

Strategieentwicklung an Hochschulen

Strategieentwicklung an Hochschulen

Konzepte – Prozesse – Akteure

Dokumentation zur internationalen Konferenz
»Strategieentwicklung an Hochschulen und Fachbereichen«,
gemeinsam veranstaltet von der Hochschule für Wirtschaft
und Politik (HWP) Hamburg und dem CHE Centrum für
Hochschulentwicklung im Oktober 1996 in Hamburg, sowie
weitere Beiträge zur Strategieentwicklung an Hochschulen

Detlef Müller-Böling, Lothar Zechlin, Klaus Neuvians,
Sigrun Nickel, Peter Wismann

Verlag Bertelsmann Stiftung
Gütersloh 1998

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Strategieentwicklung an Hochschulen : Konzepte - Prozesse - Akteure ;
Dokumentation zur Internationalen Konferenz "Strategieentwicklung an
Hochschulen und Fachbereichen", gemeinsam veranstaltet von der Hochschule für
Wirtschaft und Politik (HWP) Hamburg und dem CHE Centrum für
Hochschulentwicklung im Oktober 1996 in Hamburg, sowie weitere Beiträge zur
Strategieentwicklung an Hochschulen / Detlef Müller-Böling ... (Hrsg.). - Gütersloh :
Verl. Bertelsmann Stiftung, 1998
ISBN 3-89204-350-7



© 1998 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Verantwortlich: Prof. Dr. Detlef Müller-Böling
Lektorat: Brigitte Neuparth
Herstellung: Sabine Klemm
Umschlaggestaltung: Christiane Rasche-Hellmann
Satz: digitron GmbH, Bielefeld
Druck: Druckerei Runge GmbH, Cloppenburg
ISBN 3-89204-350-7

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

A. Einführung

Strategische Planung an deutschen Hochschulen – theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie	13
<i>Detlef Müller-Böling, Erhard Krasny</i>	

Individuelle Autonomie versus institutionelle Hochschulautonomie	49
<i>Michael Daxner</i>	

B. Internationale Fallstudien

Zum Leitbild der Universität Zürich	61
<i>Hans Weder</i>	

Leistungstransparenz in der Lehre – Beispiel: Universität Roskilde, Dänemark	71
<i>Karen Sonne Jakobsen</i>	

Strategy development and political culture at Roskilde University . . . 81
Henriette Oeland, Charlotte Soenjaes, Jeppe Trolle

Der Planungs- und Kontrollzyklus und die Steuerung
 von Bildung und Wissenschaft innerhalb
 der Universität Utrecht, Niederlande 87
Lieteke van Vucht Tijssen

C. Deutsche Fallstudien

Kontrollierte Autonomie?
 Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule 109
Horst Kern

Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule
 für Wirtschaft und Politik 119
Lothar Zechlin

StEP in Münster – Strukturentwicklung
 an der Philosophischen Fakultät 141
Christian Berthold, Klaus Hortschansky, Klaus Neuvians

Entscheidungsfindung, Strategie, Kommunikation
 und Identifikation an der Hochschule Bremen 181
*Karl Marten Barfuß, Olaf Kurpiers,
 Klaus Neuvians, Bernd Szemeitzke*

D. Kommunikation und Beratung

Erfolgreiche Provokation – die Gestaltung des
 Kommunikationsprozesses während der Profilbildung
 der Hochschule für Wirtschaft und Politik 201
Sigrun Nickel

Ein Kommunikationsprozeß StEP by step 225
Susanne Dopheide

Die Rolle von Unternehmensberatungen 241
Oliver Streit

Folgenreiche Glasperlenspiele im Elfenbeinturm –
Erfahrungen eines externen Moderators bei der
Einleitung eines Hochschulentwicklungsprozesses 251
Florian Marten

Organisationsentwicklung an Hochschulen –
Konzepte und Erfahrungen eines Moderators 267
Bernd Gasch

E. Anhang

Materialien aus der Praxis:

Leitbild der Universität Zürich 301

Leitbild der Hochschule für Wirtschaft und Politik 307

Die Autoren 313

Vorwort

Die mangelnde Reformfreudigkeit in den deutschen Hochschulen hat sich als feste Schablone in den Köpfen der Bundesbürger festgesetzt – und das nicht ohne Grund. So klingt folgender Bericht aus der Weimarer Zeit seltsam bekannt: »Die Mehrzahl der Professoren widersetzte sich jeder Veränderung zumal ihrer privilegierten Position. Der von ihnen gegründete Verband der Deutschen Hochschulen wandte sich gegen alle Reformvorschläge, die Regierungen und Parlamente, politische und gesellschaftliche Gruppen vortrugen, mit dem schwersten Geschütz. Stets sollte die Bildung zerstört und die Freiheit begraben werden«, so Ludwig von Friedeburg in seinem Buch »Bildungsreform in Deutschland«. Auch spätere Versuche, die inneren Strukturen von Hochschulen von außen her wirklich zu verändern, sind mißlungen. Selbst die Einrichtung der Gruppenuniversität, eine Folge der Forderungen der 68er Studentenbewegung nach mehr Demokratie, hat es nicht vermocht, den deutschen Hochschulen zum notwendigen Modernisierungsschub zu verhelfen.

Jetzt allerdings, zum Ende des Jahrhunderts, hat sich das Blatt gewendet. Nun ergreifen die Hochschulen plötzlich selbst die Initiative und beginnen aus eigenen Stücken, sich zu öffnen und zu modernisieren. Das wirklich Neue ist: Der Wille zur Veränderung kommt aus den Institutionen selbst. Sie haben erkannt, daß es angesichts der leeren öffentlichen Kassen keine Bestandsgarantien mehr gibt, daß das Zusammenwachsen der Europäischen Union und des

»Global Village« neue Anforderungen an das Studium mit sich bringt, daß die von fast allen gesellschaftlichen Gruppen eingeforderte praktische Relevanz von Forschung genauso geleistet werden muß wie eine Transparenz über den Umgang mit Ressourcen und ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, müssen die zum Teil über die Jahrhunderte gewachsenen Hochschul-Strukturen einer gründlichen Prüfung und Modernisierung unterzogen werden.

Hier setzt der vorliegende Band »Strategieentwicklung an Hochschulen« an. Er präsentiert eine Reihe konkreter Beispiele für Hochschulreform im Zeichen von Profilbildung und Globalhaushalten. Das Buch ist anlässlich einer Tagung entstanden, welche das CHE und die Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) im Herbst 1996 gemeinsam in Hamburg durchgeführt haben. Als eine der ersten Hochschulen der Bundesrepublik hatte die HWP ein Leitbild verabschiedet und darauf aufbauend eine Hochschulentwicklungsstrategie konzipiert. Das CHE hat diesen »Profilbildungsprozeß« begleitet und unterstützt. Vertreter beider Institutionen gaben während der Veranstaltung ihre Erfahrungen weiter. Darüber hinaus präsentierten nationale und internationale Gastredner weitere Fallbeispiele. Diese und eine Reihe zusätzlicher Beiträge sind in diesem Buch zusammengefaßt. Wir hoffen, anderen Hochschulen durch die vorliegende Publikation Anregungen zu geben und Mut zu machen, den schwierigen Weg zur Modernisierung zu beschreiten.

Die Herausgeber

A. Einführung

Strategische Planung an deutschen Hochschulen – theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie

Detlef Müller-Böling, Erhard Krasny

1. Vorbemerkung

Strategische Planungsaktivitäten an Hochschulen haben in den letzten Jahren einen beachtlichen Aufschwung genommen. Die Gründe für Hochschulen, sich verstärkt mit Fragen der strategischen Planung auseinanderzusetzen, sind vielfältig. Generell sind sie auf den zunehmend raschen Wandel im Umfeld der Hochschulen zurückzuführen. Dazu gehören u.a. die ständig wachsende Komplexität der Hochschulpolitik und steigende Ansprüche von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat an die Hochschulen. Beide Trends gehen häufig einher mit Kürzungen der Hochschulbudgets (absolut und/oder im Verhältnis zu anderen Staatsausgaben).

Hochschulen ergreifen also aus unterschiedlichen Gründen die Initiative und unterziehen die Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Institution einer systematischen Analyse und Planung. Derartige Anstrengungen resultieren häufig aus der Erkenntnis von Hochschulleitungen, daß – angesichts stagnierender oder sinkender Mittelzuweisungen des Staates an die Hochschulen – strategische Prioritäten bei der hochschulinternen Mittelverteilung stärker als bislang gesetzt werden müssen. Ein weiterer Anlaß für Hochschulen, strategische Planungsprozesse zu initiieren, liegt in der Verbindung von Planungsaktivitäten mit Formen der Rechenschaftslegung, welche in zunehmendem Maße den Hochschulen auferlegt werden. Auch die in

der Bundesrepublik derzeit in einigen Ländern stattfindende Einführung von Globalhaushalten an Hochschulen, welche den Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, ihre Finanzen im Rahmen einer globalen Budgetsumme nach den eigenen Prioritäten flexibel zu gestalten, veranlaßt die daran teilnehmenden Hochschulen, sich verstärkt mit Fragen der strategischen Planung auseinanderzusetzen.¹

Dabei fällt auf, daß strategische Planung an Hochschulen in Deutschland auf einer Vielfalt unterschiedlicher Konzepte und Vorgehensweisen beruht.² Grundlegende und weit verbreitete best-practice Ansätze lassen sich bislang nicht feststellen. Der Versuch des Aufbaus einer systematischen Methodologie soll in diesem Beitrag dennoch unternommen werden, wobei wir uns an folgenden Kriterien orientieren:

- Auswertung von Literatur zur strategischen Planung,
- erste Erfahrungen aus Projekten in Deutschland, die wir in einem Methodentyp versuchen, kurz zusammenzufassen, sowie
- Beispiele erfolgreicher strategischer Planung an Hochschulen im In- und Ausland, die in diesem Buch zusammengetragen sind.

2. Zielbündel von Organisationen

Es ist unbestreitbar, daß Hochschulen keine Unternehmen sind und insofern auch keine Übernahme von in der Wirtschaft praktizierten Vorgehensweisen erfolgen kann. Dennoch soll im folgenden die Theorie der strategischen Planung, die überwiegend bezogen auf Profit- und Non-Profit-Unternehmen entwickelt wurde, daraufhin überprüft werden, welche Beiträge sie für eine Methodologie der stra-

1 Zu den theoretischen Grundlagen der Finanzautonomie an Hochschulen vgl. Ziegele, F.: Hochschule und Finanzautonomie. Grundlagen und Anwendung einer politisch-ökonomischen Theorie der Hochschule, Frankfurt/Main 1997; Einen guten Überblick über den Stand der Einführung von Globalhaushalten in den deutschen Ländern bietet: Behrens, T., Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied, 1996.

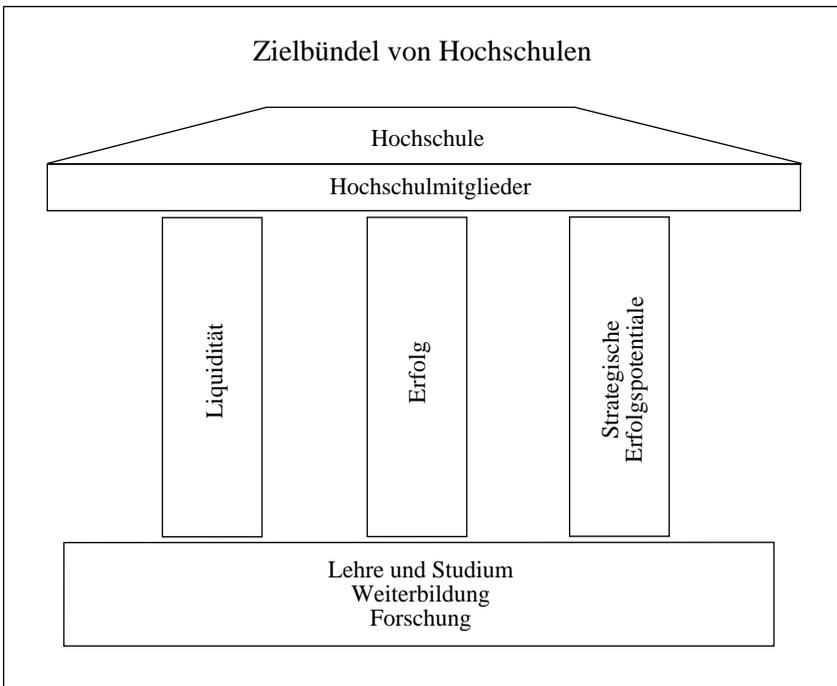
2 Vgl. Streit, O.: Strategische Planung an deutschen Universitäten, Univ. Diss., Dortmund 1997, S.211.

tegischen Planung von Hochschulen leisten kann. Die Theorie der Strategieplanung kennt drei Zielbündel³:

- Liquidität
- Erfolg und
- Erfolgspotentiale.

Auch für die Hochschulen gilt: Alle drei Ziele müssen erreicht werden, wenn das »Gebäude« Hochschule nicht zusammenbrechen soll (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Zielbündel von Hochschulen



3 Vgl. Gälweiler, A.: Unternehmensplanung, Frankfurt/Main, New York 1974.

2.1 Liquidität

Liquidität, d.h. Zahlungsfähigkeit ist die Grundvoraussetzung für eine Organisation, die wirtschaftlich aktiv ist. Dazu gehören Hochschulen zweifellos; denn sie sind Arbeitgeber, sie kaufen Geräte, Maschinen und Verbrauchsmittel, sie verfügen über einen Etat bis zu einer Milliarde DM oder mehr, wenn Kliniken mit eingerechnet werden. Hochschulen in Deutschland haben allerdings bisher keine Liquiditätsprobleme. Ihre jederzeitige Zahlungsfähigkeit wird durch den Staat hergestellt, der sich gegebenenfalls die liquiden Mittel durch Kreditaufnahme sichert. Die Liquidität ist demnach bisher kein Zielkriterium, das die Überlebensfähigkeit der Hochschule berührt. Dies mag sich ändern, sobald im Rahmen von wirklicher Finanzautonomie globale Zuweisungen erfolgen, die sich auf alle Ausgabenbereiche der Hochschule beziehen. Dann muß die jeweilige Hochschulleitung auch im finanzwirtschaftlichen Bereich für jederzeitige Zahlungsfähigkeit sorgen, hat auf der anderen Seite aber auch die Möglichkeit, im Rahmen eines Liquiditätsmanagements mit den verfügbaren Mitteln zu arbeiten und beispielsweise Zinsgewinne zu erwirtschaften.

Illiquidität ist zwar der erste Grund für das Scheitern einer wirtschaftlichen Organisation, allerdings sichert vorhandene Liquidität keineswegs das dauerhafte Überleben. Sie ist also eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung für den dauerhaften Bestand einer wirtschaftlichen Organisation.

2.2 Erfolg

Notwendig ist weiterhin der Erfolg einer Organisation. Bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmen wird der Erfolg beispielsweise gemessen am Gewinn, der Zufriedenheit der Mitarbeiter oder der Arbeitsplatzsicherheit, um nur einige mögliche Erfolgskriterien zu nennen.

Im Bereich der Hochschulen haben wir in Deutschland erst begon-

nen, uns mit dem Erfolg als Zielgröße auseinanderzusetzen. Nachdem über Jahrzehnte hinweg die Kapazitäts-Auslastung die wesentlichste – wenn nicht die einzige – Zielgröße in den deutschen Hochschulen – mit einer Vielzahl damit einhergehender, außerordentlich dysfunktionaler Wirkungen – gewesen ist, stehen wir nunmehr am Anfang einer Neudefinition von Erfolg für Hochschulen. Als mögliche Erfolgskriterien einer Hochschule werden diskutiert:

- Personalzahlen (C4/C3-Stellen, sonstiges wissenschaftliches Personal, nichtwissenschaftliches Personal)
- Zahl der Studierenden insgesamt und der Studienanfänger
- Relation Professoren/Studienanfänger/Studenten
- abgelegte Prüfungen (darunter nicht bestandene) und Studierendauer
- Notenspiegel der akademischen und staatlichen Prüfungsämter
- Zahl der Promotionen und Habilitationen
- herausragende Herausgeber- und Gutachtertätigkeiten; Mitgliedschaften in überregionalen Wissenschaftsgremien; Zahl der Humboldt-Stipendiaten; Preise und Auszeichnungen
- Berufungsbilanzen
- Sonderforschungsbereiche und andere institutionalisierte Forschungsschwerpunkte
- Drittmittel.⁴

Die Diskussion um die Meßbarkeit von Hochschulleistungen darf sich nicht auf die Auswahl geeigneter Indikatoren beschränken: Wenngleich häufig der mit der Datengenerierung verbundene Aufwand beträchtlich ist, darf die Messung von Erfolg dabei nicht stehenbleiben, da absolute Indikatoren häufig nicht aussagekräftig genug sind. Die Aussagefähigkeit von Indikatoren kann durch unterschiedliche Ansätze verbessert werden, beispielsweise durch Bezugnahme auf die Ergebnisse der Leistungsmessung anderer Hochschulen, den Bezug auf vergangene Perioden oder die Bezugnahme

⁴ Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln 1985, S. 25. Vgl. dazu auch ausführlich: Seidenschwarz, B.: Controllingkonzept für öffentliche Institutionen, München 1992, S. 131–160.

der Leistungsbeurteilung auf das Ausmaß der Zielerreichung im Rahmen von Zielvereinbarungen.

Landesregierungen ebenso wie einzelne Hochschulleitungen beginnen in jüngster Zeit, Indikatoren und Verfahren anzuwenden, um den Erfolg von Fachbereichen oder ganzen Hochschulen zu erfassen und danach die Hochschule oder das Hochschulsystem insgesamt zu steuern.

2.3 Strategische Erfolgspotentiale

So wenig wie Liquidität eine Garantie für Erfolg darstellt, weil man sich Liquidität durch Aufnahme von Verbindlichkeiten oder durch Verzehr des Vermögens verschaffen kann, so wenig sichert (kurzfristiger) Erfolg langfristig den Bestand einer Organisation. Dies können nur die zukünftigen Erfolgspotentiale als die Zielgrößen der strategischen Planung. Bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmen sind dies relative Marktanteile, Produktqualität, Marktwachstum o. ä.

Auf Hochschulen bezogen muß es darum gehen, Studiengänge zu suchen, die zukünftig, also beispielsweise in zehn Jahren, studentische Nachfrage aufweisen werden oder gesellschaftlich relevante Bildung vermitteln. In der Forschung geht es darum, Forschungsfelder zu definieren, die zukünftig Erfolg, also beispielsweise Drittmittel versprechen, oder die dann bestehenden Probleme der Menschheit zu lösen vermögen.

Nun ist es keineswegs so, daß bisher an den deutschen Hochschulen oder im Hochschulsystem insgesamt keinerlei strategische Planung betrieben worden wäre, d. h. nicht nach zukünftig wesentlichen Lehr- und Forschungsfeldern gesucht worden wäre. Allerdings ist die bisherige Vorgehensweise durch folgende Punkte gekennzeichnet gewesen, die teilweise nicht mehr zutreffen:

Neue Studiengänge wurden jeweils mit zusätzlichen Kapazitäten aufgebaut. Es handelte sich im wesentlichen um eine quantitative Wachstumsplanung zum Ausbau von Studienplätzen. Aufgrund der verschiedenen Entscheidungsebenen – Fachbereich – Hochschule –

Wissenschaftsministerium – Finanzministerium – Parlament – ergeben sich sehr lange Entscheidungswege. Insgesamt ist die bisherige strategische Entwicklung kennzeichnend für Organisationen in sehr stabilen Umwelten mit geringen bzw. sehr langsamen Anpassungsnotwendigkeiten.

In dem Maß, in dem Politik und Gesellschaft die Hochschulen auffordern, den raschen Wandel, welcher unsere Umwelt kennzeichnet, mitzugestalten, sind sowohl veränderte Instrumentarien als auch institutionelle Grundlagen im Sinne einer erweiterten Hochschulautonomie unabdingbar, um strategische Planung in Hochschulen voranzutreiben.

3. Phasen der Strategieentwicklung: Von der Organisationsphilosophie zum Strategiekonzept

Liquidität und Erfolg als operative Ziele, Erfolgspotentiale als strategische Ziele sind aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Dementsprechend ist auch der Prozeß der Planung auf den verschiedenen Ebenen notwendigerweise miteinander verbunden (vgl. Abbildung 2).⁵

In der Systematik der Abbildung 2 werden die beiden ersten Ebenen des strategischen Planungsprozesses im folgenden näher betrachtet.

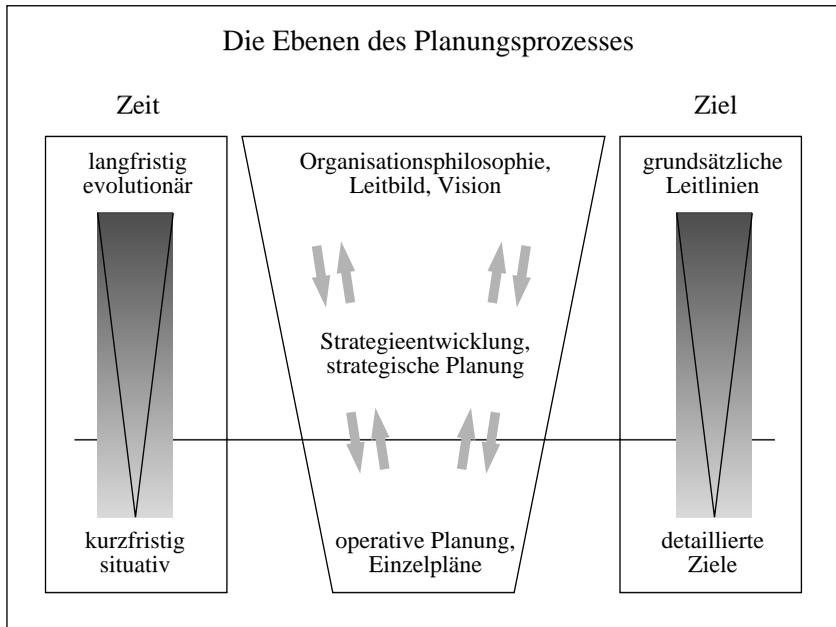
3.1 Organisationsphilosophie, Leitbild, Vision, Mission

Ausgangspunkt dieser »verbundenen« Planung ist in der Regel die Organisationsphilosophie, in der sich in allgemeingültiger Form die Wertvorstellungen der Organisationsmitglieder und insbesondere der Entscheidungsträger widerspiegeln. Die Begriffe Organisationsphilo-

5 Szyperski, N., Winand, U.: Grundbegriffe der Unternehmensplanung, Stuttgart 1980, S. 71 ff. bezeichnen die Ebenen als Stufungen des Planungsproblems.

sophie, Leitbild, Vision sind eng miteinander verknüpft und werden häufig synonym verwendet.

Abb. 2: Die Ebenen des Planungsprozesses



Unter Organisationsphilosophie werden im allgemeinen die Grundsätze und Werte verstanden, nach denen die Organisation und ihr Management handelt. In der Regel umfaßt die Philosophie der Organisation nur wenige Sätze, gelegentlich sogar auf einen Slogan verkürzt. Es werden die Leitbilder oder Erwartungen formuliert, die die Organisation von der Gesellschaft, der Umwelt, den Organisationsmitgliedern, den eigenen Produkten oder den Klienten hat. Inhalte dieser Leitbilder können sein⁶:

6 Vgl. Ulrich, P., Fluri, E.: Management – Eine konzentrierte Einführung, 3. Aufl., Bern, Stuttgart 1984, S. 49 ff.

- ein generelles Bekenntnis zur herrschenden Wirtschaftsordnung und zur gesellschaftlichen Aufgabe der Organisation,
- Grundsätze über Verhaltensnormen und Wertvorstellungen, die die Organisation prägen,
- Verantwortung der Organisation gegenüber den Anspruchsgruppen.

Es können verschiedene Themenbereiche in den Leitbildern einer Organisation angesprochen werden; in der Literatur wird beispielsweise eine Dreiteilung in allgemeine Aussagen (z.B. Umschreibung des Tätigkeitsgebietes), aufgabenspezifische Aussagen (z.B. Führung und Führungsinstrumente, Forschung und Entwicklung) und adressatenspezifische Aussagen (z.B. Verhältnis zum Staat, zur Öffentlichkeit) vorgenommen.⁷

Dem häufig konkret ausformulierten Leitbild übergeordnet ist die Vision des Unternehmens; sie beantwortet die Frage, wie die Position der Organisation in der Zukunft sein soll, und sie umfaßt damit auch schöpferische und gestaltende Elemente.⁸

Die generelle Zielsetzung, die sich in den Leitsätzen niederschlägt, wird dann häufig auch als Mission bezeichnet.

3.2 Strategische Planung

Ziel der strategischen Planung ist die Suche, der Aufbau, der Erhalt und der Ausbau von Erfolgspotentialen der Organisation.⁹ Im Rahmen der durch das Leitbild vorgegebenen Orientierung werden in der strategischen Planung Verfahrens- und Verhaltensweisen zur Sicherung der zukünftigen Erfolgspotentiale der Organisation ausgearbei-

7 Vgl. Grüning, R.: Unternehmensleitbilder, Grundzüge eines Verfahrens zur Erarbeitung und Revision, in: ZfO, 1/1988, S. 255 ff.

8 Oetinger, B. von: »Wir dürfen nicht dabei stehenbleiben, die Zukunft zu prognostizieren, wir müssen sie erfinden.«, in: Vision: die Zukunft erfinden, in: Oetinger, B. von (Hrsg.): Das Boston Consulting Group Strategie-Buch, Düsseldorf, Wien, New York, Moskau, 3. Aufl. 1994, S. 267 f.

9 Welge, M. K., Al-Laham, A.: Planung: Prozesse – Strategien – Maßnahmen, Wiesbaden 1992, S. 5.

tet. Es werden Chancen und Risiken für die Organisation formuliert und bewertet und in ein Verhältnis gesetzt zu den vorhandenen bzw. noch bereitzustellenden Ressourcen.¹⁰

Merkmale der strategischen Planung sind:

- der übergeordnete Zusammenhang,
- der längerfristige Zeithorizont,
- der integrative Ansatz, der alle relevanten Gesichtspunkte des jeweiligen Aufgabengebietes umfaßt,
- die hohe Tragweite der getroffenen Entscheidungen.¹¹

Am Ende der strategischen Planung steht der strategische Plan oder das Strategiekonzept.

3.3 Die Phasen des strategischen Planungsprozesses

In der Literatur werden (strategische) Planungsprozesse in der Regel mit Hilfe von Phasen beschrieben, wobei die Anzahl der Teilphasen je nach Detaillierung variieren kann. Spätestens seit den Untersuchungen von Witte¹² ist klar, daß den Phaseinteilungen weder eine deskriptive Funktion in dem Sinn zukommt, daß sich Planung in der Realität immer so abspielt, noch, daß Phaseinteilungen eine präskriptive Funktion in dem Sinn haben, daß erfolgreiche Planung einem derartigen Schema folgen sollte. Die Phaseinteilungen haben jedoch eine handlungsleitende Funktion in dem Sinn, daß wesentliche Aufgaben genannt und geordnet dargestellt werden. Die Reihenfolge der Abarbeitung ist dabei keineswegs zwingend, ebensowenig wie die vollständige Bearbeitung. So muß in Hochschulen der sequentielle Ablauf des Planungsprozesses von iterativen Phasen der Rückkopplung und Selbstreflexion unterbrochen werden, um

10 Vgl. Hinterhuber, H.: Strategische Unternehmensführung, 5. Aufl., Berlin, New York 1992, S. 7 f.

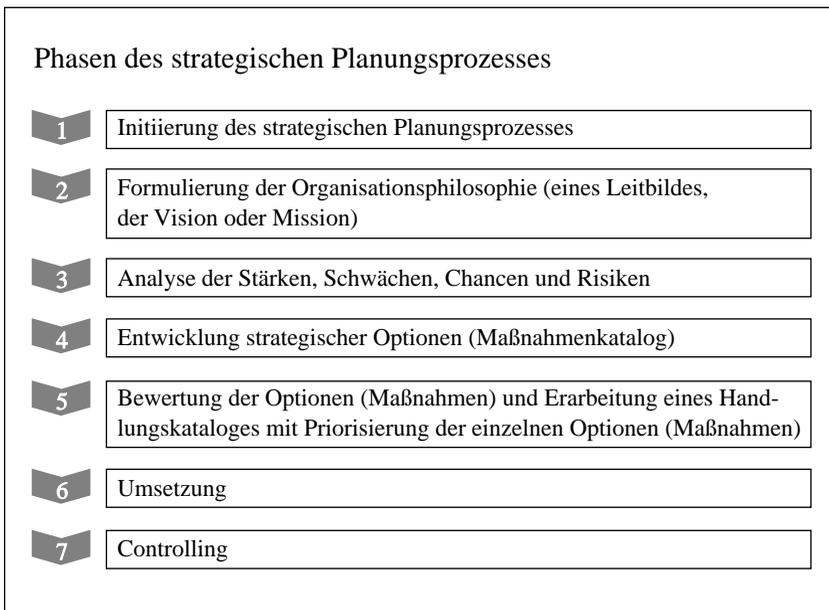
11 Vgl. Hahn, D.: Strategische Unternehmensführung – Grundkonzept, in: Hahn, D., Taylor, B. (Hrsg.): Strategische Unternehmensplanung – Strategische Unternehmensführung, 5. Aufl., Heidelberg 1990, S. 36.

12 Witte, E.: Phasen-Theorem und Organisation komplexer Entscheidungsverläufe, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 20. Jg., 1968, S. 625 ff.

die lose Verbindung der Organisationseinheiten und die von Gremienentscheidungen abhängigen Willensbildungsstrukturen in Hochschulen angemessen zu berücksichtigen.

Eine Hochschule kann also zu einer erfolgreichen Strategie oder einem guten strategischen Plan kommen, ohne die nachfolgenden Phasen im zeitlichen Ablauf und vollständig durchlaufen zu haben (vgl. Abbildung 3). Andererseits können Rückkopplungen und Wiederholungen möglich und angezeigt sein.

Abb. 3: Die Phasen des Planungsprozesses



Wendet man dieses Phasenschema auf strategische Planungsprozesse in Hochschulen bzw. in Fachbereichen an, so ergeben sich folgende Überlegungen:

3.3.1 Phase 1: Initiierung des strategischen Planungsprozesses

In dieser Phase soll erreicht werden, daß die wichtigsten internen Entscheidungsträger dem grundsätzlichen Anliegen zustimmen, da diese Zustimmung Voraussetzung für eine Realisierung der einzelnen Phasen, vor allem aber für eine erfolgreiche Umsetzung der formulierten Ziele und Maßnahmen ist.

In Hochschulen bzw. Fachbereichen sollte die Initiierung des Prozesses vom Rektor/Präsidenten bzw. dem Dekan ausgehen, zumindest aber sollte bereits in dieser Phase deutlich werden, daß der strategische Planungsprozeß von diesen Personen/Amtsinhabern vorbehaltlos unterstützt wird.

Entscheidend bereits in dieser Phase ist die Dekomposition des Gesamtproblems in Teilfragen, die handhabbare Arbeitspakete bzw. Handlungsfelder enthalten und unter Umständen auf unterschiedliche Arbeitsgruppen und Verantwortliche übertragen werden.

Methodentip

Es empfiehlt sich, als Kern dieser Phase einen moderierten Workshop durchzuführen, in dessen Verlauf

- das Gesamtproblem in Teilbereiche (Kampagnen, Teilprojekte) zergliedert wird,
- ein Konsens über Ziele und Ablauf des Planungsprozesses sowie über Mitwirkende und ihre Verantwortlichkeiten im Planungsprozeß erzielt wird.

3.3.2 Phase 2: Formulierung der Organisationsphilosophie bzw. des Leitbildes

In dieser Phase wird die Zielsetzung der Organisation formuliert und transparent gemacht. Fragen nach dem Selbst- und Aufgabenverständnis der Institution erleichtern den Einstieg in die Leitbilddiskussion, deren Ergebnis im Idealfall konsensfähige Antworten auf zentrale Fragestellungen liefern sollte, wie etwa:

- Wer sind wir?
- Welchen gesellschaftlichen und politischen Auftrag verfolgen wir?
- Wie positionieren wir uns in unserer Umwelt?
- Wer sind unsere Klienten, und wem gegenüber sind wir rechen-schaftspflichtig?
- Worin besteht unsere Philosophie, und was macht uns einzigartig?

Das Ergebnis der Leitbilddiskussion liegt in der verbindlichen Verabschiedung eines Leitbildes der Hochschule bzw. des Fachbereiches durch den Senat bzw. durch den Fachbereichsrat. Dadurch wird die Hochschule in die Lage versetzt, proaktiv anstatt reaktiv die eigenen Entwicklungsziele zu bestimmen.

Auf der Grundlage dieses Beschlusses, der die Verbindlichkeit des eingeleiteten strategischen Planungsprozesses nach innen und nach außen unterstreicht, sind weitere Maßnahmen zu treffen, um das Leitbild innerhalb und außerhalb der Organisation angemessen bekanntzumachen. Die wirkungsvolle Kommunikation des Leitbildes nach innen und nach außen ist Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung der nachfolgenden Planungsschritte.

Im Ergebnis sollte das Leitbild prägnant und motivierend formuliert sein und eine in der Hochschule mehrheitsfähige spezifische Entwicklungslinie skizzieren. Der Wert eines Leitbildes liegt in seiner gemeinschaftsstiftenden Funktion: Hier werden gemeinsame Werte und gemeinsame Ziele der Hochschulangehörigen festgehalten.

Methodentip

Die Entwicklung eines Leitbildes ist ein umfassender und u. U. langwieriger Prozeß, der möglichst alle Hochschulangehörigen einbinden sollte. Hierzu ist die Erarbeitung und Anwendung einer eigenen Kommunikationsstrategie notwendig (vgl. dazu detaillierter unter 5.1.4 Informations- und Kommunikationspolitik).

Beispiele in diesem Band

Weder: Zum Leitbild der Universität Zürich, Zechlin: Der Profilbil-

dungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät, Nickel: Erfolgreiche Provokation – die Gestaltung des Kommunikationsprozesses während der Profilbildung der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Dopheide: Ein Kommunikationsprozeß StEP by Step, Leitbild der Universität Zürich, Leitbild der Hochschule für Wirtschaft und Politik.

3.3.3 Phase 3: Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken

Die Stärken-/Schwächenanalyse ist sowohl auf hochschulinterne wie auf -externe Bereiche gerichtet.¹³ Zur Bewertung ist eigentlich das Vorhandensein eines operationalen strategischen Zielkonzepts notwendig; denn ohne Kenntnis dessen, was man will, kann nicht bewertet werden, was dazu hilfreich oder eher hinderlich ist. An dieser Stelle wird daher deutlich, daß die einzelnen Phasen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können und schon gar nicht sequentiell abzarbeiten sind. Dennoch sind auch bei erstmaliger organisierter strategischer Planung Stärken-/Schwächenanalysen möglich, da ja in jeder Organisation grundlegende Zielsetzungen bestehen.

Die Analysephase hat das Ziel, ein möglichst akkurates Bild der Hochschule in ihrer derzeitigen Gesamtsituation zu erarbeiten und dieses in die Hochschule zu kommunizieren. Die Analyse bezieht sich einerseits auf eine Untersuchung der einer Hochschule zur Verfügung stehenden Ressourcen (Inputfaktoren) und der von ihr erbrachten Leistungen (Outputfaktoren). Finanzen, Personal, Information und Raum lassen sich beispielsweise als Inputfaktoren definieren, Lehre und Forschung als Outputfaktoren. Daneben läßt sich eine interne bzw. externe Dimension der Analyse feststellen. Die interne Analyse bezieht sich auf die in der Hochschule erbrachten Leistungen und die dazu eingesetzten Ressourcen. Die externe Analyse muß sich

13 Vgl. Mans, G.: Stärken-/Schwächenanalyse, in: Szyperski, N., Winand, U.: Handwörterbuch der Planung, Stuttgart 1989, Sp. 1826–1831.

auf Forschungs- und Lehrfelder der Zukunft, einmal unabhängig von anderen Institutionen, dann aber gerade auch unter Analyse der Aktivitäten anderer Hochschulen, außerhochschulischer Forschungs- und Lehreinrichtungen in der Region, in Deutschland und der Welt beziehen. Stärken sind dabei nie absolut zu sehen, sondern stets relativ im Verhältnis zu möglichen Wettbewerbern. Ist zukünftige Attraktivität für Studierende ein strategisches Ziel, so kann man eine regionale Attraktivität im Verhältnis zu anderen Hochschulen im Einzugsbereich als eine Stärke ansehen oder aber auch die Attraktivität der eigenen Studiengänge im Verhältnis zu den vergleichbaren Studiengängen von Hochschulen des gleichen Typs, etwa Technischer Universitäten. Auch die vorhandenen Ressourcen können im Rahmen einer externen Analyse in Bezug zu anderen Hochschulen gesetzt werden (Benchmarking).

Die externe Analyse muß die relevanten Umweltfaktoren berücksichtigen. Diese können z. B. folgende Dimensionen umfassen:

Tab. 1: Analyse hochschulrelevanter Umwelttrends

Trends Typen von Umwelt	aktuelle Trends in der jeweiligen Umwelt	Auswirkungen dieser Trends für die Hochschule	daraus resultierende Chancen und Risiken für die Hochschule
hochschulinterne Umwelt (Professoren, wissenschaftliches Personal, Hochschulverwaltung)			
nachfragebezogene Umwelt (Vollzeit- und Teilzeitstudierende, Arbeitgeber, Drittmittelgeber, Ehemalige, ...)			
öffentliche Umwelt (Bund, Land, Kommune, Medien, Bürger, ...)			
Makro-Umwelt (Demographische, wirtschaftliche und politische Entwicklungen, sozialer, technologischer und kultureller Wandel)			

Hervorzuheben ist, daß bei der Analyse möglichst alle Anspruchsgruppen zu berücksichtigen sind. Dies kann sowohl in Form stan-

dardisierter Befragungen einzelner Gruppen (Studierende, Mitarbeiter, Absolventen) als auch in Form offener Interviews ausgewählter Vertreter aus der »nachfragebezogenen« bzw. der »öffentlichen« Umwelt (vgl. dazu Tabelle 1) erfolgen.

Kurz zusammengefaßt bestimmen zwei Faktoren den Erfolg jeder Analyse, unabhängig davon, ob diese im Rahmen der Strategieentwicklung von Hochschulen oder andernorts durchgeführt wird:

1. Die Qualität der vorhandenen Information. Dies unterstreicht die Bedeutung einer systematischen Zusammenstellung und Auswertung der internen und externen Informationsquellen: Erfahrene »Insider« (ehemalige Rektoren und Kanzler, Emeriti) aus der Hochschule können häufig wertvolle Hinweise zur strategischen Planung liefern, welche im Vergleich zur Auswertung statistischen Materials nicht vernachlässigt werden sollten. Aber auch die »Außenperspektive« muß angemessen berücksichtigt werden, um Betriebsblindheit und hochschulinternen Machtprozessen in der hochschulinternen Diskussion Paroli bieten zu können. Daher ist die Einbeziehung anerkannter Peers, beispielsweise im Bereich der fachlichen Ausrichtung, unbedingt empfehlenswert.
2. Die Verwendung der aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse. Die Ergebnisse der Analyse dürfen nicht »in der Schublade verschwinden«: Die Ergebnisse müssen vielmehr im Rahmen einer oder mehrerer hochschulinterner Informations- und Diskussionsveranstaltungen Gegenstand der hochschulinternen Diskussion und Reflexion werden. Es empfiehlt sich, die Ergebnisse der Analyse hochschulintern zu veröffentlichen, um so einerseits das Problembewußtsein in der Hochschule zu fördern, andererseits aber auch auf mögliche Optionen der Hochschulentwicklung, welche sich aus der Analyse ergeben, hinzuweisen.

Methodentip

Zur Ermittlung von Stärken und Schwächen empfiehlt es sich, sowohl hochschulinternen als auch hochschulexternen Sachverstand mit einzubinden: Während der hochschulinterne Sachverstand häufig relativ einfach einzubeziehen ist (Einzelinterviews, Beteiligung

der Experten an den hochschulinternen Planungsprozessen), muß die Beteiligung externen Sachverständigen, beispielsweise im Rahmen von Evaluationen durch externe Peers, längerfristig geplant und organisiert werden (vgl. dazu auch 5.3.2 Rolle externer Gutachter).

Beispiele in diesem Band

Zechlin: Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät.

3.3.4 Phase 4: Entwicklung strategischer Optionen (Maßnahmenkatalog)

In dieser Phase findet der Übergang von der Planung zur Umsetzung statt, indem die Konkretisierung und Operationalisierung der Ziele, ihre Gewichtung und schließlich die Erarbeitung eines Maßnahmenplans zur Umsetzung der Ziele auf der Grundlage des Leitbildes erfolgen.

Diese Phase bildet den Kern der strategischen Planung. Hier geht es um die »Identifizierung der grundlegenden Handlungsalternativen der Organisation« bzw. »von Sachverhalten mit strategischer Bedeutung«. ¹⁴ Strategische Optionen (Maßnahmen) sind Handlungsalternativen, die auf die Erfolgspotentiale ausgerichtet sind. Es kann sich um zukünftige Lehr- oder Forschungsfelder, um neue Organisationsstrukturen, Qualitätssicherungsinstrumente oder kulturelle Dienstleistungen für die Gesellschaft handeln.

Wegen der Auswirkung strategischer Optionen auf Kosten und den Zusammenhang mit den Finanzierungsmöglichkeiten kann diese Phase nicht losgelöst von der anschließenden Bewertung der Optionen gesehen werden.

14 Vgl. Promberger, K.; a. a. O., S. 177.

Methodentip

Eine zu frühzeitige Eingrenzung auf einige wenige Optionen ist in dieser Phase zu vermeiden. Zumindest sollte eine breite Öffnung für alternatives Denken diese Phase kennzeichnen.

Beispiele in diesem Band

Zechlin: Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät.

3.3.5 Phase 5: Bewertung der Optionen und Erarbeitung eines Handlungskataloges mit Priorisierung der einzelnen Optionen (Maßnahmen)

In dieser Phase findet der Übergang von der Planung zur Umsetzung statt, indem die Konkretisierung und Operationalisierung der Ziele, ihre Gewichtung und schließlich die Erarbeitung eines Maßnahmenplans zur Umsetzung der Ziele auf der Grundlage des Leitbildes erfolgen. Es ist notwendig, aus der Fülle von Optionen einen Handlungskatalog zu erarbeiten, da personelle und finanzielle Ressourcen zu berücksichtigen sind. Nicht zu unterschätzen bei Entscheidungen sind Fragen der Akzeptanz der einzelnen Optionen (Maßnahmen). Die Optionen können sich auf die Organisation als Ganzes, auf bestimmte Organisationseinheiten oder auf bestimmte Vorhaben beziehen.

Methodentip

Eine Verknüpfung mit den Stärken-/Schwächenanalysen muß vorgenommen werden. Stärken sollten ausgebaut bzw. an ihnen sollte angeknüpft werden. Schwächen sollten abgestellt werden.

Da spätestens an dieser Stelle auch über zukünftige Einfluß- und Machtbeziehungen innerhalb der Hochschule entschieden wird, muß beachtet werden, daß allein nach dem Kollegialitätsprinzip gefällte Entscheidungen die Gefahr der Suboptimalität bergen. Von daher sollte versucht werden, möglichst viele objektiv belastbare Informa-

tionsquellen für die Bewertung und Priorisierung heranzuziehen. Externe Mitentscheidungsträger wie die Hochschulleitung bezogen auf die Fakultät, Hochschulräte für die Hochschule insgesamt oder externe Berater können ebenfalls zu objektiveren Entscheidungen beitragen (vgl. auch 5.3 Externe Berater).

Beispiele in diesem Band

Zechlin: Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät.

3.3.6 Phase 6: Umsetzung

Sind Strategien formuliert, sind Optionen (Maßnahmen) in eine Prioritätenfolge gebracht, müssen sie umgesetzt werden. Je detaillierter Maßnahmen, Verantwortliche, Ressourcen und Zeiträume in der Planung fixiert sind, desto wahrscheinlicher ist auch eine erfolgreiche Umsetzung. Die Partizipation aller Betroffenen in den vorhergehenden Phasen vereinfacht die Umsetzung ebenfalls.

Methodentip

Für die Umsetzung empfiehlt sich ein Formularwesen, das detailliert festhält, wer was wann zu tun hat. Darüber hinaus muß es Instanzen geben, die die Umsetzung koordinieren und überwachen.

3.3.7 Phase 7: Controlling

Organisationen und insbesondere Hochschulen stehen stets in der Gefahr, daß Maßnahmen versanden und nicht weitergeführt werden. Aus diesem Grund gehört zu einer strategischen Planung ein strategisches Controlling. Um frühzeitig feststellen zu können, ob die Optionen (Maßnahmen) greifen, ist es notwendig, ein begleitendes Evaluationsverfahren vorzusehen, um ggf. rechtzeitig Korrekturmaß-

nahmen ergreifen zu können. Es geht also nicht nur darum, ob die geplanten Maßnahmen umgesetzt werden, sondern vielmehr um die Frage, ob die strategischen Ziele erreicht werden. Gegebenenfalls müssen andere Maßnahmen eingeleitet, die strategische Planung erneuert oder neue strategische Ziele erarbeitet und gesetzt werden.¹⁵

Methodentip

Das strategische Controlling muß institutionalisiert werden, entweder auf der Ebene der Hochschule oder des Fachbereiches.

Eine Berichtspflicht muß zur nächsthöheren Ebene bestehen; beim Fachbereich an die Hochschulleitung, bei der Hochschulleitung an den Hochschulträger bzw. an den Hochschulrat (vgl. detaillierter dazu 4. Management der Strategieentwicklung).

In jedem Fall sind Meilensteine zu definieren, an denen der erfolgreiche Verlauf der Umsetzung oder der Einsatz von Korrekturmaßnahmen festgelegt wird.

Beispiele in diesem Band

van Vucht Tijssen: Der Planungs- und Kontrollzyklus der Universität Utrecht.

4. Management der Strategieentwicklung

Jeder Planungsprozeß erfordert eine kontinuierliche Anstrengung, um in Gang zu kommen und in Gang zu bleiben. Neben der Konzeption der Phasen des Planungsprozesses ist die Koordination der verschiedenen, in der Regel parallel ablaufenden Prozesse in über- oder untergeordneten organisatorischen Einheiten zu organisieren. Nicht zuletzt bedarf es einer integrativen Anstrengung, Optionen (Maßnahmen) aufeinander abzustimmen und nicht anspruchslos werden zu lassen.

¹⁵ Etliche Autoren würden die Planung als Element des Controlling bezeichnen. Auf diese terminologischen Feinheiten soll es an dieser Stelle nicht ankommen.

Von daher müssen die Funktionen

- des Prozeßpromotors
- des Verbindungsgliedes und
- des kritischen Korrektivs

in den Planungsprozeß einbezogen werden.¹⁶

Die Wahrnehmung dieser Funktionen kann in der Hochschule sehr unterschiedlich gestaltet werden. Sie können übernommen werden durch den Institutsleiter, den Dekan, den Rektor, den Kanzler, durch Mitarbeiter der Zentralverwaltung, durch Planungsbeauftragte, durch Kommissionsvorsitzende oder -mitglieder oder auch externe Berater bzw. Gutachter (vgl. Abschnitt 5. Handlungsträger der Strategieentwicklung).

4.1 Die Funktion des Prozeßpromotors

Wie kann der Prozeß der strategischen Planung überhaupt in Gang gesetzt werden? Wie wird er vorangetrieben, ohne daß er ergebnislos versandet? Aus der Innovationsforschung ist bekannt, daß erfolgreiche Innovationsprozesse durch zwei Rollen getragen werden, den Machtpromotor und den Fachpromotor. Beide sind notwendig und erfüllen unterschiedliche Funktionen.¹⁷

Der Machtpromotor ist derjenige, der entweder aus der Positionsmacht heraus oder wegen der anerkannten Kompetenz als externer Berater dafür sorgt, daß der Planungsprozeß nicht versandet, sondern entgegen allen Schwierigkeiten fort- und zu Ende geführt wird. Dem Machtpromotor obliegt die Gesamtverantwortung für das Prozeßmanagement, also die Planung und Steuerung des gesamten Planungsprozesses. Gerade in Hochschulen, aber nicht nur dort, besteht nämlich die große Gefahr, daß übergreifende strategische Planungen immer wieder an Problemen des Prozeßmanagements scheitern:

16 Vgl. Müller-Böling, D.: Zur Organisationsstruktur von Universitäten, in: Die Betriebswirtschaft, 1997, 57. Jg., S. 603–614.

17 Vgl. Witte, E.: Organisation für Innovationsentscheidungen, Göttingen 1973.

- Niemand in der Organisation fühlt sich für den Planungsprozeß letztlich verantwortlich und verkörpert die in der Organisation vorhandene Bereitschaft, einen derartigen Planungsprozeß zu initiieren und zu realisieren, sowohl gegenüber den Organisationsmitgliedern als auch gegenüber Externen.
- Aktuelle Handlungsnotwendigkeiten des Tagesgeschäfts bieten keinen Freiraum für grundlegende Zukunftsüberlegungen.
- Aufgrund von fehlender Information über Ziele und Inhalte des Planungsprozesses, aber auch aufgrund von Desinteresse der Organisationsmitglieder wird der Planungsprozeß von den Organisationsmitgliedern als »lästige Pflichtübung« wahrgenommen.
- Die einfache Terminierung einer Arbeitsgruppensitzung wird wegen der starken Überlastung aller Teilnehmer zum Problem.
- Am Ende einer Sitzung wurde viel geredet, aber nichts vereinbart.
- Getroffene Vereinbarungen sind im nachhinein nicht nachvollziehbar, unzureichend dokumentiert bzw. werden wieder in Frage gestellt.
- Handlungsträger werden bei Nichterfüllung von Aufgaben nicht zur Verantwortung gezogen.

Der Fachpromotor dagegen bringt das spezifische Know-how der Institution oder des Planungsgegenstandes ein. Insofern kann er ein Mitglied der Hochschule sein. Er kann aber auch als externer Experte auftreten, wobei er dann in erster Linie gutachterlich auftritt (vgl. Abschnitt 5.3.2 Rolle externer Gutachter). Für erfolgreiche Innovationsprozesse ist die wirkungsvolle Zusammenarbeit von Machtpromotor und Fachpromotor erforderlich. Beide sorgen dafür, daß die Prozeßpromotion erfolgreich realisiert wird.

Ein Rektor beispielsweise kann nur auf einem begrenzten Bereich Kompetenz für eine strategische Planung seiner Fachbereiche aufweisen. Insofern kann er sehr wohl für alle Fachbereiche die Machtpromotion übernehmen, die Fachpromotion muß dann jedoch beispielsweise von den Dekanen im Zusammenwirken mit Gutachtern getragen werden.

Andererseits reicht die Positionsmacht des Rektors für die Rolle

des Machtpromotors auch nicht in allen Fällen aus. Spezielles Wissen über die Erfordernisse der Prozeßsteuerung und Neutralität gegenüber allen Beteiligten können häufig erst über einen externen Berater, der die Prozesse moderiert, eingebracht werden.

Methodentip

Die strategischen Planungsprozesse bedürfen einer Prozeßpromotion durch Personen. Vorschriften und Erlasse sind dazu nur bedingt in der Lage. Als wichtiger Machtpromotor erweist sich der Rektor/Präsident einer Hochschule selbst bzw. der Dekan eines Fachbereiches. Es empfiehlt sich, für die Dauer des strategischen Planungsprozesses zusätzlich unabhängige Prozeßpromotoren einzusetzen, die als außenstehende Instanz steuernd und motivierend eingreifen und den strategischen Planungsprozeß vor allem bei auftretenden Problemen in Gang halten.

Bereits bei der Planung des strategischen Planungsprozesses sollten sogenannte Meilensteine terminiert werden, zu denen notwendige Beschlüsse gefaßt werden und zu denen vor allem auch die Möglichkeit bestehen sollte, Korrekturmaßnahmen zu beschließen. Professionelles Gremien- und Prozeßmanagement sowohl auf der zentralen Ebene als auch in den Fachbereichen ist für den erfolgreichen Verlauf strategischer Planungsprozesse unumgänglich.

Methodentip

Auch der Prozeß selbst muß geplant, organisiert und gesteuert werden (Prozeßmanagement). Dies ist um so notwendiger, je stärker der Gesamtprozeß aus Teilprozessen besteht. In jedem Fall müssen Termine gesetzt, Meilensteine überwacht und die Teilprojekte koordiniert werden.

Beispiele in diesem Band

Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät.

4.2 Die Funktion des Verbindungsgliedes

Insbesondere bei arbeitsteilig konzipierten strategischen Planungen, bei denen das Gesamtproblem aus verschiedenen Teilprojekten zusammengesetzt ist, müssen die Einzelarbeiten aufeinander bezogen erarbeitet und koordiniert werden. Hierzu bedarf es der Einrichtung von Verbindungsgliedern, die beispielsweise von den Leitern der einzelnen Arbeitsgruppen wahrgenommen werden.

Die Ausübung der Verbindungsfunktion ist insbesondere ein hierarchisches Problem; denn die Strategie ist nicht nur innerhalb einer einzelnen Organisationseinheit abzustimmen, sondern die Strategie – beispielsweise eines Fachbereiches – ist mit der Strategie der Hochschule, die Strategie der Hochschule wiederum mit der des Bundeslandes und gegebenenfalls auch darüber hinaus abzustimmen. Insofern müssen die Strategien des Instituts gegenüber dem Fachbereich, die Strategie des Fachbereiches gegenüber der Hochschule insgesamt und die Strategie der Hochschule gegenüber dem Land vertreten und eingebracht werden. Die Verbindungsglieder übernehmen diese Rolle und sind anschließend auch für die Zielerreichung verantwortlich.¹⁸

4.3 Die Funktion des kritischen Korrektivs

Kollegialorgane stehen in der Gefahr der Kompromißbildung auf der Ebene des kleinsten gemeinsamen Nenners. Dies führt zu anspruchlosen Zielen. Eine zweite Gefahr ist die Dominanz einzelner Machtträger, die mit Hilfe des Kollegialorgans versuchen, individuelle Ziele zu verwirklichen. Eine unabhängige Instanz muß hier korrigierend eingreifen.

Die Funktion kann einmal von Fachgutachtern als externen Experten etwa im Rahmen von Evaluationen nach dem niederländischen Modell oder auch von Strukturkommissionen übernommen werden,

18 Likert hat dies als linking pins in Organisationen bezeichnet; vgl. Likert, R.: *New Patterns of Management*, New York 1961.

wie sie an einigen Hochschulen eingerichtet wurden.¹⁹ Auch Hochschulräte könnten diese Aufgabe gegebenenfalls wiederum zusammen mit externen Experten übernehmen.

Methodentip

Innovationsprozesse bedürfen kritischer Anregungen von außen, um Betriebsblindheit, individuellen Machtprozessen und Kompromissen auf der Basis des »kleinsten gemeinsamen Nenners« vorzubeugen. Diese Funktionen können am besten durch externe Experten, die in Evaluations- oder Hochschulstrukturkommissionen zusammengefaßt werden, wahrgenommen werden.

5. Handlungsträger der Strategieentwicklung

Im vorigen Abschnitt haben wir auf den Prozeßcharakter strategischer Planung hingewiesen, Strategieentwicklung als komplexe Managementaufgabe dargestellt und die daraus resultierende Bedeutung der Übernahme von bestimmten Prozeßfunktionen durch einzelne Personen hervorgehoben. Diese Personen handeln innerhalb der jeweiligen Organisations-Einheit jedoch nicht losgelöst von übergreifenden organisatorischen Zusammenhängen, sondern sind in der Regel entweder der Leitungsebene oder der Arbeitsebene zuzuordnen. Darüber hinaus können externe Experten eingebunden werden. Bevor wir auf die Aufgaben dieser Personengruppen bei der Organisation strategischer Planungsprozesse näher eingehen, wollen wir uns der Frage der Mitwirkung der Hochschulangehörigen, sowohl auf der Leitungs- als auch auf der Arbeitsebene zuwenden. Die Mitwirkung der Hochschulangehörigen an strategischen Planungsprozessen ist nicht nur ein generelles Erfolgskriterium bei der Umsetzung derartiger Planungsprozesse. Gerade in der Tradition der deutschen Hochschulen ist die ausgeprägte Gremien- und Partizipationskultur ein konstitutives Merkmal der jeweiligen Organisationskulturen.

19 Etwa an den Universitäten Hamburg oder Osnabrück.

5.1 Partizipation bei der Strategieentwicklung

Grundsätzlich können drei verschiedene Formen der Mitwirkung in hochschulinternen Entscheidungsprozessen unterschieden werden²⁰:

- repräsentative Partizipation
- direkte Partizipation
- Meinungsforschungs-Partizipation.

Zu allen Formen der Partizipation gehört eine angemessene Informations- und Kommunikationspolitik.

5.1.1 Repräsentative Partizipation

Seit den siebziger Jahren wird im Zusammenhang mit der Gruppenuniversität die repräsentative Partizipation als Modell praktiziert. Im Laufe der Zeit stellen sich drei Fragen im Zusammenhang mit der Gruppenuniversität:

1. Es muß bezweifelt werden, daß die Einteilung der Hochschulangehörigen in die Gruppen der Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter, nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter und Professoren eine allgemeingültige Abgrenzung ist, die problemorientiert auf Dauer trägt. Dazu kommen Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragte, Personalräte und Schwerbehindertenbeauftragte, die in Verbindung mit prozessualen Vorschriften und Vetorechten in den letzten Jahren eher systemfremd in das Partizipationssystem integriert wurden.
2. Es stellt sich bei einigen Gruppen die Frage nach der Repräsentanz der Interessenvertretung bezogen auf die (passive) Mehrheit: Insbesondere bei den Studierenden läßt eine Wahlbeteiligung um die zehn Prozent berechtigte Zweifel aufkommen, daß hier der Wille und die Interessen der Mehrheit der Studierenden vertreten

20 Vgl. dazu bereits Müller-Böling, D.: Akzeptanz und Partizipation – Sind Systementwickler lernfähig?, in: Schröder, K. T. (Hrsg.): Arbeit und Informationstechnik, Berlin, Heidelberg, New York 1986, S. 153–166.

werden.²¹ Aber auch bei den anderen Gruppenrepräsentanten ist festzustellen, daß häufig eher individuelle als gruppenspezifische Interessen eine Rolle spielen.

3. Viele Hochschulangehörige sind nicht motiviert, sich an der Willensbildung in den Hochschulen auf der Grundlage der bestehenden, gesetzlich fixierten, formellen Strukturen zu beteiligen; es herrscht Gremienmüdigkeit.

Das Prinzip der repräsentativen Partizipation in Hochschulen ist in seiner konkreten Ausformung, die auf statusgruppenbasierter Interessenvertretung beruht, daher als problematisch zu beurteilen. Die Mitwirkung einer größeren Zahl von Hochschulangehörigen ist aber aus zwei Gründen durchaus wünschenswert:

1. Partizipativ gefällte Entscheidungen basieren auf einer besseren Informationsgrundlage, da sie unterschiedlichste Sichtweisen, Erfahrungen und Kenntnisstände miteinbeziehen.
2. Partizipativ zustandgekommene Entscheidungen werden besser akzeptiert und umgesetzt.

Partizipativ getroffene Entscheidungen sind daher in der Regel besser und weisen eine höhere Umsetzungswahrscheinlichkeit auf. Beide Aspekte sind wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche strategische Planung an Hochschulen. Von daher ist zu fragen, welche Strukturen notwendig sind, damit eine Beteiligung aller motivierten und fähigen Mitglieder der Hochschule an der strategischen Planung realisiert werden kann.

5.1.2 Direkte Partizipation

Die direkte Partizipation der Hochschulangehörigen im Rahmen strategischer Planungsprozesse läßt sich in Form von Strategieworkshops verwirklichen. Sie richten sich entweder an spezielle Gruppen

21 Zum Bedeutungsverlust der Hochschule als zentralem Ort in der Lebenswelt im Biographieabschnitt »Studium« vgl.: Loeber-Pautsch, U. (Hrsg.): Quer zu den Disziplinen. Beiträge aus der Sozial-, Umwelt- und Wissenschaftsforschung/Arbeitsgruppe Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis), Hannover, Offizin Verlag 1997.

(Professoren-Workshops oder Mittelbau-Workshops), oder sie sind offen für alle Interessierten, beispielsweise sogenannte Strategietage (Hochschultage). Auf diesen Strategietagen können dann auch Teilprobleme in einzelnen Workshops oder Arbeitsgruppen, die frei zugänglich sind, diskutiert werden, wobei die unterschiedlichsten Sichtweisen mit eingebracht werden können.

Die Form der direkten Partizipation eignet sich besonders für überschaubare Gruppen von max. 25 Personen (beispielsweise die der Professoren). Sofern an der Hochschule oder im Fachbereich eine erprobte Diskussionskultur besteht oder im Zuge der Strategieentwicklung erarbeitet wird, sind auch offene Strategietage mit weit größerer Teilnehmerzahl erfolgversprechend.²²

Methodentip

Es empfiehlt sich, Strategieworkshops zuerst nach Gruppen getrennt durchzuführen. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Professoren. Anschließend können dann gemeinsame Workshops mit allen Gruppen oder Strategietage veranstaltet werden.

Beispiele in diesem Band

Gasch: Organisationsentwicklung an Hochschulen – Konzepte und Erfahrungen eines Moderators.

5.1.3 Meinungsforschungs-Partizipation

Problematisch wird ein derartiges Vorgehen bei großen organisatorischen Einheiten, wie etwa der Philosophischen Fakultät der Universität Münster mit 18000 Studierenden und 240 Professoren und Professorinnen. Die oben dargestellte Form der direkten Partizipation ist in derart großen Organisationseinheiten nicht praktikierbar,

²² Eine derartige Diskussionskultur herrscht beispielsweise an der Privaten Universität Witten/Herdecke vor. An der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg wurde sie ebenfalls praktiziert.

weder bezogen auf die Professoren noch auf die Studierenden oder den Mittelbau.

In solchen Fällen bietet es sich an, eine Form der Meinungsforschungs-Partizipation einzusetzen, in der die Interessen der Hochschulangehörigen sowie ihre Ideen und Vorschläge zur Hochschul-, Fakultäts- bzw. Fachbereichsentwicklung auf schriftlichem Befragungsweg ermittelt werden. Gerade bezogen auf die große Gruppe der Studierenden lassen sich mit dieser Methodik der Kenntnisstand, die Interessenlage und die Erwartungen repräsentativ ermitteln und in die Strategieentwicklung einbeziehen.

Methodentip

Um die Interessen, das Wissen und die Kenntnisse einer großen Zahl von Hochschulangehörigen in die Strategieentwicklung mit einzubinden, empfehlen sich schriftliche Befragungen, die auf einzelne Gruppen getrennt ausgerichtet werden können. Insbesondere der Mittelbau und die Studierenden sind mit Hilfe dieser Methodik repräsentativ in die Strategieentwicklung einzubinden.

Beispiele in diesem Band

Barfuß u. a.: Entscheidungsfindung, Strategie, Kommunikation und Identifikation an der Hochschule Bremen.

5.1.4 Informations- und Kommunikationspolitik

Die Akzeptanz der im Rahmen von strategischen Planungsprozessen erarbeiteten, beschlossenen und umgesetzten Maßnahmen hängt auch entscheidend vom Grad der Information über den Planungsprozeß ab. Das Kommunikationsdesign sollte daher so gestaltet werden, daß »Kommunikationsbarrieren« möglichst niedrig gehalten werden. Möglichst alle am Planungsprozeß interessierten Hochschulangehörigen sollten in der Lage sein, (Zwischen-)Ergebnisse abzufragen, Reaktionen und Anregungen einzubringen und sich über den jeweiligen Projektstand bzw. den weiteren -verlauf zu informieren. Es emp-

fehlt sich, zu Beginn des strategischen Planungsprozesses ein eigenes Kommunikationskonzept zu entwickeln und dies für die Dauer des Prozesses fortzuschreiben.

Dieses Kommunikationskonzept sollte fest terminierte Informationsveranstaltungen sowie die Veröffentlichung spezieller Informationen über den gesamten Planungsprozeß hinweg vorsehen.

Methodentip

Als hilfreich haben sich umfassende Kommunikationskonzepte erwiesen, die Print-, Online- und Elemente sozialer Interaktion miteinander verbinden:

- Info-Briefe, Sonderausgaben der Hochschulzeitung
- Projekthomepage im WWW
- moderierte e-mail-Diskussionsforen für bestimmte Gruppen von Hochschulangehörigen (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter)
- »schwarze Bretter« bzw. Infosäulen in stark frequentierten Bereichen der Hochschule (Eingangsbereich, Auditorium Maximum, Bibliotheksbereich, ...)
- Informationstage, offen für alle Hochschulangehörigen
- spezielle Informationsveranstaltungen für einzelne Gruppen von Hochschulangehörigen.

Beispiele in diesem Band

Nickel: Erfolgreiche Provokation – die Gestaltung des Kommunikationsprozesses während der Profilbildung der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Dopheide: Ein Kommunikationsprozeß StEP by Step.

5.2 Leitungs- und Arbeitsebene der Strategieentwicklung

Institutionell sind drei Typen von Handlungsträgern bei der Strategieentwicklung zu unterscheiden:

- Leitungsebene,

- Arbeitsebene und
- externe Berater.

5.2.1 Leitungsebene

Der Leitungsebene obliegt die Grundsatzentscheidung über die Einleitung des strategischen Planungsprozesses. In den derzeitigen formalen Strukturen der deutschen Hochschulen sind hierbei die Fachbereichsräte und der Senat berührt, da es sich um strukturelle Fragen handelt. Selbstverständlich geht die Initiativfunktion nicht von Gremien, sondern von einzelnen Personen aus (vgl. dazu Abschnitt 4.1 Die Funktion des Prozeßpromotors). Dennoch sind die genannten Gremien nach der augenblicklichen Rechtslage zumindest ratifizierend zu beteiligen. Das gleiche gilt für die Verabschiedung der Ergebnisse des Strategiebildungsprozesses, sei es die Verabschiedung eines Leitbildes oder einer Strategie.

Senat oder Fachbereichsrat sind jedoch nicht in der Lage, den Prozeß selbst zu koordinieren und zu steuern.

Es empfiehlt sich daher die Einrichtung eines Lenkungsausschusses, dem Macht- und Fachpromotoren angehören. Dies sind zweckmäßigerweise der Rektor oder Präsident, der oder die Dekane sowie externe Berater.

Methodentip

Eine Lenkungsgruppe, bestehend aus dem Rektor/Präsidenten, den Dekanen und einem Repräsentanten der externen Berater sollte die Strategieentwicklung mit folgenden Aufgaben steuern:

- Leitung und Koordinierung des strategischen Planungsprozesses
- Formulierung der Aufgaben der Projektgruppen
- Benennung der Mitglieder der Projektgruppen
- Information des Senats/Fachbereichsrates und der Hochschulöffentlichkeit
- Controlling.

5.2.2 Arbeitsebene der Strategieentwicklung

In die Arbeitsebene sind alle Mitglieder der Hochschule einzubinden (vgl. dazu Abschnitt 5.1 Partizipation bei der Strategieentwicklung). Dies gilt insbesondere auch für Mitarbeiter der Verwaltung (zentral und dezentral), die Workshops und andere Sitzungen vorbereiten und protokollieren, Daten aufbereiten, Recherchen betreiben und Konzepte formulieren müssen. Daraus ergeben sich für die Verwaltung völlig neue Anforderungen und Herausforderungen, die auch das Qualifikationsprofil berühren. Diese Aufgaben lassen sich aber nicht »nebenamtlich« bewältigen. Die Hochschulleitung muß daher in der Eingangsphase Personal- und Sachmittel für den gesamten Planungsprozeß sicherstellen. Nur so ist gewährleistet, daß sämtliche mit dem Planungsprozeß auf der Arbeitsebene anfallenden Aufgaben und Aktivitäten kontinuierlich und systematisch wahrgenommen werden.

Die Arbeitsebene muß entsprechend der Anordnung des Gesamtproblems, die in der Initiierungsphase des strategischen Planungsprozesses (vgl. dazu Abschnitt 3.3.1 Phase 1: Initiierung des strategischen Planungsprozesses) vorgenommen worden ist, ebenfalls in einzelne Teilprojekte oder Kampagnen gegliedert werden. Mögliche Projektgruppen können sein:

- Projektgruppe Leitbild der Hochschule
- Projektgruppe Organisations- und Leitungsstrukturen
- Projektgruppe Lehre
- Projektgruppe Forschung
- Projektgruppe Transfer und Öffentlichkeitsarbeit
- Projektgruppe Verwaltungsorganisation.

Methodentip

Die Hochschulleitung muß zu Beginn des strategischen Planungsprozesses dafür Sorge tragen, daß auf der Arbeitsebene ausreichend Personal- und Sachmittel vorhanden sind, damit die mit der Strategieentwicklung anfallenden Aufgaben nicht »nachrangig« wahrgenommen werden. Die Arbeitsebene sollte aus mehreren Projektgruppen bestehen, die Teilziele entsprechend der Zergliederung des Gesamt-

problems bearbeiten. Alle befähigten und motivierten Mitglieder der Hochschule sollten die Chance haben, in einer oder mehreren Projektgruppen mitzuwirken.

Beispiele in diesem Band

Zechlin: Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Berthold u. a.: StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät.

5.3 Externe Berater

Externe Berater können in zweierlei Funktion an der Strategieentwicklung mitwirken, einmal indem sie den Prozeß insgesamt oder einzelne Teile des Prozesses moderieren, oder indem sie zweitens als unabhängige Gutachter Sachverstand und Bewertung einbringen.

5.3.1 Rolle des Moderators

Die Rolle des Moderators kann von Organisations- bzw. Unternehmensberatern, Wissenschaftlern (vorzugsweise nicht aus der eigenen Hochschule), einer gemeinnützigen Institution, wie dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung, oder Persönlichkeiten, welche über Erfahrung im Wissenschaftsbetrieb verfügen und von den Hochschulangehörigen akzeptiert werden, übernommen werden. Wichtig sind die Fähigkeiten, Gruppenprozesse organisieren, Arbeitsgruppensitzungen oder Workshops leiten und die Mitarbeiter der Arbeitsebene zu ergebnisorientiertem Handeln motivieren zu können.

Der Moderator übernimmt in einzelnen Abschnitten die Aufgabe der Prozeßpromotion (vgl. dazu Abschnitt 4.1 Die Funktion des Prozeßpromotors). Er hat zwar grundsätzliche Kenntnisse über die spezifische Kultur von Hochschulen, ist aber sinnvollerweise nicht organisatorisch selbst in die spezifische Hochschule eingebunden.

Methodentip

Auf der Ebene des Lenkungsausschusses ebenso wie auf der Arbeitsebene, einschließlich der Ebene der Teilprojekte, hat sich die Moderation durch externe Experten bewährt.

Beispiele in diesem Band

Marten: Folgenreiche Glasperlenspiele im Elfenbeinturm – Erfahrungen eines externen Moderators bei der Einleitung eines Hochschulentwicklungsprozesses, Streit: Die Rolle von Unternehmensberatungen, Gasch: Organisationsentwicklung an Hochschulen – Konzepte und Erfahrungen eines Moderators.

5.3.2 Rolle externer Gutachter

Strategieentwicklung ist ein Prozeß, der nicht durch Externe betrieben werden kann. Die Strategie muß von der Hochschule selbst entwickelt und anschließend auch eigenständig umgesetzt werden. Aus diesem Grund verbietet sich die Entwicklung einer Strategie allein durch externe Gutachter. Dennoch können Fachgutachter wesentliche Funktionen etwa bei der Bewertung von Stärken und Schwächen oder bei der Analyse von Optionen erfüllen (vgl. dazu detaillierter Abschnitt 3.3 Die Phasen des strategischen Planungsprozesses).

Als externe Fachpromotoren kommen in Betracht:

- Unternehmensberater, insbesondere im Bereich der Organisation und des Managements an Hochschulen,
- Wissenschaftler im Bereich der fachlichen Ausrichtung einzelner Wissenschaftsdisziplinen oder der Prognose über Wissenschaftsentwicklungen.

Insbesondere Wissenschaftler können im Rahmen von Evaluationen wesentlichen Input für die Strategieentwicklung liefern. Derzeit sind sie in zwei Formen an der Strategieentwicklung an deutschen Hochschulen beteiligt:

- bei Evaluationen nach dem niederländischen Modell, wie sie im Nordverbund, an niedersächsischen Hochschulen unter Federfüh-

- rung der niedersächsischen Evaluationsagentur oder auch an der Universität Dortmund praktiziert werden²³, oder
- durch Mitwirkung an Hochschulstrukturkommissionen, die hochschulspezifisch oder landesweit agieren.²⁴

Methodentip

Da die Machtpromotoren wie Rektor/Präsident in der Regel nicht über die fachliche Breite zur Beurteilung der Wissenschaftsdisziplinen und ihrer zukünftigen Entwicklung verfügen, empfiehlt sich die Hinzuziehung von externen Gutachtern insbesondere bei der Bewertung der Stärken und Schwächen einzelner Fächer bzw. Fachbereiche sowie bei der Alternativenbewertung.

6. Zusammenfassung

Aus einer Sichtung der Literatur zur Theorie der strategischen Planung einerseits und den ersten Erfahrungen mit Strategieentwicklungen an deutschen Hochschulen andererseits wird eine Methodologie im Sinne von Handlungshinweisen erarbeitet. Ausgehend von verschiedenen Phasen des Planungsablaufs werden Funktionen und Partizipationsformen herausgearbeitet, die den Prozeß funktionieren lassen und vor dem Versanden bewahren. Die dabei auftretenden Handlungsträger werden im Hinblick auf ihren Beitrag und ihre Rolle vorgestellt. Aus den bisherigen Erfahrungen werden Methodentips formuliert, die diejenigen, die Strategieentwicklung an Hochschulen betreiben wollen, beachten sollten.

23 Ein Überblick über die Evaluationsverfahren, die in Deutschland praktiziert werden, vermittelt Müller-Böling, D.: Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? Eine Bestandsaufnahme der Evaluation an deutschen Hochschulen, Arbeitspapier Nr. 12 des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, August 1996.

24 So z.B. an den Universitäten Hamburg oder Osnabrück oder in den Ländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz/Saarland.

Individuelle Autonomie versus institutionelle Hochschulautonomie

Michael Daxner

1. In diesem Expertenkreis gestatte ich mir, die Grundlagen meiner Ausführungen sehr verkürzt zusammenzufassen, um zu meinen Hauptthesen zu kommen.

These 1: Der Übergang von der anstaltsgelenkten zur unternehmensgleichen Wissenschaft muß erst geleistet und in ein gesellschaftliches Konsensmodell eingebettet werden.

These 2: Hochschulfinanzierung ist nur unter einem neuen Autonomiekonzept möglich, das auf einem Unternehmenskonzept im öffentlichen Eigentum aufbaut.

These 3: Auch bei knappen Ressourcen sind Hochschulen Überflußmodelle, wenn ihre Qualität gewahrt bleiben soll.

Gesellschaftspolitisch gehe ich immer vom Primat der Politik über die Ökonomie aus, damit die zivilgesellschaftlichen Elemente der Wissenschaft in einem republikanischen, sozialen und kulturorientierten Gemeinwesen gewahrt und entwickelt werden können. Die Vorstellungen des Senators Hajen klingen da sehr vielversprechend, aber es kommt darauf an, daß sich die Politik aus ihrem rhetorischen Reformkonsens in Richtung auf Umsetzung bewegt – davon hat man bisher zu wenig erfahren, das demotiviert.

2. Das Deutsche Wissenschaftssystem ist in einer komplexen Krise, deren Elemente ich wie folgt zusammenfasse (im historischen Aspekt beziehe ich mich nur auf Westdeutschland).

a. Der große gesellschaftspolitische Erfolg der Expansion 1965–1975 hat die inhaltliche Leistungsfähigkeit und die Teilnahme eines erheblichen Bevölkerungsanteils an der Hochschulausbildung erheblich gesteigert. Die Wirkungsfelder der Hochschulen wurden über Studium und Forschung hinaus erweitert und haben nachhaltigen Einfluß auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung genommen.

b. Die breite gesellschaftliche Zustimmung dieser Periode hat dazu verführt, die Grundstrukturen der Hochschulen weitgehend unverändert zu belassen, als da sind Organisationsform, Personalstruktur und Finanzierungsmodell. Das System ist gewachsen, ohne daß strukturelle Reformen die entsprechenden qualitativen Konsequenzen nach sich gezogen hätten. Die staatliche Wissenschaftsverwaltung konnte die eingegangenen Verpflichtungen mit zunehmender Belastung der materiellen Ressourcen und abnehmender gesellschaftlicher Mitverantwortung nur mehr mit administrativen Regelungen und dem Steuerungsfaktor Geld auffangen.

c. Folgen davon sind eine relative Unterfinanzierung bei objektiv hinreichenden Finanzmitteln und eine Blockade wirksamer Reformen durch die Starrheit der genannten anachronistischen Strukturelemente.

Weitere Krisensymptome sind:

- Staat und Hochschulverwaltung administrieren zunehmend inkompetent, was sie politisch gestalten sollten;
- die Akteure haben sich auf passive Positionen zurückgezogen;
- Kürzungen und Einsparungen ersetzen Strukturreformen dort, wo Mittel anders als bisher eingesetzt werden müßten, um anerkannte Reformelemente durchzusetzen.

Zwei Beispiele für viele: Die lange Studiendauer wird zur Ursache teurer Fehlallokation erklärt und mit Sanktionen zu bekämpfen versucht, anstatt daß ihre objektiven Ursachen, die in der mangelnden Studien- und Lehrintensität, in objektiver studentischer Verarmung

und in mangelnder Betreuung liegen, bekämpft werden; leistungsorientierte Personalentwicklung wird durch ein Dienstrecht behindert, das als positive Sanktion ausschließlich die Dienstaltersstruktur und den Aufstieg kennt, sowohl im Beamtenbereich als auch bei den Angestellten.

Bedrohlich ist die sekundäre Konsequenz, daß alle anerkannten Reformen, wie z. B. Indikatorsteuerung, Evaluation, Leistungsanreize und auch Finanzautonomie zwar initiiert, aber stets mit den beharrenden Strukturelementen harmonisiert werden. Die Effekte sind Motivationsverlust bei den Reformern und mangelnder Erfolg der Einzelmaßnahmen, was das Gesamtkonzept in Frage stellt und öffentlich den Eindruck der Abwesenheit von Politik mit allen populistischen Nebeneffekten bewirkt. Gelungene Teilreformen, die diese Effekte überwinden, werden in ihren Weiterungen behindert und reduziert. In den Hochschulen führt dies zu einer unangemessenen Personalisierung und Polarisierung gegen die eingeleiteten Reformparteien. Als »Gegenpol« wird paradoxerweise eine mit der Kompetenz der Wissenschaftler (= Professoren) geleitete »Verteilungsrepublik« gefordert, in der alle wesentlichen Elemente der modernen Infrastruktur (Dienstleistungen, zentrale Einrichtungen etc.) zurückgefahren werden sollen.

Hauptmangel der konzeptuellen Politik ist eine Extrapolation der bestehenden Strukturen in die Zukunft, versehen mit einigen Reformelementen, anstatt daß von den prognostizierten Aufgaben der Wissenschaften in Zukunft neue Modelle und eine öffentlich getragene Motivation die Reformen auch durchsetzbar machten. Besonders negativ wirkt sich dies im Bereich der europäischen Positionierung des deutschen Wissenschaftssystems und in der sogenannten Standortdebatte aus, wo die Rolle und Funktion zukunftsorientierter Hochschulen (»mission« würden die Amerikaner sagen) keine erkennbare Rolle spielt.

3. Die erste These: **Die Hochschule als Unternehmen**

Allenthalben akzeptiert man die These von der irreversiblen Globalisierung und verkürzt ihren Tatbestand sofort auf eine weltumspannende Disponibilität von Allokationen, Gütern, Informationen. Die Hochschulen, wie die gesamte Wissenschaft, sollen ihr ebenso unterworfen sein. Wenn Globalisierung mehr bedeutet als die international umfassende Verkürzung aller Verkehrswege, auch der virtuellen, dann müssen wir fragen, was sie für die Hochschulen wirklich bedeutet, wenn sie Akteure, global players, sein wollen und sollen. Wir dürfen nicht vergessen, daß Globalisierung immer auch Ausdruck schwacher (national-)staatlicher Ordnungskompetenz und gefährdeter Rechte des Souveräns (= demokratische Bürgerverfassung) ist. Damit kommt den Hochschulen eine zusätzliche interpretierende Aufgabe zu, den Prozeß der Globalisierung als Teilnehmer und Beobachter theoretisch zu reflektieren – wo sonst sollte das geschehen?

Die politische Soziologie stellt fest, daß die Organisationsform der Globalisierung das Unternehmen ist (Enterprise) (Mattelard, Daxner). Die Kritiker verformen dies zum Vorwurf der Ökonomisierung und setzen *enterprise* mit *business* gleich, was unzulässig ist. Bleiben wir beim Unternehmen, nicht beim Geschäft.

Das Unternehmen ist gekennzeichnet durch einen stark, wenn nicht ausschließlich selbstbestimmten Handlungsspielraum, also eine intrinsische Autonomie, die sich aus der Funktion und nicht aus externen Normen (allein) bestimmt. Ihre Form ist eine weitgehende Negation des Anstaltscharakters, den der überwachende, fürsorgende, verwaltende Staat seinen Dienstleistungen aufgeprägt hat, damit er seine Staatsziele an und in ihnen verwirklichen kann – nebenbei, auch um selbst als Großunternehmen agieren zu können. Die Form jedes Unternehmens ergibt sich aus seinen Zwecken und abgeleitet aus den Unternehmenszielen (nicht umgekehrt), es müssen also keine Geschäftsziele sein – und sollen es bei den Hochschulen nur in sehr beschränktem Maße sein.

Diese Transformation tut dem deutschen Hochschulsystem not, in anderen Ländern ist der Wandlungsprozeß fortgeschritten, nirgendwo

abgeschlossen. Hochschulen sind Wissens- und Qualifikationsunternehmen. Die zu starke Betonung des zweiten Zweckes führt zu einer Verengung der wissenschaftlichen Handlungsspielräume, die stark durch die Akteure der *scientific community* und der spezifischen Bedingungen innovativer Wissensproduktion gekennzeichnet sind. Die zu starke Konzentration auf den ersten Zweck vernachlässigt die Problemlösungsfunktion organisierten Wissens angesichts globaler Probleme, die nur mit wissenschaftlicher Hilfe zu lösen sind.

Das bedeutet konkret für die deutsche Hochschulverfassung, daß die einzelne Institution, die dann mehrere Fächer und differenzierte Aufgaben integriert, von den Staatszwecken abgekoppelt wird und sich im Rahmen ihrer öffentlichen Aufgabe (republikanisches Prinzip) mit anderen vergleicht, verbindet oder gegen sie konkurriert: Das nur kann der Wettbewerb meinen, denn die Probleme und die Welt, in der sie gelöst werden, sind immer gleich.

Man muß also den Hochschulen die Chance geben, Erfolg zu haben – oder zu scheitern (Gar kein Zweifel, daß der Staat hier weiter eine Reihe von Normen und Regeln setzt, wie den gleichen Zugang, faire Wettbewerbsregeln, Rechtsaufsicht und Lizenzierungsakte, aber er ist nicht mehr Urheber der jeweiligen Zwecksetzung und hat schon gar keine die Inhalte regulierende Verantwortung, es sei denn bei besonderen Forschungsprioritäten). Die Körperschaft öffentlichen Rechts als Unternehmensform reicht für diesen Auftrag aus, wenn den Hochschulen nicht nur Geschäftsfähigkeit, sondern auch weitgehende Personalhoheit und Finanzautonomie gegeben wird.

Das führt zur zweiten These:

Die besondere Autonomie der Hochschule

Unter den ökonomisierenden Zwängen eines nationalstaatlichen Machtanspruchs und zugleich knapper Kassen wird das traditionelle Prinzip der Autonomie geschwächt: Es beinhaltet die positiven und negativen Freiheiten, ohne die Wissenschaft keinen Erfolg haben kann, wie Freiheit von Zensur, Freiheit zu Experiment, Scheitern und Durchsetzen von Erkenntnissen, Kritik der Realität und ihrer Perzep-

tion, etc. Diese in der Wissenschaftsfreiheit zusammengefaßten Rechte und Privilegien werden in Deutschland zu sehr individualrechtlich interpretiert, die institutionelle Autonomie bleibt auf der Strecke. Das ist beim Anstaltscharakter als Folge der Karlsbader Beschlüsse von 1819 und der Tradition der preußisch-deutschen Staatsabhängigkeit in Berufungs- und Finanzfragen konsequent, verträgt sich aber nicht mit dem Unternehmenskonzept. Die Lebenslüge der deutschen Universität war, daß sie über die individuelle Privilegierung des Professoriats hinaus eine außergewöhnliche Autonomie besäße. Die korporative Versammlung von Wissen und seiner generationenübergreifenden Weitergabe, Neuordnung und Neuerzeugung kann aber nicht an die Moralität und Begabung von individuellen Karrieren und Selbstrekrutierung unter staatlichem Vorbehalt geknüpft werden. Nicht zuletzt, weil wissenschaftliche Leistungskriterien nicht individualisiert durchgesetzt werden können, wenn ihre Objekte sich auf die jeweils höherrangigen Rechtsgüter berufen können als die sie beschäftigende Institution. Das Unternehmen ist der Gesellschaft verantwortlich, und nur darüber jedes einzelne Mitglied seiner Korporation. Natürlich ist dann die Institution zur Wahrung der individuellen Rechte dieser Mitglieder verpflichtet (hier kommt wieder ein staatliches Aufsichtsrecht hinzu), aber ihre Mission, ihr Profil ist es, das die Versammlung von Sachverstand und konkreter Leistung überhaupt erst zum Gelingen bringen kann – und nicht eine Hülle für Einzelunterricht, Genieleistung und Unverbindlichkeit. Nennen wir es *corporate identity*, steht das Unternehmensziel zu stark im Vordergrund. Der Zweck von Hochschule wird am besten durch die republikanische Option ausgedrückt: daß die Hochschule die Werte, die die Gesellschaft in die Wissenschaft projiziert, ihren Mitgliedern als selbstbestimmte Regeln, an die man sich halten muß, vermittelt: Je besser dies gelingt, desto glaubwürdiger kann die Hochschule sich selbst vermitteln. Das bedeutet nicht nur Satzungshehoheit, sondern auch Wechsel vom Genehmigungs- zum Akkreditierungssystem.

Wissenschaft in öffentlichem Eigentum, also auch die Hochschulen, ist keine Frage der Trägerschaft, staatlich oder privat. Es kommt darauf an, daß öffentlich gewollt und garantiert wird, daß das Unter-

nehmen Hochschule seine Integrität und Autonomie entfalten kann. Das ist eine politische Frage, eine der engagierten Öffentlichkeit, die sich nicht aus der Verantwortung um ihre Wissensproduktion stehlen kann. Um dieses Engagement zu erreichen und auch Vertrauen und kritische Eigentümerinteressen zu wecken, müssen die Hochschulen nicht vermittelt über die staatliche Politik, sondern als Akteure dieser Politik (nicht im ideologischen Sinn) auftreten können, wie eben nur ein Unternehmen. Diesen theoretischen Diskurs breche ich an der Stelle ab, um zum praktischen Thema zurückzukommen.

Personalhoheit und Finanzhoheit sind die legalistischen Schlüsselwörter (zur Zeit haben wir eine legitimistische Verbindung mit einer fürsorgenden Staatsverwaltung).

Für die Finanzen, um die es hier geht, sollen nur ganz wenige Regeln gelten:

- Akquisition und Verwendung von Mitteln müssen den Unternehmenszwecken entsprechend gestaltet werden; kein Geschäftszweck heiligt die Mittel.
- Die Vermögenswerte des Unternehmens Hochschule sind intellektuell und moralisch (von der Unabhängigkeit des Urteils bis zur voll realisierten Wissenschaftsfreiheit und dem Recht auf ungefragte Intervention, wo wissenschaftliche Erkenntnis diese sinnvoll erscheinen läßt). Damit dies nicht leer bleibt, haben die Hochschulen Rechte auf bestimmte Arbeitsbedingungen und Ausstattung, festzulegen durch transparente Formelfinanzierung und langfristig einplanbare öffentliche Zuschüsse. Darüber hinaus kann jede Hochschule materielles Vermögen erwerben und anlegen.
- Die Gegenleistung extern ist das wissenschaftliche Gesamtprodukt, inklusive der Qualifikation. Intern ist sie aber auch, was mit dem Begriff *accountability* am besten zu umschreiben ist: verantwortliche Zurechnungsfähigkeit für das ihnen anvertraute Geld, um die ihnen anvertrauten Menschen gut auszubilden («gescheit zu machen») und die als relevant erkannten Probleme zu lösen.

Die entscheidende Differenz zum Business, zum Geschäft im ungelenkten Markt, liegt in der Eigenheit der Wissenschaft und der mit ihr verbundenen Tätigkeiten.

Das führt zur dritten These: **Die Hochschule als Überflußsystem**

Die finanzpolitischen Vorstellungen fast aller relevanten Parteien und Experten weisen so große Gemeinsamkeiten auf, daß schon die politischen und gesellschaftlichen Gründe dafür analysiert werden müssen, warum das Reformpaket nicht umgesetzt wird. Einige Andeutungen habe ich in der Einleitung gemacht, ein weiteres Mißverständnis kommt dazu: Man möchte – mehr oder weniger überzeugt – einige Prämissen des sozialkulturell definierten deutschen Hochschulsystems erhalten und es zugleich den Diktaten von knappen Kassen, Modernisierungszwang und produktorientierter Formierung unterwerfen. Das kann nicht gutgehen, weil sich die Prämissen inhärent widersprechen. Hochschulfinanzierung als gesellschaftliche Aufgabe kann – cum grano salis – analog zur Finanzierung der Gesundheits-, Sozial- und Verkehrsdienste gesehen werden. Das heißt: Sie muß auf unabsehbare Zeit, über lange kontinuierliche Handlungsperioden und mit definierbaren Untergrenzen für Effizienz und Effektivität finanziert werden (Ein Land wie Deutschland kann nicht den Großteil innovativen Wissens und Qualifikation en masse einkaufen, abgesehen vom kulturellen Faktor der Erhaltung und Pflege traditioneller Disziplinen ohne unmittelbaren Markteffekt). Wenn man an den sozialstaatlichen Grundsätzen des freien Zugangs und der Gebührenfreiheit festhält und dirigistische Regelungen ablehnt, dann bleiben nicht so viele Optionen unbesetzt:

Entweder man versucht ein elite-orientiertes stark selektives Filtersystem im Studium und überwiegend ergebnisorientierte Forschung: Dann müßte man sozusagen die Stückkosten der Hochschultätigkeit ermitteln und eine in der Tat geschäftsmäßige Betriebswirtschaft einführen. Alles, was über die Grundausrüstung hinausgeht, wird dann in Kontraktmodellen verhandelt und finanziert, etwa nach dem Muster: Die Hochschule muß für eine bestimmte Summe eine bestimmte Anzahl von Abschlüssen liefern. Das geht bisher nur in der Auftragsforschung einigermaßen, wobei die Qualitätskontrolle ex post tatsächlich über den Markt funktioniert. Wenn man diese Option bevorzugt, wird alles, was zum nicht-marktförmigen Produktionspro-

zeß von Wissenschaft gehört, verkümmern. Aber eine solche Option erzwingt natürlich auch völlige Transparenz und Leistungsorientierung, wenn Mißerfolg mit einer Existenzgefährdung der jeweiligen Einrichtung im Extremfall beantwortet wird. Die andere Option ist eine indikatorgesteuerte, ex-post bewertete Finanzierung. Dabei werden die Parameter und Multiplikatoren einer breiten Massenausbildung genauso akzeptiert wie eine Vielzahl von gewollten suboptimalen Strukturmerkmalen. Es kommt darauf an, deren Wertzuschreibung in ein Leistungskonzept so einzubeziehen, daß sie auch Bestandteile von Leistungsverträgen werden und sich nicht der unkalkulierbaren Kostengestaltung preisgeben. (Erläuterung: Hochschul- und Fachkulturen, demokratische Entscheidungsprozesse, Traditionen, erwartete oder angebotene Verhaltensweisen von Wissenschaftlern, »Transaktionskosten«, Beratung, auch unproduktive Sektoren der Personalstruktur relativieren eine betriebswirtschaftliche Kosten/Leistungs-optimierung. Das, was die Hochschulen »besonders« macht, kostet mehr als ein klientenorientierter Supermarkt.)

Pragmatisch wird es ein Mischmodell geben, bei dem die Komponenten dadurch bestimmt werden, daß sie von den Klienten, Kunden, Abnehmern und Nachfragern taxiert und bewertet werden – nicht nur nach utilitaristischen, sondern z.B. stark nach biographischen und lebensweltlichen Kriterien, einschließlich moralischer Kriterien. Kurzformel: Gezahlt wird dort, wo neben dem individuellen auch ein systemischer Nutzen glaubwürdig vermittelt werden kann. Der Kompromiß zwischen beiden Optionen wird stärker nachfrageorientiert sein als einer Angebotspolitik folgen, dafür muß die studentische Masse sorgen oder sie wird nicht erhalten, was die nächste Generation braucht.

Hier liegt der Ansatz zur dritten These: Nur wenn ein Überschuß und Überfluß angeboten wird, kann sich die Nachfrage strukturieren. Wenn innerhalb eines Knappheitssystems (1,2 Mio. Studienplätze für fast 2 Mio. Studierende bei schlechter Ausstattung) eine Wahl angeboten wird, ist es eine Scheinwahl, die nur administrativ, z.B. über n.c., ZVS und prohibitive Verwaltung geregelt werden kann. Wenn Hochschulen im Wettbewerb zueinander stehen sollen und sich über

Profilierung differenzieren, dann muß die Summe der angebotenen Studienplätze signifikant höher sein als die maximale Nachfrage (mindestens 110 Prozent; in den USA liegt dieser wettbewerbsfördernde Faktor noch höher). Das ist auf alle Bereiche des Wissenschaftssystems zu übertragen.

Die Enthomogenisierung eines nationalen (oder gar supra-nationalen, wie in der EU) Systems hat den Vorteil, daß die Allokation von Ressourcen zielgenauer (und klientengerechter) vorgenommen werden kann. Nun geht es aber nicht nur um Kunden und Klienten. Wenn die »Mission« einer Hochschule eher nicht-vermarktbar Bildungs- und Grundlagenforschungsprodukte herstellen und anbieten möchte, muß das möglich sein um den Preis, daß dann vielleicht profitable Aufträge dort nicht ankommen, aber vielleicht andere Qualifikationsprofile entstehen. Der Mix kann in gewissen Grenzen gesteuert werden, hier hat der Staat noch eine ganz wesentliche Aufgabe. Aber die Grenzen der Autonomie der institutionellen Entscheidung müssen respektiert werden, damit die Autonomie der agierenden Citoyens gewahrt bleibt.

Auch das Leistungsprinzip findet hier seine Relativierung: Es gibt keine Hochschule, auch nicht Harvard oder das MIT oder Oxford, in der nicht ein gewisser Prozentsatz von leistungsschwachen Fehlbesetzungen tätig ist, trotz aller modernen Rekrutierungsprozesse und genauer Eingangsbestimmungen. Nehmen wir es hin, die interne Profilierung leidet darunter nicht so sehr, als wenn enge Kriterien die Extrapolation von Höchstleistungen erzwingen sollen – was immer zu einem Leistungsabfall führt.

Anmerkungen:

Die konkreten Vorschläge des Autors finden sich vor allem in seinem Buch »Ist die Uni noch zu retten«, Reinbek 1996; die theoretischen Vorarbeiten sind in dem Buch »Die Wiederherstellung der Hochschule«, Köln 1994, geleistet, v. a. die Ausführungen zur Unternehmensform und zur republikanischen Option.

B. Internationale Fallstudien

Zum Leitbild der Universität Zürich

Hans Weder

Das Leitbild der Universität Zürich wurde vom Senatsausschuß zuhanden des Senats verabschiedet. Das vorliegende Leitbild hat mehrere Funktionen:

1. Es dient den Projektgruppen, welche mit der Ausarbeitung der Universitätsreform beschäftigt sind, als Leitlinie; zum Beispiel wurde das neue Universitätsgesetz gestützt auf wichtige Grundsätze des Leitbildes formuliert. Oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – die Zuordnung von Forschung, Lehre und Dienstleistungen, wie sie im Leitbild entworfen wurde, steuert die Art und Weise, wie Organisationsstruktur und Leitung der Universität konzipiert werden.
2. Das Leitbild ist ferner der Versuch, sich in der Universität interdisziplinär zu verständigen über das, was die Identität einer modernen Universität ausmacht. Das Leitbild ist gedacht als eine Art Dach, unter welchem sich sämtliche Disziplinen einfinden können. Es dient also der Selbstreflexion und Identitätsfindung der Universität nach innen.
3. Das Leitbild hat schließlich die Aufgabe, den politischen Behörden und der Öffentlichkeit zu zeigen, was man sinnvollerweise unter einer Universität verstehen kann.

1. Wissenschaft als Identitätsgrundlage der Universität

Das Leitbild legt den Hauptakzent auf die Identität der Universität, also gleichsam auf die Philosophie, die einer solchen Institution zugrunde liegt. Erst auf der Grundlage der Identität werden auch pragmatische Aussagen gemacht: Was eine Universität zu tun hat, ergibt sich unseres Erachtens primär aus dem, was eine Universität ist.

In diesem Sinne wird festgehalten, daß die Universität ihre Einheit und Identität in der Wissenschaft hat.¹ Wissenschaft wird ferner als »eine Form von Rationalität« bezeichnet. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, daß es – neben der Wissenschaft – noch andere Formen von Rationalität gibt (zum Beispiel die Kunst, die Dichtung, der common sense), welche in der Universität nicht hauptsächlich gepflegt werden. Die Gegenstände, mit denen sich eine Universität wissenschaftlich beschäftigt, verdanken sich wiederum nicht der Rationalität (zum Beispiel das Universum, die organischen Stoffe, die Literatur, die Religion), wohl aber bilden sie den Stoff wissenschaftlichen Nachdenkens. Ihre Einheit hat die Universität darin, daß alle Disziplinen Erkenntnisse in methodisch überprüfbarer und kritisch diskutierbarer Weise erarbeiten, bewahren und weitergeben. Deshalb können alternative Umgangsweisen immer nur Gegenstand, nie aber Voraussetzung wissenschaftlicher Arbeit sein. Dinge wie eine Erfahrungsmedizin oder eine engagierte Textauslegung oder eine von politischen Zielen geprägte Sozialwissenschaft können wissenschaftlich bearbeitet werden, sie sind jedoch nicht als alternative Wissenschaft zu betrachten.

Durch eben diese Art von Erkenntnisvorgängen hat die Universität ihre Identität: Sie wird dadurch unterscheidbar von anderen rationalen Unternehmungen unserer Kultur.

1 Siehe Anhang: Leitbild der Universität Zürich, Hauptabschnitt 1., Identität und Ziel der Universität Zürich, Abschnitt 1, Wissenschaft.

2. Der Gedanke der universitas

Manche Bildungskonzepte scheinen die Universität zu begründen mit den politischen und gesellschaftlichen Aufgaben, mit der Verbesserung der Lebensumstände, denen die Wissenschaft zu dienen hat. Zwar ist gewiß zu hoffen, daß die Wissenschaft auch zur Verbesserung der Lebensumstände beizutragen vermag, aber die Universität ist unseres Erachtens dennoch nicht durch diese ihre Funktion begründet. Wissenschaftliches Nachdenken findet seinen Grund in der Gesamtheit des Wirklichen, das sich dem Menschen darbietet und ihn zum Verstehen einlädt. Deshalb ist auch die universitas aller verschiedenen Disziplinen gegeben durch die Einheit eben dieser Wirklichkeit. Ihr Zusammenspiel ist begründet darin, daß die Wirklichkeit mehrdimensional ist (etwa der Mensch, der biologische, psychologische, religiöse, wirtschaftliche, kulturelle Aspekte hat).

Alle Wissenschaften erstellen (im Idealfall vernünftige und gut begründete) Konstruktionen von Wirklichkeit. Diese Konstruktionen müssen sich jeweils an der (prinzipiell unverfügbaren) Wirklichkeit ausweisen. Daraus ergibt sich, daß keine Wissenschaft alleinige Definitionsmacht über das Wirkliche beanspruchen kann. Daraus ergibt sich ferner, daß wissenschaftliche Arbeit mehrdimensional und also interdisziplinär zu erfolgen hat. Interdisziplinäre Arbeit ist nicht primär durch bildungspolitische Absichten zu begründen, sondern sie ist erforderlich aufgrund der Mehrdimensionalität, welche ihrem Gegenstand, der Wirklichkeit, zukommt.

3. Die Dimension des Ethischen

Das Leitbild hält ausdrücklich fest, daß Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an die Gesetze und an grundlegende moralische Normen gebunden sind. Die Gesetze sind jeweils eindeutig, deshalb der bestimmte Artikel, die grundlegenden moralischen Normen unterliegen dem geschichtlichen Wandel und müssen durch Verständigung je neu erarbeitet werden (deshalb kein bestimmter Artikel).

Dennoch unterliegen die Normen nicht einfach menschlicher Willkür. Es ist unseres Erachtens unmöglich, etwa die Normen der Bewahrung des Lebens oder der Wahrhaftigkeit durch Konsens als irrelevant für die wissenschaftliche Arbeit zu erklären. Die grundlegenden Normen sind ihrerseits nicht einfach wissenschaftlich begründbar, obwohl sie auf wissenschaftliche Reflexion angewiesen sind. Vielleicht könnte man sagen, daß die Normen mit dem Leben selbst gegeben sind, sofern etwa das Leben selbst den Anspruch in sich trägt, bewahrt und geschützt zu werden.

Ausdrücklich festgehalten ist ferner in diesem Leitbild, daß die ethische Reflexion der eingesetzten Mittel und der möglichen Folgen von Wissenschaft für Mensch und Umwelt zur wissenschaftlichen Arbeit gehört. Dies meint ganz einfach, daß es keine wissenschaftliche Arbeit ohne ethische Reflexion gibt. Diese ethische Reflexion, also die sogenannte Wissenschafts-Ethik, sollte sich nicht nur mit den Folgen der Wissenschaft beschäftigen (also mit der Technikfolgenabschätzung), sondern die ethische Arbeit muß sehr viel früher beginnen. Auch die Art und Weise, wie invasiv oder gar zerstörend Erkenntnisvorgänge sein können, ist ein wissenschaftsethisches Thema. Wer es sich angewöhnt hat, sich die Gegenstände intellektuell zu unterwerfen und im Modus des Erkennens über die Wirklichkeit zu verfügen, der wird auch im praktischen Umgang mit der Welt dieselbe Übermacht und Beherrschung anstreben. Ethische Reflexion muß deshalb schon bei den Erkenntnisprozessen beginnen, deren Methoden und Strategien auf ihre Sachgemäßheit und ethische Verantwortbarkeit zu überprüfen sind. Es muß zum Beispiel überlegt werden, ob unser Modell der Stoffbeherrschung, mit welcher wir uns die Dinge wissenschaftlich verfügbar machen, nicht zu ergänzen wäre durch eine Art Nachdenklichkeit, in welcher wir wissenschaftlich das Gewicht oder die Würde der erforschten Dinge bedenken.

Zudem wird im Leitbild die Auffassung vertreten, die ethische Verantwortung sei nicht allein in der Einzelperson zu sehen, sondern es gebe auch Vorkehrungen, die ein Institut als ganzes, eine Fakultät oder gar die Universität zu treffen haben. Manche ethischen Entscheidungen, etwa die Frage, ob bestimmte Eingriffe noch zulässig

seien, übersteigen den Handlungsspielraum des Einzelnen, sie müssen in größerem institutionellem Rahmen bearbeitet werden. Eine Ethikpolizei ist nicht gemeint. Ethik kann niemandem von außen verordnet werden, weder durch Ethikkommissionen noch durch Politiker, Ethik ist immer auf den Sachverstand der jeweiligen Wissenschaft angewiesen. Auch wenn man die Schätze ethischer Reflexion in Theologie und Philosophie nicht vergraben liegen lassen will, sind es stets die Sachverständigen selbst, die ethische Fragen zu entscheiden haben, diese aber sind je länger je mehr dazu verpflichtet. Daß die Universität sich selbst um ihre Ethik kümmert, ergibt sich also schon aus der Sache der Wissenschaft. Und es ist darüber hinaus ein Gebot der politischen Klugheit: Wenn die Universität das nicht selbst tut, wird es ihr von außen – meines Erachtens zu Recht – aufgezwungen, und dann spielen externe, sachunkundige Personen eine zu große Rolle.

4. Bildung und Ausbildung

Neuerdings gibt es die Vorstellung, die Universität sei eine Art höchster Berufsschule, weil sie mit wissenschaftlichen Methoden die Studierenden in den akademischen Berufen ausbilde. Eine solche Vorstellung herrscht häufig in politischen Kreisen, aber auch nicht allzu selten in wissenschaftlichen Gremien. Wer eine solche Vorstellung von der Universität hat, hat sie unversehens in eine Fachhochschule verwandelt. Ist es doch die Hauptaufgabe einer Fachhochschule, ihre Studierenden mit einer akademischen Berufsausbildung zu versorgen.

Im Zürcher Leitbild wird demgegenüber die Auffassung vertreten, daß es einen Unterschied gibt zwischen der Universität und den Fachhochschulen. Die Hauptaufgabe der Universität im Bereich der Lehre wird mit dem Stichwort »wissenschaftliche Bildung« definiert. Wissenschaftliche Bildung hat insofern etwas mit der Ausbildung zu tun, als es selbstverständlich auch zur Bildung gehört, relevante Grundkenntnisse für die akademische Berufsbildung zu vermitteln.

Bildung aber erschöpft sich nicht in der Vermittlung von wissenschaftlichen Fertigkeiten und Kenntnissen. Denn »wissenschaftliche Bildung verleiht die Fähigkeit, Probleme zu erfassen, Erkenntnisse methodisch kontrolliert zu gewinnen, kritisch zu beurteilen und weiterzuvermitteln«. ² Bei der wissenschaftlichen Bildung geht es nicht nur darum, eine wissenschaftliche Disziplin wie zum Beispiel die Biologie oder die Theologie zu beherrschen und korrekt anzuwenden. Vielmehr schließt Bildung mit ein, daß der Absolvent eines Studiengangs grundsätzlich in der Lage ist, seine Wissenschaft nicht nur anzuwenden, sondern sie auch zu problematisieren und vor allem sich an ihrer methodischen und erkenntnistheoretischen Weiterentwicklung zu beteiligen.

Wissenschaftliche Bildung verlangt eine theorie- und forschungsorientierte Lehre. An einer Universität ist es deshalb nicht sinnvoll, den Bereich der Lehre personell von demjenigen der Forschung zu trennen, so sehr auf den ersten Blick Effizienz-Überlegungen dafür sprechen würden. Nur die eigene Forschungstätigkeit setzt einen Lehrer in den Stand, wissenschaftliche Bildung zu vermitteln. Denn nur durch eigene Forschung kommt so etwas wie Grundlagenreflexion, Problematisierung und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin in den Blick.

Wenn sich die Universität auf wissenschaftliche Bildung konzentriert, leistet sie damit »ihren Beitrag zur Ausübung von akademischen Berufen«, auch wenn die Lehre nicht auf die Ausbildung von Berufsleuten beschränkt ist. Man erhält manchmal den Eindruck, die Gesellschaft verlange solche wissenschaftliche Bildung gar nicht, sondern nur die Ausbildung zu akademischen Berufsleuten. Vielleicht wäre es in diesem Zusammenhang nützlich, sich eine grundlegende Frage zu stellen. Die Frage nämlich, ob wir von akademischen Berufsleuten erwarten, daß sie nur ausgebildet sind, oder ob wir nicht vielmehr verlangen müssen, daß sie wissenschaftlich gebildet sind. Müssen wir nicht von jedem praktischen Arzt, um ein besonders eklatantes Beispiel zu nehmen, verlangen, daß er nicht nur seine me-

2 Vgl. a. a. O., 2. Die Aufgaben der Universität, Abschnitt 2, Lehre.

dizinischen Kenntnisse richtig anzuwenden und ständig dem neuesten Stand anzupassen versteht, sondern daß er auch weiß, um welche Sache es in der Medizin überhaupt geht, und vor allem auch, welche Problematik und welche Beschränkungen die momentane medizinische Wahrnehmung des Menschen, besser: seiner Krankheiten, hat. Gerade im Namen der Ausbildung müßte man also sagen, daß sie nur eine Teilmenge der wissenschaftlichen Bildung sein kann.

5. Wissenschaft und Öffentlichkeit

Das Leitbild bestimmt das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit grundsätzlich (Abschnitt 3). Der wichtigste Grundsatz betrifft die Verantwortung der Universität. Es ist eine natürliche Vorstellung, daß eine Universität verantwortlich ist gegenüber der Gesellschaft, die – in Gestalt der politischen Behörden – die Universität trägt und finanziert. Es ist nicht zu bezweifeln, daß diese Verantwortlichkeit tatsächlich besteht und auf allen Ebenen der Universität sehr ernst zu nehmen ist.

Dennoch erachtet das Leitbild noch ein anderes Forum der Verantwortung für wichtig. Die Universität ist einerseits gegenüber der Öffentlichkeit, andererseits aber zugleich gegenüber der Sache der Wissenschaft zur Verantwortung verpflichtet. Diese Verpflichtung ist begründet in einer bestimmten Auffassung von Wissenschaft. Wissenschaft wird hier nicht einfach funktional im Rahmen gesellschaftlicher Zielsetzungen verstanden, so sehr sie auch diese Funktion haben mag. Wissenschaft ist der sorgfältigen Wahrnehmung ihres jeweiligen Gegenstandes verpflichtet und nimmt deshalb auch den Anspruch wahr, der in der Sache selbst an sie herantritt. Die Mikrobiologie beispielsweise kann nicht einfach eingespannt werden in die Ziele, die ihr im Rahmen der Lösung bestimmter Aufgaben (wie etwa der Verbesserung der Ernährungssituation) gesetzt werden. Denn Wissenschaft ist primär zur Erkenntnis verpflichtet, und Erkenntnis bedeutet auf dem Gebiet der Mikrobiologie, daß die Wissenschaft die gesellschaftlich bedingten Forderungen und Bedürfnisse einer

kritischen Überprüfung unterzieht. Die Mikrobiologie muß insofern auch Partei nehmen für das, was das von ihr erforschte Leben in puncto Umgang mit ihm von der Gesellschaft fordert. Aus diesem Grund ist es nicht sinnvoll, von einem Leistungsauftrag des Staates an die Universität zu sprechen; angemessener ist der Ausdruck Leistungsvereinbarung, da er darauf hinweist, daß der Auftrag an die Universität Sache gemeinsamer Absprachen ist, in welchen der Staat die Anliegen der Öffentlichkeit, die Universität dagegen die Sachanliegen der Wissenschaft vertritt.

Um diese Verantwortung ihrer Sache gegenüber wahrnehmen zu können, braucht die Wissenschaft einen Freiraum, sie beansprucht die »Freiheit von Lehre und Forschung«.³ Freiheit wird also nicht etwa deshalb beansprucht, weil Wissenschaft eine völlig autonome Größe wäre. Der Anspruch auf Lehr- und Forschungsfreiheit ergibt sich vielmehr gerade daraus, daß Wissenschaft keine absolute Herrscherin ist, sondern in gewisser Weise auch Fürsprecherin ist zugunsten der ihr aufgetragenen Sache.

Selbstverständlich hat die Öffentlichkeit das Recht, Forschungsschwerpunkte zu definieren und der Universität in einer Leistungsvereinbarung einen entsprechenden Auftrag zu geben. Die Formulierung dieser Schwerpunkte ist zu einem erheblichen Teil von eher kurzfristigen politischen Gegebenheiten beeinflusst. Es ist jedoch darauf zu achten, daß die Grundlagenforschung durch die Schwerpunktforschung nicht beeinträchtigt wird. Dies nicht zuletzt aus dem Grund, weil damit die Möglichkeit gewährleistet wird, daß auch in Zukunft neue Schwerpunkte definiert werden können (Beispiel: Hätte man in der Biologie vor 15 Jahren ganz auf die Mikrobiologie gesetzt, wäre die Grundlagenforschung in der systematischen Biologie verkümmert; dies hätte es wiederum unmöglich gemacht, neue ökologische Schwerpunkte zu setzen, die ja auf systematischer Biologie beruhen).

3 Vgl. a. a. O., Hauptabschnitt 3., Universität und Öffentlichkeit, Abschnitt 2, Freiheit, letzter Absatz.

6. Universität und Staat

Das Leitbild der Universität Zürich unterscheidet zwischen Trägerschaft, Aufsicht und operativer Leitung. Die operative Leitung obliegt der Universitätsleitung und den entsprechenden Gremien auf allen Stufen der Universität (Universität – Fakultät – Institut – Lehrstuhl).⁴ Die Aufsicht schließt die Aufgabe ein, die Universität in strategischer Hinsicht zu führen. Die Aufsicht liegt nach unserem Modell bei einem Universitätsrat, »in welchem der Staat, die Universität und die Öffentlichkeit angemessen vertreten sind«.⁵ Der Universitätsrat ist eine Behörde, in welcher die Sachkompetenz auf dem Gebiet der Wissenschaft wichtiger ist als die Vertretung politischer Interessen (die Mehrheit der Mitglieder sind deshalb »Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik«). Die Trägerschaft schließlich obliegt dem Staat, in unserem Falle also dem Kanton Zürich. Der Träger entscheidet über die grundsätzlichen Ziele der Universität und stellt die erforderlichen Mittel zur Verfügung.

Um eine möglichst sachgerechte Leitung der Universität zu gewährleisten, wird im Leitbild der Grundsatz festgehalten, daß die jeweilige Leitungskompetenz möglichst nahe an die jeweilige Sachkompetenz herangeführt werden muß. Entscheide, die zum Beispiel ein bestimmtes Institut betreffen, sollen in enger Tuchfühlung mit den entsprechenden Sachverständigen am Institut gefällt werden. Zwar muß die Leitung notwendig eine gewisse Externität haben (zum Beispiel ist es nicht sinnvoll, eine Fakultät zur letzten Entscheidungsinstanz für die Streichung von Lehrstühlen zu machen). Dennoch ist es nicht angemessen, solche Entscheide in der Universitätsleitung einsam zu fällen. Effizienter ist es, wenn die Entscheide im ständigen Dialog mit den Sachverständigen erarbeitet werden.

4 Vgl. a. a. O., Hauptabschnitt 4., Universität und Staat, Abschnitt 1, Trägerschaft.

5 Vgl. a. a. O., Hauptabschnitt 4., Universität und Staat, Abschnitt 2, Aufsicht.

7. Zum Schluß

Ein Leitbild ist eine Vision. Visionen haben zwei Seiten, sie können Leute motivieren, ihnen möglichst gut nachzuleben, sie können aber auch Leute lähmen, wenn ihre Schönheit und Klarheit den Alltag der Wissenschaft zu sehr unter Druck setzt. Wer immer Visionen oder Leitbilder hat, muß damit leben lernen, daß er sie nicht absolut verwirklichen kann. Er muß leben lernen mit dem Fragment, das hienieden die einzige Art ist, wie Wahrheit wirklich werden kann, ohne die Wirklichkeit zu zerstören.

Leistungstransparenz in der Lehre¹ – Beispiel: Universität Roskilde, Dänemark

Karen Sonne Jakobsen

Neulich besuchte ich eine pädagogische Veranstaltung in meiner Universität. Der Vortragende, ein junger Geograph, schloß seinen Beitrag mit folgender Betrachtung ab: »Es ist ja so, daß man aus einer Krone mehr oder weniger machen kann, wir müssen aus jeder Krone mehr machen, so ist es eben. Auch die Studierenden erwarten mehr von uns, und wir erwarten mehr von uns selbst – und das ist gut so, dann macht der Unterricht erst richtig Spaß.« Diese Bemerkung hätte man vor fünf Jahren in der Form nicht hören können. Sie ist ein Reflex wichtiger Änderungen im dänischen Hochschulsystem der neunziger Jahre.

1. Änderungen im dänischen Hochschulsystem

Stichwortartig geht es um folgendes:

- ein neues Hochschulgesetz, das die Eigenverantwortung der Hochschulen für Forschung und Lehre weitgehend absichert; u. a. entscheiden die Hochschulen selbst, wie viele Studienplätze sie anbieten wollen, ausgenommen die besonders teuren Studiengänge wie z. B. Medizin;

¹ Vortrag bei der Tagung »Einsatz von Indikatoren in Forschung, Lehre und Verwaltung an Hochschulen«, Universität Oldenburg, März 1996.

- Abforderung von Strategieplänen als Grundlage von Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule;
- formelgebundene Mittelzuweisung für Forschung und Lehre nach politisch beschlossenen, leistungsbezogenen Parametern;
- Globalhaushalt, wonach der Einsatz von Ressourcen in der Verantwortung der Hochschulen liegt;
- Einrichtung eines nationalen Evaluationssystems; Lehrevaluationen laufen schon seit vier Jahren, Richtlinien für Forschungsevaluationen werden gegenwärtig noch diskutiert.

Die meisten Punkte waren oder sind noch Gegenstand umfassender und zum Teil sehr kontroverser Diskussion, sowohl intern in den Hochschulen als auch in der breiten Öffentlichkeit. Sicherlich ist nicht überall die optimale Lösung gefunden, vieles ist verbesserungswürdig. Grundsätzlich sehe ich aber hier eine positive Entwicklung: Eine autonome Hochschule, die der Gesellschaft gegenüber ihre Ziele und Leistungen darlegt und zur Diskussion stellt. Ein Staat, der seinen Verpflichtungen den Hochschulen gegenüber durch ein Zuweisungssystem gerecht wird, wo auf der Grundlage vereinbarter Ziele zwischen Aufgaben, erbrachten Leistungen und Finanzierung ein durchschaubarer Zusammenhang besteht.

Für die Universität Roskilde hat sich diese Entwicklung im großen und ganzen positiv ausgewirkt. Wir haben jetzt eine bessere Finanzierung, z. B. konnten wir neue Bildungsgänge einrichten und größere Bauprojekte in Angriff nehmen.

Gleichzeitig verfolgen wir – und das heißt nicht zuletzt die Studierenden – kritisch die problematischen Tendenzen des neuen Systems. Problematisch ist z. B. die Formel der Mittelzuweisung für die Lehre: Nur bestandene Prüfungen »zählen«. ² Damit riskiert man, daß die Lehre Gegenstand von Rationalisierungsstrategien wird, die die Uni-

2 Die Formel funktioniert so: Für jedes »Studentenjahreswerk« wird eine bestimmte Summe ausgelöst, d.h. wenn die Studierenden die Prüfungen, die einem Studienjahr entsprechen, bestanden haben. Die Summe ist fachspezifisch gestaffelt; im Jahre 1995 beträgt sie z. B. für Biologie 50000 dkr, für Mathematik 38000 dkr, für Kommunikation 33000 dkr, für Betriebswissenschaft 20400 dkr. Hinzu kommt eine kleinere, gleichfalls gestaffelte Summe für »gemeinsame Ausgaben«.

versität zu einer – von den Studierenden oft beschworenen – »Hähnchenfarm« degradieren: mit möglichst geringem Aufwand möglichst viele Hähnchen produzieren – eine Strategie, die man heute weder den Lehrbetrieben noch der Lebensmittelindustrie empfehlen möchte.

Wie immer man das neue System auch beurteilen will, es gehört unter allen Umständen zu den Pflichten der Universität, daß sie kritisch ihre eigenen Leistungen überwacht, um Qualitätsprobleme zu vermeiden und neue Ideen zur Qualitätsverbesserung aufzunehmen – und da reicht ein enger, betriebsökonomisch definierter Leistungsbegriff nicht mehr aus. Unsere Aufgabe ist es, Wege zu finden für einen für die Universität produktiven Umgang mit Leistung und Leistungsmessung, Wege, die die besonderen Prozesse des Studiums und der Forschung unterstützen oder wenigstens mit ihnen verträglich sind.

Im Folgenden werde ich die Wege beschreiben, die wir in Roskilde gewählt haben. Dabei werde ich mich auf die Lehre konzentrieren.

Als Voraussetzung dafür erst eine grobe Skizze der Gremien- und Leitungsstruktur der Universität:

2. Gremien und Leitungsstruktur der Universität Roskilde

Die Gremien- und Leitungsstruktur teilt sich auf in zwei Ebenen. Auf der zentralen Ebene: Konsistorium und Rektorat. Auf der dezentralen Ebene: Institute und Institutsleiter, die für die Forschung verantwortlich sind, und Studienkommissionen und Studienleiter, die für die Lehre verantwortlich sind (An anderen Universitäten gibt es dazwischen auch eine Fakultät/Dekan-Ebene).

In Roskilde gibt es acht relativ große Institute, die alle mehrere Fächer umfassen, und 21 Studienkommissionen, die für einen oder mehrere Studiengänge verantwortlich sind. Sie sind paritätisch zusammengesetzt, z.B. vier Studierende und vier wissenschaftliche Mitarbeiter; der Studienleiter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und wird von der Kommission gewählt.

Für die Überwachung der Qualität und der Leistungen in der Lehre sind – wie im Hochschulgesetz festgelegt – die Studienkommissionen zuständig; für die Entwicklung auf diesem Gebiet nehmen sie eine Schlüsselposition ein. Generelle Richtlinien werden vom Konsistorium beschlossen.

3. Was heißt Leistung in der Lehre?

Im Folgenden möchte ich verschiedene Dimensionen des Leistungsbegriffs vorstellen und beschreiben, wie wir an der Universität Roskilde mit ihnen arbeiten.

In einer 1993 durchgeführten internen Evaluation der Studiengänge haben wir mit folgenden Dimensionen gearbeitet:

1. Ziele und Zieldebatte
2. Rahmenbedingungen und Ressourcen
3. Funktionalität des Studiengangs
4. Qualität des Studiengangs.

Seitdem ist eine neue, bedeutsame Dimension hinzugekommen:

5. Effizienz und Wirtschaftlichkeit.

Ziele, Rahmen und Ressourcen

Bei jeder Diskussion über Leistung sind die beiden ersten Punkte unumgänglich: Was sind unsere Ziele, und über welche Mittel verfügen wir, um sie zu erreichen? Hier sollen die Verschiedenheiten und die verschiedenen Bedingungen der Fachbereiche und Studiengänge reflektiert werden. Hier können spezifische Probleme identifiziert werden, um deren Lösung sich die Studienkommission bemüht. Allgemein soll hier ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Leistungen und evtl. Leistungsdefizite des jeweiligen Studiengangs in einer entwicklungsorientierten Perspektive gesehen werden.

Funktionalität

Im nächsten Punkt geht es um die »Funktionstüchtigkeit« des Studiengangs, die weitgehend in quantitativen Indikatoren zum Ausdruck kommt. Es geht um Fragen und Daten wie:

- Bewerber: Anzahl, Bildung, Geschlecht, internationale Bewerber
- Ist der Studiengang gefragt, und von wem?
- Studienanfänger: nach entsprechenden Parametern aufgeschlüsselt
- Durchführungsquoten: Zahl der Absolventen, Zahl der Abbrecher, wann wird abgebrochen?
- Studienzeiten: durchschnittliche Studienzeiten im Vergleich mit der Regelstudienzeit; in welchen Phasen verlängert sich die Studienzeit?
- Beschäftigung: Beschäftigungsquoten, Dauer bis zur ersten Beschäftigung bzw. Vollzeitbeschäftigung, in welchen Berufsfeldern?

Die Universität hat sich seit ihrer Gründung um eine regelmäßige Erhebung solcher Daten und um die Vermittlung der Daten zu den einzelnen Studienkommissionen bemüht. Sie werden allgemein als ein nützliches Hilfsmittel gesehen, die es den Studienkommissionen erlauben, evtl. »Dysfunktionalitäten« frühzeitig zu erkennen und darauf zu reagieren. Die Thematik variiert von Fach zu Fach und von Zeit zu Zeit: In den Achtzigern war die Berufssituation der Geisteswissenschaftler ein wichtiges Thema, heute macht uns die fehlende Beliebtheit der naturwissenschaftlichen Fächer zu schaffen. Einige Studiengänge haben zu lange Studienzeiten und bemühen sich besonders um die Betreuung der Studierenden während ihrer Abschlußarbeit etc.

Eine wichtige Frage ist hier die Frage nach den Standards. Ist z. B. eine durchschnittliche Studienzeit von sieben Jahren (Regelstudienzeit: fünf) ein Skandal, »ganz gut« bzw. ein bemerkenswerter Erfolg? Dazu braucht man Vergleichsmöglichkeiten, die wir im Prinzip mit den nationalen Evaluationen bekommen haben. Es hat sich aber gezeigt, daß es in der Praxis sehr schwierig ist, solche Vergleiche

durchzuführen, weil die Daten zu heterogen sind. Auf mehr grundsätzlicher Ebene sehe ich die Tendenz, daß Fragen zu den Standards weniger relevant erscheinen als Fragen zu den unterschiedlichen Profilen der Universitäten und Hochschulen – und damit sind wir wieder bei den selbstgesteckten und -verantworteten Zielen als wichtigster Maßstab.

Qualität

Der Begriff Qualität läßt sich nicht objektiv definieren und operationalisieren. Er umfaßt sicherlich auch das, was ich als »Funktionalität« bezeichnet habe, aber kann natürlich nicht darauf reduziert werden. Der Begriff »Qualität« wird laufend inhaltlich gefüllt und verändert, – von Studierenden, Lehrern, Prüfern, Absolventen, Arbeitgebern etc. Wenn es um die Qualität von Studieninhalten und Lehr- und Lernprozessen geht, müssen wir uns daher grundsätzlich auf das aufklärende und diskutierende Gespräch einlassen.

Als Teil der eben genannten Evaluation haben wir in Roskilde eine groß angelegte Befragung von Studierenden und Absolventen durchgeführt. Dadurch haben wir zwar interessante Erkenntnisse gewonnen, das wichtigste Ergebnis ist jedoch die Erkenntnis, daß Studierende und Absolventen wichtige Partner für die kritische Beurteilung und Weiterentwicklung der Studiengänge sind, und daß die Ergebnisse solcher Befragungen in den verschiedenen Studiengängen »kontextualisiert« und interpretiert werden müssen, um ihren vollen Sinn und Nutzen abzugeben.

Die Studienkommissionen sind daher angehalten, Lehrevaluationen durchzuführen und regelmäßigen Kontakt zu den Absolventen zu pflegen. Die konkrete Form dieser Evaluationen variiert. Einige Studienkommissionen betreiben mit großem Enthusiasmus eher formalisierte Formen der Lehrevaluation und Absolventenbefragungen, andere ziehen die direkte Diskussion über die Qualität der Lehre in Studierenden/Lehrerversammlungen bzw. mit den Absolventen vor. Wir haben also hier ein offenes Konzept, in dem ausschließlich ver-

langt wird, daß die Qualität der Lehre thematisiert und wenn nötig verbessert wird, während das wie verschiedene Optionen ermöglicht.

Meiner Erfahrung nach hat ein solches Konzept im Vergleich mit den standardisierten Verfahren, die wir aus den nationalen Evaluationen kennen, beachtliche Vorteile. Die standardisierten Verfahren bereiten naturgemäß immer wieder größere oder kleinere Probleme und rufen von daher Irritationen über »unnütze und kostspielige Bürokratie« hervor, die wiederum zu sinnlosen »Gegenstrategien« führen können. Solcher Zeitverschwendung möchten wir keinen Vorschub leisten. In der Sprache des Evaluations-Jargons können wir das auch so formulieren: Wir konzentrieren uns auf die »Meta-Evaluation«, indem wir z. B. durch gemeinsame Seminare Anregungen und Erfahrungsaustausch unterstützen.

Umgekehrt habe ich die Feststellung machen können, daß Erfahrungen mit gut funktionierenden internen Evaluationsverfahren auf die nationalen, externen Evaluationen einen positiven Effekt haben: Die Studienkommissionen lassen sich mit dem Ziel, so viel wie möglich davon zu profitieren, auf die Aufgabe ein, und damit ist den Interessen des Studiengangs und der Universität gut gedient.

Effizienz und Wirtschaftlichkeit

Nach der Einführung der formelgebundenen Zuweisung haben wir die Möglichkeit, die Effizienz und die Wirtschaftlichkeit der einzelnen Studiengänge zu errechnen. Effizienz heißt: Wie groß ist der Anteil der Studierenden, die ihre Prüfungen zur vorgesehenen Zeit bestehen? Wirtschaftlichkeit heißt: Wie ist das Verhältnis zwischen »Einnahmen« und »Kosten«? In tabellarischer Form können wir zeigen, welche Studiengänge mehr »verdienen« als sie »verbrauchen« und umgekehrt.

Es zeigt sich hier – nicht überraschend –, daß es auf der einen Seite große, effiziente Studiengänge gibt, die einen »Überschuß« erwirtschaften, und auf der anderen Seite gibt es kleinere, weniger effiziente Studiengänge, mehr oder weniger »in den roten Zahlen«.

Natürlich verfolgt die Studienleitung die Wirtschaftlichkeit ihrer eigenen und anderer Studiengänge mit einem kritischen Auge. Dabei darf nicht vergessen werden, daß solche Bilanzen aufgrund unterschiedlicher Prämissen aufgestellt werden können, und je nachdem zu unterschiedlichen Ergebnissen führen; die Zahlen sollen daher mit großer Vorsicht zur Kenntnis genommen werden.

Es ist aber eine Tatsache, daß es Unterschiede gibt, und es ist allgemein akzeptiert, daß es sie – innerhalb gewisser, bislang nicht näher definierter Grenzen – geben muß. Letztendlich beruhen sie u. a. auf politisch festgesetzten Formeln, die ja keineswegs der Weisheit letzter Schluß sein müssen, sondern Ausdruck durchaus hinterfragbarer Normen und Traditionen sind.

Die Erhaltung »unwirtschaftlicher« Studiengänge ist nicht nur eine ökonomische Frage, sondern vor allem eine universitätspolitische Frage. Wenn es zu Eingriffen kommen sollte – bis hin zur Schließung einzelner Studiengänge, – wären sie nicht, oder jedenfalls nicht nur, mit wirtschaftlichen Argumenten zu begründen. Im Normalfall erwarten wir von den Studienkommissionen, daß sie durch neue Schwerpunkte oder neue Fächerkombinationen ihr Profil zu ändern suchen, um dadurch eine bessere Funktionalität zu erreichen, die dann – meistens – die Wirtschaftlichkeit nach sich zieht.

4. Sind Sanktionen notwendig? –

Leistungs- vs. aufgabenbezogene Mittelverteilung

Die Frage, die sicher vielen schon lange auf der Zunge liegt, ist: Was sind die Sanktionen? Werden gute Leistungen belohnt, schlechte bestraft, und wie? Was sind die Konsequenzen?

Es geht uns hier in erster Linie um Leistungstransparenz, und daß diese mit Sanktionen im eigentlichen Sinn nicht gekoppelt ist.

Die interne Mittelverteilung der Universität ist eher aufgaben- als leistungsorientiert. Die langfristigen Stellen- und Raumpläne orientieren sich teils an den Mindestausstattungen der einzelnen Fächer, teils an den Tendenzen in der Nachfrage der Studierenden. In diesem

Jahr haben wir z. B. die Rahmenpläne der Geisteswissenschaften erhöht und die einzelner naturwissenschaftlicher Fächer gesenkt wegen der leider stark rückläufigen Tendenz der letzteren. Die kurzfristigen Allokationspläne orientieren sich an den konkreten Studierendenzahlen. Ziel dieser Übung ist, bestimmte intern vereinbarte Normzahlen – die sogenannte Lehrer/Studentenrelation – einzuhalten, nach der Devise »die Lehrmittel folgen den Studierenden«. Das Niveau dieser Norm leitet sich letztendlich aus den Einnahmen der Universität ab, es setzt sich aber nicht unmittelbar als »Stückzahlung« durch.

Meiner Ansicht nach wäre eine streng leistungsorientierte Mittelverteilung kaum zu vertreten, weil die Leidtragenden einer solchen Strategie die Studierenden wären, die sich zufällig in einem »leistungsschwachen« Studiengang befinden. Da die Einnahmen einseitig durch Leistung im Sinne von Effizienz erworben werden, setzt die Umverteilung durch die Universität eine hohe politische Kultur voraus, vor allem bei den hocheffektiven »Großverdienern«. Der Staat könnte uns dabei helfen, wenn er z. B. einen Teil der Mittel für die Lehre leistungsunabhängig, dafür aber aufgabenbezogen, d. h. für die Grundausstattung eines Faches, vergeben würde.

5. Management durch Information

Die Leistungen der Studiengänge lassen sich anders als durch wirtschaftliche Sanktionen überwachen. Wir sind der Überzeugung, daß Leistungstransparenz an sich einen positiven Effekt hat und daher – so meine Behauptung – nicht unbedingt der Sanktionen bedarf.

Erst zu den quantitativen Indikatoren: Diese werden nach gemeinsamen Richtlinien zentral erhoben und den verschiedenen relevanten Gremien zugestellt. »Schlechte Daten« geben Anlaß zur näheren Analyse und gegebenenfalls zu Maßnahmen der Studienleitung. Allein die Tatsache, daß diese Daten allgemein zugänglich und bekannt sind, hat diesen Effekt.

Die qualitativen Lehrevaluationen werden dezentral durchgeführt und bewertet. Die Forderung der Transparenz begrenzt sich hier auf

Transparenz für die unmittelbar betroffenen Studierenden, die Lehrer und die Studienleitung, die Daten kommen nirgendwo anders hin. Ich bin überzeugt, daß das durchaus ausreicht; die Interessen der Studierenden, der Mitarbeiter und der Studienleitung an einem guten Studium und an der Beseitigung von Problemen sind viel stärker als ihre Bereitschaft, irgendwelchen Ratschlägen geschweige denn Auflagen »von oben« nachzukommen.

Eine sehr wichtige Spielregel ist, daß evtl. schlechte »Evaluationszeugnisse« eines einzelnen Lehrers nicht zu Sanktionen ihm oder ihr gegenüber führen dürfen. Bei schwerwiegenden Problemen müssen sich die Studierenden beschweren, wobei eine Reihe von formalen Prozeduren in Kraft treten; u. a. ist in einem solchen Fall natürlich gewerkschaftlicher Schutz des Betroffenen notwendig. Diese scharfe Trennung von »Evaluation« und »Beschwerde« haben auch die Studierenden gefordert.

Um diese wenig aufsehenerregenden Aussagen ein bißchen zu kompensieren, habe ich für unser Vorgehen einen – so hoffe ich – überzeugenden Namen erfunden: Management durch Information. Vielleicht trifft er sogar den Kern. Bedingung für den Erfolg einer solchen Strategie ist das Verantwortungsbewußtsein der Studienkommission und die Kompetenz der Studienleitung. Beides können und wollen wir von unseren Mitarbeitern und Studierenden erwarten.

Strategy development and political culture at Roskilde University

Henriette Oeland, Charlotte Soenjaes, Jeppe Trolle

»Strategic development and political culture at Roskilde University« is the subject of this speech. At first, you expect that at a university »strategic development« is associated with working out a strategy with which the university tries to reach its goals. In other words, you associate the concept of strategic development with the work of the governing bodies. However, at Roskilde University strategic development is also very much connected to the students' political work and our organization, the student council.

The strategic plan

In 1995 Roskilde University was able to present a strategic plan for the development of the university towards the year 2005; the first of its kind. The aim of the strategic plan was to point out general guidelines for the development of the university and underline some of the most important elements of research and education at Roskilde University. On the face of it, this strategic plan is the result and evidence of strategic development at Roskilde University. Strategic development then being ten mission statements that among other things describe the aim of the strategic plan with regard to interdisciplinary education and research, problem orientation, project and group work – some of the elements which characterize the image of the university.

However, the process towards formulating general, common guidelines for the development of the university was complicated and characterized by conflicting interests. In order to understand strategic development at Roskilde University and the complications connected to the work with the strategic plan it is necessary to be acquainted with the political as well as physical structure. A political and physical structure which is characterized by decentralized units as well as government; a decentralized structure that has important influence on the political culture at the university.

Studies at the university are structured within units called houses – hereby the physical structure. The house is a certain designated area or a floor of a building and is the daily workplace for approximately 100 students, four to six tutors and a secretary. The house is a platform for the student where project groups are formed and lectures take place. Each house takes active part in planning its own courses and other activities within the framework of the curriculum. All in all these houses are an important part of Roskilde University and contribute to a very decentralized structure.

However, in discussing the complications connected to the strategic plan the political structure and the political traditions at Roskilde University play a somewhat more significant role. Roskilde University is governed by democratically elected governing bodies at three levels: the senate, the departments and the study committees. At Roskilde University each subject has its own study committee – all in all 22 – each consisting of up to ten members including chairman and deputy-chairman. Furthermore, the university has no faculties, instead the 22 subjects at the university are organized around eight departments with eight departmental boards. Each departmental board has six members including the chairman. Above the departments and the study committees the senate is the highest authority on all matters that concern the university as a whole, such as the allocation of funds and the general guidelines for research and education. The senate consists of 15 members including rector and deputy rector.

The decentralized organizational structure described here is a fundamental reason why decisions made at the level of the senate can

sometimes – as in the case of the strategic plan – be lengthy and complicated. Having a decentralized structure affects the political culture and when working with a strategic plan for the development of the university as a whole the structure can be difficult to work with. In other words, it can be complicated reaching a result which respects both general and local, departmental interests. On the other hand the structure and the political culture makes it possible for all parties to influence the decision-making process.

The student council, strategy development, and political culture

At Roskilde University the students' strategic development is built up on the motto: »Student interests or student politics are equal to the general interests of the university« – those key issues which the students find to be of interest are basically of interest to the university as well. As a consequence, the political strategy of the student council is simply to fight for and preserve those elements of education and research which constitute Roskilde University. The student council thereby fights for the university and better conditions for the students, at the same time. The key issues which the student council fights for are among others: the basic studies programmes, project work, interdisciplinary education and research, combination degree and the correlation between research and education (education based on research).

Having said this, it is time to have another look at the organizational structure of the university. The students at Roskilde University – and at the other universities in Denmark for that matter – have a high degree of influence on the governing bodies of the university. The students have representatives and thereby influence in all governing bodies. In the study committees the students represent 50 percent of the votes, in the departmental boards one out of six members is a student and in the senate three members are students. Moreover, it is custom that the deputy chairman of the study committees is a

student and it is custom that a great number of students function as observers in the governing bodies. For instance, it is a well-known practice at Roskilde University that four student observers attend all meetings in the senate and in the subcommittees of the senate.

The influence of the students is not a new phenomenon as the students at Roskilde University have played an important part in the decision-making process at all levels ever since 1972. In other words, the students have from the beginning been an accepted part of the political process and have taken part in developing what could be called a »student-friendly« political culture.

At this point, one could raise the question: why should and how can students participate in and have a high degree of influence on the governing bodies at the university. Basically the student members in the governing bodies of the university function as the representatives of all students – representing student interests. And at Roskilde University we regard it as natural that being a student at a university also means participating in the decision-making process and thereby having a share in the responsibility. (Students are not to be regarded as a threat or unreliable negotiators in the governing bodies, on the contrary.)

Students are valuable participants and decisionmakers in the governing bodies. Being student representatives in the senate gives us the possibility to look after the general interests of the university, contrary to the academic, departmental representatives who sometimes tend to weigh the more local and departmental interests. For instance they tend to put research before education and the more broad developmental considerations. The student representatives can help to create a better balance between research and education. A balance, in which research otherwise has a tendency to tip the scale since research represents prestige and career incentives for the academic staff.

There are a number of reasons why and a number of ways in which students can and should participate in securing this balance. For instance, being representatives of the users – the students – and not representatives of the academic staff in the study committees and in

the senate students are able to contribute to securing the quality of the education. Being representatives of the users students – to a lesser extent – have to consider matters of staff and salary and can concentrate on the educational policy.

Yet another reason: in the senate the academic staff has a majority of the votes. A fact which sometimes has unfortunate democratic consequences for the decision-making process. From time to time the actual political discussions do not take place in the democratically elected governing body but end up being a matter of local, departmental and internal agreements, – in other words lobbying. The problem is actually a new one since it is a consequence of the University Act of 1993 which among other things has given the academic staff an absolute majority of the votes and reduced the students' percentage of the votes. Seen from a historical point of view the students do not have the same degree of influence as they used to have. Still, being representatives in the senate gives them the possibility to take part in maintaining a democratically run university. A possibility we take very seriously!

To sum up, the political culture (despite the University Act of 1993) at Roskilde University makes it possible for all parties – departments, study committees, students etc. – to influence the decision-making process. At the same time, giving the students the possibility of both influence and majority can actually end up being beneficial to the university. Through the years the students and the student council at Roskilde University have participated in shaping the image of the university and today particularly the educational policy is to a great extent a policy to which the students have contributed. For instance, the educational elements that are emphasized in the strategic plan are very much a result of this contribution. The elements being among others interdisciplinary education and problem orientation.

Der Planungs- und Kontrollzyklus und die Steuerung von Bildung und Wissenschaft innerhalb der Universität Utrecht, Niederlande

*Lieteke van Vucht Tijssen*¹

1. Einleitung

Die Universität Utrecht sieht sich selbst als eine professionelle Organisation. Dabei müssen die inhaltlichen Initiativen und Entwicklungen primär aus dem Kreis der Forscher und Dozenten selbst kommen. Die Universität legt darum die Verantwortlichkeit für die Planung und Ausführung der Aufgaben und die Anwendung der dazu erforderlichen Mittel möglichst tief innerhalb der Organisation, das heißt, auf die Ebene der Fakultäten, Forschungsinstitute und zentralen Dienststellen. Das Verwaltungsgremium der Universität hat daher diesen Organisationsteilen einige Befugnisse übertragen. Gleichzeitig obliegen dem Verwaltungsgremium einige eigene Aufgaben hinsichtlich des strategischen Managements, und das Gremium trägt weiterhin die Verantwortung gegenüber dem Staat und der Gesellschaft. Um dies gewährleisten und zugleich die Organisationsteile steuern zu können, hat man parallel zum Dezentralisierungsprozeß einen Planungs- und Kontrollzyklus entwickelt.

Übrigens bekommen die niederländischen Universitäten ihre staatlichen Budgets seit einiger Zeit als Pauschalsummen. Es steht ihnen dabei frei, die Anwendung selbst zu bestimmen. Daraus ist allerdings auch die Notwendigkeit eines Qualitätsüberwachungssystems ent-

¹ Ich danke Karel van Rosmalen und Christ Otten für ihre Beiträge.

standen. Die niederländischen Universitäten haben die Entwicklung eines solchen Systems selbst in die Hand genommen; in Utrecht wurde es in den Planungs- und Kontrollzyklus aufgenommen.

In diesem Beitrag gehe ich nacheinander auf folgende Punkte ein: (2) den Planungs- und Kontrollzyklus, (3) die Zuweisung der Mittel und (4) die Qualitätsüberwachung innerhalb der Universität Utrecht. In Paragraph 5 plädiere ich dafür, die Beziehung zwischen den Universitäten und dem Staat in der Form eines Dialogs zu gestalten. Zum Schluß fasse ich in Paragraph 6 die Hauptpunkte noch einmal zusammen.

2. Der Planungs- und Kontrollzyklus an der Universität Utrecht

2.1 *Strategische Planung*

Der Planungs- und Kontrollzyklus in der Utrechter Universität beschäftigt sich mit vier Arten von Managementaktivitäten. Dabei handelt es sich um strategische Planung, Programmierung, Budgetierung sowie Berichterstattung und Analyse. Die Hauptakteure, mit denen die zentrale Universitätsebene (z. B. der Universitätsvorstand) umzugehen hat, sind die Universität, die 14 Fakultäten und die neun unterstützenden zentralen Dienste (die Universitätseinheiten) und die externe Umgebung (z. B. der Bildungs- und Wissenschaftsminister, andere Bildungs- und/oder Forschungsinstitute, die Gesellschaft). Jedes Glied des Planungs- und Kontrollzyklus beeinflusst die anderen Glieder und wird von ihnen beeinflusst.

Die Koordinierung der Planungsaktivitäten zwischen dem Universitätsvorstand und dem Management der Fakultäten und Dienste wird mit Hilfe jährlich stattfindender gegenseitiger Beratungen geregelt. Beratungen in bezug auf strategische Planung und Programmierung (gemeinsam) finden das ganze Jahr über statt; Beratungen im Hinblick auf die Budgetierung werden jedes Jahr im Monat Oktober durchgeführt. Auf der Basis der jeweiligen Institutionspolitik- und

Budgetpläne wird pro Einheit eine Agenda vorbereitet. Das ganze Jahr über gibt es viele andere Gelegenheiten, Beratungen über spezielle Themen durchzuführen, wobei sich jedoch der Planungs- und Kontrollzyklus normalerweise auf die Hauptthemen konzentriert, die koordiniert angegangen werden.

Der Minister für Bildung und Forschung kommuniziert, über seinen Höheren Bildungs- und Forschungsplan, der alle zwei Jahre herausgegeben wird, mit den Universitäten und anderen Institutionen, die für das System der höheren Bildung relevant sind. Der Plan besteht aus Vorschlägen und Aussagen zu den Bildungsrichtlinien/zur Bildungspolitik, die in Beratungen mit allen Institutionen zur Diskussion stehen. Vereinbarungen, die aus dieser Diskussion hervorgehen, werden als eine Art Vertrag abgefaßt, den der Minister mit dem Parlament diskutiert.

Das erste Element des strategischen Planungsprozesses in der Utrechter Universität findet sich im alle zwei Jahre aufgestellten Universitätsentwicklungsplan, der die Politik/Richtlinien der Universität über einen Zeitraum von vier Jahren beschreibt. Der jährlich erstellte Finanzplan befaßt sich mit demselben Zeitraum wie der Entwicklungsplan und verbindet Richtlinien mit dem zur Verfügung stehenden Etat.

Die Rolle des Vorstandes bei der strategischen Planung besteht vor allem darin, auf die von den relativ autonomen Einheiten in ihren Richtlinienplänen vorgeschlagenen Strategien zu reagieren und diejenigen Strategien zu unterstützen, die dem Auftrag gerecht werden, den die Universität zu erfüllen hat. In diesem Zusammenhang trägt die zentrale Ebene, in bezug auf Bildung und Forschung, der Regierungspolitik Rechnung und zieht ebenso neue externe Entwicklungen auf lokaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene, die für den Auftrag der Utrechter Universität relevant sind, in Betracht.

Die Hauptrolle des Universitätsrates bei der Planung liegt darin, eine Entscheidung über den Entwicklungsplan und den Etatplan der Universität zu fällen.

2.2 Programmierung

Während des Programmierungsprozesses werden die Ziele der Universität quantitativ und qualitativ so spezifiziert, daß es möglich ist, zu überwachen, ob sie realisiert worden sind oder nicht. Die Aktivitäten werden in Form von Programmen mit einer begrenzten Dauer organisiert, an denen die Universitätseinheiten teilnehmen und für welche die Ressourcen festgelegt sind. Die Akteure (z. B. Fakultäten und Dienste) in dem Programm dokumentieren ihre Verpflichtung in einer sogenannten Richtlinienvereinbarung mit dem Universitätsvorstand. Die Programme und Vereinbarungen stellen einen wichtigen Teil des Entwicklungsplanes dar. Sie können als Ergebnis einer Evaluierung zur Verbesserung der Effizienz und Effektivität wieder angepaßt werden.

2.3 Kontrolle: Berichterstattung und Analyse

Die Programmvereinbarungen (und der Etat) stellen die primäre Basis für die Kontrolle dar. Der Kontrollprozeß in bezug auf Berichterstattung und Analyse beschäftigt sich mit den komplexen Aspekten des Planungs- und Kontrollzyklus. Im allgemeinen wird dies *performance assessment* genannt: das Sammeln von Informationen in bezug auf die Leistung einer Einheit und die Verwendung dieser Information zum Zwecke der Leistungsverbesserung. Ein spezifisches Problem besteht in der Schwierigkeit, die Leistung von beruflichen Aufgaben wie Forschung und Bildung zu messen, und in der sehr komplizierten Beziehung zwischen Kosten und Nutzen. Wir kommen auf dieses Problem zurück, wenn wir die interne und externe Qualitätsbewertung betrachten.

In der Analyse (oder Evaluierung) wird sowohl die Leistung der Universität als Ganzes als auch die ihrer Einheiten in einem größeren Zusammenhang betrachtet. Historische Trends werden analysiert, Universitätseinheiten werden miteinander in bezug auf ihre Leistung (output) und Ergebnisse (outcome) verglichen. Die Universität als

Ganze wird mit anderen ähnlichen Organisationen verglichen. Obwohl diese Analyse nur ein interner Prozeß ist, wird das Material, das zur Erstellung der Analyse verwendet wird, hauptsächlich von externen Prüfungen übernommen.

In diesem größeren Zusammenhang wird ein vollständiger Einblick hinsichtlich der Entwicklungen gewonnen, die die Realisierung der Universitätsrichtlinien und die Erfüllung von Aufgaben sowohl in der Universität als Ganzer als auch in ihren Einheiten betreffen. Dieser Einblick kann Ausgangspunkte für neue Richtlinien, für die Neuanpassung von bereits bestehenden institutionspolitischen Richtlinien und Änderungen in der Realisierung dieser Richtlinien liefern.

Das Ergebnis der Analyse wird in einem jährlich erscheinenden internen Bericht festgehalten, den der Universitätsvorstand der Universitätsgemeinschaft (z. B. dem Universitätsrat) aushändigt. Dieser Bericht dient als Managementinformationsquelle für die verschiedenen Managementebenen. Gleichzeitig ist es ein Dokument, mit Hilfe dessen der Universitätsvorstand der Universitätsgemeinschaft gegenüber Rechenschaft ablegt, und in welchem die Rechnungsabschlüsse zusammengefaßt werden, die die Einheiten dem Vorstand vorgelegt haben. Und nicht zuletzt ist dies das Dokument, in welchem die in der Vergangenheit erworbenen Einblicke/Einsichten ausgedrückt werden, so daß die Gemeinschaft Ausgangspunkte für eine mögliche zukünftige Institutionspolitik erhält. Mittels dieses Dokumentes wird der Stab von der Kontrolle zur Planung im folgenden Zyklus weitergegeben. Zu diesem Zweck orientiert sich die Struktur des internen Berichtes an der Struktur des Entwicklungsplanes.

In ihrem jährlich erscheinenden externen Bericht versorgt die Universität die Gesellschaft (z. B. den Minister für Bildung und Wissenschaft) mit Informationen in bezug auf ihre Leistungen im Prüfungsjahr. Auf Basis dieser Informationen kann der Minister den Vorstand hinsichtlich der Erfüllung seiner finanzpolitischen Richtlinien entlasten und den Beitrag der Universität in bezug auf die nationale Bildungs- und Wissenschaftspolitik bewerten. Der Minister verwendet diese Informationen auch dazu, seinen nächsten alle zwei Jahre erscheinenden Höheren Bildungsplan zu erstellen.

Die Jahresberichte der Fakultäten und Universitätsdienste sind für den Kontrollprozeß von entscheidender Bedeutung, wie wir an früherer Stelle gesehen haben. Im April jeden Jahres bittet der Universitätsvorstand das Management jeder Fakultät und jedes Dienstes, Rechenschaft über die Leistung seiner jeweiligen Einheit für das Prüfungsjahr abzulegen. Auf Basis dieser Jahresberichte wird eine Agenda pro Einheit vorbereitet, in welcher auch die Evaluierung eine wichtige Rolle spielt.

3. Etatzuweisung

3.1 Das Budgetierungsmodell auf nationaler Ebene

Immer dann, wenn eine Institution im höheren Bildungswesen in großem Umfang von der Regierung (dies kann sowohl auf lokaler, Landes-, nationaler oder supra-nationaler Ebene erfolgen) subventioniert wird, sollten drei Aspekte adäquat integriert werden: die Art und Weise, wie die Regierung die Institutionen finanziert; ein Qualitätsevaluierungssystem; der Wunsch der Regierung, ein bestimmtes Maß an Einfluß auf den Bildungs- und Forschungsinhalt auszuüben. Es gibt keinen feststehenden Algorithmus, wie diese Integration zustande gebracht werden kann. Obwohl im nachfolgenden Text diese Frage auf nationaler Ebene behandelt wird, treten gleichartige Probleme innerhalb von Institutionen im höheren Bildungswesen und manchmal auch innerhalb von (größeren) Fakultäten auf.

1993 wurde ein neues Modell für die Zuweisung von Geldern an die Universitäten eingeführt. Dieses Modell kann als »richtlinienarm« charakterisiert werden. Die Triebkräfte dieses Modell sind sehr unkompliziert: eine lineare Abhängigkeit von der Anzahl Studenten, Diplome und Dissertationen. Der dynamische Teil des Modells übernimmt ungefähr 40 Prozent aller Gelder, die den Universitäten zugewiesen werden; die anderen 60 Prozent sind für die Forschung und bleibt damit ungefähr auf dem gleichen Niveau. Die Tatsache, daß nur 40 Prozent des Etats von dem jährlichen Output der Universität

beeinflußt werden, ist kein Zufall, sondern wurde bewußt geregelt, um auf diese Weise zu abrupten Veränderungen in den Einkünften der Universitäten zu vermeiden. Die dynamischen Eigenschaften haben sehr wenig mit der aktuellen Regierungspolitik in bezug auf Bildung und Forschung zu tun. Auch dies ist kein Zufall, sondern eine wohl-erwogene Entscheidung. In den Niederlanden sind wir der Überzeugung, daß Etatzuweisung ein Instrument ist, das sich schlecht für die Steuerung von Bildung und Forschung eignet. Wenn die Verbindung zwischen Etatzuweisung und Regierungspolitik zu eng wird, dann sind eine Menge »Lippenbekenntnisse« zu erwarten, die im Streben nach zu realisierenden Veränderungen in der aktuellen Forschung und Bildung vermieden werden sollten.

3.2 Der Prozeß der Etatzuweisung in der Utrechter Universität

Die Etatzuweisung ist immer ein mehr oder weniger politischer Prozeß, in welchem die folgenden Punkte eine entscheidende Rolle spielen:

- Formel-Budgetierung kontra Budgetierung auf der Basis von Entscheidungen;
- die Beziehung zwischen Budgetierung und Steuerung von Bildung und Forschung;
- die Beziehung zwischen externer und interner Etatzuweisung.

Die folgende Tabelle ist einem Artikel von Frackman (1994) entnommen und zeigt die wichtigsten Unterschiede zwischen Budgetierungssystemen, die Formeln und Leistungsindikatoren verwenden, und Systemen, die sich hauptsächlich auf spezifische institutionenpolitische Entscheidungen stützen. Wie aus der Beschreibung des in der Utrechter Universität angewandten Budgetierungssystems abgeleitet werden kann, ist es sehr wohl möglich, beide Aspekte (Formel-Budgetierung und auf Entscheidungen basierende Budgetierung) in ein einziges System zu integrieren.

Tab. 2: Budgetierungssysteme

Auf Formeln basierende Zuweisung	Auf Entscheidungen basierende Zuweisung
auf Informationen basierend	auf Informationen basierend
auf quantifizierbaren Informationen und auf Indikatoren basierend	im allgemeinen auf Informationen basierend, die nicht unbedingt quantifizierbar sind
einmaliges Treffen von Entscheidungen	periodische Treffen von Entscheidungen
automatische Verbindung zwischen Informationen und Zuweisung	indirekte Verbindung zwischen Informationen und Zuweisung; wohlwogeneres Treffen von Entscheidungen
je mehr, desto besser → um so mehr Geld	keine unbedingte Verbindung zwischen der Beurteilungsskala und den zugewiesenen Geldern

Das Budgetierungssystem der Utrechter Universität kann als »Budgetierung der Zuschreibung von Einkünften« beschrieben werden. Solch ein Budgetierungssystem teilt die Einkünfte in Ströme ein, wobei jeder Strom einer Betriebseinheit zugeschrieben wird. Es ist eine institutionenpolitische Entscheidung erforderlich, ob jeder Strom auf eine andere Ebene übertragen werden soll. Damit wird ein besserer Weg gewählt als dies automatisch erfolgen zu lassen (Massy, 1991; Otten, 1992). In solch einem System kann ein Etat auf der zentralen Ebene gehalten werden, jedoch nur dann, wenn es deutliche institutionenpolitische Gründe hierfür gibt. Ein gutes Beispiel dafür ist ein begrenzter Etat für spezielle innovative Zwecke, mit Hilfe dessen strategische Initiativen unterstützt werden, die in die Gesamtstrategie der Institution passen.¹

Die Budgetierung beschäftigt sich mit dem Zeitraum von einem Jahr. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß der strategische Plan und der interne Finanzplan einen Planungshorizont von vier Jahren haben, der es den Universitäten ermöglicht, plötzliche Änderungen in

der Zuweisung an die jeweiligen Abteilungen zu kompensieren. Auf diese Weise können sich die Fakultäten auf eine Reorganisation vorbereiten oder einen sorgfältig geplanten Wachstumspfad beschreiten. Das Ergebnis der Budgetierung ist die Zuweisung des Universitäts-etats.²

Auch der Etat kann als eine Art Vertrag angesehen werden, in welchem sich sowohl das Universitäts- als auch das Fakultätsmanagement verpflichten, ihre jeweiligen Aufgaben zu erfüllen und die Ziele zu realisieren, die sie innerhalb der Grenzen der zugewiesenen Ressourcen vereinbart haben. Die auszuführenden Programme werden während des Budgetierungsprozesses weiter spezifiziert. Die vorhandenen Ressourcen werden größtenteils in quantitativer Weise formuliert, sowohl finanziell (Gewinn und Ausgaben) und nicht finanziell (Daten, die die Aufgaben in bezug auf die Aktivitäten spezifizieren).

4. Qualitätsbewertung

4.1 Externe Evaluation

Ein an sich »richtlinienarmes« FinanzierungsmodeLL gibt der Regierung unzureichende Garantien, daß sie einen entsprechenden Gegenwert für ihr Geld bekommt. Somit ist ein Qualitätsbewertungssystem erforderlich. In den Niederlanden leiten die Universitäten dieses System selbst, obwohl die Evaluierungen von unabhängigen und häufig ausländischen Fachleuten durchgeführt werden. Diese Ergebnisse werden veröffentlicht, so daß jeder, der Interesse daran hat (Regierung, Studenten, Industrie), diese (be)nutzen kann. Dieses System wird bereits seit ein paar Jahren angewendet, und – auf lange Sicht gesehen – jede Disziplin wird einmal alle fünf Jahre evaluiert werden. Die Universitäten haben erkannt, daß sie einen hohen Preis bezahlen müssen, wenn ihr Selbstevaluierungssystem scheitern sollte, nämlich: Evaluierung durch ein externes Gremium und eine Regierung, welche die Evaluierungsergebnisse in das Budgetierungsmodell integrieren wird.

In den Niederlanden haben die Universitäten deshalb ein Qualitätsbewertungssystem mit Hilfe von »peer reviews« entwickelt, in welchem die Fachleute die Qualität der Bildung und Wissenschaft an den Universitäten und Fakultäten bewerten. Die Ergebnisse der »peer reviews« werden in Berichten über den Besuch vor Ort beschrieben, in denen das Besuchskomitee, das die Universität besichtigt hat, Empfehlungen für Verbesserungen ausspricht.

Qualitätskontrolle in bezug auf die grundlegenden Forschungs- und Bildungsaktivitäten (und deren Unterstützung) der Universitäten und ihrer Einheiten hat daneben auch eine interne Bedeutung. Qualitätsverbesserungen sind mit Hilfe von institutionspolitischen Vereinbarungen und Programmen in den Planungsprozeß eingebettet. Es liegt in den Niederlanden nicht innerhalb des Kompetenzbereiches des Universitätsvorstandes, ein explizites Urteil über die Qualität der Bildung und Forschung an sich abzugeben. Dies ist Aufgabe der Fachleute, die (gesetzlich) für die Erfüllung der Aufgaben der Universität in diesen Bereichen verantwortlich sind. Der Vorstand sorgt jedoch dafür, daß die Qualität auf die richtige Art und Weise (immer mit Hilfe externer Beurteilung) bewertet wird, daß externe Prüfungen durch Selbststudien vorbereitet werden und daß die Ergebnisse der Evaluierungen und Prüfungen ernst genommen werden.

Die Verbindung zwischen Qualitätskontrolle in der Bildung und Wissenschaft auf der einen Seite und dem Planungs- und Kontrollzyklus auf der anderen Seite wird in diesen Empfehlungen hergestellt. Während des Kontrollprozesses legen die Fakultäten Rechenschaft über die weitere Beachtung der ausgesprochenen Empfehlungen im Prüfungsjahr ab. Auf diese Art und Weise wird die Kompetenz des Universitätsvorstandes und auch die der Fachleute garantiert und die Qualitätskontrolle in den Planungs- und Kontrollzyklus integriert.³

4.2 Interne Evaluierungen

Außer dem landesweit angewendeten System der Qualitätsbewertung behalten die Fakultäten selbst auch die Qualität der Bildung und Wissenschaft mit Hilfe von regelmäßigen internen Evaluierungen (Selbststudien) im Auge. Das Ergebnis dieser Selbststudien wird zur Verbesserung verwendet. Viele Forschungsinstitute in Utrecht haben einen wissenschaftlichen Vorstand, der ihre Forschungsprogramme, ihre Forschungsansätze und ihre Leistungen überwacht. Auf diese Weise liegt der Schwerpunkt bei der Qualitätsverbesserung bei den Fakultäten und Forschungsinstituten. Während des Kontrollprozesses trägt der Vorstand den internen Evaluierungen Rechnung, indem gefragt wird, ob eine Fakultätsbewertung im Prüfungsjahr durchgeführt wurde und, wenn dies der Fall ist, ob die Ergebnisse wirklich bei der Fakultätsplanung benutzt werden. Auf diese Weise gibt es seitens des Vorstandes kein direktes Eingreifen in die Fakultätsautonomie in bezug auf Bildung und Wissenschaft.

Wo sich externe Prüfungen meistens auf die Qualität konzentrieren, berücksichtigen interne Evaluierungen in der Utrechter Universität auch, in welchem Maße die Aufgabe der Universität erfüllt wird und inwieweit die Universität den öffentlichen Interessen, der Regierungspolitik und den Bedürfnissen der Industrie gerecht wird. Gleichzeitig gehen mit einer zunehmenden Bedeutung von externen Bewertungen, wobei die interne Bewertung mehr und mehr als die Vorbereitung für externe Bewertungen angesehen wird, die internen Qualitätsverfahren der Universität auf eine »höhere« strategische Ebene über. Neue, von der bibliometrischen Wissenschaft angebotene Instrumente vermitteln Einsichten in aufstrebende Forschungsgebiete oder Technologien und in Verschiebungen bei Bereichen, die in Gesellschaft und Industrie Priorität haben. Deshalb kann die interne Bewertung als komparative Analyse der Wettbewerbsposition der Utrechter Universität angesehen werden, die dazu externe Quellen und Qualitätsurteile verwendet.

5. Steuerung mit Hilfe des Dialoges

Außer der Tatsache, daß die Regierung einen entsprechenden Gegenwert für ihr Geld bekommen möchte, will sie auch den Inhalt von Forschung und Bildung beeinflussen. Da die Regierung Hauptfinanzier der Universitäten ist, kann man einen solchen Wunsch natürlich verstehen. Wie jedoch dieser Einfluß implementiert werden sollte, ist in den Niederlanden noch stets ein vieldiskutiertes Thema. Die eine Seite ist überzeugt, daß eine gewisse Integration der Ergebnisse der Qualitätsevaluierungen erforderlich ist, die andere Seite möchte der Regierung auch direkten Einfluß in bezug auf die Frage zukommen lassen, welche Art Forschung an welcher Universität durchgeführt werden sollte. Ich bin der Meinung, daß beide Seiten unrecht haben. Die Steuerung von Bildung und Forschung sollte mit Hilfe eines Dialoges erzielt werden, der zwischen allen beteiligten Partnern geführt wird. Es ist von großer Bedeutung, daß dieser Dialog nicht in direktem Zusammenhang zur (Wieder-)Zuweisung von Etats steht, um so starke Opposition und Lippenbekenntnisse zu vermeiden. Natürlich sollte man die Implementierungsschwierigkeiten eines solchen Prozesses nicht unterschätzen; aber wenn dies gelingt, dann wird man wahrscheinlich über ein sehr wirkungsvolles institutionenpolitisches Instrument verfügen, das im Hinblick auf die Realisierung notwendiger Veränderungen in Bildung und Forschung wertvolle Dienste leisten kann.

6. Zusammenfassung

In meinem Beitrag habe ich innerhalb des Rahmens eines Planungs- und Kontrollzyklus einige Hauptaspekte der Evaluierung und Etatzuweisung an der Utrechter Universität erläutert.

Der Planungs- und Kontrollzyklus ist an vier Arten von Managementaktivitäten gekoppelt. Dies sind: strategische Planung, Programmierung, Budgetierung sowie Berichterstattung und Analyse. Die Hauptakteure, mit denen die zentrale Universitätsebene (z. B. der

Universitätsvorstand) zu arbeiten hat, setzen sich aus der Universität, den Fakultäten und den unterstützenden zentralen Diensten (den Universitätseinheiten) sowie der externen Umgebung (dazu gehören z. B. der Bildungs- und Wissenschaftsminister, andere Bildungs- und/oder Forschungsinstitute, die Gesellschaft) zusammen. Jedes Glied des Planungs- und Kontrollzyklus beeinflusst die anderen Glieder und wird von ihnen beeinflusst.

Das System der Etatzuweisung kann auch als »Budgetierung der Zuschreibung von Einkünften« charakterisiert werden. Solch ein Budgetierungssystem teilt die Einkünfte in Ströme ein, wobei jeder Strom einer Betriebseinheit zugeschrieben wird. Es ist eine institutionenpolitische Entscheidung erforderlich, ob jeder Strom auf eine andere Ebene übertragen werden soll.

1993 wurde auf Nationalebene ein neues Modell für die Zuweisung von Geldern an die Universitäten eingeführt. Dieses Modell kann als »richtlinienarm« charakterisiert werden. Ein an sich »richtlinienarmes« Finanzierungsmodell gibt der Regierung unzureichende Garantien, daß sie einen entsprechenden Gegenwert für ihr Geld bekommt. Somit ist ein Qualitätsbewertungssystem erforderlich. In den Niederlanden leiten die Universitäten dieses System selbst, obwohl die Evaluierungen von unabhängigen und häufig ausländischen Fachleuten durchgeführt werden. Diese Ergebnisse werden veröffentlicht, so daß jeder, der Interesse daran hat, diese benutzen kann. Außer dem landesweit angewendeten System der Qualitätsbewertung behalten die Fakultäten der Utrechter Universität selbst auch die Qualität der Bildung und Wissenschaft mit Hilfe von regelmäßigen internen Evaluierungen (Selbststudien) im Auge.

Die Steuerung von Bildung und Forschung sollte mit Hilfe eines Dialoges erzielt werden, der zwischen allen beteiligten Partnern geführt wird. Es ist von großer Bedeutung, daß dieser Dialog nicht in direktem Zusammenhang zur (Wieder-)Zuweisung von Etats steht.

Anhang

Das Schema in Abb. 4 liefert eine graphische Darstellung der Art und Weise, wie Etats in der Utrechter Universität zugewiesen werden. Die Abbildung gliedert sich in zwei Zweige, wobei der Ausgangspunkt (1a/1b)² bei beiden das Budgetierungsmodell ist, welches das Bildungsministerium zur Finanzierung der Universitäten verwendet. Im linken Zweig der Abbildung wird das Budgetierungsmodell des Ministeriums (8/9) zur Bestimmung der Verdienkapazität jeder Fakultät benutzt. Diese wird als Anteil an den gesamten Universitäts-einkünften definiert, die der jeweiligen Fakultät zugeschrieben werden können. Wenn dies für alle Fakultäten erfolgt ist, ist es möglich, den verhältnismäßigen Anteil jeder Fakultät an der Gesamtsumme der Einkünfte der Universität zu bestimmen; dieses Verhältnis nennt man verhältnismäßige Verdienkapazität (relative earning power-REC; 10). An späterer Stelle will ich erklären, daß diese eine wichtige Rolle bei der Etatzuweisung an die Fakultäten spielt.

Der rechte Zweig dieses Schemas wird in erster Linie zur Bestimmung des gesamten zur Verfügung stehenden Regierungsetats (1a) und der Gesamtsumme an Studiengebühren (1b) benutzt. Diese zwei Einkünfte bestimmen die Gesamtsumme an Geldern, die für die Etatzuweisung an die einzelnen Fakultäten und an die zentral geführten Etats (2, 3, 4) zur Verfügung stehen. An dieser Stelle sollte erwähnt werden, daß Einkünfte, die Fakultäten aus durchgeführter Vertragsforschung oder Bildung auf Vertragsniveau erhalten, kein Teil des Entscheidungsprozesses in der Etatzuweisung auf zentraler Universitätsebene sind. Das heißt, daß diese Einkünfte fast vollständig auf der Fakultätsebene verbleiben; die Fakultäten müssen nur ein paar Prozent an die Zentralebene für die Gebäudenutzung zahlen.

Die Entscheidung, welcher Geldbetrag direkt an die Fakultäten geht und welche Summe der Zentralebene zugeführt wird, ist einer der wichtigsten Punkte in bezug auf die Etatzuweisung innerhalb der

2 Die Zahlen, die in diesem Paragraph genannt werden, beziehen sich auf die entsprechenden Zahlen in Abbildung 4.

Universität. Diese Entscheidung wird zum Beispiel auch in hohem Maße von Entscheidungen über Dezentralisierung und Budget-Übertragung (Otten & Savenije, 1994) beeinflusst.

Bei einer anderen wichtigen Entscheidung geht es darum, wieviel des Geldes, das für die Fakultäten zur Verfügung steht, entsprechend der verhältnismäßigen Verdienkapazität zugewiesen wird und wieviel aufgrund von spezifischen institutionspolitischen Entscheidungen zugewiesen wird (5, 6; s. auch den Paragraph über Formel-Budgetierung kontra Budgetierung auf der Basis von Entscheidungen). An der Utrechter Universität werden mehr als 90 Prozent des Etats, der an die Fakultäten geht, entsprechend der relativen Verdienkapazität (REC) zugewiesen und weniger als 10 Prozent (dazu zählen auch einige Gelder für spezielle Innovationsprojekte, die zuerst zentral verwaltet werden, siehe dazu auch Nummer 4 im Schema) werden aufgrund von spezifischen institutionspolitischen Entscheidungen zugewiesen. Wenn man die zwei Etats addiert, erhält man den Gesamtetat für die Fakultäten (7).

Somit ist der Gesamtetat FB für die Fakultät 'f' gleich:

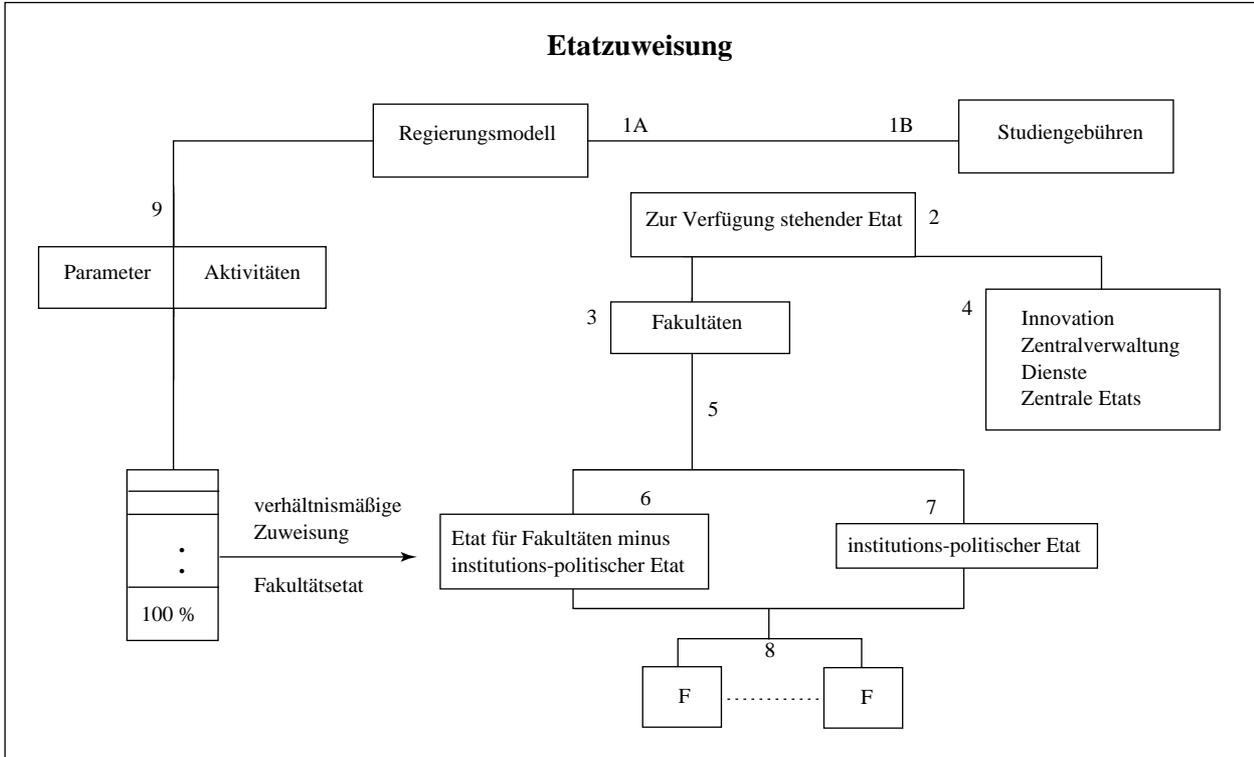
$$FB = REC_f \times (f - P) + p_{f1} + p_{f2}$$

wobei:

- REC_f = verhältnismäßige Verdienkapazität von Fakultät 'f' (10, 5)
- F = der gesamte zur Verfügung stehende Etat, der den Fakultäten zugewiesen werden kann (3)
- P = der für die spezifischen institutionspolitischen Entscheidungen erforderliche Etat (6)
- p_{f1} = der Etat für Fakultät 'f', aufgrund spezifischer institutionspolitischer Entscheidungen (6)
- p_{f2} = der Etat für Fakultät 'f' für spezifische innovative Projekte (4, 7)

darstellen.

Abb. 4: Etatzuweisung



Literatur

- Frackman, E. (1994). Relation between information systems and resource allocation models. Vortrag gehalten auf dem IMHE Seminar über das Management von Ressourcen, Balatonfüred, Ungarn, 25.–27. April 1994.
- Massy, W.F. (1991). Rebuilding the fiscal bridges to the twenty-first century. *Building bridges for the twenty-first century*. General Sessions Presentations, 31st Annual Forum, Association for Institutional Research.
- Otten, C.M.E. (1992). Het intern financieel schema. In: J.S.M. Savenije & A.L.M. van Noord (Hrsg.), *De cirkel gesloten. Planning en control op universitair niveau*. Utrecht: LEMMA.
- Otten, C.M.E. & Savenije, J.S.M. (1990). The rise and fall of an allocation model: An evaluation of its role as an instrument for policy decisions. *Research in Higher Education*. 31 (1).

Anmerkungen

1. Die Frage, welcher Anteil des Geldes, das für die Fakultäten zur Verfügung steht, entsprechend dem externen Regierungsmodell zugewiesen wird, und welcher Anteil aufgrund von spezifischen institutionenpolitischen Entscheidungen zugewiesen wird, stellt eines der wichtigsten Themen dar, hinsichtlich derer eine Entscheidung getroffen werden muß. Die Antwort auf diese Frage wird niemals einfach ausfallen, da es sich hier um die Beziehung zwischen Universitätsstrategie und -politik auf der einen Seite und allumfassender Regierungspolitik in bezug auf Bildung und Forschung auf der anderen Seite handelt. Außerdem kann dieselbe Fragestellung innerhalb einer Fakultät aufgeworfen werden: Sollte die Etatzuweisung an die zur Fakultät gehörenden Abteilungen der Etatzuweisung an die Fakultäten folgen?

Die folgenden Aspekte sind bei der Suche nach einer Antwort von Interesse:

- Unterschiede in der Größe zwischen den Fakultäten/Abteilungen;
- verhältnismäßige Höhe der Regierungsgelder und der Einnahmen aus Verträgen;
- Möglichkeiten, Gelder von Jahr zu Jahr anders zuzuweisen;
- interne Kohäsion und/oder kulturelle Unterschiede innerhalb der Institution.

2. Die meisten Budgetierungssysteme innerhalb der Universitäten fallen in eine (oder mehrere) der nachfolgend aufgeführten Kategorien (Massy, 1991).

Line-item budgeting (Budgetierung per Linien-Posten)

In vielen Universitäten genehmigt die Zentralverwaltung jede Ausgabe, sei sie auch noch so klein. Auf diese Art und Weise wird die Ausgabenkontrolle maximiert, aber damit ist auch die Entscheidungsgewalt zentralisiert. Solch ein System kann für kleine Institutionen oder kleine Einheiten innerhalb größerer Organisationen sehr geeignet sein. In größeren Organisationen kann sich die Linien-Posten-Budgetierung auf verschiedene Weise als sehr ineffektiv erweisen: Der institutionelle Weitblick wird unter einem Berg von detaillierten Richtlinien begraben; es entsteht ein Mangel an Übersicht in bezug auf die Gesamtheit der Konsequenzen, die Entscheidungen über Ausgaben mit sich bringen; es gibt keine gute Möglichkeit, Kosten der verschiedenen Linien-Posten zu vergleichen, usw.

*Responsibility centre budgeting
(Budgetierung per Verantwortlichkeitszentrum)*

Sowohl die Einnahmen als auch die Ausgaben sind bis hin zur Schul- und Institutsebene völlig dezentralisiert. Schulen und Institute zahlen auf all ihre Einnahmen Steuern, so daß die Zentralverwaltung über Ressourcen in gewisser Höhe verfügt, mit denen sie arbeiten kann. Somit maximiert die Budgetierung per Verantwortlichkeitszentrum den Grad, bis zu welchem Marktsignale an die Einheiten weitergegeben werden; darüber hinaus sind die Einheiten in einem hohen Maße autonom. Dieses Budgetierungsmodell reduziert jedoch auch den

Einfluß, den die Zentrale hat, fast vollständig und, da die Entscheidungsgewalt dezentralisiert ist, gefährdet die Implementierung des Weitblicks der Institution.

Program budgeting (Budgetierung per Programm)

Budgetierung per Programm versorgt jede Fakultät mit (wenn es sich um Linien-Posten handelt, unspezifizierten) Geldern, die den genehmigten Bildungs- und Forschungsplänen entsprechen. Mehr/weniger genehmigte Pläne bedeuten eine Zu- oder Abnahme des Etats. Die Fakultät kann das Geld so ausgeben, wie sie es für richtig hält, wobei jedoch im nachhinein die Ergebnisse den genehmigten Plänen gegenübergestellt und evaluiert werden. Solch ein Budgetierungssystem hat gegenüber den zwei bereits beschriebenen Budgetierungssystemen viele Vorteile, da, zum Beispiel, die Budgetierung mit dem globalen Weitblick der Institution (»moralisch ehrlich«) übereinstimmt. Darüber hinaus ist der Entscheidungsprozeß in hohem Maße dezentralisiert. Alle Entscheidungen über Einnahmen werden jedoch von der Zentralverwaltung der Universität getroffen, und deshalb versagt ein solches System leicht bei der Aufgabe, Marktsignale rechtzeitig und effektiv weiterzugeben. Es erfordert viel Zeit bei der Entscheidungsfindung und kann zu langwierigen und manchmal mit Streit verbundenen Beratungen führen (Otten & Savenije, 1990).

Revenue attribution budgeting

(Budgetierung der Zuschreibung von Einkünften)

Dieses Budgetierungssystem gliedert die Einkünfte in Ströme, wobei jeder Strom einer Betriebseinheit zugeschrieben wird. Es ist eine institutionspolitische Entscheidung erforderlich, ob jeder Strom auf eine andere Ebene übertragen werden soll. Damit wird ein besserer Weg gewählt als dies automatisch erfolgen zu lassen (Otten, 1992). In solch einem System kann ein Etat auf der zentralen Ebene gehalten werden, jedoch nur dann, wenn es deutliche institutionspolitische Gründe hierfür gibt. Ein gutes Beispiel dafür ist ein begrenzter Etat für spezielle innovative Zwecke, mit Hilfe dessen strategische Initiativen von Fakultäten unterstützt werden, die in die Gesamtstrategie

der Institution passen. Im Gegensatz zur Budgetierung per Programm könnte man solch ein System als »intrinsisch ehrlich« bezeichnen. Veränderungen in der Etatzuweisung werden von den Fakultäten viel eher akzeptiert, da sie das Ergebnis externer Entwicklungen sind (Regierungspolitik oder Veränderungen im Markt). Der nächste Paragraph beschreibt die Art und Weise, wie die Budgetierung der Zuschreibung von Einkünften in der Utrechter Universität implementiert wurde (Otten & Savenije 1990).

3. Die Universität strebt ein möglichst enges Band zwischen interner Evaluierung und externen Besuchen vor Ort an. Auf diese Weise wird verhindert, daß die Forschungsgruppen ständig damit beschäftigt sind, Prüfungen durchzuführen oder geprüft zu werden.

C. Deutsche Fallstudien

Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule

Horst Kern

Es ist chic geworden, den Standort Deutschland in Zweifel zu ziehen. Ein beliebtes Beispiel für die Rede vom Niedergang stellt mittlerweile die deutsche Universität dar. Auch wenn mir diese Krisendiagnose sowohl im Hinblick auf die behauptete Tiefe der Krise der deutschen Universität wie auch im Hinblick auf die unterstellte prinzipielle Überlegenheit anderer Universitätssysteme, insbesondere des amerikanischen, überzogen erscheint, so ist trotzdem nicht von der Hand zu weisen, daß sich die Universität in einer Misere befindet. Die Herausforderung, mit der die Hochschulangehörigen konfrontiert sind, ähnelt der Quadratur des Kreises: Wir müssen Wege finden, die originären Aufgaben der Uni – akademische Lehre, Grundlagenforschung, Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses – innovativer zu erledigen, und zwar bei tendenziell rückläufigen Etats und vermehrten Verpflichtungen, also unter der Randbedingung größerer Effizienz. Unberücksichtigt lasse ich die Aufgabeninflation, die in den letzten 20 Jahren das Kerngeschäft der Universität überwuchert hat (Wartehalle für sonst arbeitslose junge Menschen, Ausgleichsagentur für außeruniversitäre Benachteiligungen verschiedenster Art), obwohl gerade die aktuelle Mittelknappheit mehr denn je dazu zwingt, kritisch darüber zu diskutieren, wie der Zielrahmen der Einrichtung »Universität« abzustecken wäre. Die zentrale Frage lautet also: Wie können die Universitäten bei der Erledigung ihrer Kernfunktionen besser werden, wenn ihre Etats vermutlich schrumpfen und schon Nullsummenspiele ein

Positivszenario darstellten? Noch enger gefragt: Welche Art von Universitätsorganisation böte die besten Chancen für brauchbare Lösungen?

Ich nähere mich der Antwort auf indirektem Wege, indem ich zunächst drei Organisationsmodelle anspreche, die mir nicht geeignet erscheinen, mit den Schwierigkeiten fertig zu werden.

1. Die »kommandierte Universität«

Dieses Modell geht von der irrigen Annahme aus, daß unsere Universitäten besser wären, wenn sie strikter von außen, d. h. durch den Minister oder einen neuen »Aufsichtsrat«, oder von oben, d. h. durch den starken Präsidenten oder Rektor, kontrolliert würden. Ich wundere mich, daß dieses Modell immer noch ins Spiel gebracht wird. Warum wird im Fall der Universitäten die Lektion der 70er und frühen 80er Jahre verdrängt, daß nämlich die bürokratische Steuerung komplexer Systeme immer in Regelungsschematismen endet, weil die Steuerstellen zu weit von dem operativen Geschäft entfernt sind, als daß sie die Detailkenntnisse besäßen, die zur Aussteuerung der komplizierten Funktionen nötig sind? Universitäten sind hochkomplexe Systeme (mindestens so komplex wie Großunternehmen) und lassen sich als solche gerade nicht auf bürokratische Weise optimieren. Diese Erfahrung entzieht dem Modell einer zentral verwalteten Universität jede Rechtfertigung. Jedoch ergibt sich daraus nicht gleich im Umkehrschluß eine Begründung für das Alternativmodell der dezentralisierten Universität; darauf werde ich zurückkommen.

2. Das »Marktmodell«

Wäre es nicht besser, die Universitäten statt als Staatsanstalten als Quasi-Unternehmen zu führen? Damit bin ich bei einem zweiten fehlerhaften Modell der Universität: dem »Marktmodell«. Nicht, daß unsere Universitäten nicht gewannen, wenn sie sich direkter und

konsequenter auf ihre Konsumenten bezögen, wenn wir uns also den Studenten weniger als autoritäre Lehranstalt präsentierten denn als Dienstleistungsgewerbe, das sich um gute Studenten bewirbt; und wenn wir uns in der Forschung, natürlich ohne Preisgabe der Verpflichtung auf Unabhängigkeit und Erkenntniszugewinn, auch mehr mit schnellem Transfer in die gesellschaftliche Praxis profilierten. Nicht auch, daß es uns schaden würde, wenn solche Professoren und Institute, die die Schnittstelle zu unseren Konsumenten verbessern, mit einem Mittelplus, einem Bonus honoriert werden würden – und diejenigen, die es nicht tun, mit einem Malus. Doch es ist ein Irrtum, daß die Verwandlung unserer Außenhaut in Märkte (oder Quasimärkte) und die Umschulung von uns selbst zu Unternehmern der Weg wäre, der zielsicher zur besseren Allokation der Ressourcen für Forschung und Lehre führen würde. Manche Qualifikation, die wir erzeugen, erzielt auf dem Arbeitsmarkt nie und nimmer einen vernünftigen Preis – und dennoch ist ihre Erzeugung als Angebot zur individuellen Vervollkommnung oder als Beitrag zur Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte unverzichtbar. Und manche Untersuchung, die wir erstellen, wird selbst nie direkt Tauschwertqualität erreichen, und trotzdem muß man sie durchführen, um den allgemeinen Wissensfundus zu erweitern, aus dem sich irgendwann einmal vielleicht neue Tauschwerte schöpfen lassen.

Universitätssysteme, die dem Marktmodell zu rigoros gefolgt sind, liefern uns genug Belege für die Gefahr von Fehlsteuerungen im Sinn von »Mainstreamism« oder »Shorttermism«. Die Ökonomisierung des First Grade Rankings an der MIT-Sloan School war nur um den Preis einer Mainstream-Fokussierung des Studiums zu haben. Wie man nunmehr feststellt, hat dies zu deutlich geringeren Problemlösungskapazitäten der Absolventen geführt. Die London School of Economics (LSE) hat sich entschlossen, die Finanzausstattung der European Community Studies wegen aktueller Unternachfrage drastisch zu kürzen. Sie vernachlässigt damit eine wichtige Zukunftsfrage in der Ausbildung. Generell läßt sich für die USA und England feststellen, daß gute Chancen zum schnellen Fundraising die Entwicklung der Forschungskapazitäten steuern.

3. Die »Gelehrtenrepublik«

Aus den Mängeln des Marktmodells läßt sich der Schluß ziehen, daß sich die Arbeitsabläufe in der Universität nur unter der Voraussetzung optimieren lassen, daß das Optimierungsverfahren einerseits und die Besonderheiten der Aufgabenstellung der Universität andererseits, daß also Methode und Inhalt, einander voll entsprechen. Das führt mich zum dritten falschen Modell, dem der Autonomisierung und radikalen Dezentralisierung, das am reinsten im Modell der »Gelehrtenrepublik« zum Ausdruck kommt.

Gelehrtenrepublik meint die sich selbst bestimmende Universität im Sinn einer schwach regulierten Assoziation der Wissenschaftler bzw. der wissenschaftlichen Grundeinheiten (der Institute). So sehr dieses Modell für sich in Anspruch nehmen kann, daß es die Fallen des Kommandouniversitäts-Modells wie auch des Marktmodells vermeidet – die des ersten durch seine Hochschätzung desjenigen, der in der Wissenschaft die operative Kompetenz besitzt, und die des zweiten durch seine Fokussierung auf die funktionale Besonderheit von Forschung und Lehre –, so wenig garantiert es, daß dem spezifischen Handlungsdruck Rechnung getragen werden kann, dem die Uni gerade heute ausgesetzt ist.

Zwei Eigenschaften des Modells begründen diese Schwäche:

a) Die Gelehrtenrepublik kann in eskapistischer Form genutzt werden für das Ausleben von Idiosynkrasien aller Art, und deren gibt es gerade in unserer Berufsgruppe einige. Eskapismus kann als ein Sichvergraben in ein diffiziles Problem für die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben durchaus einmal hilfreich sein (gleichsam als Umwegproduktion). Das wäre dann die liebenswerte Form. Doch es gibt auch eine problematische Variante von Eskapismus: Diese äußert sich in Selbstbezüglichkeit, Kommunikationsstörungen und Besitzstandsegoismen. Es ist diese problematische Form, die wir uns nicht mehr erlauben können, wenn es in Zeiten knappen Geldes um die Optimierung der Kernfunktionen der Universität geht. Da aber die Gelehrtenrepublik gegenüber eskapistischen Neigungen ziemlich machtlos ist, bietet sie keinen günstigen Rahmen für das, was heute in der Universität ansteht.

b) Die Gelehrtenrepublik ist ein »Friedenszeiten«-Modell. Sie funktioniert ganz gut bei Umweltkonstanz und Umweltberechenbarkeit. Sie reagiert jedoch zu defensiv – zu konventionell und zu zögerlich –, wenn eine umfassende Organisationsreform gefordert ist. Diese Schwäche gegenüber grundlegend neuen Herausforderungen kommt daher, daß in diesem Organisationsmodell der Hauptakzent auf dem autonomen Funktionieren der konkreten wissenschaftlichen Arbeitsprozesse liegt, daß man also auf die spezifischen Prozeßlogiken setzt. Die Gesamtorganisation ist die nachgeordnete Größe, erscheint als nichts anderes als die ungeplante Resultante dieser Einzelhandlungen. Dadurch besteht aber immer die Gefahr, daß auch Makroorganisations-Probleme, die den Zuschnitt der Gesamtorganisation betreffen, auf die untersten Organisationseinheiten transferiert und dort so lange kleingearbeitet werden, bis sie eskamotiert sind. In der heutigen Situation muß aber unter Zeitdruck und ergebnisorientiert überdacht werden, was bei diesem Modell unter »ferner liefen« rangiert – der Zuschnitt der Gesamtorganisation.

Ich will hier nicht zu sehr in die Details gehen, aber trotzdem auf die Schnelle zwei Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit nennen, die für mich schlaglichtartig beleuchten, warum wir heute mit einem reinen Dezentralisierungskonzept à la Gelehrtenrepublik nicht (mehr?) hinkommen.

Das eine Beispiel gehört zum Eskapismusproblem: Eine geplante Forschungsevaluierung wurde durch Teilnahmeverweigerung einzelner Professoren schlichtweg blockiert. Die Mechanismen der sich selbst regulierenden Gelehrtenrepublik greifen hier nicht. Man braucht eine sanktionierende Instanz!

Das andere Beispiel gehört zum Problem der Kleinarbeitung von Makroproblemen in Subeinheiten: Ende 1994 wurden wir mit rigorosen Sparauflagen der niedersächsischen Landesregierung konfrontiert, die zudem noch eine extrem überproportionale Belastung der alten Universitäten, insbesondere von Göttingen, vorsahen. In einem Gespräch mit dem Ministerpräsidenten haben wir ein Abwehrkonzept skizziert, das die Belastungssumme wesentlich minderte, aber so intelligent war, daß sich die Landesregierung seinem Charme nicht

entziehen konnte. Hierfür wurde uns Unterstützung zugesichert. Die Universität Göttingen stand somit vor der Aufgabe, das Konzept unter hohem Zeitdruck, nämlich noch während der laufenden Haushaltsberatungen der Landesregierung, zu entwickeln. Zugleich war klar, daß intelligente Lösungen nur dann zu finden waren, wenn man fächer- und fachbereichsübergreifend ansetzt, d. h. nach je spezifischer Leistung, Belastung und Personalflexibilität differenziert verfuhr und nicht einfach die Durchschnittsquote schematisch herunterbrach. Auch hierfür war eine Instanz erforderlich, die partikularistisches Denken verhindert und die Gesamtorganisation im Auge hat.

Deshalb nun zu einem Modell, das ich für zukunftsfähig halte:

4. »Kontrollierte Autonomie«

Was ich im folgenden diskutieren möchte, ist mein Positivmodell. Ich bezeichne es bewußt paradox als Modell der »kontrollierten Autonomie«.

Zwei Merkmale kennzeichnen dieses Modell:

a) Dieses Modell geht von der Einsicht aus, daß die Reform einer Organisation dann am besten gerät, wenn die Träger des operativen Geschäfts, in unserem Fall die Wissenschaftler oder die Institute, ihr »Vor-Ort-Wissen« voll in den Dienst der Reform stellen. Denn diese verfügen durch ihre Nähe zum operativen Handeln/durch ihre Vertrautheit mit den konkreten Arbeitsvollzügen über die Kenntnisse, die für das »Was« und das »Wie« der Verbesserung unverzichtbar sind.

b) Dieses Modell weist zugleich der Zentrale eine aktive Rolle zu, um der Gefahr von Partikularismen, Selbstverstrickungen in Vertrautes und Lähmung durch Routine zu entgehen. Die Zentrale handelt als Anwalt der Gesamtorganisation und wirkt als Impulsgeber, Definitionsmacht und Evaluierungsinstanz (zumindest als Instanz, vor der man sich legitimieren muß) am Reformprozeß mit. Mit Zentrale meine ich hier zunächst die Universitätsleitung, deren Entscheidungs- und Regulierungsbefugnisse meines Erachtens zu Recht in jüngster Zeit gestärkt worden sind. Als »Subzentrale« kämen auch

die Dekane/Fachbereichsvorstände in Betracht, deren Professionalität dazu aber erst vergrößert werden müßte. Ob das so leicht sein wird wie die mit Unterstützung der Volkswagenstiftung arbeitende Alewell-Gruppe 1993 angenommen hat, wage ich freilich zu bezweifeln. Wir müssen es aber versuchen.

Das allgemeine Problem dieses Organisationsmodells liegt in seiner Paradoxie: Damit die Experten des operativen Geschäftes das freigeben, was nur sie haben – das intime Wissen der vor-Ort-Experten –, muß man ihnen Handlungsvollmacht geben. Damit sie diese Machtstellung aber nicht mißbrauchen, muß eine Leitung vorhanden sein, die die Wahrnehmung der Autonomie überwachen und steuern kann. Daher der Name: »Modell der kontrollierten Autonomie«. Wie aber können Autonomie und Kontrolle so gegeneinander ausbalanciert werden, daß erstere (die Autonomie) letztere (die Kontrolle) nicht unterläuft und daß letztere nicht erstere unterdrückt?

Organisationsregeln kontrollierter Autonomie

Beim Versuch eine Antwort zu finden, können Universitäten dann doch etwas von anderen Organisationen lernen, vor allem von einigen großen Unternehmen, die sich – ebenfalls unter dem Druck erhöhter Anforderungen an Innovation und Kosten – erfolgreich erneuert haben. Wenn man sich diese Erfahrungen anschaut (und ich habe dies in den letzten Jahren im Rahmen meines Hauptamtes als Forscher intensiv getan), dann stößt man auf einige Organisationsregeln der kontrollierten Autonomie. Sie lassen sich in folgender Liste zusammenfassen:

- Gegenüber den operativen Einheiten müssen Ziele und Zeithorizont der Reform deutlich ausgewiesen werden (Zielsicherheit).
- Den operativen Einheiten muß für definierte Zeiträume freie Hand gegeben werden, die Entwicklungsmöglichkeiten zu erproben, die sie für die besten halten (Planungssicherheit).
- Leitung und operative Einheiten müssen in einem transparenten Verfahren – am besten gemeinsam, unter Hinzuziehung externer

Experten und unter Bezugnahme auf vorher vereinbarte Kriterien – Kosten und Erträge der Entwicklung bilanzieren (Evaluierungssicherheit).

- Leitung und operative Einheiten vereinbaren auf der Grundlage der Evaluierung Zielveränderungen und Ausstattungskorrekturen (Redefinitionssicherheit).

Man müßte genauer durchspielen, ob und wie ein entsprechender Modus der Verknüpfung von Autonomie und Kontrolle tatsächlich auch für die Reform der Universitäten entwickelt werden könnte. Ich selbst bin mir nach einigen einschlägigen Erfahrungen in Göttingen sicher, daß dies möglich ist und daß man es probieren sollte. Ich komme noch einmal auf unser Spar- und Erneuerungskonzept vom Anfang 1995 zurück. Ohne daß wir uns als Exekutoren des Modells gesehen hätten, haben wir doch Elemente einer universitären Variante des Modells »kontrollierter Autonomie« erfolgreich erprobt.

Zielsicherheit: Die durchschnittliche Einsparung über vier Jahre beträgt 8 Prozent der Stellen (in Stellenäquivalenten à 60 000 DM) plus maximal zwei weitere Prozent nach 1998.

Evaluierungssicherheit: Einrichtungen mit besonderen Leistungen in Forschung und Lehre bekommen einen Bonus. Überzeugende Entwicklungspläne werden honoriert. Daraus resultieren unterschiedliche Sparquoten für die einzelnen.

Planungssicherheit: Im Gegenzug zur Vereinbarung von Struktur-Eckdaten und Sparquoten erhalten die Einrichtungen Planungssicherheit (soweit die Universität sie geben kann; s. u.).

Solidarbeitrag: Einrichtungen, die durch eine hohe Sparquote belastet sind, welche sie aufgrund von Rigiditäten in der Personalstruktur nicht in dem 4-Jahres-Zeitraum erbringen können, erhalten Hilfestellung durch andere Fachbereiche (Streckung der Abgabenquote). Damit sollen Erblasten aus der Vergangenheit, für die man die Fachbereiche nicht unbedingt verantwortlich machen kann, abgefangen werden.

Das politische Umfeld

Nun halte ich aber doch inne und frage mich, ob ich nicht zu positiv über unsere Erfahrungen rede: ob ich nicht wenigstens statt im Präsens im Imperfekt sprechen sollte: »Ich war eine Zeitlang der Auffassung, daß ein Modell nach dem Muster ›Autonomie durch Kontrolle‹ möglich wäre und daß wir erfolgreich mit seiner Implementierung begonnen hätten ...« usw. Ob diese Feststellung auch für die Zukunft gilt, ist für mich nämlich unsicherer geworden. Damit die Universität so handeln kann, wie ich es beschrieben habe, braucht sie ihrerseits in der Landesregierung einen Partner, der sich an entsprechende Spielregeln hält.

Der Modus der kontrollierten Autonomie kann im Innern der Universität nur funktionieren, wenn er (cum grano salis) auch das Verhältnis zwischen der Universität einerseits und der Landesregierung andererseits steuert. Was wir von der Regierung verlangen müssen, ist vor allem Handlungsautonomie im Rahmen klarer, zeitlich begrenzter Zielvereinbarungen und, ganz besonders wichtig, Planungssicherheit. Manchmal frage ich mich mittlerweile, ob wir das wirklich noch bekommen können. Können wir tatsächlich noch auf den verständigen und verlässlichen Partner in der Landesregierung – allgemeiner: in Politik und Verwaltung – rechnen, den wir für die Reform nach dem Muster der kontrollierten Autonomie brauchen?

Ich glaube zwar immer noch davon ausgehen zu können, daß im niedersächsischen Fall Ministerpräsident Gerhard Schröder (SPD) die genannten Spielregeln anerkennt und sich an die entsprechende Vereinbarung gebunden fühlt. Das politische und administrative Umfeld unseres Handelns ist aber extrem unsicher geworden. In den Finanzzuweisungen sind wir mit einer irritierenden Stop-and-go-Praxis konfrontiert (1996: generelle Sparankündigungen per Kabinettsbeschluß in der Größenordnung von 450 Mio., dann Herausnahme der Hochschulen; Ausgabensperre in den Sachmitteletats durch den Finanzminister in Höhe von 20 Prozent, dann Zurücknahme bis auf einen kleinen Rest). Hinzu kommen Querschüsse aus der Ministerialbürokratie, die auf Versuche eines kalten Unterlaufens der Vereinba-

rung hinauslaufen. Gegenbewegungen im Kleinen, um diese Nadelstiche zu heilen, mögen im Einzelfall immer wieder erfolgreich sein. Aber sie kosten viel Energie und Motivation. Alles in allem scheint das das glatte Gegenteil dessen zu sein, was uns im Gegenzug zu unserer Bereitschaft, am Sparen mitzuwirken, zugesagt wurde: statt Planungssicherheit weitere Verunsicherung.

Das Resultat sind negative Rückkopplungen der Art, daß die Unberechenbarkeit der Partner in Regierung und Verwaltung den Reformverweigerern innerhalb der Hochschule billige Argumente in die Hand gibt. Nicht intentional, aber faktisch kann es dabei zum Schluß von einigen Studentenvertretern (»Die Verstaatlichung der Bankengewinne würde alle Probleme lösen!«), Strömungen im Personalrat (»Besitzstandswahrung um jeden Preis!«) und Teilen der Professorenschaft (»Zurück zur guten alten Gelehrtenrepublik!«) kommen. Würde sich diese Front erst einmal stabilisieren, dann wäre allein schon ihre Existenz Wasser auf die Mühlen derjenigen in Politik und Verwaltung, die die Hochschulen eh als modernisierungsunfähig ansehen. Damit wären wir dann endgültig in einem Teufelskreis, der das Hochschulsystem schnell auf das Niveau des norddeutschen Tieflandes herunterschrauben würde. Und dann wäre auch das beste Organisationsmodell das Papier nicht mehr wert, auf dem es skizziert wurde.

Der Profilbildungsprozeß an der Hochschule für Wirtschaft und Politik

Lothar Zechlin

1. Ziel und Anlaß der Entwicklungsplanung

Die HWP hat durch Beschluß ihres Hochschulsenates vom Februar 1995 einen Prozeß der strategischen Entwicklungsplanung eingeleitet, mit dem sie das Ziel verfolgt, der Hochschule ein unverwechselbares Profil zu geben und ihre Leistungsfähigkeit auf allen Ebenen zu überprüfen und zu erhöhen. Auf diese Weise will sie langfristig ihre Stellung in ihrem politischen und ökonomischen Umfeld sichern. Sie wird dabei durch das CHE beraten und den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft finanziell gefördert.

Für die Initiator(inn)en des Prozesses lag der Anlaß hierzu in hochschulexternen wie auch hochschulinternen Veränderungsprozessen:

- Alle Hamburger Hochschulen verfügen seit dem Jahre 1996 über »Globalhaushalte«. Die bisherige »Input-Steuerung« der Hochschulen über kleinteilige Haushaltstitel, die im Parlament beschlossen und in der Ministerialbürokratie vorbereitet werden, entfällt infolge der Zuweisung sog. Globalzuschüsse. An ihre Stelle soll eine »Output-Steuerung« treten, in der die nachgewiesenen Leistungen der Hochschulen die Höhe der zukünftigen Globalzuschüsse beeinflussen. Darüber berichten sie mit »Produktinformationen« gegenüber dem Parlament. In einem solchen System müssen die Hochschulen Entscheidungen über ihre Ziele selbst

treffen und die dafür erforderlichen Zielbildungsprozesse organisieren.

- Da alle Hochschulen um die Höhe der staatlichen Globalzuschüsse konkurrieren, stehen sie zugleich vor der Aufgabe, ein spezifisches Profil zu entwickeln, mit dem sie auf den Gebieten der Lehre, der Forschung, des Wissenstransfers, der internationalen Hochschulbeziehungen, der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Frauenförderung u. a. m. in der Öffentlichkeit und Politik überzeugen. Dabei kann keine Hochschule auf allen diesen Gebieten alles machen. Gefragt sind vielmehr Schwerpunktsetzungen, die zu Differenzierungen zwischen den Hochschulen führen werden. Jede Hochschule muß sich deshalb überlegen, welche Bereiche sie stärken will und welche Bereiche sie anderen Hochschulen überläßt. Für diese Profilbildung ist ein die bisherigen Zufälligkeiten überwindender systematischer Such- und Entwicklungsprozeß erforderlich.

Die rigide Politik der Budgetkürzungen in Hamburg, die den Hochschulbereich zu den politisch nachrangigen Bereichen rechnet und in ihm die HWP relativ zu den anderen Hochschulen noch überproportional belastet, verschärft diese Situation lediglich, ist aber nicht ihr eigentlicher Auslöser. Allerdings sind die Hochschulen in Zeiten knapper Kassen gut beraten, sich nicht zum bloßen Objekt finanzieller Verschiebeoperationen abwerten zu lassen, sondern sich als Subjekte zu behaupten. Auch dafür ist die bewußte Erarbeitung von Entwicklungsstrategien in den Hochschulen erforderlich.

- Eine besondere Situation der HWP bestand darin, daß sie ihre Identität (ihr Profil) jahrzehntelang auf ihre Sonderrolle als einzige wissenschaftliche Hochschule gestützt hatte, an der auch Nichtabiturient(inn)en mit mehrjähriger Berufspraxis nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung studieren können (Hochschule des zweiten Bildungsweges). Da infolge des starken Anstiegens der Abiturient(inn)enquoten, der Einführung von Fachhochschulen Anfang der 70er Jahre sowie der Öffnung der Universitäten für Berufstätige ohne Abitur diese kompensatorische Rolle der HWP kontinuier-

lich abnimmt, verliert sie diese »Einmaligkeit«. Die profilbildenden Elemente müssen deshalb auf anderen Feldern herausgearbeitet werden.

- Schließlich gab es eine Reihe interner Veränderungsprozesse, die ein Überdenken der Ziele und des Profils der HWP notwendig machten. Die HWP ist seit Anfang der 80er Jahre allmählich in den Status der Universität hineingewachsen. Das interne Nachfragerverhalten ihrer Studierenden hat sich sehr stark in Richtung Betriebswirtschaftslehre verändert. Sie hat neue, interdisziplinäre Ausbildungsschwerpunkte definiert, ihre Ausbildung in den letzten Jahren stark internationalisiert und einen bachelorähnlichen rechtswissenschaftlichen Diplomabschluß eingeführt. Bei der Entwicklung der jeweils einzelnen Reformmaßnahmen bleiben Überschneidungen und Bruchstellen in der Curriculumentwicklung, der Zuordnung personeller und sachlicher Ressourcen sowie der internen Organisation nicht aus. Die Optimierung erfordert deshalb ein Überdenken des Gesamtsystems und die entsprechende Strategiebildung.

2. Gegenstände, Methoden und Ergebnisse der Entwicklungsplanung

Der Prozeß der Profilbildung und Entwicklungsplanung verlief im wesentlichen in drei Phasen, die sich ex post schlagwortartig als »Kreativ- und Initiativphase«, »Phase der Priorisierung und Operationalisierung« und »Realisierungsphase« bezeichnen lassen. Ich stelle sie der besseren Verständlichkeit willen getrennt als aufeinander folgende Phasen dar, obwohl sie sich in den realen Abläufen überschneiden.

2.1 *Initiativ- und Kreativphase*

2.1.1 Ziele

Zu Beginn des Prozesses bestand unser Ziel darin,

- Ideen für profilbildende Maßnahmen so konkret zu entwickeln, daß der Hochschulsenat/Fachbereichsrat der HWP sich ebenfalls konkret und verbindlich mit ihnen auseinandersetzen, d.h. die Vorschläge annehmen, ablehnen oder modifizieren, auf jeden Fall aber konkrete Beschlüsse zu ihnen treffen müßte. Im Anschluß daran sollte es dann nur noch um die Realisierung gehen.
- den Prozeß partizipativ zu gestalten, um eine möglichst hohe Identifikation der Hochschulangehörigen mit ihm zu erreichen.

Aus Gründen, die ich noch erläutern werde, haben wir im Verlauf des Prozesses die mittlere Phase der Priorisierung und Operationalisierung zusätzlich eingefügt und die Beschlußfassung im Hochschulsenat verschoben.

2.1.2 Gegenstände

Wir haben uns im wesentlichen auf zwei Arbeitsbereiche konzentriert:

- Zum einen ging es darum, Vorschläge für profilbestimmende Maßnahmen zu entwickeln. Diese Arbeit ist in einer bestimmten Systematik und Struktur erfolgt.

Zunächst haben wir die Handlungsfelder festgelegt, auf denen Maßnahmen zu entwickeln waren. Als derartige Handlungsfelder wurden die Bereiche »Ausbildung«, »Weiterbildung«, »Zielgruppen und Hochschulzugang«, »Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs«, »Transferleistungen«, »Kommunikation/Öffentlichkeitsarbeit«, »Organisation« sowie »Rahmenbedingungen« bestimmt. In der Bestimmung dieser Felder liegt selbst noch keine Profilbildung, da sie in dieser Allgemeinheit für alle Hochschulen gelten können. Sie steckt jedoch den Raum ab, in dem profilbil-

dende Veränderungen vorzunehmen sind, und macht damit bewußt, daß die traditionelle Beschränkung auf »Forschung« und »Lehre« nicht ausreichend ist.

Sodann haben wir für jedes Handlungsfeld Stärken-/Schwächenanalysen durchgeführt, um zu einem realistischen Bild zu gelangen, was wir chancenreich ausbauen könnten, wo wir Nachholbedarf haben oder welche Bereiche wir evtl. aufgeben und in einer stärker differenzierten Hochschullandschaft anderen überlassen sollten. Auf dieser Grundlage haben wir für jedes Handlungsfeld Zielbestimmungen vorgenommen, in denen sich bereits das angestrebte Profil abbildet (z. B. Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung in der Zugangs- und Ausbildungspraxis herstellen, Internationalisierung der Ausbildung erhöhen, interdisziplinäre Verknüpfung verschiedener Fachdisziplinen in der Ausbildung von Studierenden verstärken, lebenslanges Lernen durch Ausbau der Weiterbildung unterstützen, gezielte Zuweisung von Ressourcen zur Forschungsförderung, Transfer in die Gesellschaft bündeln u. a. m.).

Schließlich wurden auf dieser Grundlage ca. 50 konkrete Maßnahmemodule entwickelt, die auf die jeweiligen Zielbestimmungen hin bezogen waren. Damit war die Grundstruktur der Profilbildung festgelegt.

- Zum anderen ging es darum, ein Leitbild der HWP zu entwerfen. Es sollte ungefähr die Funktion haben, die in den anglo-amerikanischen Hochschulen das »Mission statement« einnimmt und in knapper Form die wichtigsten Ziele und Prinzipien der HWP benennen, an denen sich die Hochschule dann auch messen lassen müßte.

Wir haben also nicht sukzessiv gearbeitet und zunächst ein Leitbild entworfen, aus dem anschließend Maßnahmen »abgeleitet« wurden, sondern beides parallel entwickelt. Dabei sind wir von einer Wechselwirkung ausgegangen, in der zwar das Leitbild bestimmte Maßnahmen anregt und nahelegt, andererseits jedoch in den konkreten Handlungsschritten stets auch implizite Zielsetzungen enthalten sind, die bewußt gemacht und berücksichtigt werden müssen. Auf diese

Weise wollten wir der Gefahr begegnen, daß sich die Formulierungen des Leitbildes allzu weit von den realen Möglichkeiten der HWP entfernen und als nette Sprüche bloße Ideologie darstellen, andererseits jedoch tatsächlich bestehende Handlungsmöglichkeiten bei den Zielformulierungen nicht bedacht würden.

2.1.3 Arbeitsformen

Wie ist in dieser Phase gearbeitet worden? Der Anstoß zur Einleitung des Profilbildungsprozesses stammte von der Öffentlichkeitsreferentin der HWP, die mit dem frühzeitig einbezogenen externen Moderator und dem Präsidenten die Initiative vorbereitete. Der Ablaufplan wurde erarbeitet und eine zentrale Projektgruppe vorgeschlagen, bei deren Zusammensetzung darauf geachtet wurde, daß insbesondere die Fachgebiete, die Statusgruppen sowie die politischen Orientierungen im Lehrkörper einigermaßen pluralistisch vertreten waren. Am 2. Februar 1995 tagte der Hochschulsenat, der zunächst mit dem als Gast anwesenden Wissenschaftssenator die Notwendigkeit eines Profilbildungsprozesses für die HWP erörterte und sodann die Zusammensetzung der Projektgruppe und das vorgeschlagene Verfahren der Profilbildung bestätigte. Sämtliche Arbeiten dieser ersten Phase wurden von der zentralen Projektgruppe aus geleistet, die von einem freiberuflich tätigen Organisationsentwickler moderiert wurde. Dessen Tätigkeit führte insbesondere die Parallelität von Leitbild und Maßnahmeentwicklung sowie den Dreischritt von Stärken-/Schwächenanalysen, Zielbestimmungen und Erarbeitung von Handlungsvorschlägen ein (vgl. den Beitrag von F. Marten in diesem Band).

Die Initiierung des Profilbildungsprozesses erfolgte also in einem »Top-down«-Prozeß. Die Projektgruppe arbeitete während der vorlesungsfreien Zeit des Frühjahrs in fünf bis sechs ganz- bzw. halbtägigen Sitzungen einen ca. 30seitigen Entwurf zu den Maßnahmen und dem Leitbild aus. Ihre Mitglieder, die allesamt für die Anfertigung und Überarbeitung der Papiere noch mehrere zusätzliche Tage an Einzelarbeit benötigten, haben sich einer extrem arbeitsintensiven

Phase unterzogen, was während der Vorlesungszeit nicht zu leisten gewesen wäre. Während der Vorlesungszeit, wenn alle Hochschulangehörigen wieder vor Ort anwesend sein würden, sollten demgegenüber nach dem Ablaufplan intensive Diskussionen und Gegenvorschläge entstehen, also ein »Bottom-up-Prozeß« in Gang kommen, in dessen Verlauf das Papier überarbeitet würde.

Wir haben durchgängig das Prinzip »Vorpreschen und Abwarten« verfolgt, um die breite Hochschulöffentlichkeit mit ins Boot zu nehmen, allerdings nur teilweise mit Erfolg: Obwohl der Entwurf der Projektgruppe zu Beginn des Sommersemesters auf einer Hochschulsenatssitzung öffentlich diskutiert wurde, im Anschluß daran in den vier Fachausschüssen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Rechtswissenschaft erörtert wurde, Sitzungen der Statusgruppen sowie der wichtigsten Senatsausschüsse zu dem Papier stattfanden, sich zwei studentische Vollversammlungen mit ihm befaßten und die Projektgruppe selbst zwei Hearings mit externen Sachverständigen sowie Absolvent(inn)en der HWP durchführte, war die Resonanz in der Hochschulöffentlichkeit eher gering. Brisanz kam in die Angelegenheit erst auf einem Hochschultag Ende des Sommersemesters, als eine Gruppe von Lehrkörpermitgliedern aus dem Bereich Betriebswirtschaftslehre unter der Überschrift »Wirtschaftsuniversität Hamburg« einen prononcierten Gegenentwurf zu dem Leitbild vorgelegt hatte. »Gegenentwurf« deshalb, weil er nicht auf eine Abgrenzung der HWP gegenüber den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der anderen Hamburger Hochschulen durch Profilbildung, sondern auf die Zusammenlegung der Wirtschaftswissenschaften unter dem gemeinsamen Dach der zur »Wirtschaftsuniversität« erweiterten HWP abzielte. Er führte insbesondere bei den Studierenden zu heftigen Gegenreaktionen, mobilisierte aber auch in größerem Umfang Lehrkörpermitglieder, die den Prozeß bislang eher passiv beobachtet hatten. Eine studentische Vollversammlung forderte, im laufenden Semester keinerlei inhaltliche Festlegungen mehr vorzunehmen.

Die ursprüngliche Zielsetzung, am Ende des Sommersemesters zu einem Beschluß über das Leitbild und die Maßnahmenvorschläge zu kommen und nur noch die Realisierung der Maßnahmen zu planen,

wäre somit nur gegen die Studierenden und Teile des Lehrkörpers durchsetzbar gewesen. Der Hochschulsenat hat deshalb auf einer Sondersitzung am 6. Juli 1995 diese Entwicklungsschritte auf das Wintersemester verschoben. Rückblickend erweist sich dies als eine kluge zeitliche Streckung des Prozesses, auch wenn zu dem Zeitpunkt selbst – jedenfalls bei dem Verfasser dieser Zeilen – die Angst vor gegenseitigen Blockaden (»Viel Lärm um Nichts«) wuchs.

2.1.4 Arbeitsergebnisse

Erreicht worden ist in dieser Phase

- der Grobentwurf eines Leitbildes und Maßnahmenkataloges,
- dessen Diskussion in zahlreichen Gremien und
- der Ausbruch eines unterschwellig seit langem vorhandenen, aber nicht öffentlich ausgetragenen Grundkonfliktes um die Frage, ob die Zukunft der HWP in ihrer profilierten Unterscheidung von anderen Hochschulen in einer differenzierten Hochschullandschaft oder ihrer Entwicklung zu einer Wirtschaftsuniversität liegt, die Teile der anderen Hochschulen integriert.

2.2 Phase der Priorisierung und Operationalisierung

2.2.1 Ziele

In der zweiten Phase standen mehrere Ziele im Vordergrund:

- Die Kontroversen des Sommersemesters sollten durch eine Verabschiedung des Leitbildes entschieden werden.
- Die vorgeschlagenen Maßnahmen sollten zeitlich priorisiert und die wichtigsten von ihnen in einem mittelfristigen Handlungsplan zusammengefaßt und operationalisiert werden.
- Der Profilbildungsprozeß sollte in der Hochschule breiter verankert und getragen werden als es mit der bisherigen zentralen Projektgruppe möglich war.

2.2.2 Gegenstände

Der Leitbildentwurf wurde zunächst durch die Projektgruppe im Lichte der Diskussion des Sommersemesters während der vorlesungsfreien Zeit überarbeitet, gekürzt und stärker auf die profilbildenden Elemente hin akzentuiert. Als solche sind insbesondere die gestuften Abschlüsse, der offene Hochschulzugang mit der Konzentration auf berufserfahrene Studierende, die Interdisziplinarität, die internationale Ausrichtung der HWP, die starke Gewichtung des Wissenstransfers sowie die Betonung des lebenslangen Lernens durch Weiterbildung hervorzuheben. Nachdem in dieser Weise die Differenzen zu dem Leitbild der »Wirtschaftsuniversität« verdeutlicht worden waren, wurde zu Beginn des Wintersemesters 1995/96 die überarbeitete Fassung, der der Senat in einer zweiten Lesung grundsätzlich zugestimmt hatte, den dezentralen Gremien der Hochschule mit der Bitte zugesandt, Änderungs- oder Ergänzungsanträge bis Ende November vorzulegen.

In dieser Phase kam es insbesondere zu Problemen mit den Studierenden: Sie hatten im Verlauf des Monats Dezember im Anschluß an eine sehr gut besuchte autonome studentische »Profilwoche« eigene Vorstellungen erarbeitet, waren jedoch nicht bereit, diese Vorstellungen in konkrete Änderungs- oder Ergänzungsanträge zu dem vorliegenden Leitbildentwurf umzugestalten. Statt dessen boten sie an, eine gemischte Kommission zwischen dem Hochschulsenat und den Studierenden einzurichten, die einen erneuten Leitbildentwurf vorlegen sollte. Dies schien der Mehrheit des Hochschulsenates nicht angemessen zu sein, da ein vergleichbares Ansinnen der Vertreter der »Wirtschaftsuniversität« zu Beginn des Wintersemesters ebenfalls abgelehnt worden war und bei weiteren Verzögerungen das Leitbild auch im Wintersemester nicht mehr hätte verabschiedet werden können. Der Hochschulsenat vertagte sich zweimal, um die Frist zu der Stellung von Änderungs- oder Ergänzungsanträgen zu verlängern. Als davon weder von den Studierenden noch von den Vertretern der »Wirtschaftsuniversität« Gebrauch gemacht wurde, verabschiedete er mit 10 : 0 Stimmen das Leitbild (vgl. Anhang), wobei die Gruppe der

Studierenden an der Abstimmung nicht teilnahm (zu den gesamten Problemen der studentischen Beteiligung siehe unter Ziffer 3.4).

Auch bei der konkreten Maßnahmenentwicklung hat die Projektgruppe die Semesterferien dazu genutzt, den vorgelegten Entwurf in eine zweite Fassung zu bringen. Diese Vorschläge wurden zu Beginn des Wintersemesters insoweit legitimiert, als der Hochschulsenat sie zur »Grundlage der weiteren Arbeiten« erklärte. Ihre Priorisierung und Operationalisierung erfolgte in der Weise, daß sie in eine einheitliche formale Struktur von »Projektsteckbriefen« und »Programmsteckbriefen« überführt wurden.

2.2.3 Arbeitsformen

Angesichts der Fülle der zu bearbeitenden Handlungsvorschläge und der Zielsetzung, die personelle Trägerschaft des Reformprozesses zu verbreitern, war die bisherige Arbeitsstruktur mit der zentralen Projektgruppe nicht mehr sinnvoll. Die gleichzeitige Bearbeitung aller Vorschläge hätte diese Gruppe vollkommen überfordert. Statt dessen wurde eine Zweiteilung in eine aus 10–12 Personen bestehende zentrale »Lenkungsgruppe« und von ihr eingesetzte, dezentral arbeitende »Projektgruppen« vorgenommen, die aus jeweils 3–7 Personen bestehen sollten. Zu jedem der definierten Handlungsfelder (»Ausbildung«, »Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs«, »Weiterbildung«, »Hochschulzugang«, »Organisationsstruktur« sowie »Öffentlichkeitsarbeit und Wissenstransfer«) arbeitete eine Projektgruppe mit der Aufgabe, die in ihrem Feld genannten Handlungsvorschläge zu einzelnen »Projekten« zu verdichten sowie für jedes dieser Projekte anzugeben, aus welchen »Programmschritten« seine Realisierung bestehen soll. Um zu einem Handlungsplan zu gelangen, sollte jede Projektgruppe zugleich mindestens ein Projekt benennen, mit dessen Realisierung bereits im Sommersemester 1996 begonnen werden sollte. Die Lenkungsgruppe sollte demgegenüber die inhaltlichen Arbeiten der Projektgruppen koordinieren, die vorgeschlagenen Projekte zu einem Handlungsplan priorisieren und den Gesamtprozeß steu-

ern. Insgesamt wurden so die folgenden sieben Projekte als Agenda und somit Handlungsplan zur Beschlußfassung und Realisierung in den beiden kommenden Semestern (1996/1997) vorgesehen:

- Neustrukturierung der Abschlüsse nach sechs und neun Semestern
- Ökologisches Management (Weiterbildung)
- Neuregelung des Hochschulzugangs
- Einrichtung eines Forschungsverfügungsfonds
- Institutionalisierte Doktorand(inn)enbetreuung
- Externe Öffentlichkeitsarbeit
- Verbesserung der Leitungs- und Entscheidungsstruktur.

Ein Nebeneffekt dieser Arbeit lag darin, daß auf diese Weise Zeit gewonnen wurde. Insbesondere nach der Verabschiedung des »Leitbildes« »normalisierte« sich der Profilbildungsprozeß im Bewußtsein der Hochschulöffentlichkeit.

Zugleich trat mit Beginn der zweiten Phase ein Wechsel in der Moderation ein. Durch Vermittlung des CHE, das den gesamten Prozeß durch Beratung kontinuierlich begleitet hat, übernahm ein Mitarbeiter einer Unternehmensberatungsfirma während des Wintersemesters 1995/96 die Moderation und führte die formale Struktur der Projekt- und Programmsteckbriefe ein.

2.2.4 Arbeitsergebnisse

Erreicht worden ist in dieser Phase

- die Verabschiedung eines Leitbildes, in dem sich das spezifische Profil der HWP ausdrückt;
- die Legitimierung der Maßnahmenvorschläge durch den Hochschulsenat (»Grundlage« der weiteren Arbeiten) und die Benennung von sieben operationalisierten Projekten, die in den beiden kommenden Semestern zur Realisierung vorgesehen waren; auf diese Weise war ein mittelfristiger Handlungsplan geschaffen;
- die breitere personelle Trägerschaft des Entwicklungsprozesses infolge der dezentralen Projektgruppen.

2.3 Realisierungsphase

In der dritten Phase geht es nunmehr darum, die in den Projekt- und Programmsteckbriefen operationalisierten Maßnahmen durch den Hochschulsenat zu beschließen und zu realisieren.

Im Sommersemester 1996 ist dies insoweit gelungen, als der Hochschulsenat weitreichende Änderungen des Zugangs an die HWP beschlossen hat. Für die Aufnahmeprüflinge wurden flexible Zulassungsquoten entsprechend dem jeweiligen Bewerberaufkommen, mindestens jedoch in Höhe von 40 Prozent vergeben. Zugleich wurde beschlossen, daß die Studienplatzbewerber(innen) für eine abgeschlossene Berufsausbildung Bonuspunkte erhalten, so daß sie bevorzugt zugelassen werden. Die HWP benennt damit Studierende mit Berufserfahrung nicht nur verbal als ihre Zielgruppe im Leitbild, sondern stellt in ihrem Zulassungsverfahren auch real sicher, daß die übergroße Mehrzahl der Studierenden über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt. Damit verliert die Art der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife, Aufnahmeprüfung) an Gewicht. Zugleich macht die HWP mit ihrem in dem Leitbild formulierten Anspruch ernst, die Gleichwertigkeit von schulischer und beruflicher Bildung bei der Hochschulzulassung zu realisieren.

Im Wintersemester sind weitere wichtige Maßnahmen realisiert worden. Es wurde ein zentraler Forschungsverfügungsfonds eingerichtet, der ein finanzielles Anreizsystem für Forschungsvorhaben liefert, entsprechend den Empfehlungen des Wissenschaftsrates wurde eine institutionalisierte Doktorand(inn)enbetreuung eingeführt, im Bereich der Weiterbildung ist ein Curriculum für einen Weiterbildungsstudiengang »Ökologisches Management« erarbeitet und ein Verein gegründet worden, der zukünftig wesentliche Weiterbildungsaktivitäten für die HWP wahrnehmen soll, und schließlich wurde die Leitungs- und Entscheidungsstruktur der HWP erheblich umgestaltet. Im Sommer 1997 wird die Einführung eines Teilzeitcurriculums für Berufstätige zu realisieren sein. Im übrigen wird in der kommenden Zeit eine Fülle von Projekten anstehen, mit denen das Studium durch Verstärkung von Interdisziplinarität, Praxisbezug, reflektiven Inhal-

ten, Schlüsselqualifikationen und Partizipation der Studierenden reformiert werden soll.

In dieser Phase hat sich gezeigt, daß eine der bislang ungeklärten Fragen in dem Verhältnis zwischen den Methoden des Profilbildungsprozesses einerseits und dem »normalen« Verfahren der Willensbildung in den Gremien der Hochschule andererseits liegt. Die Modelle und Verfahrensweisen der Organisationsentwicklung sind in (oder für) Unternehmen entwickelt worden, die auch bei einem partizipativen Führungsstil letztendlich hierarchisch organisiert sind. Sie bedürfen deshalb sachspezifischer Modifikationen, wenn sie auf Hochschulen mit ihrer Selbstverwaltungsstruktur übertragen werden sollen. Wir alle betreten hier Neuland, so daß es zunächst auf die Auswertung praktischer Erfahrungen ankommt. Hierzu sollen weiter unten (Ziff. 3.3) einige Anregungen vorgestellt werden.

3. Probleme der Entwicklungsplanung

Im Verlauf des nunmehr seit eindreiviertel Jahren an der HWP durchgeführten Planungsprozesses haben sich eine Reihe von Problemen ergeben, die uns größtenteils überrascht haben, auf die sich die Akteure künftiger Planungsprozesse jedoch einstellen können.

3.1 Zeit

Als wir im Januar 1995 den Planungsprozeß begonnen haben, sind wir davon ausgegangen, daß der Planungsprozeß ein gutes halbes Jahr dauern werde und bereits im Herbst 1995 in die Realisierungsphase überführt werden könne. Dies hat sich als Illusion erwiesen. Der Planungsprozeß in Hochschulen dauert wegen deren Selbstverwaltungsstruktur sehr viel länger, jedenfalls wenn er partizipativ angelegt ist. Er muß zwar von der Hochschulleitung aus initiiert und aktiv mit getragen werden, weil er ohne einen solchen Anstoß nicht in Gang kommt. Es handelt sich jedoch nur insoweit um einen »Top-

down-Prozeß«. Ihm folgt ein »Bottom-up-Prozeß«, der darin besteht, daß die zentral erarbeiteten Vorschläge in dezentralen Gremien erörtert und ggf. modifiziert werden, so daß im Anschluß daran die Ergebnisse dieser Diskussion zu einer Überarbeitung der ursprünglichen Vorschläge in der zentralen Projekt- oder Lenkungsgruppe führen. Einerseits ist also ein längerer Zeitraum erforderlich, um eine partizipative Hochschulentwicklungsstrategie sicherzustellen, insbesondere, wenn auch noch die Realisierungsphase mit in den Blick genommen wird. Die ersten über die rein sprachliche oder symbolische Ebene hinausgehenden Veränderungen der Realität (Änderungen des Hochschulzugangs) konnten an der HWP immerhin erst anderthalb Jahre nach Beginn der Arbeiten vorgenommen werden. Andererseits muß jedoch die Gefahr vermieden werden, daß durch eine allzu lange zeitliche Verzögerung bis zu der Entscheidungsbildung über die einzelnen Projekte die Motivation der Träger des Entwicklungsprozesses schwindet. Da die Entwicklungsarbeit eine erhebliche zusätzliche Belastung für alle Beteiligten bedeutet, sind diese darauf angewiesen, in einem überschaubaren Zeitraum motivationserhaltende oder -verstärkende positive Rückmeldungen durch Entscheidungen über die Projekte zu erhalten.

Diejenigen, die derartige Entwicklungsprozesse initiieren und lenken, müssen sich bewußt sein, daß sie ein hohes Ausmaß an Geduld aufbringen müssen (Druck ausüben kann auch zusätzlichen Widerstand mobilisieren), aber auch in überschaubaren Zeiträumen Beschlußfassungen in den Gremien erreichen müssen (allzu langes Abwarten zerfasert den Prozeß, führt zu einem folgenlosen bloßen Gerede und verscheucht auch noch die letzten Aktivisten aus der Entwicklungsarbeit).

3.2 Kommunikation

Zu den Problemen der hochschulinternen Kommunikation siehe den Beitrag von Sigrun Nickel in diesem Band.

3.3 Gremien

Erst im Verlauf des Profilbildungsprozesses ist klar geworden, daß eines der Probleme in dem Verhältnis der Arbeit der Projektgruppen zu den Entscheidungskompetenzen der Gremien liegt. Unsere zunächst vorherrschende Vorstellung, »die Projektgruppen planen, die Gremien entscheiden«, hat sich als reichlich naiv erwiesen. Wie in allen Planungsprozessen gilt auch für Prozesse der Hochschulentwicklung, daß das planerische Vorantreiben von Entwicklungsvorstellungen und deren Konkretisierung zu faktischen Festlegungen führt. Die Gremien laufen Gefahr, daß ihnen am Ende nur noch die Wahl bleibt, entweder den Vorschlägen der Projektgruppen zuzustimmen und damit eine rein legitimatorische Rolle einzunehmen oder die Vorschläge abzulehnen und damit als bloße Nein-Sager und Verhinderer dazustehen. Ich sehe drei mögliche Auswege aus dieser Situation:

- Zum einen muß der Prozeßcharakter von Planung ernst genommen werden: Weil Planung schon während des Arbeitsprozesses selbst faktische Festlegungen schafft, sollten Gremien in den laufenden Prozeß zumindest in der Weise eingeschaltet werden, daß die Planungsgruppen Zwischenberichte an die Gremien geben und darum bitten, daß die Zwischenberichte zustimmend zur Kenntnis genommen werden. Dieses Verfahren ist das theoretisch einleuchtendste, da die Gremien starken steuernden Einfluß auf den Planungsprozeß nehmen könnten. Es ist jedoch zugleich faktisch nicht befriedigend, da nach unseren Erfahrungen die Gremien die ihnen vorliegenden Zwischenberichte nicht »ernst genug« nehmen. Sie neigen dazu, sich erst seriös und verbindlich mit den Planungen zu befassen, wenn ihnen Entscheidungen über die Abschlußergebnisse abverlangt werden. Erst dann wird ihnen der Ernst der Angelegenheit klar. Dann ist es jedoch häufig zu spät.
- Eine zweite Möglichkeit besteht darin, die zeitnahe begleitende Unterrichtung der Gremien dadurch zu ergänzen, daß die Abschlußergebnisse der Planungsgruppen den Entscheidungsgremien Hochschulsenat/Fachbereichsrat zunächst nicht zur abschließenden Entscheidung in der Sache selbst, sondern zu einer ersten Le-

sung vorgelegt werden. Im Anschluß daran überarbeiten die regulären Ausschüsse, die für die behandelte Sachmaterie zuständig sind, die vorgelegten Planungsergebnisse im Lichte der ersten Lesung und legen die Sache dem Entscheidungsgremium erneut vor. Die Ausschüsse sollten zu ihren Sitzungen die Planungsgruppen hinzuziehen. Auf diese Weise ist sichergestellt, daß die normale Gremienstruktur nicht ausgehebelt wird. In dieser »Doppelung« drückt sich aus, daß die Planungsgruppen eine Initiativ- und Konkretisierungsfunktion haben, die von den normalen Gremien nicht – oder jedenfalls nicht mehr – wahrgenommen wird, die Gremien jedoch ihre Entscheidungsfunktion behalten, ohne daß sie auf eine rein legitimatorische Rolle reduziert werden.

- Zum dritten ist schließlich eine Variante denkbar, die darin besteht, daß die Planungsgruppen wirkliche Alternativen ausarbeiten und als solche in das Entscheidungsgremium geben. Die mit dem Planungsprozeß notwendig verbundene faktische Festlegung besteht dann lediglich in der Reduzierung auf die vorgelegten zwei oder drei Alternativen, jedoch nicht in der Auswahl einer der angebotenen Lösungen. Diese Auswahlentscheidung wird vielmehr auch real in das Entscheidungsgremium gegeben.

3.4 Studentische Beteiligung

Unsere Versuche, eine reale studentische Beteiligung an der Hochschulentwicklung zu ermöglichen, blieben relativ erfolglos. Diese Aussage ist allerdings auf die Organe der verfaßten Studierendenschaft zu beschränken, da es, vor allem in den dezentralen Projektgruppen der zweiten Phase, durchaus zu aktiver Mitarbeit einzelner Studierender gekommen ist. Die Studierenden haben zunächst selbst enorme Initiativen ergriffen, u. a. mit der Durchführung einer eigenen empirischen Befragung im Juni 1995 (Rücklauf: 655 Antworten) und einer gut vorbereiteten und besuchten studentischen Profilwoche im November 1995. In der ersten Phase haben sie in der zentralen Projektgruppe noch mit vier Vertreter(inne)n mitgearbeitet. Sie haben

sich danach jedoch auf eine Beobachterrolle beschränkt und so gut wie keinen Einfluß mehr in die Lenkungsgruppe hinein ausgeübt. Die meisten Handlungsvorschläge auf dem Gebiet der Ausbildung, die den studentischen Forderungen nach kommunikativeren Lern- und Prüfungsformen, interdisziplinären Verknüpfungen, reflexivem Lernen, Teilzeitstudium etc. entgegenkommen, sind von Lehrkörper- und Verwaltungsangehörigen entwickelt worden. Hierfür scheinen mir u. a. die folgenden Ursachen maßgebend zu sein:

- Der Hochschulentwicklungsprozeß ist mit einer enorm hohen Arbeitsbelastung verbunden. Während der ersten Phase hat die zentrale Projektgruppe mehrere ganztägige und halbtägige Sitzungen veranstaltet, zu denen jeweils von einzelnen Mitgliedern Papiere vorbereitet worden sind. Hierfür können pro Person ca. zehn Arbeitstage veranschlagt werden. Dies allein bedeutet schon eine Schwierigkeit für Studierende, die in der Regel neben dem Studium jobben. Hinzu kommt, daß sie in vielen Fragen gegenüber den »alten Hasen« Informationsdefizite über die formellen und informellen Machtstrukturen in den Hochschulen haben, die ihnen die Mitarbeit zusätzlich erschweren. Diese Situation läßt bei den Studierenden leicht den Argwohn entstehen, primär aus Legitimationsgründen in den Projektgruppen vertreten zu sein und dort nicht ernst genommen zu werden. Die »Macher/innen« des Prozesses nehmen demgegenüber solche Sichtweisen eher als studentische Ausrede wahr, mit der von Kompetenzdefiziten abgelenkt werden soll.
- Der vergleichsweise lange Zeitbedarf derartiger Planungsprozesse bedingt, daß nach einem halben oder dreiviertel Jahr neue Studierende den Anspruch auf Mitgestaltung erheben, die jedoch angesichts der zu diesem Zeitpunkt bereits weit vorangeschrittenen Planungsarbeiten den erreichten Arbeitsstand mit übernehmen müßten. Die personelle Diskontinuität in der Gruppe der Studierenden ist – insbesondere bei einer Hochschule mit kurzen Regelstudienzeiten wie der HWP – ein Problem.
- Studierende haben in besonderer Weise das oben für die Gremien geschilderte Problem der Rückkoppelung der in den Projektgrup-

pen geleisteten Arbeit mit ihrer studentischen Basis. Das Problem, daß Planungsprozesse inhaltliche Festlegungen erzeugen und deshalb eine zeitnahe Rückkoppelung mit den Gremien erforderlich ist, verschärft sich für die Studierenden, wenn sie keine auch für die Detailfragen der Hochschulentwicklung funktionsfähigen hochschulpolitischen Rückkoppelungspartner haben. Studierendenparlamente und Vollversammlungen neigen dazu, sich mit Hochschulpolitik auf einer eher allgemeinen Ebene, etwa der des Leitbildes, zu befassen, sich aber nicht in die Fragen der konkreten Hochschulentwicklung hineinzubegeben. Wenn sich dann einzelne Entwicklungsvorschläge als brisant erweisen und etwa auf studentischen Vollversammlungen kritisiert werden, geraten die Studierenden in die Lage, entweder Vorschläge verteidigen zu müssen, die sie so nicht mittragen und an deren Erarbeitung sie vielleicht auch gar nicht intensiv beteiligt waren, oder sich distanzieren zu müssen, dann jedoch nicht erklären zu können, warum sie die ganze Zeit in der Planungsgruppe mitgearbeitet haben.

Vielleicht könnte Abhilfe dadurch geschaffen werden, daß unbeschadet der Mitwirkung der Studierenden in dem laufenden Planungsprozeß die Planungsgruppen zu bestimmten Zeitpunkten öffentliche Hearings speziell mit Studierenden durchführen, deren Ergebnisse sie in dem weiteren Planungsprozeß berücksichtigen.

4. Zukünftige Fragen

Mit einer Reihe von Fragen werden wir uns in der Zukunft zu beschäftigen haben. Zwei von ihnen möchte ich hervorheben:

4.1 Stabilität und Dynamik

Die Phase der Priorisierung und Operationalisierung hat nach dem turbulenten Ende des Sommersemesters 1995 dazu geführt, daß ein mehrere Semester umfassender Handlungsplan absehbar wurde. Da-

durch sind Ruhe und Stabilität in den Prozeß gekommen, was für die weiteren Planungsarbeiten förderlich war. Es sollte aber vermieden werden, daß ein einmal beschlossener »Plan« über Jahre hinweg lediglich bürokratisch »abgearbeitet« wird. Denkbar wäre etwa, einen Handlungsplan zwar über einen längeren Zeitraum aufzustellen, jedoch jährlich oder zweijährlich zu überarbeiten. Dabei wären seine Priorisierungen neu zu überdenken, zusätzliche Projekte aufzunehmen, überholte Vorschläge aufzugeben etc. Auf diese Weise könnten die Dynamik und Offenheit des Planungsprozesses – auf einer unvermeidlich reduzierten Ebene – erhalten werden.

4.2 Hochschulverträge und leistungsbezogene Hochschulfinanzierung

Wir haben bislang Hochschulentwicklung ausschließlich als autonom, in den Hochschulen selbst stattfindenden Ziel- und Profilbildungsprozeß betrachtet. Die Globalhaushalte und das neue Steuerungsmodell, die den Hochschulen diese Freiheiten einräumen, sehen jedoch auch im Verhältnis von Hochschulen und Staat Zielvereinbarungen vor. Sie fungieren dort (gemeinsam mit der leistungsbezogenen Bemessung der Globalzuschüsse durch die Parlamente) als »Ersatz« für die bisherige Steuerung der Hochschulentwicklung durch kleinteilige Haushaltstitel. Da schlecht vorstellbar ist, daß beide Bereiche beziehungslos nebeneinander herwerkeln, entsteht somit die Frage, wie die autonomen Zielbildungsprozesse der Hochschulen und die noch zu entwickelnden Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Staat integriert werden können.

In der Theorie des »Neuen Steuerungsmodells« sind Zielvereinbarungen Ausdruck von »Kontraktmanagement«: Die jeweils übergeordneten Stellen schließen mit den nachgeordneten Stellen »Zielvereinbarungen« über die zu erledigenden Aufgaben. Dieses für inneradministrative Prozesse entwickelte Verfahren ist nicht umstandslos auf die Beziehungen zwischen Hochschulen, Parlament und Wissenschaftsministerien übertragbar. Die Verfassungsgarantie der Wis-

senschaftsfreiheit erfordert nämlich, daß die zentralen Zielbestimmungen selbst der Gesetzesform bedürfen und nicht lediglich durch Verwaltungsvereinbarungen getroffen werden. Zugleich bedeutet sie, daß den Hochschulen im Rahmen dieser gesetzlichen Bestimmungen ein durch sie selbst auszufüllender Raum verbleiben muß, in dem sie ihre Aufgaben definieren und konkretisieren. Dieser gesetzliche Rahmen kann unschwer in den durch die Landeshochschulgesetze festgesetzten Aufgabenkatalogen gefunden werden. Es handelt sich in aller Regel um die Bereiche »Studium und Lehre«, »Forschung«, »Wissenschaftlicher Nachwuchs«, »Wissenstransfer«, »Internationale Hochschulbeziehungen«, »Weiterbildung« sowie »Frauenförderung«. Da es nicht der autonomen Entscheidung einer Hochschule unterliegt, sich einzelnen derartigen Feldern zu entziehen, kann die selbstbestimmte Herausbildung spezifischer Profile nur innerhalb dieser Felder erfolgen. Dies ist damit das allein legitime Zielsystem, auf das hin Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen zu entwickeln sind.

Hochschulen sollten deshalb bei zukünftigen Entwicklungsprozessen die gesamte Palette dieses Aufgabenkataloges zu Handlungsfeldern der Profilentwicklung bestimmen, auf denen Stärken-/Schwächenanalysen, Zielbestimmungen und Maßnahmen zu erarbeiten sind. Zugleich ist die staatliche Wissenschaftsverwaltung gehalten, Zielvereinbarungen für diese Aufgabenfelder vorzubereiten und mit den Hochschulen auszuhandeln. Die jüngst in der HRK entwickelten Vorstellungen von »Hochschulverträgen« zwischen Staat und Hochschulen gehen in eine ähnliche Richtung.

Nur in einem derartigen Zielsystem kann dann auch der analytische Rahmen liegen, der für die haushaltspolitische Bewertung der Leistungen der einzelnen Hochschulen in dem Parlament erforderlich ist. Das neue Steuerungsmodell geht davon aus, daß die Höhe der Globalzuschüsse nicht weiterhin von historischer Tradition oder zufällig entstandenem Status quo, sondern von den Leistungen in den Hochschulen abhängen wird. Nur dann ist wirklich ein Anreizsystem etabliert, das zu einer »Output-Steuerung« führt. Damit die Produktinformationen dafür als Grundlage dienen können, müssen sie auf

dieses Zielsystem, also die gesetzlichen Aufgaben hin aufbereitet sein. Ihre Struktur ist nicht beliebig, sondern funktional auf die gesetzlichen Ziele der Hochschulentwicklung bezogen. Die HWP hat jedoch die Erfahrung machen müssen, daß es bereits eines erheblichen Kraftaufwandes bedurfte, um nicht nur die traditionellen Bereiche »Lehre« und »Forschung«, sondern auch »Weiterbildung« und »Internationale Hochschulbeziehungen« als Produktgruppen mit eigenen Zielbeschreibungen und Leistungsindikatoren auszubringen. Mindestens die Bereiche »Frauenförderung« und – wenn man ihm gegenüber der Forschung ein eigenständiges Gewicht geben will – »Wissenstransfer« fehlen. Für die Frauenförderung in den Hochschulen ergäben sich ganz neue Perspektiven, wenn über die Höhe des Globalzuschusses vermittelt finanzielle Anreize neben das überkommene und in einer offensichtlichen Krise befindliche juristisch-administrative Instrumentarium träten. Auch hier, in der hochschulübergreifenden Strukturierung der Produktinformationen und der Entwicklung von Leistungsindikatoren, liegt eine originäre politische Gestaltungsaufgabe der staatlichen Wissenschaftsverwaltung.

Die bisherige Untätigkeit auf diesem Gebiet ist im höchsten Maße ärgerlich. Sie verhindert die Entstehung von Planungssicherheit für die Hochschulen, auf die die hochschulinternen Akteure der Organisationsentwicklung angewiesen sind. Sie führt überdies dazu, daß die mit Globalhaushalten verbundenen Chancen vertan und unter dem Begriff »Budgetierung« lediglich flexiblere und geräuschlosere Instrumente staatlicher Mittelkürzungen eingeführt werden. Für eine rein fiskalische Interessen verfolgende Verwaltung wäre das noch verständlich, für eine Verwaltung, deren Aufgabe die Pflege und Förderung der Wissenschaften ist, nicht. Unter solchen Bedingungen besteht die Gefahr, daß sich die internen Kritiker einer als »modernistische Anpassung an den Zeitgeist« diskreditierten Strategieentwicklung faktisch mit den externen Kritikern der Hochschulen verbünden, die lediglich eine kurzfristig-fiskalische Sichtweise auf Wissenschaft und Kultur entwickeln. Die Interessen der Institution blieben dabei auf der Strecke.

StEP in Münster – Strukturentwicklung an der Philosophischen Fakultät

Christian Berthold, Klaus Hortschansky, Klaus Neuvians

Seit 1995 arbeitet das CHE Centrum für Hochschulentwicklung mit der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zusammen. StEP, das Strukturentwicklungsprojekt, versucht, Bildungsansätze für die komplexen Schwierigkeiten zu entwickeln, wie sie in den geisteswissenschaftlichen Bereichen der Universitäten heute üblich sind. Auf den folgenden Seiten soll dieses Projekt von verschiedenen Gesichtspunkten aus dargestellt werden. Dabei wird versucht, nicht nur das Gesamtvorhaben aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, sondern darüber hinaus sollen einige derjenigen Probleme beschrieben werden, die uns für reformerische Bemühungen an Universitäten typisch zu sein scheinen.

I. Umfeld

Genese

Die Westfälische Wilhelms-Universität, wenn auch als Universität erst zu Beginn dieses Jahrhunderts gegründet, zählt von ihrem Selbstverständnis und von ihrer Struktur her zu den alten Universitäten des Landes. Gemessen an der Studierendenzahl ist sie die drittgrößte Hochschule Deutschlands (45 000). Die Philosophische Fakultät dieser Universität betreut etwa 18 000 Studierende und ist bei

näherer Hinsicht etwas ganz Ungewöhnliches. Bereits 1970, unmittelbar nach Verabschiedung des damals neuen Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen, gab sich Münster eine neue Verfassung, in der die alten Fakultäten in Fachbereiche aufgeteilt wurden.

Für die Philosophische Fakultät bedeutete dies eine Aufspaltung in viele, z.T. sehr kleine Fachbereiche. Durch die bald folgende PH-Integration wurden es zeitweise über ein Dutzend Fachbereiche, weil man die alten PH-Fächer teilweise zunächst in Sammelfachbereichen parkte, bis eine Integration in die vorhandenen Fachbereiche, im wesentlichen nach dem Prinzip der Fach-zu-Fach-Zuordnung, möglich wurde. Allerdings ist dieser Integrationsprozeß bis heute nicht abgeschlossen. Er war und ist stets mit einer Fülle von Streitigkeiten, Verwerfungen, Status- und Rangfragen und mit vielen persönlichen Verletzungen verbunden. Die schmerzhaften Folgen dieses Prozesses haben die Philosophische Fakultät besonders betroffen, weil sie die meisten Mitarbeiter/innen der ehemaligen PH aufgenommen hat.

Welches ist aber der Status der Philosophischen Fakultät in Münster, wenn es doch keine Fakultäten mehr gibt, sondern nur noch Fachbereiche? Das Universitätsgesetz in NRW sieht vor, daß Fachbereiche für gemeinsame Aufgaben aus ihren Fachbereichsräten heraus sogenannte »Gemeinsam beschließende Ausschüsse« bilden können. Und da die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen in Münster weiterhin gemeinsam den Magisterstudiengang und den Promotionsstudiengang zum Dr. phil. bestreiten, bedurfte es eines solchen Gremiums, das man dann Fakultätsrat und den Vorsitzenden Dekan der Philosophischen Fakultät nannte. Vom rechtlichen Status her ist die Philosophische Fakultät nur ein Name an der Universität Münster. Energische Widerstände hatten seinerzeit gänzliche Tilgung dieser Tradition und des Anspruchs auf die Zusammengehörigkeit und Gemeinsamkeit der Geisteswissenschaften verhindert.

Über die Jahre haben die Fachbereiche sich in die Bedingungen einzurichten gelernt. Man hat sich auseinanderentwickelt, die Koordinationsaufgaben des Fakultätsrates wurden von den meisten Fachbereichen als eher nebensächlich betrachtet, die eigenen Verwal-

tungs- und Organisationsaufgaben dagegen als ungleich relevanter. So hat sich eine Tradition der Abstimmung entwickelt, über Fragen der Ausbildung, der Gestaltung der Studienordnungen etc. Etliche sozialwissenschaftliche Disziplinen haben sich durch den von der Fakultät bis 1993 repräsentierten Anspruch bedrängt gefühlt, daß im Magisterstudiengang von den Studierenden Lateinkenntnisse nachzuweisen sind.

Schon bald nach der Aufteilung der Philosophischen Fakultät in Fachbereiche ist von verschiedenen Seiten der Vorschlag gemacht worden, daß die Anzahl der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche mittels Fusionen reduziert werden sollte, die Zersplitterung der Fakultät wieder etwas zurückgeführt werde. In diesem Prozeß hat es inzwischen einige Fortschritte gegeben. Es konnten zwei große Fachbereiche gebildet werden, der Fachbereich Geschichte/Philosophie und der Fachbereich Philologie. Und dieser Neugliederungsprozeß soll nach dem Willen des jetzigen Rektorats bis Herbst 1998 zu Ende gebracht werden, so daß dann noch vier geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche bestehen. Die Vorteile dieser Fusionen werden darin gesehen, daß größere, mit anderen Fachbereichen der Universität vergleichbare Einheiten entstehen, daß aber auch eine Absprache unter den Dekanen der Philosophischen Fakultät leichter möglich wird.

Was sind die Probleme der Philosophischen Fakultät?

An dieser Fakultät arbeiten ca. 70 Institute, die in methodischer und inhaltlicher Hinsicht ein Spektrum umfassen, das von der Sportwissenschaft bis zur Musikwissenschaft reicht, von der Publizistik bis zur Koptologie oder von der Textilwissenschaft bis zur Nordistik. Eine nur geringe Abstimmung zwischen den Fächern in der Studienorganisation geht besonders zu Lasten der Studierenden, die innerhalb der Philosophischen Fakultät fast alle gleichzeitig an mehreren Instituten studieren. Die Kommunikation zwischen 400 Lehrenden ist praktisch kaum möglich, zumal die Institute über 26 Standorte in der

Stadt verteilt sind. Solche Kommunikationsprobleme haben vielfältige negative Auswirkungen: Nicht nur, daß man die Kolleg/innen und deren Arbeitsgegenstände und Sorgen nicht so gut kennt, es gibt z. B. auch gravierende Informationsdefizite über Studien- und Prüfungsmodalitäten des eigenen oder fremder Fächer. Vor allem aber ist so insgesamt das Bewußtsein von der gemeinsamen Tradition, von der methodischen und inhaltlichen Verwandtschaft der geisteswissenschaftlichen Fächer mehr und mehr zurückgegangen.

Im Bereich der wissenschaftlichen Selbstverwaltung hat sich die Philosophische Fakultät im großen und ganzen als ein wenig koordinierter Haufen ausgenommen, für den kaum jemand zu sagen vermag, was man denn eigentlich wolle. Von außen wird natürlich wenig Verständnis für die interne Differenziertheit dieser Fakultät aufgebracht, man registriert nur, daß dort nicht abgestimmt und mit einer Stimme gesprochen wird. Und dies führt im Zweifel dazu, daß diejenigen Fachbereiche, die z. B. einen abgestimmten Antrag zu einer besseren Ausstattung im Bereich Multimedia vorlegen, eher Berücksichtigung finden. Ein gravierendes Problem ist auch in Verschiebungen im hochschulpolitischen Diskurs zu sehen. Vielfach wird heute die Ausbildungspraxis derjenigen Fächer, die auf den Massenandrang notgedrungen mit Verschulungsinstrumenten reagieren, zur Form aller Fächer genommen. Beispiel: In NRW ist in den letzten Jahren die sogenannte Eckdatenverordnung zur quantitativen Begrenzung der Studienvolumina in allen akademischen Studiengängen umgesetzt worden. In dieser Verordnung steht im § 3 recht lapidar und ohne weitere Begründung und Erläuterung, daß für Prüfungen das Prinzip zu gelten habe: »Geprüft wird nur, was zuvor gelehrt wurde«. Inhaltlich ist dies die Aufkündigung all dessen, was seit Wilhelm von Humboldt als das Wesen der Universität im Unterschied zu allen schulischen Ausbildungsformen angesehen wurde. Noch vor 15 Jahren wären vermutlich Studierende gemeinsam mit Professoren wegen eines solchen Satzes in Demonstrationszügen vor dem Wissenschaftsministerium aufgetreten. Heute wird es vergleichsweise gelassen hingenommen. Für die Geisteswissenschaften, deren Studienziele sich am wenigsten mit Hilfe von Verschulungsinstrumenten

realisieren lassen, ist diese allmähliche Veränderung des öffentlichen Bewußtseins vom Wesen der Universität äußerst bedrohlich. Denn gleichzeitig geht auch der gesellschaftliche Konsens über die Berechtigung von wissenschaftlichen Disziplinen mehr und mehr verloren, die scheinbar nicht dem wirtschaftlichen Prozeß zuarbeiten.

Strukturentwicklung?

1995 sah der Dekan der Philosophischen Fakultät die ersten Ergebnisse der Versuche zur Fachbereichsfusion als eine hervorragende Gelegenheit, die grundsätzlichen Probleme der Fakultät einmal zu thematisieren und aufzugreifen. Die beginnende Neugliederung der Fakultät schien ihm ein Signal für eine gewisse Aufbruchstimmung oder zumindest Veränderungsbereitschaft zu sein. So begann er, einige Kollegen regelmäßig zu einer Art Problemaufnahme und zur Erörterung der Frage zusammenzurufen, wie diese Probleme einer fakultätsweiten Behandlung und Bewältigung zugeführt werden könnten. Mit Augenzwinkern erhielt diese Arbeitsgruppe die Bezeichnung AG 2020.

Gleichzeitig schlug das Rektorat dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh vor, den Neuordnungsprozeß der Philosophischen Fakultät inhaltlich zu begleiten. Hierzu gab es einige Vorgespräche mit Vertreter/innen von Rektorat und Verwaltung, die zunächst noch zu keiner konkreten Projektgestalt führten. Nach kurzen Überlegungen schlug der Dekan dem Rektor dann vor, das Projekt auf die Ebene der Fakultät zu verlagern. Die bestehende Arbeitsgruppe 2020 wurde, ergänzt um Vertreter des CHE, zum Lenkungsgremium des Projektes, für das dann bald die folgenden Prinzipien festgelegt wurden:

1. Abstimmung des gesamten Prozesses mit den Dekanen
2. AG 2020 bildet lediglich das Organisationsteam des Projektes
3. Es sollen Vorschläge entwickelt werden, über deren Umsetzung die zuständigen Gremien am Ende entscheiden.
4. Das gesamte Projekt soll in jedem seiner Teile so zügig wie mög-

lich in die jeweilige Verantwortlichkeit von Fachbereichsgremien gegeben werden.

Als Name des Projektes wurde die nüchterne Bezeichnung »Strukturentwicklungsprojekt Philosophische Fakultät/CHE (StEP)« gewählt.

II. Methodisches Konzept

Entwicklungsprojekte vom Umfang des StEP an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster benötigen in besonderem Maße einen methodischen Rahmen, der es den Projektverantwortlichen erlaubt, einen Überblick zu behalten und steuernd auf den Projektverlauf einzuwirken. In Münster besteht dieser methodische Rahmen im Grunde aus einer Abfolge von Workshops und Sitzungen der AG 2020 sowie von Sitzungen der einzelnen Projektgruppen.

Gleich zu Beginn der Projektarbeit fand im Januar 1996 ein zweitägiger Workshop der AG 2020 mit den Dekanen der Philosophischen Fakultät außerhalb von Münster in Billerbeck statt. Der Workshop wurde vom CHE vorbereitet und moderiert.

Auf diesem Workshop ging es darum, eine Stärken-/Schwächenanalyse und daraus abgeleitet Handlungsvorschläge zur Verbesserung der Arbeitsfähigkeit der Philosophischen Fakultät, zur Profilierung und zur Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Organisation vorzunehmen. Stärken-/Schwächenanalysen wurden insgesamt in den folgenden fünf Handlungsfeldern vorgenommen:

- Lehre und Studium
- Weiterbildung
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Interne und externe Öffentlichkeitsarbeit sowie Transferleistungen
- Organisation.

Die Ergebnisse dieses Diskussionsprozesses sind auszugsweise, und zwar für das Handlungsfeld Lehre und Studium in der Abb. 5 dokumentiert.

Abb. 5: Ergebnis der Stärken-/Schwächenanalyse
im Handlungsfeld Studium und Lehre

1. Lehre und Studium

1.1 Stärken

- Die Ausbildung in der Philosophischen Fakultät kommt den Bedürfnissen eines veränderten Arbeitsmarktes nach einer soliden Grundausbildung entgegen (Generalisten).
- Es werden vor allem auch allgemeine Schlüsselqualifikationen wie z. B. Problemlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit vermittelt.
- Die Studierenden finden einen ungewöhnlich dichten Fächerkanon vor.
- Das Studium gewährt den Studierenden große Freiheiten bei der Auswahl eigener Studienschwerpunkte.
- Trotz der angespannten Personalsituation wird in vielen Fächern sehr solide auf der Basis eines breiten Lehrangebotes und auf hohem wissenschaftlichem Niveau ausgebildet.

1.2 Schwächen

- Die einzelnen Studienabschnitte sind z. T. nicht hinreichend aufeinander abgestimmt.
- Eine interdisziplinär orientierte Vernetzung des Lehrangebotes der verschiedenen Fächer ist nur unzureichend entwickelt.
- Es gibt keine Diskussion, in welcher Weise ein Praxisbezug hergestellt werden soll.
- Das Prüfungssystem prüft allgemeine Schlüsselqualifikationen kaum ab.
- Die Fachstudienberatung ist teilweise unzureichend.
- Der Stellenwert der Lehre liegt z. T. weit hinter dem der Forschung zurück.
- Eine Evaluation der Lehre findet nicht statt.
- Es gibt kein klares Bild über das Ziel der Magisterausbildung.
- In weiten Teilen des Studiums spielt die interdisziplinäre, problembezogene und fächerübergreifende Ausbildung keine Rolle.

Aus den Ergebnissen der Stärken-/Schwächenanalyse wurden anschließend Handlungsvorschläge diskutiert und formuliert. Sie sind insgesamt für alle fünf Handlungsfelder in der Abb. 6 dokumentiert.

Abb. 6: Handlungsvorschläge für die Fachbereiche
der Philosophischen Fakultät

1. Handlungsfeld: Lehre und Studium

- Schärfung des Profils des Magister Artium (unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer und praxisorientierter Studienanteile)
- Sichtung und Auswertung des gesamten Studiengangsangebotes
- Systematisierung der Planung von Erweiterungen des Studiengangsangebotes vor dem Hintergrund relevanter bildungs- und ausbildungspolitischer Daten (Arbeitsmarkt, Angebote an anderen Hochschulen etc.)
- Internationalisierung der Studienangebote
- Situationsanalyse der Fachstudienberatung und der Betreuung der Studierenden sowie Entwicklung geeigneter Verbesserungsvorschläge
- Situationsanalyse der Erstsemesterbetreuung sowie Entwicklung geeigneter Verbesserungsvorschläge
- Sicherstellung einer stärkeren Nutzung der internationalen Austauschprogramme
- Klärung der Frage, wo eine Weiterentwicklung und Differenzierung der Prüfungsformen sinnvoll ist und durch welche Maßnahmen sie bewirkt werden kann
- Klärung, ob die Aufspaltung des Promotionsstudiengangs der Fakultät noch abzuwenden ist
- Entwicklung von Vorschlägen zur Verbesserung und stärkeren fachübergreifenden Koordination der Lehrerausbildung
- Entwicklung eines Verfahrens zur Evaluation der Lehrleistung an den Fachbereichen der Fakultät
- Entwicklung von geeigneten Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik.

2. Handlungsfeld: Weiterbildung

- Verstärkte Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten (aktuelle einmalige Veranstaltungen und formalisierte Dauerangebote)
- Verstetigung der Beiträge zur Sommeruniversität und ähnlichen Veranstaltungen als fester Bestandteil des Weiterbildungsangebotes der WWU und ressourcenmäßige Absicherung dieser Leistungen.

3. Handlungsfeld: Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs

- Ausbau und Intensivierung der Verwaltungsunterstützung für die Forschungsaktivitäten an der Fakultät im nationalen und internationalen Bereich
- Entwicklung eines Konzeptes, mit dem sich die Fachbereiche der Fakultät stärker als bisher in der Öffentlichkeit als Forschungsinstitutionen bekannt machen – integraler Bestandteil des PR-Konzeptes (S. Punkt 4, 1. Spiegelstrich)
- Entwicklung eines Verfahrens zur Evaluation der Forschungsleistung an den Fachbereichen der Fakultät
- Situationsanalyse der Nachwuchsförderung und Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen
- Systematisierung der Planung und Gründung von Graduiertenkollegs, SFBs, Zentren u. ä.
- Einrichtung eines Forums für Habilitanden.

4. Handlungsfeld: Interne/externe Öffentlichkeitsarbeit sowie Transferleistungen

- Entwicklung eines für die Fakultät verbindlichen PR-Konzeptes, das auch Vorstellungen zum Forschungstransfer beinhaltet – in Abstimmung mit dem Rektorat
- Verbesserung der internen Kommunikation
- Entwicklung eines Konzeptes zur besseren Kommunikation zwischen Fachbereichen und Fakultät
- Verbesserung der DV-Ausstattung
- Entwicklung eines Konzeptes zur besseren Information der Studierenden zu Fragen des Studiums
- Verbesserung und Abstimmung der Gremienvertretung
- Koordinierung und Intensivierung des Dialogs mit Bildungsinstitutionen
- Entwicklung eines Konzeptes zur Corporate Identity
- Entwicklung eines Konzeptes zum Fundraising für die Unterstützung repräsentativer Anlässe an der Fakultät
- Verbesserung der Integration von neuberufenen Lehrenden
- Entwicklung eines Konzeptes, wonach sämtliche Aktivitäten der Fakultät wie Kongresse und Vorträge, aber auch Mitwirkungen in der regionalen Kulturszene sowie die Präsenz in den Medien in der PR-Arbeit kontinuierliche Berücksichtigung finden

- Entwicklung von Handlungsvorschlägen zum wirksameren Dialog mit der Wissenschafts- und Bildungspolitik.

5. Handlungsfeld: Organisation

- Vereinbarung eines Kataloges von Zielen zwischen Hochschulleitung und Fakultät, in dem die Perspektiven der Fachbereiche näher bestimmt werden und der nach Ablauf von definierten Fristen in Hinblick auf die Zielerreichung gemeinsam überprüft wird
- Festlegung der technischen wie personellen Unterstützung der Fakultät durch die Verwaltung in einem Entwicklungskonzept zwischen Hochschulleitung und Fakultät
- Herbeiführung größerer Transparenz zwischen der Zentrale und den Fachbereichen in bezug auf die Mittelverteilung
- Entscheidungsverlagerung auf die Fachbereiche für die im Rahmen der Globalisierung des Haushaltes den Fachbereichen zugewiesenen geschöpften Mittel
- Bereitstellung der im Zuge der Neugliederungsvereinbarung den neugegründeten Fachbereichen zugesagten Verwaltungskompetenz der Dekanate mit Hilfe der derzeit in den Fachbereichsverwaltungen verfügbaren Personalressourcen
- Entwicklung eines Konzeptes der Zuständigkeiten und Kompetenzen der Fakultät im Verhältnis zu den Fachbereichen.

Nach ausführlicher Erörterung und Gewichtung der verschiedenen Handlungsvorschläge wurden fünf sogenannte Kampagnen definiert:

- *Kampagne 1: Lehre*
In dieser Kampagne geht es insbesondere um eine Verbesserung der Erstsemesterbetreuung wie der Fachstudienberatung, um eine bessere Koordination der Lehrerausbildung, um die Profilschärfung des Magisterstudiengangs und um eine systematische Planung und Entwicklung neuer Studiengänge.
- *Kampagne 2: Datenverarbeitung*
Diese Kampagne widmet sich verschiedenen mit der DV verbundenen Einzelfragen – wie der Optimierung der Organisations-

strukturen und der Zuständigkeiten in der DV-Versorgung der Fakultät.

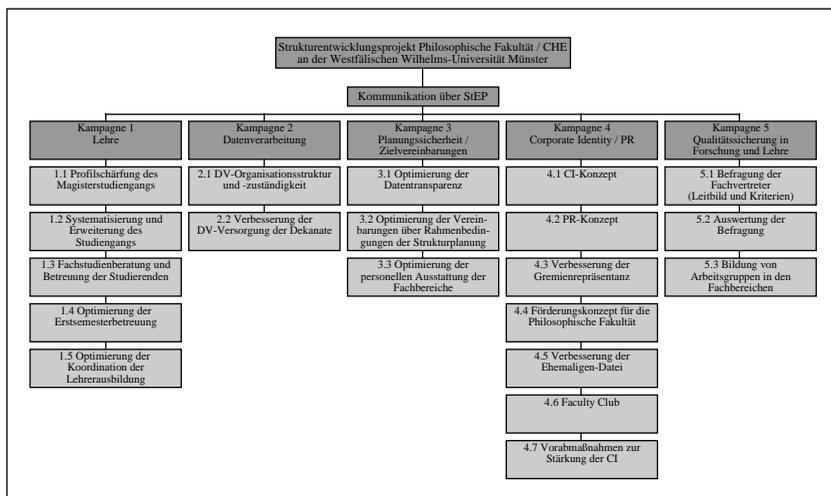
- *Kampagne 3: Planungssicherheit/Zielvereinbarungen zwischen Rektorat und Fakultät*
Zentrale Aufgabe dieser Kampagne ist es, den Dialog über Struktur- und Planungsfragen zwischen Fakultät, Fachbereichen und Universitätsleitung wieder zu beleben, um zu einem Modell für Zielvereinbarungen zu gelangen, in dem die Fachbereiche die Planung ihrer Strukturentwicklung und ihres Haushaltes mit dem Rektorat und der Verwaltung festlegen.
- *Kampagne 4: Entwicklung eines CI- und eines PR-Konzeptes*
Diese Kampagne beschäftigt sich mit Fragen des Selbstverständnisses der Fakultät und verfolgt verschiedene Maßnahmen, die eine bessere Identifikation der Mitglieder mit der Fakultät, aber auch ein deutlicheres und profilierteres Erscheinungsbild der Fakultät nach außen schaffen sollen.
- *Kampagne 5: Vergleichbarkeit (Qualitätssicherung in Lehre, Forschung und Organisation)*
In dieser Kampagne soll versucht werden, aus den spezifischen Bedingungen geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen heraus Verfahren der Qualitätssicherung und -verbesserung in Lehre, Forschung und Organisation für die einzelnen Disziplinen zu entwickeln.

Die Kampagnen wurden aufgliedert in einzelne Teil-Projekte, so daß sich das Projekt am Ende des Workshops in der in Abb. 7 dokumentierten Form darstellen ließ.

Noch im WS 95/96 wurde für die Kampagnen 1–5 jeweils eine Projektgruppe gegründet, mit denen die einzelnen Teilprojekte in Arbeitsschritte zerlegt wurden. Am Ende des WS 95/96 gab es einen umfassenden Arbeitsplan, beispielhaft wird in der Abb. 8 auch der Plan für die Kampagne 1 dargestellt.

Nach dem Initiierungsworkshop gleich zu Beginn des Projektes fanden weitere eintägige Workshops im Sommer 1996 sowie im

Abb. 7: Das StEP-Projekt
(hier: Planungsstand des Sommersemesters 1996)



Frühjahr 1997 mit den Projektgruppenmitgliedern der Kampagnen 1 bzw. 5 sowie mit Vertretern der Fachbereiche statt. Im Workshop der Kampagne 1 ging es darum, die Studienfachberater und die Sprecher der Ausschüsse für Studium und Lehre an einen Tisch zu bringen, um auf diesem Wege Informationen auszutauschen und Absprachen zu treffen zur Verbesserung des Informationsstandes in der Fakultät über organisatorische Regelungen

- für die Studienberatung,
- die Betreuung der Erstsemester und
- für bestimmte Aspekte des Lehrbetriebes sowie der Prüfungsmodalitäten.

Über diese Absprachen sollen dann z.B. Empfehlungen formuliert werden, um auf diesem Wege eine einigermaßen verbindliche Beratungsgrundlage auf den verschiedenen Beratungsebenen der Fakultät zu gewährleisten. Die Notwendigkeit einer derartigen Maßnahme liegt auf der Hand, wenn man sich die gravierenden Kommunikationsprobleme vergegenwärtigt, die innerhalb einer Einrichtung von

Abb. 8: Arbeitsplan Kampagne 1: Stand Ende WS 95/96

Struktorentwicklungsprojekt Philosophische Fakultät/CHE an der Universität Mü..... Projekte, Arbeitsschritte, Verantwortlichkeiten und Bearbeitungsstand		
Kampagne 1: Lehre (verantwortlich: Dr. Berthold)		
Projekte	Arbeitsschritte	Bearbeitung.....
1.1 Profilschärfung des Magisterstudienganges	1.1.1 Einladung der ALSA-Vorsitzenden und Konstituierung der Projektgruppe Lehre	1. Sitzung der..... Mitte April 1996
1.2 Systematisierung der Planung und Erweiterung des Studienangebotes	1.2.1 Konzeptionelle Überlegungen a) Bestandsaufnahme b) Vorschläge zur Koordination	Beginn: WS 96/.
1.3 Verbesserung der personellen Aus- stattung der Fachbereichsverwaltungen	1.3.1 Gespräche mit der Zentralverwaltung und den Dekanen (Fachbereitsref. u. a.)	1. Sitzung M.....
1.4 Verbesserung der Fachstudienberatung und der Betreuung der Studierenden der Philosophischen Fakultät	1.4.1 Einladung sämtlicher Fachstudienberater zur Sondierung der Situation und zur Konstitution der PG »Studienberatung« 1.4.2 Präsentation der Daten über das Studier- verhalten der Studierenden, Entwicklung eines Studienberatungskonzeptes	geplanter Beg..... Termin der 1..... Beginn: WS 96/.
1.5 Verbesserung der Erstsemesterbetreuung	1.5.1 Treffen der Projektgruppe Lehre unter Hinzuziehung weiterer Zuständiger zur Sondierung der Situation 1.5.2 Entwicklung eines Betreuungskonzeptes oder geeigneter Verbesserungsvorschläge	Beginn: WS 96/. Beginn: WS 96/.
1.6 Verbesserung der Koordination in der Lehrerausbildung	1.6.1 Gespräch mit dem Zentrum für Lehrerausbildung	geplanter Beg..... Termin der 1.....

der Komplexität und der Zergliederung der Philosophischen Fakultät in struktureller aber auch in räumlicher Hinsicht zu bewältigen sind. Im Workshop der Kampagne 5 ging es darum, über Maßnahmen der Qualitätssicherung, wie sie bereits von einzelnen Fächern bzw. Fachbereichen erprobt bzw. durchgeführt werden, zu informieren und diese zu dokumentieren.

Ein zweiter anderthalbtägiger Workshop mit den Mitgliedern der AG 2020, den Dekanen der Fachbereiche bzw. deren Vertreter fand im Februar 1997 statt. Auch dieser Workshop wurde im wesentlichen vom CHE vorbereitet und moderiert. Hier ging es u. a. darum, Zwischenbilanz zu ziehen: Wo hat es im vergangenen Jahr gute Fortschritte gegeben, was hat sich weniger gut entwickelt und wie geht es weiter mit dem Projekt. Einige der Hinweise, die für universitäre Planungsprozesse von allgemeinem Interesse sind, werden in der Abb. 9 wiedergegeben.

Abb. 9: Was hat sich gut, was weniger gut entwickelt?
Meinungen der Teilnehmer des zweiten Workshops
der AG 2020 mit den Dekanen

Was hat sich gut entwickelt?

- Die einzelnen Kampagnen haben die Defizite in der Fakultät bzw. in den Fachbereichen treffend beschrieben.
- Die Kampagnen erzeugen eine positive Verstärkung in den Fachbereichen für internes Handeln, ebenso wie bereits die Auflistung sowie der Versuch der Umsetzung einer Vielzahl von Aktivitäten.
- Die Vorhaben, Fragen der Struktur, der Lehre und des Selbstverständnisses hochschulöffentlich zu diskutieren und das Bemühen, von allen Beteiligten Beiträge einzufordern, erhöht die Chance, StEP auf eine breite Basis zu stellen.
- Die in den einzelnen Kampagnen entwickelten Ideen und Papiere sind überraschend konkret und auf die Probleme der Fachbereiche bezogen.
- Das Projekt hat eine positive Außenwirkung erzeugt.

Was hat sich weniger gut entwickelt?

- Die Zeitplanung wurde nicht eingehalten.

- Die Verwaltung wurde zu wenig beteiligt.
- Es sind zu wenig konkrete Ergebnisse vorzuweisen.
- Das Projekt hat längst nicht alle Angehörigen der Fakultät erreicht.
- Es ist nach wie vor eine defensive Haltung vieler Hochschulmitglieder spürbar.
- Die interne Vernetzung läßt zu wünschen übrig.
- Eine Einbindung der Gremien hat kaum stattgefunden.
- Der konkrete Nutzen ist nicht sichtbar.
- Die Befindlichkeiten der Fachbereiche wurden nicht in allen Fällen hinreichend berücksichtigt; die Fachbereiche sind zu wenig eingebunden worden.

Ohne an dieser Stelle der Versuchung zu erliegen, die vorstehenden Meinungsäußerungen zu interpretieren, sei doch festgestellt, daß vor allem die negativen Bewertungen die auch von der AG 2020 empfundenen Defizite treffend beschreiben. Um diese Defizite zu beseitigen, wurde z. B. verabredet, den bisherigen Nutzen und vor allem den möglichen künftigen durch Zwischenberichte darzustellen und die Arbeit in den einzelnen Kampagnen so bald wie möglich in die Fachbereichsgremien zu überführen.

Neben den Workshops, die wegen der allgemeinen, für andere universitäre Planungsprozesse verwertbaren Erkenntnisse ausführlicher beschrieben und dargestellt wurden, finden in der Regel zweimal im Semester die Sitzungen der AG 2020 statt: jeweils zu Beginn und zum Ende der Vorlesungszeit. Des weiteren gibt es Gespräche der AG 2020 mit den Dekanen der Fachbereiche, mindestens einmal im Semester sowie bei Bedarf mit dem Rektorat, bisher insgesamt zweimal. Die Sitzungen der AG 2020 werden zusammen vom Dekanat der Fakultät und dem CHE vorbereitet und moderiert.

Bedarfsabhängig, aber ebenfalls mindestens einmal pro Semester finden Projektgruppensitzungen in den einzelnen Kampagnen statt. Die exemplarische Aufzählung dieser Aktivitäten soll verdeutlichen, daß Planungsprozesse vom Umfang des StEP einerseits erhebliche Zeit benötigen, daß es andererseits eines konzeptionellen und methodischen Rahmens bedarf, um die vielfältigen und vielschichtigen Aktivitäten zuverlässig steuern zu können.

III. Stand der Dinge

Mittlerweile (Stand Sommersemester 1997) ist in einigen Projektbereichen trotz der angedeuteten Schwierigkeiten ein erfreulicher Entwicklungsgrad erreicht worden. Die in StEP von Beginn an artikuliert Intention, die einzelnen Arbeiten sobald wie möglich an die Fachbereiche und die dort bestehenden Gremien zu geben, soll daher in einigen Kampagnen jetzt konkretisiert werden. In manchen Projektfeldern konnten zum Teil wichtige Arbeitsschritte noch nicht umgesetzt werden, in anderen hat sich durch den bisherigen Projektverlauf vor allem das Verständnis der Schwierigkeiten verschärft, das dafür verantwortlich ist, das noch keine größeren Fortschritte erzielt werden konnten.

Kampagne 1

In der Kampagne, die sich mit Verbesserungsmaßnahmen im Bereich Lehre befaßt, ist ein befriedigender Diskussions- und Bearbeitungsstand erreicht worden. Wie oben angedeutet, sollten in dieser Kampagne fächerübergreifende Probleme in dem Gesamtkomplex Lehre aufgegriffen werden. Dabei standen natürlich nicht inhaltliche Fragen der Lehrplangestaltung auf der Tagesordnung, sondern vor allem organisatorische Schwierigkeiten, die entweder strukturell alle Fächer betreffen (Informationsfluß über Prüfungsformalitäten) oder die in den verschiedenen Fächern ähnlich auftreten (Organisation der Studienberatung).

Für den Komplex Studienberatung und -betreuung ist in den verschiedenen Arbeitssitzungen eine Fülle von Vorschlägen und Beispielen genannt worden, die nun in einem Zwischenbericht aufgeführt und allen Fächern zugänglich gemacht werden. Außerdem ist eine Auflistung der verschiedenen Beratungs- und Betreuungssysteme in den Fächern für das Grundstudium erstellt worden. Diese Aufstellung wird wiederum allen Fächern zugestellt. Problemhintergrund ist hierzu, daß infolge der unüberschaubaren und dezentralen Struktur

der Fakultät in den Instituten häufig gar nicht bekannt ist, wie ähnliche Herausforderungen in der Studienberatung in anderen Instituten gelöst werden. Große Aufmerksamkeit ist in dieser Kampagne den unbefriedigenden Informationsflüssen gewidmet worden. Hier macht sich negativ bemerkbar, daß Magisterprüfungsordnungen besonders komplex sind, es sehr unterschiedliche Zuständigkeiten für Beratungen, Anerkennung von Prüfungs- oder Studienleistungen etc. gibt, und daß es daher kaum gelingt, all die Personen (ca. 400 Lehrende), die von Studierenden gefragt werden, mit verlässlichen aktuellen Informationen über Studien- und Prüfungsbedingungen sowie die dazugehörigen organisatorischen Details zu versorgen. Hier wird versucht werden, die Möglichkeiten moderner Informationstechnik zu nutzen, indem sorgfältig ausgearbeitete Homepages mit einer entsprechenden Vernetzungsstruktur (Links) genau zu diesem Problembereich entwickelt werden. Daneben werden regelmäßige Treffen zwischen Prüfungsamt und Studienfachberatern sowie den Fachschaften zum Informationsaustausch über aktuelle Aspekte in der Prüfungsorganisation sowie über Entwicklungen in den einzelnen Fächern eingeführt. Diese Treffen werden quasi an die Stelle der Projektgruppe 1 treten.

Kampagne 2

Die Fragestellungen der Kampagne 2 sind von besonderer Brisanz. In den Universitäten hat in den letzten 20 Jahren die Einführung einer völlig neuen Entwicklungsstufe in der Datenverarbeitung gravierende Probleme heraufbeschworen. Für die Fachbereiche der Philosophischen Fakultät sind die Schwierigkeiten etwa die folgenden. In einigen Instituten und Dienstzimmern ist eine Erstausrüstung mit Rechnern noch nicht erfolgt. Diese Verzögerungen hängen teilweise auch damit zusammen, daß manche GeisteswissenschaftlerInnen erst durch die jüngsten Schübe in der Computer- und Software-Entwicklung die ungeheure Bedeutung dieser Technik auch für Geisteswissenschaften sehen. Selbst demgegenüber sind allerdings die noch

heute geltenden Empfehlungen der DFG des Verhältnisses von Wissenschaftlern zu PCs in der Relation 3 : 1 hoffnungslos überholt.

In Münster haben die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche in den letzten Jahren immer wieder darunter gelitten, daß ihre Etats relativ so gering waren, daß sie nicht ausreichten, vorhandene PC-Einrichtungen angemessen aufzurüsten bzw. zu erneuern. Wie eine von der Projektgruppe durchgeführte Befragung ergab, sind 28 Prozent der Rechner 386er oder älterer Bauart und damit praktisch nicht netzfähig. Durch entsprechende Vorarbeiten der Projektgruppe gelang es, einen gemeinsamen Antrag der Fachbereiche der Philosophischen Fakultät zum Ersatz dieser Altgeräte zu entwickeln.

Die hinter solchen Detailproblemen sich abzeichnende Schwierigkeit ist natürlich die völlig neuartige organisatorische Herausforderung, die die Datenverarbeitung an Universitäten stellt. In die bestehende Verwaltungsstruktur, die bekanntlich starr genug ist, mußte ein eigenes System der Verwaltung von Beschaffung, Bedienung, Pflege, Erneuerung und Kontrolle der Datenverarbeitung eingeflochten werden. Allerdings verläuft die technische Entwicklung in diesem Bereich so schnell, daß noch jede Planung nach kurzem überholt war. Diese Konstellation stellt die Universitäten vor enorme Schwierigkeiten in der Steuerung der die Datenverarbeitung betreffenden Verwaltungsabläufe.

Auch in Münster ist man zur Zeit damit beschäftigt, wieder eine neue Struktur für die Felder Betreuung, Pflege und Beschaffungsplanung umzusetzen. In Fachbereichsnähe sollen dezentrale Versorgungseinheiten eingerichtet werden, die Betreuungs- und Planungsaufgaben übernehmen. Für den Bereich der Philosophischen Fakultät ist vorgesehen, daß diese Versorgungseinheiten sich wiederum untereinander koordinieren. Dies eröffnet die Möglichkeit, die Fragestellungen, die bisher in der Projektgruppe 2 erörtert wurden, an dieses Koordinationsgremium zu übergeben.

Kampagne 3

Das zentrale Ziel dieser Kampagne wird erst erreicht sein, wenn Strukturpläne vorliegen, die zwischen Rektorat und Fachbereichen sorgfältig abgestimmt sind. Eine realistische und zukunftsorientierte Strukturplanung wird ein Fachbereich dann entwickeln, wenn er sich recht genau darüber im Klaren ist, wie Rektorat und Verwaltung mit diesen Plänen umgehen werden. Es kommt auf so etwas wie ein Vertrauensverhältnis an. Ein für die Fachbereiche spürbarer Gewinn an Planungssicherheit kommt auf diesem Weg dadurch zum Tragen, daß derartige Strukturpläne zur Handlungsgrundlage der gesamten Universität werden. Dies bedeutet, daß Diskussionsbedarf über Stellenverwendungen allein noch im Innovations- oder Ergänzungsbereich der Fächer auftritt, aber nicht in den Kernbereichen, in denen die zentralen Daueraufgaben erledigt werden. Nebeneffekt der so gewonnenen Sicherheit ist eine größere Transparenz und Offenheit in der fachbereichsinternen Planungsperspektive. Man wird sich auf gemeinsame Ziele und Schwerpunktsetzungen ebenso verständigen müssen wie auf Dimensionen der Profilbildung in den Fächern.

Die Bemühungen in der Kampagne 3 zur Initiierung solcher Strukturpläne haben insoweit einen erfreulichen Zwischenstand erreicht, als ein Rahmenkonzept solcher Pläne vorliegt und von Rektor und Fakultätsdekan an die Fachbereiche mit der Aufforderung versandt wurde, einem bestimmten Zeitplan entsprechend, vorhandene Strukturpläne anzupassen oder neue zu entwickeln. Zum Konzept der hier angestrebten Strukturplanung gehört die Vorstellung einer rollierenden Fortschreibung, so daß Strukturplanung auf diesem Weg zu einem festen Bestandteil der Fachbereichsarbeit werden müßte. Der Fortgang dieser Pläne in den Fachbereichen wird in den nächsten Monaten von der AG 2020 aufmerksam beobachtet und womöglich unterstützend begleitet werden.

Ein anderes zentrales Anliegen in der Kampagne 3 war die Verbesserung der Datentransparenz. Hintergrund ist hier die von den Fachbereichsdekanen vorgebrachte Klage, daß die Aufstellung der Verwaltung über Mittelzuweisungen an die Fachbereiche kaum zu

verstehen, geschweige denn nachzurechnen sei. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, daß der hausinterne Mittelverteilungsschlüssel in Münster extrem kompliziert ist. Obwohl Rektorat und Verwaltungsspitzen für dieses Ansinnen mehrfach Verständnis bekundet haben und die Bereitstellung verständlicherer Legenden sowie die Offenlegung sämtlicher Einzeletats zugesagt haben, konnte in dieser Angelegenheit bisher kein Fortschritt erzielt werden. Hier wird die AG 2020 weiterarbeiten müssen.

Kampagne 4

In dieser Kampagne ist vor allem die Frage erörtert worden, wie die Identifikation der Angehörigen und Mitglieder mit der Fakultät verbessert werden kann. Zur Klärung der Situation sind zwei Befragungen durchgeführt worden. Zum einen wurden Münsteraner Bürger nach ihrem Bild der Philosophischen Fakultät befragt. Dieses Bild ist wenig spezifisch und bestätigt die Vermutung, daß im Bereich Öffentlichkeitsarbeit viel zu tun übrig bleibt. Die zum anderen unter Mitgliedern der Fakultät durchgeführte Befragung zur Identifikation mit der Fakultät war erheblich differenzierter und markiert recht markant eine Reihe von Problempunkten. Die Fakultät ist in dieser Erhebung nicht im formalen Sinne als gemeinsam beschließender Ausschuß thematisiert worden, sondern jeweils als Gesamtheit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche. Die Ergebnisse müssen unter anderem dahingehend gewertet werden, daß unter den Fakultätsmitgliedern (Professoren, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende) das Bewußtsein für die Gemeinsamkeit der geistes- und sozialwissenschaftlichen Institute nicht mehr sehr deutlich ausgeprägt ist.

Des weiteren hat im Rahmen dieser Kampagne eine Promovendin ein Konzept dafür entworfen, wie ein Leitbild der Philosophischen Fakultät entwickelt und zur Geltung gebracht werden könnte und welche Maßnahmen umzusetzen wären, damit das entstehen könnte, was heute Corporate Identity genannt wird. Innerhalb dieser Bemü-

hungen hat eine Arbeitsgruppe zwischenzeitlich einen ersten Entwurf eines möglichen Leitbildes für die Philosophische Fakultät formuliert.

Gleichzeitig haben die Diskussionen in dieser Kampagne sowie die Bewertungen der gesamten Erörterungen um das StEP-Projekt auch deutlich gemacht, wie enorm kompliziert es wäre, einen solchen Prozeß auf der Ebene der gesamten Fakultät umzusetzen. Die auseinanderstrebenden Trends der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche in Münster sind hier möglicherweise schon zu sehr fortgeschritten, als daß eine solche gemeinsame Anstrengung zur Zeit erfolgreich initiiert werden könnte. Daneben ist es auch eine ganze Anzahl von sehr grundsätzlichen Problemen, die die Durchführung solcher Leitbildprozesse an Hochschulen erheblich erschwert. (Siehe hierzu ausführlicher den Abschnitt »Identität«). Gegenwärtig wird die Frage eruiert, ob einer der Fachbereiche die Notwendigkeit zur Einleitung eines solchen Vorhabens sieht. Die für die Gesamtfakultät bisher angestellten Überlegungen hierzu stehen den Fachbereichen für diesen Zweck zur Verfügung.

Kampagne 5

In der Kampagne 5 stand das Thema Evaluation im Vordergrund. Dabei ist auch die Frage erörtert worden, ob Evaluationen in der Philosophischen Fakultät in Münster angestrengt werden sollten. Es wurde in ausführlicher Auseinandersetzung mit den Evaluationsmodellen und den Erfahrungen, die anderenorts gemacht wurden, ein eigenes Konzept entwickelt, das an die Stelle echter Evaluationsverfahren die Etablierung von Qualitätssicherungsdiskursen in den Fächern setzen soll. Siehe zu diesem Konzept ausführlich unten den Abschnitt »Evaluation – Qualität – Ziele«.

Es sind verschiedene Versuche unternommen worden, derartige Debatten in den Fachbereichen fakultätsweit anzustoßen. Dabei hat sich erwiesen, daß in einigen Fächern schon seit langem mannigfaltige Formen der Evaluation angewendet werden, wenn auch in der

Regel mit begrenzten Intentionen. Zur Zeit wird versucht, eine überblicksartige Aufstellung über diese verschiedenartigen Aktivitäten zusammenzustellen. Leider ist es im Verlauf von StEP nicht gelungen, eine Koordinierung der Arbeitsschritte und Vorhaben in der Kampagne 5 mit Rektorat und den zentralen Gremien zu gewährleisten, so daß mehrere Evaluationsanstöße sich zum Teil überschneiden.

Gleichwohl haben die verschiedenen Maßnahmen zur Initiierung eines Qualitätsdiskurses in den Fächern in einigen Instituten zu mancherlei Initiativen geführt. Vereinzelt tendiert man zu echten Evaluationsmaßnahmen mit quantitativen Verfahren, ergänzt um Fremdgutachten, in einigen Instituten werden dagegen unterschiedliche Maßnahmen zur Qualitätssicherung respektive Verbesserung geplant und umgesetzt. Dementsprechend soll die Kampagne fachbereichsspezifisch weitergeführt werden.

Runder Tisch

Der innerhalb von StEP bald aufgenommene Versuch, Studierende in die Diskussion über Strukturentwicklungsfragen in den Geistes- und Sozialwissenschaften einzubinden, ließ sich zunächst sehr schleppend an. Da die ersten Einladungen zu Informations- und Diskussionsveranstaltungen kaum angenommen wurden, ist dann ein runder Tisch eingerichtet worden, der als regelmäßig tagender Anlaufpunkt für das Gespräch mit den Studierenden dient. Dort haben die Studierenden bald selbst die Initiative ergriffen und sich vorgenommen, eine fakultätsweite Befragung der KommilitonInnen zur Studienzufriedenheit durchzuführen und auszuwerten. Es konnte eine Privatdozentin aus der Politikwissenschaft gewonnen werden, die sich bereit fand, diese Befragung im Rahmen einer regulären Lehrveranstaltung zu betreuen. Die Auswertung dieser Befragung, bei der 3000 Fragebögen eingesetzt wurden und etwa 1200 ausgefüllt eingegangen sind, ist zur Zeit noch nicht abgeschlossen. Die Studierenden haben selbst bereits Überlegungen angestellt, wie die Wiederholung einer solchen Erhe-

bung in gewissem zeitlichen Abstand realisiert werden könnte. Zu klären sein wird im Moment noch, welche Folgen die Ergebnisse in den Fächern haben werden.

IV. Evaluation – Qualität – Ziele

Auf dem ersten Initiierungsworkshop war allen Beteiligten klar, daß sich das Gesamtprojekt mit dem Thema Evaluation befassen muß. In der gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskussion ist Evaluation geradezu zum Zauberwort avanciert, so daß absehbar schien, daß früher oder später die Durchführung von Evaluationen unvermeidlich werden würde. Dabei ist die Diskussion von Anfang an bewußt sehr offen gehalten worden – die Behandlung des Themas Evaluation sollte nicht in irgendeiner Weise präjudiziert werden.

Das CHE hat dann eine Fülle von Informationen über die unterschiedlichen Evaluationsverfahren in verschiedenen Ländern und in Deutschland zur Verfügung gestellt und seine eigenen Einschätzungen der Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen Vorgehensweisen erläutert. Für die AG 2020 ergab sich daraufhin bald folgender Eindruck:

- 1) Evaluationsverfahren werden gegenwärtig häufig durchgeführt, ohne daß klare Zielvorstellungen definiert sind (welche Ergebnisse führen zu welchen Konsequenzen?). Dementsprechend sind keine Evaluationsprojekte bekannt, die (unter deutschen Universitäten vergleichbaren Verhältnissen) die angestrebten Effekte bewirkt hätten.
- 2) Evaluationsverfahren werfen stets eine Fülle von methodischen Zweifeln auf. Geisteswissenschaftliche Fächer stehen in Gefahr, in vorwiegend quantifizierend ausgerichteten Verfahren ihr Leistungsspektrum und ihre Ziele schwer abbilden zu können. Die Schwierigkeiten werden z. Zt. am ehesten durch die gleichzeitige Anwendung mehrerer Methoden bewältigt.
- 3) Evaluationen sind extrem zeit- und arbeitsaufwendig, und je aussagekräftiger die Ergebnisse sein sollen, desto mehr Aufwand ist

erforderlich. (Der Präsident der Hamburger Universität, Lühje, beziffert die Kosten auf 100 000 DM pro Fach, wenn die Fremdgutachter auf Honorare verzichten – die Philosophische Fakultät in Münster betreibt 47 Magisterfächer). Es war nicht erkennbar, daß Personal- und Sachkosten in nennenswertem Umfang von irgendwoher ersetzt werden könnten.

- 4) Evaluation ist ein sehr pejorativ belegter Begriff in den Universitäten. Für viele Mitglieder der Fakultät hat dieser Begriff den Klang von Kontrolle, aber auch von der latenten Unterstellung, daß schlechte, unzureichende oder zu wenig Arbeit geleistet werde, daß also Kontrolle notwendig sei. Fakultätsweit Evaluationsprojekte zu propagieren, schien die Gefahr zu bergen, daß sich StEP in endlose Diskussionen verstricken würde.

Von Beteiligten an den Evaluationen im Nordverbund wird berichtet, daß die Abschlußberichte im Konsens mit den jeweilig evaluierten Fächern erstellt werden. Dadurch werden die Stärken und Schwächen des jeweiligen Instituts dort offen thematisiert, und die Bereitschaft, evtl. Schwächen zu bearbeiten, ist recht hoch. Genau darin aber hat die AG 2020 vor dem Hintergrund all dieser Aspekte das eigentliche Ziel von Evaluationsprozessen gesehen: Die Belebung eines tabulosen Diskurses in den Instituten über mögliche Schwächen und evtl. Verbesserungsmöglichkeiten. Wenn es gelingt, eine solche Debatte in den Instituten zu initiieren, kann man sich den Umweg über aufwendige (und in ihrer methodischen Zuverlässigkeit schnell angezweifelte) Evaluationsverfahren ersparen.

Ein solches Vorgehen bedeutet allerdings den bewußten Verzicht auf die Vergleiche zwischen verschiedenen Instituten unterschiedlicher Fachrichtungen einer Universität und vor allem zwischen verschiedenen Instituten derselben Fachrichtung an mehreren Universitäten. Dies dürfte jedoch kaum einen ernsthaften Verlust bedeuten, weil die je spezifischen Ausrichtungen und Bedingungen verschiedener Institute (gewachsener Raum-, Personal-, Studierenden-, Verflechtungs-, Angebotsstrukturen und vieles mehr) eine wirkliche Vergleichbarkeit zweier Institute derselben Fachrichtung extrem erschweren. Das Ziel dieser Kampagne sollte daher lauten, einen Dis-

kurs über Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung in den Instituten in Gang zu bringen. Erster Schritt muß folglich eine Debatte in den Fächern darüber sein, was sie eigentlich unter Qualität verstehen, um daran dann Ist und Soll zu messen. Natürlich müssen die Fächer dabei selbst entscheiden, welche Informationen sie für diese Diskussion benötigen.

Da das gesamte StEP-Projekt, wie verschiedentlich betont, allein auf argumentative Überzeugung setzen kann, bestand einer der Versuche, diese Diskussion zu entfachen, darin, alle Lehrenden der Fakultät anzuschreiben und ihnen dieses Ziel zu erläutern. In diesem Schreiben wurden die Lehrenden auch um die Kennzeichnung von denjenigen Indikatoren gebeten, die sie aus einer recht ausführlichen Liste an potentiellen Bewertungskriterien für die für das eigene Fach am ehesten aussagekräftigen halten. Daneben wurden die Lehrenden in diesem Schreiben ersucht, sich inhaltlich zu ihrem jeweiligen Selbstverständnis ihres Faches zu äußern. Hierzu wurden exemplarisch einige diskursive Fragen vorgeschlagen. Obwohl immerhin 50 Mitglieder der Fakultät hierauf geantwortet haben, also ca. ein Achtel, hat diese Bitte doch am meisten Widerstände und Kritik ausgelöst. Die Fragen (z. B. »Was möchten Sie in Ihrem Fach vermitteln?«) wurden als unwissenschaftlich, als empirisch untauglich, als unpräzise etc. kritisiert, wobei der Unmut meist indirekt und über Dritte die Initiatoren erreichte.

In dem Anschreiben war erläutert worden, daß diese Fragen nicht zu empirisch quantitativen Auswertungen herangezogen werden sollten, daß sie lediglich als Anstoß einer Diskussion über Selbstverständnis und Qualität in den Fächern zu verstehen seien. Die eingegangenen Antworten explizieren in der Regel nicht das je individuelle Verständnis des Faches, sondern reproduzieren vielfach die üblichen quasi formalen Kompromißformeln (»Was möchten Sie vermitteln?« – »Fachwissen«).

Die gesamte Reaktion auf diese Bemühung setzt sich zu dem Bild zusammen, daß die Antwort auf die Frage geradezu systematisch verweigert wird, was es denn eigentlich ist, das den WissenschaftlerInnen mit ihrem Fach jeweils am Herzen liegt. Genau diese Frage

aber hat in den Geisteswissenschaften zentrale Bedeutung. Ein wesentlicher Grund für die Ausbildungsschwierigkeiten in diesen Fächern ist darin zu sehen, daß es kein allgemeinverbindlich gegebenes Verständnis der Ziele und des Wesens dieser Disziplinen mehr gibt, das ein Studium tragen könnte. Studienordnungen aber liefern zu diesen Fragen meist keine brauchbaren Auskünfte, sie bieten nur leere Kompromißformeln an und benennen formale Studienanforderungen.

Selbstverständlich ist es in allen Wissenschaften, die ihren legitimierenden Bezug nicht in einer konkreten Praxis haben, ein besonderes Problem, den Sinn dieser Fächer zu benennen. Jeder weiß, daß fünf Philosophen auf die Frage nach dem Wesen der Philosophie mindestens fünf verschiedene Antworten geben und daß dies dem Wesen des Faches auch entspricht. Das alles ändert aber nichts daran, daß die Studierenden ein berechtigtes Interesse gerade an der Beantwortung – oder Problematisierung – dieser Frage haben. Geradezu verhängnisvoll ist es, wenn Studierende diese Frage nicht einmal stellen, weil sie glauben, die Antwort zu kennen. Weit verbreitet ist z. B. das Vorurteil, das Studium einer fremdsprachlichen Philologie sei in jedem Fall nützlich, weil man heutzutage Fremdsprachen immer gebrauchen könne. Für viele Studienanfänger ist es dann eine bittere Erfahrung, feststellen zu müssen, daß man in der englischen Philologie nicht Englisch lernt.

Noch ein anderer Aspekt verdient hier Berücksichtigung. Die Tatsache, daß es in den meisten geisteswissenschaftlichen Instituten kein ausformuliertes Selbstverständnis der dort vertretenen Disziplinen gibt, bedeutet nicht, daß die Praxis der institutionalisierten Studienorganisation, der Lehre und der Prüfungen nicht jeweils auf den Voraussetzungen des Fachverständnisses eines jeden Lehrenden fußen würde. Studien- und Prüfungsordnungen sowie etliche studienorganisatorische Details sind eben ein faktischer Ausdruck von disziplinären Konzepten, die in einem komplexen Geflecht von Gremien- und Individualentscheidungen die Studienrealität prägen. Nur diese Voraussetzungen werden nicht thematisiert. Zum Teil wird so getan, als gäbe es noch ein tradiertes konsensuelles Verständnis dessen, was

das Fach ausmache, zum Teil wird die Vielfältigkeit dieser Konzepte als unüberwindlich akzeptiert. Beides führt auf der Seite der Studierenden vor allem zu Verwirrung, Frustration und Desorientierung. Und die gelegentlich vertretene Auffassung, daß die Studierenden gerade davon profitieren werden, daß sie aus der Studienpraxis heraus die verschiedenen Konzepte erkennen, für sich sichten und werten können, bleibt in Zeiten der Massenuniversität für die großen Fächer und dort für die Mehrheit der Studierenden ein frommer Wunsch. Wenigstens die Benennung des Problems und die Artikulation der unterschiedlichen Konzepte muß als ein fundamentales Recht der Studierenden der betroffenen Fächer verstanden werden. Aber auch in Hinsicht auf Evaluationen gilt: Der eigentlich relevante Vergleichsmaßstab für evaluierte Fächer ist nicht dasselbe Fach an irgend einer anderen Universität, das meist doch nicht wirklich vergleichbar ist, sondern die eigene Zielsetzung des jeweiligen Instituts. An den Ausformulierungen und der Verständigung auf ein solches gemeinsames Ziel fehlt es bisher fast vollständig.

V. Prozeßsteuerung, Handlungsträger und externe Beratung

Die Prozeßsteuerung bei StEP erfolgt über die AG 2020, die Handlungsträger sind die jeweiligen Projektgruppen der Kampagnen 1–5, denen ein Mitglied der AG 2020 als Koordinator vorsteht. Die externe Beratung erfolgt durch das CHE.

Wie im Eingangskapitel bereits beschrieben, benötigen Planungsprozesse Prozeßpromotoren, die den Planungsprozeß initiieren, ihn vorantreiben und darauf achten, daß er nicht versandet.¹ Dieser Prozeßpromotor war von Beginn an die AG 2020. Bei der AG 2020 handelte es sich zunächst um eine Gruppe von Hochschullehrern der Philosophischen Fakultät, die aufgrund des Interesses und des Engagements für die Belange der Fakultät auf der Grundlage von Sachver-

1 Vgl. Müller-Böling, Krasny, S. 13 ff.

stand und langjähriger Erfahrung in der akademischen Selbstverwaltung vom früheren Dekan Hundsnurscher zu dessen Beratung ins Leben gerufen wurde. Die AG 2020 befaßte sich vor allem mit Themen und Problemen, die die Fakultät als Ganzes betrafen. Anfangs war die AG 2020 eine lockere Beratergruppe des Dekans der Philosophischen Fakultät. Nachdem durch Vermittlung des Rektorates das Strukturentwicklungsprojekt initiiert wurde, wurde die AG 2020 um zwei Mitarbeiter der Hochschulverwaltung (den Dezernenten für Akademische Angelegenheiten und den Referenten des Prorektors für Studium und Lehre) und um zwei Mitarbeiter des CHE erweitert. Für die AG 2020 blieb dadurch zwar formell die Aufgabe eines Beratungsgremiums bestehen, faktisch übernahm sie jedoch die Aufgabe des Lenkungsausschusses, ebenso wie die Aufgabe des Prozeßpromotors für das Strukturentwicklungsprojekt an der Philosophischen Fakultät.

In der AG 2020 wurde von Beginn an die Chance gesehen, daß die Fachbereiche der Philosophischen Fakultät durch StEP die Möglichkeit bekommen, sich ihrer gemeinsamen Aufgaben und Interessen wieder bewußter zu werden und dadurch mehr Handlungsfreiheit und Mitbestimmung in eigenen Belangen zurückzugewinnen. Zu lange hatte die Zersplitterung der Philosophischen Fakultät in elf Fachbereiche zu allseits beklagten negativen Folgen geführt, die sich mit Vereinzelung, Auseinanderentwicklung und fehlender Kommunikation beschreiben lassen.²

Die AG 2020 war früher nicht und ist auch nicht für StEP von einem verfassungsmäßigen Gremium der Fakultät eingesetzt. Dies ist natürlich von Anfang an eine Stärke und Schwäche zugleich gewesen. Die Stärke besteht darin, daß die AG 2020 ihre Arbeit so versteht, daß ohne langwierige fakultätsinterne Abstimmungsprozesse Wege aufgezeigt werden, wie durch Gespräche und Diskussionen über gemeinsame Probleme eine bessere Zusammenarbeit erreicht bzw. Lösungsvorschläge initiiert werden können. Lösungsvorschläge sind dabei als Angebot an die Fachbereiche gedacht, allerdings mit

2 Vgl. Hundsnurscher, F.: StEP-Info 2/97.

der Zuversicht, daß sie in den Fachbereichen mehrheitlich auf Zustimmung stoßen können.

Dieses Vorgehen, frei von Abstimmungszwängen und -notwendigkeiten in Gremien der Fakultät, macht die Arbeit auf der anderen Seite naturgemäß angreifbar: Alle diejenigen, denen die Überlegungen zu StEP nicht geheuer vorkommen, haben es auf diese Weise natürlich sehr leicht, die Mitarbeit unter Hinweis auf die formalen Entscheidungsstrukturen – im günstigen Falle – zu verweigern.

Entscheidungsprozesse an und in Hochschulen zeichnen sich durch einen besonders hohen Bedarf an Koordination und Abstimmung aus, häufig mit der nicht zu vermeidenden Konsequenz, daß ein kleinster gemeinsamer Nenner gefunden wird. Planungsprozesse, wie StEP an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster, bedürfen, wenn sie nicht durch formale Gremienbeschlüsse abgesegnet werden, nicht nur überzeugender Zwischenergebnisse, sondern auch einer unbeeinträchtigen Unterstützung sowohl durch das Steuerungsgremium wie auch durch die Leitung der Hochschule. Die Eindeutigkeit dieser Signale aus dem Münsteraner »Schloß« wurde zeitweise vermißt, und dies erschwerte die Umsetzung der verabredeten Maßnahmen erheblich.

Die Rückkoppelung zum Rektorat sollte durch die Beteiligung zweier erfahrener Verwaltungsmitarbeiter in der AG 2020, die in ihrem Aufgabenbereich eng an das Rektorat angebunden sind, sichergestellt werden. Vorteil dieser Konstellation ist, daß notwendige Informationen unmittelbar in die Arbeit der AG 2020 einfließen können, Nachteil dieser Konstellation ist jedoch die fehlende direkte Einbindung des Rektorates in das Projekt. Die verschiedenen Abstimmungsgespräche, die es zwischen der AG 2020 und dem Rektorat zwangsläufig dadurch geben mußte, konnten diesen Nachteil in der Konstruktion des Steuerungsausschusses nicht ausgleichen.

Die Handlungsträger des Projektes sind die den einzelnen Kampagnen zugeordneten Projektgruppen, die jeweils von einem bzw. von zwei Mitgliedern der AG 2020 koordiniert werden. Hier findet – naturgemäß in enger Rückkoppelung mit der AG 2020 – die eigentliche konzeptionelle Arbeit statt. Mitglieder der Arbeitsgruppen sind die Vorsitzenden des ALSA (Ausschuß für Lehre und studentische

Angelegenheiten) bzw. die Studienfachberater und Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung, wie z. B. in der Arbeitsgruppe der Kampagne 1 oder die Dekane der Fachbereiche zusammen mit der AG 2020, wie z. B. in der Kampagne 3.

Als letzte, allerdings fast wichtigste Instanz, ist die sogenannte Arbeitsebene zu nennen. Nach den Erfahrungen in Münster, die sich problemlos in diesem Punkt auf andere Hochschulprojekte übertragen lassen, ist folgendes festzuhalten: Lenkungs-gremien und Arbeitsgruppen, auch wenn sie noch so motiviert und leistungsfähig sein mögen, werden ohne sichtbaren Erfolg bleiben, wenn es nicht gelingt, auf der Arbeitsebene die erforderlichen Ressourcen bereitzustellen. Das Projekt in Münster steht und fällt mit der Funktion des Fakultätsreferenten.

Es soll bei dieser Gelegenheit auch kurz die Rolle des CHE in diesem Projekt beschrieben werden. Aufgabe des CHE im Projekt der Philosophischen Fakultät ist es, zu überlegen, wie der Prozeß der Strukturentwicklungsplanung so betrieben werden kann, daß er auf eine möglichst große Zustimmung stößt; wie können in den einzelnen Kampagnen ebenso wie im gesamten Projekt Impulse gesetzt werden, damit die Beteiligten nicht entmutigt und frustriert das Handtuch werfen? Konkret bedeutet dies, Gruppenprozesse zu organisieren, Arbeitsgruppensitzungen oder Workshops zu leiten und die Mitglieder der Arbeitsgruppen zu ergebnisorientiertem Handeln zu motivieren. Hierbei übernimmt das CHE vorwiegend die Aufgaben eines Fachpromotors. Es hat zwar die Kenntnis über die spezifischen Kulturen von Hochschulen im allgemeinen und der Universität Münster im besonderen, ist aber selbst nicht in die Organisation der Universität Münster eingebunden. Im einzelnen sind das in Münster folgende Aufgaben:

- planerische und inhaltliche Vorbereitung des Projektes zusammen mit der AG 2020;
- planerische und inhaltliche Vorbereitung von kampagnen-übergreifenden Aktivitäten, wie z. B. Vorbereitung der Workshops zusammen mit der AG 2020, Planung und Herausgabe der Projekt-Infos;

- planerische und inhaltliche Vorbereitung der Sitzungen der AG 2020;
- planerische und inhaltliche Vorbereitung der Abstimmungsgespräche mit dem Rektorat;
- Sitzungsmoderation;
- Ausarbeitung von Zeitplänen zusammen mit der AG 2020 und den Koordinatoren der Kampagnen;
- Überwachung der Zielerreichung;
- Einbringen von Informationen über ähnliche Prozesse im Ausland sowie von CHE-Erfahrungen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der in Münster gewählte Ansatz der Prozeßsteuerung auch im Nachhinein für richtig gehalten wird, denn eine Alternative wäre gewesen, den Strukturentwicklungsprozeß in ein System von Anreizen und zwangsläufig dann auch von Konsequenzen einzubinden. Hier liegt allerdings die Vermutung nahe, daß weder größere Hochschulen insgesamt noch Fakultäten in der Größenordnung der Philosophischen Fakultät der Universität Münster im Augenblick in der Lage sind, notwendige Veränderungsprozesse mit Hilfe von Anreizsystemen zu unterstützen. Dazu bedarf es erst noch einiger Erfahrungen mit den Möglichkeiten, die eine hochschulinterne Mittelverteilung unter den Bedingungen des Globalhaushaltes bietet.

VI. Partizipation

Überraschend: Eine Gruppe von wohlmeinenden Idealisten opfert eine Fülle von Arbeitskraft und Zeit, weil sie glaubt, daß es Probleme und Defizite innerhalb der Fakultät gibt. Man leitet einen – mit den Entscheidungsträgern (Dekanen) abgestimmten – Prozeß ein, in dem Verbesserungsvorschläge entwickelt werden sollen. Die AG 2020 hat die Tatsache immer als Chance gewertet, daß es sich um eine völlig machtlose Arbeitsgruppe handelt, der man ja wohl kaum irgendwelche negativen Motive unterstellen könnte. Und es wurde ungezählte Male betont, daß niemandem Vorschriften gemacht werden sollten

und daß allein die legitimierten Gremien (Fachbereichsräte) am Ende über die Vorschläge entscheiden sollten. Man wollte allein auf die Überzeugungskraft der Vorschläge setzen, die wiederum in den einzelnen Projektgruppen von möglichst vielen MitarbeiterInnen der Fachbereiche und Institute erarbeitet werden sollten. Ebenso wurde stets betont, daß der Prozeß völlig offen sei, sowohl in Hinsicht auf Thematisierung ganz neuer Fragen als auch in bezug auf die Mitarbeit aus den Instituten. Und das CHE wurde nicht müde zu unterstreichen, daß es nicht vorgefertigte Lösungen in die Philosophische Fakultät einbringen wolle, sondern sich allein als Moderator und Prozeßmotor verstehe.

Gleichwohl sind alle denkbaren und undenkbaren Vorwürfe dem Projekt entgegengehalten worden. Besonders gern der – für Universitäten heute typische –, die AG 2020 habe gar keine Legitimation, ein solches Projekt zu initiieren (d.h. keinen Auftrag durch ein Gremium). Erstaunlich: An einer wissenschaftlichen Universität muß sich eine freiwillig zusammengetretene Arbeitsgruppe eine Legitimation zum Nachdenken verschaffen. Die Kritik an Details wurde vielfach nicht als konstruktiver Verbesserungsvorschlag vorgetragen, sondern als Rechtfertigung einer fundamentalen Ablehnung (»Daran allein kann man ja schon sehen, ...«.) Vor allem wurde StEP hinter den Kulissen nicht nur viel kritisiert, sondern auch diskreditiert.

Die meiste Substanz hat noch der Vorwurf, daß nicht genügend dabei herauskomme. Nun waren die Vertreter dieser Kritikform meist gar nicht genau im Bilde, was eigentlich wirklich erreicht war und was noch nicht. Aber mit diesem Vorwurf hängt ein anderes, sehr grundsätzliches Problem der universitären Selbstverwaltung zusammen. Die Verfaßtheit der universitären Selbstverwaltung führt immer wieder zu einer systematischen Verwischung der Grenzen zwischen den Prinzipien von Freiheit in Forschung und Lehre und der Rationalität und Sachorientierung in Organisationsentscheidungen. WissenschaftlerInnen, die in ihren Fächern gewohnt sind, allein nach dem eigenen Kopf zu agieren, entscheiden in den Selbstverwaltungsgremien über organisatorische Sachfragen. Das hat zum einen zur Folge, daß sich die Verantwortlichkeit in einem immer wieder wechselnd

besetzten Gremium verflüchtigt und daß zum anderen die Gremienentscheidungen zum Spielball individueller Interessen, Vorlieben, rhetorischer Kompetenzen, Launen etc. werden können. Partizipation schlägt um in Irrationalität, wo die Beteiligten kein gemeinsames Interesse haben. Da die Identität der WissenschaftlerInnen sich aber über ihre individuelle Reputation innerhalb ihres Fachdiskurses stabilisiert – und nicht über die Zugehörigkeit zu einem Institut, einem Fachbereich, einer Fakultät, einer Universität –, sind Entscheidungen der Selbstverwaltung mehr und mehr dem Zufallsprinzip unterworfen.

Natürlich hat sich die AG 2020 darum bemüht, den Prinzipien der Partizipation, der Transparenz und Offenheit in möglichst hohem Maße Rechnung zu tragen. Je mehr man dies tut, desto komplexer werden Kommunikations- und Abstimmungsprozesse an einer universitären Einrichtung von der Größe und Differenziertheit der Philosophischen Fakultät in Münster, desto komplizierter und langwieriger werden folglich auch die einzelnen Teilprojekte. Bei den vielen individuellen Meinungen, Vorlieben und Erfahrungen – für die Begründungen zu liefern WissenschaftlerInnen gar nicht schwerfällt –, wird die notwendige Überzeugungsarbeit immer umfangreicher. Dieser Schwierigkeit stand von Anfang an das Prinzip der Freiwilligkeit sozusagen konstruktiv gegenüber. In freiwillig gebildeten Projektgruppen finden sich nur die Motivierten. Und doch kommt man auf diese Weise aus der Zwickmühle zwischen einer angenehmen und konstruktiven Arbeit in kleinen Gruppen und dem Vorwurf ungenügender Partizipation und Transparenz nicht heraus. Folglich ist dies der geeignete Doppelschlag zur Diskreditierung noch jeder gut gemeinten Reformanstrengung an Universitäten. Man braucht nur mehr Beteiligung einzufordern und kann schon sicher sein, daß konkrete Erfolge lange auf sich warten lassen. Und auf diesem Weg wird jedes Mal ein großes Reservoir an Einsatzfreude und Idealismus vernichtet.

VII. Identität

Alle Reformprozesse an deutschen Universitäten ziehen sich schon deshalb sehr in die Länge, weil in den vorlesungsfreien Zeiten die meisten Gremien nicht tagen und folglich auch keine Entscheidungen treffen. Wenn man in Projekten allerdings von Mitte Juli bis Mitte Oktober und von etwa Mitte Februar bis Mitte April nur sehr eingeschränkt weiterarbeiten kann, sind Verlangsamungen der Prozesse die unabweichliche Folge. Eine Konsequenz dieses Universitätstaktes ist im übrigen auch, daß es in den vollgedrängten Vorlesungszeiten oft sehr schwer ist, gemeinsame Termine für Arbeitssitzungen zu finden. Naturgemäß leidet auch StEP unter diesen Verzögerungen. Innerhalb der Vorlesungszeit gelingt es nur selten, daß Arbeitsgruppen mit allen Beteiligten zusammenkommen können. Die vorlesungsfreie Zeit wird vor allem für Einzelgespräche und zur Ausarbeitung von Papieren und Materialien genutzt. Welche Auswirkungen allein diese Schwierigkeit auf die Planungsdimensionen eines Projektes von diesem Ausmaß hat, kann man sich wohl leicht ausmalen.

Dieses oft thematisierte Problem der universitären Rhythmen in Deutschland trifft allerdings das Wesen der Universität. Jede Wissenschaftlerin, jeder Wissenschaftler muß mit dem Hiatus leben, der sich zwischen dem ganz eigenen Rhythmus von Forschung auf der einen und den Anforderungen einer effizienten und sachorientierten Organisation auf der anderen Seite auftut. Für die Verbesserung der Struktur in den Fachbereichen wäre eine ständige Präsenz aller Mitglieder selbstverständlich die beste Lösung. Dies würde zugleich für viele bedeuten, daß sie durch kontinuierliche Anforderungen der Selbstverwaltung davon abgehalten werden, ihre Lehrveranstaltungen angemessen vorzubereiten, ihre Forschungsvorhaben voranzutreiben oder Prüfungsleistungen zu begutachten. Wissenschaftliche Höchstleistungen reifen nun einmal nicht in der Alltagshektik eines durchschnittlichen Institutslebens einer größeren Universität. In all den Reformdiskussionen der letzten Jahrzehnte ist aber noch keine brauchbare Lösung für diesen Konflikt gefunden worden. Gerade erfolgreiche WissenschaftlerInnen können heute an der Universität in

der Vorlesungszeit (und oft auch nicht in der vorlesungsfreien Zeit) kaum noch intensiver forschen, weil die dazu notwendige Ruhe fehlt.

Hiermit hängt auch ein anderes zentrales Problem zusammen, das in den gegenwärtigen Diskussionen schon wieder in den Hintergrund getreten zu sein scheint, dessen Bedeutung aber durch die Erfahrungen des Strukturentwicklungsprojektes in Münster erneut besonders unterstrichen wird. Die meisten Mitglieder der Fachbereiche verstehen sich als WissenschaftlerInnen. Das bedeutet nicht nur, wie ja genügend beklagt wird, daß ein Engagement in der Lehre kaum Meriten an der Universität einträgt, sondern das heißt vor allem, daß die Verbesserungen der Struktur von den meisten Lehrenden nicht als eine ihrer zentralen Aufgaben verstanden wird. So muß in dem beständigen Konflikt der alltäglichen Prioritätensetzung zwischen den eigenen Forschungs- und Karriereinteressen und den dazu störend anmutenden Ansprüchen der Studierenden auf Betreuung und Beratung sowie der Institution mit ihren Selbstverwaltungsanforderungen jeder Lehrende seine eigenen Kompromisse aushandeln.

Die Universität war einmal gedacht als ein Ort, an dem sich WissenschaftlerInnen, die ihren eigenen Forschungen und Fachdiskursen verpflichtet sind, gerade soweit zusammenfinden, daß sie die Ausbildung der Studierenden realisieren können. Nur dieses Modell gestattete den ehrgeizigen Entwurf, daß Studierende eine Disziplin im Vollzug der Wissenschaft erlernen sollten. Deshalb sollte die Universität der gemeinsame Ort von Forschung und Lehre sein. Doch dieses Konzept war nicht für die Massenuniversität entworfen. Seit Öffnung der Hochschulen ist aber die Frage mehr tabuisiert als ernsthaft gestellt worden, wie denn eigentlich avancierte Forschung unter den Bedingungen der Massenuniversität gedeihen soll. In erster Linie befassen sich die Reformanstrengungen mit dem Problem, wie ein gerade noch vertretbares Niveau der Ausbildungsergebnisse garantiert werden könnte. Dabei wird jedoch nicht in Rechnung gestellt, daß die allermeisten WissenschaftlerInnen diese Laufbahn einschlagen, weil sie sich zur Forschung berufen fühlen: Dort stabilisieren sie ihre Identität und dort müssen die angehenden ProfessorInnen versuchen, das viel zu lange währende Risiko ihrer Existenzsicherung zu

mindern. Einige gibt es auch, denen die Lehre besonders am Herzen liegt und die ihre Kreativität in die Verbesserung ihrer didaktischen Konzepte fließen lassen. Aber dem Selbstverständnis von WissenschaftlerInnen kann es systematisch betrachtet nicht entsprechen, ihre Aufgaben in der Optimierung von Organisationsabläufen zu sehen. Die Identität der Wissenschaftlerin/des Wissenschaftlers an einer Universität richtet sich an den eigenen Leistungen im Fach aus. Die Zugehörigkeit zu einem Institut oder einer Universität spielt dabei eine untergeordnete Rolle, in der Regel gerade um so mehr, je erfolgreicher jemand in einem Fach ist.³ Auch für die Karrierechancen spielen persönliche Leistungen (vor allem in der Forschung) eine Rolle, kaum aber der individuelle Anteil an einer guten Gesamtleistung eines Instituts oder eines Fachbereichs. Bei der Bewertung dieser Zusammenhänge muß berücksichtigt werden, daß mit zunehmenden Fortschritten in der wissenschaftlichen Qualifikation in vielen Disziplinen die beruflichen Alternativen auf dem Arbeitsmarkt rapide abnehmen. Wer mit Anfang vierzig im Habilitationsverfahren scheitern sollte oder nach dessen Absolvierung nicht bald eine Professur erhält, ist für die meisten anderen Arbeitsplätze zu alt, zu wenig berufserfahren oder überqualifiziert. Dies spitzt die Existenzfragen für viele NachwuchswissenschaftlerInnen erheblich zu.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, daß die in Wirtschaft und Verwaltung heute geläufigen Modelle zur Ausbildung einer Corporate Identity nicht ohne weiteres auf Universitäten übertragen werden können. Die Diskussion um Leitbildentwicklung und Profilbildung an den Universitäten ist inzwischen zwar soweit fortgeschritten, daß kaum noch bezweifelt wird, daß hier Anstrengungen notwendig sind. Und etliche Universitäten haben auf diesem Weg auch bereits beträchtliche Schritte unternommen. Aber Antworten auf die zentralen Konflikte sind bisher noch nicht gefunden: Zum einen geraten die Ansprüche aus Forschung, Lehre und Organisation unter den Bedingungen der Massenuniversität zu kaum vermittelbaren Wi-

3 Eine im Rahmen von StEP durchgeführte Befragung unter den Mitgliedern der Philosophischen Fakultät bestätigt übrigens diesen Befund.

dersprüchen, zum anderen bildet sich das Selbstverständnis von WissenschaftlerInnen nicht am Schnittpunkt dieser drei wesentlichen Aufgabenbereiche der Universität aus. Und so beißt sich die Katze in den Schwanz: Daß die Reform der Universitäten notwendig ist, darüber besteht weitgehend Konsens. Dazu ist der Zustand der deutschen Universität zu offensichtlich beklagenswert. Doch die Reformbemühungen geraten immer wieder in Schwierigkeiten, weil die Reformziele im Selbstverständnis der WissenschaftlerInnen nur eine geringe Rolle spielen. Der Lehrkörper aber ist es, der alle Reformen in erster Linie umsetzen und tragen muß. Vor diesem Hintergrund ist der Konflikt zwischen den Wissenschaftsministerien, die die Universitäten gern zu effizienten Ausbildungsstätten entwickeln wollen, und den Universitäten selbst, die demgegenüber auf die Eigengesetzlichkeit der Forschung und die allgemeinkulturellen Funktionen von Wissenschaft jenseits von Arbeitsmarktanforderungen pochen, nur ein oberflächlicher Ausdruck tiefer liegender Widersprüche. Wenn dann schließlich die lang anhaltenden Reformdebatten die Ausbildung einer stärkeren Identität der Universitäten mehr und mehr selbst zum übergreifenden Reformziel erheben, weil man sich dabei Fortschritte bei allen Reformbemühungen insgesamt erhofft, dann schlagen die alten Probleme von neuem durch. Leitbildprojekte werden die Identifikation der Fachbereichsmitglieder mit der Institution solange nicht entscheidend fördern können, wie zentrale Interessen der WissenschaftlerInnen nicht mit den Erfolgen ihrer Universität parallelisiert werden können.

Gemeinsames Interesse?

In der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte spielen mittelbezogene Anreizsysteme bzw. leistungsbezogene Verfahren der Mittelvergabe und die Flexibilisierung der Haushalte in Richtung »Globalhaushalt« eine große Rolle. Allzu offensichtlich ist geworden, daß die tradierte Kameralistik bei der Finanzierung von Systemen dieser Komplexität mehr und mehr versagt. Mehr Flexibilität, mehr gestal-

terische Spielräume und mehr Autonomie erhoffen sich die Universitäten davon, in den Ministerien sieht man eher die Anreize zu mehr Effizienz und zur eigenverantwortlichen Leistungssteigerung. In Nordrhein-Westfalen z. B. ist die Flexibilisierung der Haushalte noch nicht so weit vorangetrieben worden, aber es werden sogenannte leistungsbezogene Kriterien bei der Zuweisung von Sach- und Hilfskraftmitteln herangezogen. Worüber dabei allerdings weniger gesprochen wird, ist, daß die »Einleitungskriterien«, die sich jetzt vermehrt auf die Mittelzuweisung der Hochschulen auswirken sollen, natürlich politischen Zielvorgaben entsprechen. Denn die Indikatoren, die hierzu herangezogen werden, folgen einer Auswahl aus einem fast unendlichen Katalog. Solchen Steuerungssystemen liegen notwendig Entscheidungen zugrunde.

Bei der Übertragung von Anreizsystemen aus der Wirtschaft auf Non-Profit-Organisationen wird man sich jeweils sehr genau ansehen müssen, welches Verhalten durch diese Modelle tatsächlich angereizt wird. Bei der Berücksichtigung von Absolventenquoten rechnet man z. B. damit, daß das rationale Verhalten der ProfessorInnen durch ihren wissenschaftlichen Ethos gebremst wird. Rational im Sinne dieses Kriteriums wäre es, wenn die Universitäten praktisch jeden Studierenden schnell durchs Examen führen würden, unabhängig von seinem Leistungsstand. Die Berücksichtigung der Promotionsquote im selben Verteilerschlüssel setzt wiederum das politische Ziel, daß es wünschenswert wäre, den Anteil der Promovierenden zu steigern. Dies kann aber wohl kaum für alle Fächer in gleicher Weise gelten.

Aus den Erfahrungen, die in Münster bisher mit dem StEP-Projekt gewonnen wurden, erscheint noch ein anderer Aspekt wichtig, über den in der Debatte über neue Steuerungsmodelle noch wenig gesprochen wurde. Von entscheidender Bedeutung ist nämlich in diesem Zusammenhang die Form der Weiterleitung der Anreizimpulse innerhalb der Universitäten. Weithin herrscht Konsens darüber, daß diese Anreize auf die eine oder andere Weise »durchgereicht« werden sollen. Schwieriger wird es bei der Frage, wie im Detail die inneruniversitären Verteilungsmodelle aussehen müßten, damit die gewünschten Effekte einer besseren Handlungskordinierung erzielt werden.

Einiges scheint dafür zu sprechen, die Effekte der sogenannten leistungsbezogenen Verteilung an diejenigen Einrichtungen zu adressieren, die jeweils gemeinsam ein Fach, eine Lehrereinheit betreiben, seien es Fachbereiche, Institute oder auch nur Abteilungen. Auf diesem Wege könnte es gelingen, die gemeinsamen Interessen der in einer solchen Einrichtung versammelten WissenschaftlerInnen zu betonen und das Motiv zu stärken, sich auf gemeinsame Handlungsziele zu verständigen, zu deren Erreichen dann konkrete Schritte eingeleitet werden. Nur die stärkere Ausbildung und Artikulation von gemeinsamen Interessen scheint zur Zeit noch die Chance zu bergen, daß die Handelnden an den Universitäten sich stärker zur Verwirklichung gemeinsamer Ziele und zur Beseitigung von Defiziten koordinieren. Anreizsysteme können ein gemeinsames Interesse bilden oder stärken helfen. Dazu müßten sie zuvor exakt in den Blick nehmen, von welchen Adressaten derartiger Impulse man sich den größten Effekt erhoffen darf. Bevor man hierüber urteilen kann, muß man sich wiederum darauf verständigt haben, welches die größten Defizite der Universitäten sind und auf welcher Ebene sich fehlende Anreize am stärksten auswirken. In Konsequenz dieser Überlegungen müßten solche Systeme möglichst wenig politische Zielvorhaben enthalten und möglichst große Spielräume für spezifische Schwerpunktsetzungen nach unten offenhalten.

Entscheidungsfindung, Strategie, Kommunikation und Identifikation an der Hochschule Bremen

*Karl Marten Barfuß, Bernd Kurpiers,
Klaus Neuvians, Bernd Szemeitzke*

1. Einleitung

Gemessen an der Zahl neuer, innovativer Studiengänge, am Zugang von Studenten, am Drittmittelaufkommen und anderen Ergebnisindikatoren konnte die Hochschule Bremen in der Vergangenheit bemerkenswerte Erfolge erzielen. Sie setzten sich jedoch nicht in dem Maße ins Bewußtsein um, wie es im Interesse eines verbesserten Hochschulprofils wünschenswert gewesen wäre. Die Identifikation mit der Hochschule profitierte vergleichsweise wenig von der erfolgreichen Entwicklung: Dauerhafte, für die Hochschule vorteilhafte Bindungen entwickelten sich nur zögerlich. Darüber hinaus störten Mängel in der internen Kommunikation wichtige Organisationsabläufe. Und schließlich hielten auch Erscheinungsbild und Selbstdarstellung der Hochschule in der Öffentlichkeit nicht mit den realen Erfolgen Schritt.

In der Erkenntnis, daß Hochschulen ohne verbesserte Organisationsstruktur, ohne ausreichende Corporate Identity und ohne attraktives äußeres Profil auf Dauer dem wachsenden Hochschulwettbewerb selbst bei anerkannter Qualität der Lehre und respektablen Forschungsergebnissen nicht gewachsen sind, vereinbarte die Hochschule 1996 mit dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung ein Projekt mit dem Titel »Organisationskultur, Identifikation und Kommunikation an der Hochschule Bremen«. Das CHE erwies sich für das Projekt insbesondere dadurch als geeigneter Partner, als es sat-

zungsgemäß Forschung, Lehre und Studium an Hochschulen, vor allem durch die modellhafte Implementierung von neuen leistungsorientierten Führungs-, Organisations- und Evaluationssystemen, fördert. Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen; die zusammengefaßten Ergebnisse sind Gegenstand dieses Beitrages.

2. Vorgehensweise und Zielsetzung

Anfang Juni 1996 wurden insgesamt 407 Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrbeauftragte sowie 119 nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter der zentralen Hochschulverwaltung und der Fachbereichsverwaltungen der Hochschule Bremen schriftlich befragt. Erhoben wurde die Einschätzung der Hochschulangehörigen

- zu den Arbeitsbedingungen und dem Arbeitsumfeld,
- zur Entscheidungsfindung und zu Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Entscheidungsfindung,
- zur Strategie der Hochschulentwicklung,
- zur internen und externen Kommunikation und
- zur Identifikation der Beschäftigten mit der Hochschule Bremen und den Fachbereichen.

Neben der Einschätzung aller Befragten zu den genannten Phänomenen liegt der Schwerpunkt der Untersuchung darin aufzuzeigen, ob und inwieweit die Einschätzungen der Befragten innerhalb der unterschiedlichen Teilgruppen der Befragten variieren.

3. Rücklauf/Repräsentativität

Insgesamt haben 236 Hochschulangehörige an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer, für eine schriftliche Befragung sehr zufriedenstellenden, Rücklaufquote von 45 Prozent und zeigt die große Akzeptanz der Untersuchung innerhalb der Hochschule. Die Repräsentativität der Befragtenstichprobe konnte für die gesamte Untersuchungsgruppe nur anhand der Zugehörigkeit zur Verwaltung

bzw. zum Lehrpersonal sowie der Fachbereiches- und Statusgruppenzugehörigkeit überprüft werden. Für die Teilgruppe der in der Lehre tätigen Hochschulangehörigen konnte die Repräsentativität der Befragtenstichprobe darüber hinaus bezüglich der Fachbereiches- und der Statusgruppenzugehörigkeit untersucht werden. Hinsichtlich aller genannten Merkmale ist eine sehr ähnliche Verteilung in der Befragtenstichprobe und der Gesamtheit festzuhalten, was für einen hohen Grad an Repräsentativität in bezug auf die untersuchten Merkmale spricht.

4. Arbeitsbedingungen und Arbeitsumfeld

Zur Charakterisierung und Einschätzung der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes wurde den Angehörigen der Hochschule Bremen ein umfangreicher Fragenkatalog vorgelegt. Neben allgemeinen Fragen zur Hochschule und zum Standort galt es vor allem, Fragen zur Wechselwahrscheinlichkeit und Wechselbereitschaft, zu verschiedenen beruflichen Aspekten sowie zum Berufsbild zu beantworten. Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte wurden außerdem gebeten, zu den Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung an der Hochschule Bremen Stellung zu nehmen.

Die Mehrzahl der Befragten ist, wie die Auswertung zeigt, sowohl mit den Arbeitsbedingungen als auch mit dem Arbeitsumfeld sehr zufrieden. Als besonders attraktiv erweisen sich dabei die Hochschule als Arbeitgeber, der Standort Bremen sowie das Leistungsangebot der Hochschule. Ebenfalls sehr positiv werden das Betriebsklima und der Aufgabenbereich von den Befragten bewertet. Kritischer, aber immer noch zufriedenstellend, wird die Ausstattung der Hochschule in jeglicher Hinsicht von den Befragten gesehen. Bemängelt werden lediglich die Effektivität der Arbeitsabläufe sowie die Aufstiegschancen, wobei letztere nur von den Mitarbeitern in der Verwaltung beurteilt wurden. Bemerkenswert ist, daß bei allen eher kritisch bewerteten Aspekten ein Zusammenhang mit der Fachbereichszugehörigkeit

der Befragten besteht.¹ Das Alter und das Geschlecht sowie die Abweichung zwischen dem realen und dem idealen Berufsbild der Befragten haben dagegen nur einen zu vernachlässigenden Einfluß auf die Einschätzung der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes.

Die vorwiegend positive Beurteilung der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes spiegelt sich auch in einer verhältnismäßig geringen Wechselbereitschaft und Wechselwahrscheinlichkeit wider. Die Gründe, die für einen potentiellen Wechsel genannt werden, sind zudem überwiegend in einem Zusammenhang mit dem beruflichen Weiterkommen zu sehen. Selbst Befragte aus Fachbereichen, die ansonsten die Arbeitsbedingungen und das Arbeitsumfeld eher kritisch beurteilen, weisen keine höhere Wechselbereitschaft als die Befragten aus anderen Fachbereichen auf.

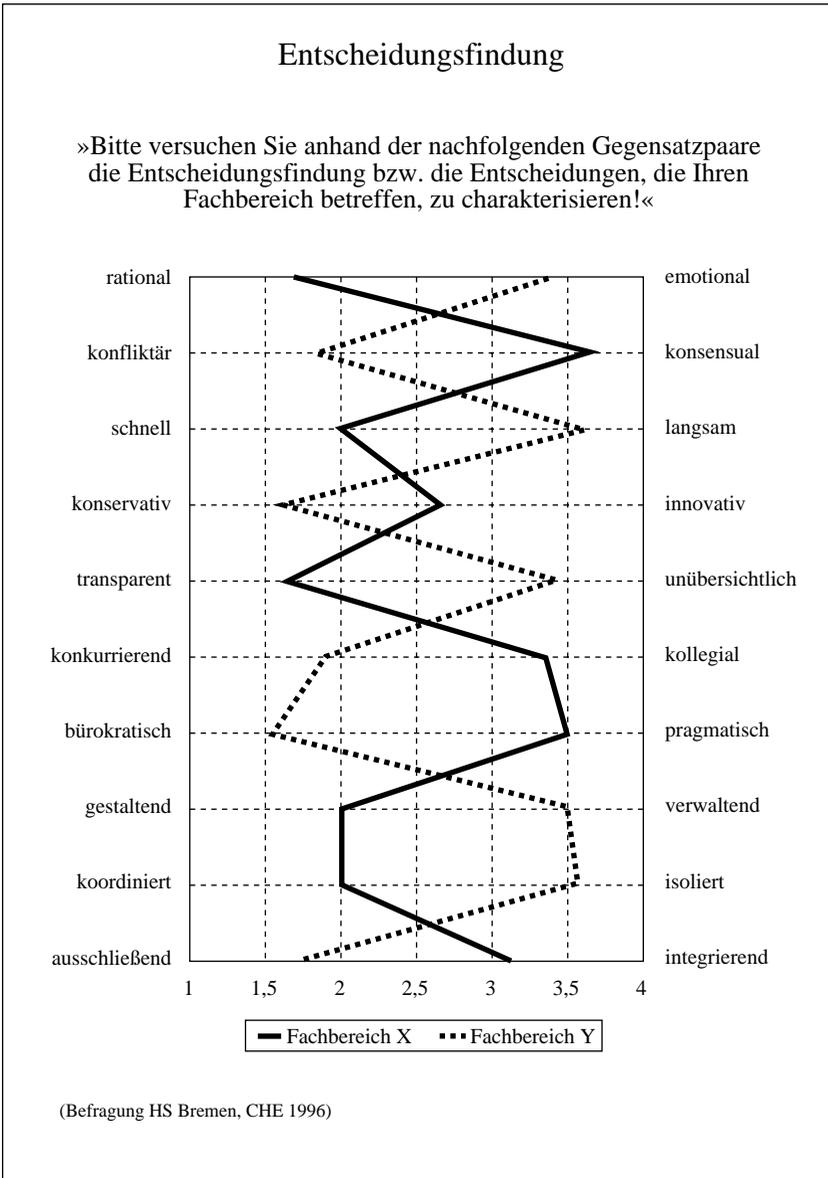
Um die Einschätzung der Arbeitsbedingungen auf die Lehre und die Forschung zu fokussieren, wurden die Lehrenden der Hochschule Bremen gebeten, sich zusätzlich im Rahmen einer offenen Fragestellung mit den Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre auseinanderzusetzen. In bezug auf die Forschung werden vor allem die fehlende Zeit sowie die fehlende Infrastruktur als Kritik an den Rahmenbedingungen angebracht. Als unzureichende Rahmenbedingungen für die Lehre werden eine mangelhafte Sachausstattung sowie eine unzureichende Organisation genannt.

5. Entscheidungsfindung und Einflußnahme

Um ein Bild zu bekommen, wie der Prozeß der Entscheidungsfindung sowie die daraus resultierenden Entscheidungen von den Angehörigen der Hochschule Bremen empfunden werden, wurden die Befragten gebeten, die Entscheidungsfindung sowie die Entscheidungen anhand von 14 Gegensatzpaaren zu beschreiben. Bezogen werden

1 Eine Abhängigkeit zwischen der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten und der Einschätzung der Arbeitsbedingungen bzw. des Arbeitsumfeldes läßt sich für 11 der insgesamt 24 Items nachweisen, die Stärke des Zusammenhanges (Eta Squared) liegt zwischen 0,13 und 0,17.

Abb. 10: Entscheidungsfindung



sollte die Beschreibung dabei zunächst auf die Entscheidungsfindung und die Entscheidungen in der Hochschule insgesamt und anschließend auf die besondere Situation in den entsprechenden zentralen und dezentralen Bereichen der Befragten.

Die Auswertung des Fragenkomplexes führt zunächst zu wenig aussagekräftigen Ergebnissen. Weder für die Hochschule noch für die Gesamtbetrachtung der Bereiche ist ein prägnantes Profil erkennbar, das die Entscheidungsfindung und die Entscheidungen entsprechend charakterisiert. Eine weitergehende Analyse der Daten zeigt jedoch vor allem für die befragten Lehrenden, daß

1. die Einschätzung der Entscheidungsfindung und der Entscheidungen auf der Hochschulebene stark durch die Erfahrungen der Befragten auf der Fachbereichsebene beeinflußt wird²,
2. die unspezifische Beschreibung für die Hochschule insgesamt durch stark gegensätzliche Ausprägungen der Profile der einzelnen Fachbereiche entsteht.³

Exemplarisch sind in der Graphik auf der vorhergehenden Seite die Profile zweier Fachbereiche dargestellt, die gegensätzliche Ausprägungen aufweisen.

Anhand dieser Profile kann nun ein diskursiver Prozeß in Gang gesetzt werden, dessen Ziel es ist, die Gründe für die Einschätzungen der Befragten zu ermitteln. Hierzu ist eine kritische Analyse der einzelnen Phasen der Entscheidungsprozesse notwendig. Ein Vergleich zwischen den einzelnen Fachbereichen kann hierbei hilfreich sein, es ist aber immer zu berücksichtigen, daß unterschiedliche Fachkulturen auch zu unterschiedlichen Einschätzungen selbst identischer Vorgänge führen können. Akzeptiert man diesen Bias und unterzieht die einzelnen Gegensatzpaare einer Wertung, so ist festzuhalten, daß genau in jenen Fachbereichen die Entscheidungsfindung und die Entscheidungen kritisch gesehen werden, in denen zuvor auch die

2 Das Zusammenhangsmaß (Pearson's R) zwischen der Einschätzung der Gegensatzpaare auf der Hochschulebene und der Bereichsebene beträgt zwischen 0,53 und 0,67.

3 Eine Abhängigkeit zwischen der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten und der Einschätzung der Gegensatzpaare läßt sich für zehn Gegensatzpaare nachweisen, die Stärke des Zusammenhangs (Eta Squared) liegt zwischen 0,15 und 0,25.

Arbeitsbedingungen und das Arbeitsumfeld negativer als vom Durchschnitt bewertet wurden.⁴

Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte wurden darüber hinaus gefragt, wie zufrieden sie mit ihren Möglichkeiten der Einflußnahme auf Entscheidungen innerhalb ihres Fachbereiches bzw. innerhalb der Hochschule sind. Während sich auf der Fachbereichsebene die zufriedenen und unzufriedenen Befragten die Waage halten, überwiegt auf der Ebene der Hochschule der Teil der Befragten, die angeben, eher nicht zufrieden oder unzufrieden zu sein. Hieraus läßt sich übergreifend ein sehr deutlicher Wunsch der Befragten sowohl nach einer stärkeren Einbeziehung in den Entscheidungsprozeß als auch nach einem größeren Gewicht bei der Entscheidungsfindung, vor allem auf der Ebene der Hochschule, ableiten.

6. Strategie der Hochschulentwicklung

Durch Zustimmung bzw. Ablehnung von insgesamt acht Aussagen, wovon zwei ausschließlich den Befragten mit Lehrtätigkeit vorlagen, sollten die Hochschulangehörigen die Strategie der Hochschulentwicklung, bezogen auf die Hochschule als Ganzes sowie den eigenen Fach- bzw. Verwaltungsbereich, charakterisieren.

Zu den auffallenden Ergebnissen bei der Charakterisierung der Strategie der Hochschulentwicklung durch die Befragten gehört einerseits die große Zustimmung zu den Aussagen »Die Studienangebote werden komplexer und vielfältiger« und »Es wird versucht, ein zukunftsorientiertes Leistungsangebot zu entwickeln« und andererseits die Ablehnung der Aussagen »Der interne Wettbewerb wird betont« und »Es werden Anstrengungen unternommen, gute Studierende zu bekommen«. Als weiteres Ergebnis ist festzuhalten, daß mit Ausnahme von zwei Items die Zustimmung bzw. die Ablehnung der Befragten zu den Aussagen, bezogen auf die Hochschule als Ganzes, extremer sind als in bezug auf den Fach- bzw. Verwaltungsbereich.

4 Vgl. Seite 183 f.

Beide Ergebnisse können an der Graphik auf der folgenden Seite nachvollzogen werden. Die Erklärung für die geringere Ausprägung der Zustimmung bzw. der Ablehnung der Aussagen, bezogen auf die Fach- bzw. Verwaltungsbereichsebene, liegt wiederum in der unterschiedlichen Einschätzung der einzelnen Aspekte in den verschiedenen Fachbereichen.⁵ Allerdings sind, abgesehen von zwei Fachbereichen, die über die gesamten Items gesehen eine eher kritische Sichtweise aufweisen, keine eindeutigen Antworttendenzen in den Fachbereichen zu erkennen. Vielmehr variieren die Fachbereiche, deren Angehörige sich durch eine besonders große Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussagen auszeichnen, von Aussage zu Aussage. Eine Verbindung zur Bewertung der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes sowie zur Einschätzung der Entscheidungsfindung kann somit nicht hergestellt werden.

Die Ergebnisse der Charakterisierung der Strategie der Hochschulentwicklung können in mehrfacher Hinsicht Verwendung finden. Liegt noch keine Strategie zur Fachbereichsentwicklung vor, so kann ein Handlungsbedarf aus den Ergebnissen abgeleitet werden, wobei zu berücksichtigen ist, daß die Zustimmung bzw. die Ablehnung der Aussagen durch die Befragten eine Einschätzung des Ist-Zustandes widerspiegelt, aber keine Aussage über die Bedeutung des Aspektes zuläßt. Wurde bereits eine Strategie entwickelt, so ist abzulesen, inwieweit die Umsetzung in der Einschätzung der Befragten bereits fortgeschritten ist. Für die Fachbereiche insgesamt gilt auch hier wieder, daß ein Vergleich der Ergebnisse wichtige Ansatzpunkte sowohl zur Entwicklung als auch zur Umsetzung einer Strategie geben kann.

5 Eine Abhängigkeit zwischen der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten und der Zustimmung zu den Aussagen zur Strategie der Hochschulentwicklung läßt sich für 6 Aussagen nachweisen, der Stärke des Zusammenhanges (Eta Squared) liegt zwischen 0,12 und 0,24.

7. Kommunikation

Das Thema Kommunikation nimmt insgesamt den größten Umfang innerhalb der Untersuchung ein. Die Hochschulangehörigen wurden dabei um Auskünfte und Einschätzungen zu den folgenden Bereichen gebeten:

- Interne Kommunikation
- Bevorzugte Art der Informationsübermittlung
- Informationsfluß
- Informationsstand
- Externe Kommunikation.

Zur »Internen Kommunikation« wurden die Beschäftigten der Hochschule Bremen gefragt, wie stark sie 13 mögliche Informationsquellen in der Hochschule nutzen. Die herausragende Quelle für die Kommunikation innerhalb der Hochschule ist das persönliche Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen. Stark genutzte Quellen sind darüber hinaus Dienstbesprechungen, Mitarbeiter der Fachbereichsverwaltung sowie Aktennotizen und Rundschreiben. Generell ist festzuhalten, daß personelle Quellen gegenüber medialen Quellen bevorzugt werden. Einen Einfluß auf die Nutzung nur einzelner Informationsquellen hat allerdings nicht, wie sonst so häufig, die Fachbereichszugehörigkeit, sondern die Statusgruppenzugehörigkeit der Befragten innerhalb der Teilgruppen.⁶

Weiterhin wurden die Hochschulangehörigen zur Informationsübermittlung befragt. Vier Optionen waren dabei durch den Fragebogen vorgegeben, daneben bestand für die Befragten die Möglichkeit, eigene Angaben zu machen. Mehrfachnennungen waren möglich. Präferiert wird von den Befragten das persönliche Gespräch, gefolgt von den schriftlichen Mitteilungen. Deutlich seltener wird das Telefongespräch als bevorzugte Art der Informationsübermittlung genannt.

Zur Einschätzung des Informationsflusses wurden den Lehrenden und den Mitarbeitern in der Verwaltung keine vergleichbaren Frage-

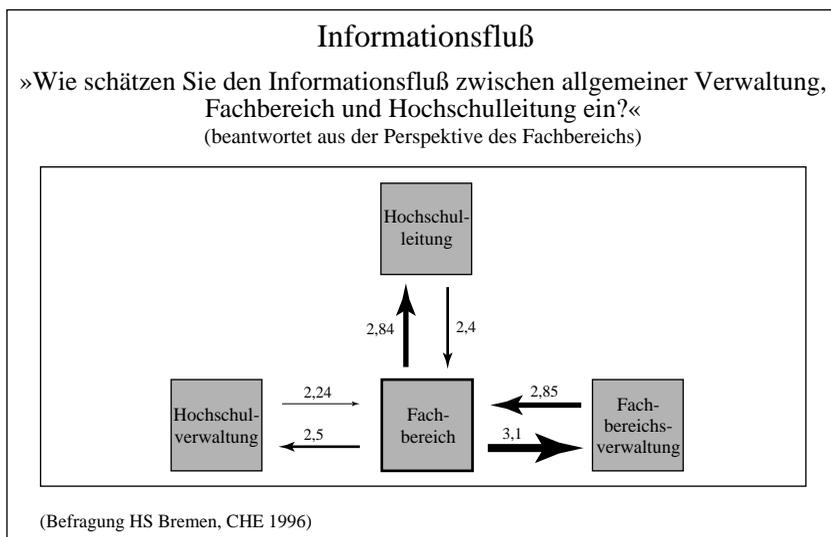
6 Eine Abhängigkeit von der Statusgruppenzugehörigkeit der Befragten läßt sich für die Nutzung von 3 der insgesamt 13 Informationsquellen nachweisen, die Stärke des Zusammenhanges (Eta Squared) liegt zwischen 0,16 und 0,2.

stellungen vorgelegt. Während die in der Lehre tätigen Befragten anhand sechs spiegelbildlicher Aussagen das Informationsverhalten ihres eigenen Fachbereiches sowie das Informationsverhalten der Hochschulleitung, der Hochschulverwaltung und der Fachbereichsverwaltung beschreiben, haben die Mitarbeiter in der Verwaltung direkt ihre Zufriedenheit mit dem Austausch von Information und der Art der Kommunikation mit den einzelnen Fachbereichen bzw. Dezernaten zum Ausdruck gebracht. Trotz unterschiedlicher Einschätzungen innerhalb der Fachbereiche⁷ sind die befragten Lehrenden insgesamt besonders mit dem Informationsfluß zwischen dem Lehrpersonal der Fachbereiche und den Fachbereichsverwaltungen zufrieden. Auch der Informationsfluß vom Lehrpersonal der Fachbereiche zur Hochschulleitung ist aus der Sicht der Lehrenden durchaus zufriedenstellend, kritisch gesehen wird lediglich der Informationsaustausch mit der Hochschulverwaltung. Obwohl sich unter den Fachbereichen, die den Informationsfluß eher kritisch beurteilen, wieder solche befinden, die auch einige der vorangegangenen Fragestellungen eher kritisch oder negativ beurteilt haben, läßt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Beantwortung der einzelnen Fragestellungen ableiten. Ein ähnliches Ergebnis ist auch für die Mitarbeiter der Verwaltung festzuhalten. Abgesehen von nur wenigen Ausnahmen, werden der Informationsaustausch und die Kommunikation zwischen Fachbereichsverwaltungen, Dezernaten und Referaten eher zufriedenstellend bewertet. Abhängigkeiten zwischen der Einschätzung und der Bereichszugehörigkeit oder der Statusgruppenzugehörigkeit sind dagegen nicht festzustellen. Die Einschätzung des Informationsflusses ist abschließend noch einmal am Beispiel des Ergebnisses der in der Lehre tätigen Hochschulangehörigen dargestellt. Je breiter ein Pfeil in der Darstellung ist, desto besser meinen die Fachbereiche zu informieren bzw. informiert zu werden.

Ein weiterer Aspekt im Themenblock »Kommunikation« ist der

7 Eine Abhängigkeit zwischen der Einschätzung des Informationsflusses und der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten besteht zum einem in der Einschätzung, wie gut die Fachbereichsverwaltung den Fachbereich informiert ($\text{Eta Squared}=0,25$) und zum anderen in der Einschätzung, wie gut die Hochschulleitung den Fachbereich informiert ($\text{Eta Squared}=0,22$).

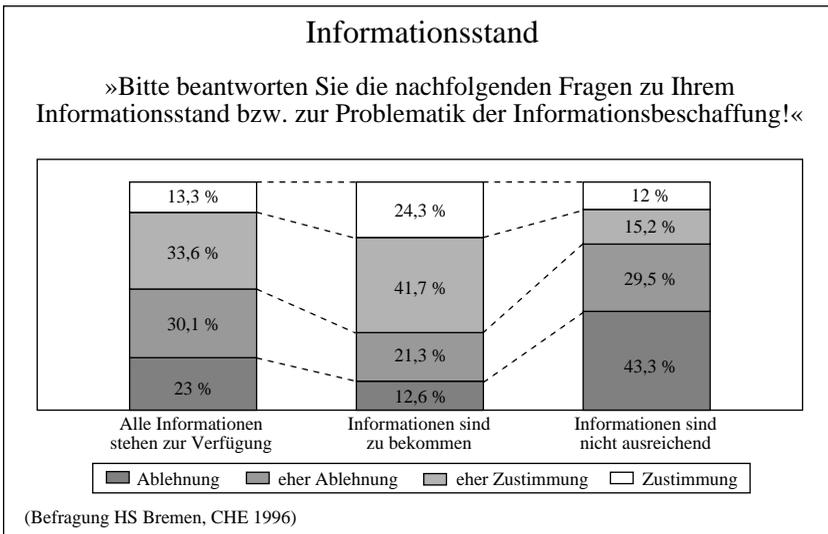
Abb. 12: Informationsfluß



Informationsstand bzw. die Problematik der Informationsbeschaffung. Sowohl den in der Lehre tätigen Hochschulangehörigen als auch den Mitarbeitern in der Verwaltung wurden hierzu drei Aussagen vorgelegt, anhand derer sie ihre Einschätzung zum Ausdruck bringen sollten. Wie auch anhand der Graphik auf der folgenden Seite noch einmal nachzuvollziehen ist, fühlen sich die Hochschulangehörigen insgesamt gesehen gut informiert. Wenn auch nicht immer alle Informationen, die benötigt werden, sofort zur Verfügung stehen, so gibt doch der überwiegende Teil der Befragten an, daß alle benötigten Informationen in der Hochschule zu bekommen sind. Einen Einfluß auf die Einschätzung des Informationsstandes bzw. der Problematik der Informationsbeschaffung hat erneut die Fachbereichszugehörigkeit der Befragten.⁸

8 Eine Abhängigkeit zwischen der Einschätzung des Informationsstandes bzw. der Problematik der Informationsbeschaffung und der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten besteht in der Zustimmung zur Aussage: »Alle Informationen, die ich aus der Hochschule benötige, stehen mir in vollem Umfang zur Verfügung« (Eta Squared=0,15).

Abb. 13: Informationsstand



Abschließend wurden die Hochschulangehörigen gefragt, inwieweit sie sechs vorgegebene Möglichkeiten zur Außendarstellung ihrer Tätigkeit nutzen. Grundsätzlich ist festzuhalten, daß die Darstellung der Tätigkeit im persönlichen Gespräch gegenüber der Darstellung in Printmedien vorgezogen wird. Für die Außendarstellung ihrer Tätigkeit nutzen die befragten Angehörigen der Hochschule Bremen überwiegend private und institutionelle Kontakte sowie Konferenzen und Tagungen. Die Pressestelle sowie Hochschul- und Fachbereichszeitungen werden dagegen, sofern überhaupt vorhanden, nur geringfügig genutzt.

Die Befragung der Hochschulangehörigen zum Thema »Kommunikation« bietet eine Vielzahl von Erkenntnissen, die in eine Stärken-Schwächenanalyse einbezogen werden sollten. Vor allem die stark variierende Einschätzung der Kommunikation sowie der wahrgenommenen Informationsdefizite in den Fachbereichen bietet einen Ansatzpunkt, Maßnahmen zur zielgerechten Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Hochschule Bremen einzuleiten.

8. Identifikation und Maßnahmen zu ihrer Verbesserung

Abschließend wurde innerhalb der Befragung ermittelt, inwieweit sich die Hochschulangehörigen mit ihrer Hochschule bzw. ihrem Bereich identifizieren und welche Maßnahmen zur Verbesserung der Identifikation von den Befragten gewünscht werden.

Zur Ermittlung der Identifikation der Hochschulangehörigen mit ihrer Hochschule bzw. ihrem Bereich wurden die Befragten gebeten, insgesamt sieben Aussagen jeweils bezogen auf die Hochschule als Ganzes sowie auf ihren Tätigkeitsbereich durch Zustimmung bzw. Ablehnung zu bewerten. Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Graphik abgebildet. Festzuhalten ist zunächst, daß bei positiv formulierten Aussagen zur Identifikation die Zustimmung durch die Befragten auf der Bereichsebene gegenüber der Hochschulebene durchgängig etwas größer ist. Entsprechend ist die Zustimmung zu negativ formulierten Aussagen geringer. Insgesamt stoßen die Aussagen, daß »sich Personen, die sich engagieren, ausreichend belohnt fühlen«, und »daß es eine gemeinsame Auffassung von Zielen und Aufgaben innerhalb der Hochschule gibt« auf eine besonders große Ablehnung, was auf deutliche Defizite in der Identifikation vor allem mit der Hochschule als Ganzes hinweist. Bedenklich ist weiterhin das relativ hohe Maß an Zustimmung der Befragten zu den Aussagen »Einzel- und Sonderinteressen verdrängen das gemeinsame Interesse« sowie »Anderen wird oft die Schuld zugeschoben«.

Sowohl bei den Mitarbeitern der Verwaltung als auch bei den in der Lehre tätigen Hochschulangehörigen hat die Statusgruppenzugehörigkeit einen Einfluß auf die Einschätzung der Aussagen zur Identifikation mit der Hochschule Bremen.⁹ Gleiches gilt für die Fachbereichszugehörigkeit innerhalb der Gruppe der Lehrenden¹⁰, wobei die

9 Eine Abhängigkeit von der Statusgruppenzugehörigkeit der Befragten läßt sich für die Zustimmung zu 3 von insgesamt 14 Aussagen nachweisen, die Stärke des Zusammenhanges (Eta Squared) liegt zwischen 0,1 und 0,18.

10 Eine Abhängigkeit von der Fachbereichszugehörigkeit der Befragten läßt sich für die Zustimmung zu 7 von insgesamt 14 Aussagen nachweisen, die Stärke des Zusammenhanges (Eta Squared) liegt zwischen 0,12 und 0,21.

Befragten aus Fachbereichen mit einer eher kritischen Beurteilung der Kommunikation nun auch tendenzielle Defizite in der Identifikation der Mitarbeiter mit der Hochschule und dem Fachbereich sehen. Während für die Fachbereichszugehörigkeit eine eindeutige Antworttendenz dahingehend festzustellen ist, daß Befragte, die Defizite in der Identifikation wahrnehmen, immer aus den selben Fachbereichen kommen, differieren die Statusgruppen, in denen Unzulänglichkeiten der Identifikation wahrgenommen werden, von Aussage zu Aussage.

Zur Verbesserung der Identifikation der Beschäftigten mit ihrer Hochschule bzw. ihrem Fachbereich wurden den Hochschulangehörigen 14 verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen. Als wünschenswerte, identifikationsfördernde Maßnahmen wurden von den Befragten überwiegend eine offizielle Absolventenverabschiedung, eine offizielle Begrüßung neuer Mitarbeiter sowie die Einführung des Hochschullogos auf Visitenkarten und Briefpapier genannt. Weniger Zuspruch fanden ein monatlicher Mittagstisch beim Rektor mit wechselnden Teilnehmern sowie die Ausrichtung eines Hochschulballs.

Die Gründe für die verbesserungswürdige Identifikation der befragten Hochschulangehörigen mit der Hochschule als Ganzes sowie mit ihrem Bereich sind sicherlich vielschichtig und im Rahmen dieser Erhebung nur ansatzweise beleuchtet. Die Bewertung der vorgeschlagenen Maßnahmen zeigt, daß ein Wunsch nach verbindenden Symbolen besteht, die aber keinen zu förmlichen Rahmen annehmen dürfen. Dies ist sicherlich ein erster Ansatzpunkt. Bedeutender ist aber der Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Defiziten in der Identifikation mit der Hochschule bzw. dem Bereich und der Einschätzung der Kommunikation. Im Zuge einer Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Bereiche und der gesamten Hochschule würde somit sehr wahrscheinlich automatisch eine größere Identifikation der Mitarbeiter mit der Hochschule und ihrem Bereich eintreten. Der Verbesserung der Kommunikation kommt somit eine Schlüsselrolle bei den Maßnahmen zur Identitätsförderung zu.

9. Resümee

Der vorliegende Beitrag faßt die wesentlichen Ergebnisse des Projektes zusammen; im ausführlichen Abschlußbericht findet sich eine stärkere Differenzierung und Konkretisierung. Die Hochschulmitglieder knüpfen an das Projekt die Erwartung, daß aus den Ergebnissen entsprechende praktische Konsequenzen gezogen werden. Die Umsetzung vollzieht sich indes in dem überaus komplexen Feld gewachsener, teilweise inflexibler Hochschulstrukturen, persönlicher Empfindlichkeiten und vorgegebener Rahmenbedingungen; die Umsetzungsstrategie erfordert deshalb einen mehr oder minder langfristigen Zeitrahmen sowie wissenschaftliche Begleitung.

Um nicht auf halbem Wege stehen zu bleiben, werden CHE und Hochschule Bremen in einem Folgeprojekt ein geeignetes Maßnahmenbündel zur Verbesserung von Kommunikation, Identifikation und Strategiefindung diskutieren und entwickeln. Den organisatorischen Rahmen bilden sog. Kampagnen (z. B. Kampagne zur Verbesserung der externen und internen Kommunikation), in denen Arbeitsgruppen aus der Hochschule jeweils ein tragfähiges Konzept erarbeiten. Das CHE übernimmt in diesem Zusammenhang neben der wissenschaftlichen Begleitung auch die Moderation. Damit sichert sich die Hochschule die erforderliche Kompetenz, Neutralität und Autorität, um im Interesse einer erfolgsversprechenden, in sich konsistenten Strategie traditionelle Konfliktfelder und latentes Mißtrauen auf ein Mindestmaß zu reduzieren. Am Ende des Folgeprojektes soll ein gemeinsam getragenes, attraktives Profil stehen, das der Hochschule eine aussichtsreiche Position im Hochschulwettbewerb sichert.

D. Kommunikation und Beratung

Erfolgreiche Provokation – die Gestaltung des Kommunikationsprozesses während der Profilbildung der Hochschule für Wirtschaft und Politik

Sigrun Nickel

1. Von atomisierten Haufen und einer großen Chance

Leitlinien, Ziele und Instrumente der internen Öffentlichkeitsarbeit

1.1 Ausgangslage

Alles ist interaktiv in unserer schönen, neuen Multimedia-Welt: der Fernseher, das Schulbuch, der Computer. Nur der Mensch scheint mehr und mehr unter einer Art Sprach- und Beziehungslosigkeit zu leiden. Kommunikation scheitert viel häufiger, als daß sie gelingt. Belege dafür sind die unzähligen Bücher, die zur Zeit mit Titeln wie »Du kannst mich nicht verstehen« oder »Wie rede ich richtig?« auf den Markt kommen.

Auch in Hochschulen gehört ein erfolgreicher verbaler Gedankenaustausch zu den eher seltenen Glücksmomenten. Die Mitglieder wissenschaftlicher Institutionen – ob Studierende oder Lehrkörper – sind vorwiegend kommunikationsarme IndividualistInnen. Die persönlichen, aber auch die institutionellen Bindungen sind dürftig. Während Studierende diesen Zustand als »Anonymität der Masse« zu beklagen pflegen, fordern die WissenschaftlerInnen ihre Isolation, die sie Autonomie nennen, regelrecht ein. Bisweilen mit recht kuriosen Folgen: So ist es an meiner Hochschule, der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP), tatsächlich vorgekommen, daß

zwei Wissenschaftler, die sich sehr schätzten, jahrelang in nebeneinander gelegenen Büros saßen, die Bücher des jeweils anderen lasen, aber nie von Angesicht zu Angesicht miteinander sprachen.

Die Aufgabe der internen Öffentlichkeitsarbeit in Hochschulen ist es nun, einen – wie es die Soziologin Frigga Haug so schön ausdrückt – »atomisierten Haufen« aneinander vorbeilebender Individuen dazu zu bringen, sich auf die Institution, in der sie studieren und arbeiten, einzulassen. Einlassen heißt, sich zu engagieren, sich auszutauschen, gemeinsam die Hochschule zu einem lebendigen Ort geistiger und gesellschaftlicher Entwicklung zu machen. Ein Mittel dazu kann ein Profilbildungsprozeß sein, wie ihn die HWP durchgeführt hat bzw. immer noch durchführt.

Der Profilbildungsprozeß begann im Dezember 1994, nachdem der Hochschulsenat einem entsprechenden Vorschlag des Präsidenten zugestimmt hatte. Anlässe für das umfangreichste Reformvorhaben in der Geschichte der HWP waren in der Hauptsache: a) Veränderungen im Bildungsverhalten der Hauptzielgruppe der HWP, den »berufserfahrenen Studierenden«, b) Veränderung der politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen (Globalisierung, Wettbewerb, Leistungstransparenz), c) veränderte gesellschaftliche Anforderungen an Ausbildung und Forschung und d) Öffnung anderer Universitäten für Studierende ohne Abitur (die Möglichkeit, ohne Abitur zu studieren, gab es lange Jahre bundesweit nur an der HWP).

Geplant war ein diskursives, fast basisdemokratisch zu nennendes Verfahren, in dem alle Mitglieder der Hochschule die Möglichkeit erhalten sollten, Ideen für eine zukunftsfähige HWP zu entwickeln. Das Label, unter dem die Profilbildung in der Hochschulöffentlichkeit bekannt gemacht wurde, lautete deshalb »Profildiskussion«. Die Planung und Steuerung des Kommunikationsprozesses erfolgte in enger Abstimmung zwischen Öffentlichkeitsreferat, dem Präsidenten sowie den Mitgliedern der vom Hochschulsenat eingesetzten Arbeitsgruppe »Profil AG«.

1.2 Gruppen-Probleme

Die selbstbewußte Botschaft der Profildiskussion lautete: »Statt wie immer passiv auf Angriffe von außen oder Einsparforderungen zu reagieren, wird die HWP den Spieß umdrehen und selber sagen, wie sie sich ihre Perspektiven vorstellt.« Dazu war es notwendig, die drei Statusgruppen der HWP, die Studierenden, die HochschullehrerInnen und die VerwaltungsmitarbeiterInnen, zu mobilisieren und miteinander ins Gespräch zu bringen. Angesichts der eingangs geschilderten Individualisierungstendenzen und der Kommunikationsarmut an Hochschulen kein einfaches Unterfangen.

Erschwert wurde und wird das Herstellen von Kontakten zusätzlich durch die unsichtbaren, aber deutlich spürbaren Mauern, die zwischen den einzelnen Statusgruppen stehen. So fühlen sich Studierende von den Lehrenden und/oder der Hochschulleitung häufig nicht ernst genommen und kämpfen sich an festgefahrenen Kategorien ab, wie zum Beispiel »wir hier unten, ihr da oben«. Statt einer Kultur des Vertrauens herrscht eine hausgemachte, oft auf Vorurteilen basierende Kultur des Mißtrauens. Die Begrenztheit ihrer Aufenthaltsdauer auf sechs bis zehn Semester, der Zwang, neben dem Studium ein Zubrot verdienen zu müssen, führt außerdem dazu, daß sich nur wenige Studierende für und in der Hochschule engagieren.

Andererseits ist es häufig einzig und allein dem Einsatz von Studierenden zu verdanken, daß es überhaupt zu Neuerungen in Hochschulen kommt. Studienreformen beispielsweise müssen oft genug erstritten werden. Manche Lehrkörpermitglieder sind für diese Impulse »von unten« sogar dankbar. Der Grund: Bei den WissenschaftlerInnen stellt sich das umgekehrte Problem wie bei den Studierenden. Verweilen die Studierenden zu kurz an der Hochschule, bleiben die HochschullehrerInnen zu lange. Das Interesse an der eigenen Hochschule sinkt proportional zur Verweildauer, und 20 oder 30 Jahre an einer Universität sind für DozentInnen keine Seltenheit. Hinzu kommt ein Generationsproblem. Die Fehler der Stellenpolitik der 70er Jahre führen heute dazu, daß noch bis weit über die Jahrtausendschwelle hinweg die meisten Positionen in den Hochschulen für

die NachwuchswissenschaftlerInnen blockiert sind. Dieser Ausfall der »nächsten Generation« im Lehrkörper wirkt austrocknend und kommunikationsfeindlich: »Wir kennen uns doch schon so lange. Was soll da Neues kommen?«

Zwischen den Studierenden und dem Lehrkörper steht die Verwaltung. Obwohl sie als Garant für das kontinuierliche Funktionieren des Wissenschaftsapparates eine tragende Rolle innehat, führt sie in der offiziellen Hierarchie der Hochschule ein Schattendasein. Dies spiegelt sich zum Beispiel in der Gremienstruktur wider, in der die Stimmen der VerwaltungsmitarbeiterInnen kaum Gewicht haben. Inoffiziell jedoch ist die Macht der ReferentInnen, SachbearbeiterInnen und HaushaltsexpertInnen gefürchtet. Ohne ihre Sachkompetenz, ihr Herrschaftswissen und Engagement läuft oft nichts. Die Vorlagen, die in den Ausschüssen abgestimmt werden, stammen häufig aus der Feder der Verwaltung.

Wenn es an der Hochschule einen Bezugspunkt für Identifikation gibt, dann ist dies am ehesten die Statusgruppe. Kommunikation findet weitaus häufiger innerhalb der Gruppe als gruppenübergreifend statt. Was fehlt, sind gemeinsame Ziele und die Identifikation mit der Hochschule als solcher. Anders als in Unternehmen, deren MitarbeiterInnen zumindest durch die Klammer des wirtschaftlichen Überleben-Müssens miteinander verbunden sind und die deshalb – gezwungenermaßen – an einem Strang ziehen, verhalten sich die Mitglieder der Hochschulen wie Brieftauben. Sie benutzen ihren Taubenschlag als Basis für Ausflüge in die nähere oder weitere Umgebung. Die Gemeinsamkeiten beschränken sich in der Regel auf gelegentliche Zusammenstöße beim Starten und Landen.

1.3 Ziele

Als im Winter 1994 der Startschuß zur Profildiskussion der HWP fiel, lag die erste Priorität der internen Öffentlichkeitsarbeit darauf, die Hochschule aus ihrer Ruhe zu bringen, eine Aufbruchstimmung zu erzeugen. Angesichts der geschilderten Ausgangslage ist klar, daß

dies nur gelingen konnte, wenn ein »Ruck«, ein plötzliches Aufwachen, durch Studierende, Lehrkörper und Verwaltung gehen würde. Der dadurch entstehende Sensibilisierungs- und Mobilisierungseffekt sollte für eine dauerhafte Belebung der Hochschule genutzt werden.

Im weiteren wurde avisiert, die Kreativität und die Kompetenz der Hochschulmitglieder für die Profilbildung fruchtbar zu machen. Die Angehörigen der HWP sind für ihren Arbeits- bzw. Studienplatz die ExpertInnen, die selbst am besten wissen, wo die jeweiligen Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten liegen. Das Wissen und die neuen Ideen sollten in den Prozeß eingespeist und in Handlungsmodule umgesetzt werden.

Das dritte große Ziel war die Schaffung einer Hochschul-Identität. Über die gemeinsame Arbeit an »ihrem Projekt Hochschule« sollte sich bei den AkteurInnen die abhanden gekommene bzw. die noch nie vorhandene Identifikation mit der eigenen Institution einstellen. Studierende, die sich der Qualität ihrer akademischen Ausbildung nicht bewußt sind und sich bei Bewerbungsgesprächen verlegen auf dem Stuhl winden, sind ebenso fatal für den Ruf der Hochschule wie ProfessorInnen, die lieber verschweigen, daß sie von einer kleinen Hochschule kommen und sich deshalb lieber als »Professor in Hamburg« titulieren lassen.

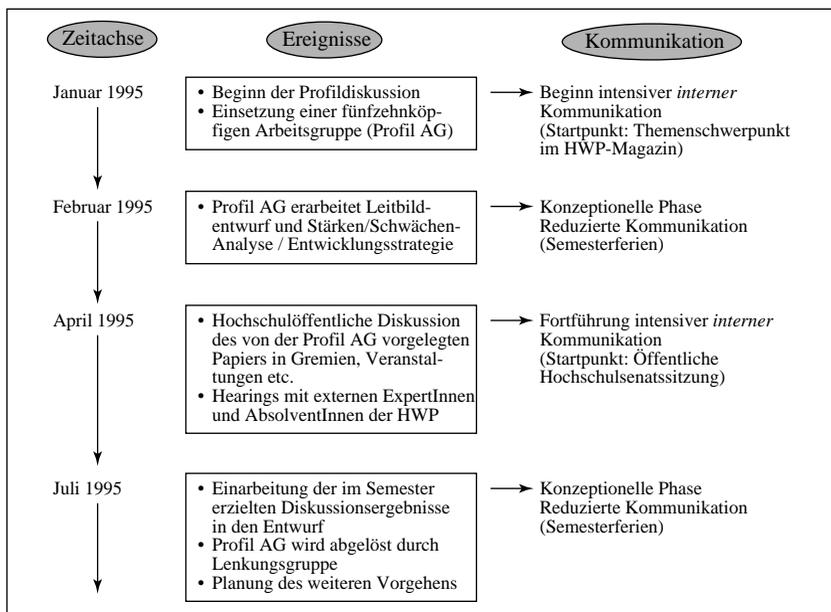
Man könnte den Begriff »Hochschul-Identität« auch neudeutsch »Corporate Identity« (CI) nennen. Allerdings verwende ich diesen Begriff nur ungern, weil er meines Erachtens eine Entwertung erfahren hat. Zu oft werden CI-Entwicklungen als reine Marketingaktionen mißbraucht. Sie scheitern daran, daß die CI zunächst nicht als betriebsinternes Projekt, sondern von vornherein als Instrument der Außendarstellung entwickelt wird. Die Folge: Die MitarbeiterInnen empfinden die CI-Entwicklung als unglaubwürdig und fühlen sich instrumentalisiert. Eine Unternehmensphilosophie bleibt wirkungslos, wenn sie – womöglich von externen BeraterInnen – schnell zusammengerrührt und hochschulintern nicht gelebt wird.

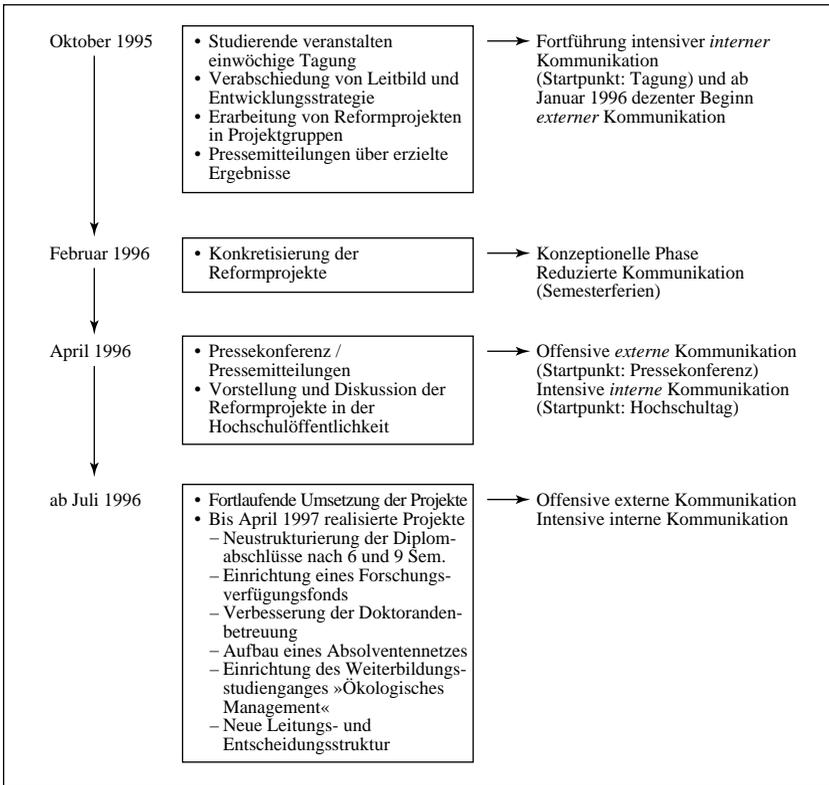
Mit der Profildiskussion bestand die große Chance, die Hochschule in einem transparenten Prozeß so zu optimieren, daß am Ende die Mitglieder der Hochschule überzeugt von ihrer Institution sein und

damit als Multiplikatoren eines positiven Images fungieren würden. Der gesamte Entwicklungsprozeß wurde so angelegt, daß alle Hochschulmitglieder ihn als gemeinsame Chance begreifen konnten. Dazu war es notwendig, die externe Öffentlichkeit wie Medien, Politik usw. zunächst aus dem Kommunikationsprozeß herauszuhalten. Die externe Öffentlichkeitsarbeit begann erst, nachdem der interne Diskurs zu Ergebnissen geführt hatte.

Dieser Philosophie folgend, konzentriere ich mich in meinem Vortrag auf den internen Kommunikationsprozeß während der Profilbildung. Außen vor bleibt die nähere Beschreibung des externen Kommunikationsprozesses. Nur soviel: Er verlief sehr erfolgreich. Nicht zuletzt deshalb, weil die HWP nach der internen Abstimmung mit konkreten Ergebnissen und nicht nur mit Absichtserklärungen nach außen gehen konnte.

1.4 Ablaufschema des bisherigen Kommunikationsprozesses (Abb. 15)





1.5 Elemente der internen Kommunikationsstrategie

Das vorangegangene Ablaufschema zeigt es deutlich: Kommunikation ist das tragende Element des gesamten Profilbildungsprozesses. Durch sie sind die einzelnen Arbeitsschritte miteinander verwoben, verschafft sich die Leitungsebene eine Rückkopplung zu den übrigen Hochschulmitgliedern. Die Ereignisse besitzen fast immer einen kommunikativen Charakter. Eine besondere Klippe stellen die langen Semesterpausen dar. Den Spannungsbogen über zwei oder drei Monate relativer Ruhe hinweg aufrechtzuerhalten, ist mit einigem Aufwand verbunden. Es ist notwendig, jeweils zu Semesterbeginn wieder

einen Startpunkt zu setzen und dadurch erneut Aufbruchstimmung zu erzeugen. Die Startpunkte müssen einen dynamischen, außergewöhnlichen Charakter haben (z. B. eine Konferenz, eine größere Diskussionsveranstaltung) und/oder inhaltlich provozieren (z. B. Themenschwerpunkt in Hochschulzeitung).

Alle bisher ausgeführten Punkte einmal zusammengefasst, muß die interne Öffentlichkeitsarbeit eine Strategie entwickeln, die vor allem auf folgendes abzielt: Interesse wecken und wachhalten, Barrieren und Tabus überwinden, Gesprächsbereitschaft erzeugen, Statusgruppen einbinden und den Spannungsbogen über die Semesterpausen hinweg erhalten. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden bzw. werden im HWP-Profilbildungsprozeß insbesondere fünf Kernelemente angewandt:

- Inhaltliche Provokation
- Persönliche Ansprache und Auseinandersetzung
- Zeitdruck
- Unkonventionalität
- Vertrauen.

Die Leitlinien für die interne Kommunikationsarbeit lauteten:

- Ergebnisoffenheit bei gleichzeitiger Ergebnisorientiertheit
- Transparenz
- Etablierung von Streitkultur
- Hohe Informationsdichte
- Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit
- Wettbewerb der Ideen entfachen.

Als Instrumente wurden eingesetzt:

- Die Hochschulzeitschrift »HWP-Magazin« für Hintergründiges
- Das »HWP-Magazin extra« zur schnellen, aktuellen Information
- Flugblätter und Info-Tafeln
- Veranstaltungen
- Projektgruppen und Workshops
- Informelle Gespräche
- Vorlesungsreihe zum Thema Hochschulentwicklung.

2. Erfolge und Mißerfolge

Die konkrete Umsetzung der fünf Kernelemente

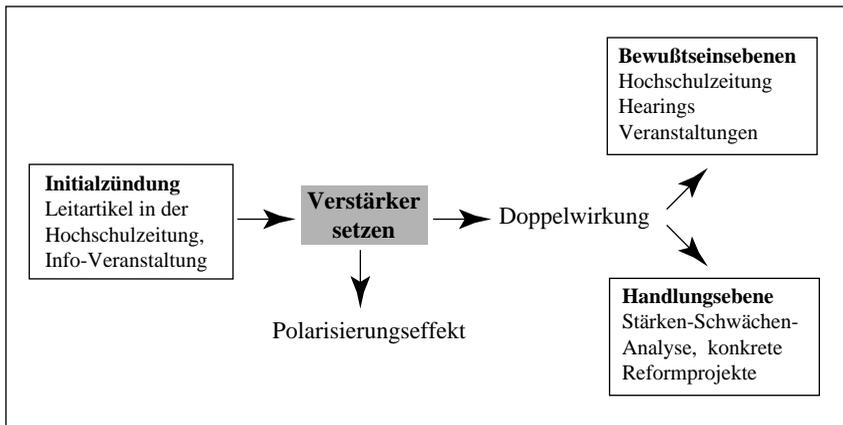
Bevor ich die fünf Kernelemente der internen Öffentlichkeitsarbeit der HWP erläutere, möchte ich betonen, daß Kommunikation ganz generell nur bis zu einer gewissen Grenze planbar ist und sich mit den Ereignissen entwickelt. Der strategische Rahmen und die Zielsetzung bilden das Fundament, auf dem mit der gebotenen Flexibilität die Interaktion aufgebaut wird. Interne Öffentlichkeitsarbeit erfordert von den dafür Verantwortlichen ein hohes Maß an Reaktionsvermögen, Aktualität und Empathie.

2.1 Inhaltliche Provokation

Unter inhaltlicher Provokation ist einerseits der Mut zum offenen Umgang mit den Stärken und Schwächen der Hochschule zu verstehen und zum anderen die Bereitschaft von Personen, Standpunkte zu vertreten, die eine Reibungsfläche bieten. Die Systematik der inhaltlichen Provokation – sofern bei lebendiger Kommunikation überhaupt von Systematik gesprochen werden kann – beinhaltet eine Art »Initialzündung«, Verstärker sowie Elemente, die wie eine Zange von zwei Seiten her wirken, von der Bewußtseinsebene und von der Handlungsebene. Wichtig ist dabei der Polarisierungseffekt. Dieser weckt Interesse, entfacht Diskussionen. Ohne ihn ist ein Wettbewerb der Ideen oder die Etablierung von Streitkultur nur schwer möglich.

Begonnen wurde mit der inhaltlichen Provokation im ersten Heft 1995 der hauseigenen Hochschulzeitung »HWP-Magazin«. Das Blatt, welches viermal pro Jahr erscheint, wird redaktionell vom Öffentlichkeitsreferat betreut, von einem Beirat, bestehend aus Lehrkörpermitgliedern, beraten und unter Mitarbeit von Studierenden produziert. Nach der Entscheidung des Hochschulsenates für die Durchführung einer Profildiskussion wurde das Titelthema »Profil und

Abb. 16: Systematik der inhaltlichen Provokation



Perspektiven« relativ schnell geplant und umgesetzt. Die Autoren für die einzelnen Artikel wurden gezielt angesprochen und geworben. Ziel war es, einen Startpunkt, eine Initialzündung für weitere Diskussionen zu setzen.

Bestandteil des Themenschwerpunktes war u. a. der Grundsatzartikel »Wohin geht die HWP?«. In diesem beschrieben die InitiatorInnen der Profildiskussion einerseits heraufziehende Gefahren für die Hochschule und andererseits die Chancen frühzeitiger Präventivmaßnahmen. Die HWP-Öffentlichkeit wurde aufgefordert, frech und unkonventionell zu sein. »Es darf gedacht werden«, so die Parole. Weiterhin erschien eine Umfrage unter Meinungsträgern aus Politik, Medien und Verbänden zum Thema »Welches Bild haben Sie von der HWP?«, die sehr viel Kritisches zutage förderte, und zwei stark polarisierende Meinungsäußerungen von zwei Professoren. Während der eine unter dem Titel »Reformieren oder abwickeln?« eine grundsätzliche Modernisierung und Entrümpelung der HWP forderte, plädierte der andere für weiche Reformen und eine Rückbesinnung auf die Wurzeln der Hochschule.

Die beiden polarisierenden Statements der Professoren sorgten hochschulintern für erheblichen Zündstoff und provozierten Stel-

lungnahmen, die in der darauffolgenden Ausgabe des HWP-Magazins abgedruckt wurden. Auch die Umfrage unter den externen Meinungsträgern erhielt intern große Aufmerksamkeit. Sie zeigte, daß von außen sehr wohl beobachtet wird, was in der Hochschule passiert. Dadurch wurde der Blick der Hochschulmitglieder auf die eigene Institution gelenkt. Manche begannen sogar, ihre alte Hochschule neu zu entdecken. So zum Beispiel die Soziologie-Professorin Frigga Haug, die als Beitrag zur Profildiskussion einen Krimi verfaßte. Im Mittelpunkt des Buches, welches unter dem Titel »Jedem nach seiner Leistung« erschien, steht ein Wissenschaftler, der einen Mordfall an der »Hamburger Hochschule für Arbeit« löst und bei der Spurensuche staunend den Mikrokosmos »Hochschule« in seinen Abgründigkeiten erfährt.

Das HWP-Magazin entwickelte im weiteren Verlauf der Profildiskussion eine Eigendynamik als Diskussionsmedium. Die Beiträge in den nachfolgenden Ausgaben wirkten als Verstärker und brachten die erhofften Polarisierungseffekte. Fast alle der eingangs erwähnten Leitlinien der internen Öffentlichkeitsarbeit wie »Etablierung von Streitkultur«, »Transparenz« und »Mut zur Offenheit« konnten hier umgesetzt werden. Bis heute finden sich hier pointierte Meinungsäußerungen und Entwicklungsvorschläge für die HWP wie zum Beispiel »Modell Abenduniversität«, »Teilzeitstudium« oder »Weiterbildungshochschule«. Auch der wohl provokanteste Vorschlag, die HWP völlig umzukrempeln und in eine WUH (Wirtschaftsuniversität Hamburg) umzuwandeln, erschien im HWP-Magazin.

Wichtig war, die Auseinandersetzung um die Zukunftsfähigkeit der HWP nicht nur auf der Bewußtseins-ebene zu führen, sondern in konkrete Handlungen umzusetzen. Einen der wichtigsten Eckpfeiler bildete in dieser Hinsicht die umfangreiche Stärken-/Schwächenanalyse der Hochschule. Erstellt wurde sie von der Profil AG, welche der Hochschulsenat eingesetzt hatte. Sie bestand aus Mitgliedern des Lehrkörpers und der Verwaltung, Studierenden, dem Präsidenten und einem externen Moderator. Die Vorgehensweise verlief zweigleisig: Das Team erstellte während der Semesterferien im Frühjahr 1995 parallel einen Leitbildentwurf, der Profil und Ziele der HWP

konturiert darstellte, und eine kritische Betrachtung der Bereiche »Ausbildung«, »Weiterbildung«, »Zielgruppen«, »Forschung«, »Transfer«, »Öffentlichkeitsarbeit«, »Organisation« und »Rahmenbedingungen«. Letztere war gepaart mit einer Vielzahl von Entwicklungsvorschlägen.

Die Benennung von Problemen und Schwächen provozierte Gegenreaktionen. Je konkreter die Kritik, desto weniger können die Beteiligten über sie hinweggehen. Allerdings hat die Erfahrung während der Profildiskussion gezeigt, daß die Kommunikation erst so richtig in Fahrt kommt, wenn die praktischen Folgen für jeden einzelnen sichtbar werden. Je direkter die »Bedrohung« durch Veränderung, desto größer die Gesprächsbereitschaft. Deshalb mußte, nachdem die Stärken-/Schwächenanalyse im Sommersemester 1995 für genügend Gesprächsstoff gesorgt hatte, etwas Neues kommen. Dies geschah durch die Ausarbeitung und Benennung detaillierter Reformprojekte, wie z. B. Einführung neuer Diplom-Abschlüsse oder Effektivierung der Organisationsstruktur, während des Wintersemesters 1995/96.

Die Effektivität dieses Verfahrens zeigt sich darin, daß bereits nach einem halben Jahr die reine Diskussionsphase verlassen und in eine Konkretisierungs- und Umsetzungsphase überführt werden konnte.

Die fortlaufende Umsetzung der Reformprojekte schafft bis heute immer wieder neue Kommunikationsanlässe und läßt die Auseinandersetzung mit den Problemfeldern nicht abreißen. Dieser Effekt wird von der internen Öffentlichkeitsarbeit in der HWP genutzt. Durch flankierende Maßnahmen wird der Kommunikationsprozeß, der zwischendurch immer wieder zu erlahmen droht, weitergeführt. Neben Info-Veranstaltungen eignet sich ein schnelles, aktuelles Medium besonders gut für diesen Zweck. Deshalb wurde in der HWP ab dem Sommersemester 1996 ein neues Instrument kreiert: das »HWP-Magazin extra«. Dabei handelt es sich um eine Mini-Zeitung im DIN A3-Format, die sich schnell und kostengünstig produzieren läßt.

2.2 Persönliche Ansprache und Auseinandersetzung

Schriftliche Vermittlungs- und Übersetzungsleistungen reichen im Profilbildungsprozeß nicht aus. Sie erfordern von den AdressatInnen zuviel Lesearbeit und bieten keine Möglichkeit der Nachfrage. Viele Hochschulmitglieder klagen sowieso schon über die »Informationsverschmutzung«, die durch die übliche Flut an Papieren entsteht. Also wurden während des Profilbildungsprozesses die Möglichkeiten der direkten, persönlichen Ansprache zahlreich genutzt, um Inhalte und Entwicklungsverläufe der Profilbildung transparent und diskutierbar zu machen. HauptträgerInnen der direkten Kommunikation waren während des Sommersemesters 1995 die Mitglieder der schon erwähnten Profil AG. Diese wirkten in zweifacher Hinsicht als MultiplikatorInnen: 1. in ihre jeweilige Statusgruppe hinein, wo sie Info-Veranstaltungen und Arbeitsgruppen durchführten, und 2. in die allgemeine Hochschulöffentlichkeit hinein als TeilnehmerInnen an Expertenhearings, ReferentInnen an Hochschultagen, Initiatoren von informellen Gesprächen (siehe auch nachstehende Grafiken).

Der Präsident, ebenfalls Mitglied der Profil AG, spielte weniger bei der direkten Ansprache der Statusgruppen als vielmehr bei der Ansprache der allgemeinen Hochschulöffentlichkeit eine zentrale Rolle. Er fungierte als Motor, Diplomat, Entscheider und Kümmerer. Er war und ist der wichtigste Image-Träger der Profildiskussion. Auch der externe Moderator wurde für die direkte Ansprache eingesetzt, wenn auch nur punktuell: z. B. an Hochschultagen, an denen er in Kurzreferaten aus dem Blickwinkel eines Außenstehenden der HWP den Spiegel vorhielt.

Wie unschwer zu erkennen ist, wurde ein wahres Feuerwerk an Aktivitäten abgebrannt. Der angestrebte Mobilisierungseffekt trat ein. Erreicht wurden – natürlich – nicht alle Hochschulmitglieder, aber immerhin doch große Teile. Der Kreis der Interessierten und Aktiven ging weit über den festen Kern hinaus, der sowieso immer dabei ist, wenn es um Hochschulreform geht.

Die Ergebnisse der Aktivitäten im Rahmen der Profildiskussion wurden – wenn möglich – schriftlich fixiert. Nach Abschluß des

Abb. 17: Persönliche Ansprache der Statusgruppen

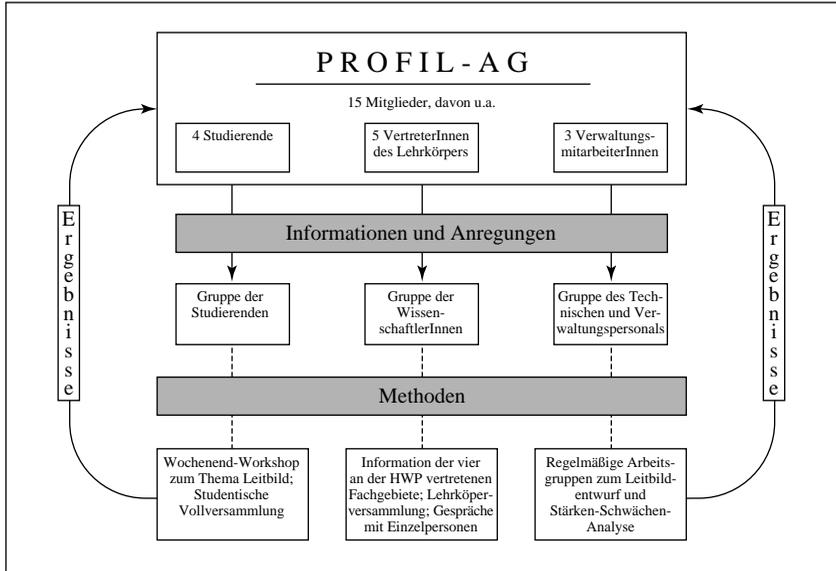
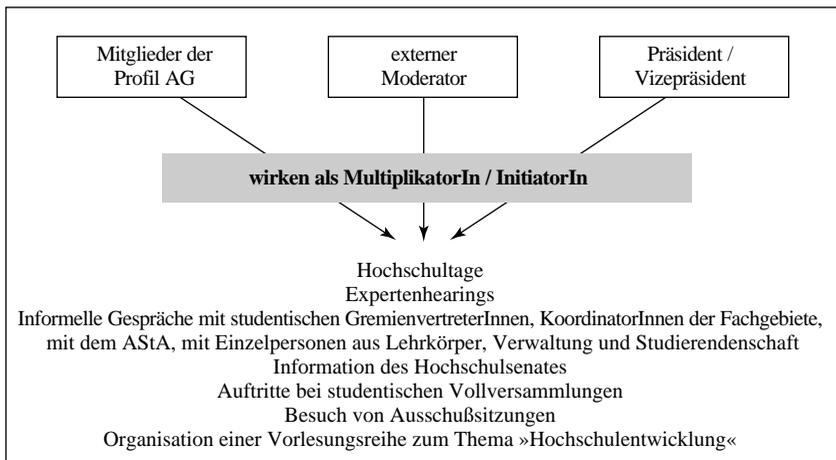


Abb. 18: Direkte Ansprache der allgemeinen Hochschulöffentlichkeit



Sommersemesters 1995 kam den Mitgliedern der Profil AG die Aufgabe zu, während der dreimonatigen Ferien die gewonnenen Erkenntnisse in den vorliegenden Leitbildentwurf sowie in die Stärken-/Schwächenanalyse einzubauen. Nach getaner Arbeit löste sich die Profil AG auf.

Ab dem Wintersemester 1995/96 wurde das Schwergewicht des Profilbildungsprozesses allmählich von der Profildiskussion zur Profillumsetzung verlagert. Dazu bedurfte es veränderter Arbeitsweisen, die ihrerseits Veränderungen in der Kommunikation nach sich zogen. Die Profil AG wurde abgelöst von einer Lenkungsgruppe. Die Mitglieder des neuen Führungsgremiums leiteten zugleich Projektgruppen, in denen WissenschaftlerInnen, Studierende und VerwaltungsmitarbeiterInnen zu insgesamt sieben Handlungsfeldern konkrete Maßnahmemodule erarbeiten sollten. Die persönliche Ansprache erfolgte jetzt vorrangig innerhalb der Projektgruppen. Die Kommunikationsbereitschaft in der breiten Hochschulöffentlichkeit entwickelte sich allerdings sehr unterschiedlich. Wie sah das in den einzelnen Statusgruppen aus?

Die Studierenden veranstalteten im Dezember 1995 die »Erste und einzige studentische Konferenz zur Zukunft der HWP«. Die einwöchige Tagung, für die vorlesungsfrei gegeben wurde und die aus rund 30 Einzelveranstaltungen bestand, wurde von Studierenden organisiert und von der Hochschulleitung finanziell unterstützt. Am Ende der Tagung entstand ein »studentisches Leitbild«, das sich als Konkurrenz zum vorliegenden Leitbildentwurf begriff. Auf die vielen inhaltlichen Unterschiede an dieser Stelle einzugehen, würde den Rahmen sprengen. Allgemein ausgedrückt könnte man sagen, daß die Hauptdiskrepanz in der politischen Ausrichtung lag.

Erfreulich war, daß der von der internen Öffentlichkeitsarbeit angestrebte Wettbewerb der Ideen durch die Konkurrenz der Leitbilder neue Nahrung erhielt. Nachdem allerdings das studentische Leitbild in einer Kampfabstimmung im Hochschulsenat unterlegen war, zogen sich die Studierenden aus der Lenkungsgruppe zurück. Daraufhin brach die direkte Kommunikation zwischen den verbliebenen Mitgliedern der Lenkungsgruppe und den VertreterInnen der Studie-

renden weitgehend ab. Sie ist bis heute, fast ein Jahr nach den Ereignissen, gestört.

Besser sieht es in der Verwaltung der HWP aus. Dort arbeiten zumindest die Verwaltungsspitzen in den Projektgruppen mit. Die übrigen VerwaltungsmitarbeiterInnen haben den direkten Anschluß verloren. Die erfolgreichen Ansätze des Sommersemesters 1995, möglichst alle VerwaltungsmitarbeiterInnen in regelmäßigen Treffen über den aktuellen Stand zu informieren, sind zum Erliegen gekommen. Informationsmöglichkeiten bestehen durch die Artikel zur Profilbildung im HWP-Magazin. Die persönliche Ansprache erfolgt z. B. in Personalversammlungen.

Am stärksten involviert sind die Mitglieder des Lehrkörpers, schon allein durch die Gremienarbeit. Fast alle erarbeiteten Verbesserungsvorschläge passieren die Ausschüsse und werden dort diskutiert. Die direkte, persönliche Kommunikation funktioniert hier am besten.

2.3 Zeitdruck

»Darüber müßten wir mal reden« – ist dieser Satz erst einmal ausgesprochen, wissen die Beteiligten meist, daß mit einer baldigen Lösung des Problems nicht zu rechnen ist. Ein Profildiskussionsprozeß darf erst gar nicht diesen Zungenschlag erhalten. Dazu ist er zu arbeits- und kommunikationsintensiv. In der HWP war deshalb klar, daß nur ein straffes Zeitkorsett die Bereitschaft zum Gespräch und zum Engagement bei den Hochschulmitgliedern hervorbringen konnte. Es wurde also zu Beginn der Profildiskussion ein Ablaufplan erarbeitet, der feste Termine für Kommunikationsereignisse enthielt. Dieser Plan war zunächst nur für das Sommersemester gedacht und reichte somit von April bis Juli 1995.

Da der Plan in der Hochschulöffentlichkeit breit verteilt worden war, konnte sich jedes Hochschulmitglied frühzeitig auf die Ereignisse einstellen. Angekündigt waren Sitzungen von Ausschüssen, die sich mit der Profildiskussion befassen würden, Expertenhearings, Info-Veranstaltungen und ein Hochschultag. Der beste Zeitplan bleibt

indes unverbindlich, wenn nicht Entscheidungen daran geknüpft sind. Demzufolge war ein krönender Abschluß vorgesehen, nämlich die Verabschiedung des Leitbildes zum Ende des Sommersemesters.

Es zeigte sich, daß dieser letzte Punkt extrem wichtig war. Je näher der Zeitpunkt der Entscheidung rückte, desto bewußter wurde den Hochschulmitgliedern, daß das Diskutieren und Parlieren nicht folgenlos blieb, sondern daß es »um etwas ging«, und zwar um eine wichtige Richtungsbestimmung für die Hochschule. Die »Man könnte mal drüber reden«-Mentalität wich ziemlich rasch engagierten Auseinandersetzungen. Politische Grabenkämpfe wurden geführt, schwelende Konflikte brachen auf, wie zum Beispiel die Konkurrenz zwischen Wirtschafts- und SozialwissenschaftlerInnen um ihren Stellenwert in der HWP.

Diese offengelegten Diskrepanzen standen im Raum und konnten auf die Schnelle nicht gelöst werden. Es kam daraufhin zu einer Anpassung des Zeitkorsetts, ohne daß jedoch der Entschluß aufgegeben wurde, so bald wie möglich eine Entscheidung herbeizuführen: Die Verabschiedung des Leitbildes wurde vom Sommer '95 auf den Winter '95 verschoben. Auf diese Weise konnte zu Beginn des Wintersemesters 1995/96 der rote Faden wieder aufgenommen werden. Die Kommunikation erhielt zusätzlichen Raum, den Bedürfnissen der Hochschulmitglieder nach ausführlicheren Auseinandersetzungen war Rechnung getragen worden. Die interne Öffentlichkeitsarbeit stellte darauf ab, mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten die Konflikte zu thematisieren und für deren Austragung Foren zur Verfügung zu stellen. Die Entscheidung über das Leitbild fiel schließlich im Januar 1996.

Insgesamt betrachtet, kam der erzeugte Zeit- und Entscheidungsdruck dem Kommunikationsprozeß sehr zugute. Auch wenn die OrganisatorInnen von Profilbildungen eine gewisse Flexibilität des Zeitplans im Hinterkopf haben, sollte zunächst darauf hingearbeitet werden, ihn einzuhalten. Die Vorgaben sollten niemals auf Biegen und Brechen eingehalten werden, da sonst der Verdacht entsteht, bestimmte – womöglich eigene – Interessen durchzusetzen zu wollen. Die Folge wäre Mißtrauen und Unglaubwürdigkeit. Beide Faktoren brächten die Kommunikation zum Erliegen.

2.4 Unkonventionalität

Hochschulen sind zwar ein Ort größtmöglicher Autonomie, aber nicht größtmöglicher Flexibilität. Abläufe und Strukturen sind weitgehend formalisiert und ritualisiert. Diesen Verhältnissen sind auch die Kommunikationsstrukturen angepaßt, sofern man hier überhaupt von »Strukturen« sprechen kann. So orientiert sich die Kommunikation weniger an Funktionalität denn an Hierarchie, so zum Beispiel in der Gremienarbeit, bei bürokratischen Abläufen und bei offiziellen Anlässen. Unterhalb dieser Ebene findet sich ein Geflecht an informellen Kommunikationsmöglichkeiten, kleinen Dienstwegen und persönlichen Kontakten. Insgesamt betrachtet, verläuft die interne Kommunikation in Hochschulen eher zufällig als geplant.

Der Profilbildungsprozeß an der HWP konnte selbstverständlich weder ungeplant noch formalisiert kommuniziert werden. Wie schon eingangs betont, ist eine *corporate identity* wertlos, wenn sie nicht lebt. Dazu gehört das gemeinsame Ringen um Ideen genauso wie emotional gefärbte Auseinandersetzungen. Um dies zu erreichen, war es notwendig, die gegebenen kommunikativen Gepflogenheiten durch neue Wege zu ersetzen. Das heißt, Tabus wurden durchbrochen, offene Kritik wurde nicht nur eingefordert, sondern sie wurde auch zugelassen und es wurden ihr Foren zur Verfügung gestellt. Last but not least wurden Personen eingebunden, die weder durch ihre hierarchische Position noch durch Gremien in die offiziellen Kommunikationsstrukturen integriert waren.

Unkonventionelles Vorgehen erfordert bei den OrganisatorInnen des Profilbildungsprozesses Mut und Durchhaltevermögen. An der HWP ist es während der ersten beiden Semester gelungen, neue Formen der Zusammenarbeit und der Kommunikation durchzuführen. Jetzt, da der Prozeß in ruhigere Bahnen gelangt ist, droht jedoch wieder die Konventionalität den Sieg davonzutragen. Die Vertrautheit und die Bequemlichkeit, die gewohnte Strukturen in sich bergen, sind gegenüber den Anstrengungen der Unkonventionalität zu verlockend.

2.5 Vertrauen

Ohne gegenseitiges Vertrauen entsteht keine wirkliche Gesprächsbereitschaft, bleibt die Kommunikation auf der Ebene des Schlagabtausches. Die an der HWP herrschende Mißtrauenskultur sollte in eine Vertrauenskultur überführt werden. Im Ergebnis jedoch gehört der Punkt Vertrauen zu den Schwachstellen im Profilbildungsprozeß. Dieses Manko hat seine Ursache nicht etwa darin, daß zuviel provoziert worden wäre, ohne Vertrauen aufzubauen. Im Gegenteil, durch die hohe Transparenz und Offenheit des gesamten Profilbildungsprozesses, durch die aktive Einbindung einer Vielzahl von Hochschulmitgliedern und die kontinuierliche Einarbeitung von Diskussionsbeiträgen in das Leitbild und die Entwicklungsstrategie konnte viel Vertrauen gebildet werden.

Daß es dennoch nicht gelungen ist, einem größeren Teil der Hochschulöffentlichkeit die Chancenpotentiale, die in einer Profilbildung liegen, glaubhaft zu machen, liegt vielmehr an den im Universitätsmilieu tief verwurzelten Abgrenzungsmechanismen und Statuskämpfen. Insbesondere etliche Studierende meinen bis heute, daß die Profildiskussion ein strategischer Schachzug böser Kräfte ist. Die Lenkungsgruppe steht bei einigen HochschullehrerInnen im Verdacht, ein Geheimzirkel zu sein, der Gremien umgeht und Entscheidungen des Hochschulsenates vorwegnimmt. Der Präsident muß mit dem Stigma leben, er mache sich zum Erfüllungsgehilfen der Sparpolitik des Hamburger Senates oder er wolle bestimmte Gruppen an der HWP »über den Tisch ziehen«.

Eine weitere Ursache für das mangelnde Vertrauen ist sicherlich darin zu suchen, daß die Profildiskussion letzten Endes doch eine Initiative von oben ist. Die Mitglieder der Lenkungsgruppe eines Hochschulreformprozesses besitzen immer einen Vorsprung vor den anderen Hochschulmitgliedern. Das Prinzip des »Vorpreschens und Abwartens« hinterläßt bei der Basis den Eindruck, man lasse sie absichtlich hinterherhinken, um ihr Eingreifen zu verhindern.

Last but not least können es viele Mitglieder der HWP, insbesondere die Studierenden, nicht glauben, daß die Leitungsebene

Transparenz und demokratische Mitbestimmung freiwillig zuläßt und diese auch noch einfordert.

3. Würden Sie es so noch einmal machen?

Ein Resümee

Der Profilbildungsprozeß an der HWP ist ein Wagnis, ein Experiment, für das es kaum Vorbilder gibt. Wirtschaftsunternehmen taugen als Orientierungsgröße nur wenig. Hochschulen sind, anders als Firmen, schwer faßbare und steuerbare Gebilde mit einem hohen Grad an Unverbindlichkeit den Menschen gegenüber, die dort arbeiten und studieren. Die Entscheidungsstrukturen sind äußerst demokratisch als Selbstverwaltungsstrukturen angelegt, d.h. alle relevanten Vorgänge, die die Hochschule betreffen, durchlaufen die Ausschüsse und den Hochschulsenat. So war es nur konsequent, auch die Profilbildung demokratisch anzulegen. Der Selbstverwaltungscharakter wird ernst genommen, die Mitglieder der HWP sind aufgefordert, ihre Hochschule nach ihren Ideen zu gestalten. Wo, wenn nicht in einer Hochschule, könnte man die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Auseinandersetzung erwarten?

Derart offene Prozesse bedürfen einer hohen Kommunikationsdichte, welche organisiert und kanalisiert werden muß. Ich finde, daß es an der HWP bisher gelungen ist, die Profilbildung, welche noch lange nicht abgeschlossen ist, in eine lebendige Diskussion einzubetten. Es ist ein Erfolg, daß es möglich war, die Hochschulmitglieder dazu zu bringen, sich zu ärgern und zu streiten, statt die Entwicklungen bloß zur Kenntnis zu nehmen. Nach der arbeitsaufwendigen Startphase, die circa von Dezember 1994 bis Juli 1995 dauerte und die dazu diente, die Hochschule »wachzurütteln«, und der Phase, in der konkrete Reformprojekte erarbeitet wurden, bewegt sich die hochschulinterne Kommunikation jetzt in Richtung »Alltäglichkeit« und »Verstetigung«. Die HWP ist auf dem Weg, von einer starren zu einer lernenden Organisation zu werden. Die Profildiskussion ist fest

in den Köpfen der meisten Hochschulmitglieder verankert. Bis dato totgeschwiegene Konfliktlinien im Lehrkörper der HWP sind zu Tage getreten und werden jetzt gelöst. An die 40 Reformprojekte sind auf den Weg gebracht und zum Teil schon realisiert. Darunter eine neue Leitungs- und Entscheidungsstruktur, ein Forschungsverfügungsfonds und ein neuer Diplom-Abschluß.

Es wird Aufgabe der internen Öffentlichkeitsarbeit sein, die Diskussion weiterhin aufrechtzuerhalten. Es stimmt positiv, daß bei den Hochschulmitgliedern aus der Profildiskussion jetzt eigenständige Initiativen erwachsen. So hat eine Gruppe von Studierenden Anfang Oktober 1996 eine Sommerhochschule durchgeführt. Eines ihrer Motive dafür war, die wissenschaftliche Bandbreite der HWP einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren und dadurch das Profil ihrer Hochschule zu stärken.

Ich möchte noch einmal betonen, daß der Erfolg des Profilbildungsprozesses vor allem auf der inhaltlichen Provokation gepaart mit dem Zeit- und Entscheidungsdruck beruht. Die Reaktionen der Hochschulmitglieder erzeugen die beabsichtigte Dynamik im Kommunikationsprozeß und setzten immer neue Impulse. Ansätze einer Streitkultur werden sichtbar. Ein Höchstmaß an Transparenz eröffnet den Hochschulmitgliedern Eingriffsmöglichkeiten und beugt Vorwürfen gegenüber den OrganisatorInnen vor, alles »nur gemauschelt zu haben«. Es hat sich in den zurückliegenden anderthalb Jahren viel bewegt, nicht nur auf der Bewußtseins-, sondern auch auf der Handlungsebene. Die HWP ist aktiv nach vorne gegangen, wenngleich das Beharrungsvermögen veralteter Denkweisen den OrganisatorInnen des Reformprozesses bis heute sehr zu schaffen macht.

Was könnte besser laufen? Das schwierigste Feld ist sicherlich die persönliche Ansprache und Auseinandersetzung. Viele Menschen scheuen diese Form der Kommunikation, weil sie fürchten, daß Emotionen, Ansichten und Argumente ohne Puffer aufeinanderprallen und die Gefahr des Scheiterns höher ist als bei der schriftlichen Variante. Gleichwohl ist die persönliche Ansprache das wichtigste kommunikative Element überhaupt, weil sich Inhalte über sie am einfachsten vermitteln lassen.

Im Profilbildungsprozeß der HWP liegen hier die größten Optimierungsmöglichkeiten. So hätten die Mitglieder der Profil AG bzw. der Lenkungsgruppe z. B. durch Besuche von Lehrveranstaltungen noch wesentlich mehr Studierende für die Profildiskussion begeistern können, als es bis jetzt der Fall war. Die Seminare und Vorlesungen hätten stärker als Ort der direkten Auseinandersetzung genutzt werden können. Der Diskurs mit den Studierenden, die sich aktiv am Profilbildungsprozeß beteiligt haben, verlief von Beginn an schwierig. Prägendes Moment der Interaktion war die Angst der Studierenden-VertreterInnen, von »denen da oben« (Lehrkörper, Hochschulleitung) für deren Interessen instrumentalisiert zu werden. Es wurde deutlich, daß die Studierenden sich streckenweise inhaltlich und zeitlich überfordert fühlten. Trotz erheblicher Bemühungen riß der konstruktive Dialog immer wieder ab, bis er schließlich nach einem Jahr Profildiskussion weitgehend zum Erliegen kam. Es zeichnet sich aber ab, daß die interne Kommunikation mit den Studierenden wieder in Gang kommt.

Trotz relativ guter Einbindung könnte auch im Lehrkörper eine noch größere Wirkung erzielt werden. So zum Beispiel durch die persönliche Ansprache neuer DozentInnen. Die HWP beschäftigt etliche ProfessorInnen, die noch vor kurzem in der Wirtschaft oder an anderen Hochschulen tätig waren. Deren wertvolle Erfahrungen wurden bislang zu wenig abgefragt und als Impulse für die Profilbildung fruchtbar gemacht.

Mein persönliches Fazit nach anderthalb Jahren Profildiskussion ist: Der Einsatz lohnt sich, trotz vieler Mühen und Verletzungen, die vor allem die InitiatorInnen des Reformprozesses auszuhalten haben. Die HWP ist nach der Profildiskussion nicht mehr dieselbe. In der Hochschule herrscht jetzt ein bewußteres, aktiveres und zukunftsgerichteteres Klima. Die Studierenden und der Lehrkörper beschäftigen sich wieder mit ihrer Hochschule. Politiker, sowohl von SPD als auch von CDU, bescheinigen der HWP, zu einem Aktivposten der Hamburger Hochschullandschaft geworden zu sein. Das freut.

Es ist politisch und gesellschaftlich notwendig, die deutschen Hochschulen zukunftsfähig zu machen. Mehr Verbindlichkeit, mehr

Leistungstransparenz, verbesserte interne und externe Kommunikation, mehr Lebendigkeit, mehr Management und mehr erkennbare Verantwortlichkeiten müssen Platz greifen, damit der Dämmerenschlaf des Wissenschaftsbetriebes ein Ende findet. Solange es keine dafür geeigneten Strukturen und Leitungsfunktionen gibt, wird die Qualität von Hochschulen vom zufälligen Engagement einzelner abhängen. Doch diese Einzelpersonen verfügen nicht über ein unendliches Kräfte-reservoir. Sie ermüden nach einer gewissen Zeit oder ziehen sich enttäuscht zurück. Gerade die motivierten und vielleicht manchmal auch unbequemen Kräfte müssen gefördert und an Hochschulen gebunden werden, statt sie, wie bisher üblich, durch hohen Anpassungsdruck und bürokratische Hemmnisse zu vergraulen. Hochschulreform muß von einem punktuellen in ein permanentes Ereignis verwandelt werden.

Mit meinem Vorgehen und meinem Engagement in der Profildiskussion versuche ich, diese Überlegungen in die Tat umzusetzen. Insofern sage ich mit Edith Piaf: »Non, je ne regrette rien« (»Nein, ich bereue nichts«).

Ein Kommunikationsprozeß StEP by step

Susanne Dopheide

1. Projektkommunikation

Dieser Beitrag ist ein Erfahrungsbericht. Es sollen die Erfahrungen mit der Kommunikation über ein Organisationsentwicklungsprojekt an einer Hochschule dargestellt werden, von denen die Verfasserin glaubt, daß sie auf andere, ähnliche Vorhaben übertragbar sind und wertvoll für alle die sein können, die sich mit ähnlichen Prozessen beschäftigen. Die Erfahrungen in diesem einen Projekt können nicht als wissenschaftliche Erkenntnisse daherkommen, sie beleuchten aber ein Segment interner Kommunikation an Hochschulen ebenso wie einen bestimmten Aspekt der Tätigkeit eines externen Beraters, den der Kommunikation über das Projekt. Es ist der Versuch, den Prozeß, der hier stattgefunden hat, soweit es möglich ist zu exemplifizieren und auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen in dem Strukturentwicklungsprojekt (StEP) Empfehlungen auszusprechen.

Wie bereits ausführlich in dem Beitrag »StEP in Münster« von Berthold, Hortschansky und Neuvians beschrieben, hat das Projekt StEP zum Ziel, die Neuordnung der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zu einer Strukturverbesserung und Profilbildung der Philosophischen Fakultät zu nutzen.

Die Neuordnung strebt Zusammenschlüsse von vormals elf Fachbereichen zu vermutlich vier größeren Einheiten an. Zwei dieser

»neuen« Fachbereiche gibt es bereits. Die Neuordnung ist ein fakultätsinterner Prozeß, der weitgehend unabhängig von StEP und ohne Beteiligung des CHE stattfindet.

Das Projekt der Neuorientierung hingegen wird als Kooperation gemeinsam von Fakultät und CHE betrieben. Moderator und Prozeßpromotor ist die Arbeitsgruppe 2020. Sie besteht, unter Vorsitz des Dekans der Philosophischen Fakultät, aus Mitgliedern der Fakultät, des Rektorates der Universität Münster und des CHE.

In der Initialisierungsphase des Projektes wurden auf einem gemeinsamen Workshop mit den Dekanen der Fakultät in einer Stärken-/Schwächenanalyse fünf Bereiche identifiziert, in denen akuter Handlungsbedarf bestand. Für diese Bereiche wurden entsprechend fünf sogenannte Kampagnen ins Leben gerufen, denen einzelne Teilprojekte zugeordnet wurden. Die fünf Kampagnen betreffen von Studierenden bis zu Dekanen, wissenschaftlichen wie nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern, alle Statusgruppen der Fakultät.

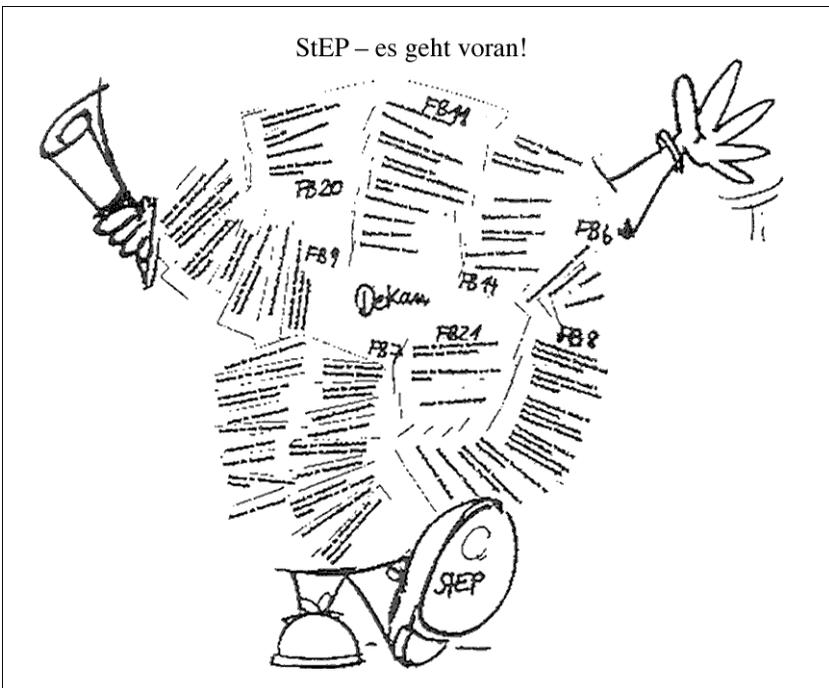
Das Projekt verfolgt einen partizipativen Ansatz. Für die einzelnen Kampagnen ist jeweils ein Vertreter der Philosophischen Fakultät verantwortlich, für die »Teilkampagnen« gibt es eigene Arbeitsgruppen, deren Mitglieder nur zum Teil der AG 2020 angehören. Sie arbeiten aufgrund ihrer jeweiligen Fachkompetenz und ihres persönlichen Engagements in den Projektgruppen mit. Sie kommen aus der Fakultät, der Zentralen Universitätsverwaltung oder sind Studierende. Jeweils ein Vertreter des Dekanats der Fakultät oder des CHE hat in diesen Arbeitsgruppen eine moderierende Funktion. Insgesamt sind während der Dauer des Projektes bisher rund 50 Personen aus allen Fachbereichen an der Projektarbeit beteiligt gewesen.

Bereits zu Anfang des Projektes war abzusehen, aufgrund des umfassenden Projektansatzes, der Größe der Fakultät und ihrer räumlichen Verteilung, daß der Kommunikation über StEP eine zentrale Rolle zukommen würde: »Kommunikation soll das entscheidend tragende und verbindende Element sein. Durch sie werden die einzelnen Kampagnen, Teilprojekte und Projektschritte miteinander verbunden; die Verantwortlichen für StEP verschaffen sich eine geeig-

nete und notwendige Rückkopplung zu den übrigen Mitgliedern der Fakultät.«¹

Deshalb erarbeitete das CHE kurzfristig ein Kommunikationskonzept, das an die Struktur des Projektes und die örtlichen Gegebenheiten angepaßt war. Als Ausgangsmaterial hierzu dienten vor allem Gesprächsprotokolle und allgemein zugängliche Informationen und Daten über die Fakultät.

Abb. 19: StEP – Es geht voran



Die Kommunikation über ein Projekt dient auch der Umsetzung des Partizipationsgedankens: Projektziele und -vorgehen werden gemeinsam geplant und umgesetzt, damit das Projekt von möglichst

1 Neuvians, K.: Was hat die Philosophische Fakultät mit StEP zu tun?, StEP-info 1/97.

vielen Beteiligten getragen wird. Die vergleichsweise umfassenden Veränderungen in der Philosophischen Fakultät der Universität Münster konnten, wie in anderen komplexen Organisationen auch, nur in einem von Teamdenken und Dialog geprägten Umfeld gedeihen.²

2. Operative Ziele der Kommunikation über StEP

2.1 *Information über das Projekt*

Neben der reinen Informationsvermittlung sind Akzeptanz der Projektziele und der Vorgehensweise Ziele einer Kommunikationsstrategie. Darauf aufbauend soll Motivation zur Mitarbeit erreicht werden, damit die Ziele, die für das Projekt formuliert wurden, umgesetzt werden können.

Das Muster eines Kommunikationsprozesses verläuft in mehreren Schritten oder auch Stufen, sozusagen *step by step*. Dieses Muster eines schrittweisen Kommunikationsprozesses war für jede der zahlreichen Zielgruppen ähnlich.

2.2 *Motivation*

Einen grundlegenden Informationsstand über das Projekt herzustellen ist der erste Schritt, der innerhalb des Kommunikationsprozesses erreicht werden muß. Das Ziel ist jedoch, die Mitarbeiter für die geplanten Veränderungen – aktiv oder passiv – zu gewinnen.

Wie kann nun dieser Anspruch verwirklicht werden und wo gibt es Hindernisse, die einer erfolgreichen Zusammenarbeit im Weg stehen? Wie kann Kommunikation diese Barrieren beiseite räumen oder zumindest verkleinern? Welche Inhalte müssen kommuniziert werden, um zur Mitarbeit zu motivieren? Wem müssen sie vermittelt werden?

2 Vgl. Ritter, F., Bürker, M.: Das vernetzte Unternehmen. PR-Magazin 8/97, S. 43.

Transparenz und Offenheit, auch gegenüber Kritik, sollen hergestellt werden, um Mißtrauen zu beseitigen.

Die entscheidende Rolle kommt bei der Identifikation der Kommunikationshindernisse, abgesehen von logistischen Problemen, dem Bewußtsein des Empfängers zu. Es wird zu einem Schlüsselfaktor im Kommunikationsprozeß, den es während des gesamten Beratungsprozesses zu berücksichtigen gilt.

»Obwohl wir es in der Beratung mit hochkomplexen sozialen Systemen zu tun haben, kommunizieren wir bei dieser Arbeit in erster Linie mit Personen und Gruppen. Wir können uns ausschließlich über das ›Nadelöhr des individuellen Bewußtseins‹ mit Organisationen in Beziehung setzen und, vermittelt über dieses Nadelöhr, Wirkungen auslösen. Der Umgang mit der Differenz Individuum, Gruppe und Organisation spielt deshalb im Beratungsalltag eine essentielle Rolle ...«³

Die Erfahrungen in Münster bestätigen die Existenz dieses »Nadelöhrs«. Das individuelle Bewußtsein der Mitglieder der Fakultät im Hinblick auf ihre berufliche Tätigkeit stellte in der Tat während der gesamten bisherigen Laufzeit des Projektes die Größe dar, an der sich Inhalt und Art der Projektkommunikation auszurichten hatten.

Generelles und konkretes Mißtrauen gegenüber jeder Art von Neuerungen, aber auch gegenüber den (tatsächlichen und vermuteten) Absichten der Hochschulleitung, gegenüber den anderen (um Mittel konkurrierenden) Fachbereichen der Fakultät und gegenüber den externen Beratern galt es über den Weg der Kommunikation abzubauen. Mit Hilfe der Projektkommunikation mußte auch der Versuch unternommen werden, die fehlende »Kultur der Begegnung« zu kompensieren und dazu zu motivieren, die gelegentlich angetroffene resignative Haltung aufzugeben, – auf den Punkt gebracht in dem Satz: »Man kann ja sowieso nichts ändern.«

Wirklich nichts ändern konnte Kommunikation allerdings an der

3 Wimmer, R.: Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte, Wiesbaden 1992. Vgl. auch StEP Kommunikationsstrategie, Dopheide, S., Hesse, M., Neuvians, K., Westphal, B.: CHE Arbeitspapier 1996.

Arbeitsbelastung der Fakultätsmitglieder, die durch Aufgabenüberlastung und Unterfinanzierung immer größer wird und so innovatives Potential und Energie schluckt. Hier war nur der Appell an das Engagement trotz dieser belastenden Rahmenbedingungen möglich.

3. Zielgruppen

Zielgruppen waren alle Mitglieder der Philosophischen Fakultät – Hochschullehrer, Dozenten, wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende und auch Gremien wie z. B. Personalräte, Fachbereichsräte und Fachschaften. In zweiter Linie sollten auch andere Mitglieder der Hochschule – Rektorat, Zentrale Verwaltung und auch andere Fakultäten – informiert werden. Die allgemeine Öffentlichkeit war als Zielgruppe im Kontext der Diskussion um Hochschulreform zwar denkbar, in der Praxis der Kommunikation über dieses Projekt war sie jedoch ohne Bedeutung. Kommunikation über StEP war ganz eindeutig eine Angelegenheit interner Kommunikation.

4. Umsetzung

4.1 Infrastrukturelle Hindernisse an Universität und Fakultät

Größe und Standorte

Kommunikation über StEP traf in Münster auf folgende Gegebenheiten: Die Philosophische Fakultät ist eine sehr große Fakultät. Sie hat 18000 Studierende im Hauptfach, 240 Professoren, 165 wissenschaftliche und 200 nichtwissenschaftliche Mitarbeiter, um nur einige Daten herauszugreifen. Erschwerend kam hinzu, daß die Universität Münster keine Campus-Universität ist, sondern über das gesamte Stadtgebiet verstreut ist. Allein die Philosophische Fakultät ist auf ca. 26 Standorte vorwiegend im Altstadtbereich verteilt. Eine Vernetzung der DV ist noch immer im Aufbau. Die Größe der Fakultät und

ihre räumliche Diffusion haben auch nachteilige Auswirkungen auf Schnelligkeit und Zuverlässigkeit der Hauspost.

Informationsflut

In der Informationsflut unserer Zeit, die in Hochschulen aufgrund ihrer Pluralität besonders auffällig ist, wird es immer schwieriger, die richtige Information zum richtigen Zeitpunkt an der richtigen Stelle anzubringen.

Mangelnde Betroffenheit

Nicht nur die Informations- und Papierflut an Hochschulen erzeugt ein »Abstumpfen« gegenüber Informationen. Auch die Vielzahl von Veränderungsvorschlägen und -versuchen, die z. B. durch wechselnde Rektorate und sich entsprechend verändernde Rektoratspolitik (inhaltliche Schwerpunkte) oder ministerielle Vorgaben in die Fachbereiche hineingetragen wurden, hat zu diesem Effekt beigetragen.

Bewertung

Die Situation war also durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Die Zielgruppe war groß und heterogen, hatte entsprechend der unterschiedlichen Statusgruppen unterschiedliche Interessen und war zudem räumlich auf viele Standorte verteilt. Es gab erhebliche Vorbehalte gegenüber dem Projekt und den Akteuren. Die fachbereichsübergreifende, interne Kommunikation war unterentwickelt und belastet. Die zu kommunizierenden Inhalte konkurrierten mit einer Vielzahl anderer Informationen.

4.2 Kommunikationsinhalte

In dem Kommunikationskonzept, das vom CHE vorab erstellt wurde, wurde ein – gegebenenfalls im fortlaufenden Projekt zu ergänzender – Katalog zentraler Kommunikationsinhalte aufgeführt, der im Wesentlichen von den zu Beginn des Projektes erarbeiteten Zielen des Strukturentwicklungsprojektes abgeleitet wurde.

Grundsätzlich sollte über das Projekt, die Beteiligten und die Möglichkeit der Beteiligung informiert werden. Die AG 2020 in Münster hatte sich dazu von Anfang an für eine dialogisch angelegte Kommunikation ausgesprochen.

Zentrale Kommunikationsinhalte

- »Ein innovatives Gesamtprofil gehört zu den Leistungen, die die kritische Öffentlichkeit mit Recht von der Universität erwartet.« (Prof. Dr. G. Wittkämper, Politikwissenschaft).
- Die Philosophische Fakultät will gemeinsame Ziele und Ideen über Fachbereichsgrenzen hinaus und mit der Hochschulleitung entwickeln.⁴
- Die Philosophische Fakultät ist die größte, aber auch die heterogenste Fakultät der Universität Münster. Sie kann, wenn sie geschlossen auftritt, deshalb im Wettbewerb um die Mittelvergabe eine große Macht geltend machen.
- Die Philosophische Fakultät muß sich gegen »Sparangriffe« zur Wehr setzen. Dazu ist es notwendig, mit einer übersichtlichen Organisationsstruktur aufzutreten.
- StEP soll dazu beitragen, die Koordination in verschiedensten Bereichen innerhalb der Philosophischen Fakultät zu erleichtern.
- Die Philosophische Fakultät vertritt die »kleinen Fächer«.
- Die Philosophische Fakultät kann übergreifende Dienstleistungen bereitstellen.
- Es können Synergieeffekte aus der Zusammenarbeit der Fachbereiche der Fakultät entstehen:
 - bei der Datenverarbeitung
 - bei der Entwicklung neuer Studiengänge
 - bei der Profilierung vorhandener Studiengänge
 - bei der Studienberatung

4 StEP Kommunikationsstrategie, Dopheide, S., Hesse, M., Neuvians, K., Westphal, B.: CHE Arbeitspapier 1996.

- bei der Erstsemesterbetreuung
- bei der Vermittlung von Praktikumsplätzen
- während der Studienabschlußphase
- bei der Förderung interdisziplinärer Vorhaben
- bei der internen Kommunikationskultur
- bei der Außendarstellung der Fakultät.

Dieser Katalog hat die Bedeutung inhaltlicher Rahmenvorgaben, die für die gesamte Kommunikation, sei es in schriftlicher oder mündlicher Form, durch alle für das Projekt Verantwortlichen, besonders aber bei jeder Form von interner Öffentlichkeitsarbeit als »internalisierter Kommunikationshintergrund« zu berücksichtigen sind.

4.3 Kommunikationsinstrumente

Es wurden verschiedene Instrumente eingesetzt: Über Informationsveranstaltungen, über eine regelmäßig erscheinende Projektzeitung – das StEP-info –, über Befragungen und direkte persönliche Angebote zur Mitarbeit wurde versucht, die Mitglieder der Fakultät in das Projekt mit einzubeziehen. Es sei nochmal darauf hingewiesen, daß für die StEP-Verantwortlichen Kommunikation eine geeignete, besonders aber notwendige Rückkopplung zu den übrigen Mitgliedern der Fakultät darstellt.

Um alle Mitglieder der Philosophischen Fakultät über StEP informieren zu können, auf die Größe dieser Zielgruppe wurde unter Punkt 4.1 bereits hingewiesen, wurde nach intensiver Diskussion in der Projektgruppe, in der die Empfindlichkeit und vielleicht die Ungewohntheit einer sehr offenen Informationspolitik zutage trat, zunächst beschlossen, eine Projektzeitung – das StEP-info – herauszugeben.

StEP-info

Das StEP-info wird in einer Auflage von 6000 Exemplaren gedruckt, es wird an alle Lehrenden, alle nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter, an das Rektorat, an die Verwaltung exemplarisch, an die Universitätsbibliothek zur Auslage und an die Fachschaften und Institute mit der Bitte um Weitergabe an Studierende verschickt. Seit Juli 1996 sind fünf Ausgaben erschienen. Der Umfang beträgt zwei A3-Seiten.

Thematisch aufgearbeitet wurden die Ziele des Projektes, der Projektaufbau – hier wurden ausgiebig Möglichkeiten graphischer Darstellungen genutzt – und Gründe und Hintergründe des Projektes. In der Projektzeitung sollten verschiedene Autoren zu Wort kommen, sie sollte ein Informationsforum bieten.

In der ersten Ausgabe wurden Statements des Dekans der Philosophischen Fakultät, des Rektors der Universität und des Leiters des CHE zu StEP veröffentlicht. Danach wurden peu á peu die fünf Kampagnen vorgestellt. Die zweite Ausgabe enthielt eine Projektchronik, in der StEP und seine Entwicklung von der ersten Kontaktaufnahme des Rektorates mit dem CHE an vorgestellt wurde. Darüber Transparenz herzustellen, war den Herausgebern besonders wichtig, um untergründigen Vermutungen, was denn wohl das CHE plötzlich in der Philosophischen Fakultät zu suchen habe, entgegenzutreten.

Das Medium Projektzeitung eignet sich gut, um Personen vorzustellen. Die Herausgeber verfolgten konsequent eine »Foto-Strategie«, die Projektgruppenmitglieder und Autoren wurden kurz mit Foto und Funktion vorgestellt, so daß die Leser das Projekt mit Gesichtern und Personen verbinden konnten. Die so Vorgestellten sollten auf diese Weise leichter als Ansprechpartner in Anspruch genommen werden können, da Hemmschwellen so verringert werden sollten.

Es wurde kontinuierlich über den Fortschritt im Projekt berichtet, so daß die Leser immer über den aktuellen Stand im Bild sein konnten. In keiner Ausgabe fehlte bisher der Aufruf zur Mitarbeit und der Appell, Kritik an Zeitung und Projekt vorzubringen. Im Ergebnis

hatten diese Aufrufe aber wenig Resonanz, tatsächlich dienten sie – unbeabsichtigt – mehr dazu, die kritikfreundliche Haltung der Verantwortlichen zu beschreiben als wirklich weitere »Mit-Arbeiter« oder offene Kritiker gewinnen zu können. Eine Zeitung ist charakteristischerweise ein »Einbahn-Informationsmedium«.

Gestaltung und Vertrieb

Ohne eine ansprechende Gestaltung und gut organisierten Vertrieb können die besten Inhalte nicht beim Leser »ankommen«. Wichtig ist eine leserfreundliche – witzige und übersichtliche – Gestaltung mit hohem Wiedererkennungswert. Die optische Gestaltung hilft der gedanklichen Zuordnung zu einem bestimmten inhaltlichen Kontext.

Wichtig waren die Logos der Projektpartner, eine standardisierte Kopfzeile, die auffällig genug war, auch in der Papierflut bestehen zu können und, das versteht sich von selbst, das einmal gewählte Layout beizubehalten.

Bei Papierqualität und Format wurde darauf geachtet, daß das Produkt evtl. archiviert werden konnte. Diese Hoffnung hat sich erfüllt, wir haben in Veranstaltungen oft gesehen, daß die Teilnehmer die Zeitung quasi als »Nachschlagewerk« für das Projekt benutzt haben. Dies ist ein unbedingter Vorteil gedruckter Informationsquellen gegenüber mündlichen oder elektronischen, wenn sie nicht zu umfangreich, d. h. »handhabbar« sind.

Ein Erscheinen zweimal im laufenden Semester war angestrebt, einmal zu Beginn und einmal zum Ende eines Semesters. Empfehlenswert ist die Überprüfung des Versandweges. Wo es möglich ist, sollte man zumindest stichprobenartig Rückkopplungen einholen. Manche Vertriebswege entziehen sich leider der Kontrolle. Beklagt wurde gelegentlich, daß Informationen, weder mündlich noch schriftlich, in den Fachbereichen an die Mitarbeiter und Studierenden diffundieren. Dies war ein Problem der örtlichen Kommunikationskultur, das nur mittelfristig von außen zu verändern war. Je besser man den Vertriebsweg selbst beeinflussen und überprüfen kann, um

so größer ist die Chance, daß möglichst viele Adressaten erreicht werden.

Veranstaltungen

Um den angestrebten Dialog praktizieren zu können, wurden mit der Herausgabe des StEP-infos gleichzeitig Informationsveranstaltungen geplant. Ziele dieser Veranstaltungen waren über den Informationscharakter hinaus, persönlich in Erscheinung zu treten, aus Diskussionen ein Meinungsbild der Fakultätsmitglieder zu erhalten, die geäußerten Meinungen und Bedürfnisse berücksichtigen zu können und selbstverständlich über das Projekt zu informieren. Diese Info-Veranstaltungen wurden für die einzelnen Gruppen der Fakultät geplant – Statusgruppen, aber auch für Gremien, wie z. B. Fachbereichsräte –, da sich aus den unterschiedlichen Graden an Betroffenheit unterschiedliche Fragestellungen ergeben würden, und auch um eine lebhaftere Diskussion durch eine zahlenmäßig sehr große Veranstaltung nicht zu unterdrücken.

Zu den Veranstaltungen ein bilanzierender Auszug aus einem Artikel des StEP-infos:

»Die erste Besprechung mit den Studierenden und die ›Versammlung‹ mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hätten tiefe Depressionen hinterlassen können, wenn den Verantwortlichen nicht von Anfang an die Mühen des Unternehmens bewußt gewesen wären. ... Gute Resonanz fand die Informationsveranstaltung für die nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter, die gleich die Gelegenheit nutzten, sich über die Verbesserung der Arbeitsbedingungen ... auszutauschen.«⁵

Fazit aus diesen Erfahrungen ist, daß groß angelegte Info-Veranstaltungen nur sinnvoll sind, wenn bereits ein bestimmter Grad der Betroffenheit in der Zielgruppe erreicht ist. Dieser Betroffenheitsgrad muß den Aufwand, zu einer Veranstaltung zu kommen und Zeit dafür

5 Neuvians, K.: Was hat die Philosophische Fakultät mit StEP zu tun?, StEP-info 1/97.

zu opfern, aufwiegen. Das Thema muß aktuell und von besonderem Interesse sein. Es scheint, daß, je allgemeiner das Thema einer Veranstaltung gehalten ist und je unspezifischer die geladene Zuhörerschaft, je weniger Teilnehmer können erwartet werden. Selbstverständlich sollte auch der Zeitpunkt so gewählt werden, daß möglichst viele Zuhörer die Möglichkeit haben zu kommen.

Gute Erfahrungen wurden in Münster mit einem »runden Tisch« für Studierende gemacht. Hier fanden und finden regelmäßige Treffen statt, aus denen schon einige Initiativen erwachsen sind, die StEP sehr zuträglich waren. Besonders herauszuheben ist eine Umfrage zur Studiensituation, die die Studierenden im Rahmen eines Seminars angeregt und durchgeführt haben.

Dem Informationsbedürfnis der Studierenden konnte in einer überschaubaren Runde direkt und individuell entsprochen werden, es wurden z. B. konkrete Probleme angesprochen, wie der Wunsch nach einer besseren Fachstudienberatung und nach einer besseren organisatorischen und inhaltlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen, um nur einige Themen zu nennen.

Vorteil des runden Tisches gegenüber einer klassischen frontalen Informationsveranstaltung ist sicher, daß dem Informationsbedürfnis sehr viel individueller und ausführlicher Rechnung getragen werden kann. Auch Möglichkeiten zur Mitarbeit können angeboten und an Ort und Stelle nötigenfalls diskutiert und auch wahrgenommen werden.

5. Zusammenfassende Bewertung

Die Erfahrungen mit StEP zeigen eindrucksvoll, wie unverzichtbar Kommunikation über ein Organisationsentwicklungsprojekt in einer »lernenden Organisation« ist, die sich über das Bewußtsein des einzelnen Mitglieds dieser Organisation dem Berater oder dem Prozeßpromotor erschließt.

Empfehlungen

Aus den Erfahrungen in diesem Projekt lassen sich, wie bereits eingangs angekündigt, zusammenfassend die folgenden Empfehlungen destillieren:

- So früh wie irgend möglich sollte damit begonnen werden, Transparenz über Ziele und Vorgehensweise herzustellen. Je länger sich dieser Zeitpunkt hinauszögert, desto weiter entwickelt sich die Gerüchteküche, desto mehr Raum entsteht für Spekulationen.
- Es ist unbedingt darauf zu achten, daß die bestehenden Hierarchien und Verantwortlichkeiten in Organisationen berücksichtigt werden. Verständlicher Ärger entsteht, wenn Verantwortliche Veränderungen in ihren Bereichen »aus der Zeitung erfahren«.
- Die Information muß sowohl was Sprache als auch was Gestaltung und Umfang angeht, leserfreundlich aufbereitet sein. Man sollte einen möglichst hohen Wiedererkennungswert anstreben.
- Je größer und komplexer eine Organisation ist, desto schwieriger die Kommunikation. Man sollte deshalb mehrere, sich ergänzende Wege wählen, um die Zielgruppe zu erreichen. Die unterschiedlichen Kommunikationsinstrumente erfüllen graduell unterschiedliche Funktionen und sollten entsprechend eingesetzt werden.
- Ein gewisses Durchhaltevermögen ist von Vorteil, meistens bedarf es mehrerer Anläufe und einer gewissen Laufzeit, bis man dem Kommunikationsziel näherkommt. Es treten auch in den Zielgruppen Gewöhnungseffekte auf, – regelmäßige Erscheinungstermine einer Projektzeitung z. B. können dies unterstützen.
- Es gibt bei der Kommunikation über ein Projekt keinen Königsweg. Die Strategie, die verfolgt wird, muß vor allem auf die jeweilige Organisation zugeschnitten sein.

Einige der oben ausgesprochenen Empfehlungen sind Ergebnisse eines Lernprozesses. Es ist durchaus nicht so, daß das Projekt mit den oben beschriebenen Grundsätzen begonnen und ohne Probleme oder Rückschläge wie geplant durchgeführt wurde. Dieser Beitrag ist aus den konkreten praktischen Erfahrungen entstanden, vor denen sich der theoretische Hintergrund bewähren mußte.

Die Kommunikation innerhalb dieses Projektes wird in diesem Beitrag immer ausschließlich als funktional für den partizipativen Ansatz des Projektprozesses beschrieben. Eine der fünf Kampagnen von StEP, die Kampagne 4 »Corporate Identity/Public Relations«, beschäftigt sich mit der Förderung dieser Corporate Identity und mit Public Relations für die Fakultät. Zwischen der Projektkommunikation und diesem Teilprojekt besteht ein nicht unerheblicher Zusammenhang. Interne Kommunikation kann identitätsstiftende Wirkung haben. Diese Erfahrung haben wir auch mit der Kommunikation über StEP gemacht.

Die interne Kommunikation »erzeugt« eine Corporate Identity, indem zwei oder mehr Mitarbeiter über das Unternehmen reden (Existenz- und Identitätsfunktion). Sie integriert die Gesprächspartner im Moment der Kommunikation in das System des Unternehmens (der Hochschule, der Fakultät) (Integrationsfunktion). »... Sie ermöglicht wechselseitig Transparenz und Akzeptanz von Wissen und Meinungen. Glaubwürdigkeit und Vertrauen als Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation werden verstärkt, solange keine erkennbaren Widersprüche entstehen (Glaubwürdigkeits- und Vertrauensfunktion). Mitarbeiter können sich über wahrgenommene bzw. vermutete Meinungen orientieren (Orientierungsfunktion) und ihr Handeln an vorgestellten bzw. unterstellten Erwartungen und Absichten ausrichten (Steuerungsfunktion).«⁶

Die interne Kommunikation gewinnt auch in Hochschulen immer mehr an Bedeutung. Der Grundsatz »Good PR begins at home« erhält so eine neue Dimension.

6 Ritter, F., Bürker, M.: Das vernetzte Unternehmen, PR-Magazin 8/97, S.44.

Die Rolle von Unternehmensberatungen

Oliver Streit

Wir haben uns einen Überblick verschaffen können über die Notwendigkeiten des Einsatzes der strategischen Planung für Hochschulen und Universitäten. Die Beispiele der Universitäten Utrecht, Zürich und der HWP belegen, daß der vielzitierte Reformprozeß an den Universitäten (richtigerweise) viel weiter gefaßt werden muß als die bloße Abkehr von der Kameralistik zugunsten der Doppik.

Die Erarbeitung von strategischen Planungen ist eine – wenn nicht sogar die – zentrale Aufgabe des Managements, das gilt für Hochschulen ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen. Wir wollen in den nächsten Minuten gemeinsam diskutieren, welche Beweggründe und Motivationen es gibt, in diesen offensichtlich hochsensiblen und internen Prozeß unternehmensfremde Dritte (und das meint in der Regel Unternehmensberater) einzuschalten. Welcher Nutzen ist zu erwarten? Existieren eventuell Gefahren? Wie sollte der Prozeß angelegt sein, um optimale Ergebnisse zu ermöglichen?

Die Entwicklung einer Unternehmensstrategie ist auch unter Hinzuziehung eines externen Beraters letztlich ein interner Prozeß. Die spezifischen Erfahrungen und Kenntnisse des Managements über externe Faktoren, wie Umfeld oder Markt, müssen mit den internen Bedingungen analytisch verbunden werden. Eine Implementierung der Strategie ist nur bei entsprechender Akzeptanz der Mitarbeiter und deren Bereitschaft zur Umsetzung der Planung möglich. Aus diesem Grund muß der kreative Prozeß der Überprüfung und Neuaus-

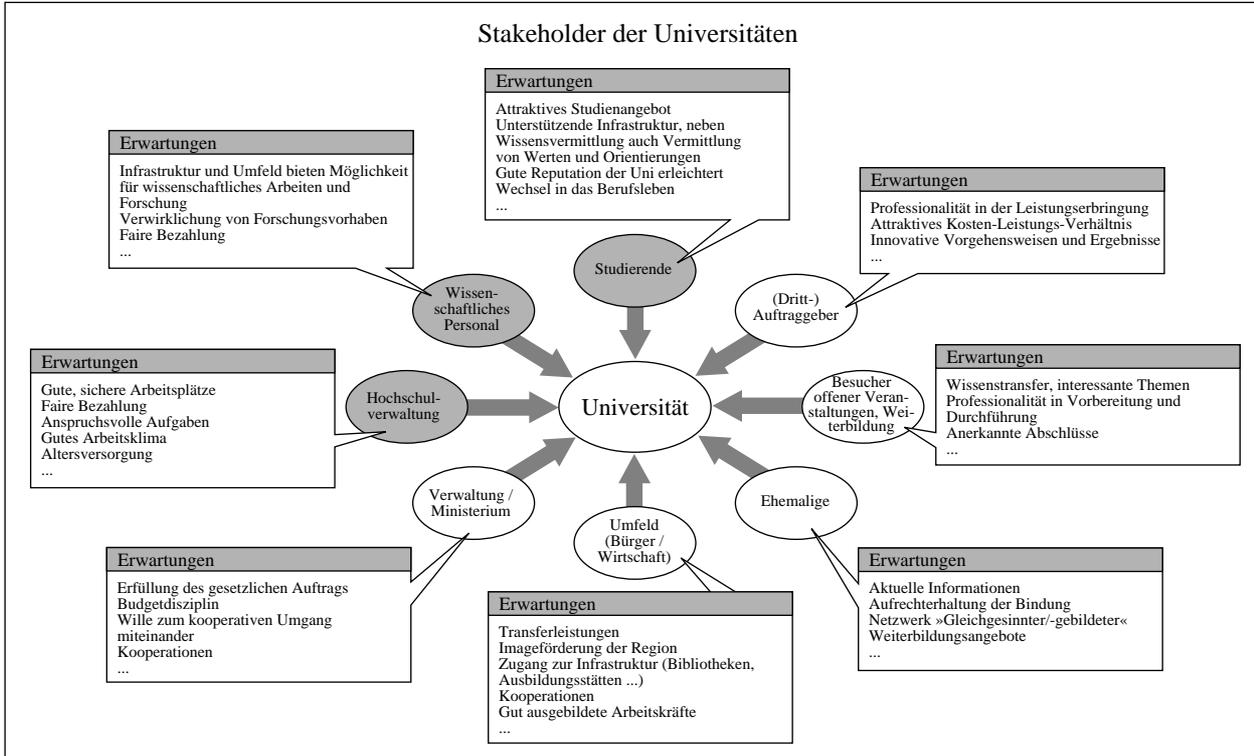
richtung der Strategie vom Management des Unternehmens getragen werden. Diese Betrachtungen lassen sich leicht auf den universitären Kontext übertragen; auch hier gilt es, das vorhandene Expertenwissen der direkt Beteiligten möglichst optimal einzubinden. Die besondere Bedeutung der starken Einbindung der Beteiligten in den Prozeß stellt nach unserer Ansicht sogar das wesentlichste Kriterium für eine erfolgreiche Umsetzung einer strategischen Planung dar. Die Komplexität dieser Aufgabe der Einbindung wird deutlicher, wenn man sich die unterschiedlichen »Stakeholder« der Universität nochmals vor Augen führt. In unserer Zeichnung sind neben diesen Stakeholdern auch einige der typischen Erwartungshaltungen der einzelnen Gruppen an die Universität aufgeführt. Das ohnehin schon überladene Bild wird durch eine höhere Detaillierung oder die mögliche Einbeziehung der Leistungen an die Universität nicht übersichtlicher. Aus der Anzahl der zu berücksichtigenden Gruppen und aus der Unterschiedlichkeit ihrer jeweiligen Erwartungen ergibt sich die hohe Komplexität der Aufgabe.

Zumindest die internen Stakeholder (= Interessenhalter, in unserer Zeichnung grau hinterlegt) müssen direkt in den Prozeß eingebunden werden, die Erwartungshaltungen aller Gruppen sollten in der Analyse Berücksichtigung finden. Die Umsetzung einer Strategie, die ohne Beteiligung des Managements bzw. der Mitarbeiter entwickelt wurde, ist nach unseren langjährigen Erfahrungen nahezu chancenlos.

Die Entwicklung einer strategischen Planung ist also eine, wie wir gesehen haben, wichtige und komplexe Aufgabe. Rechtfertigt dies allein schon die Hinzuziehung Dritter in dieses sensible Thema?

Als Berater bejahen wir natürlich diese Frage, darüber hinaus will ich aber noch ein paar weitere gute Gründe für die Einschaltung Dritter benennen.

Abb. 20: Stakeholder der Universitäten



Welcher Nutzen ist zu erwarten?

- *Prozeßmanagement*

Auch bezüglich der Projektlänge sind dem Prozeß Grenzen gesetzt, ein langwieriger Debattierclub mit wenig konkreten Ergebnissen wird keine Motivation und bestimmt nicht Aufbruchstimmung erzeugen. Das Management des Prozesses sollte daher in diesbezüglich erfahrene Hände gelegt werden.

- *Objektivität*

Die an der Entwicklung der Planung beteiligten Personen haben in der Regel Partikularinteressen, in Diskussionen ist ihre Objektivität nicht gewährleistet. Gerade in Fragen der Verteilung der knappen Ressourcen auf bestimmte strategische Zielrichtungen kann es zwischen den Beteiligten zu Auseinandersetzungen kommen.

- *Moderation*

In den Diskussionen gehört es zu den Fähigkeiten des Moderators, auch von denen Beiträge zu erhalten, die sich nicht gern in den Mittelpunkt einer Diskussion stellen, gleichwohl aber wichtige Beiträge zu liefern haben.

- *Methodensicherheit, Praxiserfahrung*

Die betriebswirtschaftliche Praxis hat eine Vielzahl von Analyseinstrumenten entwickelt, die in der strategischen Planung zum Einsatz kommen können. Die Einschaltung eines externen Beraters garantiert Methodensicherheit und adäquaten Einsatz der jeweiligen Instrumente (nicht alle Instrumente passen zu jeder Situation).

- *Disziplinierungsaspekt*

Der Prozeß muß stringent organisiert sein, Verschiebungen der Termine, Nachlässigkeiten in der Vorbereitung der Sitzungen, teilweise Abwesenheit der Teilnehmer wegen der »wie immer« nicht aufschiebbaren Geschäfte torpedieren das Vorhaben. Eine

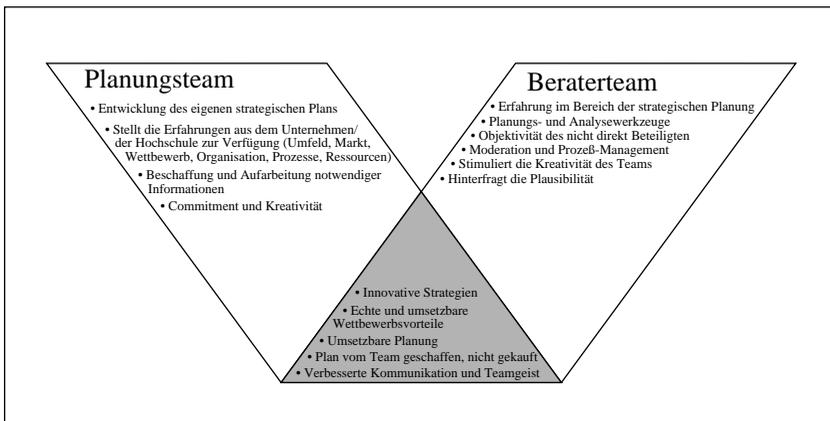
häufig leider notwendige »Disziplinierung« der Teilnehmer ist eher durch Dritte als durch Interne zu erreichen.

● *Promotionsaspekt*

Die Einschaltung Externer repräsentiert den hohen Stellenwert, den die Leitung dem Thema zumißt! Eine Gelegenheit zur Mitarbeit an diesem Thema ist Herausforderung und Auszeichnung zugleich, ergibt sich doch die Gelegenheit, sich an der Entwicklung wesentlicher Positionen für die gemeinsame Zukunft zu beteiligen.

Von externen Beratern dominierte Prozesse kranken häufig an der mangelnden oder unzureichenden Einbindung der Mitarbeiter in den Prozeß. Vor diesem Hintergrund verstehen wir bei FRASER unter einer sinnvollen externen Unterstützung hier die Moderation und Koordination der strategischen Planung. Die eigentliche Strategieentwicklung wird durch die Mitarbeiter bzw. die Beteiligten geleistet, der Berater unterstützt und begleitet das Procedere.

Abb. 21: Rollenverständnis von Planungs- und Beraterteam



Strategieentwicklung nach diesem Verständnis enthält folgende Anforderungen:

- Sie stärkt das Verständnis der Beteiligten für die Marktmechanismen.
- Sie fokussiert auf Kernprobleme und -herausforderungen.
- Sie enthält Plausibilitätsprüfungen.
- Sie generiert pragmatische Aktionspläne.
- Sie stärkt die Gemeinschaft und Kooperationsfähigkeit der Gruppe (Teambildung).
- Sie ist gemeinsame Aufgabe des Managements.
- Sie muß umsetzbar sein.
- Sie ist ein maßgeschneiderter Prozeß.

Existieren eventuell Gefahren?

Man kann das Gefährdungspotential bei der Hinzuziehung Dritter in den strategischen Planungsprozeß im Prinzip auf zwei Punkte reduzieren:

Da ist erstens das Argument, das in der Regel den Unternehmen die größten Probleme bereitet, nämlich die Offenlegung der intimsten Sachverhalte und Unterlagen gegenüber einem betriebsfremden Dritten. Aufrichtigkeit und Offenheit sind natürlich die Mindestvoraussetzung zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit, mit Halbwahrheiten und Desinformation läßt sich kein gewinnbringender Plan entwickeln. Die Gefahr, daß durch den Berater vertrauliche Unterlagen und Daten in die falschen Hände gelangen, ist m.E. zu vernachlässigen. Mit nunmehr über sechs Jahren Erfahrung als Berater in der strategischen Planung ist mir nicht ein Fall zu Ohren gekommen, in dem durch den Consultant Betriebsgeheimnisse weitergegeben worden wären. Ebenso wie die Ärzte unterliegen die Unternehmensberater der Verschwiegenheitspflicht, ein Verstoß gegen diese ethische Norm würde unweigerlich zum Marktausschluß führen.

Aus unserer Sicht wesentlicher ist daher der zweite Gefährdungspunkt, nämlich die Entwicklung einer strategischen Planung für statt mit dem Kunden. Die »eingekaufte« Planung wird keine tragfähigen Mehrheiten im Unternehmen bei der Umsetzung finden können, die

Beteiligung des Managements an der Entwicklung des Plans ist wesentliche Voraussetzung der Implementierung. Vorhandenes Branchenwissen beim Berater ist zwar hilfreich, aber der Berater darf nicht der Versuchung unterliegen, individuelle Fragen mit Standards zu beantworten.

Wie sollte der Prozeß angelegt sein, um optimale Ergebnisse zu ermöglichen?

Zur Erstellung einer strategischen Planung empfehlen wir in der Regel ein abgestuftes Vorgehen in mehreren Phasen. Das Konzept zeichnet sich durch ein hohes Maß an Partizipation der Mitarbeiter bzw. Prozeßbeteiligten aus. Die strategische Planung wird gemeinsam von einem dafür eingesetzten Planungsteam entwickelt. Der Planungsprozeß ist unterteilt in vier Phasen; jede Phase besteht aus der Vorbereitung (Informationserhebung, Analyse, Ausarbeitung von Optionen usw., in der Regel durch dafür speziell eingesetzte Arbeitsgruppen) und den Planungssitzungen des Projektteams (Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsgruppen, Diskussion, Abwägung von Alternativen, Entscheidungsfindung, ggf. Definition von neuen Arbeitszielen für einzusetzende Arbeitsgruppen), die jeweils die Erreichung bestimmter Ergebnisse zum Ziel haben.

Phase 1: Vorbereitung

Vorbereitend werden einzelne Führungskräfte des Unternehmens bzw. der Universität durch einzelne Mitglieder des Beratungsteams interviewt. Die in dem Planungsteam (also die Gruppe von Personen, die konkret die Erarbeitung der Strategie vornehmen) einzubeziehenden Personen werden festgelegt. In Universitäten wird bereits in der Auswahl der Personen bzw. in der Berücksichtigung der jeweiligen Gruppierungen (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Verwaltungspersonal, Fachschaften, studentische Organisationen, Studenten)

hohe Sorgfalt angelegt werden müssen, um so die Voraussetzungen für die notwendige Akzeptanz zu schaffen. Die bislang erarbeiteten Unterlagen und Dokumente werden gesichtet, aus den vorliegenden Informationen und den Interviews wird eine kurze Präsentation über den momentanen Stand der strategischen Planung vorbereitet. In einem ein- bis zweitägigen Workshop wird der Arbeitsstand der bereits vorliegenden oder initiierten Informationsbeschaffung abgefragt, ggf. notwendige Modifikationen im Vorgehen oder weitere nötige Informationsbestände werden abgeglichen. Der weitere Projektfahrplan wird abgestimmt.

Phase 2: Situationsanalyse

Die für die Situationsanalyse beschafften und aufbereiteten Daten werden durch das Beraterteam gesichert (Qualität, Plausibilität der Ableitungen, Darstellung, Analyseverfahren der Fragestellung angepaßt usw.) und im Workshop präsentiert. Aus der Analyse der internen und externen Faktoren ergeben sich erste grobe strategische Zielrichtungen.

Die Detaillierung dieser Zielsetzungen bzw. die Ausarbeitung dieser Optionen erfolgt, wie auch schon die Informationsbeschaffung, in gesonderten Arbeitsgruppen.

Phase 3: Strategische Optionen

Wie schon in der Phase 2 werden die jeweiligen Arbeitsgruppen durch die Berater unterstützt, in den Analysen der Arbeitsgruppen werden die vorhandenen strategischen Optionen vertieft. Die Arbeitsgruppen geben erste Einschätzungen von Aufwand und Ergebnissen einzelner Optionen ab, auch geben die Arbeitsgruppen eigene Empfehlungen bezüglich favorisierter Optionen ab. In gemeinsamer Diskussion werden die Vor- und Nachteile im Workshop erörtert und eine gemeinsame Strategie erarbeitet.

Abb. 22: Aufgabenverteilung zwischen Planungsteam und Arbeitsgruppen

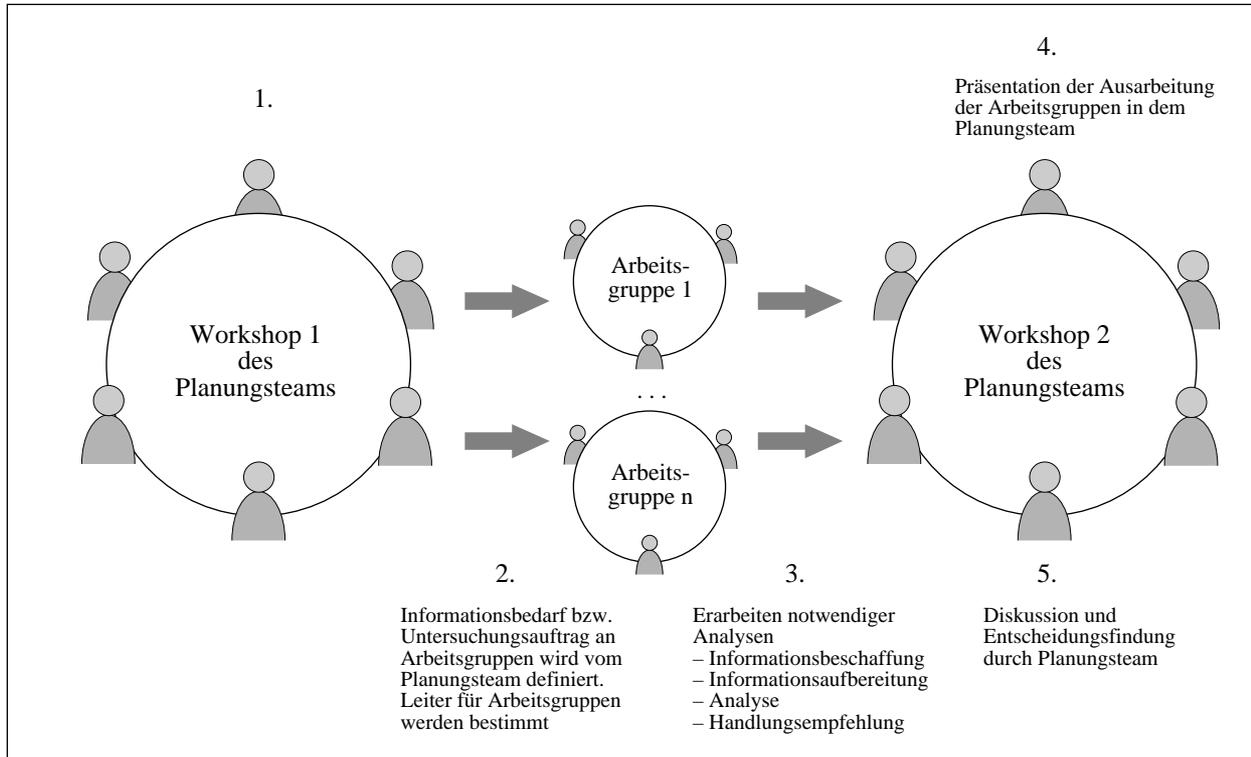
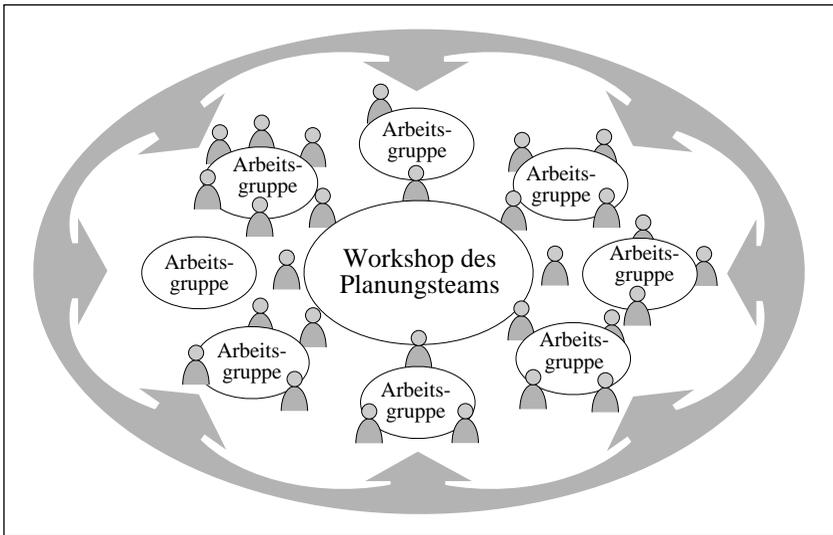


Abb. 23: Einbindung der Arbeitsgruppen in das Gesamtkonzept



Phase 4: Umsetzungsplanung

Entsprechend der abgestimmten Unternehmensstrategie werden nunmehr die daraus resultierenden Maßnahmenpakete und Programme erarbeitet. Die Schätzungen bezüglich Kosten, Zeit- und Ressourcenaufwand usw. werden weiter detailliert. Im Workshop werden die einzelnen Programme abgestimmt und priorisiert. Ein Gesamtzeitplan für die Umsetzung (wer, was, bis wann, womit usw.) und ein Kommunikationsplan für die weitere Verbreitung der strategischen Ziele in Universität und Umfeld werden aufgestellt.

Bei der Auswahl eines externen Beraters sollte geprüft werden, ob der Anbieter diesen Faktoren gerecht werden kann; die Entwicklung von Strategien für statt mit den Klienten ist nach unserer Ansicht eine Todsünde unserer Branche.

Folgenreiche Glasperlenspiele im Elfenbeinturm – Erfahrungen eines externen Moderators bei der Einleitung eines Hochschulentwicklungsprozesses

Florian Marten

I. Prolog

Dezent karierte Jacketts, der eine oder andere offene Kragen, dünne Pullis mit Rund- oder V-Kragen, leicht zerkrumelte Gesichter, gezeichnet von 20- bis 30jähriger Hochschulerfahrung, dazu vier Nicht-nur-Alibi-Frauen (AStA, Lehre, Kommunikationsreferat) – kurz, es war wieder einmal jene typisch unverwechselbare Mischung deutscher Universitätsgremien, die sich am 18. Januar 1995 um 14.15 Uhr im Raum 215 des plattenbaulich-charmanten Elfenbeinturms der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg zusammengefunden hatte.

Und doch lag diesmal ein Hauch des Besonderen in der Luft. Dem Hochschulpräsidenten hatte es gefallen, eine handverlesene Projektgruppe zusammenzustellen und ihr einen preiswerten – die HWP ist schließlich arm – externen Moderator beizugesellen, der bis dahin allenfalls durch die eigenwillig vorwitzige Moderation eines Hochschultages an der HWP aufgefallen war. Noch eigentümlicher war es um die Aufgabe bestellt, welche der Präsident seiner Projektgruppe verordnet hatte: Um einen Profilbildungsprozeß sollte es gehen, um die gemeinsame Erarbeitung eines Leitbildes. Profil einer Hochschule? Ein Leitbild, wo doch die Freiheit von Forschung und Lehre hierzu eigentlich alles sagt?

Kein Wunder, daß an diesem 18. Januar 1995 ein Geflecht von physisch-psychischen Spannungen, Ausdruck von Ungewißheit und Erwartungen unterschiedlichster Art, die Aura des mit Geldern der HWP-Weiterbildungstochter immerhin annehmbar möblierten Sitzungszimmers 215 bestimmte. Die kleine Fraktion der wohlwollenden Optimisten hegte die klammheimliche Hoffnung, es könnte sich in der Folgezeit etwas anderes abspielen als jener lähmend gewöhnliche Gremienalltag. Die noch kleinere Fraktion der destruktiven Pessimisten wünschte sich dagegen genau das Gegenteil: Es sollte so laufen wie immer – viel Gerede, nichts passiert. Die große Mehrheit der neugierigen Skeptiker fragte sich, ob die Kombination eines Journalisten mit einer müden Hochschul-Crew ein PR-Gag des Präsidenten oder vielleicht doch eine erfolgsversprechende Neuerung war.

Auch bei mir kreuzten sich in diesem Augenblick widersprüchliche Gefühle. Sind Hochschulen überhaupt reformierbar? Läßt sich die eigentümliche deutsche Mixtur aus professoraler Selbstbestimmung, Gremienbürokratie, Präsidentenvollmacht und kultusministerieller Überwachung tatsächlich auf einen handlungsorientierten Diskurs verpflichten, der eine gemeinsame, identifizierbare und an klaren Qualitätskriterien ausgerichtete Entwicklung von Lehre, Forschung und regionalem Transfer auf den Weg bringt? Läßt sich die diskussionsverliebte Hochschulkultur auf das Experiment eines offenen Entwicklungsprozesses ein, der gleichwohl innerhalb überschaubarer Zeit zu konkreten Ergebnissen führen muß? Welche Erwartungen bestehen an die Moderation: Löwenbändiger? Blitzableiter? Zampano? Dezentler Diskussionsleiter? Rechte Hand des Präsidenten? Animateur à la Club Méditerranée?

Wird der Glamour eines Prozeß-Chi-Chi benötigt, welches hauptberufliche Organisationsberater als Ausweis ihrer Kompetenz so gern mitführen, jene Kombination von verfahrenstechnischem Spielzeug bis zu einer eigenen Begrifflichkeit, die den Teilnehmern von Organisationsberatungsmaßnahmen als eine Art Geheimcode für einen neuen *inner circle* verabreicht wird? Oder ist eher die offene, transparente Art angesagt, Motto: Wir wagen hier was Neues, krepeln wir mal zusammen die Ärmel hoch!

II. Auftritt der Pessimisten und Optimisten

Rückblickend haben aus meiner Sicht die wohlwollenden Optimisten Recht behalten. Und mein Einsatz von Prozeß-Chi-Chi konnte sich auf absolut homöopathische Dosen beschränken. Dabei gab es im Verlauf des Prozesses selbst im Kreis der Projektgruppenmitglieder durchaus Phasen des Zweifels und der Verwirrung. So stieg ein Projektgruppenmitglied schon nach der ersten Sitzung endgültig aus, in der es seine tiefe Abscheu zu meiner Moderation durch den ständigen ironischen Gebrauch der Anrede »Herr Vorsitzender« manifestierte. Eher erheiternd dagegen die (sehr seltenen) regressiven Momente, in denen die erlauchte 15köpfige Projektgruppe sich albernd aufs Schulklassenniveau herunter beamte und nicht mehr weit davon entfernt war, plötzlich Papierflieger starten zu lassen.

Typischer dagegen Momente wie diese: So schüttelte gegen Ende des dritten von vier für die erste Projektphase verabredeten Workshops der heutige Vizepräsident der HWP noch zweifelnd den Kopf, ob sich das bis dahin angerichtete kreative Chaos noch tatsächlich in eine vorzeigbare Beschlußvorlage verwandeln würde. Als am Ende des ersten Semesters der Hochschulpräsident angesichts erster kräftiger Widerstände Sorge bekam, seine Hochschule mit Tempo und Umfang des Erneuerungswillens zu überfordern, befürchtete ich kurz, der Prozeß könnte noch einmal aufs Niveau klassischer Gremienarbeit zurückfallen.

Dennoch fällt heute, gut zwei Jahre nach Start des sogenannten »Profilbildungsprozesses an der HWP«, wie das Projekt Hochschulentwicklung offiziell immer noch heißt, meine persönliche Bilanz überaus positiv aus. Natürlich ist dies aus der Tastatur eines Moderators, der die erste Phase konzipiert hat und den Prozeß heute noch beobachten darf, zunächst ein parteiisches Urteil. Dennoch – schon meine privaten Erwartungen wurden deutlich übertroffen. Bisher verlief der Prozeß konstruktiver, schneller und ergebnisreicher, als ich Januar 1995 gehofft hatte:

- Die HWP hat erkannt, daß die Qualität ihrer Lehre in weiten Teilen ganz erheblich vom auf dem Papier so vielversprechenden

Bild eines modularen, interdisziplinären und praxisorientierten Studiums abweicht. Und, viel wichtiger noch: Eine grundlegende Überarbeitung des gesamten Studiums, vom Hochschulzugang bis zu den Abschlüssen, ist in Arbeit.

- Die HWP hat erkannt, daß Forschung nicht professorale Privatsache, sondern ein konstitutiver, identitätsstiftender und qualitätsfördernder Bestandteil einer Hochschule ist, die sich im Wettbewerb befindet. Und auch hier sind Maßnahmen, von einem gemeinsamen Forschungsverfügungsfonds bis zu einer besseren Doktorandenbetreuung, schon in der Umsetzung.
- Die HWP hat erkannt, daß Kommunikation nach Innen und Außen nicht eine lästige Nebenaufgabe, sondern zentraler Bestandteil ihrer primären Aufgaben ist. Und sie handelt: Von der internen Diskussion und Darstellung der eigenen Hochschulentwicklung (HWP-Magazin, HWP-Extra) über ein strategisches Hochschulmarketing und koordinierte Vermittlung von Forschungs- und Arbeitsergebnissen bis zur Unterstützung der Evaluation von Innen und Außen sind eine Vielzahl von Maßnahmen umgesetzt. Am wichtigsten vielleicht: Der Stellenwert der Kommunikationsabteilung im inneren Gefüge der HWP hat einen für eine deutsche Hochschule ganz ungewöhnlich hohen Stellenwert.
- Die HWP hat erkannt, daß die klassische Form der Macht-, Entscheidungs- und Organisationsstrukturen Gremien-Selbstverwaltung für ein strategisches Management, die konsequente Qualitätsentwicklung der Hochschule und die Nutzung der finanziellen Spielräume globalisierter Hochschuletats nicht ausreichen. Eine völlige Umstrukturierung des HWP-Managements, welche mit Fachbereichsegoismen und den hochschultypischen Verantwortungslücken bricht, ist in der Umsetzung.

Auch wenn es en detail und en gros noch viel auszusetzen gibt, vieles hätte anders und besser gemacht werden können und der eigentliche Härtestest für den eingeschlagenen Weg in den kommenden Jahren erst bevorsteht, wenn sich zeigen muß, ob der HWP wirklich ein Quantensprung in Qualität und Management gelungen ist – der bisherige Prozeß der gemeinsamen Erarbeitung einer modularen Hoch-

schulentwicklungsstrategie verlief erstaunlich kreativ, konstruktiv und konsequent.

Wer die deutsche Hochschullandschaft ein wenig genauer kennt, wird wissen, daß diese für Außenstehende vielleicht selbstverständlich erscheinenden Selbsterkenntnisse eher ungewöhnlich, der schnelle Schritt von der Erkenntnis zum Handeln geradezu sensationell ist.

III. Dreiklang von Notwendigkeit, Naivität und Nestwärme

Dieses dezidierte Lob des bisherigen HWP-Entwicklungsprozesses sollte spätestens jetzt beim geneigten Leser die Frage wachgekitzelt haben, wie es denn zu all diesen vielversprechenden Ergebnissen kam. Eine erste allgemeine Antwort wird da kaum überraschen: Natürlich lag das auch ganz entscheidend mit an der Art und Weise des Prozesses. Und tatsächlich sind mir erst im Rückblick die erfolgsstiftenden Qualitäten dieses Prozesses so richtig deutlich geworden.

Ein erstes entscheidendes Erfolgsgeheimnis war die charmante Gemengelage aus Notwendigkeit, Naivität und Nestwärme, mit der Präsident und Hochschule in diesen Prozeß förmlich hineinstolperen.

Die Notwendigkeit liegt zwar eigentlich für fast alle deutschen Hochschulen unabweisbar auf der Hand. Mit einem schlichten Weiter so! sind weder Gegenwart noch Zukunft zu meistern. Für die HWP stellte sich diese allgemeine Notwendigkeit jedoch in einer besonderen Weise: Als kleine Hochschule ist sie von Schließung bedroht – sie könnte z. B. in der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Uni Hamburg aufgehen. Als Hochschule des zweiten Bildungsweges, die Studenten allein mit Berufsausbildung, aber ohne die klassische Hochschulzugangsberechtigung aufnahm, wird sie allmählich überflüssig – die Aufnahmespielregeln werden allgemein immer flexibler. Und schließlich hatte die HWP als eigentümlicher Zwitter zwischen Fachhochschule und »richtiger« Universität ganz erheblichen Bedarf, die fortdauernde Existenzberechtigung ihrer Sonderrolle nachzuweisen. Kurz: Die HWP mußte einfach ihr Profil so stärken und schär-

fen, daß sie als unverzichtbarer Bestandteil der Hamburger Hochschullandschaft eine Überlebenschance erhielt.

Eine gewisse ungenierte Naivität macht seit jeher einen Teil der spezifischen HWP-Qualität aus – und dies ist keinesfalls ironisch gemeint. Im vorliegenden Fall hat sie aber noch eine andere Note: Weder Präsident noch Hochschulsenat noch Projektgruppe ahnten so recht, worauf sich die HWP hier eingelassen hatte. Man würde ein paarmal tagen, ein paar Papierchen schreiben und ein bißchen öffentlich diskutieren, um sich dann mit frisch gewonnenem Renommé und Profil wonnetrunken Lust und Last des altgewohnten HWP-Trotts hingeben zu können. Der Einstieg in eine regelrechte Reform an Haupt und Gliedern, welche die HWP auch noch aus eigener Kraft zu bewerkstelligen hätte – diese Perspektive war den wenigsten bewußt. Und das war vielleicht gerade gut so: So wuchs das Gefühl der eigenen Handlungsrelevanz mit den ersten Erfolgen. Und, vielleicht noch bedeutsamer: Widerstände und Blockaden tauchten erst auf, als der Reformzug schon rollte.

Und schließlich die Nestwärme: Die HWP ist mit 2700 Studierenden, 40 Verwaltungsangestellten und 80 Lehrkörpermitgliedern eine kleine Hochschule, in der man sich noch gegenseitig kennt. Zudem hat die Einzigartigkeit der HWP-Konstruktion ein einst offensives, heute verschämt-defensives Wir-Gefühl hervorgebracht. Zwar drückt sich dieses Wir-Gefühl manchmal in einem »Wir sind doch eine Hochschule für akademisch Behinderte« aus – dennoch war der Keim für ein eigenes Profil, eine dann auch wieder selbstbewußte Identität längst vorhanden. Veränderungsprozesse, in großen Institutionen leicht als bürokratischer Putsch von oben empfunden, ließen sich an der HWP viel schneller und einfacher kommunizieren.

Der Dreiklang von Notwendigkeit, Naivität und Nestwärme wurde zusätzlich gestützt durch jene Flexibilität und Bereitwilligkeit zu Experimenten, welche schon immer für die HWP konstitutiv waren.

IV. Wenn top down den bottom-up-Knopf drückt

Günstige Voraussetzungen sind freilich noch kein Erfolgsgarant. Als entscheidend für den weiteren Verlauf des Hochschulentwicklungsprozesses stellen sich rückblickend Charakter und Qualitäten der Startphase dar. In den ersten vier Monaten des Projektes von Januar bis April 1995 wurden organisatorisch und inhaltlich die Eckpfeiler der neuen Strategie entwickelt.

Die wesentliche Arbeit leistete dabei die 15köpfige Projektgruppe, die der Präsident quer zu den etablierten Gremien ausgewählt, mit-samt dem Verfahren allerdings durch den Hochschulsenat hatte absegnen lassen. In nur vier halbtägigen Workshops erarbeitete diese Gruppe einen vielseitigen Entwurf für ein zukünftiges Leitbild der HWP. Dahinter verbarg sich jedoch weit mehr als das übliche Sammelsurium unverbindlicher Ziele und blumig formulierter kleinster gemeinsamer Nenner. Den allgemeinen Leitzielen waren für acht Handlungsfelder Unterziele, ein sehr selbstkritisches Stärken-/Schwächen-Profil sowie ein Baukasten möglicher Maßnahmen beigegeben.

Die Verknüpfung von Zielen, Kriterien, Handlungsfeldern und möglichen Maßnahmen ist eine notwendige Voraussetzung, damit Leitziele nicht folgenlos im Raum schweben. Die Leitbilder müssen auf einer kritischen Bestandsaufnahme fußen und sich der realen Handlungsmöglichkeiten bewußt sein. Nur dann können sich die Ziele am Ende auch in den Maßnahmen wiederfinden.

Analytische Bestandsaufnahme, Zielbestimmung, Leitbildentwicklung, die Beschreibung von Handlungsfeldern und die Entwicklung eines Kataloges möglicher Maßnahmen – alles in nur vier Sitzungen mit nur 15 Leuten? Geht das? Leidet nicht die Qualität der Ergebnisse darunter? Ist das überhaupt seriös?

Warum hat die HWP zuvor keine Zukunftswerkstatt veranstaltet, Vorstudien erstellen lassen, einzelne Arbeitsaufträge vergeben oder einfach die vorhandenen Gremien mit entsprechenden Teilaufgaben betraut? Tatsächlich wurden im Vorfeld der Prozeßkonzeption sowohl die moderne basisdemokratische Variante (Zukunftswerkstatt

HWP) als auch der klassische Gremienweg (eventuell inklusive Beratungsgutachten) diskutiert. Beides sind Wege, die durchaus zur Entwicklung von Innovationen taugen.

Aber: Eine Zukunftswerkstatt erfordert einen hohen Aufwand. Sie weckt schnell Erwartungen, die nicht erfüllt werden. In der Regel gibt es heftige Probleme bei der Transformation ihrer Ergebnisse in einen konkreten Veränderungsprozeß. Wichtiger vielleicht noch: Sowohl bei den zentralen Akteuren des Profilbildungsprozesses wie auch in der Hochschule insgesamt war das Bewußtsein noch nicht vorhanden, daß eine derart grundlegende vorwärtsgerichtete Bestandsaufnahme nötig sein könnte. Gegen die Reform per Gremienapparat sprach die naheliegende Gefahr, daß hier mangelnde Kreativität und mangelnder Veränderungswille wirklicher Innovation im Weg stehen würde.

Die HWP ging einen anderen Weg: Eine top down eingesetzte Projektgruppe, vom Hochschulsenat legitimatorisch abgenickt, durfte sich ohne einengende Vorgaben in einem basisdemokratischen und beteiligungsorientierten Verfahren auf den Weg machen, die HWP aus den Angeln zu heben. Dieses Prinzip einer hochrangig und heterogen besetzten Projektgruppe, in der sich einerseits die Hochschule wiederfinden kann, andererseits aber gerade die Aktiven versammelt sind, sollte Dynamik, Qualität, Transparenz und Prozeßkommunikation garantieren.

Entscheidend ist natürlich, daß der so ausgewählte Personenkreis diesem Anforderungsprofil auch entspricht. Hier hat es – schwer vermeidbare, aber folgenreiche – Lücken gegeben: Jener Teil des Lehrkörpers, der einen ziemlich deutlichen Bruch mit den HWP-Traditionen erträumte und sich das Ziel einer hochreputierlichen Wirtschaftsuniversität Hamburg gesetzt hatte, verweigerte sich der Mitarbeit in der Projektgruppe. Und die StudentInnen konnten, obwohl zahlenmäßig stark vertreten, die verschiedenen Auffassungen in der Studentenschaft nicht ausreichend repräsentieren. Diese beiden Schwächen der Projektgruppe waren mitursächlich für die Kommunikationsprobleme, die sich später mit Teilen der Studentenschaft und des Lehrkörpers einstellten.

Dennoch hat die Projektgruppe die Mehrzahl der in sie gesetzten Erwartungen übertreffen können. Folgende Faktoren, Spielregeln und (erfüllte) Erwartungen spielten dabei eine gewichtige Rolle:

1. In einer qualitativ gut besetzten Gruppe ist der entscheidende Teil des erforderlichen Wissens über Stärken und Schwächen, Handlungsbedarfe und Handlungsmöglichkeiten bereits vorhanden. Dieses Wissen muß lediglich in einem gemeinsamen, Vertrauen und Kreativität stiftenden Prozeß zutage gefördert werden.
2. Eine derartige Projektgruppe muß dementsprechend ihre Analyse und ihre Problemlösungsstrategien selbst und gemeinsam festlegen können.
3. Der Arbeitsprozeß muß ergebnisoffen sein. Das hieß bei der HWP: Weder bestimmte Maßnahmen noch bestimmte Eckpfeiler des Leitbildes durften vorgegeben sein.
4. Erst gemeinsam reden und denken, dann schreiben. Vorproduzierte Papierberge können erschlagen.
5. Die Vermutung, daß in der Sache eine überraschend große Konsensbasis vorhanden ist, wenn man sich auf einen gemeinsam bestimmten Arbeitsprozeß einläßt und die Ideologie des Nullsummenspiels hinter sich läßt (des einen Vorteil ist eben nicht zwangsläufig des anderen Nachteil) – hat sich im Verlauf des Prozesses bestätigt.
6. Die Regeln »Jeder darf alles sagen«, »Denktabus gibt es nicht« werden zwar nie richtig eingehalten – schon schnell stellte sich in der Projektgruppe aber eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens ein, die einen offenen, ehrlichen und kreativen Austausch zuließ.
7. Externe müssen den Prozeß begleiten, und dies nicht allein für die Vermittlung von Prozeß-Know-how. Mindestens ebenso wichtig ist die so zwangsläufig eingebaute Supervision, die Spiegelung des eigenen Vorgehens.

Die gemeinsame Erarbeitung von Stärken und Schwächen, Handlungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten offenbarte schnell, daß die zugrunde liegenden Zielvorstellungen nahe beieinander lagen. So kippte die anfängliche Skepsis in der Projektgruppe schnell in vor-

sichtigen Optimismus. Dies schuf schnell Gemeinsamkeiten. Vor allem die Studierenden waren verblüfft, mit welcher Verve die Professoren selbstkritisch agierten.

Eine überaus bedeutsame Rolle für die Prozeßkultur spielte Klaus Neuvians vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh. Als beratendes Mitglied der Projekte schnell als Fachmann für Hochschulinnovation akzeptiert, gab er der Gruppe die Sicherheit, auf dem richtigen, ja sogar auf einem im deutschen Hochschulvergleich außerordentlich guten Weg zu sein. Phasen des Zweifels konnten so schneller überwunden, Schwierigkeiten relativiert oder auch erst erkannt werden. Und: Kompetent-sachliche Externe verbessern auch die Diskursqualität – man läßt sich nicht so gehen, arbeitet konzentrierter und konstruktiver.

V. Kontrollierte Offensive

Gegen Ende des Sommersemesters 1995, ein knappes halbes Jahr nach dem Start des Profilbildungsprozesses, befand sich die HWP in einer eigentümlichen Situation: Da gab es eine in sich weitgehend einige Projektgruppe, die einen umfangreichen Ziel-, Strategie- und Maßnahmenkatalog erarbeitet und auf Hearings mit Externen (Politikern, Absolventen, Arbeitsmarktexperten, Bildungswissenschaftlern) auf seine Tauglichkeit abgeklopft hatte.

Die Erkenntnis, daß Studenten, Verwaltung und Professoren trotz unterschiedlicher Arbeits- und Lebenssituation dieselben Ziele verfolgen, daß es also um die Herstellung einer »Win-Win-Situation« gehen könnte, drang jedoch – und dies ist eine unvermeidliche Begleiterscheinung eines derartigen Prozeßkonzeptes – nur unzulänglich nach draußen. Trotz direkter Kommunikation von Projektgruppenmitgliedern nach draußen und der üblichen hochschulinternen Veröffentlichungswege (in der Hochschulzeitung HWP-Magazin, Aushänge, Wandzeitungen etc.) tat sich schnell ein Wissensgraben zwischen den direkt Beteiligten und dem Rest der Hochschule auf: So gab es andererseits eine Hochschulöffentlichkeit, die zwar über

Anlaß, Verlauf und Ziel des Profilbildungsprozesses informiert wurde, sich aber keine rechte Vorstellung davon machen konnte. Die Mehrzahl nahm den Prozeß nicht sonderlich ernst: Ein »windelweiches Labergremium« würde mal wieder folgenlos einige Seiten schwärzen.

Nur wenige hofften auf wirkliche Veränderungen. Der Rest sah den Präsidenten allenfalls dabei, sein häßliches Hochschulentlein mit ein paar bunten Wort-Federn zu schmücken, damit es in den kommenden Sparrunden nicht so böß gerupft werde. Einige ließen sich natürlich die Gelegenheit nicht entgehen, liebgewordene Verschwörungstheorien wieder einmal aufs Tapet zu bringen: War nicht da ein handverlesenes Gremium des Präsidenten dabei, die Hochschule stromlinienförmig an Sparerfordernisse, Wirtschaftsinteressen und Professorenfaulheit anzupassen? So ein breites Vorurteil unter den Studenten. Oder wurde, so nicht wenige im Lehrkörper, durch eine geschickte Anti-Fortschritts-Koalition des Präsidenten die Chance verspielt, aus der HWP endlich eine richtige Wirtschaftshochschule zu machen, die den überflüssigen Ballast von Soziologie und Politologie abstreifen könnte?

Es waren gerade die Verschwörungstheoretiker, welche ganz entscheidend zum Erfolg der Projektgruppenarbeit beitrugen. Sie verhinderten nämlich, daß die für jeden Innovationsprozeß tödliche Gumm wand allgemeinen Desinteresses und Aussitzens in Aktion treten konnte. Als der Entwurf des HWP-Leitbildes gegen Ende des Sommersemesters 1995 der Hochschulöffentlichkeit vorgestellt wurde, hatten die Kritiker durch die Erarbeitung eines eigenen Gegenentwurfs und Flugblattschlachten erreicht, daß die Arbeit der Projektgruppe wirklich ernst genommen wurde. Der Hochschulöffentlichkeit dämmerte, daß es tatsächlich um Weichenstellungen für die Hochschule gehen könnte.

Das Dilemma des im Fall der HWP gewählten halbdemokratischen Verfahrens, bei welchem eine zwar legitimierte (Bestätigung durch den Hochschulsenat), de facto aber doch von oben eingesetzte Projektgruppe intern zwar basisdemokratisch arbeitet, auf die gesamte Hochschule bezogen jedoch inhaltlich voprescht, erzeugt fast

zwangsläufig Widerstände. In dieser Dynamik von Vorpreschen, Widerstände erzeugen, dann aber Innehalten, die Ergebnisse wirklich zur Diskussion stellen und Beteiligung ermöglichen, liegt ein weiteres Erfolgsgeheimnis.

Kontrollierte Offensive meint hier ein Vorgehen, das zwar eindeutig auf Veränderungen zielt, nicht jeden Vorschlag schon vorher der Zensur eines weitgehenden Konsenses durch alle möglichen Bedenkenräger unterwirft, die eigenen Vorschläge aber einer echten Diskussion und Weiterbearbeitung stellt. Präsident und Projektgruppe gelang es, der Hochschule recht schnell klar zu machen, daß der allgemeine Wunsch nach Veränderungen diesmal nicht durch das beliebte Spielchen »Veränderungen? Im Prinzip ja, im Einzelfall nie!« auszuhebeln sein würde. Anders formuliert: Gerade weil die Inhalte des Profilbildungsprozesses, vom Leitbild bis zur einzelnen Maßnahme, bis zu ihrer endgültigen Verabschiedung offen diskutierbar und veränderbar gehalten wurden, konnte der Prozeß als solcher nicht mehr infrage gestellt werden und seine Veränderungsdynamik entfalten.

Als sich im kritischen Diskurs zeigte, daß die konkreten Vorschläge der Projektgruppe keine der zuvor manchenorts unterstellten bösen Absichten enthielt, sondern daß die Projektgruppe schlicht gute Arbeit geleistet hatte, war der Damm von Angst, Skepsis und Desinteresse gebrochen. Nach der Verabschiedung des Leitbildes durch den Hochschulsenat Anfang 1996 gestalteten sich die Entwicklung und Umsetzung der einzelnen Maßnahmebausteine weit unproblematischer. Auch hier wurde weitgehend dem erfolgreichen Konzept der Projektgruppe aus der Startphase gefolgt: Einzelne Projektteams – ebenfalls quer zu den etablierten Gremien – entwickeln, koordiniert durch die zur Lenkungsgruppe mutierten Projektgruppe, im Dialog mit Betroffenen und Externen jene Maßnahmen, die zuvor gemeinsam als vordringlich eingestuft wurden.

Auch hier läßt sich im Detail die Erfolgsdynamik von Vorpreschen (Projektteam entwickelt weitreichende, folgenschwere Vorschläge) und Innehalten (nach anfänglich heftigem Aufschrei wird in einem breiteren Zusammenhang diskutiert und überarbeitet) immer wieder neu studieren.

Dennoch ist der Prozeß nicht ohne Fehler und Schwächen verlaufen:

1. Kommunikation

Lange unterschätzt wurde das Ausmaß der Notwendigkeit einer offensiven Kommunikation in die Hochschule hinein. Die klassische Hochschulinformationspolitik, mag sie noch so transparent und umfassend sein, reicht nicht aus. Aushänge, Wandzeitungen, Informationsveranstaltungen und die Auslage von Skripten im Hochschulsekretariat sind zu wenig. Erforderlich ist eine kreative Kommunikations- und Marketingstrategie, welche agiert, interveniert und den Diskurs provoziert. Ein Zugehen auf Kritiker und Bedenkenträger, die spontane Organisation zusätzlicher Beteiligungsangebote, Basisdiskussionen in ausgewählten Seminaren und ein eigenes Info-Medium über die Prozeßergebnisse, welches Pro und Contra enthält, sind denkbare Ansätze eines derartigen offensiven Kommunikationskonzeptes.

2. Controlling, Qualitätssicherung

Auch das Modewort Evaluation kann nicht verbergen, daß in Deutschlands Hochschulen Qualitätssicherung, organisiertes Feedback, ja selbst eine Ergebniskontrolle mittels schlichter Soll-Ist-Vergleiche so gut wie keine Rolle spielen. Die Bewertung von Lehr- und Forschungsergebnissen oder die Überprüfung der Umsetzung eigener Maßnahmen findet kaum statt. Der Schutzschild des Beamtenrechts sowie der Freiheitsrechte des Lehrkörpers, dem vom Arbeitgeber a priori gutes Gelingen bei all seinem Tun unterstellt wird, lassen nicht selten Freiwilligkeit an die Stelle von Verbindlichkeit und Verantwortung treten. Auch die Hochschulen der Zukunft werden natürlich ohne Stechuhren und penible Personalakten auskommen. Ohne ein wirksames Controlling, ohne Qualitätssicherung, ohne klare Verantwortungs- und Zuständigkeitsstrukturen, die auch klare Reaktionen auf Unzulänglichkeiten beinhalten, wird es aber nicht gehen. Dieses Anforderungsprofil gilt, alle intrinsische Motivation bereits berücksichtigt, natürlich gerade auch für Hochschulerneuerungsprozesse. Dies erfordert jedoch die Installation einer neuen

Auseinandersetzungs-, Streit- und Verbindlichkeitskultur, an der sich die Beteiligten erst ganz allmählich gewöhnen. Die Bewertung von Arbeitsergebnissen der Lenkungsgruppe und der einzelnen Projektteams fiel oft zu milde und zu ungenau aus.

3. Führung, Management, Beteiligung, Kontrolle

Mit den Problemen unter Punkt 2. korrespondiert die traditionelle Managementlücke an Hochschulen mit den längst bekannten Unzulänglichkeiten der Mischung aus Präsidial- und ständisch-professoralem Gremiensystem. Management per Gremienintrige und/oder Machtwort des Präsidenten, der um seine Wiederwahl bangt, sind weder demokratisch noch effizient. Hochschulerneuerungsprozesse sollten im Idealfall bereits jene Management-, Beteiligungs- und Kontrollkonzepte anwenden, die in der reformierten Hochschule zum Alltag werden sollten. Dies war an der HWP auch durchaus der Fall: Teamarbeit und Projektgruppen, eine klare Trennung zwischen Konzeption und Entscheidung, klare Zeitvorgaben und Arbeitsaufträge waren wichtige Qualitätsmerkmale des Profilbildungsprozesses. Dennoch war gerade hier noch übergroße Vorsicht am Werk: Oft hatte ich den Eindruck, die neuen Verbindlichkeiten, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten würden lediglich auf Zehenspitzen ausprobiert.

VI. Innovationsrezept

Eine Hochschule aus sich selbst heraus verändern? Anscheinend geht das doch. Und das Rezept ist beängstigend schlicht:

1. Lasse die Hochschule gemeinsam feststellen, daß es so nicht weiter geht.
2. Installiere ein arbeitsfähiges Projektteam quer zu den etablierten Strukturen.
3. Statte es mit absoluter Freiheit in Sachen Inhalte und Konzeption aus.
4. Setze es durch demokratische Legitimation, starke Personen (Mitarbeit wichtiger hochschulinterner Multiplikatoren), einen straffen

Zeitplan und externen Sachverstand (Moderation, Begleitung) in die Lage, mit hochschultypischer Effizienz, Kreativität und Entschlußfreude zu arbeiten.

5. Sorge durch ständige Information für Transparenz und Legitimation.
6. Nutze die Organisation des Erneuerungsprozesses zur Vorwegnahme und Erprobung neuer Management-, Kontroll- und Entscheidungsstrukturen.
7. Lasse die Vorschläge der Projektteams durch einen echten Hochschuldialog auf Herz und Nieren prüfen (und gegebenenfalls auch grundlegend verändern).
8. Sorge für eine konsequente und schnelle Umsetzung der so gewonnenen Maßnahmenbausteine.

Ein einfaches Rezept? In vielerlei Hinsicht ja! Es geht auch ohne Riesengutachten im Vorfeld, ohne ausgefeilte Evaluationen oder die komplizierte Installation eines »Wie-stellen-wir-die-Hochschule-auf-den-Kopf-Verfahrens«.

Aber: Es verlangt Souveränität und Sensibilität, Mut und Toleranz, langen Atem und Offenheit und auch ein bißchen Glück.

Dezent karierte Jacketts, der eine oder andere offene Kragen, dünne Pullis mit Rund- oder V-Kragen, leicht zerknautschte Gesichter, gezeichnet von 20- bis 30jähriger Hochschulerfahrung, dazu vier Nicht-nur-Alibi-Frauen (AStA, Lehre, Kommunikationsreferat) – kurz, auch die scheinbar so typisch unverwechselbare Mischung deutscher Universitätsgremien ist, befreit man sie aus dem Korsett des herkömmlichen Verfahrenstrotts, zu wirklichen Innovationen fähig.

Hätten Sie's gedacht?

Organisationsentwicklung an Hochschulen – Konzepte und Erfahrungen eines Moderators

Bernd Gasch

1. Einleitung

Der folgende Artikel ist aus der Perspektive des Moderators mehrerer Veranstaltungen zur »Organisationsentwicklung« an deutschen Hochschulen geschrieben, die im Auftrag des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh durchgeführt wurden. Der Autor ist jedoch nicht Mitglied dieser Organisation, sondern wurde speziell für die Moderationsaufgabe verpflichtet. Andererseits hat er sich auch theoretisch und empirisch mit ähnlichen Fragestellungen befaßt (siehe Literatur). Dies bedeutet, daß die folgenden Ausführungen eine Mischung darstellen aus

- a) den Konzeptionen des CHE, die der Moderator rollen- und pflichtgemäß zu erfüllen versuchte
- b) den eigenen theoretischen Konzeptionen des Moderators, die sich mit denen des CHE als kompatibel erwiesen
- c) den praktischen Erfahrungen des Moderators mit den durchgeführten Veranstaltungen – auch im Vergleich mit den praktischen Erfahrungen zur gleichen Thematik in anderen Bereichen (Wirtschaft und außeruniversitärer Öffentlicher Dienst).

Die praktischen Erfahrungen mit Organisationsentwicklungs-Veranstaltungen im Auftrag des CHE beziehen sich auf:

- 1) einen Workshop mit Rektoren und Prorektoren deutscher und

ausländischer Universitäten im Gästehaus der Universität Dortmund

- 2) einen Workshop mit sieben Professoren und einer akademischen Verwaltungskraft des Fachbereiches Maschinenbau/Verfahrenstechnik der Universität Kaiserslautern
- 3) einen zweiten Workshop, diesmal mit zwölf Professoren und einer akademischen Verwaltungskraft des gleichen Fachbereiches; (die Teilnehmerzusammensetzung war teil-identisch mit dem ersten Workshop)
- 4) einen gemischten Workshop mit Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studenten des gleichen Fachbereiches
- 5) einen Workshop mit 20 Professoren des Fachbereiches »Architektur, Raum- und Umweltplanung, Bauingenieurwesen« der Universität Kaiserslautern mit analoger Aufgabenstellung wie beim Fachbereich Maschinenbau/Verfahrenstechnik.

Alle Veranstaltungen fanden in den Jahren 1995–1997 statt. Im Folgenden wird vornehmlich (wenn auch nicht ausschließlich) auf die Veranstaltungen 2, 3 und 4 Bezug genommen. Diese wurden vom CHE in Zusammenarbeit mit dem Präsidium der Universität Kaiserslautern und dem zuständigen Ministerium organisiert und standen unter dem Titel »Fachbereichsentwicklung durch Zielvereinbarungen«.

Der Begriff »Workshop« bedarf hierbei einer Klärung, da im Bereich der Organisationsentwicklung die einzelnen Termini sehr schwammig verwendet werden und gelegentlich inhaltliche Unterschiede suggerieren, die in der konkreten Arbeit gar nicht vorhanden sind. Im vorliegenden Fall handelte es sich um moderierte 2tägige Zusammenkünfte von betroffenen Personen an einem auswärtigen Ort (Tagungshotel) mit der Aufgabe, die Situation des eigenen Fachbereiches zu analysieren, daraus Ziele zu formulieren und Realisierungs-Konzepte vorzubereiten und zu vereinbaren.

2. Theoretische Positionen

Die theoretische Position von »Fachbereichsentwicklung« (gemeint als »Organisationsentwicklung von Fachbereichen an Hochschulen«) aus der Sicht des CHE ist an anderer Stelle dargestellt (siehe Beitrag Müller-Böling/Krasny). Wie oben angedeutet, dürfte es sich jedoch empfehlen, auch die »Eingangskonzeption« des berichtenden Moderators wenigstens kurz zu skizzieren. Dies kann an dieser Stelle jedoch nur knapp und in thesenartigen Zusammenfassungen geschehen (ausführlicher in: Gasch, B.; Antoine, Juliane; Köpperschmidt-Bau, Carla; im Druck).

Was ist eine Organisation?

Eine Organisation ist ein soziales oder sozio-technisches System, das den üblichen Systemanforderungen und Systemgesetzmäßigkeiten unterliegt, z. B. denen der Stabilität, aber auch der Flexibilität; ebenso der Tendenz zu einer kontinuierlichen Differenzierung bis hin zur Elementarisierung.

Was ist Organisationsentwicklung?

1. Organisationen stehen mit ihrer Umwelt in Interaktion, um ihre Aufgaben zu bewältigen.
2. Es liegt im Wesen jeder Organisation, daß sie sich, bedingt durch sich verändernde äußere (Umwelt) und innere (z. B. Alterung) Bedingungen in ihren formalen und informellen Strukturen, d. h. in ihren Elementen, Positionen, Gruppierungen, Kommunikationswegen, aber auch dem emotionalen Klima, der internen »Moral« etc. laufend verändert.
3. Es wird dafür plädiert, diese »ohnehin« stattfindenden Veränderungen in einer Organisationseinheit nicht nur passiv zuschauend »geschehen zu lassen«. Vielmehr nimmt der Begriff »Organisa-

- tionsentwicklung« an, daß diese Veränderungen intentional beeinflussbar und steuerbar sind.
4. Eine sinnvolle Steuerung setzt voraus, daß Ziele formuliert werden, die die Richtung und Kraft dieser intentionalen Veränderungen bestimmen. Diese Ziele sollten die Aufgabenerfüllung der Gesamtorganisation wie die Interessen der in ihr tätigen Personen in gleicher Weise berücksichtigen.
 5. Organisationsentwicklung wäre somit »die bewußte, zielgerichtete Einflußnahme auf ein Organisationsgeschehen mit dem Ziel der Steigerung der Arbeitszufriedenheit, der Arbeitseffizienz und der Problemlösungskompetenz der Organisation«.
 6. Besonders notwendig und relevant sind Organisationsentwicklungsmaßnahmen, wenn sich Störungen in der Aufgabenerfüllung und/oder den Abläufen einer Organisation oder der Befindlichkeit ihrer Mitglieder zeigen.
 7. Da bei Organisationsentwicklungsmaßnahmen die Organisation als Ganzes betroffen ist, sollten bei der Planung und Durchführung alle Hierarchien und Fach-Gruppen beteiligt sein.

*Konkrete Fragen zum Einstieg in einen
Organisations-Entwicklungs-Prozeß*

- Welche Ziele verfolgen wir als Organisation?
- Was läuft gut in der Erreichung unserer Ziele? Woran liegt das?
- Was läuft schlecht in der Erreichung unserer Ziele? Woran liegt das?
- Wie können wir erreichen, daß wir unsere Stärken bewahren?
- Wie können wir erreichen, daß wir unsere Schwächen beheben?

3. Workshop-Konzeption

Die Konzeption der Workshops, so wie sie den Teilnehmern vermittelt wurde, basierte primär auf den Konzeptpapieren des CHE, die wiederum in einem interaktiven Prozeß mit verschiedenen Instanzen entwickelt wurden. Kernsätze daraus waren:

- Ein neues Verhältnis von individueller und korporativer Autonomie an der Hochschule zu entwickeln,
- Eine bottom-up orientierte Willensbildung mit top-down Rückkopplung zu etablieren,
- Neue Methoden der Willensbildung zur Strategieentwicklung zu erproben.

Dabei sollten – entgegen einer konventionellen Auffassung von Hochschulentwicklung – keine Vorgaben mit Kontrolle von übergeordneten Instanzen (z. B. Rektoraten, Ministerien) vorgegeben werden, sondern die jeweiligen Teilorganisationen (in diesem Fall: Fachbereiche) sollten ihre Ziele eigenverantwortlich vereinbaren und sich selbst einer Rechenschaftspflicht unterwerfen.

An dieser Stelle könnte man folgendes Problem aufwerfen: Wie kann garantiert werden, daß dann, wenn die vorgestellte Konzeption nicht nur als Versuch abgewickelt, sondern Routine wird, die einzelnen Teilorganisationen (Fachbereiche) zu Zielen gelangen, die auch mit denen anderer Fachbereiche, der Gesamtorganisation (Universität) und im Endeffekt auch der Gesellschaft kompatibel sind? Dies müßte in einer weiteren Abstimmungsphase gewährleistet werden und brächte Differenzierungen, aber auch Komplikationen mit sich. Da es sich jedoch bei dem vorliegenden Prozeß um ein Pilot-Projekt handelte, das zunächst nur in begrenztem Rahmen erprobt werden sollte, wurden diese Fragen nicht behandelt (und von den Beteiligten auch nicht aufgeworfen).

Die durchgeführten Workshops waren dabei nur *ein* Element des gesamten Prozesses, neben Diskussionen, Befragungen und Materialanalysen. Sie gliederten sich in folgende Typen:

- Erste zielbildende Workshops mit der Thematik »Stärken-/Schwächenanalyse des Fachbereiches«. Hierfür wurden getrennte Veran-

staltungen für alle Professoren sowie für ausgewählte Vertreter des akademischen Mittelbaus und der Studierenden abgehalten. Die Workshops für den akademischen Mittelbau und die Studierenden wurden von Mitarbeitern des CHE moderiert; diese Gruppen wurden zusätzlich auch schriftlich befragt.

- Nach einer Auswertung und Rückkopplung der Ergebnisse dieser ersten Workshops, verbunden mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen des akademischen Mittelbaus und der Studierenden im Fachbereich, wurde ein weiterer Workshop mit der Thematik der »Strategiebildung für die nächsten 3–5 Jahre« abgehalten. Zu ihm wurden alle Professoren des Fachbereiches sowie Vertreter der beiden anderen Gruppen gemeinsam eingeladen.

Die Teilnahme an allen Workshops war freiwillig.

Als Folge-Schritte waren vorgesehen (und wurden zwischenzeitlich auch realisiert):

- Beschlußfassung auf Fachbereichsebene,
- Vereinbarung eines »Kontraktes« mit der Hochschulleitung,
- Kontrolle der Umsetzung durch ein Projektteam.

Aus dieser Konzeption ist erkenntlich, daß die Workshops zunächst als Initiations-Element in eher unkonventioneller Weise die erwünschten Innovationsprozesse anstoßen sollten, daß der in Gang gesetzte Prozeß jedoch anschließend wieder in die formelle Struktur der gängigen Universität zurückgeführt wurde. Dies könnte bedauert werden, da die vermuteten »Verkrustungen« möglicherweise gerade durch die vorhandenen konventionellen Strukturen herbeigeführt worden sind. Andererseits jedoch wäre es illusorisch gewesen, sofort das gesamte Hochschulsystem ändern zu wollen. Ob sich der erzielte innovative Schwung auch durchsetzt, oder die bestehenden Verhältnisse am Ende doch wieder obsiegen, ist eine Frage von Optimismus vs. Pessimismus und wird durch die langfristigen Evaluationsmaßnahmen des Projektteams beantwortet werden. Dieses besteht aus:

- zwei Mitarbeitern des CHE, von denen einer die Leitung übernahm,
- einem »Koordinator« innerhalb der Universität Kaiserslautern,
- Angehörigen aus den Fachbereichen (z. B. dem Dekan, dem Dekanatsgeschäftsführer).

Neben dem Projektteam besteht eine »Lenkungsgruppe«, die sich übergeordneten Aufgaben widmet, also z. B.

- der Prozeßpromotion und Absicherung der Umsetzung innerhalb der Universität, insbesondere im Bereich der Zielvereinbarungen, sowohl fachbereichsintern als auch zwischen Fachbereich und Hochschulleitung,
- der Evaluation des Gesamt-Prozesses an dieser Universität.

Der Lenkungsgruppe gehören an:

- der Vizepräsident der Universität Kaiserslautern als Vorsitzender,
- der Geschäftsführer des CHE,
- der Dekan des Fachbereiches Maschinenbau/Verfahrenstechnik,
- der Dekan des Fachbereiches Architektur, Raum- und Umweltplanung, Bauingenieurwesen,
- der Kanzler der Universität Kaiserslautern,
- ein Vertreter des zuständigen Landesministeriums.

4. Äußere Bedingungen

Die Workshops wurden während der Semesterzeit in Tagungshotels abgehalten, dauerten von Freitag mittag bis Samstag mittag und wurden von einem externen Moderator geleitet. Dies ist ein übliches Verfahren, das jedoch trotzdem einer Rechtfertigung bedarf. Wieso – könnte man sich fragen – ist es offenbar nicht möglich, einen derartigen Organisationsentwicklungsprozeß im Rahmen der universitären Gremien mit den universitären Paritäten, in den offiziell anberaumten Sitzungen und in universitären Räumen abzuhalten?

Die Antwort müßte eigentlich lauten: Es müßte im Idealfall auch in dieser Weise gehen! Nur ist in der Regel dieser postulierte Idealfall nicht gegeben, so daß zumindest in einer Start- und Implementationsphase andere äußere Bedingungen gewählt werden müssen, die eine Zielerreichung nach den bisherigen Erfahrungen eher gewährleisten.

Einige der Gründe sind folgende:

- Vielfach sind es gerade die vorgegebenen universitären Formal-

Strukturen, die eine sinnvolle Organisationsentwicklung verhindern. Wäre in einem hypothetischen (!) Beispiel der die offiziellen Sitzungen leitende Dekan gerade die im Wege stehende Problemfigur, wäre eine konstruktive Strategiebildung auf dem offiziellen Wege sehr unwahrscheinlich.

- Vorgegebene Satzungen und Geschäftsordnungen der offiziellen Gremien sind meist wenig förderlich für intensive inhaltliche Auseinandersetzungen und kreative, innovative Prozesse, sondern orientieren sich eher einseitig an einer juristisch-verwaltungsmäßigen Lösung von Problemen.
- Durch die Einbettung in ein formelles universitäres Regelwerk und die Durchführung innerhalb der Universität fällt es schwer, die nötige Distanz zu gewinnen, die für eine innovative Lösungsstrategie nötig ist.
- Stil und Zweck offizieller universitärer Gremien sind ziemlich ungeeignet, die Probleme anzugehen, die im emotionalen Bereich der Mitglieder liegen.
- Die Tagesordnungen der entsprechenden Sitzungen sind meist vollgepackt mit Entscheidungen, die relativ schnell und kurzfristig getroffen werden müssen, so daß für übergeordnete Gedanken oft schlicht keine Zeit bleibt.

Wichtig in dem praktizierten alternativen Konzept war, daß die Gruppe die Mahlzeiten gemeinsam einnahm, im Hotel auch übernachtete und so einen Abend informell miteinander verbrachte. Idee dabei war, informelle Zweier- und Gruppengespräche zu fördern, in der Hoffnung, daß sich dadurch möglicherweise bestehende Aversionen und Konfrontationen zumindest aufweichten. Gleichzeitig wurde damit auch ein bekanntes Prinzip aus der Gruppenpsychologie praktiziert, nach dem gemeinsame Freuden den Gruppenzusammenhalt (das »Wir-Gefühl«) fördern.

Warum diese Länge und warum Freitag/Samstag? Die Antwort auf diese so simpel erscheinende Frage ist nicht einfach. Zum einen mußte berücksichtigt werden, welche Chancen überhaupt bestehen, insbesondere die Gruppe der Professoren zu einem gemeinsamen Termin zusammenzubringen. Sicher hätte ein längerer Workshop ein

intensiveres Arbeiten ermöglicht, es bestand allerdings dann die Gefahr, daß dann die Teilnehmerate stark abfiel. Ein kürzerer Zeitraum hätte nicht die Vorteile des gemeinsamen Abends und der gemeinsamen Übernachtung gebracht. Die praktizierten 1,5 Tage haben sich dabei als ein guter Kompromiß erwiesen.

Bei der Wahl der Wochentage Freitag und Samstag haben folgende Überlegungen eine Rolle gespielt: Einerseits wurde vermutet, daß innerhalb der Woche während eines Semesters die Lehr- und Sitzungsverpflichtungen eine Teilnahme nicht möglich machten. In der vorlesungsfreien Zeit dagegen befinden sich bekanntermaßen viele Fachbereichs-Mitglieder auf Urlaubs-, Kongreß- und Vortragsreisen, so daß auch hier die Beteiligungsrate sehr niedrig gewesen wäre.

Daneben war auch noch ein anderes, diffizileres Argument wichtig: Die gesamte Aktion wurde über ein finanzielles Sonderprogramm finanziert. Den Teilnehmern selbst entstanden keine Kosten. Daraus entwickelte sich der – unausgesprochene – Gedanke, daß diese dafür wenigstens einen Teil ihrer Freizeit opfern sollten. Wenn es dann gelänge, eine eigengesteuerte intentionale Organisationsentwicklung »auf die Schienen zu setzen«, wäre dann auch eine stärkere Identifikation mit den erzielten Ergebnissen zu erwarten.

5. Warum mit Moderator?

Unter Punkt 4 wurde schon angedeutet, welche Probleme erwachsen würden, wenn die offiziellen Führungspersonen einen derartigen Prozeß moderieren würden – obwohl dies im Prinzip nicht unmöglich wäre. Denkbar wäre auch eine Moderation durch ein anderes »talentiertes« Gruppenmitglied, das keine offizielle Position ausfüllt. Aber auch hier könnten ggf. Fragen der Befangenheit und der eigenen Interessen auftreten. Alles in allem ist es wahrscheinlich günstiger, insbesondere in der Startphase einen in Moderationstechniken und Gruppenprozessen geschulten Moderator mit dieser Aufgabe zu betrauen. Wie in anderen Bereichen auch, sollte man bei schwierigen Problemen Fachleute mit einer entsprechenden Ausbildung heranzie-

hen. Ausgebildete Moderatoren sollten in der Lage sein, ein offenes Kommunikationsklima zu erzeugen, an der richtigen Stelle nachzuhaken, keine Angst vor möglicherweise entstehenden emotionalen Reaktionen (Konflikten, Aggressionen, Depressionen) und anderen problematischen Situationen zu haben und damit (hoffentlich) umgehen zu können.

Daneben sollten sie den Kommunikationsprozeß so steuern, daß vorhandene Hierarchiebarrieren nicht zum tragen kommen oder persönliche Attitüden der Teilnehmer (z.B. Vielredner, Wenigredner) ausgeglichen werden (»Herr Müller, Sie haben sich zu dem gesamten Komplex bisher noch nicht geäußert; wie sehen Sie das Problem?«). Schließlich sollten sie auch Strukturierungsmöglichkeiten für die aufgeworfenen Fragen und die erzielten Ergebnisse vorschlagen, auch wenn diese selbstverständlich von den Teilnehmern bestätigt werden müssen.

Konkret wurden die Gründe für eine externe Moderation den Teilnehmern wie folgt erläutert:

»Sie sollten alle Kraft darauf verwenden können, die wichtigen Probleme zu bearbeiten, die hier anstehen. Dazu soll sie der Moderator von den formalen Aufgaben eines derartigen Workshops entlasten und darauf achten, daß Sie nicht durch interne Kommunikationsschwierigkeiten bei der Lösung behindert werden. Sie sollten sich ganz auf die Stärken und Schwächen Ihres Fachbereiches und dessen zukünftige Ziele konzentrieren können, ohne auf die Zeit, auf äußere Bedingungen, auf ihre Wirkung auf Kollegen und deren Reaktion Rücksicht nehmen zu müssen. Falls derartige Fragen und Probleme auftauchen sollten, ist es die Aufgabe des Moderators, diese konstruktiv zu lösen!«

Der Nutzen der externen Moderation wurde während der Workshops niemals explizit angezweifelt und in den späteren Evaluationsphasen als unabdingbare Voraussetzung eines derartigen Prozesses hervorgehoben.

6. Wer als Moderator?

Daß ein Moderator Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Gruppen aufweisen sollte, muß vorausgesetzt werden. Strittiger ist dagegen die Frage, ob er auch im jeweiligen inhaltlichen Feld, das zur Debatte steht, kompetent sein sollte. Zwei Positionen stehen sich gegenüber:

- a) Er wird nur dann akzeptiert, wenn er »mitreden« kann, also sich auch als Fachmann auf dem jeweiligen Gebiet erweist. Nur zu einem Mitglied des gleichen Berufsstandes kann man Vertrauen haben, nur er kann die eigenen Probleme verstehen und nachvollziehen.
- b) Es ist eher schädlich, wenn ein Moderator dem gleichen Berufsstand wie seine Klientel angehört, weil er in der gleichen Weise sozialisiert wurde, somit häufig den gleichen gedanklichen »Verkrustungen« unterliegt und somit innovative Prozesse nicht fördert. Bei einem Berufsfachmann als Moderator könnten die Teilnehmer auch glauben, sie müßten nicht so viel von ihren Gedankengängen mitteilen, weil der Moderator diese ohnehin weiß. Ein Nicht-Insider-Moderator dagegen kann (aus seiner Rolle heraus) berechtigterweise »naiv« und damit fundamentaler nachfragen und dadurch ggf. auch bisher verschüttete und tabuisierte Sachverhalte ansprechen.

Im vorliegenden Fall wurde, vom inhaltlichen Aspekt her betrachtet, die zweite Alternative gewählt: Moderator bei den beiden ausgewählten Fachbereichen war ein ausgebildeter Psychologe. Daß man als Psychologe auch immer einige Vorurteile gegenüber seinem Fach abzubauen hat, mag einsichtig erscheinen. Neben einigen aufklärenden Aussagen (»Sie werden nicht hypnotisiert oder manipuliert!«) hilft dann sehr, sich allgemein »menschlich« zu verhalten, z. B. bei den Mahlzeiten und Freizeitaktivitäten mit anwesend zu sein, Zweiergespräche zu führen, etc.

Allerdings deutete sich sowohl im Vorfeld als auch in den Workshops selbst an, daß man sich zumindest statusmäßig einen »adäquaten« Moderator (also zumindest im Professorenstatus) wünschte (»Sie halten ja selbst auch Vorlesungen und wissen, wie das ist«!).

Als nützlich erwies es sich, daß der Moderator nicht dem CHE angehörte (sondern der Universität Dortmund), so daß nicht der Eindruck einer »Front«, hier Fachbereich – da CHE, entstand.

Trotzdem war es offenbar nicht ganz einfach, einen derartigen Moderator einzuführen. Er mußte schriftlich seine Vorerfahrungen in derartigen Aufgaben darlegen und wurde auch in einem vorausgehenden »Test«-Gespräch begutachtet.

7. Moderationstechniken

In den Workshops wurden verschiedene Moderationstechniken variabel kombiniert:

a) Vorstellungsrunde

Jeder Workshop begann nach der Klärung technischer Einzelheiten (Zeiten, Räume, etc.) mit einer ausführlichen Vorstellungsrunde, die mit Bedacht auch die Persönlichkeit der Teilnehmer in den Vordergrund stellen wollte, um die Situation zu »lockern« und zu demonstrieren, daß man sich in dieser Veranstaltung nicht nur als »Funktionsträger«, sondern auch als »Mensch« begegnen sollte. Aus der Vielzahl der hier möglichen Alternativen hat sich vor allem die Vorstellung »per Landkarte« bewährt.

Hier malt ein Teilnehmer (freiwillig und möglichst nicht zu exakt!) die Umrißkarte der Bundesrepublik Deutschland auf ein Flip-Chart. Die Instruktion lautete dann: Jeder Teilnehmer sollte nach vorne kommen und mit einem farbigen Stift drei Orte eintragen (oder auch Pfeile, wenn die Orte außerhalb der Karte lagen), die für sein Leben in irgendeiner Weise von Bedeutung sind. Dazu sollte er dann einige erläuternde Sätze sagen. Natürlich bezog sich der Moderator auf die gleiche Weise in die Vorstellungsrunde ein.

Dieses Spiel hat mehrere Vorteile: Die Aufgabe ist nicht zu schwierig, andererseits muß schon zu Beginn jeder einmal zum Eintragen der drei Orte auf dem Flip-Chart »aufstehen« und vor der Gruppe »etwas sagen«, wodurch mögliche Redehemmungen gemindert wer-

den. Außerdem entsteht durch die nahezu zwangsläufigen Ungenauigkeiten der Eintragungen ein sehr erheiternder Effekt (»Jetzt liegt ja Frankfurt auf der Höhe von München!«). Das entstandene Bild wirkt dann am Ende als »geronnene« Gruppenstruktur fast wie ein Kunstwerk und sollte im Hintergrund sichtbar bleiben.

Bei einem zweiten Termin mit der selben Gruppe kann es wieder aufgehängt werden und bringt diese lockere Stimmung wieder in Erinnerung.

Andere Vorstellungsvarianten wären (u. a.):

- Reihum-Abfragen: »Ein dienstlicher und ein privater Satz« oder: »Was mir auf der Fahrt hierher durch den Kopf gegangen ist«
- Indirekte Vorstellung per Zuruf: »Was wissen wir alles von Herrn Müller?«
- Wechselseitige Vorstellung von jeweils zwei Personen, die sich vorher nicht kannten und ein 5minütiges Vorgespräch geführt hatten.
- Kartenabfrage: Der folgende Satzanfang ist zu ergänzen: »Dies wird ein guter Workshop, wenn « etc., etc.

b) *Spielregeln*

Es hat sich bei diesem Typ von Workshop sehr bewährt, dessen Ausnahmesituation durch die Einführung von Extra-Spielregeln zu betonen, die nur für diese Veranstaltung gelten und helfen, in offenerer Art miteinander zu kommunizieren. Sie wurden an einem FLIP-Chart visualisiert und auch mündlich erläutert:

<i>Spielregeln:</i>
<ul style="list-style-type: none">– Offenheit– Akzeptanz– Vertrauen und Vertraulichkeit– Vorrang von »Störungen«

Der Anschaulichkeit halber soll die Erläuterung der Regeln hier in »wörtlicher Rede« erfolgen, so wie dies auch den Teilnehmern gegenüber geschah:

- Offenheit
»Wir wollen vereinbaren, zwar nicht die totale Offenheit zu praktizieren, das wäre wahrscheinlich nicht zu erreichen und auch nicht sehr sinnvoll. Aber Sie sollten etwas mehr Offenheit wagen als sonst in Ihren offiziellen Zusammenkünften üblich. Trauen Sie sich mal etwas zu und äußern Sie auch mal Risikomeinungen! (Humorvoll:) Sie brauchen keine Angst zu haben – der Moderator hat eine psychotherapeutische Zusatzausbildung und weiß mit eventuell entstehenden seelischen Zusammenbrüchen umzugehen!«
- Akzeptanz
»Ich bitte Sie, zunächst einmal vorurteilsfrei zu akzeptieren, was hier im Raum gesagt wird. Sie müssen dem nicht inhaltlich zustimmen, aber es wäre wichtig, davon auszugehen, daß jeder, der sich hier äußert, von einem guten Willen getragen ist, einen Beitrag zur Lösung von Problemen zu leisten!«
- Vertrauen und Vertraulichkeit
»Wir wollen hier zunächst absolute Vertraulichkeit vereinbaren; sonst wäre Offenheit nicht möglich. Natürlich können Beschlüsse formuliert, Papiere entwickelt, Resolutionen gefaßt werden, usw. Aber alles was ›rausgehen‹ soll, muß gemeinsam vereinbart werden«.
- Vorrang von »Störungen«
»Diese Regel, die aus einer speziellen gruppenspezifischen Schule kommt, bedeutet nicht, daß möglichst viele Störungen produziert werden sollten, sondern, daß jeder, der sich aus irgendeinem Grund ›unwohl‹ fühlt, dies anzeigt. Am besten nehmen Sie dazu ihr Namensschild und stellen es senkrecht. Dies kann sein, weil Sie ermüdet sind und eine Pause brauchen, oder weil Sie meinen, es werde zu viel auf einem Thema oder einer Person herumgehackt, oder daß wir uns zu sehr im Detail verlieren. Wir werden dann die Sachdiskussion unterbrechen und uns zunächst um diese Störung kümmern«.

Im Anschluß daran wurde noch angeregt, weitere Spielregeln zu vereinbaren, was jedoch in keinem Fall geschah.

c) Visualisierung

Bei allen Workshops wurde großer Wert auf Visualisierungen gelegt. Dies galt sowohl für die Plenumsdiskussionen, in denen der Moderator den Verlauf offen in Stichworten auf Flip-Charts mitprotokollierte, als auch für die Gruppenarbeiten, in denen die Gruppe jeweils instruiert wurde, ihre Ergebnisse auf Flips zu fixieren, als auch für die verschiedenen Kärtchenabfragen, in denen die Antworten gruppiert wurden und auf Pinnwänden sichtbar waren. Dies erleichtert es, Bezüge zwischen den einzelnen Themenbereichen in den Diskussionen herzustellen und dient gleichzeitig als Protokollierungshilfe. Ästhetische Gesichtspunkte sollten dabei gegenüber der inhaltlichen Deutlichkeit zurücktreten.

d) Kärtchenabfragen

Die vor allem in der Metaplantechnik verwendeten »Kärtchen-Abfragen« erwiesen sich bei den Workshops als ein ausgesprochen nützliches moderationstechnisches Element. Die Teilnehmer schreiben dabei anonym kurze Statements zu einer Fragestellung auf je ein Kärtchen, die dann eingesammelt, gruppiert und auf einer Pinnwand visualisiert werden. Da gelegentlich, insbesondere bei »hochrangigem« Klientel, gewisse Vorurteile gegen diese Art der Moderation bestehen (»Kinderkram!«), wurde zu Beginn dafür geworben, es trotz möglicher Bedenken »wenigstens einmal auszuprobieren«. Da der Nutzen bald evident wurde, verschwanden die anfänglichen Bedenken in allen Fällen!

e) Wechsel von Plenums- und Gruppenarbeit

Sowohl aus inhaltlichen als auch aus didaktischen Gründen ist bei derartigen Workshops ein Wechsel von Plenums- und Kleingruppenarbeit ausgesprochen nützlich. Die Klein-Gruppen von ca. 3–7 Personen arbeiteten dabei weitgehend autonom und für längere Zeit (ca. 30–90 min.). Wie erwähnt, erfolgte jedoch die Instruktion, ein Produkt (= ein beschriebenes Flip-Chart) herzustellen und im Plenum zu erläutern. Der Moderator ließ sich gelegentlich sehen, um entstehende Fragen zu klären, griff aber inhaltlich nicht in die Debatten ein.

f) Protokollierung und Formalisierung

Eine exakte Protokollierung der Ergebnisse ist eine notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung für eine Realisierung der gewonnenen Ideen. Mit dieser mühevollen Arbeit war ein Mitarbeiter des CHE beschäftigt, der bei allen Workshops anwesend war (und auch sonst wertvolle Hilfe im Hintergrund leistete). Dabei wurden auch verschiedene Formblätter erprobt, die die jeweiligen Ansätze in knapper Form strukturieren sollten. Beispiele sind im Anhang abgedruckt. Im Vorausgriff kann jedoch gesagt werden, daß hierfür die ideale Version bislang noch nicht gefunden wurde.

g) Sondervarianten

Aus den vielen sonstigen Varianten, die ein Moderator »drauf« hat und die bei Sondersituationen einsetzbar sind, sollen hier noch einige aufgeführt werden, die sich bei der gegebenen Klientel und der vorgegebenen Aufgabe sehr bewährten:

- Diskussion von Vorschlägen durch »walking around«. Diese Variante dient vor allem dazu, die Diskussion der Ergebnisse von Gruppenarbeiten vorzubereiten. Die Teilnehmer werden aufgefordert, an den schriftlichen Ergebnissen der Gruppenarbeit vorbeizuwandern und mit einem andersfarbigen Stift spontane Kommentare auf die Flip-Charts zu schreiben. Auch »Kommentare zu den Kommentaren« sind erlaubt. Dadurch werden die Problembe-reiche identifiziert, die dann im Plenum vorrangig zu diskutieren sind.
- »Wer sollte mal mit wem reden?« Bei dieser Methode werden gruppeninterne Spannungen oder wechselseitige Abstimmungsbedarfe sichtbar. Die Teilnehmer beantworten die obige Frage anonym auf Kärtchen, wobei sie sich selbst oder andere Personen einsetzen dürfen. Es dürfen beliebig viele Gesprächspaare (in Ausnahmefällen auch Trios) benannt werden. Die Kärtchen werden verlesen und die genannten Vorschläge auf einer großen Matrix (»Wer mit wem?«) eingetragen. Häufungen, die bestimmte Personen und Personenpaare betreffen, sind manchmal für die Gruppe oder die Benannten ziemlich überraschend. Falls sich

zeitlich der Abend oder eine Pause anschließt, können die so gewonnenen Anregungen sofort in die Tat umgesetzt werden.

- Schließlich bot sich der Moderator auch an, in den Pausen Einzelgespräche zu führen. Dies wurde auch wahrgenommen. In einem Fall war es z.B. notwendig, in einem längeren Spaziergang während der Mittagspause eine schon längere Zeit vorhandene Kontroverse zwischen zwei Teilnehmern zu bearbeiten.

8. Inhaltliche Struktur

Natürlich liefen die einzelnen Workshops in leicht unterschiedlicher Form ab. Im folgenden soll der »Normablauf« eines »Eingangsworkshops« skizziert werden:

a) *Kurze Begrüßung und Klärung der technischen Fragen*
Zeiten, Räume, Übernachtung, Pausen, etc.

b) *Vorstellungsrunde der Teilnehmer und des Moderators*
(siehe Abschnitt 7 a)

c) *Vorstellung des CHE*
Obwohl der Bekanntheitsgrad dieser Institution an den Hochschulen inzwischen recht hoch ist, war es doch notwendig, Fragen zu beantworten und mögliche Mißverständnisse aufzuklären.

d) *Vorstellung der Spielregeln*
(Siehe Abschnitt 7 b)

e) *Sammlung von Informationen zu den Fragen:*
Was war bisher? Wie ist die Veranstaltung zustande gekommen?
Was soll in den folgenden Tagen geschehen? Was ist das Ziel?
Was wird danach folgen?

Instruktion: »Tragen wir mal unsere Erkenntnisse aus unseren verschiedenen Perspektiven zusammen!«

Die Antworten wurden offen protokolliert und damit der Wissensstand der Beteiligten angeglichen. Diese Phase ist auch dann wichtig, wenn vorher entsprechende Papiere mehrfach versandt wurden. Es ist immer wieder erstaunlich, welche Mißverständnisse und Informationslücken trotzdem bestehen.

f) *Kärtchenabfrage*

»Was sind unsere Stärken im Fachbereich?«, »Was sind unsere Schwächen im Fachbereich?« Bzw. noch simpler: »Wo sind wir gut?« »Wo sind wir schlecht?« Die Antworten werden verlesen, in Themenbereiche gruppiert und die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

Im vorliegenden Fall ergaben sich relativ eindeutige Themenabgrenzungen:

- Lehre
- Forschung
- Organisation
- Klima.

g) *Kleingruppenarbeit*

Der folgende Schritt sah vor, daß zu diesen Themen Kleingruppen gebildet werden sollten, die die aufgeworfenen Fragen intensiver diskutieren und erste Lösungsansätze entwickeln (und optisch fixieren) sollten. Dabei ergab sich jedoch eine leichte Veränderung in der Thematik. Die Teilnehmer akzeptierten die Themen Forschung und Lehre, wollten aber von sich aus trotz der Umfrageergebnisse lieber zwei weitere Themen bearbeiten, die als »übergreifend« angesehen wurden, nämlich »Internationalisierung« und »Kontakt zur Industrie«. (Beim zweiten abgehaltenen Professorenworkshop wurde dann aber auch das Thema Klima und Organisation behandelt.) Dies wurde vom Moderator auch akzeptiert. Die Zuordnung der Teilnehmer zu den einzelnen Gruppen basierte teilweise auf dem persönlichen Interesse, aber auch auf Grund von extern schwer durchschaubaren internen Paritäten. Der Moderator mußte und wollte in diesen Prozeß nicht eingreifen.

h) Diskussion der Ergebnisse im Plenum

Die erarbeiteten Ergebnisse wurden im Plenum vorgestellt, diskutiert und gelegentlich auch modifiziert; die Änderungen wurden schriftlich festgehalten.

i) Bildung von Arbeitsgruppen für die künftige Arbeit innerhalb der Universität

Im letzten Schritt des Workshops sollten dann Arbeitsgruppen definiert werden, die die angerissenen Themen weiter bearbeiten sollten. Hierzu wurden Formulare entwickelt, die eine gewisse Vergleichbarkeit herstellen, aber auch z. B. durch die Eintragung von selbstgesetzten Terminen Verbindlichkeit erzeugen sollten (die Problematik derartiger Formulare wird noch aufgegriffen werden). Während dies bei der Mehrzahl der durchgeführten Workshops ohne Probleme gelang, war bei einem an dieser Stelle plötzlich starker Widerstand zu spüren. Überzogen interpretiert wurde folgende Haltung deutlich: »Na ja, zwei Tage über den eigenen Fachbereich diskutieren ist ja ganz interessant, aber jetzt scheint es ja in Arbeit auszuarten!« Es gelang aber auch hier mit etwas Mühe, entsprechende Gruppen zu formen.

j) Der »Mahner«

Üblicherweise gehen auch sehr positive Intentionen im Laufe der Alltagsarbeit in Institutionen nach und nach wieder verloren. Dem muß entgegengesteuert werden. Im vorliegenden Fall wurde versucht, das zu erwartende »fading« in der Durchsetzung der eigenen Vorsätze dadurch zu kompensieren, daß von der Gruppe einem der Teilnehmer die Rolle eines »Mahners« zugeteilt wurde! Er hatte die Aufgabe, die selbstgesetzten Termine der Gruppen zu notieren und einige Tage vorher telefonisch auf die eingegangene Selbstverpflichtung hinzuweisen.

k) Sonderthemen

Bei einigen Workshops war noch ein zeitlicher Spielraum vorhanden. Er wurde genutzt, um randständige Themen des Fachbereiches

aus der ersten Kärtchenabfrage aufzugreifen und im Plenum zu diskutieren.

l) *Evaluation*

Bei jedem Workshop wurden Evaluationsmaßnahmen (wenn auch in verschiedenen Varianten) durchgeführt. Eine Möglichkeit besteht darin, grüne und rote Kärtchen mit folgender Instruktion zu verteilen: »Beantworten Sie bitte auf den grünen Kärtchen die Frage: Wenn wir solch einen Workshop nochmals durchführen würden: Was sollten wir unbedingt beibehalten?« »Beantworten Sie bitte auf den roten Kärtchen die Frage: Wenn wir solch einen Workshop nochmals durchführen würden: Was sollten wir ändern?« Eine andere (nicht durchgeführte) Variante wäre z. B. die Aufforderung, folgenden Satz zu ergänzen: »Am Freitag nachmittag habe ich gedacht: jetzt dagegen«

m) *Emotional positiver Ausklang*

Schließlich wurde versucht, am Ende noch einen auflockernden, emotional positiven Akzent zu setzen. Aus der Vielzahl der Möglichkeiten hier zwei der verwendeten Vorschläge: »Machen Sie Ihrem jeweils linken Sitznachbarn ein Kompliment!« Oder die Kärtchenabfrage: Vier Kärtchen mit dem eigenen Namen werden zufällig an die anderen Teilnehmer verteilt. Diese werden wie folgt instruiert: »Was würden Sie der hier bezeichneten Person am liebsten schenken?« Die Kärtchen werden eingesammelt und an die Benannten zurückgegeben. Besonders heitere, überraschende oder treffende Geschenke werden verlesen (Meistens bekommt dann z. B. der Kartenzeichner des Vorstellungsspiels einen Atlas!).

Wie schon angedeutet, fand auch ein gemeinsamer Workshop von Professoren, ausgewählten Vertretern des Mittelbaus und der Studierenden statt, der leichte Modifikationen des Ablaufs notwendig machte, aber im Prinzip einem ähnlichen Konzept folgte. Der Hauptakzent lag dabei weniger auf einer Stärken-/Schwächenanalyse, sondern auf der Koordination der Vorschläge der einzelnen Gruppen und

den sich daraus ergebenden Zielperspektiven und Umsetzungsstrategien.

Der Leser könnte sich an dieser Stelle fragen, warum diese eher »technischen« Details eines Verfahrens zur »Fachbereichs-Entwicklung« so ausführlich beschrieben wurden. Die Rechtfertigung ist einfach und naiv: So lange es nicht gelingt, die betroffenen Mitglieder einer Gruppe überhaupt »ins Gespräch zu bringen«, ist eine aktive gemeinsame Fachbereichsentwicklung nicht zu erwarten. Ein entsprechendes Gesprächsklima zu erzeugen, ist dabei häufig die schwierigere Aufgabe, als inhaltliche Konzepte oder Lösungen zu finden.

9. Evaluation

Eine Evaluation einer derartigen, relativ neuen Maßnahme (zumindest was Universitäten betrifft) ist ein unabdingbarer Schritt. Sie erfolgte in den Workshops selbst als auch in den Folgegesprächen der Projekt- und Lenkungsgruppe durch den Moderator (siehe Punkt 8.1).

Auf Grund der Ergebnisse der unmittelbaren Evaluation des Moderators wurde – grob zusammengefaßt – empfohlen, folgendes beizubehalten:

- das Gesamtkonzept
- die Gruppenarbeit
- die Lokalität außerhalb der Universität
- die (externe) Moderation
- den Moderator (als Person)
- das lockere Klima.

Bei folgendem wurde Änderung empfohlen:

- das übergeordnete Konzept klarer darstellen
- bessere technische und terminliche Organisation
- frühere Zusammenarbeit mit anderen Gruppen (Mittelbau, Studenten)
- straffere Gestaltung
- Anwesenheitspflicht
- eindeutige, weniger komplizierte Formulare.

In den Folgegesprächen von Projekt- und Lenkungsgruppe wurde konstatiert, daß sich der Ansatz, statusgruppenübergreifend Zielvorstellungen gemeinsam zu entwickeln, diese in Form von Projekten zu konkretisieren und mit Blick auf ihre Umsetzung zu operationalisieren, bewährt hat. Eine anfangs vorhandene »veränderungsresistente« Haltung konnte aufgebrochen werden. In der Folge habe das Projekt eine beachtliche Katalysatorfunktion bewirkt, mit der Folge, daß fast zu viele Projekte zu schnell in Angriff genommen wurden. Viele dieser Aktivitäten würden auch von der Mitarbeiter- bzw. Studierendenebene getragen. Es wäre jedoch zu empfehlen, daß die in den Prozessen engagierten Personen einen Vorteil aus ihrer Arbeit spüren sollten. Dies gelte für die einzelnen Projektmitarbeiter und -verantwortlichen ebenso wie für den Fachbereich insgesamt.

Die externe Moderation durch den eingesetzten Moderator habe sich als sehr vorteilhaft erwiesen.

Die Informations- und Akzeptanzarbeit im Vorfeld hätte allerdings intensiver und gezielter ablaufen können. Insbesondere wäre ein aktiveres Mitwirken der Hochschulleitung in der Phase der Projektanbahnung wünschenswert gewesen. Andererseits wird aber auch argumentiert, daß die Hochschulleitung in der Phase der Projektanbahnung sehr zurückhaltend agieren müsse, um die angestrebten dezentralen Veränderungsprozesse nicht zu stark zu determinieren.

Die Übertragung der bisherigen Erfahrungen auf weitere Fachbereiche wird als sinnvoll erachtet.

10. Probleme, Erkenntnisse, Schlußfolgerungen

Aus der Sicht des Moderators ergeben sich aus dessen Erfahrungen mit dem Gesamtprojekt und den bisher abgelaufenen Workshops folgende Erkenntnisse:

a) Eine der größten Schwierigkeiten eines derartigen Prozesses ist eine ganz banale, aber fundamentale: Wie kann es gelingen, möglichst alle Professoren eines Fachbereiches für eineinhalb Tage gemeinsam an einem Ort zu versammeln und die Veranstaltung ge-

meinsam zu beginnen und gemeinsam zu beenden? Man kann diesen Personenkreis nicht dazu verpflichten, an derartigen Veranstaltungen teilzunehmen und auch nicht verhindern, daß sie später eintreffen, früher gehen oder die Veranstaltung zeitweise verlassen und dann wiederkommen oder auch nicht. Bei einem der Termine waren zum Zeitpunkt des Beginns von erwarteten 17 Personen gerade fünf anwesend! Gerade der oben beschriebene Prozeß setzt jedoch voraus, daß jeder der Beteiligten die gleichen Vorinformationen besitzt, nach den gleichen vereinbarten Spielregeln agiert und sich an den Ausarbeitungen in gleicher Weise beteiligt. Dieses Problem ist nicht prinzipiell lösbar, sondern höchstens durch dringliche Appelle des Dekans und Rektorats und deren eigenes Vorbild. Außerdem kann man noch einen kleinen technischen »Trick« anwenden: Die An- und Abreise erfolgt verbindlich per Bus!

b) Es gibt Probleme mit der unterschiedlichen Gruppen-Identifikation der Beteiligten; dies wird z. B. sprachlich deutlich, wenn man darauf achtet, wen die einzelnen Beteiligten meinen, wenn sie »wir« sagen! »Wir an meinem Lehrstuhl«, »Wir in meinem externen Institut«, »Wir in der Verfahrenstechnik« (fiktiv!) sind leider häufigere Zuordnungen als z. B. »Wir an unserer Universität« oder »Wir in unserem Fachbereich«. Es wäre Aufgabe der Hochschul- und Fachbereichsleitungen, die Förderung der Identifizierung mit den offiziellen universitären Institutionen auch als eine ihrer Aufgaben anzusehen. Fachbereichsentwicklung zu betreiben ist einfacher, wenn diese Identifikation von Beginn an gegeben ist. Da dies nicht in einem wünschbaren Ausmaß der Fall war, war es auch Aufgabe der Workshops, diese zu fördern und Maßnahmen zu ihrer Stärkung zu planen.

c) Im »gemischten« Workshop mit Professoren, Mittelbauvertretern und Studierenden fiel eine große Zurückhaltung der letztgenannten Gruppen, besonders in der Plenumsarbeit auf, obwohl sich die Professorengruppe deutlich um sie bemühte. Auch der Moderator konnte dieses Problem nicht ganz beheben. Allerdings hat er auch versäumt, ein relativ einfaches Mittel zu versuchen, um es wenigstens graduell zu mindern – eine Auflockerung der von den Teilnehmern zu Beginn freiwillig angenommenen, blockartigen Sitzordnung.

d) Gelegentlich wurde der Moderator »in Versuchung geführt«, selbst Lösungen vorzuschlagen; offenbar wollte man damit sowohl die konstruktive Arbeit als auch die Verantwortung auf einen Externen übertragen. »Sie haben doch Erfahrung in solchen Dingen, sagen Sie uns doch, wie es geht und was wir machen sollen«! Es gelang jedoch, die Teilnehmer davon zu überzeugen, daß der Moderator nicht die Rolle einer Unternehmensberatung ausfüllte, die gezielte Vorschläge aus einer eigenen Analyse heraus entwickelt, sondern nur Hebamme für einen Prozeß bildet, mit dem Ziel, daß die Beteiligten lernen, »die eigene Sache in die eigenen Hände zu nehmen«.

e) Einmal »in Fahrt«, entwickelten die Workshops häufig eine große Vielfalt von Projekten auf hohem Komplexitätsniveau. Es war dann schwierig, die Teilnehmer davon zu überzeugen, sich nicht zu überfordern und zunächst mit einfachen, leicht zu realisierenden Maßnahmen zu beginnen, da dann auch schnelle Lösungen sichtbar würden, die die Motivation stärkten, sich auch den komplizierteren Anliegen zu widmen. Dies gelang jedoch nur sehr mühsam. Erkenntnis: Wie häufig im Leben sind die emotionalen Faktoren stärker als die rationalen!

f) Ein theoretisches Problem ist die übergreifende Strukturierung der erarbeiteten umfangreichen und zum Teil sehr komplexen Vorschläge und Anregungen der einzelnen Gruppen. »Lege artis« wäre es nötig gewesen, jeden Vorschlag mit jedem anderen in Beziehung zu setzen und auf Widersprüche oder Doppelarbeit abzuklopfen. Daneben müßte man alle Vorschläge auch daraufhin überprüfen, ob sie mit der Gesamtkonzeption der Universität (soweit eine derartige vorhanden ist) vereinbar sind. Dies ist jedoch ein unlösbares Grundproblem jedes (derzeit so vehement propagierten) »systemischen« Ansatzes. Der Moderator hatte geplant, eine derartige Kontrolle wenigstens in einer Mini-Form zu realisieren: In jeder Arbeitsgruppe der »gemischten« Sitzung sollte wenigstens ein »Fremder« aus einer anderen Gruppe mit der Instruktion mitarbeiten, die Kompatibilität zu den Ansätzen seiner eigenen zu prüfen. Die relativ starke personelle Fluktuation der Teilnehmer hat dies jedoch verhindert.

g) Es wurde mehrfach erwähnt, daß für den Entwicklungsprozeß

eines Fachbereiches gewisse Formalismen für eine Realisierung notwendig sind, um die Verantwortlichkeiten klarzulegen und Verbindlichkeit zu erzeugen. Im Anhang sind dazu einige Formblätter abgedruckt. Diese sind jedoch noch nicht als das Optimum anzusehen. Erwies sich der zunächst abgedruckte »Handlungsplan« als etwas zu simpel, so wurde das daraufhin entwickelte 3stufige System mit einer »Projektübersicht«, einem »Projektsteckbrief« und den daraus resultierenden »Aufgabensteckbriefen« als zu kompliziert bewertet.

h) Es war natürlich erfreulich, daß die Moderation und auch die Person des Moderators weitgehend positiv und nützlich erlebt wurde. Dies beantwortet jedoch nicht die Frage, welche Anteile des Erfolgs an den angewandten Methoden liegen, welche an der Person des Moderators, welche an den Teilnehmern. Es könnte sein, daß man auch bei einem anderen Moderator mit anderen Methoden und Techniken gleich gute oder bessere Ergebnisse erzielt hätte. Es könnte sein, daß ein anderer Moderator die hier verwendeten Techniken und Methoden in identischer Weise übernimmt und damit Schiffbruch erleidet. Es könnte sein, daß der Moderator mit anderen Methoden noch erfolgreicher gewesen wäre. Diese Interaktion zwischen Person, Methode und Zielgruppe könnte höchstens in einem aufwendigen Super-Evaluationsverfahren mit systematischer Variation geklärt werden.

i) Ein positives Resümee der gemachten Erfahrungen ist unstrittig: Es ist möglich, eine systematische und an selbstgesetzten Zielen orientierte Fachbereichsentwicklung an einer deutschen Universität in Gang zu setzen. Inwieweit dieses Engagement anhält und inwieweit damit dauerhafte Änderungen bewirkt werden, steht noch aus. Basierend auf Erfahrungen aus anderen Bereichen des Öffentlichen Dienstes ist dabei eine gewisse Skepsis durchaus angebracht. Es besteht die Gefahr, daß ohne eine verantwortliche Person, die in der jeweiligen Organisation diese Aufgabe als eine Daueraufgabe ansieht (und z. B. Supervision, Controlling, Coaching, etc. praktiziert), die entwickelten positiven Ansätze wieder in die vorangegangene Alltagsroutine zurückfallen. Es wird spannend sein, im vorliegenden Fall den weiteren Verlauf zu beobachten.

11. Anhang

Abb. 24: Handlungsplan

Handlungsplan	
der Gruppe
Mitglieder
Sprecher:
<hr/> <hr/>	
ZIEL:
Was wollen wir unternehmen, um dem Ziel näherzukommen?	
<hr/>	
Schritt 1	
Aktion:
.....	
bis wann?
Wer kümmert sich darum?	
Woran erkennen wir, daß wir dem Ziel nähergekommen sind?	
.....	
Bericht an	bis:
<hr/>	
Schritt 2	
Aktion:
.....	
bis wann?
Wer kümmert sich darum?	
Woran erkennen wir, daß wir dem Ziel nähergekommen sind?	
.....	
Bericht an	bis:
<hr/>	
Schritte 3 und folgende: nach vorliegendem Muster auf die Rückseite!	
<hr/>	
Wir wollen gemahnt werden zu folgenden Terminen:	

Abb. 25: Projektübersicht des Fachbereiches

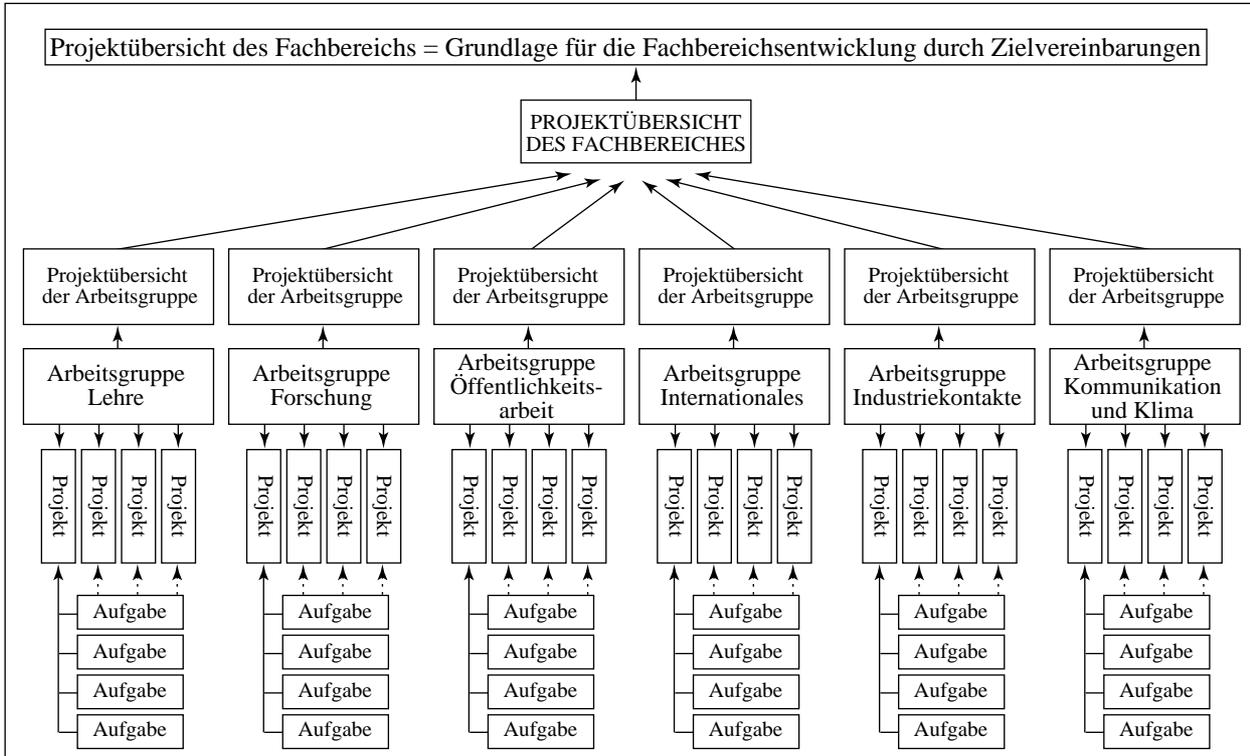


Abb. 26: Projektübersicht

Projektübersicht				
ARBEITSGRUPPE LEHRE		VERANTWORTLICHER: PROF.		
Projekte:	Zeit- rahmen	Prio- rität	Verant- wortlicher	geschätzte Kosten / Finanzierung durch

Datum:	Unterschrift:
--------	---------------

Erläuterungen:
 Prioritäten: 1 ... muß sofort in Angriff genommen werden
 2 ... muß mittelfristig in Angriff genommen werden (ca. in den nächsten 6 - 12 Monaten)
 3 ... muß langfristig in Angriff genommen werden (ca. in den nächsten 12 - 24 Monaten)
 Die Prioritäten 1, 2, 3 dürfen mehrmals vergeben werden.

Abb. 27: Projektsteckbrief

Projektsteckbrief				
PROJEKT:	VERANTWORTLICHER: PROJEKTMITARBEITER:			
Ziele:	Ziel ist erreicht, wenn:			
Inhalte:				
folgende Personen / Institutionen müssen kontaktiert werden:				
zur Zeit offene / ungelöste Probleme:				
Gesamtlaufzeit:				
Zwischenbericht(e) an:			Wer an wen?	
Aufgaben:	Zeit- rahmen	Prio- rität	Verant- wortlicher	geschätzte Kosten / Finanzierung durch
Folgeaktivitäten:				
Datum:	Die nächste Aktualisierung findet statt am:		Unterschrift:	

Abb. 28: Aufgabensteckbrief

<h2>Aufgabensteckbrief</h2>			
AUFGABE:	VERANTWORTLICHER:		
Ziele:	Ziel ist erreicht, wenn:		
Inhalte:			
folgende Personen / Institutionen müssen kontaktiert werden:			
Schritte:	Verant- wortlicher	Dauer (von / bis)	Gesamtaufwand (Arbeitstage)
Datum:	Die nächste Aktualisierung findet statt am:	Unterschrift:	

Literatur

- Gasch, B. (1979). Staff Development in Higher Education: The Federal Republic of Germany – A Successful Synthesis of Method, Content, and Theory? In: Teather, D.C.B. Staff Development in Higher Education: An International Review and Bibliography. London: Kogan & Page. P. 135–171.
- Gasch, B. & Wissner, W. (1981). Studentisches Lernen und wissenschaftliche Fächer. In: Francke, R. u. a.: Krise des Studiums als Krise der Wissenschaften. Hamburg: AHD. S. 75–88.
- Gasch, B. (1985). Psychologische Gesprächsführung nach Toman – Zusammenfassung, Ergänzung und didaktische Aufbereitung. In: Kugemann, W. u. a.: Psychologie und komplexe Lebenswirklichkeit. Göttingen: Hogrefe. S. 145–166.
- Gasch, B.; Antoine, Juliane; Köpperschmidt-Bau, Carla. Psychologische Organisationsentwicklung im Öffentlichen Dienst – Ergebnisse und Erkenntnisse aus einem dreijährigen Modellversuch (1998 im Druck).

E. Anhang: Materialien aus der Praxis

Leitbild der Universität Zürich

1. Identität und Ziel der Universität Zürich

Wissenschaft

Die Universität hat ihre Einheit und Identität in der Wissenschaft als eine Form von Rationalität.

Wissenschaft ist definiert als Erwerb, Bewahrung, Verarbeitung und Weitergabe von Erkenntnissen in methodisch überprüfbarer und kritisch diskutierbarer Weise.

Die Universität leistet wissenschaftliche Arbeit in Forschung und Lehre und erbringt in diesem Zusammenhang Dienstleistungen. Sie ist auf hohe Qualität verpflichtet und sorgt für eine regelmäßige Evaluation.

universitas

Die Universität ist ein Ort, an dem sich die verschiedenen Disziplinen in gemeinsamer Arbeit an wissenschaftlicher Erkenntnis der Wirklichkeit treffen.

Verantwortung

Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind an die geltenden Gesetze und an grundlegende moralische Normen gebunden.

Zur Wissenschaft muß die ethische Reflexion der eingesetzten Mittel und der möglichen Folgen von Wissenschaft für Mensch und Umwelt gehören.

Die Universität trifft Vorkehrungen, welche die ethische Verantwortung der Wissenschaft sicherstellen.

2. Die Aufgaben der Universität

Forschung

In der Forschung hat die Universität die Aufgabe, wissenschaftliche Erkenntnis zu vermehren und zu vertiefen. Die Universität ermöglicht und fördert die Forschungstätigkeit ihrer Angehörigen.

Lehre

In der Lehre hat die Universität die Aufgabe, die Studierenden wissenschaftlich zu bilden und die akademisch Berufstätigen wissenschaftlich weiterzubilden.

Wissenschaftliche Bildung verleiht die Fähigkeit, Probleme zu erfassen, Erkenntnisse methodisch kontrolliert zu gewinnen, kritisch zu beurteilen und weiterzuvermitteln.

Wissenschaftliche Bildung ist angewiesen auf die universitäre Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Als Bildung aus erster Hand kann sie nur durch Personen vermittelt werden, die selbständig Forschung betreiben.

Die universitäre Bildung ist offen für die Personen, welche die dafür erforderlichen Qualifikationen nachweisen. Die Universität sorgt für die Förderung der Begabten. Sie fördert den akademischen Nachwuchs.

Durch die Vermittlung wissenschaftlicher Bildung leistet die Universität ihren Beitrag zur Ausübung von akademischen Berufen.

Dienstleistungen

Die Universität erbringt auch wissenschaftliche Leistungen gegenüber Dritten. Diese Dienstleistungen können von der Forschung und der Lehre nicht getrennt werden.

Dienstleistungen unterstützen die Arbeit der Universität, soweit

Forschung und Lehre von praktischen Problemstellungen auszugehen haben. Dienstleistungen dürfen indessen Forschung und Lehre nicht behindern.

3. Universität und Öffentlichkeit

Bedeutung

Die Wissenschaft leistet einen wesentlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung in vielen Bereichen.

Freiheit

Die Universität ist zur Verantwortung einerseits gegenüber der Öffentlichkeit, andererseits gegenüber der Sache der Wissenschaft verpflichtet.

Die Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit bedeutet für die Universität, ihre wissenschaftliche Arbeit im Dienst der Öffentlichkeit zu verstehen. Sie verpflichtet die Universität auch zur kritischen Wahrnehmung öffentlicher Entwicklungen und Probleme; zu deren Reflexion und Bearbeitung leistet die Universität einen wissenschaftlichen Beitrag.

Die Verantwortung gegenüber der Sache der Wissenschaft verlangt einen Freiraum, in dem sich Studium, Theoriebildung und Kritik unbeeinflusst von externen Sachzwängen und ideologischen Einflüssen vollziehen können. Die Universität beansprucht demzufolge die Freiheit von Lehre und Forschung.

Schwerpunkte

Die Universität setzt aufgrund ihrer Wahrnehmung der Bedürfnisse der Öffentlichkeit, der universitären Tradition und der kulturellen Situation Schwerpunkte für ihre Arbeit.

Die Universität legt besonderes Gewicht auf breite Grundlagenforschung und bietet dementsprechend eine theorie- und forschungsorientierte Lehre an. Dies zeichnet sie gegenüber Fachhochschulen und anderen Lehranstalten des höheren Bildungswesens aus.

Die breite Grundlagenforschung ermöglicht der Universität, in Forschung, Lehre und Dienstleistungen wissenschaftlich fundiert Schwerpunkte zu setzen.

Information

Die Universität hat das Recht und die Pflicht, die Öffentlichkeit über ihre Tätigkeit, ihre Anliegen und Forderungen zu informieren.

4. Universität und Staat

Trägerschaft

Der Kanton Zürich ist der Träger der Universität. Er zieht andere Kantone zur Mitfinanzierung heran und wird vom Bund unterstützt. Die staatlichen Behörden entscheiden über die grundsätzlichen Ziele der Universität und stellen die erforderlichen Mittel zur Verfügung.

Aufsicht

Die Aufsicht über die Universität wird einem Organ anvertraut, in welchem der Staat, die Universität und die Öffentlichkeit angemessen vertreten sind. Dieses Organ berät und verabschiedet das Budget, das die Universität in eigener Kompetenz unter Berücksichtigung der staatlichen Vorgaben erstellt.

Leitung

Die Universität ist eine selbständige Anstalt des öffentlichen Rechts.

Die Leitung der Universität obliegt inneruniversitären Gremien, in welchen die Angehörigen der Universität angemessen vertreten sind. Diese Gremien treffen ihre Entscheide in enger Zusammenarbeit mit den Beteiligten. Die Leitungskompetenz soll möglichst nahe an der Sachkompetenz ausgeübt werden. Die Gremien, welche die Universität leiten, haben die Aufgabe, die wissenschaftliche Arbeit in jeder Hinsicht zu fördern.

Die Universität verwaltet selbständig ihre finanziellen und personellen Mittel.

Koordination

Die Universität koordiniert ihre Arbeit mit den anderen Hochschulen der Schweiz und weiteren Einrichtungen des tertiären Bildungsbereiches und pflegt die internationale Zusammenarbeit. Zur Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit kann die Universität Zusammenarbeitsverträge mit öffentlichen und privaten Institutionen abschließen.

Leitbild der Hochschule für Wirtschaft und Politik

Wir sind eine wirtschafts-, rechts- und sozialwissenschaftliche Universität mit eigenständigem Profil. Wir treten ein für gesellschaftliche Demokratisierung, wirtschaftliche und soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und ökologische Verantwortung. In unserer Arbeit lassen wir uns von folgenden Grundsätzen und Zielen leiten:

Offener Hochschulzugang

Wir stehen für einen bildungspolitischen Reformanspruch, der die Schranken des herkömmlichen Bildungssystems überwinden will, indem er die Gleichwertigkeit von schulischer und beruflicher Vorbildung für ein wissenschaftliches Studium in seiner Zugangs- und Ausbildungspraxis zu verwirklichen sucht. Wer nicht über eine an Schulen erworbene Studienberechtigung verfügt, kann über eine Aufnahmeprüfung an die HWP kommen. Unsere wichtigste Zielgruppe sind Personen mit Berufserfahrung.

Wissenschaftliches, kritisches und praxisorientiertes Studium

Wir wollen die Studierenden zu fachlich kompetentem, kritischem und politisch bewußtem Handeln in Beruf und Gesellschaft befähigen. Dabei legen wir gleiches Gewicht auf die Vermittlung und wissenschaftliche Vertiefung von berufspraktischen Fähigkeiten und Kenntnissen wie auf die wissenschaftliche Aufklärung über gesellschaftliche Zusammenhänge. Die AbsolventInnen sollen in der Lage sein, gesellschaftliche Verantwortung nach reflektierten Prinzipien der Vernunft wahrzunehmen. Wir wollen den traditionellen Dualismus von wissenschaftsferner Praxisausbildung und an praktischen Problemen uninteressierter Wissenschaft überwinden und fördern die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die Bearbeitung praktischer Fragestellungen.

Flexibilität und Innovationsbereitschaft

Als kleine Hochschule verfügen wir über gute Voraussetzungen für eine intensive Kommunikation und Kooperation von Lehrkörper, Studierenden und Verwaltungspersonal. Wir reagieren schnell und flexibel auf neue Herausforderungen. Unsere Studienstrukturen bieten nach internationalem Vorbild gestufte Diplomabschlüsse nach sechs oder neun Semestern. Wir organisieren das Studienangebot in einem strukturierten Baukastensystem und ermöglichen dadurch den Studierenden, ihr individuelles Curriculum weitgehend selbst zu wählen. Wir übernehmen die persönliche Verantwortung für die Gestaltung des Studiums sowie die Weiterentwicklung unserer Hochschule.

Interdisziplinarität

Wir legen großes Gewicht auf die interdisziplinäre Verknüpfung der vier an der HWP vertretenen Fachgebiete Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Rechtswissenschaft in allen Phasen des Studiums. Wir sorgen für eine disziplinübergreifende Koordination des Curriculums und ermutigen die Mitglieder des Lehrkörpers, fachübergreifende Aspekte in ihren Lehrveranstaltungen sowie in ihrer Forschung zu berücksichtigen.

StudentInnenfreundliche Hochschule

Wir bieten einen hohen Standard an organisierter Studienberatung und Betreuung durch Lehrkörper und Verwaltung.

Internationalität

Wir sind eine in Forschung und Lehre international ausgerichtete Hochschule. Die gestuften Studienabschlüsse und das studienbegleitende Prüfungssystem ermöglichen die Anbindung an international übliche Studienstrukturen. Die Integration ausländischer Studierender in die HWP ist uns ein besonderes Anliegen. Durch Vereinbarungen mit ausländischen Hochschulen ermöglichen wir einem hohen Anteil unserer Studierenden ein Auslandsstudium von mindestens einem Semester. Hierbei eröffnen wir die Möglichkeit der Doppeldiplomierung, ohne daß dies mit einer Verlängerung des Studiums verbunden wäre.

Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs

Unsere Forschung soll sich durch gesellschaftliche Relevanz und hohe wissenschaftliche Standards auszeichnen. Dabei sind wir den

Prinzipien der Methodenvielfalt, des Pluralismus und der Toleranz verpflichtet. Wir sind bestrebt, den wissenschaftlichen Nachwuchs systematisch und durch persönliche Betreuung zu fördern.

Weiterbildung

Wir unterstützen durch wissenschaftliche Weiterbildung das Prinzip des lebenslangen Lernens. Dadurch leisten wir einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung der Region.

Transfer in die Gesellschaft

Wir wollen wissenschaftliche Erkenntnisse breiten Kreisen der Bevölkerung zugänglich machen. Die Vermittlung von Wissenschaft ist heute unmittelbar zu einer Frage der demokratischen Selbstbestimmung unserer Gesellschaft geworden. Dabei messen wir der Bedeutung der HWP für die Region als Standortfaktor und Dienstleister hohe Bedeutung zu.

Demokratie und Hochschulautonomie

Wir legen großen Wert auf die Hochschulautonomie in Forschung, Lehre und Dienstleistungen. Wir beanspruchen, die Entscheidungen insbesondere über das Ausbildungs- und Prüfungssystem, die Forschungs- und Nachwuchsförderung, Personalpolitik sowie die Mittelwerbung und -verwendung in eigener Verantwortung zu treffen. Zur Tradition der HWP gehört eine lebendige Streitkultur. Auftretende Konflikte wollen wir nicht unterdrücken, sondern durch argumentative Auseinandersetzungen und demokratische Verfahren fruchtbar machen.

Ressourcenverantwortung und Transparenz

Die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft erfordert von jedem einzelnen Mitglied der Hochschule einen verantwortungsbewußten, wirtschaftlichen Umgang mit den zur Verfügung stehenden Mitteln. Dieser Verantwortung entsprechen wir durch Transparenz von Entscheidungen und Maßnahmen, klare Organisations- und Entscheidungsstrukturen sowie die individuelle leistungsorientierte Zuordnung und Verantwortbarkeit von Ressourcen. Mit dieser Zielrichtung veröffentlichen wir regelmäßig Daten über die Ergebnisse unserer Tätigkeit, sichern die Evaluation des Lehrbetriebes unter aktiver Einbeziehung der Studierenden und führen Untersuchungen über den Verbleib unserer AbsolventInnen durch. Wir gewährleisten durch die Öffentlichkeitsarbeit die kontinuierliche und umfassende Information von Politik und Gesellschaft über unsere Arbeit.

Die Autoren

Karl Marten Barfuß

geboren 1938; Ausbildung zum Industriekaufmann; danach Studium der Wirtschaftswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg (Dipl.-Hdl.); 1985 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Bremen; seit 1968 Lehr-tätigkeit in Bremen, zuletzt an der Hochschule Bremen, Fachbereich Wirtschaft, mit den Schwerpunkten Volkswirtschaftslehre sowie Sozial- und Wirtschaftsgeschichte; seit 1994 Konrektor der Hochschule Bremen.

Christian Berthold

geboren 1959; Studium der Germanistik, Philosophie, Geschichte und Pädagogik in Münster, Promotion in Deutscher Philologie in Köln 1990; Aufbau und Leitung der Arbeitsstelle Sozialsponsoring an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; seit 1993 dort Geschäftsführung in der Philosophischen Fakultät.

Michael Daxner

geboren 1947; Studium der Pädagogik, Anglistik, Sozialwissenschaften, Geschichte und Philosophie in Wien und Freiburg/Brsg.; 1972 Dr. phil. Universität Wien; Referententätigkeit im Österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; 1974 Berufung als Professor für Hochschuldidaktik an die Universität Osnabrück, seit 1986 Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Susanne Dopheide

geboren 1959; Studium der Anglistik, Geographie, Politikwissenschaft und Volkskunde an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Dipl. Geogr.); 1992–1994 Tätigkeit im Bereich der Förderprogramme der Europäischen Union an der Universität Münster; seit 1994 Referentin für Öffentlichkeitsarbeit am CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Bernd Gasch

geboren 1941; Studium der Psychologie und Rechtswissenschaft an den Universitäten Erlangen und Hamburg; Dr. phil. 1970 an der Universität Erlangen-Nürnberg; Mitbegründer und Geschäftsführer eines Teams für Psychologisches Management; Leiter eines Hochschuldidaktischen Zentrums; Leiter eines Forschungsprojektes zur Evaluation von Modellen der einphasigen Juristenausbildung; zwei Forschungsaufenthalte in Australien; Dekan und Prorektor an der Universität Dortmund (bis 1994); beteiligt an der Entwicklung eines Zusatzstudiengangs »Organisationspsychologie« an der Universität Dortmund.

Karen Sonne Jakobsen

geboren 1948; Studium der Nordistik und Germanistik in Kopenhagen und Berlin; 1973 wiss. Mitarbeiterin an der Universität Roskilde; 1980 Ass. Professorin (Didaktik des Deutschunterrichts); 1992–1997 Prorektorin der Universität Roskilde; 1997 Vorsitzende des nationalen Bildungsrates für Geisteswissenschaften.

Klaus Hortschansky

geboren 1935; studierte Musikwissenschaften von 1953–1966 in Weimar, Berlin und Kiel; 1965 Assistent am Musikwissenschaftlichen Institut in Kiel, wo er 1966 bei Anna Amalie Abert über »Parodie und Entlehnung im Schaffen von Chr. W. Gluck« promovierte; ab 1968 Assistent am Musikwissenschaftlichen Institut in Frankfurt/M.; seit 1984 Direktor des Musikwissenschaftlichen Seminars in Münster; Forschungsschwerpunkte: Musik der franko-flämischen Epoche (bis ca. 1620) und Opernschaffen des 18. Jahrhunderts; 1992–1997

Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikforschung; außerdem Editionsleiter der Hallischen Händel-Ausgabe; Vizepräsident des Haydn-Instituts in Köln und Mitherausgeber der Gluck-Gesamtausgabe; 1995–1997 Dekan der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Horst Kern

geboren 1940; Studium der Sozialwissenschaften in Wilhelmshaven, an der Freien Universität Berlin und der Universität Göttingen, Dr. disc. pol.; 1971–1973 Wissenschaftlicher Rat und Professor; 1973–1977 Professor für Sozialwissenschaften an der Technischen Universität Hannover; 1978–1995 Professor für Soziologie, seitdem Professur für Sozialwissenschaften (insbesondere international vergleichende) an der Universität Göttingen; seit 1985 zahlreiche Gastprofessuren an ausländischen Universitäten, u. a. MIT (Massachusetts Institute of Technology), Universität Turin, Universität Lyon II, Kansai Universität Osaka, Universität Oslo; Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts SOFI und Ko-Direktor des Zentrums für Europa- und Nordamerika-Studien (ZENS), Universität Göttingen; 1995–1997 Vizepräsident der Universität Göttingen.

Erhard Krasny

geboren 1969; 1988–1992 Studium der Politikwissenschaft, Geschichte, Entwicklungspolitik und Portugiesisch an der Universität Wien (Mag. phil.) sowie der Handelswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien; 1993–1995 Tätigkeit als Rektorsreferent in der Abteilung für Planung und Organisationsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien; seit 03/1995 Referent am CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Olaf Kurpiers

geboren 1967; Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Dortmund; Abschluß als Diplom-Kaufmann 1995; seit 1995 Referent am CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Florian Marten

geboren 1955; gesellschaftswissenschaftliches Studium an der Universität Hamburg; 1980 Abschluß als Diplom-Volkswirt; 1980 Mitbegründer der taz Hamburg; Neben der journalistischen Arbeit seit 1990 Tätigkeit als Consulter (Verkehr, Politik, Betriebsentwicklung, Stadtentwicklung), Moderator, Lehrbeauftragter (Akademie für Publizistik Hamburg, Klett WBS Berlin und Hamburg, Fachhochschule Hamburg). Seit 1995 Konzeption und Beratung des Hochschulentwicklungsprozesses an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) Hamburg.

Detlef Müller-Böling

geboren 1948; Studium der Betriebswirtschaftslehre an der RWTH Aachen und der Universität zu Köln; Abschluß als Diplom-Kaufmann, 1967–1972; Promotion zum Dr. rer. pol. an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln 1977; Assistent am Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftliche Planung der Universität zu Köln (Direktor: Prof. Dr. N. Szyperski) 1975–1981; Mitarbeiter im Vorstandsstab der Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung mbH, St. Augustin (GMD) 1981; Professor an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Dortmund, Fachgebiet Empirische Wirtschafts- und Sozialforschung, seit 1981; Direktor des bifego – Betriebswirtschaftliches Institut für empirische Gründungs- und Organisationsforschung e.V. seit 1985; Rektor der Universität Dortmund 1990 bis 1994; seit Mai 1994 Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH Gütersloh.

Klaus Neuvians

geboren 1939; Verwaltungsbeamter der Universität Dortmund, dort zuletzt tätig als Dezernent für »Akademische und studentische Angelegenheiten«; beim CHE tätig seit Mai 1994, seit 1996 Stellvertretender Leiter des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Sigrun Nickel

geboren 1961; Studium der Germanistik, Soziologie, Pädagogik an den Universitäten Münster und Bielefeld; 1988 Magisterexamen an der Universität Münster; danach zweijähriges Zeitungsvolontariat; 1990–1992 Redakteurin für Bildungspolitik beim Hamburger Lokalteil der taz (die tageszeitung) und Mitglied des geschäftsführenden Vorstandes; seit 1992 Öffentlichkeitsreferentin und persönliche Referentin des Präsidenten an der Hochschule für Wirtschaft und Politik sowie freie Journalistin.

Henriette Oeland

geboren 1972; beendete ihr sozialwissenschaftliches Grundstudium im Sommersemester 1995 mit dem Bachelor in Public Administration; studiert Public Administration and International Developmental Studies als Kombinationsabschluß; seit einem Jahr studentisches Mitglied des Hochschulsenats (The Educational Council to the Senate).

Charlotte Soenjaes

geboren 1973; beendete ihr sozialwissenschaftliches Grundstudium im Sommersemester 1995 und studiert Philosophie und Public Administration; seit zwei Jahren studentisches Mitglied des Hochschulsenats (The Educational Council to the Senate).

Oliver Streit

geboren 1961; nach abgeschlossener Berufsausbildung zum Bankkaufmann Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Albertus-Magnus-Universität Köln; drei Jahre Berufserfahrung in den Feldern Marketing und Controlling in der Konsumgüterindustrie (Deutsche Unilever Hamburg); sechs Jahre in der Unternehmensberatung, Mitglied der Geschäftsleitung, spezialisiert auf Themen der Strategieentwicklung und der strategischen Planung (SCG-FRASER, St. Gallen/Essen); seit 1997 Geschäftsführer bei Stahlbau Lohmann; berufs begleitendes Promotionsstudium an der Universität Dortmund seit Mai 1995 zum Thema der strategischen Planung deutscher Universitäten.

Bernd Szemeitzke

geboren 1942; Studium der Soziologie, Sozialpsychologie und Politischen Wissenschaften in Freiburg, Hamburg und Bremen; 1975 Abschluß als Diplom-Sozialwissenschaftler; von 1976 bis 1983 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen Durchführung mehrerer drittmittelgeförderter Forschungsprojekte; von 1984–1986 wissenschaftlicher Planer beim Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst in Bremen; von 1987–1988 Ausbildung als EDV-Anwendungs-Trainer; seit 1988 an der Hochschule Bremen und ab 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter am POLIS-Institut an der Hochschule Bremen.

Jeppé Trolle

geboren 1969; schloß sein sozialwissenschaftliches Grundstudium mit dem Bachelor in Public Administration im Sommersemester 1995 ab; studiert Public Administration und Philosophie als Kombinationsstudium; seit zwei Jahren studentisches Mitglied des Hochschulsenats (The Budget- and Executive Committee to the Senate); Tätigkeit in der National Union of Danish Students als Referent für das Educational Policy Committee.

Dr. Lieteke van Vucht Tijssen

Soziologin; seit 1991 Mitglied des Verwaltungskollegiums der Universität Utrecht; davor beigeordnete Professorin der Sozialwissenschaftlichen Fakultät; zu ihrem Portefeuille gehören Finanzen, Personalpolitik, Informationsversorgung und Qualitätsüberwachung, Verantwortungsbereiche: verhältnismäßige Anwendung der Verteilung der Finanzmittel; gleichzeitig arbeitet sie an dem Verfahren für Qualitätsüberwachung auf den Gebieten von Unterricht und Betriebsführung; sie leitet die Entwicklung und Implementierung eines Personal-Managementsystems an der Universität.

Hans Weder

geboren 1946; Ordinarius für Neues Testament an der Universität Zürich – 1977 Promotion über die Gleichnisse Jesu; 1979 Habilitation über die paulinische Kreuzestheologie (Universität Zürich); 1980

Ordinarius an der Universität Zürich – 1980 Mitglied der Studiorum Novi Testamenti Societas; 1981 Mitglied der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie; seit 1983 Mitarbeiter des Evangelisch-Katholischen Kommentars (EKK); ab 1986 Mitarbeit bei der Neuübersetzung der Zürcher Bibel (Präsident der Subkommission Neues Testament); 1988 Herausgeber der Zürcher Bibelkommentare; 1989 Mitglied der Kammer für Theologie der EKD; 1989 Herausgeber (zusammen mit Peter Stuhlmacher) des Neuen Testaments Deutsch; 1990 Mitglied in der Leitung des Instituts für Hermeneutik an der Universität Zürich; 1993 Mitherausgeber der Zeitschrift für Theologie und Kirche; 1994 Direktor des Instituts für Hermeneutik an der Universität Zürich; 1995 Herausgeber der Theologischen Literaturzeitung; ab 1995 Mitglied der Projektleitung UNI 2000; 1996 Mitglied der Académie Internationale des Sciences Religieuses (AISR) – Hauptsächliche Forschungsgebiete: Neutestamentliche Hermeneutik und Theologie; Johannesevangelium; Theologie und Naturwissenschaften; Biblische und Literarische Hermeneutik – wichtigste Publikationen: Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, ⁴1990 (FRLANT 120); Taschen-Tutor Neues Testament, Göttingen 1980, ³1989; Das Kreuz Jesu bei Paulus, Göttingen 1981 (FRLANT 125); die »Rede der Reden«. Eine Auslegung der Bergpredigt heute, Zürich 1985, ³1994; Neutestamentliche Hermeneutik, Zürich 1986, ²1989; Einblicke ins Evangelium, Exegetische Beiträge zur neutestamentlichen Hermeneutik, Göttingen 1992; Gegenwart und Gottesherrschaft. Überlegungen zum Zeitverständnis bei Jesus und im frühen Christentum, Neukirchen-Vluyn 1993 (BThS 20).

Lothar Zechlin

geboren 1944; Studium der Rechtswissenschaft in Marburg, München und Bonn; 1967 1. Staatsexamen OLG Düsseldorf; 1968 diplôme d'études supérieures Universität Nancy; 1971 Dr. jur. Universität Bonn und 2. Staatsexamen OLG Hamburg; wissenschaftlicher Assistent am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg; seit 1980 Professor für Öffentliches Recht; seit 1992 Präsident der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg.