

Lothar Zechlin

Hochschulleitung lernen

Vorfassung, erschienen in: W.-D. Webler/H. Jung-Paarmann (Hg.): Zwischen
Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Festschrift für Ludwig
Huber zum 80. Geburtstag. Bielefeld 2017, S. 45 – 56

1. Einleitung

Ludwig Huber war immer schon ein Reformer. Als er 1971 an der durch eine neue Präsidialverfassung veränderten Universität Hamburg das „Interdisziplinäre Zentrums für Hochschuldidaktik“ aufbaute und fortan über viele Jahre hinweg als Geschäftsführender Direktor leitete, trug er zu dem Versuch bei, Vorstellungen zur Hochschulreform zu verwirklichen, wie sie u. a. in dem „Kreuznacher Hochschulkonzept“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1968) von ihm mitentwickelt worden waren. Wenn in einer Festschrift für ihn deshalb nicht über Hochschul*didaktik*, sondern über Hochschul*management* geschrieben wird, ist das vor diesem persönlichen Hintergrund nicht fernliegend. Der Vergleich zwischen Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement trägt aber auch in der Sache. Auch Hochschulleitungen müssen andere dazu bringen zu lernen, und damit das klappt, müssen sie vor allem erst einmal selber lernen. Ähnlich wie das Lehren will auch das Leiten oder Führen gelernt sein, und die Anschlussfrage lautet dann, *wie* das geschehen kann.

Lernen im anspruchsvollen Sinne – und ein solches Verständnis dürfte hoffentlich für Führungskräfte in Hochschulen angemessen sein – ist kein rein rezeptiver, mechanisch-nachvollziehender Vorgang, sondern durch subjektive Elemente gekennzeichnet. Nicht so sehr das verdinglichte und herzeigbare Lernergebnis, sondern der Prozess des Lernens, die aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff und seine eigengesteuerte (Re-)Konstruktion ist entscheidend. Auch hierzu hatte der von Ludwig Huber geleitete Ausschuss für Hochschuldidaktik der BAK unter dem Begriff „Forschendes Lernen“ (BAK 1970) Grundlegendes vorgelegt. In den Gedanken Erich Fromms (1979) handelt es sich um eine „seinsorientierte“, nicht um eine „habenorientierte“ Existenzweise. „Hochschulleitung zu lernen“ bedeutet in diesem Sinne also nicht, sich die vielfältig angebotenen Theorien, Methoden und Instrumente des (Hochschul-)Managements in Form von Ratgebern oder Managementseminaren antrainieren zu lassen. Positives Wissen aus diesem Feld ist zwar in einem gewissen Umfang erforderlich, aber nicht das Eigentliche von Führung. Worauf es ankommt, ist die eigenbestimmte Entwicklung solchen (Führungs-)Wissens. Autonome Hochschulen benötigen eben auch autonome Leistungskräfte, die nicht einfach als „Reaktionsdeppen“ (Löschper 1999, S. 62 m.w.N.) technische Betriebsanleitungen befolgen, sondern einen eigenen Zugang zu der Art und Weise entwickeln, mit der sie ihre neuen Aufgaben wahrnehmen.

Ein solches Vorhaben scheint für Hochschulleitungen indes eine größere Umstellung zu bedeuten als didaktische Fortbildungen für Hochschullehrende. Lehrer in Schule und Hochschule wollten diesen Beruf ergreifen und wissen, worauf sie sich einlassen, denn sie haben in ihrer Schulzeit und im Studium Rollenvorbilder kennengelernt. Mitglieder in

Dekanaten oder in Rektoraten bzw. Präsidien haben diese Positionen aber nicht als Beruf angestrebt. Niemand ist als Wissenschaftler mit der Vorstellung in den Hochschulbereich gegangen, dort eine organisatorische Führungsrolle einzunehmen. Und Rollenvorbilder, an denen sie sich ausrichten könnten, entstehen erst allmählich. Auch ist der Wechsel von der Wissenschaft in das Management schwieriger zu bewerkstelligen als der schon in Wirtschaftsunternehmen nicht einfache Rollentausch vom Kollegen zum Vorgesetzten. Er bedeutet nämlich einen habituellen Bruch von dem *Wissen und Denken*, in dem die Komplexität beliebig erhöht werden kann, zu dem *Handeln und Entscheiden*, für das sie wieder reduziert werden muss.

Wenn also die neue *Leitungsrolle* und die für ihre Ausübung erforderlichen *Kompetenzen* nicht einfach „übernommen“ werden können, sondern erst selbst entwickelt werden müssen, dann setzt das zunächst einmal eine Selbstaufklärung über die neue Situation voraus, in die man geraten ist. Dazu soll der vorliegende Beitrag in dem vorgegebenen knappen Rahmen anregen.

2. Rollen und Kompetenzen

Rollen werden von zwei Seiten her gespeist: Zum einen werden sie durch Erwartungen bestimmt, die an die organisationale Position, in unserem Fall also die Leitungsposition eines Rektors, Dekans o.ä., gerichtet sind. Ähnlich wie in einem Theaterstück sind sie unabhängig davon gestaltet, von welchen Schauspielern sie später dargestellt werden. Dies ist ihr personenunabhängiger Teil. Zum anderen werden sie aber auch durch die Person selbst bestimmt, denn ihre konkrete Ausübung wird durch „objektive“ Erwartungen nicht determiniert, sondern auch „subjektiv“ durch den Schauspieler interpretiert. Er darf zwar die Rolle nicht verändern, also statt Hamlet Don Juan spielen oder gar den Auftritt auf der Bühne zu privater Selbstdarstellung missbrauchen. Wie er aber den Hamlet spielt, hängt von ihm selber und damit von seiner Schauspielkunst, seinem Talent und seiner Motivation, kurzum: seiner professionellen Kompetenz ab. In dieser Spannung zwischen dem „role taking“ und dem „role making“, zwischen struktureller Einbettung und individueller Gestaltung des Handelns, durchziehen Rollen unser gesamtes berufliches und – wenn wir an Institutionen wie Ehe und Familie denken – auch privates Leben. Egal, ob „Geistlicher oder Offizier, Professor oder Bürochef ... In eben dieser Bedeutung sind wir alle irgendwie Schauspieler“, schreibt Georg Simmel schon 1908 (1968, S. 79 f.), und 60 Jahre später wird die deutschsprachige Ausgabe des Buches von Erving Goffman (1969) unter dem häufig zitierten Titel „Wir alle spielen Theater“ erscheinen. Rollen verbinden Organisation und Person. Sie erfassen die Person nicht in all ihren privaten Bezügen, sondern nur in ihrem Ausschnitt als Rollenträger, an den sich Erwartungen der Organisation richten. In diesem organisationalen Ausschnitt soll die Person aber mit Phantasie, Motivation, Herzblut und professioneller Kompetenz „alles geben“.

Diese Verbindung drückt sich spiegelbildlich auch in dem Begriff der Kompetenz aus, mit der Rollen ausgefüllt werden (Bild 1). Kompetentes Handeln wird durch personale und organisationale Elemente bestimmt. Bei den personalen Kompetenzen geht es um die fachlichen und methodischen Kompetenzen (das „Können“) und die subjektive Motivation (das „Wollen“). Dem Rollenträger müssen aber auch die formalen Entscheidungskompetenzen übertragen sein (das „Ermöglichen“) und die in der informale

Kultur der Organisation eingeschriebene Erlaubnis zum Entscheiden erteilt sein (das „Dürfen“) (vgl. Rosenstiel 2007, S. 56 f.).

Bild 1

Selbstaufklärung über Rolle und Kompetenzen erfordert deshalb eine Beschäftigung der Leitungskräfte mit der organisationalen Struktur, in der sie sich bewegen, und der Subjektivität ihrer Person. In den folgenden Abschnitten beschäftigen wir uns deshalb zunächst mit der strukturellen Seite von Führung, die durch die Entwicklung zu der „Unternehmerischen Universität“ erheblich aufgewertet worden ist. Im Anschluss daran steht die persönliche Komponente im Vordergrund, insbesondere die Bedeutung von Theorie für die Herausbildung von „Urteilskraft“. Abschließend behandeln wir die Verbindung zwischen Struktur und Person durch Informalität und Urteilskraft.

3. Die organisationale Seite: Entwicklung der Leitungs- und Entscheidungsstruktur

Dem aufmerksamen Leser der überregionalen Tageszeitungen wird eine durchaus kritische Stimmung gegenüber dem Thema „Führung“ in Hochschulen nicht verborgen bleiben. „Der Ruin der Universität sind die Rektoren“, so brachte es Jürgen Kaube in der FAZ schon vor zehn Jahren auf den Punkt (Kaube 2007), und in der Süddeutschen Zeitung kritisierte Stefan Kühl wenig später „die neue Macht der Präsidien und Rektorate“ mit dem Untertitel „Der Mythos der ‚autonomen Hochschule‘ verdeckt, wer in der Universität faktisch das Sagen hat“ (Kühl 2011). Die darin zum Ausdruck kommende Kritik zeigt durchaus Wirkung, wie in den allmählich entstehenden empirischen Untersuchungen zu dem Leitungsverhalten sichtbar wird. Danach herrscht insgesamt ein „semipartizipativer“ oder „kollegialen Führungsstil“ vor (Kleimann 2015; Püttmann 2013) vor. Eine gewisse Unsicherheit über die neue Rolle ist nicht zu erkennen. Mit dem legislatorischen „Ermöglichen“ hat es zwar geklappt, aber mit dem organisationskulturellen „Dürfen“ scheint es nicht allzu weit her zu sein. Wie ernst man das Schild „Betreten verboten“ allerdings nimmt, hängt auch davon ab, ob und in welchem Umfang man *sich selbst* die Erlaubnis gibt, die offen stehenden Räume zu betreten. Dazu müssen die Hintergründe des „Ermöglichens“ verstanden sein. Wie ist es zu der Vergrößerung der formellen Entscheidungsmacht gekommen?

Die Entwicklung verlief in vier Phasen (Bild 2). Die deutsche Universität vor Humboldt war ein loser genossenschaftsähnlicher Zusammenschluss, der durch landesherrliche Privilegien in seiner Existenz garantiert, aber nicht „gesteuert“ wurde. Entscheidungen wurden nicht durch die Universität als Organisation, sondern von den Professoren im Wege „professioneller Selbstorganisation“ getroffen. Sie gewannen aus ihren wissenschaftlichen oder beruflichen Communities die Maßstäbe, an denen sie ihr eigenes Verhalten in Lehre und Forschung ausrichteten. Erst durch die Humboldt'schen Reformen wurde die Universität stärker in staatliche Verantwortung übernommen. Der Staat, vermittelt über den preußischen „Kurator“ (das Vorbild des späteren Kanzlers, vgl. dazu Breitbach 2005) übernahm die Verantwortung für die „administrativen“ Angelegenheiten Finanzierung und Organisation, aber auch für die Berufungen als dem akademischen Herzstück der Universität. Bei den Professoren verblieb die wissenschaftlich-akademische Verantwortung für Lehre und Forschung. Auch die humboldtsche Universität war mithin nicht organisationaler „Akteur“ (Meier 2009; vgl. auch Hüther/Krücken 2016), denn die für ihre Entwicklung relevanten Entscheidungen wurden auf der Makroebene des Staates und der Mikroebene der Professoren getroffen.

Dieses über anderthalb Jahrhunderte andauernde Erfolgsmodell geriet jedoch spätestens Anfang der 1960er Jahre in die Krise, als der „Massenansturm“ auf die Universität mit ganz neuen Anforderungen einsetzte. Die Lehre sollte sich stärker an berufspraktischen Erfordernissen ausrichten, und in der Forschung hatten schon seit langem die Bedeutung großer naturwissenschaftlich-technischer Forschungsgruppen und der Zwang zu ökonomischer Verwertbarkeit zugenommen. Dadurch geriet die akademische Selbstorganisation der „deutschen Mandarine“ (Ringer 1983) unter Druck, sinnfällig mit dem Transparent Hamburger Studenten „Unter den Talaren Muff von tausend Jahren“ zum Ausdruck gebracht. Mit der Einführung der Gruppenuniversität als der dritten Phase trat erstmalig die Organisation selbst als eigenständige Handlungsebene in Erscheinung, denn wesentliche Entscheidungsbefugnisse, insbesondere bei der Lehrorganisation und den Berufungsvorschlägen, lagen nunmehr bei den Gremien. Ihr Entscheidungsmodell war allerdings durch einen umfassenden demokratischen Zentralismus bestimmt. Die Senate und Fakultätsräte waren nicht nur alleine entscheidungsberechtigt, sondern auch die Vorbereitung, Auswertung und Revision der Entscheidungen, ihre Implementierung und deren Überwachung: alles das lag in ihrer Hand, ohne dass es parallele reflektierende Strukturen gegeben hätte. Diese „Räterepublik“ erwies sich als nur begrenzt effizient, weil durch endlose Debatten und Vertagungen gekennzeichnet. Infolge der weiteren Zunahme der gesellschaftlichen Anforderungen und der Heterogenität der Hochschulen geriet nunmehr jedoch auch die Steuerungsfähigkeit des Staates selbst unter Druck.

Entscheidungskompetenzen von Politik und Ministerialbürokratie, die bis in die Phase der Gruppenuniversität hinein kontinuierlich gewachsen waren, wurden deshalb im Zuge der New Public Management-Reformen auf die Mesoebene der „autonomen“ Hochschulen verlagert. Als Gruppenuniversität hatte sie schon Entscheidungskompetenzen von der Mikroebene der Professoren übernommen, als „autonome Hochschule“ übernahm sie jetzt auch noch Kompetenzen von der Makroebene des Staates: Erstmals entwickelte sie sich zur Organisation als Akteur. Damit war zugleich ein Bedarf an Management und Führung erzeugt.

Bild 2

Diese Entwicklung blieb nicht ohne Folgen für die interne Struktur der Universität. Mit der vertikalen Konzentration von Entscheidungsmacht *auf* die Organisation entstand eine neue horizontale Machtverteilung *innerhalb* der Organisation. Beginnend in der Schweiz und mit der Universitätsreform 2002 in Österreich entstanden auch in den deutschen Bundesländern „monokratische“ Leitungsorgane, die gegenüber den Selbstverwaltungsgremien eigenes Gewicht bekamen. Wesentliche Entscheidungen wurden auf die Rektorate oder Präsidien verlagert, weil auf diese Weise die Entscheidungsfähigkeit der Organisation erhöht wurde. Das hat jedoch – anders als die Kritik glauben machen will – nicht dazu geführt, dass man von dem Regen des demokratischen Zentralismus der Gruppenuniversität in die Traufe eines autoritären Absolutismus der Managementuniversität geriet. Dieser Befürchtung hat das Bundesverfassungsgericht mit mehreren Entscheidungen in den 2000er Jahren vorgebeugt, mit denen es Auswüchse (u.a. in dem Hamburgischen Hochschulgesetz und dem Gesetz zu der medizinischen Hochschule Hannover) durch eine elegante Lösung korrigierte. Das Gericht erklärte die Erhöhung der Entscheidungskompetenz der Leitungsorgane für wissenschaftskonform, wenn diese Machtverstärkung durch direkte oder indirekte Mitwirkungs-, Einfluss-, Informations- und Kontrollrechte der Selbstverwaltungsorgane begleitet würden. „Je stärker die Entscheidungsmacht der Leitungsorgane, desto stärker die

begleitenden Rechte der Selbstverwaltungsgremien“, so lässt sich dieses Modell resümieren, das im Ergebnis das zentralistische Rätemodell durch ein gewaltenteilendes System von „Checks and Balances“ (Knopp 2009, S. 22, 26) ersetzt.

Das Gericht hat dadurch die Perspektiven erweitert (Bild 3). Neben die Frage „Wer entscheidet?“, die bislang im Vordergrund stand, trat die Frage, wer in welchem Umfang zu welchem Zeitpunkt an der Entscheidungsbildung zu beteiligen ist. Mit dieser Differenzierung scheint es möglich, Leitungshandeln und Selbstverwaltung in Übereinstimmung zu bringen. Man muss also, so unser Zwischenergebnis, kein schlechtes Gewissen haben, wenn man in Führungspositionen auch tatsächlich Führung ausüben will. Die suggestive Kraft des „Betreten verboten“ wirkt nicht sehr überzeugend, denn die Zentralisierung der Entscheidungsgewalt ist schon mit der Gruppenuniversität eingeführt worden und wird jetzt durch die Gewaltenteilung der „Autonome Universität“ wieder gelockert. Es geht in der Folge deshalb nicht mehr um das „Ob“ der Führung, sondern um das „Wie“ des Führungshandelns.

Mit dieser *organisationalen* Klarstellung wird der Zugang zu der *personalen* Seite der Führungskompetenzen eröffnet, also der Frage, wie Entscheidungen vorbereitet, in welchem Modus sie getroffen und wie sie umgesetzt werden. Sie ist durch das Gericht, das sich mit dem Recht, also einer Struktur, beschäftigt, naturgemäß nicht behandelt worden, verschwindet damit aber nicht, sondern läuft auf einer parallelen Ebene mit (Bild 3; vgl. dazu auch Zechlin 2012, S. 53 ff.). Mit ihr betreten wir den Bereich des „role making“, der nicht durch Organisationsregeln und ihre Formalität determiniert, sondern durch persönliche Kompetenzen und Informalität gekennzeichnet ist.

Bild 3

4. Die persönliche Seite: Entscheidung und Urteilskraft

Wenn man sich auf die Suche nach der persönlichen Seite von Kompetenzen macht, muss man sich zunächst einmal vergegenwärtigen, was Führungskräfte eigentlich tun, wenn sie führen.

Auf ihrer organisationalen Seite, dem „Ermöglichen“ und „Dürfen“, hatten sich Kompetenzen als *Entscheidungskompetenzen* erwiesen. Führungskräfte treffen selbst Entscheidung oder sorgen dafür, dass in der Organisation Entscheidungen getroffen werden. Entscheidungen sind zeitlich begrenzte Festlegungen für die Zukunft. Dadurch, dass aus mehreren Handlungsoptionen eine ausgewählt und für verbindlich erklärt wird, beseitigen sie die Unsicherheit über das, was in einer Situation getan werden soll, und bieten dadurch eine Orientierung für selbständiges Handeln der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Organisation. Sie sind essentiell, weil ohne sie die Basis für weitere Entscheidungen und weiteres Handeln fehlt. Es ist allerdings schwierig, sie zu treffen, denn wenn sie die Unsicherheit über den richtigen Weg beseitigen sollen, existiert diese ja zunächst einmal. Was „richtig“ und was „falsch“ ist, steht nicht ex ante fest, sondern ergibt sich erst später, lässt sich allenfalls ex post konstatieren. Einem bekannten Satz des Kybernetikers Heinz von Förster zufolge können nur solche Dinge entschieden werden, die im Grunde unentscheidbar sind. Führungskräfte fungieren in diesem Sinne als „Lückenbüsser“ der Organisation (Sukowski 2013, S. 6) und sind nicht als Anwendungsautomaten, sondern in ihrer Persönlichkeit gefordert. In diesem „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982) des Entscheidens liegt der

Grund dafür, dass zu dem äußerem „Ermöglichen“ und „Dürfen“ die subjektive Interpretation der Rolle, das innere „Wollen“ und „Können“, hinzukommen muss.

„Wollen“ erfordert Mut. Wer aus Angst, sich unbeliebt zu machen, Entscheidungen vermeidet und abwartet, bis sich die Dinge von alleine regeln, verfehlt die wichtige Aufgabe der Unsicherheitsabsorption. Um die *organisatorische* Unsicherheit durch das Herstellen von Entscheidungen absorbieren zu können, müssen Führungskräfte allerdings ihre eigene *persönliche* Unsicherheit überwinden und sich mit dem Gegenteil von Mut, der eigenen Angst, auseinandersetzen (vgl. Riemann 2000). Die Fallstricke auf diesem Feld sind vielfältig. Sie liegen nicht nur in unterentwickeltem Mut, was sich in einer Politik des Aussitzens oder der Anpassung an den Mainstream ausdrückt, sondern genauso in überschießendem Mut, eine Art von Angstbeißen, das in Basta-Entscheidungen, oft gepaart mit der Überzeugung von der eigenen Gloriosität, zum Ausdruck kommt.

„Können“ erfordert fachliche und methodische Kompetenzen. Damit betreten wir das Feld des Wissens und der Theorie. Dort besteht das Problem, das wir schon mit dem Begriff des „Reaktionsdeppen“ angedeutet haben: Die Anwendung von Theorie auf die jeweils spezifische Situation ist keine Frage der richtigen Technik, sondern bedarf eigener Beurteilungen, wie bereits Kant in seiner Schrift „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ festgestellt hat. „Dass zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muss ein Actus der Urteilstkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht“. Für diese Urteilstkraft können jedoch „nicht wiederum Regeln gegeben werden, wornach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde)“ (Kant 1977, S.....). Nicht immer mehr (objektives) Managementwissen, sondern die Urteilstkraft der Persönlichkeit als „subjektiver Faktor“ kommt ins Spiel. Das bedeutet gleichwohl nicht, dass Theorie überflüssig wird. Kant erteilt nicht nur dem blinden Theorieglauben, sondern auch dem theoriefernen bloßen Handeln eine Absage. Niemand solle glauben, „durch Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen, ohne sich gewisse Prinzipien (die eigentlich das ausmachen, was man Theorie nennt) zu sammeln, und ohne sich ein Ganzes (welches, wenn dabei methodisch verfahren wird, System heißt) über sein Geschäft gedacht zu haben, weiter kommen zu können, als ihn die Theorie zu bringen vermag“ (ebenda, S. 128).

Ohne Theorie geht es nicht, aber Urteilstkraft bedarf *offener* Theorie, die nicht direkt auf das Handeln in Form von Anweisungen einwirkt, sondern die das eigene Denken anregt, Distanz zu dem Handeln schafft und aus dieser neuen Lage heraus den Einzelnen dazu befähigt, selbst Entscheidungen zu treffen, die er dann auch verantworten kann. Er versteckt seine Person nicht wie bei dem Mainstreamdenken und dem Aussitzen, aber er überhöht sie auch nicht wie bei dem Dezisionismus und den Basta-Entscheidungen, sondern *entwickelt* sein Handeln erst zwischen Theorie und Praxis. Aus diesem gegenseitigen Vermittlungsprozess entsteht „Sinn“, mit dem er wiederum die Organisation anregen kann.

Beispiele hierfür gibt es genug. Die Forschung zu dem Strategischen Management zeigt, dass Strategieentwicklung, auch wenn sie in einem rational-linearen Vorgehen nach dem Muster Problemanalyse, Zielbestimmung, Maßnahmenentwicklung und Umsetzung, Controlling und wiederum neue Zielbestimmung angestoßen wird, zu einem guten Teil aus der Organisation

selbst heraus entsteht. Gelassenheit ist also angesagt, Verabschiedung von den Allmachtsfantasien der Steuerung und stattdessen die Ermöglichung von Entwicklung durch Führungshandeln. Dem entsprechen Erkenntnisse aus der Organisationforschung zu den „Rationalitätsmythen“, die in dem „Mülleimermodell“ der Organisation deutlich werden (Cohen/March/Olsen 1972). In ihm suchen Probleme nach Lösungen, aber auch Lösungen nach Problemen und Entscheidungsgelegenheiten, die sich aus dem ständigen Wechsel der Teilnehmer ergeben. Cohen und March (1974) haben empirisch die Leitungspraxis amerikanischer Universitätspräsidenten untersucht und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass eine „Sensible Foolishness“, eine vernünftige Verrücktheit, erforderlich ist, um Hochschulen zu führen. In diesem Begriff kommt sehr schön die Kombination von der objektiven Seite des theoretischen Wissens mit der subjektiven Verarbeitung dieses Wissens durch die Person zum Ausdruck. Vernunft, also Theorie ist erforderlich, aber auch ein spielerischer Umgang mit ihr, „Playfullness“. Von Max Weber wissen wir, dass Macht als bloße Zwangsbeziehung nur von kurzer Dauer ist. Stabile „legitimate Herrschaft“ beruht demgegenüber auf einem bestimmten „Minimum an Gehorchenwollen, also Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen“ (Weber 1972: 122). Der *Glaube* an die Legitimität der Herrschaft ist entscheidend, und der entsteht in einer sozialen Beziehung, in der Macht durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verliehen und nicht einseitig durch Organisationsgesetze hergestellt wird. Wer die damit verbunden mikropolitischen Spiele verstehen will, wird bei Machiavelli fündig (vgl. zu der Universität als politischer Organisation Zechlin 2017a). Anschauliche Beispiele hierfür findet man in der britischen Fernsehserie „Yes, Minister“ mit der wunderbaren Belehrung „A basic rule of government, minister, is never set up an inquiry unless you know in advance what its findings will be“. Zu den damit aufgeworfenen ethischen Fragen lässt sich wiederum Vieles bei Max Weber lernen. Und hinter dem Modebegriff „Governance“ stehen mit Hierarchie, Wettbewerb, Gemeinschaft und Eigenverantwortung grundlegende Arten der Handlungskoordination, deren tieferes Verständnis sich bei der Beschäftigung mit politischer Philosophie erschließt (Zechlin 2017b). Die Reihe an Beispielen ließe sich beliebig fortsetzen.

In diesem Sinne *offene* Theorie trägt dazu bei, sich von dem Druck vorhandener Steuerungs- und Allmachtsfantasien zu befreien und eine größere Gelassenheit zu erreichen, ohne dabei in Untätigkeit, Abwarten und Vertagen zu verharren. Sie ermöglicht die Reflexion der eigenen Situation und vermeidet dadurch den unfruchtbaren Gegensatz zwischen Theorie als Betriebsanleitung und Handeln als Willkür. Es ist derselbe Gedanke wie die in der Erwachsenenbildung bekannte Figur des „Reflective Practitioners“, mit der Donald A. Schön in den 1980er Jahren die Kluft zwischen professional knowledge und real-world practice überwinden wollte (Schön 1983; vgl. dazu Pachner 2013).

5. Die Verbindung von Organisation und Person

Zum Schluss noch einmal zurück von den Kompetenzen zu der Rolle. Sie, so hatten wir gesagt, verbindet das Skript und den Darsteller, in unserem Fall die Organisationsregeln mit der Führungskraft. Hierzu zwei Beispiele, in denen diese Verbindung misslungen ist.

Als im Februar 2016 die sogenannte „Imboden-Kommission“ ihre Vorschläge für eine Modifikation der Exzellenzinitiative vorlegte, wurde ihr Vorsitzender mit den Worten zitiert „Den deutschen Unis fehlt es an Mut.(...) Das Problem liegt auf der Führungsebene. Mich hat erschüttert, wie wenig manche Rektoren führen wollen, obwohl sie die Möglichkeit dazu hätten. (...) vielen fehlt das Machtbewusstsein“ (Imboden 2016). Dieser, auf die Person

abstellenden Sichtweise wurde mit Blick auf die rechtlich organisierte Hochschulverfassung rasch entgegen gehalten, sie beruhe „auf einer unrealistischen Vorstellung von universitärer Führung“ (Nettelbeck 2016). Das zweite Beispiel handelt von einer gescheiterten Rektorswahl an der Universität Leipzig im Sommer 2015. Der Hochschulrat hatte die eine Wiederwahl anstrebende Rektorin nicht auf die Vorschlagsliste gesetzt, was laut Presseberichten auch deshalb zu einer aufgeheizten Stimmung im Senat führte, weil sein Vorsitzender nicht bereit war, diese Entscheidung dort mündlich zu erläutern. Ein Professor der Universität wendet sich gegen diese Stimmung in der Universität mit dem Argument, der Hochschulrat habe sich schließlich rechtskonform verhalten, und kritisiert „die Art und Weise, in der mit einem rechtlich konform eingesetzten und arbeitenden Gremium umgegangen wird!!! Um das klar zu sagen: Nicht das Vorgehen eines Rechtsorgans, das einen gesetzmäßigen Auftrag ausübt und wahrnimmt, ist für die Universität schädlich, sondern die entstellenden und zum Teil deformierenden Stellungnahmen, die in den letzten Tagen kursierten“. Der Hochschulrat bestehe „aus herausragenden und sehr erfahrenen Persönlichkeiten (...), die im Rahmen eines Gesetzes ins Amt berufen wurden. Was für ein Demokratieverständnis kommt hier zum Vorschein, rechtlich verankerten Entscheidungsgremien ihre Legitimation abzusprechen?“ (De Toro 2015). In dem einen Fall wird die auf die Subjektivität und Informalität abzielende Forderung nach mehr Mut mit dem Argument zurückgewiesen „Man kann leider nichts machen, das Recht ermöglicht das nicht“, in dem anderen Fall wird die Kritik an der formalistischen Haltung des Hochschulrats mit dem Argument gekontert „Das ist sein Recht, und deshalb darf er sich auch so verhalten“. In beiden Fällen wird die Formalität des Rechts als Steuerungsmedium verabsolutiert, es fehlt die Verbindung zwischen Struktur und Person durch Urteilskraft. Es wäre für den Hochschulratsvorsitzenden ein Leichtes gewesen, in den Senat zu gehen und zu argumentieren, auch wenn er dazu rechtlich nicht verpflichtet war, und Mut ist gerade dann gefragt, wenn die rechtlichen Strukturen nicht schon eine „gemähte Wiese“ eröffnen, sondern sperrigere Situationen bescheren. Entscheidend ist der „Schmierstoff“ der Informalität, mit dem die formale Struktur gängig gemacht wird.

Informalität ist nicht einfach Abwesenheit oder das Gegenteil von Formalität. Sie muss als Organisationskultur geschaffen und gestaltet werden. Dasselbe gilt für die Persönlichkeit der Führungskraft selbst, in der sie als Urteilskraft entwickelt werden muss. Sie kann sich erst in der Reflexion praktische Erfahrungen im Lichte sowohl technisch- instrumentellen Managementwissens als auch offener Theorie allmählich herausbilden. Für diese Art von Selbstführung die Verantwortung zu übernehmen macht das Lernen der Leitungskräfte aus.

Mitte der 1970er Jahre sorgte Ludwig Huber in dem Hamburger IZHD dafür, dass „der subjektive Faktor“ theoretisch bearbeitet wurde. Gelesen wurde – zeitgemäß – das Buch „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ von Lucien Sève. Der Autor beschreibt die „Entzweiung“, die eintritt, wenn zwischen der abstrakten Arbeit der Tauschgesellschaft mit ihrem bloßen Funktionieren und der konkreten Arbeit mit der Flucht in das Privatleben keine Verbindung mehr besteht. Einen möglichen Brückenschlag erblickt er in der „*Liebe zum Beruf*“ (Sève 1973: 382 ff., 384, kursiv im Original). „Quels souvenirs! Was waren wir doch ausgreifend“ antwortete mir Ludwig Huber, als ich ihn kürzlich darauf ansprach. Aktuell ist das immer noch!

Literatur und Quellen

- BAK (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept, Reformziele der Bundesassistentenkonferenz, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1. Bonn
- BAK (1970): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn
- Breitbach, M. (2005): Kurator, Kanzler, Vizepräsident – ein deutscher Irrweg? In: Wissenschaftsrecht, Beiheft 15, S. 119 ff.
- Cohen, M. D./March, J. G. (1974): Leadership and Ambiguity. The American College President. 2nd. ed..Boston, Mass.
- Cohen, M.D./March, J.D./Olsen, J. P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly. Band 17, 1972, S. 1–25
- Fromm, E. (1979): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München
- Goffman, E. (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.
- De Toro, A. (2015): Unangemessene Kritik beleidigt den Hochschulrat. In: Leipziger Volkszeitung v. 4. August 2015
- Hüther, O./Krücken, G. (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden
- Imboden, D. (2016), Deutschen Unis fehlt es an Mut. In: Die Zeit v. 4. Februar
- Kant, I. (1977): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Ders., Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Werkausgabe Band XI, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main, S. 127 ff.
- Kaube, J. (2007): Mit Feuer gegen den Beton. Der Ruin der Universität sind die Rektoren: Der Philosoph Reinhard Brandt wird siebzig. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10. 4. 2007, Nr. 83, S. 39.
- Kleimann, B. (2015): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden
- Knopp, L. (2009): Zauberformel „Mehr Hochschulautonomie“? - Mit einem Fokus auf Brandenburg. In: Knopp, L./Peine, F.-J./Nowacki, K./Schröder, W. (Hg.): Hochschulen im Umbruch. Baden-Baden: 15 ff.
- Kühl, S. (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate. Der Mythos der „autonomen Hochschule“ verdeckt, wer in den Universitäten faktisch das Sagen hat. In: Süddeutsche Zeitung, 11.Oktober 2011
- Löschper, G. (1999): Bausteine für eine psychologische Theorie richterlichen Urteilens. Baden-Baden
- Luhmann, N./Schorr. E. (1982): Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt am Main, S. 11 ff.
- Meier, F. (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden
- Nettelbeck, J. (2016): Das Wunschbild des starken Präsidenten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 17. Februar

- Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung?, In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (20/06)
- Püttmann, V. (2013): Führung in Hochschulen aus der Perspektive von Hochschulleitungen. Eine explorative Untersuchung von Befragungen von Päresident(inn)en und Rektor(inn)en deutscher Hochschulen. CHE - Arbeitspapier Nr. 173, Gütersloh
- Riemann, F. (2013): Grundformen der Angst, 41. Aufl.. München, Basel
- Ringer, F. K. (1983): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890 – 1933, Stuttgart
- Rosenstiel, L. von (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie, 6. Aufl.. Stuttgart
- Schön, D. A. (1983): The reflective Practitioner. How professionals think in action. New York
- Sève, L. (1973): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt am Main, 2. Aufl.
- Simmel, G. (1968/1908): Zur Philosophie des Schauspielers (Erstveröffentlichung 1908). In: Ders., Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse, herausgegeben und eingeleitet von Michael Landmann. Frankfurt am Main, S. 75 ff.
- Sukowski, N. (2013): Führen unter Unsicherheit. Eine empirisch fundierte Typologie der Identitätsarbeit von Führungskräften. Wiesbaden
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Aufl.. Tübingen
- Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessenorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der „unternehmerischen Hochschule“. In: Wilkesmann, U./Schmid, Ch. J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation, S. 41 - 59, Wiesbaden
- Zechlin, L. (2017a): „Er ist als Wissenschaftler eine Niete und hat sich deshalb der Universitätspolitik verschrieben“. Der Campus. In: Heidi Möller H./Giernalczyk, Th. (Hrsg.), Organisationskulturen im Spielfilm. Von Banken, Klöstern & der Mafia: 29 Film- & Firmenanalysen. Berlin, Heidelberg
- Zechlin, L. (2017b): Governance als Führungshandeln. In: Truniger, L. (Hrsg.): Führung in Hochschulen, Wiesbaden

Bild 1

Person				
Objektiv, formal	Können		Subjektiv, informal	
	Wollen			
	Ermöglichen	Dürfen		
Organisation				

Bild 2

	„Genossenschaft“	„Humboldt“	„Gruppenuniversität“		„Autonome Hochschule“
Makro Staat	Privileg	Administrative Angelegenheiten (Haushalt, Organisation, Personal), Berufungen	Wie „Humboldt“, aber Gesetze und zusätzliche Verrechtlichung insbes. der Studienorganisation		Steuerung des Systems (nicht der einzelnen Hochschule)
Meso Hochschule	Symbolisch – repräsentative Funktion Ausübung der Privilegien	Symbolisch – repräsentative Funktion Kurator als Staatsvertreter	Akademische Angelegenheiten	Verwaltung	Vertikale + horizontale Konzentration
			Gremien	Kanzler (Einheitsverwaltung)	Budget-, Personal- und Organisationsautonomie, Einrichtung und Schließung von Studiengängen, Berufungsrecht; Entscheidungen in „Checks and Balances“
Mikro Profession	Professionelle Selbstorganisation der „Fakultät“ (Lehrstuhlinhaber)	Freiheit in Akademischen Angelegenheiten, Koordination durch Lehrstuhlinhaber	Individuelle Wissenschaftsfreiheit in Lehre und Forschung		Individuelle Wissenschaftsfreiheit in Lehre und Forschung

Bild 3

Organisation (nach BVerfG)
1. Wer entscheidet was?
2. Wer ist wie an der Entscheidungsbildung zu beteiligen?
Person
Wie werden Entscheidungen vorbereitet, getroffen und implementiert?