geschichte und liefern erstmals Studien zur amerikanischen Besatzungszeit in Jena bzw. Ostthüringen, zur Rektorenkrise 1948, zu oppositionellen Reforminitiativen an der Universität Jena in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre sowie zum konfliktreichen Weg der Zeiss-Werke und anderer Industriebetriebe in die Planwirtschaft der frühen DDR. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Zwischen zwei Diktaturen. Die Jenaer Studentenschaft 1945-1949“ (Robert Gramsch), „Die Gründung der Hochschulsportgemeinschaft Jena im Spannungsverhältnis von demokratischer studentischer Nachkriegsentwicklung und dem Herrschaftsanspruch der SED“ (Hans-Georg Kremer), „'Nehmt die Festung Wissenschaft'! Der Sowjetisierungprozess an der Alma mater Jenensis am Beispiel der ‚Universitätskrise‘ von 1948“ (Susanne Blechschmidt), sowie „Hoffnung auf einen politischen Frühling. Oppositionelle Reformsozialisten an der Universität Jena und die Aufbruchsstimmung des Jahres 1956“ (Werner Fritsch).

Kremer, Hans-Georg: *Zur Geschichte des Sports an der Universität Jena. Materialien – Geschichten – Bilder*. quartus-Verlag, Bucha bei Jena 2002. 168 S. € 16,90. Im Buchhandel.

Der Band vereint über 500 Abbildungen zur rund 400jährigen Geschichte des Sports an der Universität Jena. Ergänzt werden die teilweise erstmalig publizierten Fotos durch einen detailgetreuen und geschichtenreichen Text, wobei im hiesigen Kontext vor allem die (den größten Teil des Buches ausmachenden) Abschnitte zur Entwicklung nach 1945 interessieren. Im Anhang befindet sich zudem ein Verzeichnis der Mitarbeiter des Studentensports/Hochschulsports seit 1951, eine kurze Chronik der Universitätsgeschichte, sowie eine Bibliographie der Dissertationen zu bzw. aus Leibesübungen, Körperkultur, Körpererziehung, Sportwissenschaften und verwandten Gebieten an der Jenaer Universität und von Absolventen und Lehrkräften des Jenaer Sportinstituts.

Gottwald, Herbert/Michael Ploenus (Hg.): *Aufbruch – Umbruch – Neubeginn. Die Wende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1988 bis 1991* (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena Bd. 5), hrsg. unter Mitarbeit von Katja Rauchfuß, Hain Verlag, Rudolstadt/Jena 2002. 407 S. €23,00. Im Buchhandel.

Mit dem Aufbruch an der Universität 1989 beginnt die vorliegende Dokumentation. Universitäre Reaktionen auf die Kommunalwahl vom Mai 1989 und das Massaker auf dem Platz des Himmlischen Friedens in Peking leiten zum Aufbruch der Jenaer Studenten im Herbst

1989 über, wobei der Bogen von der Bildung des „Reformhauses“ bis zur Gründung des Studentenrates gespannt wird. In facettenreichen Dokumenten wird der schleichende Machtverlust der SED an der Universität und in der Universitätsleitung nachvollzogen. Nach der Dokumentierung der entscheidenden Reformgruppierungen an der Universität findet die dramatische und bis heute umstrittene Rektorwahl im Februar 1990 breite Berücksichtigung. Die im Sommer einsetzenden radikalen Umbruchsprozesse hinsichtlich der personellen und strukturellen Erneuerung werden repräsentativ belegt. Dabei wird der weit über Jena hinaus beachteten Initiative von Angehörigen der Universität zu einer inneren Evaluierung der Hochschullehrer besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Abwicklung bestimmter Struktureinheiten wird mit ihren Konsequenzen für die Universität Jena und den damit verbundenen Konflikten mittels einer breiten Quellenauswahl veranschaulicht. Der Band schließt mit Dokumenten zur Vorbereitung und zum Verlauf des provisorischen Konzils im Juni 1991. Die beschriebenen Prozesse werden mit über 270 Dokumenten und mehr als 30 Bildern belegt.

Autorinnen & Autoren

Doris Carstensen, Mag. Phil., Stabsstelle für Lehrentwicklung und Evaluation an der Karl-Franzens-Universität Graz.
Email: doris.carstensen@uni-graz.at

Maria Engels, Dr., Geschäftsführerin der Schmalenbach-Gesellschaft für Betriebswirtschaft, Köln/Berlin. Email: engels@schmalenbach.org

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Yorck Hener, Diplom-Sozialwirt, bis 30.9.2003 Planungsdezernent der Universität Oldenburg, seit 1.10.2003 Projektleiter am Centrum für Hochschulentwicklung CHE Gütersloh. Email: yorck.hener@che.de

Stefanie Hofmann, Dr. phil., Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V. Email: hofmann@acquin.org

Karsten König, Diplom-Soziologe, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: koenig@hof.uni-halle.de

Catharina Leilich, Diplom-Volkswirtin, MBA, Institut für Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen in der Europäischen Gemeinschaft (IAAEG).
Email: leilich@iaaeg.de

Dirk Lewin, Dr. paed., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: lewin@hof.uni-halle.de

Sigrun Nickel M.A., Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) Wien, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, Abteilung Hochschulforschung. Email: sigrun.nickel@prouni.uni-hamburg.de

Christian Oberländer, Prof. Dr. phil., MPA (Harvard), Professor am Seminar für Japanologie der Halle-Wittenberg.
Email: oberlaender@japanologie.uni-halle.de

Peer Pasternack, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: pasternack@hof.uni-halle.de

Robert D. Reisz, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung..
Email: reisz@info.uvt.ro

Dieter Sadowski, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Betriebswirtschaftslehre im Schwerpunkt „Services Administration & Management“ an der Universität Trier und Direktor des Institut für Arbeitsrecht und Arbeitsbeziehungen in der Europäischen Gemeinschaft (IAAEG). Email: sadowski@uni-trier.de

Hans Stallmann, Dr. phil., Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik ASIIN, Düsseldorf. Email: stallmann@asiin.de

Manfred Stock, PD Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: stock@hof.uni-halle.de

Christine Teichmann, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: teichmann@hof.uni-halle.de

Martin Winter, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung und Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg.
Email: winter@hof.uni-halle.de

Frank Ziegele, Prof. Dr. oec., Professor für Wissenschaftsmanagement an der Fachhochschule Osnabrück, Centrum für Hochschulentwicklung CHE Gütersloh. Email: frank.ziegele@che.de

Redaktionelle Anmerkung

„die hochschule“ veröffentlicht grundsätzlich nur Originalartikel. Abweichend davon wurde in Heft 2/2003 auf ausdrücklichen Wunsch der Herausgeberinnen des Themenschwerpunkts „Warten auf Gender Mainstreaming“ der Aufsatz von Angelika Wetterer, „Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik“, als Eröffnungstext abgedruckt, obwohl er fast gleichlautend bereits andernorts veröffentlicht worden war. Auf Grund eines Missverständnisses blieb die Erstpublikation ungenannt. Es handelt sich hierbei um den Aufsatz „Strategien rhetorischer Modernisierung: Gender Mainstreaming, Managing Diversity und Professionalisierung der Gender Expertinnen“, publiziert in der Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 20/3 (2002), S. 129-148.



ids hochschule dokumentiert wissenschaftliche Veröffentlichungen, Institutionen, Projekte und mehr aus den Bereichen Hochschulforschung und Hochschulreform.

Recherche im Internet unter:

<http://ids.hof.uni-halle.de>

Projekt ids hochschule
HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
D-06886 Lutherstadt Wittenberg
Tel.: 03491/466-153
Email: erhardt@hof.uni-halle.de
Gefördert von der VolkswagenStiftung

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Komplette Jahrgänge (1991-2001, je €50,-) können nachbestellt werden bei:
hso@rz.uni-leipzig.de

Einzel lieferbar sind folgende Themenhefte:

Thomas Neie: Synopse hochschulrechtlicher Regelungen in Ostdeutschland (1995, 89 S.; € 12,50)

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; €12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; €12,50)

Falk Bretschneider (Hg.): Hochschulpolitikerneuerung. Perspektiven für Sachsen (1998, 100 S.; €12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; €17,50)

Falk Bretschneider / Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; €20,-)

Monika Gibas / Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; €20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; €20,-)

Sebastian Gräfe / Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; €25,-)

<http://www.uni-leipzig.de/~hso>

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; €17,50)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, 268 S.; €17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; €17,50)

<http://www.diehochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnettInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 BDSG weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement à	€ 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnettInnen-Abo à	€ 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
..... Name	
..... Adresse	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb *die hochschule*, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg