

Hochschule zwischen fremdgesteuertem Veränderungsdruck und selbstgesteuerten Entwicklungskonzepten

Anmerkungen zu einem unerledigten Thema

Gertraude Buck-Bechler

Warum fällt es Hochschulen so schwer, das sich hartnäckig in der Öffentlichkeit haltende Bild von reformscheuen bis -unwilligen Institutionen zu korrigieren?

Das gerade zu Ende gegangene Jahrhundert hat deutlich vor Augen geführt, wie eng die Verflechtung des Hochschulsystems mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen geworden ist, welchen Druck gesellschaftliche Herausforderungen für Hochschulen erzeugen können - besonders auch in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen - und wie unumgänglich es deshalb für Hochschulen sein muss, darauf mit sich wandelnden Leistungen und Strukturen zu antworten.

Der öffentliche Eindruck ist, dass sie es nicht in genügendem Umfang tun; dieser Eindruck hat sich im Laufe einer langen Universitätsgeschichte herausgebildet und ist in den letzten Jahrzehnten noch weiter verstärkt worden. Zieht man Medien als Beleg für öffentliche Meinung heran, dann sollte man meinen, die deutschen Hochschulen schlittern von einer Krise in die andere. War noch Ende des ausgehenden 18. Jahrhunderts beispielsweise von *anormalen* Universitäten zu lesen, als *Julius von Massow*, Justizminister und Minister für das Geistliche Departement über die Universitäten in Preußen äußerte,

„Universitäten durch Gymnasien und Akademien zu ersetzen, sei eine in thesi sehr richtige Idee, erfordere aber so viele Vorbereitungen zu einer solchen wichtigen Reform und möchte für itzt so manche erheblichen Schwierigkeiten in einem Staat finden, wo einmal Universitäten sind, dass in den ersten fünfzig Jahren wir noch wol die anormalen Universitäten werden dulden müssen“ (zitiert nach Mittelstraß 1994, S. 20)

und Anfang des 20. Jahrhunderts bei *Carl Heinrich Becker*, seines Zeichens ebenfalls preußischer Minister, in den „Gedanken zur Hochschulreform“ (*Becker 1919*) von „im Kern [noch] gesunden Universitäten“, so eskalierte der öffentliche Disput über deutsche Hochschulen Ende des 20. Jahrhunderts in dem Aus-

spruch, dass „Universitäten im Kern verrottet sind“ (*Dieter Simon* als Vorsitzender des Wissenschaftsrates 1991, s. *Der Spiegel* 1991).

Nun ist öffentliche Schelte für Hochschulen wegen ‚Behäbigkeit‘ zur eigenen Veränderung - unabhängig davon, ob selbst- oder fremdverschuldet - nicht ganz unverständlich, wenn man am Beispiel der Universitäten bedenkt, dass sie von ihrem gesellschaftlichen Auftrag (spätestens seit dem 19. Jahrhundert) her als Sachwalter des öffentlichen Gutes ‚Bildung durch Wissenschaft‘ nicht nur dieses inhaltlich zu bewahren, sondern es auch zu vermehren haben. So drängt sich schnell die Überlegung auf, wie schlecht es um die geistige Vorbereitung der künftigen führenden gesellschaftlichen Kräfte bestellt sein muss, wenn immer wieder von außen Reformen der Hochschulen angemahnt werden müssen, weil nach Ansicht der Kritiker Hochschulen in ihrer Aufgabenerfüllung nicht mit gesellschaftlichen Entwicklungserfordernissen Schritt halten können.¹

Dabei ist es zunächst für den öffentlichen Eindruck unerheblich, welche Ursachen das scheinbare Beharrungsvermögen der Hochschulen hat, ob es in erster Linie durch Rahmenbedingungen verursacht wird, die die Hochschulpolitik den Hochschulen ‚verordnet‘, oder durch das Unvermögen der Hochschulen, Fragen ihres Selbstverständnisses im gesellschaftlichen Kontext immer wieder neu zu stellen. Die Öffentlichkeit beobachtet, wie von verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppierungen über das Hochschulsystem diskutiert wird. Dabei findet für sie vor allem ein Ideentransport von außen statt - durch die Hochschulpolitik, durch Wissenschaftsgremien oder durch die Wirtschaft - und der bestimmt das öffentliche Bild vom Reformverhalten der Hochschulen. Besonders große geschichtliche Einschnitte in das Hochschulsystem verfehlen ihre Wirkung nicht: so die Schließung fast der Hälfte der Universitäten auf deutschsprachigem Gebiet Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts oder der sogenannte Öffnungsbeschluß in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der das deutsche Hochschulsystem von Grund auf verändert hat.

Wie fest sich dieses insgesamt sehr kritische Bild von Hochschule öffentlich manifestiert hat, zeigt sich auch darin, dass die im Laufe der deutschen Universitäts- und Hochschulgeschichte von den Akteuren dieser Institution entwickelten und durchgeführten umfangreichen Reformen dieses Bild kaum ausgewogener gestaltet haben. Hier ließe sich der Bogen beispielsweise spannen von *Melanchthon* im 16. Jahrhundert, der Kenntnis der Natur und Bildung des Charakters durch das Studium der unverfälschten Quellen der Wissenschaft forderte (*Schwab* 1997), wovon sich die Reformuniversitäten von Halle und Göttingen beflügelt sahen, über *Fichte* und *Humboldt* Anfang des 19. Jahrhunderts, die die Idee der modernen Universität begründeten, die noch heute, allerdings sehr kontrovers, beschworen wird, bis zu den immensen Veränderungsleistungen der deutschen Hochschulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (etwa die Demokratisierungsleistungen der 70er Jahre und die Leistungen im Prozess der

¹ Allerdings kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die öffentlich ins Feld geführten Kriterien für notwendige Reformen oftmals weniger an Aussagen über künftige Gesellschaftserfordernisse orientiert werden, sondern stärker an Defiziten der Gegenwart.

deutschen Wiedervereinigung Anfang der 90er Jahre, auch wenn oder gerade weil beide grundlegenden Veränderungen in sich als sehr widersprüchlich eingeschätzt werden). Auch die jüngste Geschichte und Gegenwart hält viele Beispiele für Innovationen aus den Hochschulen heraus parat: Studiengangsentwicklungen, differenzierte Hochschulabschlüsse, leistungsorientierte Mittelverteilung, Zertifizierung von Qualität, interdisziplinäre Strukturen und vieles andere mehr; aber Ende 1999 - und das zeigt die ganze Widersprüchlichkeit der Situation, in denen sich das deutsche Hochschulsystem befindet - wurde nur 2 Hochschulen von über 300 der Titel einer Reformhochschule zuerkannt (*Informationsdienst Wissenschaft 1999*).

Konstitutiv für das Erscheinungsbild der Hochschule ist zweifellos das Verhältnis von Staat, Gesellschaft und Hochschule. Wie auch immer sich dieses Verhältnis historisch konkret gestaltet hat, in den Auswirkungen war es nicht selten kontraproduktiv für das Erscheinungsbild der Hochschule: In Zeiten, in denen die Hochschulpolitik Entwicklungsfragen der Hochschulen vor allem in ihren Verantwortungsbereich zieht, wird durch gesetzliche Grundlagen und staatliche Verordnungen der Bewegungsraum für Hochschulen so eng gehalten, dass Akteure in den Hochschulen für ihr reformerisches Engagement keinen Aktionsradius sehen und entmutigt werden. Aber sowohl in diesen Zeiten starker politischer Steuerung als vor allem auch in Zeiten, in denen sich die Hochschulpolitik in der Steuerung von Entwicklungsfragen zurücknimmt (dafür verstärkt ökonomische Maßstäbe setzt), Erprobungsklauseln einführt, Modellentwicklungen über Programme fördert und den institutionellen Autonomierahmen für Hochschulen erweitert, lassen sich Entwicklungen in den Hochschulen nur **mit ihren Akteuren** gestalten. Dass dieses um so weniger gelingt, je länger die Akteure von Selbstgestaltung entwöhnt worden sind oder um so weniger ihre Konzepte in hochschulpolitischen Überlegungen zur Kenntnis genommen werden, muss nicht besonders betont werden.

Selbst in der Gegenwart, in der Wissen neben Geld und Macht als wichtige Steuerungsressource fungiert und alle anderen gesellschaftlichen Teilsysteme (voran die Wirtschaft) laut über Wissensgenerierung und -vermittlung nachdenken und dementsprechend Empfehlungen für die Veränderung des Hochschulsystems als dem Verantwortlichen für Bildung durch Wissenschaft geben, wächst das Hochschulsystem in der öffentlichen Meinung (sicher durch Medien und Politik lanciert) nicht in die Rolle einer bedeutenden politischen Kraft, sondern verbleibt öffentlich vor allem im Bild eines „Kostgänger“ des Staates.

Dies muss den engagiertesten Protagonisten des deutschen Hochschulsystems entmutigen, vor allem wenn er dann noch in der Arbeit mit Hochschulen genügend Beispiele dafür findet, wie schwer es wirklich in Hochschulen fällt, Reformbewegungen wach zu rufen oder sie in Bewegung zu halten. Er wird sich fragen, ob noch immer zutrifft, was *Schelsky* 1969 schrieb:

„Die an der gegenwärtigen Reform der Hochschulen ... beteiligten Gruppen haben in der Lösung der real anstehenden Fragen alle versagt. Dieses Versagen geht in den verschiedenen Gruppen auf unterschiedliche Umstände zurück; es be-

steht aber gemeinsam die Unfähigkeit, die sachlich notwendigen Ziele einer Reform ... überhaupt klar in den Griff zu bekommen“ (Schelsky 1969, S. 36).

Versagen aufgrund von Umständen, das liefert das Stichwort, dem die folgenden Ausführungen thesenartig (und damit auch etwas verkürzt in der Argumentation) nachgehen wollen. Gibt es Umstände in den Hochschulen, die den gesellschaftlichen Anspruch auf Reformen in den Hochschulen ‚auf kleiner Flamme halten‘? Auf der Suche nach Antworten auf diese Frage rücken unweigerlich Denkweisen und Handlungsstrategien von Hochschulangehörigen als den eigentlichen Akteuren von Reformen in den Blickpunkt. Bei ihnen soll unser Gedankengang beginnen.

1 Wie wird heute in der Hochschule gedacht und gehandelt?

Hochschule ist gegenwärtig mehr denn je eine Ansammlung, ein soziales Gebilde einzelner Akteure und Gruppen, die *zweckgerichtet* auf den Gegenstand Wissenschaft (und Kunst)¹ organisiert sind, *spezifische Ziele* mit dem Gegenstand verfolgen und sich in der Realisierung der Ziele auf *funktionale Arbeitsteilung* stützen (Mayritz/Ziegler 1977, S. 7ff.). Die Zwecke haben sich im Laufe der Hochschulgeschichte gewandelt und ausgeweitet, entsprechend hat sich das Spektrum der Akteure vergrößert und haben sich auch die Organisationsstrukturen verändert. Zu den ursprünglichen Zwecken der Forschung und Bildung sind die der Ausbildung und Dienstleistung hinzugekommen; Prioritäten innerhalb der Zwecksetzung sind - im Ergebnis von Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, also umweltbedingt - starken Wandlungen unterworfen.

Organisationssoziologische Modelle können helfen, Akteursverhalten in der Hochschule fassbarer abzubilden. So sind der Prozess der Zieldefinition, die Wechselwirkung mit der Umwelt zur Selbststabilisierung und Veränderungsprozesse Tätigkeitsbereiche, die über das soziale Gebilde Aufschluß geben.

Charakteristische Merkmale im Denken und Handeln der Akteure werden von den Zwecken bestimmt, unter denen sich der einzelne oder die einzelne Gruppierung dem sozialen Gebilde Hochschule zugehörig fühlen. Entsprechend vielfältig sind auch Zielsetzungen und Motivlage der Akteure an der Hochschule. Dies lässt sich an den drei Hauptgruppierungen von Akteuren zeigen, den wissenschaftlichen, den nichtwissenschaftlichen und den studentischen.

Die wissenschaftlichen Akteure, die die eigentlichen Träger der Zwecksetzung mit dem Gegenstand Wissenschaft sind, beziehen entsprechend den Aufgaben von Forschung und Lehre in der Mehrzahl ihr Selbstverständnis aus ihrer Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem und erst darüber vermittelt zum Bildungssystem. Selbst an Hochschulen, deren vorrangige Aufgabe in einer wissenschaftsorientierten Berufsvorbereitung besteht, ist das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Akteure nicht automatisch auch in stärkerem Maße an das Bildungssystem gekoppelt.

¹ Kunsthochschulen bleiben in diesen Betrachtungen ausgespart.

Für die Aufgabenerfüllung der Hochschule ist die (individuelle) Kreativität der wissenschaftlichen Akteure (eigene Ideen sind Grundlage der individuellen Produktivität) in ihrer Eigenschaft als Experten auf ihrem Fachgebiet in Lehre und Forschung ausschlaggebend (deshalb wird die Hochschule auch als Expertenorganisation bezeichnet). Das Grundgesetz anerkennt diesen Fakt, indem es die freie Entwicklung der Wissenschaft durch die Freiheit in der wissenschaftlichen Fragestellung, im theoretischen Ansatz und in der Methodenwahl der Erkenntnisgewinnung sowie die Freiheit der Vermittlung und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse schützt.

Die Ziele, an denen sich die einzelnen Akteure in ihrer Leistungserbringung orientieren, sind sehr stark von einer individuellen Sicht auf Erkenntnisfortschritt (orientiert an der Fachgemeinschaft, die sich zumeist außerhalb der jeweiligen Einrichtung befindet), auf gesellschaftliche Verantwortung, auf Berufspraxis, auf bewährte Traditionen (beispielsweise in der Lehre), auf Netzwerkgestaltung, Kundenzufriedenheit usw. geprägt. Motive für Leistungseinsatz sind ebenfalls sehr individuell bestimmt und unterliegen nicht nur wissenschaftlichen Wertskalen, wie der Suche nach Wahrheit und dem Streben nach wissenschaftlicher Reputation in der Fachkollegialität, sondern ebenso Status- und Machtmotiven, dem sozialen Anspruch auf Sicherheit und persönlichem Wohlbefinden wie auch in Abhängigkeit von der Stärke der Ökonomisierung des Hochschulbereiches sehr monetären Werten (etwa dem materiellen Vorteil im Wettbewerb um Ressourcen).¹

Die durch Wissenschaftsentwicklung und Entwicklung des Arbeitsmarktes sowie individuelle Sichtweisen bedingte Aufsplitterung dieser Akteursgruppierung in eine Vielfalt von Lehrstühlen, Instituten, Fachbereichen usw. bedingt eine Vielfalt von Akteurskonstellationen und hat Zielambivalenz zur Folge. Dabei ist das Zielverständnis bei wissenschaftlichen Akteuren oftmals ein implizites; es wird beispielsweise in der Lehre überwiegend über Inhalte manifestiert. Notwendige Absprachen zwischen Teilstrukturen etwa im Rahmen von Studiengängen werden deshalb auch vorwiegend über Inhalte geführt, so dass keine zwingende Notwendigkeit besteht, implizites Zielverständnis zu explizieren. Die Zusammenarbeit fußt - in Anbetracht der stark individuell bestimmten Leistungsprozesse - auf dem Kollegialprinzip; Entscheidungen werden, wenn überhaupt, vor allem über Koalitionsbildung getroffen. Titel reproduzieren symbolische Macht. Formelle und informelle Verhaltensregeln, Traditionen, Symbole und Rituale üben stabilisierende Wirkung auf das notwendige Miteinander aus. Wichtige Handlungsstrategie ist in diesem Zusammenhang die Konfliktvermeidung.

Stabilisierende Beziehungen zur Umwelt werden seitens der wissenschaftlichen Akteure vor allem für den eigenen Arbeitsbereich als notwendig erachtet. Die

¹ Dieses kann man zwar bedauern, weil es sich nicht unbedingt mit wissenschaftlichen Idealen vereinbaren läßt, ändern kann man es nicht, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen eine solche Entwicklung geradezu herausfordern. Wer aber nicht Musse hat, ohne auf sein Fortkommen zu schauen, zu denken und zu lehren, dem schwindet die Basis für kreatives Denken. (Damit zusammenhängende Fragen des Dienstrechtes werden hier absichtsvoll ausgeklammert).

Festlegung dessen, was für den einzelnen Umwelt ist, und die Art der Beziehungen können aber ebenfalls sehr autonom gestaltet werden, und zwar orientiert am persönlichen Nutzen bzw. am Nutzen für die jeweilige Teilstruktur, in der der einzelne tätig ist. So kann für den einzelnen Professor die Verbindung zum Minister erfolversprechender erscheinen als die Absprachen im Fachbereich. Für einzelne Fachbereiche können intakte Beziehungen zur Wirtschaft lebensnotwendiger als für andere sein. Da diese gleichzeitig lukrativ sein können, verbietet sich aus Sicht der Akteure auch oftmals eine öffentliche Preisgabe. Je flexibler und unabhängiger die Teilstrukturen ihre Beziehungen zur Umwelt gestalten, umso schneller können sie reagieren.

Über diese Merkmale, die die individuelle Subjektivität vor allem der wissenschaftlichen Akteure betonen und ihre Kreativität sichern sollen, ist die Experten-Organisation Hochschule für viele ihrer wissenschaftlichen Akteure identitätsstiftend.¹

Die **nichtwissenschaftlichen Akteure** erfüllen innerhalb der funktionalen Arbeitsteilung an der Hochschule für diese funktionsfähig erhaltende Dienstleistungen. Qualität und Effizienz der Leistungen sind also wesentliche Ziele für diese Akteursgruppierung, untersetzt mit Motiven der Arbeitsplatzsicherung und der Wahrung von Aufstiegschancen. Da sich ein Teil der Akteure auf bestimmten Stausebenen seiner Funktionsbedeutung für die Hochschule sehr bewußt werden kann, spielen auch Machtmotive eine gewisse Rolle, die die Hochschule aus dieser Sicht eher einer bürokratischen Organisation ähnlich werden lassen. Das heißt, die Hochschule hat, wie viele komplexe Organisationen, gleichzeitig verschiedene Gesichter (*Pellert 1999, S. 82*).

Die **studentischen Akteure** sind in Bildungsprozessen neben den Lehrenden die Hauptakteure, leisten teilweise auch für die Forschung einen von den wissenschaftlichen Akteuren nicht zu missenden Beitrag, sind aber gleichzeitig auch die flüchtigste und damit sich ständig erneuernde Akteursgruppierung in der Hochschulorganisation. Ihre ebenfalls sehr individuell geprägten Ziele für den Teil ihres Lebensabschnittes, in dem sie Mitglied der Hochschule sind, machen - über einen längeren Zeitraum betrachtet - besonders deutlich, mit welchen gesellschaftlichen Veränderungen Hochschule im Laufe von Studentengenerationen konfrontiert ist. Waren es Mitte des 20. Jahrhunderts noch neben Studierenden, die eine Hochschulausbildung für traditionelle Berufe (z. B. Arzt, Ingenieur) anstrebten, vor allem auch Akteure, die in der Gemeinschaft mit Professoren wissenschaftliche Bildung als Zwecksetzung des Hochschulbesuches einforderten, um sich dann im Staatsdienst zu bewähren oder als wissenschaftlicher Nachwuchs eine Laufbahn einzuschlagen, bestimmen zu Beginn des 21. Jahrhunderts studentische Ziele den Hochschulbesuch, die in der überwiegenden

¹ Allerdings ist in den Leistungsprozessen an der Hochschule schon seit geraumer Zeit zu erkennen, dass die große Individualisierung dieser Prozesse auch zunehmend hinderlicher sein kann, etwa wenn die Komplexität des Forschungsgegenstandes Teamarbeit erfordert, wenn die Berufspraxis Bildungsleistungen in überfachlichen Dimensionen erwartet u. dergl. mehr. Das Ausmaß der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung der Prozesse erfordert geradezu, individuelle Kreativität und Ideengebung mit kollektiver Handlungsfähigkeit zu verbinden.

Mehrzahl auf berufsorientierte Ausbildung und Existenzgründung für bzw. in einer Vielzahl beruflicher Tätigkeitsfelder gerichtet sind. Das Studium steht nicht mehr ausschließlich im Mittelpunkt dieses Lebensabschnitts. Der Berufseinstieg wird zunehmend im Studium vorbereitet; aufgrund von Praxiserfahrungen während des Studiums können Studierende teilweise mit sehr konkreten Zielansprüchen für das Studium aufwarten. Da sich die Größenordnung dieser Akteursgruppierung in den letzten Jahrzehnten wesentlich erweitert hat, ist auch ihre individuelle Differenziertheit enorm gewachsen.

Die für Qualität und Effektivität von Bildungsprozessen notwendige Kommunikation zwischen den Hauptakteuren dieser Prozesse über Ziele und Leistungsansprüche wird selten (noch oder wieder) praktiziert. Über die Ursachen dieser kommunikativen Störungen, die auch die Organisation als Ganzes belasten, wird zu wenig auf beiden Seiten reflektiert.

Insgesamt verdeutlichen diese skizzenhaften Ausführungen über die die Hochschule konstituierenden Akteursgruppierungen, dass das Gebilde Hochschule vielleicht in besonderer Weise im Unterschied zu anderen Organisationen zunächst einmal eine Ansammlung von Individuen und Experten, von Lehrstühlen, Instituten und Fachbereichen ist, die sich ihr ganz unterschiedlich zugehörig fühlen, die Konsensbildung, wenn überhaupt notwendig, ganz unterschiedlichen Zwecken unterwerfen, wobei die *scientific community* innerhalb, aber vor allem auch außerhalb der Hochschule angesiedelt sein kann. Die Hochschule ist aufgrund ihrer gesellschaftlichen Zwecksetzung, zu forschen, auszubilden und Dienstleistungen zu erbringen, auf individuelle Kreativität genauso angewiesen wie auf ständig in die Hochschule hineinströmende und aus ihr herausströmende Akteure. Die Akteure handeln nach *K. E. Weick* in lose miteinander gekoppelten Einheiten (*zitiert nach Hödl/Zegelin 1999, S. 253*). Die Hochschule ist kein homogenes Gebilde, sondern eine Gemengelage (*Hurrelmann 1975, S. 143*), von widersprüchlichen, konfligierenden Interessen geprägt; sie ist organisierte Anarchie und professionelle Bürokratie zugleich (*Hödl/Zegelin 1999, S. 251 ff.*).

Selbsterhaltung spielt in Teilbereichen eine große Rolle und kann dort bei Störung zu ausgeprägten Identitätskrisen führen. Die Hochschule hat allerdings auch die Erfahrung gemacht, dass sich einerseits die Stabilität der Institution über die lose gekoppelten Einheiten, die um Stabilität bemüht sind, sichern lässt und dass andererseits der Abbruch einiger Einheiten nicht das Gesamtgebilde in Gefahr bringen muss. Insofern kann die lose Kopplung der Einheiten dem Reformanliegen sehr förderlich sein, weil sie eine gewisse Flexibilität sichert, wodurch nicht gleich die ganze Einrichtung einer Umgestaltung zu unterziehen ist.

2 Welche Voraussetzungen bietet Hochschule in dieser Gemengelage für das Reformanliegen von Hochschule?

Reformen verlangen ganz allgemein Akteure mit Sachkenntnis und Ideen, Experimentierfreude und insbesondere Problembewusstsein.¹ Da diese Aspekte gleichzeitig Voraussetzung für Leistungserbringung an der Hochschule überhaupt entsprechend ihrer gesellschaftlichen Zwecksetzung sind, kann zunächst einmal davon ausgegangen werden, dass das Reformanliegen der Hochschule in der Gruppe der *wissenschaftlichen Akteure* förderliche Bedingungen findet:

- Problembewusstsein und Kreativität sollten für wissenschaftliche Akteure das Rüstzeug ihrer Berufung sein. Das heißt, es kann der einzelnen Hochschule nicht an der für Reformen notwendigen innovativen Kraft des einzelnen Fachexperten fehlen. Und in der Tat gibt es genügend Beispiele dafür, dass immer wieder vor allem disziplinbezogene Reformideen in der Hochschule geboren und oftmals mit großem persönlichen Einsatz verwirklicht werden.
- Die an der Hochschule beheimatete Vielfalt von Disziplinarität sollte eine gute Voraussetzung dafür sein, zunehmend komplexere Problembereiche entsprechend komplex zu beleuchten. Beispiele dafür, dass diese Voraussetzung in den angesprochenen Reformbestrebungen der Hochschule auch schon genutzt wird, sind allerdings seltener.
- Da die Hochschule ihren eigenen Nachwuchs ausbildet und somit auf notwendige Sichtweisen frühzeitig Einfluß nehmen könnte, wäre damit auch eine Sensibilisierung von künftigen wissenschaftlichen Akteuren für das Reformanliegen der Hochschule zu gewährleisten.

Die anderen Akteursgruppierungen können ebenfalls von ihrem Selbstverständnis her die Reformidee befördern; allerdings ist für die Gruppe der *nichtwissenschaftlichen Akteure* die durch Reformen zu bewältigende Situation sehr zwiespältig. In dem Maße, in dem die Wirtschaftlichkeit der Institution in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit rückt, werden insbesondere die Dienstleistungen der Hochschule einer kritischen Prüfung unterzogen. Zunehmende Umstrukturierungen in dieser Gruppe (auch weil sie mit einer kleineren Lobby an der Hochschule auskommen muss) sind keine Seltenheit mehr. Das kann in dieser Akteursgruppierung sowohl zu großem Engagement als auch zu starken Beharrungstendenzen führen, weil der Reformanspruch die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes in Frage stellt.

Für *Studierende* ist das Problem der Arbeitsplatzgefährdung durch Reformen als einziger Akteurskonstellation an der Hochschule kein Thema. Insofern benennt diese Gruppierung am ehesten vorbehaltlos Stärken und Schwächen der Hochschule, natürlich unter Zugrundelegung eigener Maßstäbe und in dem Wissen, dass Veränderungen erst die nachfolgenden Studierenden erreichen. Wenn aber

¹ Reformen erfordern auch entsprechende Rahmenbedingungen, wie Handlungsspielraum, Zeit, Ressourcen etc. Dieser Fakt wird später noch einmal angesprochen, kann aber in dieser Darstellung nicht ausführlich beleuchtet werden.

Studierende sehr gut Problembewusstsein über ihre Studiensituation entwickeln können, dann drängt sich schon die Überlegung auf, wie dieses innovative Potential bei wenig ausgebildeten kommunikativen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden in Reformideen überführt werden kann.

Damit sind wir bei der zentralen Frage dieser Erörterung angelangt: Wo liegen die für die Verwirklichung des gesellschaftlichen Reformanspruchs neuralgischen Punkte in der Hochschule?

Nach der hier vorgenommenen Argumentation dürfte die These nicht allzu gewagt sein, dass viele dieser Punkte in den Begleiterscheinungen der nach Zwecksetzung auf individueller Subjektivität sich gründenden Organisiertheit der Hochschule zu suchen sind:

Eine mehr oder weniger ausgeprägte individuelle Sichtweise entwickelt auch ein mehr oder weniger *begrenzt*es Problembewusstsein und eine *eingeschränkte Reformkompetenz*, und zwar vor allem begrenzt auf den eigenen Arbeitsbereich (Lehrstuhl, Institut, eventuell noch Studiengang); sie öffnet nicht ohne weiteres gleichzeitig den Zugang zur Hochschule in ihrem gesamten Gegenstandsbezug. Aber genau letzterer ist angesprochen, wenn es um den gesellschaftlichen Reformanspruch geht, weil sich Entwicklungserfordernisse und daraus resultierender Reformdruck zu allererst auf die Institution Hochschule - und erst darüber vermittelt auf die Leistungen der einzelnen Wissenschaftler und Hochschullehrer - richten. Die Wirkung der Hochschule als gesellschaftliches Teilsystem ergibt sich zwar aus dem wie auch immer gearteten Zusammenspiel der individuellen Einzelleistungen seiner Akteure, wird aber in Gesamtheit wahrgenommen und nicht als individuelle Einzelleistung (wobei die Gesamtleistung mehr oder weniger sein kann als nur die Summe von Einzelleistungen).¹ Um Defizite in der gesellschaftlichen Wirkung von Hochschule auszumachen, die Anlass für Reformen sein sollten, muss in der Hochschule *über die Hochschule als Institution reflektiert werden*, muss sich die Hochschule als Ganzes immer wieder einer Rückkopplung unterziehen, inwieweit Ziele, Inhalte, Methoden und Organisation für die verschiedenen Leistungsprozesse gesetzten oder vereinbarten Maßstäben von Qualität und Effizienz entsprechen.

Eine solche **institutionelle Subjektivität** ist aber nicht einfach Folge der gesellschaftlichen Zwecksetzung für Hochschule und der sie ausfüllenden individuellen Subjektivität, auch wenn das erwartet wird. Immer wenn über das Reformverhalten der Hochschule öffentlich reflektiert wird, dann geschieht das so, als gebe es die Hochschule als handelndes Subjekt mit eigener Identität, Zielstellung, Problembewusstsein und Kommunikationskultur per Existenz derselben.

¹ Diese Feststellung ist einerseits wichtig, weil sie die von Reformbestrebungen Betroffenen frei davon macht, dass der Ruf nach Reformen automatisch die Diskreditierung der Leistungen der einzelnen bedeutet. Sie macht aber auch deutlich, dass individuelle Reformaktivitäten, so wichtig sie sind, bezogen auf die Hochschule als Ganzes nur Reformschrittchen bedeuten können, die wenig Ausstrahlung über den individuellen Aufgabenbereich hinaus haben und die nicht selten wieder einschlafen, wenn der Initiator nicht mehr zur Verfügung steht.

Das dies nicht so ist, sollte in den Hochschulen bedacht und außerhalb derselben zur Kenntnis genommen werden:

- Das auf individuelle Subjektivität sich gründende Hochschul-Gebilde entwickelt nicht im Selbstlauf eine eigene Identität als Institution. Hochschule ist zunächst einmal die Hülle, in der es sich mehr oder weniger gut arbeiten lässt. Dieser Hochschule ein eigenes Selbstverständnis zu geben, erfordert gemeinsames Reflektieren ihrer Außenansicht. Dazu muss die gewohnte Sicht auf den eigenen Arbeitsbereich verlassen und gruppenübergreifender Diskurs begonnen werden. Funktionierende Teilbereiche und Partikularinteressen einzelner Akteursgruppierungen lassen aber eine solche gemeinsame Reflexion über die Hochschule nicht unbedingt als zwingend notwendig erscheinen.
- Selbstreflexion der Hochschule im gesellschaftlichen Kontext muss Innovationen einschließen, um die Hochschule wirkungsvoll in ihrer Umwelt in Szene zu setzen. Vielfältige politische und gesellschaftliche Anforderungen sind mit Anforderungen aus dem ‚hauseigenen‘ Wissenschafts- und Bildungssystem abzugleichen und in Leitideen und Handlungskriterien als gemeinsame Basis für individuelle Leistungserbringung umzusetzen. Eine solche Zielstrategie für die Hochschule lässt sich nicht additiv aus Teilzielen vieler Akteursgruppierungen entwickeln, zumal die oben betonte Zielambivalenz gemeinsame Leitideen nicht automatisch hervorbringt, sondern unter Umständen sogar behindert. Ebenso wenig können Leitideen nur hochschulpolitisch verordnet werden, sollen sie in der Hochschule Akzeptanz bei den Akteuren finden; sie sind aber auch nicht nur durch Symbole und Traditionen zu ersetzen. Fehlen aber Ziele und Werte der Hochschule, dann ist einer individuellen Identifizierung mit der Hochschule die Basis entzogen.
- Interessen zu artikulieren, gemeinsame Ziele zu finden, erfordert Kommunikation (und Information), und zwar bei den für Hochschule typischen konfligierenden Interessen eine Kommunikation nach innen und nach außen. Über Kommunikation kann die Hochschule andere Akteure (auch die Umwelt) identifizieren und sich selbst als deren Umwelt begreifen (*Luhmann 1984, S. 110*).

Aufgrund individueller Zielsicht und individuell geprägter Arbeitsweisen hat sich *nach innen eine Kommunikationskultur* entwickelt, die gerade nicht die Abstimmung zwischen den Akteuren über das gemeinsame Ganze zu ihren wesentlichen Aufgaben zählt. Einerseits fördert das auf Kollegialität und Koalitionsbildung ausgelegte Miteinander zumindest in der Gruppe der wissenschaftlichen Akteure keine besondere Streitkultur um neue Einsichten (Koordination erfolgt vor allem dort, wo kein Konfliktpotential erwartet wird), macht Entscheidungen schwierig, orientiert sich häufiger am minimal Notwendigen als am maximal Möglichen. Andererseits verschärfen zunehmend ökonomischer (nicht wissenschaftlicher) Wettbewerb und Konkurrenz als Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, von denen das Hochschulsystem nicht ausgeschlossen ist, die distanzierenden Bedingungen im Miteinander. Im eigentlich notwendigen

Netzwerk der Teilstrukturen kommt es unter solchen Bedingungen weit weniger zur Kooperation, als vielmehr zur Konkurrenz, weil die Ressourcen immer knapper werden.

Schließlich kann aber auch vermutet werden, dass sich die einzelnen Akteursgruppierungen aufgrund der Differenziertheit der Problemlagen von Hochschule in konstruktiven Gesprächen überfordert fühlen und deshalb notwendige Abstimmung divergierender Erfordernisse der Interessenvielfalt einfach scheuen, sicher auch, weil ausgeprägte Fachkulturen den Zugang erschweren und weil die Zeit eine äußerst begrenzt verfügbare Leistungsressource geworden ist. (Ob das auch ein Grund dafür ist, dass die für Bildungsprozesse notwendige Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden gestört ist, sollte erörtert werden).

Kommunikative Kontakte *nach außen* (mit der Fachgemeinschaft, mit Wissenschaftsgremien, mit Vertretern der Ministerien, mit der Region, mit der überregionalen Wirtschaft usw.) werden zunehmend stärker gepflegt; aber die Kompetenz dafür und der dadurch empfundene Nutzen sind größtenteils wiederum auf den persönlichen Arbeitsbereich begrenzt. Auch wenn man dabei erkennt, dass heute in der Hochschule Anforderungen zusammentreffen, die kaum noch von einzelnen verarbeitet und in eine konsensfähige Strategie umgesetzt werden können, bedeutet das noch nicht, dass damit auch ein stärkeres Miteinander stimuliert wird, sondern auch hier kann die Komplexität der Sachverhalte eher individuellen Rückzug bedeuten.

So schließt sich ein für die Festigung von institutioneller Subjektivität unerquicklicher Kreislauf: Es wird an der Hochschule zu wenig über dieselbe kommuniziert. Das heißt aber, dass sich kein Problembewusstsein über die Hochschule entwickeln kann. Ohne Problembewusstsein lässt sich schlecht über gemeinsame Ziele reflektieren und damit auch keine eigene Identität der Institution herausbilden. Das wiederum bedeutet, keinen Grund zu haben, miteinander an der Hochschule und über sie zu kommunizieren.

In einem Satz: Die Gemengelage der Institution Hochschule ist zwar individuell innovativ, aber damit sind nicht gleichzeitig die Bedingungen dafür gegeben, auch Probleme der eigenen Institution zu erkennen und zu lösen.

3 Wo liegen Ansatzpunkte dafür, dass institutionelle Willensbildung an der Hochschule stärker Fuß fassen kann?

Wenn es der Hochschule aufgrund eigener Befindlichkeit schwer fällt, sich als Subjekt ihrer Institution zu positionieren, dann sollte sie lernen, dieses absichtsvoll zu tun, weil sie damit auch ihr Reformanliegen befördert. Entwicklung von institutioneller Subjektivität und Ausprägung von Reformkompetenz bedingen sich gegenseitig: Indem Akteure der Hochschule über ihre Einrichtung nachdenken, neue Ideen entwickeln, lernen sie, sich auch selbst besser als Organisation zu begreifen und umgekehrt.

Personelle Kristallisationskerne dafür sind in jeder Hochschule zu finden:

- engagierte Persönlichkeiten in den Leitungs- oder in den Kollegialorganen, die sich an die Spitze einer Bewegung stellen können, in deren Verlauf sich Akteursgruppierungen für institutionelle Meinungsbildung herauschälen oder/und
- Gremien, die zwar aus Individualisten bestehen, die aber bereits Erfahrung haben (über gemeinsame Interessen, durch Außer-Kraft-Setzen des individuellen Status), als kollektives Beratungs- und Entscheidungsorgan zu fungieren. Vieles spricht dafür, dass diese Gremien auf mittleren Hochschulebenen am besten dem Anliegen gerecht werden können, weil dort Sachkompetenz innerhalb von Fachkulturen die Arbeit bestimmt. Zentrale Gremien haben größere Schwierigkeiten, die große Differenziertheit der Interessensphären zu Beginn langwieriger Lernprozesse sofort auszugleichen oder/und
- Einzelakteure in allen Akteursgruppierungen, die bereit sind, sich konstruktiv in Arbeitsgruppen an Willensbildung zu beteiligen. Es gibt Professoren, die den körperschaftlichen Charakter der Hochschule mit allen verantwortungsbelastenden Konsequenzen bejahen und sich im Bewusstsein dieser Verantwortung Beschränkungen auferlegen und selbst bescheiden können. Es gibt Studierende und Lehrende, die den konstruktiven Dialog suchen. Es gibt Akteure im Dienstleistungsbereich, die Arbeitsprozesse sehr kritisch konstruktiv beleuchten. Natürlich können die Motive des Engagements weiter sehr individualistisch angelegt sein (Verbesserung der eigenen Arbeitsprozesse, Prestigegewinn), aber sie können ebenso die Verbesserung des Ansehens der Hochschule zum Ziel haben.

Für das Auffinden solcher Kristallisationskerne sollten vor allem die zentralen Organe der Hochschule Verantwortung tragen (wollen). Sie können sich dafür der Formen einer sehr persönlichen Gesprächskultur bedienen, aber auch Workshops (vielleicht mit neutraler Moderation), Expertenhearings und dergleichen mehr nutzen. In jedem Fall gehen von diesen Formen gewinnende, aufmunternde Impulse aus. Aber auch Formen der sanften bis harten Druckausübung auf Hochschulakteure, wie sie gegenwärtig durch das Erstellen von Berichten (Entwicklungsberichte, Lehrberichte, Forschungsberichte), durch Evaluierung oder leistungsorientierte Mittelverteilung praktiziert werden, lassen erkennen, wie das reformoffene Kräfteverhältnis in der Hochschule verteilt ist.¹

Die Verantwortung der zentralen Organe sollte sich aber nicht nur darauf beschränken, hochschul- und reformengagierte Akteure ausfindig zu machen, sondern sie auch in ihrem Wirken für die Hochschule durch entsprechende Bedingungen zu unterstützen. Dazu gehören mindestens: Handlungsraum, Anerkennung der Leistungen für die Hochschule als Äquivalent zu Lehr-, Forschungs-

¹ Man muss aber berücksichtigen, dass diese Formen zum Teil auch mit sehr frustrierenden Signalen verbunden sein können, die kontraproduktiv für das anzustrebende Miteinander in der Hochschule sind. Natürlich ist Druck ein Mittel, um Lernprozesse in Gang zu setzen. Aber Druck durch gemeinsame Notsituation erzeugt Gemeinsamkeit auf der Basis von Verhinderung oder Anpassung. Was die Hochschule vor allem braucht, ist Gemeinsamkeit auf der Grundlage inhaltlicher Visionen.

oder Dienstleistungsaufgaben, Zeit für Erprobung, notwendige Ressourcenbereitstellung, Regeln für soziale Absicherung. Auch sollten materielle Anreize im Gespräch sein.

Wie sich die reformfreudigen Akteure dann am zweckmäßigsten organisieren, muss jede Hochschule selbst herausfinden. Dafür gibt es viele Anregungen, auch negative Erfahrungen im Gefühl von Macht- und Sinnlosigkeit, aber noch wenig Gesichertes. Die gegenwärtig stark in der Diskussion befindlichen Modelle von lernenden Organisationen können sicher helfen, die Hochschule noch besser in ihren Abläufen als soziales Gebilde zu verstehen. (Dem interessierten Leser stehen mit Hödl 1999 und Pellert 1999 umfangreiche Literaturquellen zur Verfügung).

Vom Prinzip her bestehen die Aufgaben der Kristallisationskerne darin,

- Informationsdefizite über das Leistungsvermögen und die Wirkungen der Hochschule abzubauen, Stärken und Schwächen sichtbar zu machen und Kommunikation darüber in Gang zu setzen,
- Leitbilder für die Hochschule zu entwickeln, institutionelle Willensbildung zu betreiben und sie nach außen zu tragen.

Dass es sich bei diesen Aufgaben wirklich um Lernprozesse handelt, zeigen die gegenwärtigen Erfahrungen: Wer Kommunikation verstärkt an der Hochschule in Gang setzen will, muss mindestens lernen, zwischen Fachkulturen zu vermitteln; wer die Kommunikationskanäle nach außen erweitern will, muss Gesprächsbereitschaft stimulieren können; wer Stärken und Schwächen im Leistungsspektrum zum Gegenstand von Disputen machen will, muss Analysedaten sichern; wer Zielverständigung und darauf aufbauende Strategiebildung gestalten will, muss sich damit auseinandersetzen, dass sich die Hochschule als Institution mehr über Symbolisches (das hat an sich Statuswert für einzelne Akteurebenen und verbindet die Gruppierung) und normierte Verhaltensregeln steuert, als über explizites Zielverständnis. Natürlich verfügt jeder einzelne Akteur implizit über Zielvorstellungen. Aber dieses vor allem im wissenschaftlichen Bereich so zu explizieren und so zu fassen, dass andere den Orientierungswert erkennen und dass über gemeinsame Leitbilder verhandelt werden kann, ist eine sehr komplizierte Aufgabe, für deren Lösung es vielleicht auch noch zu wenige Hilfsmittel gibt. Auf alle Fälle kann man gegenwärtig die Erfahrung machen, dass es eher gelingt, die Erwartungen an Hochschule seitens der Abnehmer von Hochschulleistung und seitens der Studierenden fassbar zu machen als Leitideen und Zielvorstellungen von Hochschullehrern. Die nun schon längere Zeit geführte Diskussion um die Entwicklung von Qualitätskriterien für Hochschulleistungen unterstreicht die Kompliziertheit der zu bewältigenden Prozesse.

Und schließlich muss an der Hochschule gelernt werden, dass mit Ausprägung von institutioneller Subjektivität ein Pol heranwächst, der zusammen mit individueller Subjektivität als zweitem Pol ein sehr konfliktgeladenes, aber dadurch auch ein sehr produktives Spannungsverhältnis für Hochschule bilden dürfte. Wie oben dargestellt wurde, ist der eine Pol dieses Verhältnisses, die individuelle Subjektivität, von der Zwecksetzung der Hochschulen her sehr nachhaltig

ausgeprägt. Das heißt aber nicht, dass er im Spannungsverhältnis aus dem Blickfeld geraten darf, weil gerade die mit Reformen verbundene Verunsicherung der Akteursgruppierungen dazu führen kann, dass im Zusammenhang mit Reformansprüchen Ideenreichtum nicht weiter gefördert wird, sondern erlahmt. Der andere Pol, die institutionelle Subjektivität, hat zunächst keine durch Zwecksetzung ausgeprägte Lobby in der Hochschule, im Gegenteil, er kann sogar als eine Gefahr für individuelle Willensbildung betrachtet werden. Damit sich eine *corporate identity* formieren kann, muss für Hochschulakteure erlebbar werden, dass Konsensbildung sowohl individuelle Zurücknahme als auch individuelle Aufwertung bedeutet, die eigenen Leistungsprozesse davon profitieren und dass Stärkung der Hochschulidentität und Transparenz gesellschaftliche Akzeptanz erhöht und als institutionelle Willensbildung politische Anerkennung erfährt.

Diese letzte These macht noch eine abschließende Kommentierung notwendig: Die Zweckbeziehung zwischen Hochschule und Staat wird nicht dadurch effizient ausgestaltet, dass die Diskussion um Hochschulfragen einseitig verlagert wird. Genau so wenig, wie die Hochschule den notwendigen Reformbedarf auf Forderungen an die Hochschulpolitik abwälzen kann, kann die Hochschulpolitik nur die Hochschulen in die Pflicht nehmen und ihnen Ansprüche zuweisen. Weder die Thematisierung von Hochschulfragen durch die Hochschulpolitik in immer kürzeren Zyklen,¹ noch die verstärkte Steuerung durch Ressourcenvergabe ist dazu angetan, Hochschulen spüren zu lassen, dass es sich in dieser Beziehung um sich gegenseitig respektierende Partner handelt. Wenn aber Wissen wichtige Steuerungsressource geworden ist, dann muss Hochschule in ihrer institutionellen Subjektivität Platz und Stimme haben. Hier liegt die große Verantwortung der Politik, die Willensbildung an den Hochschulen auch zu wollen - und die der Hochschulen, institutionelle Willensbildung auch zu praktizieren.

Literaturverzeichnis

Becker, C. H. (1919): Kulturpolitische Aufgabe des Reichs. Leipzig

DER SPIEGEL (1991): Heft 50/1991, S. 52

Franke, M. (1991): Hochschule als lernende Organisation. Zweidimensionaler Wandel am Beispiel einer Universität. Hamburg

Hödl, E.; Zegelin, W. (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg

Hurrelmann, K. (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft. In: Grassi, E. (Hrsg.): Sozialwissenschaft. Hamburg

Informationsdienst Wissenschaft (1999): Hochschule Bremen und TU München besonders reformfreudig.

¹ In der Schnelligkeit, in der gesellschaftliche Probleme heute artikuliert werden, kann das Hochschulsystem gar keine Veränderungen herbeiführen.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main

Mayntz, R.; Ziegler, R. (1977): Soziologie der Organisation. In: König, R. (1977): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 9. Stuttgart

Mittelstraß, J. (1994): Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt am Main

Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen (Studien zur Politik und Verwaltung; Band 67). Wien; Köln; Graz

Schwab, H.-R. (1997): Philipp Melanchthon - Der Lehrer Deutschlands. München

Schelsky, H. (1969): Abschied von der Hochschulpolitik oder Die Universität im Fadenkreuz des Versagens. Bielefeld

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Gertraude Buck-Bechler
Institut für Hochschulforschung
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62

06886 Lutherstadt Wittenberg