

Albert Martin

## Die Beschaffung von Kooperation

Wie sollte sich ein Manager in einer »partizipativen« Organisation verhalten? Er sollte »(...) geduldig sein, ein guter Zuhörer und Politiker, Entscheidungen via Konsens und nicht über Anweisungen treffen und viele Meetings veranstalten. Was sonst?« (Strauss 1982, S. 234) Die zitierte Antwort ist sicher nicht verkehrt, aber doch auch nicht völlig überzeugend. Zum ersten, weil sie einigermaßen unbestimmt bleibt. Zum zweiten, weil der angemahnte Konsens auch in partizipativ verfaßten Organisationen nicht immer erreichbar ist. Und drittens, weil Konsens (oder gar Beifall) nicht das Entscheidende ist. Wichtiger als Konsens ist Engagement. Dabei ist Engagement – also die Bereitschaft, sich kooperativ einzubringen – einerseits leichter zu gewinnen als Konsens, andererseits aber auch schwerer zu erhalten. Konsens bedeutet Übereinstimmung in den Auffassungen, die eine Entscheidung tragen. Das wird von Kooperation nicht verlangt. Kooperation verlangt keinen gemeinsamen Glauben, sie verlangt lediglich, daß man die gemeinsam getroffene Entscheidung vertritt – und zwar auch dann, wenn sie gegen die eigene Überzeugung (aber z.B. aufgrund eines legitimen Verfahrens) zustande gekommen ist. Allerdings ist nur eine stabile Kooperation auch eine echte Kooperation. Wer bei der Umsetzung einer gemeinsam getroffenen Entscheidung »mauert«, der hat von Anfang an nicht kooperiert. Kooperation erschöpft sich außerdem nicht in einem einmaligen Akt, sondern ist ein Prozeß. Wer bei der ersten Schwierigkeit die Zusammenarbeit aufkündigt, dem wird man kaum kooperatives Verhalten zuschreiben. An einen Kooperationspartner stellt man also durchaus Ansprüche. Kooperation stellt sich daher auch nicht von selbst ein, sondern hat ihren Preis. Davon handelt der vorliegende Aufsatz. Im folgenden werden vier Ansätze herangezogen, um die Frage zu beantworten, wie es gelingen kann, Kooperation zu »beschaffen«. Jeder dieser Ansätze enthält einen Teil der Wahrheit – aber eben nur einen Teil und deshalb sollte man sich im konkreten Alltagshandeln nicht auf einen einzelnen dieser Ansätze verlassen, sondern die Lehren dieser Ansätze alle in gleichem Maße beherzigen.

## Berechnung

Jeder ist sich selbst der Nächste. Das ist die Leitidee der ökonomischen Theorie. Jeder strebt danach, seinen eigenen Nutzen zu mehren. Man muß dem Kooperationspartner etwas bieten, wenn man etwas von ihm will. Das macht Kooperation nicht immer einfach. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für eine »ausweglose« Situation (vgl. McClennen 1992). Jeder der beiden Kooperationspartner hat die Möglichkeit, zu kooperieren oder nicht zu kooperieren. Angegeben sind die jeweiligen »Auszahlungen«. Wenn beide nicht kooperieren, dann erreichen beide jeweils nur einen Betrag von  $g=6$  (wobei  $g$  ein beliebiges Gut sein kann, also Geld, Status, Zeit, Zuwendung usw.), in der Summe kommen also 12 Punkte zur Verteilung, der geringste der vier angeführten Beträge. Wir wollen diesen Betrag daher auch das Minimum nennen. Wie werden sich die beiden Partner verhalten, wenn jeder vollständig über die Sachlage informiert ist? Für den Laienverstand liegt die Lösung auf der Hand. Er empfiehlt beiden, zu kooperieren, denn dann erhalten beide ein recht zufriedenstellendes Ergebnis. Der Auszahlungsbetrag ist in der Summe das größtmögliche Ergebnis  $g_A+g_B=16$ . Wir wollen dieses Ergebnis das Optimum nennen.

		<i>Akteur A</i>	
		Kooperation	Keine Kooperation
<i>Akteur B</i>	Kooperation	B=8, A=8	B=5, A=7
	Keine Kooperation	B=9, A=5	B=6, A=6

Abb. 1: Spielsituation für nicht-kooperatives Verhalten rationaler Akteure

Der rationale Akteur wird allerdings nicht kooperieren. Damit erreicht er aber ein »suboptimales« Ergebnis, es entgeht ihm also der Gewinn des kooperativen Verhaltens. Sind die beiden Akteure beide nicht kooperativ, dann erhalten sie nur eine Auszahlung von je  $g=6$  Einheiten und damit jeder einzelne zwei Einheiten weniger, als wenn beide Akteure kooperieren würden. Warum entziehen sich rationale Akteure aber der Alltagsb- gik und entscheiden sich gegen die Kooperation? Schließlich durchschauen sie ja (wie wir voraussetzen) die Sachlage und sehen, daß nicht zu kooperieren weniger ertragreich ist. Nun, für Person B ist die Sache klar, denn für sie ist »nicht kooperieren« entscheidungslogisch die dominante Strategie. Eine dominante Strategie ist gegeben, wenn diese Strategie immer zu einem besseren Ergebnis führt, ganz gleichgültig wie sich

die andere Person verhält – und dies ist für B immer die nicht-kooperative Verhaltensalternative. Für A gibt es allerdings keine dominante Strategie und damit keinen automatischen Impuls für eine bestimmte Verhaltensweise. Sie könnte also durchaus überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, zu kooperieren. Aber sie wird letztlich nicht kooperieren, und zwar einfach deswegen nicht, weil sie weiß, daß für B die dominante Strategie im Nichtkooperieren besteht. Sie wird sich darauf einstellen und ebenfalls nicht kooperieren. Ihr Verhalten wird also von Erwartungen über das Verhalten des Partners gelenkt. Wenn dies so ist, dann darf sie aber nicht nur die dominante Strategie von B berücksichtigen. Sie sollte auch auf den Anreiz sehen, der schließlich auch für B in der Kooperation steckt. Immerhin erhielte B durch Kooperation im Vergleich zur sozialen Minimallösung (beide sind nicht-kooperativ) acht statt sechs Punkte. Person A wird auf diesen Anreiz für Person B aber deswegen nicht setzen, weil sie davon ausgehen muß, daß B versucht sein wird, aus dem kooperativen Verhalten von A Kapital zu schlagen. Wenn A kooperativ ist, kann B durch nicht-kooperatives Verhalten neun Punkte, also einen Punkt mehr als durch kooperatives Verhalten erhalten. Wenn man so will: der eigentlich sehr geringe Anreiz, den individuell möglichen Maximalwert zu erreichen (immerhin liegt dieser nur einen Punkt vom Gewinn entfernt, der im gemeinsamen Optimum zu erreichen wäre) hat zur Konsequenz, daß beide Partner nicht-kooperativ sind und nur das soziale Minimum erreichen. Nebenbei bemerkt ist dies ein häufig zu beobachtendes Phänomen: um »des geringen Vorteils willen« geht so manche Beziehung in die Brüche.

Kommt in dem beschriebenen Verhalten nun aber tatsächlich »Rationalität« zum Ausdruck? Nach McClennen (1992) kommt man zu dem geschilderten Ergebnis nur dann, wenn man einer Rationalitätskonzeption folgt, die nicht nur das Prinzip der Ergebnismaximierung, sondern auch das Prinzip der Zerlegbarkeit (oder »Separierbarkeit«) einschließt. Nach diesem Prinzip ist der Interaktionspartner kein wirklicher Partner. Das oben geschilderte Problem wird gar nicht als echtes *Interaktionsproblem* wahrgenommen. Die Akteure betrachten nur den logischen Aspekt in der Situation. Dies bedeutet, daß der andere nicht als handelnde Person betrachtet wird, interessant sind nur seine wahrscheinlichen Handlungen. Es macht daher für den Akteur gar keinen Unterschied, ob sein Gegenüber ein Naturereignis oder eine andere Person ist. Wichtig ist nur zu wissen, wie dessen Verhaltenswahrscheinlichkeit ist. Auf diese stellt man sich ein. Die Möglichkeit, eine Koordinationsstrategie zu verfolgen, gerät aus dieser Sicht überhaupt nicht ins Blickfeld.

Uns muß an dieser Stelle nicht interessieren, welche Rationalitätskonzeption (die mit oder ohne Separationsprinzip) nun »besser« ist. Interessant an der geschilderten Konstellation ist vielmehr, welche Möglichkei-

ten bestehen, die Kooperationswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Eine erste ins Auge springende Möglichkeit besteht darin, nicht-kooperatives Verhalten zu bestrafen. Dies kann durch eine Vereinbarung geschehen, die beide Vertragspartner zu kooperativem Verhalten verpflichtet und nicht-kooperatives Verhalten mit einer Strafe belegt. Oder man kann nicht-kooperatives Verhalten mit einer generellen »Steuer« belegen. Beide Möglichkeiten vermindern die durch nicht-kooperative Verhaltensweisen erzielbaren Renditen. Problematisch daran ist, daß die Installation eines Straf- oder Steuersystems sehr kostspielig sein kann. Besser ist es, wenn sich nicht-kooperatives Verhalten von selbst bestraft. Dies geschieht z.B. dann, wenn das unkooperative Verhalten bekannt wird. Wenn sich beispielsweise Person A kooperativ verhält, Person B dies aber zu seinen Gunsten ausnutzt, dann mag das zunächst eine reine Privatsache sein. Besteht jedoch die Gefahr, daß das eigensüchtige Verhalten der Person B aufgedeckt wird oder unterliegt das Verhalten von B gar öffentlicher Beobachtung, dann wird sich B hüten, nur aufgrund des letztlich doch kleinen Vorteils, unkooperativ zu handeln. Eine weitere Möglichkeit, kooperatives Verhalten zu fördern besteht darin, die Akteure auf bestimmte Normen zu verpflichten (z.B. durch Erziehung). Hat in unserem letztgenannten Beispiel die Person B beispielsweise die Gerechtigkeitsnorm internalisiert, dann wird sie ihren Zugewinn von einem Punkt nicht guten Gewissens mit einem Verlust von drei Punkten bei Person A vereinbaren können. Eine weitere Möglichkeit, das geschilderte Dilemma der strategischen Rationalität zu überwinden besteht darin, die Vernunft der strategischen Rationalität zu erweitern. Dies ist aber wahrscheinlich der schwierigste Weg. Denn sie setzt auf die Einsicht, daß eine Interaktion immer im doppelten Wortsinn ein »sozialer« Akt ist, eine Einsicht, die die Partner immer auch ihren Interaktionspartnern unterstellen müssen und die nicht wenigen Personen schwerfällt.

Zusammengefaßt: welche praktischen Ratschläge ergeben sich für die Kooperationsbeschaffung aus dem ökonomischen Ansatz? Der erste und wichtigste Ratschlag ist vielleicht der, das man sich nur solche Kooperationspartner sucht, die nicht eng der strategischen Rationalität folgen. Ansonsten ist empfehlenswert, die Entscheidungssituation offen zu legen und/oder auf verbindliche Normen zu drängen. Gut funktioniert Kooperation daher auch dann, wenn sie nicht mehr hergestellt werden muß, wenn also schon eine allgemeine Praxis der Kooperation um sich gegriffen hat. Das allemal beste aber bleibt – so die ökonomische Perspektive – dem Kooperationspartner etwas für seine Kooperation zu bieten.

*Vertrauen*

Man kann das in der oben aufgeführten Auszahlungsmatrix zum Ausdruck kommende Problem als Vertrauensproblem begreifen. Suboptimale Verhaltensweisen sind dann Ausfluß des Mißtrauens in die Kooperationsbereitschaft des Partners. Dieses Mißtrauen ist ja nicht selten durchaus berechtigt. Für einen rational denkenden Akteur stellt sich jedenfalls die Frage, wie er das Vertrauen des Interaktionspartners gewinnen kann. So formuliert geht es hierbei letztlich um ein strategisches Problem. Im »günstigsten« Fall gewinnt man das Vertrauen des andern, ohne sich damit selbst zu binden. Vertrauensmanagement wird damit zur Geheimwaffe. Folgt auch der Interaktionspartner dieser Logik, dann verwandelt sich das einfache Spiel in ein Meta-Spiel, das Vertrauen zerstört. Denn wenn jeder im anderen einen strategischen Gegner sieht, dann vertraut er nur sich selbst. Aus diesem Grund ist es fragwürdig, sogenanntes »strategisches Vertrauen« oder »wissensbasiertes Vertrauen« überhaupt als Vertrauen zu bezeichnen. Denn unter einem derartigen Vertrauen versteht man die rational begründete Erwartung, daß sich der andere in der richtigen Weise verhält. Rational begründet ist aber nur, was sich mit Gewißheit voraussehen läßt – und sei es, weil man das Verhalten des anderen selbst herbeiführt.

Vertrauen ist daher nicht nur die »Erwartung der Kooperation« (Coleman 1995). Vertrauen ist wesentlich nicht-instrumentell. Und es gründet daher auch nicht auf Berechnung, sondern auf einer mentalen Vorleistung. Woraus aber speist sich diese Vorleistung und damit die letztlich unbegründete Hoffnung auf das Wohlwollen des anderen? Als wesentliche Einflußfaktoren werden in der einschlägigen Literatur (vgl. z.B. Kramer/Tyler 1995) Identifikation, Moral und Identität genannt. Das ist einleuchtend. Wer sich mit einer anderen Person identifiziert, vertraut ihr auch. Identifikation ist durch eine emotionale Gleichsetzung der eigenen Person mit dem Identifikationssubjekt gekennzeichnet, dem Identifikationssubjekt zu mißtrauen impliziert daher, sich selbst zu mißtrauen. Das ist zwar nicht unmöglich, aber doch eher pathologisch. Aber nicht nur die Identifikation mit einer Person, auch die (gemeinsame) Identifikation mit einer Sache fördert das Vertrauen. Wenn mich mit einem andern das gleiche Herzensanliegen verbindet, dann vertraue ich ihm auch. Und ähnliches gilt für eine »moralische« Gemeinschaft. Personen, die denselben moralischen Imperativen folgen, vertraut man eher als Personen, die eine fremde Moral vertreten. Anders als bei der berechnenden Rationalität geht es bei der Identifikation und bei der (internalisierten) Moral weniger um die Ziele einer Person, als um die Person selbst. Dies trifft auch zu für die dritte der oben genannten Vertrauensdeterminanten: die Identität in ihrer personalen Variante als Übereinstimmung mit dem Selbstbild und in

ihrer sozialen Variante als Statusversicherung. Wenn eine gemeinsame Aktion dem Selbstbild widerspricht, dann ist man ja schon innerlich entzweit und wie sollte sich da »echtes« Vertrauen zu seinen Kooperationspartnern entwickeln? Und wenn sich das eigene Handeln nicht mit dem eigenen Statusverständnis verträgt, wie sollte man da unvoreingenommen kooperieren?

Ergeben sich hieraus praktische Implikationen? Anknüpfend an die letzten Überlegungen lassen sich immerhin einige Negativ-Regeln formulieren. So wird man sich zweckmäßigerweise nicht rückhaltlos auf Personen verlassen, die sich mit der gemeinsamen Sache nicht identifizieren, die eine andere Moral haben und deren Selbstbild sich nicht mit dem in Frage stehenden Projekt verträgt. Umgekehrt gefragt: lassen sich Identifikation, Moral und Identität »erzeugen«, um auf diesem Wege Vertrauensbeziehungen zu schaffen? Nicht auf direktem Weg. Identifikation, Moral und Identität eignen sich nicht als Gestaltungsobjekte, sie können nicht Ziel, sondern allenfalls unbeabsichtigtes Nebenergebnis von intendierten Handlungen sein. Geht man sie direkt an, bewirkt man meist das genaue Gegenteil dessen, was man beabsichtigt. Unverhohlenes Werben um persönliche Anerkennung beispielsweise wirkt künstlich, aufdringlich und abstoßend. Identifizieren wird man sich nur mit einer Person, der es hierauf eben nicht ankommt. Mentales Wohlwollen läßt sich also nicht »kaufen«. Das klingt beruhigend. Ist es aber nicht. Denn leider ist das Mentale nicht unbedingt »klug und stark«, sondern durchaus verführbar. Beispiele fehlgeleiteter Identifikation, unmoralischer Gruppemoral und inauthentischer Identität liefert das tägliche Leben zuhauf. Und es gibt eben auch wirkungsvolle Verführungsmethoden, ein Repertoire, dessen sich Machiavellisten ungeniert bedienen. Für einen verantwortungsbewußten Praktiker ist das indiskutabel. Er darf sich der Beschäftigung damit aber nicht verschließen, denn um sich ihrer erwehren zu können, muß er sie kennen.

Läßt sich also letztlich nichts praktisch Positives zur Gewinnung von Vertrauen durch Förderung von Identifikation, Moral und Identität sagen? Doch, denn natürlich ist es nicht nur legitim, sondern geradezu geboten, Menschen, die man für ein gemeinsames Projekt gewinnen will, die Möglichkeit zu geben, sich damit zu identifizieren, ihre moralischen Vorstellungen einzubringen und ihre Identität auszuleben. Die Betonung liegt auf den Worten »Möglichkeit« und »gemeinsam«. Das erste impliziert die Freiheit des andern, sich für ein gemeinsames Projekt zu engagieren (oder eben auch nicht) und das zweite richtet sich darauf, sich eben auch selbst hierauf und damit auch auf den andern einzulassen.

*Verstehen*

Wenn man den Partner nicht versteht, dann ist die Kooperation rasch am Ende. Oder anders herum: wenn man einen Partner gut versteht, dann findet man auch viele Gelegenheiten zur Kooperation. Mangelnde Kooperation ist daher oft Ergebnis einer unzureichenden Kommunikation. Viele Konflikte gründen ganz einfach in Mißverständnissen. Wenn ein Vorgesetzter beispielsweise ankündigt, er wolle in Zukunft mit seinen Mitarbeitern Zielvereinbarungsgespräche führen, dann können diese darin den Versuch des Vorgesetzten erblicken, sie besser zu kontrollieren. Sie können in diesen Gesprächen aber auch erweiterte Partizipationschancen erblicken. Der natürliche Weg zur Verbesserung der Kooperation besteht daher darin, sicherzustellen, daß man richtig verstanden wird. In der Literatur wird eine ganze Reihe von Kommunikationsfehlern diskutiert. Angesprochen seien drei »klassische« Kommunikationsdefekte (vgl. Schultz von Thun 1981, Watzlawick u.a. 1974):

- Es wird übersehen, daß Kommunikation sich nicht im Informationsaustausch erschöpft.
- Die Kommunikation ist widersprüchlich.
- Man vermeidet (ist nicht in der Lage), über die Kommunikation selbst zu kommunizieren.

Menschliche Kommunikation ist mehrdimensional, sie ist also nicht ausschließlich Informationsweitergabe. Neben dem Sachaspekt enthält jede Kommunikation beispielsweise immer auch einen Beziehungsaspekt. Daraus ergeben sich leicht Verwicklungen. Gibt der Kommunikationssender beispielsweise eine für den Kommunikationsempfänger äußerst wichtige Information sehr spät weiter, dann wird das sicher nicht gut ankommen. Dem Informanten wird dann kaum die erwartete Dankbarkeit für die Übermittlung der Information entgegengebracht, schon eher wird ihm Wut oder Verachtung für die in der Verzögerung der Informationsweitergabe zum Ausdruck kommende persönliche Geringschätzung entgegen geschlagen. Sach- und Beziehungsebene sind nicht selten unentwirrbar miteinander verschlungen, was sich z.B. in vordergründig rein sachbezogenen Auseinandersetzungen (z.B.: »Was ist die richtige Auffassung?«) zeigt, hinter denen sich häufig auch ein Ringen um die Definition der Beziehung (z.B.: »Wer von uns ist der Klügere?«) verbirgt. Allgemein kann gesagt werden, daß sich die Kommunikation dadurch kompliziert, daß sie gleichzeitig sehr viele und sehr unterschiedliche Botschaften transportieren kann. So kann die schlichte Aussage »Wir sollten uns wieder einmal um die Steuer kümmern« als Aufforderung zu einer Diskussion gemeint sein – und auch so verstanden werden –, sie kann aber auch eine ganz andere Bedeutung haben (und zwar sowohl für den Sender als auch für den Empfänger der Aussage). Sie kann z.B. den Vorwurf enthal-

ten, daß sich der andere nie rechtzeitig um die Steuerunterlagen kümmert, sie kann aber auch einen ironischen, beleidigenden, hochnäsigen, ratlosen, hilfeschuchenden, depressiven oder auch verschwörerischen Zusatzgehalt haben. Und dieser Zusatz liefert oft einen Beigeschmack, der über das Schicksal der weiteren Kommunikation entscheidet.

Konfusion entsteht vor allem dann, wenn die Teildimensionen der Kommunikation nicht zusammenpassen. Wer beispielsweise eine Bitte in forderndem Ton vorträgt oder eine schlechte Nachricht mit einem Lächeln überbringt, der wird zumindest Irritationen auslösen. In besonderem Maße beeinträchtigt wird die Verständigung, wenn sich Wort und Tat (scheinbar) widersprechen. So braucht es beispielsweise schon tieferes Verständnis, um freundlich und offen zu bleiben, wenn man beobachtet, daß sich ein vermeintlich getreuer Gefolgsmann heimlich mit einem Gegner trifft. Unverständnis kann man letztlich nur durch Kommunikation auflösen. Und Unverständnis über die Kommunikation nur durch Kommunikation über die Kommunikation, also durch »Metakommunikation«. Metakommunikation fällt vielen Menschen sehr schwer; was man verstehen kann, denn eine derartige Kommunikation ist nicht berechenbar, sie kann ausufern und einem z.B. die Grenzen der Verständigung schmerzhaft vor Augen führen. Es gibt aber keine Alternative zur Metakommunikation (und es gibt im übrigen hilfreiche Regeln, sie zum Erfolg zu führen).

Kritisch gegen die bisherigen Überlegungen läßt sich einwenden, daß sie eine stark instrumentelle Schlagseite haben (letztlich geht es ihnen einzig um die Frage, wie man Kommunikationsfehler vermeiden kann) und eher oberflächlich sind. Verständnis aber geht tiefer als Verstehen, d.h. »unverständlich« Verhalten beruht nicht nur auf Kommunikationsfehlern, sondern hat oft tiefere Ursachen. Und wirkliches Verständnis wird ja auch erst dann gefordert, wenn man eben nicht versteht, was den andern bewegt. Was veranlaßt jemanden beispielsweise zu offensichtlich schädigendem Verhalten oder: was steckt hinter chronisch inkooperativem Verhalten? Kann man soziopathologisches Verhalten überhaupt verstehen und dulden? Die humanistische Psychologie (vgl. z.B. Watson/Greenberg 1998) jedenfalls rät zu Geduld mit den Mitmenschen. Auch hinter böswilligem Verhalten sieht sie nicht so sehr einen Charakterdefekt, als vielmehr die irregeleitete Person. Selbst ein feiger Opportunismus ist für die humanistische Psychologie kein Beleg für eine irreparable Hinterhältigkeit, sondern eher ein Zeichen psychischer Beeinträchtigung. Menschen, die ein extremes Geltungsbedürfnis an den Tag legen oder schlichtweg egoistisch sind, sind »inauthentisch«. Sie verhalten sich gewissermaßen wider ihre eigene Natur. Inauthentisches Verhalten ist ein Zeichen von Störungen. Störungen resultieren aus einer mangelhaften psychischen Integration der persönlichen Werthaltungen



und aus der Unfähigkeit, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und die eigenen Gefühle zu deuten.

Was folgt hieraus für die wechselseitige Verständigung? Nun, soweit es ihm überhaupt möglich ist, sollte der Kooperationswillige versuchen, dem Partner aus seiner defizitären Lage herauszuhelfen. Dies ist nicht einfach, weil der inkooperative Partner oft gar kein »tieferes« Verständnis über die ihn bewegenden Motive aufzubringen in der Lage ist. Der Zugang zu seinen ihm eigentlich bewegenden Gefühlen ist ihm gewissermaßen verschüttet. Unsoziales und unkooperatives Verhalten ist Ergebnis einer unglücklichen emotionalen Verklammerung und letztlich steckt in jeder Person auch das Bedürfnis, sich hieraus zu lösen, denn niemand kann wirklich Freude daran haben, seine Mitmenschen zu übervorteilen. Am besten hilft man einem unkooperativen Partner daher auch emotional und zwar dadurch, daß man ihn als Person gelten läßt, ihm Respekt und Wertschätzung entgegenbringt und vor allem, daß man auf ihn eingeht, also versucht, ihn kennenzulernen und ihm dadurch (was wichtiger ist) die Möglichkeit bietet, sich selbst besser kennenzulernen. Zweifellos ist das ein sehr ehrgeiziger Anspruch mit einem unverkennbar therapeutischen Zug (vgl. Rogers 1981). Und es wäre unrealistisch zu erwarten, daß man in einer konkreten Konfliktsituation die notwendige Gelassenheit gegenüber notorisch unkooperativen Menschen immer aufbringen kann. Hilfreich ist es aber auch dann, im anderen nicht so sehr den Gegner, als vielmehr den Partner zu sehen.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß viele Kooperationsprobleme entstehen, weil man nicht versteht, was der andere beabsichtigt, wie eine Äußerung gemeint ist, wie der andere denkt und wie er die eigenen Handlungen interpretiert. Entsprechend großes Gewicht kommt einer klaren Kommunikation zu. Klarheit ist jedoch nicht hinreichend. Da menschliche Kommunikation mehrdimensional ist, entstehen leicht kommunikative Verwicklungen, die sich nicht immer leicht entwirren lassen. Man sollte daher in besonderem Maße auf mögliche Kommunikationsfallen achten und die Dynamik von Kommunikationsprozessen berücksichtigen. Und schließlich sollte man beachten, daß sich Verständnis nicht im Verstehen erschöpft. Gegen hartnäckige und uneinsichtige Kontrahenten helfen nur Wertschätzung, Geduld, Einfühlungsvermögen und »selbstlose« Hilfe. Aber nicht immer. Manche Personen lassen sich von keiner Tugend beeindrucken und der Versuch, sie vom Gegner zum Partner zu bekehren, erweist sich als vergebliche Liebesmühe. Das läßt sich aber erst entscheiden, wenn man sich mit dieser Mühe ernsthaft abgeplagt hat.

*Sinngebung*

Menschen wollen wissen, weshalb sie etwas tun. Grundloses Verhalten ist daher selten. Normalerweise erhält man jedenfalls eine Antwort, wenn man jemanden nach dem Grund seines Verhaltens fragt. Kann der Gefragte keinen Grund benennen, dann beschleicht diesen meistens ein gewisses Unbehagen. Anders ausgedrückt: Jede Handlung hat Bedeutung, d.h. sie fordert dem Handelnden eine Bedeutungszuweisung ab. Diese gelingt nur durch den Bezug auf einen allgemeineren – der unmittelbaren Handlung zugrundeliegenden – Sinnhintergrund. Im einfachsten Fall gewinnt eine Handlung Sinn und Bedeutung durch den verfolgten Handlungszweck. Man beteiligt sich an einem Kooperationsprojekt z.B., um bei der Verteilung der Gewinne nicht zu fehlen oder weil man nicht negativ durch Arbeitsenthaltung auffallen will. Allerdings sind derartige Zwecke meist reichlich vordergründig. Selbst der profanste Handlungsgrund und noch der platteste Zweck sind eingebettet in umfassendere Sinnstrukturen. Es gibt zwar aufdringliche Motive, aber keine Motive, die sich einsam und monolithisch in einer Bedeutungswüste erheben. Sie sind, solange Menschen ganzheitliche Wesen sind, in Bedeutungsgefügen eingeschlossen, die selbst wiederum nur vor dem Hintergrund eines umfassenderen Sinnhorizonts zu verstehen sind. Warum – um im Beispiel zu bleiben – will man nicht wegen mangelnden Arbeitsengagements auffallen? Weil man damit aus seiner üblichen Rolle fallen würde oder weil man eine schlechte Beurteilung durch den Vorgesetzten fürchtet oder weil die Gefahr besteht, von den Kollegen geschnitten zu werden oder warum sonst? Ge setzt den Fall, man fürchtet die schlechte Beurteilung durch den Vorgesetzten, was ist hierfür der Grund? Möglicherweise schadet die schlechte Beurteilung der eigenen Karriere? Was ist aber so besonderes an der Karriere? Weil die Familie und der Freundeskreis Karriereerwartungen hat, weil Karriere der beruflichen Absicherung dient, weil man die Karriere für das eigene Selbstbewußtsein braucht? Warum aber hängt der Selbstwert an den Karrieremöglichkeiten, weshalb sind die Karriereerwartungen der Familie überhaupt so wichtig? Das Beispiel zeigt, daß jede Antwort wieder hinterfragt werden kann. Eine konkrete Handlung ist gewissermaßen von mehreren Sinnschichten umhüllt, die nach innen immer dichter und faßbarer und nach außen hin immer lockerer und fragiler werden. Die letzten Sinnbezüge einer Handlung lassen sich oft nur noch sehr schwer erkennen. In den Handlungsalltag dringt aus dem letzten Sinnhorizont gewissermaßen nur ein mehr oder weniger diffuses Leuchten. Dessen ungeachtet hat jede Handlung einen unmittelbaren Gebrauchssinn, der sich mit mehr oder weniger handlungsnahen weiteren Sinnsphären verbindet. Die jeweilige Sinnperspektive ändert sich in Abhängigkeit von der jeweiligen Person und von der in Frage stehenden

Handlungsthematik. Sie läßt sich nicht auflösen, ohne die Handlung selbst zu verändern. Dies gilt um so mehr, wenn es nicht um das isolierte Individualverhalten, sondern um das aufeinander bezogene Sozialverhalten geht, denn Sozialverhalten setzt Verständigung voraus und diese ist nur möglich, wenn die Handlung in der sozial definierten Sinnwelt einen Platz hat. Aus diesem Grund erhält Sinnfindung bzw. Sinngebung eine zentrale Bedeutung für die Gewinnung von Kooperation.

Wie gelingt es nun aber möglichen Kooperationspartnern, ihren gemeinsamen Handlungen einen Sinn zu verleihen? Sinn ergibt sich aus einer Übereinstimmung von Denken und Geschehen. Entsprechend kann Sinnfindung auch an beiden Enden ansetzen, also sowohl an den Überzeugungen der Handelnden als auch am Handeln selbst (vgl. auch Weick 1995). Ein wichtiger Bestandteil von Überzeugungen sind Erwartungen. Erwartungen verursachen eine gleichermaßen selektive als auch gerichtete und geordnete Wahrnehmung. Erwartungen ordnen aber nicht nur das Denken, sie zeugen auch Handlungen, die sie bestätigen. Damit machen sie Sinn: wer zuversichtlich ist, handelt engagiert und macht daher auch Unwahrscheinliches wahr, wer mit einem Unglück rechnet, handelt über vorsichtig, achtet auf Nebensächlichkeiten, wird unsicher, übersieht die Forderungen der Haupttätigkeit und produziert damit gewissermaßen das Mißlingen usw. Es gilt aber auch das Umgekehrte, d.h. es gibt nicht nur sich selbst bestätigende Erwartungen, sondern auch sinnstiftende Handlungen. Durch (sichtbares, freiwilliges, nicht-revidierbares) Handeln legt man sich fest. Und kommt man in Rechtfertigungszwang, wird man bemüht sein, gute Gründe für seine Taten zu finden, also Deutungsmuster entwerfen, die Sinn machen. Handeln produziert aber nicht nur Sinnansprüche, sondern stellt auch Sinnangebote bereit. Wer in Erklärungsnot gerät (»Warum hast Du an dem Reorganisationsprojekt teilgenommen – und der Schließung der Abteilung zugestimmt?«) der ist dankbar für Argumentationshilfen (»Verschlankung ist unausweichlich, die Projektmitglieder haben vorausschauend gehandelt und Schlimmeres verhütet!«).

Damit wären wir bei der wohl wichtigsten Sinnfindungsstrategie: der argumentativen Auseinandersetzung. Sie bezieht ihre Wirksamkeit nicht zuletzt aus dem Tatbestand, daß in unserer Kultur und insbesondere in Organisationen die Rationalitätsnorm herrscht. Sie fordert in ihrem Kern, daß Entscheidungen begründet sein müssen. Allerdings gilt diese Norm meist nur in einer schwächeren Variante: verlangt wird nicht, daß jede Entscheidung durch eine wohlstrukturierte und -begründete Argumentation unterfüttert wird, sie verbietet aber sehr wohl, daß Argumente – so sie denn geäußert werden – einfach ignoriert werden dürfen. Damit erhält die Vernunft zwar eine gute Chance auf Gehör, es besteht aber mitnichten eine Gewähr dafür, daß sich immer auch die besseren Argumente durchsetzen. Gute Argumente lassen sich durch schlechte Argumente sabotie-

ren, schon allein wegen der Komplexität der Logik des Argumentierens. Im wesentlichen besteht ein Argument aus vier Bestandteilen (vgl. u.a. Toulmin 1996):

- mindestens zwei Überzeugungen (z.B. A: »Partizipative Führung fördert die Leistungsbereitschaft«, B: »Bei der Einstellung von neuen Mitarbeitern sollten die Kollegen einbezogen werden«),
- einem formalen Schluß von einer Überzeugung auf eine andere Überzeugung (z.B. »Aus A folgt B« oder »Wer für A ist kann nicht gegen B sein«),
- einer inhaltlichen Begründung für diesen Schluß (z.B. mit Hilfe eines Kausalmechanismus oder als Anwendung einer ethischen Maxime),
- einem oder mehreren Belegen für die Überzeugungen (z.B. die Meinung einer Autorität oder Untersuchungsergebnisse).

Schwierigkeiten stecken in jedem dieser Bestandteile. Wer ein Argument in Zweifel ziehen will, kann die Klarheit der Überzeugungen in Frage stellen (z.B.: was heißt eigentlich »partizipativ«?), er kann Belege, also z.B. empirische Daten anzweifeln (z.B.: a spricht gar nicht für A), der Schluß von der einen Überzeugung auf die andere Überzeugung kann fehlerhaft sein (z.B.: aus A folgt gar nicht B) oder die Begründung, die den Schluß inhaltlich rechtfertigt, kann auf schwachen Füßen stehen (z.B.: Partizipation ist unangebracht bei echten Führungsentscheidungen). Umgekehrt stecken in diesen Schwierigkeiten aber auch Möglichkeiten, ein Argument zu stärken, um potentielle Kooperationspartner von der Sinnhaftigkeit eines gemeinsamen Vorhabens zu überzeugen. So empfiehlt sich eine einfache und robuste Logik, die Überzeugungen sollten durchsichtig formuliert sein und um überhaupt eine gemeinsame Ausgangsbasis zu gewinnen, sollte man sich darum bemühen, gemeinsame und tragfähige Überzeugungen zu identifizieren. Was die Begründungen angeht, so sollten sie den Denkgewohnheiten des Partners entsprechen und man sollte im Zweifelsfall mit guten Belegen für die Gültigkeit der eigenen Auffassungen aufwarten können. Schließlich und vor allem sollte man mit möglichen Gegenargumenten vertraut sein und deren Schwachstellen kennen. Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Sinnfindung und Sinngebung durch Argumentation auf intensive Überzeugungsarbeit setzt. Es genügt nicht, sich auf die einem Argument »objektiv« inwohnende Stärke zu verlassen. Sie muß auch nachhaltig ins Bewußtsein gehoben und möglichst anschaulich demonstriert werden.

### *Fazit*

»Entscheidungen muß man treffen wie sie fallen.« Eine schlechte Maxime, aber tägliche Realität. Probleme kümmern sich nicht um Tagesord-

nungen. Sie entstehen und erzeugen Druck. Schön, wenn es jemanden gibt, der ihn beseitigen hilft – und zwar möglichst rasch (weil neue Probleme nachdrängen) und verlässlich (weil halbherzig angegangene Probleme einem nur selten den Gefallen tun, sich von selbst aufzulösen). Allein jedenfalls lassen sich die wenigsten Probleme in der Führung einer Organisation bewältigen. Das liegt schon in der Natur dieser Probleme, denn zu einer Führungsentscheidung gehört nicht nur ein Entschluß, sondern auch seine Umsetzung.<sup>1</sup> Und darum muß man nicht nur rasch Entscheidungen treffen, sondern auch mit den richtigen Leuten, denn sonst kommen die Probleme, die man eigentlich lösen wollte, wieder zurück – oft in verwandelter, nicht selten in härterer Form. Daher sollten Umsetzung und Zustandekommen einer Entscheidung nicht als getrennte Prozesse betrachtet werden. Und weil die Umsetzung notwendigerweise ein kooperativer Vorgang ist, ist es nicht weniger sinnvoll, auch das Zustandekommen einer Entscheidung kooperativ zu gestalten.

Kooperation ist aber kein freies Gut. Es muß beschafft werden, und zwar so, daß es im Bedarfsfalle auch zur Verfügung steht, denn – wie gesagt – Probleme sind oft ungeduldig und wollen beseitigt sein. Und deswegen ist es nur selten effizient, Kooperation erst dann einzuwerben, wenn Not am Mann ist. Günstiger ist es, sich Kooperation gewissermaßen auf Vorrat zu verschaffen, um dann ohne große Aushandlungsprozesse auf sie zurückgreifen zu können. So entsteht ein Puffer, der den Handlungsdruck vom sozialen Druck abkoppelt. Allerdings hat eine derartige Strategie Grenzen, denn Kooperation ist nur bedingt lagerungsfähig. Kooperationsbereitschaft braucht sich auf, wenn sie nicht ständig erneuert wird. Und aus diesem Grund bleibt die Beschaffung von Kooperation eine ständige Herausforderung.

Dabei gibt es durchaus verschiedene Wege zur Kooperation. Einige wurden in dem vorliegenden Aufsatz beschrieben. So scheint es unausweichlich, daß man einem potentiellen Kooperationspartner etwas bieten muß. Außerdem sollte man sich verstehen und vertrauen und man sollte, last not least, einen Sinn im gemeinsamen Tun finden.<sup>2</sup> Jedem dieser Punkte kommt gleiches Gewicht zu. Versucht man, Kooperation nur über äußere Anreize sicherzustellen, dann wird die Kooperation beim nächsten Alternativangebot zerbrechen. Auch ist »Kooperation als Geschäft« zu statisch, um realen Anforderungen genügen zu können. Zusammenarbeit verlangt vielfältige Abstimmungsleistungen, über die man

1 Im übrigen ein Grund dafür, Entschlußstärke nicht mit Entscheidungsfreude zu wechseln. Ob sich dadurch der Problemdruck vermindert, hängt wohl vor allem vom sozialen Druck ab, der sich durch das Aussitzen auflädt. Das Aussitzen als bloße Tatsache sagt jedenfalls noch nichts über Entschlußstärke und Entscheidungsfreude aus. Aber natürlich gibt es auch Personen mit einem zauderlichen Charakter.

2 Vgl. zu einem erweiterten Modell gelingender Interaktion Martin/Drees 1999.

nicht ständig neu verhandeln will und kann. Aus diesem Grund sind die prozeßhaften Elemente des Verstehens und der Verständniserarbeitung von besonderer Bedeutung. Wenn man allerdings ausschließlich auf das Verstehen setzt, dann verliert man leicht die materielle Basis der Kooperation aus den Augen. Ähnliches gilt für das Vertrauen. Insbesondere ist blindes Vertrauen in ein einmal gewonnenes Vertrauen nicht empfehlenswert, weil Vertrauen durch ständige gemeinsame Sinnarbeit gestützt werden muß, soll es nicht seine Bindungskraft verlieren. Umgekehrt sollte man aber auch nicht darauf hoffen, daß »Einsicht« schon hinreicht, das richtige Verhalten hervorzurufen. Die kühle Vernunft verliert ohne die emotionale Unterfütterung vertrauensvoller Beziehungen leicht ihre motivierende Kraft. Will man eine dauerhafte Kooperation, sollte man daher alle angesprochenen Aspekte zur Förderung gemeinsamen Handelns gleichermaßen ernst nehmen.

Abschließend sei nochmals herausgestellt, daß Kooperation das Produkt gemeinsamer Bemühungen ist. Insofern liefert der Titel dieses Beitrags eine verzerrte Optik. Kooperation kann entgegen der in der gewählten Überschrift zum Ausdruck kommenden Unterstellung nicht so »beschafft« werden, wie man z.B. Geld, Waren oder Stimmen beschafft. Zur Kooperation kann man eigentlich nur einladen, häufig muß man sie sich sogar erst mühsam »erarbeiten«. Und hierauf liegt der Akzent dieses Aufsatzes. Kooperation ist aktive Gestaltung und daher mit Anstrengungen und auch mit »Frustrationen« verbunden. Diese Belastungen liefern die wichtigsten Gründe für das Scheitern (lassen) von Kooperation – und nicht etwa der geringe (oft nur vage wahrgenommene) objektive Kooperationsgewinn. Praktisch folgt aus dem erschütterbaren Altruismus, daß Kooperation Selbstmotivation braucht. Hierzu reicht das Bewußtsein vom letztlich winkenden Ertrag der Kooperation nicht aus. Wichtiger ist es, sich auch für die unmittelbare Kooperationsarbeit immer wieder (und nicht zu knapp) selbst zu belohnen.

### *Literatur*

- Coleman, J. S., Grundlagen der Sozialtheorie, München/Wien 1995.  
Kramer, R. M./Tyler, T. R. (Hrsg.): Trust in Organizations, Thousands Oaks/London/New Dehli 1995.  
Martin, A./Drees, V., Vetrackte Beziehungen, Darmstadt 1999.  
McClennen, E., Morality as a Public Good, in: Hollis, M./Vossenkuhl, W. (Hrsg.): Moralische Entscheidung und rationale Wahl, München 1992, S. 25-42.  
Rogers, C. R., Der neue Mensch, Stuttgart 1981.  
Schultz von Thun, F., Miteinander reden, Reinbek 1981.

- Strauss, G., Workers' Participation in Management: An International Perspective, in: Cummings, L.L./Staw, B.M. (Hrsg.): *Research in Organizational Behavior*, 4, Greenwich, Conn. 1982, S. 173-265.
- Toulmin, S., *Der Gebrauch von Argumenten*, Weinheim (2) 1996.
- Watson, J. C./Greenberg, L. S., Humanistic and Experiential Theories of Psychology, in: Baron, D. F. u.a. (Hrsg.): *Advanced Personality*, New York/London 1998, S. 81-102.
- Watzlawick, P./Weakland, J. H./Fisch, R., *Lösungen*, Bern/Stuttgart/Wien 1974.
- Weick, K. E., *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks/London/New Delhi 1995.

Joachim Wagner

## Stärkung der Forschungsleistungen durch Stärkung der Anreize zur Forschung – Zwei pragmatische Anregungen

»Träume sind zollfrei«  
Hartwig Donner<sup>1</sup>

### *Prolog*

Etwas Schlechtes besser machen zu wollen erfordert neben einer Vorstellung vom Besseren und dem Willen zur Veränderung des Bestehenden auch Ideen über den dabei zu gehenden Weg. Dieser Weg ist oft deshalb schwer zu beschreiben, weil er erst beim Gehen entsteht – aber schon vor dem Start müssen zumindest mehr oder weniger diffuse Vorstellungen über Richtung und Zwischenstationen im Kopf vorhanden sein. Im günstigsten Fall sind dies Visionen, im ungünstigsten Spinnereien, irgendwo dazwischen liegen Träume ...

### *Befunde*

Forschung ist nach gesetzlichem Auftrag und nach unserem Selbstverständnis eine zentrale Aufgabe jeder Universität; für Professoren gehört Forschung zudem zu den Dienstaufgaben. Über die Messung des Forschungsoutputs nach Quantität und Qualität lässt sich sicherlich trefflich streiten, und die Kriterien divergieren dabei auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Wissenschaftskultur innerhalb der Fächer. Dies macht nicht nur einen Vergleich der Forschungsproduktivität von Professoren verschiedener Fachbereiche zu einem schwierigen Geschäft, es erschwert auch eine Einschätzung »von aussen«. Insidern – »Leuten vom Fach« – fällt ein entsprechendes Urteil sicherlich leichter, aber es wird kaum unstrittig ausfallen, denn die individuellen Massstäbe divergieren hier unter Umständen sehr stark (u.a. in Abhängigkeit von der jeweiligen eigenen

<sup>1</sup> Am 23. 2. 2000 in seiner Rede anlässlich der Auftaktveranstaltung zum IHK-Forum »Wirtschaft trifft Wissenschaft« mit Bekanntgabe der Stiftungsprofessur »Existenzgründung« in der Industrie- und Handelskammer Lüneburg-Wolfsburg (zitiert nach einer Notiz des Verfassers).



universitären Sozialisation und dem kleinräumigen Klima im Institut oder Fachbereich).

Bei aller Ambivalenz gibt es jedoch jeweilige fachspezifische Bewertungskriterien, die wenn nicht als unstrittig, so doch zumindest als konsensfähig für eine grosse Mehrheit der dort tätigen Forscher gelten können. In den Wirtschaftswissenschaften – zumindest in der Volkswirtschaftslehre, meinem Eindruck nach aber auch zunehmend in der Betriebswirtschaftslehre – wird die Forschungsleistung vor allem bewertet anhand von Publikationen in international angesehenen referierten Zeitschriften (und der Resonanz, die diese in der Fachwelt finden). Daneben gelten Publikationen von (Beiträgen in) Büchern in renommierten internationalen Verlagen und Vorträge auf offen ausgeschriebenen (vor allem internationalen) Tagungen sowie die Einwerbung von Drittmitteln bei Förderinstitutionen als Nachweise für Qualitätsforschung. Gemeinsames Merkmal aller dieser Formen von Forschungsoutput ist, dass das Ergebnis zuvor den Filter eines Peer-Review Prozesses passiert hat. Für das Renommee innerhalb der Profession spricht darüber hinaus, wenn einem Forscher selbst die Rolle eines Peers übertragen wird – etwa durch Berufung unter die Herausgeber einer angesehenen Zeitschrift sowie als Gutachter für Journals, Tagungen oder Anträge auf Drittmittel.

Mehr oder weniger umfassende und detaillierte Zusammenstellungen zum Forschungsoutput von Wissenschaftlern sind aus vielerlei Quellen verfügbar. Ich greife als Beispiel hier das Mitte 2000 zusammengestellte Material über die wirtschaftswissenschaftliche Forschung an der Universität Lüneburg heraus, dass sich in dem Selbstbericht der Betriebs- und Volkswirte für die anstehende offizielle Forschungsevaluation der Wirtschaftswissenschaften an niedersächsischen Universitäten (der u.a. eine gegliederte Publikationsliste der Jahre 1995 bis Anfang 2000 enthält) sowie im Forschungsbericht 1999 des Fachbereichs Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. o. V. 2000a, 2000b) findet. Beide Berichte machen (unabhängig von allen Bewertungsproblemen in Detail) vor allem deutlich, dass die Forschungsorientierung unter den hier tätigen Wissenschaftlern sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Ferner lässt sich auch mit der Methode des schärferen Hinsehens die Hypothese nicht widerlegen, dass es keinen stringenten Zusammenhang zwischen Gehaltsniveau und Forschungsoutput gibt.<sup>2</sup> Wie ist dieser – nach vorliegender Evidenz auf viele andere (und nicht nur wirtschaftswissenschaftliche) Fachbereiche verallgemeinerbare – Befund zu werten?

2 Die Methode des schärferen Hinsehens muss hier ökonomische Methoden ersetzen; vgl. Gerlach (1993, 264) für einen Hinweis auf diese Lücke in der empirischen Forschung. Gerlach vermutet auf der Grundlage seiner Sichtung der Literatur als mögliches Ergebnis solcher Studien, daß Gehaltsniveau und -veränderungen falls überhaupt, dann nicht sehr stark mit Forschungsaktivitäten kovariieren (ebenda).

Eine mögliche Position hierzu lautet: Ob, mit welcher Intensität und mit welchem Erfolg ein Professor forscht, ist seine Privatsache. Er trägt die Kosten (in Form von Freizeitentgang oder der Nichtverwendung von Zeit und Kraft für alternative, oft höchst lukrative Formen von Nebentätigkeiten), er erhält die Erträge (in Form von Reputation in der Fachwelt, vielleicht sogar in Form eines höheren Gehalts bei einem Ruf), also lässt ihn seine optimale Aufteilung der ihm nach Abzug der Zeit für Lehre und Selbstverwaltung verbleibenden Teile seines Zeitbudgets bitteschön selbst finden! Zwingen kann man ohnehin keinen – schon gar nicht zu kreativen Leistungen, wie sie Forschung nun mal beinhaltet.

Eine solche – zugegeben pointiert formulierte – Position kann man selbstverständlich mit dem Hinweis auf Forschung als Dienstaufgabe zurückweisen, aber diese Aufgabenbeschreibung ist (wie so oft und aus guten Gründen in Arbeitsverträgen) derart vage, dass das kaum weiterführt. Aus ökonomischer Sicht ist gegen diese Forschung als alleinige Privatsache eines Professors wertende Sichtweise einzuwenden, dass dabei Auswirkungen dieses Verhaltens *auf Andere* ignoriert werden: Wer national und international anerkannte gute Forschungsarbeit leistet, der nützt nicht nur sich selbst, sondern auch der Institution, an der er dies tut, und er stellt dabei ein Rollenmodell für den wissenschaftlichen Nachwuchs dar – in der Sprache der Ökonomen sind dies positive Externalitäten von Forschung. Wer keine entsprechenden Forschungsleistungen erbringt, schadet sich selbst kaum (eher ist zu erwarten, dass er sich dadurch bzw. durch die alternative Verwendung der hierfür nicht verwendeten Kraft und Zeit nützt, denn sonst würde er sich anders verhalten), aber er schadet der Institution, an der er tätig ist, und auch er ist damit ein Rollenmodell für Nachwuchswissenschaftler – dies sind negative Externalitäten von Nicht-Forschung.

Diese externen Effekte bewirken, dass – gemessen an dem, was aus der Sicht der Institution Universität insgesamt erstrebenswert ist – zu wenig Forschung und zuviel Nicht-Forschung betrieben wird.<sup>3</sup> Die Konsequenzen werden um so stärker spürbar, je härter der Wettbewerb um knappe staatliche Mittel, um Drittmittel, um hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler und um gute Studierende wird.

3 Produktionsexternalitäten werden in den Standardlehrbüchern zur Mikroökonomik diskutiert. Wer als Nicht-Ökonom jetzt Lust bekommen hat, mal zu sehen, wie dies gemacht wird, kann z. B. zu Varian (1999), p. 575 ff. greifen.

*Stärkung der Forschungsleistungen durch Stärkung  
der Anreize zur Forschung*

Externe Effekte, wie sie eben sowohl bei der Forschung als auch bei der Nicht-Forschung herausgestellt wurden, sind für Ökonomen immer ein Anlass, über Eingriffe in Prozesse und Strukturen nachzudenken, die wenn schon nicht zu ihrer Internalisierung so doch zumindest zu einer Korrektur in die gewünschte Richtung führen.

Ein erster naheliegender Gedanke hierzu lautet: Orientieren wir das Gehalt am Forschungsoutput unter der Berücksichtigung aller dieser Effekte.<sup>4</sup> Ohne hier auf Details einzugehen sei dazu angemerkt, dass dies einerseits erhebliche (unlösbare?) Messprobleme aufwirft, es andererseits einige theoretische Gründe dafür gibt, die dafür sprechen, »daß nicht nur in den Betrieben der Privatwirtschaft, sondern auch in Universitäten optimale Beschäftigungsverträge keine strenge Äquivalenz von Entlohnung und Leistung erwarten lassen « (Gerlach 1993, 257). Hieraus jedoch den Schluss zu ziehen, dass Beschäftigungsverträge von Professoren keine Forschungsergebnisse berücksichtigen können und die Besoldung sich daher auch nicht an diesen orientieren kann, wäre falsch. Dies zeigen wiederum theoretische Überlegungen zu anreizkompatiblen Kontrakten, und Beispiele aus (zumindest auf dem Gebiet der Volkswirtschaftslehre überaus erfolgreichen) Universitäten in den USA und den Niederlanden illustrieren dies (vgl. Gerlach 1993, 257ff.).

In die soeben angesprochene Richtung gehen die aktuellen Überlegungen zu einer stärker leistungsorientierten Besoldung von Professoren im Abschnitt IV des Anfang 2000 vorgelegten Berichts der von Bundesbildungsministerin Bulmahn berufenen Expertenkommission »Reform des Hochschuldienstrechts«.<sup>5</sup> Den Kern fasste Bundeskanzler Schröder in seiner Rede vor der Hochschulrektorenkonferenz am 4. Mai 2000 in knappen Worten so zusammen: »Wir werden Professorinnen und Professoren auf einer neuen Grundlage bezahlen. Nicht das Alter, sondern die individuelle Leistung wird honoriert werden.«<sup>6</sup>

Es wäre verlockend, sich hier mit Details der vorgeschlagenen neuen Besoldungsstruktur und insbesondere mit der vorgesehenen Option eines Wechsels aus dem alten in das neue System für bereits Berufene unter der Prämisse eines vorgegebenen Gesamtbesoldungsaufwands aus ökonomischer Sicht und im Hinblick auf die Konsequenzen bezüglich der For-

4 Ökonomen murmeln jetzt wissend von »Internalisierung externer Effekte«, »Pigou-Steuer« etc. – Nicht-Ökonomen lesen dies entweder nach (vgl. Fußnote 3) oder erfassen intuitiv, was gemeint ist.

5 Dieser Bericht ist im WWW über die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verfügbar; vgl. [www.bmbf.de/veroeff01/digipubl.htm](http://www.bmbf.de/veroeff01/digipubl.htm).

6 Zitiert nach dem auszugsweisen Abdruck der Rede in: *Forschung und Lehre*, Heft 6/2000, S. 294.

schungsorientierung auseinanderzusetzen. Hierauf soll jedoch verzichtet werden, denn es ist nicht abzusehen, wann und in welcher Form dieser oder ein anderer Vorschlag umgesetzt wird. Darüber hinaus wird voraussichtlich der diskretionäre Handlungsspielraum einer einzelnen Universität – und erst recht eines einzelnen Fachbereichs – bei der Festlegung der neuen »Spielregeln« äusserst gering oder durch bundeseinheitliche gesetzliche Regelungen auf Null reduziert sein. Hier wird es kaum oder keinen Platz für Visionen bzw. Träume geben.

Stattdessen sollen zwei pragmatische Vorschläge vorgestellt werden, was Universitäten bzw. Fachbereiche selbst kurzfristig tun können, um Anreize zur Verbesserung der Forschungsaktivitäten zu setzen. Der erste Vorschlag betrifft eine *am Forschungsoutput orientierte Genehmigung von Forschungssemestern*, in denen ein Hochschullehrer ohne Einbussen bei seiner Vergütung von seinen Lehrverpflichtungen und gegebenenfalls auch von seinen Verpflichtungen in der akademischen Selbstverwaltung entbunden wird. Der zweite Vorschlag zielt auf eine *am Forschungsoutput orientierte Vergabe eines Teiles der Sach- und Personalmittel*, die jeder Universitätseinrichtung für Ausgaben zur Beschaffung von Geräten, Material, Literatur, für Reisekosten und für die Beschäftigung von Mitarbeitern und Hilfskräften zugewiesen wird.

Beide Vorschläge gehen davon aus, dass auch für das Verhalten von Professoren vier Annahmen gelten, die zum »kleinen Einmaleins« des ökonomischen Denkens zählen:<sup>7</sup>

1. Entscheidungen sind immer Wahlentscheidungen angesichts von Knappheiten – hier geht es insbesondere um die Entscheidung über die Verwendung der knappen Ressource »Zeit« zwischen Forschungsaktivitäten und konkurrierenden Verwendungen (Freizeit, Nebentätigkeiten).

2. Die Kosten der Entscheidung für eine Alternative sind gleich dem Wert der am höchsten bewerteten unter allen nicht gewählten Alternativen – entscheidunglenkend sind die Opportunitätskosten des Tuns.

3. Entscheidungen werden über »etwas mehr« bzw. »etwas weniger« getroffen – es geht nicht um »Alles oder Nichts«, sondern um eine Marginalbetrachtung mit einem Abwägen von Grenznutzen und Grenzkosten.

4. Individuen reagieren bei ihren Entscheidungen auf Anreize – Veränderungen bei Kosten und Nutzen bewirken Veränderungen bei Entscheidungen.

Man mag bestreiten, dass diese Prämissen immer und für jeden Professor gelten (dann sollte man aber zumindest angeben, was man stattdessen für Verhaltensannahmen trifft) – für die Analyse des wirtschaftlichen Verhaltens haben sie sich in vieler Hinsicht so bewährt, dass sie auch hier die Basis der Überlegungen bilden.

7 Eine auch für Nicht-Ökonomen gut verständliche einführende Darstellung findet sich bei Mankiw (1998) im Kapitel 1.

Bei beiden Vorschlägen wird ferner vorausgesetzt, dass die Forschungsleistungen der Hochschullehrer einer betrachteten Einheit – z.B. eines Fachbereichs – kontinuierlich dokumentiert werden und dass es gelingt, die verschiedenen Dimensionen des Forschungsoutputs (Zeitschriftenpublikationen, Tagungsbeiträge, Peer-Aktivitäten, etc.) so zu bewerten, dass eine gewichtete Aggregation zu einem skalaren Mass des Outputs für jede Person und einen vorgegebenen Zeitraum führt. Während die laufende Dokumentation dabei kaum ein Problem darstellt, bildet die Einigung auf ein Gewichtungsschema sicherlich eine schwer zu überwindende Hürde. Objektive Massstäbe dafür, wieviel mehr Gewicht einem Aufsatz in der Zeitschrift X verglichen mit einem Vortrag auf der Jahrestagung der Gesellschaft Y zukommen soll, lassen sich kaum finden. Hier wird deutlich, dass das Gewichtungsschema die Unterschiede in der Wertschätzung verschiedener Forschungsaktivitäten zum Ausdruck bringt. Eine Universität, die z.B. Publikationen in internationalen Zeitschriften ein sehr hohes Gewicht beimisst, wird ein anderes Bewertungsschema verwenden als eine Universität, die sich dafür entscheidet, stärker die Einwerbung von Drittmitteln zu honorieren. Unlösbar ist das Problem der Findung eines solchen Schemas aber sicher nicht – dies zeigt z.B. ein entsprechender »Punktecatalog«, der auch als Basis individueller Zielvereinbarungen zwischen Wissenschaftlern und Leitung eines grossen Wirtschaftsforschungsinstituts dient.

Gehen wir (in der typischen Vorgehensweise von Ökonomen) von der Annahme aus, wir verfügen über ein solches Gewichtungsschema und haben damit für jeden Professor einen Wert für seinen Forschungsoutput in der Vergangenheit ermittelt. Nehmen wir ferner an (und diese Annahme ist sicherlich sehr plausibel), dass diese Werte zwischen den Professoren innerhalb der betrachteten Einheit mehr oder weniger stark streuen. Lassen wir einmal dahingestellt, warum diese Streuung zu beobachten ist. Halten wir ferner fest, dass nach der bisher üblichen Praxis einem Professor ein Forschungssemester mehr oder weniger automatisch auf Antrag immer dann gewährt wird, wenn der Antragsteller zuvor acht Semester lang ununterbrochen gelehrt hat; ein Fachbereich mit  $N$  Professoren vergibt dann im Durchschnitt  $N/(9/2)$  Forschungssemester pro Jahr. Gehen wir davon aus, dass jeder Professor ein Forschungssemester einem »normalen« Semester vorzieht (sonst würde er es nicht beantragen – aufgedrängt wird es ihm nicht).

Überlegen wir jetzt, wie sich ein Wechsel zu folgender am Forschungsoutput orientierten Praxis der Allokation von Forschungssemestern auf die Forschungsleistung auswirken wird: Nicht wer »am dranten« ist, wird freigestellt, sondern die Professoren mit dem höchsten Stand auf ihren individuellen Forschungsoutputkonten. Gelten die oben getroffenen Annahmen 1 bis 4, dann erhöht dieser Regimewechsel für alle

die Kosten der Alternative »Nicht Forschen« (und damit die Kosten einer Stunde Freizeit oder Nebentätigkeit) und diese wird von allen (in unterschiedlicher Masse, je nach individueller Kosten-Nutzen-Abwägung) in geringerem Umfang gewählt. Je nach Gewichtungsschema und nach den komparativen Vorteilen der Betroffenen wird dies zu unterschiedlichen Steigerungen der Forschungsaktivitäten in den verschiedenen Bereichen führen und damit den Forschungsoutput der gesamten Einheit erhöhen.

Sicherlich gibt es hier eine ganze Reihe von Detailfragen zu klären: Sollen zum Beispiel bei einem jährlichen Kontingent von 4 Forschungssemestern für einen Fachbereich die Kontostände der »ersten Vier« auf Null gesetzt werden, wenn sie ein Forschungssemester erhalten, oder soll der Kontostand nur um den der Nummer 5 der Liste vermindert werden?<sup>8</sup> Wie geht man bei einem Übergang von der alten auf die neue Regelung mit der aufgelaufenen Wartezeit um – hat der, der nach altem Modus »dran« wäre, Pech gehabt und der, der gerade noch »seins bekommen hat«, Glück?<sup>9</sup> Sind diese und andere Fragen geklärt, dann steht einer Realisierung dieses Vorschlags nur noch der zu erwartende Widerstand seitens der Professoren entgegen, die sich durch eine entsprechende Neuregelung gegenüber dem Status Quo benachteiligt sehen, denn – zumindest nach meiner allerdings nicht juristisch geschulten Lesart – § 50(6) NHG schreibt nicht die bisher geltende Praxis fest, sondern lässt der Leitung der Hochschule einen Spielraum, der auch das vorgeschlagene Verfahren beinhaltet.

Ein weiterer Vorschlag betrifft eine am Forschungsoutput orientierte Allokation eines Teils der Sach- und Personalmittel. Bisher werden diese Mittel »nach Schlüssel« vergeben. Ohne auf Details einzugehen wollen wir festhalten, dass Forschungsoutput in diesen Schlüsseln weder direkt noch indirekt irgendeine Rolle spielt. Bedenkt man, dass die Mittel für die Erfüllung der Aufgaben der betreffenden Einheit innerhalb der Universität gedacht sind, und dass zu diesen Aufgaben auch die Forschung zählt, dann ist diese Entkopplung von Mittelzuweisung und Forschungsoutput nicht nur für Aussenstehende unverständlich. Eine Kopplung der Zuweisung eines Teils der Mittel – gewichtet man Forschung und Lehre gleich und bedenkt man, dass für Tätigkeiten in der Selbstverwaltung ausser Zeit, Nerven (beides in erheblichem Umfang) und Büromaterial (in geringem Umfang) keine weiteren materiellen Ressourcen erforderlich sind, dann könnte man an die Hälfte der Mittel denken – an den For-

8 Ökonomisch geschulte Leser denken jetzt sicher sofort an ein Marktdiagramm mit einem einheitlichen Preis und an das Konzept der Konsumentenrente – ja, genau dies ist hier gemeint!

9 Auch nicht ökonomisch geschulte Leser werden richtig vermuten, dass der Verfasser für die zweite Alternative plädiert, wenn das Verfahren vor dem Sommersemester 2002 implementiert werden sollte, und sie werden den Grund nicht erraten müssen, da er offensichtlich ist!

schungsoutput liegt damit so nahe, dass zumindest Aussenstehende die Frage stellen werden, warum man eigentlich noch Forschung machen muss. Für Insider ist der Grund klar – die herrschende Praxis.

Wie könnte ein entsprechender Allokationsmechanismus aussehen? Eine Möglichkeit, auf die man in Anlehnung an den oben dargelegten Vorschlag zur Allokation von Forschungssemestern sofort kommt, besteht darin, das vorgeschlagene Verfahren zur Messung des Forschungsoutputs auch auf die Nicht-Professoren auszudehnen und die Werte für alle Mitglieder einer jeden einzelnen Einheit (z. B. für jedes Institut eines Fachbereichs) zu addieren. Die Summe dieser Summen ergibt dann eine Gesamtpunktzahl – nehmen wir an, sie beträgt für das Jahr 2000 im Fachbereich Fundamentalwissenschaften 12.358, wovon auf das Institut für Grundsatzfragen 4.974 entfallen. Erhält der Fachbereich 100.000 DM Sachmittel und Personalmittel für Hilfskräfte, und entscheidet man sich dafür, die Hälfte dieser Mittel forschungsoptimiert zu vergeben, dann sind 50.000 DM zu verteilen. Jeder »Outputpunkt« ist dann  $(50.000 \text{ DM} / 12.358 =) 4,046 \text{ DM}$  wert, und das Institut für Grundsatzfragen erhält folglich  $(4.974 * 4,046 \text{ DM} =) 20.124,80 \text{ DM}$ .

Nehmen wir an – und dies erscheint mir realistisch – dass jede zusätzliche Mark Sachmittel einen positiven Grenznutzen für die Mitglieder in einer Einrichtung hat, denn sie erweitert den Raum erreichbarer Güterkombinationen (Bücher, Software, Hardware, Hiwi-Stunden, Tagungsreisen ...). Gelten die oben getroffenen Verhaltensannahmen 1 bis 4 für die Mitglieder der Teilbereiche, dann erhöht die Einführung eines solchen Allokationsschemas für alle die Kosten der Alternative »Nicht Forschen« (und damit die Kosten einer Stunde Freizeit oder Nebentätigkeit) und diese wird von allen (in unterschiedlichem Masse, je nach individueller Kosten-Nutzen-Abwägung) in geringerem Umfang gewählt. Je nach Gewichtungsschema und nach den komparativen Vorteilen der Betroffenen wird dies zu unterschiedlichen Steigerungen der Forschungsaktivitäten in den verschiedenen Bereichen führen und damit den Forschungsoutput der gesamten Einheit erhöhen.

Das skizzierte System einer zu den ermittelten Forschungsoutputpunkten proportionalen Allokation von Sach- und Personalmitteln ist damit geeignet, Anreize zur Forschung zu stärken und also ein Schritt in die richtige Richtung. Es führt aber, wie Albers (1999) in einer pfiffigen Übertragung seiner Lösung des formal identischen Problems der optimalen Verteilung von Marketing-Budgets auf die Allokation von Hochschulbudgets gezeigt hat, nicht zu einer optimalen Allokation. Hierzu muss neben der Höhe des Erfolgs einer Einheit auch das Ausmass berücksichtigt werden, mit dem der Erfolg durch Budgetänderungen beeinflusst werden kann. Technisch gesprochen muss die Mittelverteilung proportional zu dem Produkt aus Leistungsausprägung und einer Elastizität, die die

relative Veränderung der Leistung dividiert durch die relative Veränderung der Mittelzuweisung misst, vorgenommen werden. Intuitiv wird dies einsichtig, wenn man bedenkt, dass damit nicht nur die Leistung einer Einheit, sondern auch das Ausmass, in dem sie eine weitere Mark in zusätzliche Forschungsleistungen umsetzt, ausschlaggebend für die Höhe der Mittelzuweisung ist.<sup>10</sup>

Allererste, klitzekleine Ansätzchen in die vorgeschlagene Richtung haben wir bereits realisiert:

(1) Aus einem »Sondertopf« auf Universitätsebene werden auf Antrag Mittel zur Vorbereitung von Drittmittelanträgen bereitgestellt. Die Allokation orientiert sich hierbei zwar nicht am Forschungsoutput, denn der soll ja erst in dem zu beantragenden Projekt erzielt werden. Zumindest indirekt ist aber auch ein Zusammenhang mit dem Forschungsoutput der Vergangenheit gegeben, denn auf das arbeitsintensive Antragsverfahren mit seinem sehr unsicheren Ausgang wird sich nur ein Hochschullehrer einlassen, der aufgrund seiner Reputation und insbesondere aufgrund seiner anerkannt guten Publikationen erwarten kann, den üblichen Antragsabschnitt »Eigene Vorarbeiten« in einer die begutachtenden Peers überzeugenden Weise ausfüllen zu können.

(2) Seit dem akademischen Jahr 1998/99 werden jeweils einige Nachwuchswissenschaftler auf Universitätsebene durch eine Sachmittelpremie für herausragende Vortragstätigkeit auf Tagungen und im Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zusätzlich noch für herausragende Publikationstätigkeiten ausgezeichnet. Auch dies ist eine Form einer forschungoutputorientierten Mittelallokation.

Beide Ansätze gehen in die richtige Richtung, betreffen aber nur einen sehr kleinen Teil des Budgets und gehen damit nicht weit genug. Insbesondere die Prämierung von Nachwuchswissenschaftlern sollte aber auch bei einer Realisierung der hier vorgeschlagenen umfassenderen Reform beibehalten werden.

Für weitergehende Schritte in Richtung auf eine Umsetzung des von Albers (1999) vorgeschlagenen Verfahrens hat nicht nur die Universitätsleitung allen Spielraum, sondern auch jeder Fachbereich, wenn kein Gesetz vorschreibt, woran sich die Mittelvergabe zwischen und innerhalb von Teilbereichen einer Hochschule zu orientieren hat – und zumindest mir ist keine entsprechende verpflichtende Regelung bekannt. Wenn die Forschungsleistung durch stärkere Anreize zur Forschung gestärkt werden soll, dann sollte dieser Spielraum im hier vorgeschlagenen Sinne genutzt werden.

10 Die formale Herleitung und Anweisungen für die praktische Umsetzung dieser Allokationsregel finden sich bei Albers (1999).



*Fazit*

Von einer Institution wie der Universität sollte man, so Gerlach (1993, 265), erwarten, dass sie Anreize und Belohnungen bereithält für ein Verhalten, zu dem sie ermutigen möchte, und Sanktionen für Verhaltensweisen, die ihr abträglich erscheinen; dies ist in Deutschland bezogen auf Forschungsaktivitäten bisher nur sehr begrenzt der Fall. Will man das im Sinne der hier gemachten Vorschläge ändern, muss man mit Widerständen rechnen, denn bei einem Kuchen von gegebener oder realistisch betrachtet zukünftig eher schrumpfender Grösse geht es beim Übergang zu einer an Anreizen für Forschungsleistungen orientierten Allokation von Forschungssemestern und Sach- bzw. Personalmitteln nicht um die Verteilung von Zuwächsen, sondern um Umverteilung. Ein solcher Weg wird Verlierer hervorbringen, und die werden sich wehren – die Erfolgswahrscheinlichkeit von Klagen auf Besitzstandswahrung vermag ich als Ökonom nicht einzuschätzen.

Entscheidungen zu einer Realisierung von Vorschlägen wie den hier unterbreiteten sind daher bei vielen Mitgliedern der Universität unpopuläre Entscheidungen, und die Konsequenzen hieraus liegen für den Fall, dass die Mehrheit verlieren würde, für jeden Präsidenten, der wiedergewählt werden will, auf der Hand. Was aber, wenn er gar nicht wiedergewählt werden *kann*?!

*Epilog*

*Wer noch lebt, sage nicht: niemals!*

*Das Sichere ist nicht sicher.*

*So, wie es ist, bleibt es nicht.*

...

*Und aus Niemals wird: Heute noch!*

Bertolt Brecht, Lob der Dialektik<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Bertolt Brecht Werke, Berliner und Frankfurter Ausgabe, Band 11 (Gedichte I), Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988, S. 237f.

*Literatur*

- Albers, Sönke (1999), Optimale Allokation von Hochschul-Budgets, *Die Betriebswirtschaft* 59, 1999, 583-598.
- Gerlach, Knut (1993), Anreizstrukturen und Forschungsaktivitäten in wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen, in: *Ökonomie und Gesellschaft, Jahrbuch 10, Die ökonomische Wissenschaft und ihr Betrieb*, Frankfurt/New York 1993, S. 245 – 268.
- Mankiw, N. Gregory (1998), *Principles of Economics*, Fort Worth etc. 1998.
- o.V. (2000a), *Forschungsevaluation Wirtschaftswissenschaften – Betriebs- und Volkswirtschaftslehre an der Universität Lüneburg*, Selbstbericht, unveröffentlichtes Manuskript, Juni 2000.
- o.V. (2000b), *Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – Forschungsbericht 1999*, Universität Lüneburg Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Arbeitsbericht Nr. 225, Mai 2000.
- Varian, Hal R. (1999), *Intermediate Microeconomics, Fifth Edition*, New York/London 1999.

Dirk Nissen, Ingrid Ott

# Überlegungen zur Hochschulfinanzierung

Eine fächerübergreifende Betrachtung

## *Einleitung*

Eine gute Ausbildung ist das beste Startkapital für eine erfolgreiche Zukunft. Dies ist vermutlich die Hauptmotivation eines Menschen, der sich für die Aufnahme eines Studiums entscheidet. Die konkreten individuellen Gründe umfassen dabei viele Facetten, unter ihnen Wissenserwerb, persönliche Kontakte und soziales Engagement.

Für Volkswirtschaften stellt das Wissensniveau der Bevölkerung einen strategischen Produktionsfaktor dar. Die Hochschulen erbringen Leistungen für Studierende und andere gesellschaftliche Gruppen. Dazu zählen Ausbildung und Qualifikation künftiger Arbeitskräfte, Wissens- und Technologietransfer, Forschungsnetzwerke, Beiträge zur politischen Willensbildung, um nur einige zu nennen. Aus diesem Grund stellen der Staat und damit die allgemeine Öffentlichkeit einer Volkswirtschaft den Hochschulen die erforderlichen finanziellen Mittel zur Verfügung. Dennoch wird seit einigen Jahren über die Finanzierung der Bildungsinfrastruktur kontrovers diskutiert. Die Auseinandersetzungen um Studiengebühren zeigen, dass eine rein steuerfinanzierte Bereitstellung zunehmend in Frage gestellt wird. Hierfür sind sicher die leeren Kassen der öffentlichen Hand verantwortlich. Es werden aber auch andere Argumente in diesem Zusammenhang gebracht. So wird bspw. in einer Gebührenfinanzierung ein Leistungsanreiz für Studierende und Hochschulen gesehen. Auch das Einwerben zusätzlicher Mittel z.B. über Hochschulförderung durch Dritte und Sponsoring wird von Seiten des Staates und des Managements einzelner Hochschulen als attraktive Einnahmequellen angesehen. Diese Diskussion wird nicht nur zwischen Staat und Hochschulen geführt, sondern auch andere gesellschaftliche Anspruchsgruppen beteiligen sich daran.

In diesem Beitrag werden unter Zugrundelegung einer gruppenspezifischen Betrachtung im Rahmen des Stakeholderansatzes sowie der gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen von Bildung Überlegungen zu Finanzierungsalternativen angestellt. Zu diesem Zweck werden in Abschnitt 2 alternative Anspruchsgruppen mittels des Stakeholder-Ansatzes allgemein

dargestellt und darauf aufbauend universitäre Anspruchsgruppen vorgestellt. Hinsichtlich der Hochschulfinanzierung werden kritische Stakeholder identifiziert. Dem schließt sich unter Punkt 3 eine modellhafte Darstellung einzel- und gesamtwirtschaftlicher Aspekte der Bildung an. Die wesentlichen Ergebnisse dieser Überlegungen sind in einem Fazit zusammengefasst.

## *1 Alternative Anspruchsgruppen und Hochschulen*

### *1.1 Der Stakeholder-Ansatz*

Das Stakeholderkonzept beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Ansprüchen unternehmensbezogener Gruppen und wird dem Bereich des strategischen Managements zugerechnet (vgl. u.a. Frigge und Schaltegger (1999), S. 3 sowie Schmid (1998), S. 220). Als Referenzpunkt für die folgende Analyse dient der Stakeholder-Ansatz von Freeman (1999), der einen Stakeholder wie folgt definiert: »A stakeholder in an organization is (by definition) any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization's objectives.« (Freeman (1984), S. 46).<sup>1</sup> Der Ansatz macht deutlich, dass nicht nur die Stakeholder Einfluss auf eine Organisation ausüben, sondern auch die Organisation selbst ihre Stakeholder zu beeinflussen vermag (vgl. Horak (1995), S. 16 sowie Schaltegger und Sturm (1992), S. 9). Es wird also von einem reziproken Abhängigkeitsverhältnis zwischen Organisation und bestimmten Stakeholdern ausgegangen.<sup>2</sup> Der Erfolg einer Organisation wird durch die Fähigkeit des Managements (mit)bestimmt, solche Anspruchsgruppen bei seinen Entscheidungen zu berücksichtigen (vgl. Frigge und Schaltegger (1999), S. 3; Blair (1998), S. 195; Kreikebaum (1993), S. 166). Nach

1 In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff *Stakeholder* oft mit Interessen- bzw. Anspruchsgruppen umschrieben (vgl. z.B. Nissen (1998), S. 160; Horak (1995), S. 17; Schaltegger und Sturm (1992), S. 8). *Stake*, also die Einlage, das Interesse bzw. der Anteil kann wie folgt definiert werden: »A stake is an interest or a share in an undertaking.« A stake »is a right to something. This right might be a legal right ... or ... be thought of as a moral right ...« (Caroll (1996), S. 73). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein »stake« ein wie auch immer gelagertes Interesse einer bestimmten Gruppe an den Aktivitäten einer Organisation ausdrückt (vgl. Böhi (1995), S. 84).

2 Der Begriff »Organisationen« anstelle von »Unternehmen« ist bewusst gewählt, denn mittlerweile dient der Stakeholder-Ansatz zur Darstellung und Analyse der Anspruchsgruppen von verschiedensten Organisationen bzw. Unternehmen des Profit- und des Nonprofit-Sektors. Ursprünglich bezog sich der Stakeholder-Ansatz auf Profit-Unternehmen (vgl. Horak (1995), S. 16; Purtschert (1995), S. 27). Zum *Profit-Sektor* vgl. z.B. Dyllick (1988); Schaltegger und Sturm (1994); Schaltegger (1997) und Schierge (1996) [Ökologie]; Gausemeier et al. (1995); Blair (1998); Clarke (1998); Schmid (1997); Nagos (1991) [Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen]; Nissen (1999) [Biotechnologie]. Zum *Nonprofit-Sektor* vgl. z.B. Nissen (1998), S. 160 ff. und Ludwig (1998) [Verbände]; Purtschert (1995); Horak (1995).

Dyllick (1984) kann eine Organisation »(...) als Koalition von Anspruchsgruppen aufgefasst [werden], die erst dann ihre Leistung erbringen kann, wenn alle Anspruchsgruppen ihren Beitrag geleistet haben.« (Dyllick (1984), S. 74). Die Hinwendung zu einer pluralistischen gesellschaftsorientierten Zielausrichtung mit einer langfristigen Perspektive betont Bleicher (1999, S. 164). Dabei treten neben die an wirtschaftlichen Leistungen der Organisation interessierten Gruppen auch andere gesellschaftliche Bezugsgruppen, die von der Organisation Leistungen erwarten.

Eine Möglichkeit, Anspruchsgruppen einer Organisation darzustellen, ist die Unterscheidung *interner und externer Anspruchsgruppen*. Die externen Gruppen werden weiter in *marktbezogene* und *nicht-marktbezogene Stakeholder* aufgliedert (vgl. Schierge (1996), S. 50 f.; Meffert (1994), S. 189; Meffert und Kirchgeorg (1993), S. 63).<sup>3</sup> So zählen bspw. Arbeitnehmer, Eigentümer und das Management zu den internen Anspruchsgruppen einer Organisation. Fremdkapitalgeber, Lieferanten, Konkurrenten, und Konsumenten werden unter dem Begriff *marktbezogene Anspruchsgruppen* zusammengefasst. Schließlich werden u.a. Staat, Gewerkschaften, Verbände, NGO's, allgemeine Öffentlichkeit, Medien und geographische Nachbarn zu den externen nicht-marktbezogenen Stakeholder gezählt (vgl. Meffert (1994), S. 189 und Schierge (1996), S. 51 ff.). Das Verhältnis zwischen Anspruchsgruppen und Organisation ist durch Leistungen (für die Organisation) und Gegenleistungen (von der Organisation) gekennzeichnet (vgl. Dyllick (1984), S. 74).

### 1.2 Universitäre Anspruchsgruppen

Wendet man den Stakeholderansatz auf Hochschulen an, können mehrere Anspruchsgruppen identifiziert werden. In Anlehnung an die vorgestellte Darstellungsform zeigt Abbildung 1 die Anspruchsgruppen einer Hochschule. Dabei symbolisieren die Pfeilspitzen, die sowohl von den Anspruchsgruppen auf die Hochschule gerichtet sind als auch umgekehrt, wechselseitige *Ansprüche*, aber auch *Einflüsse* zwischen Organisation und Stakeholdern. Darüber hinaus lässt sich aus den Ansprüchen auch *Verantwortung* füreinander ableiten.<sup>4</sup>

3 Zu anderen Darstellungsformen von Anspruchsgruppen vgl. z.B. Freeman (1984), S. 55; Mitroff (1983), S. 33; Dyllick (1988), S. 198; Schaltegger und Sturm (1994), S. 9 ff.; Sauter-Sachs (1992), S. 193; Wheeler und Sillanpää (1998), S. 206.

4 »...die Stakeholder hegen Ansprüche gegenüber der Unternehmung; die Unternehmung erhebt aber auch Ansprüche an diese Gruppen. Damit hat nicht nur die Unternehmung eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, sondern die Gesellschaft (Stakeholders) hat auch eine Verantwortung gegenüber der Unternehmung.« (Sauter-Sachs (1992), S. 194).

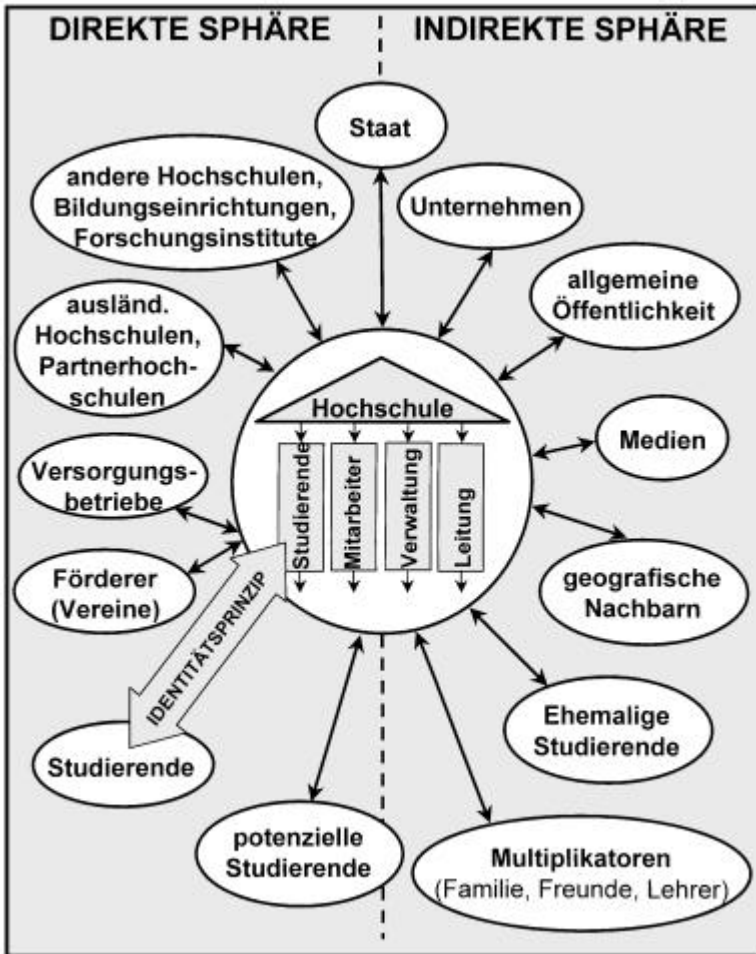


Abbildung 1: Stakeholder-Map einer Hochschule; Quelle: Eigene Darstellung.

Die externen Stakeholder werden hier einer *direkten* und einer *indirekten Sphäre* zugeteilt. Damit ist keine Aussage über ihren jeweiligen Einfluss getroffen, sondern lediglich über die Nähe zum unmittelbaren Hochschul Umfeld. Eine *Sonderstellung* nehmen die Studierenden sowie der Staat ein. Studierende werden sowohl zu den internen als auch zu den externen Anspruchsgruppen gezählt. Der Staat gehört gleichzeitig der direkten und der indirekten Sphäre an.

*Studierende* sind Mitglieder der Hochschule (vgl. Peisert und Framhein (1997), S. 51 f. sowie §36, Abs. 1, Satz 1 HRG), und als solche stel-

len sie eine *interne* Anspruchsgruppe dar. Sie formen und beeinflussen den Hochschulbetrieb u.a. durch ihre Teilnahme, Mitwirkung in Hochschulgremien, studentischen Initiativen. In ihrer Funktion als Empfänger bzw. Nachfrager von Hochschulleistungen<sup>5</sup>, die in vielen Fällen ausschließlich für sie erbracht werden, nehmen sie die Rolle eines *externen* Stakeholders (im Sinne von Konsumenten) ein. Die geschilderte ›Doppelnatur‹ der Studierenden kann mit dem Begriff ›*Identitätsprinzip*‹ umschrieben werden.<sup>6</sup>

Der *Staat* sorgt u.a. für die Bereitstellung öffentlicher Sicherheit, Infrastruktur und Legitimität. In dieser Funktion gehört der Staat der *indirekten* Sphäre an (vgl. z.B. Dyllick (1984), S. 75).<sup>7</sup> Auch die Finanzierung von Hochschulen ist Aufgabe des Staates. Abgesehen von privaten Hochschulen handelt es sich bei Universitäten um staatliche Einrichtungen der Bundesländer, die aus öffentlichen Mitteln finanziert werden (vgl. Peisert und Framhein (1997), S. 54). Von den Hochschulen wird erwartet, dass sie mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen effizient umgehen und sich innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen erfolgreich selbst verwalten (vgl. Peisert und Framhein (1997), S. 53). In diesem Kontext ist der Staat der *direkten* Sphäre zuzuordnen.

Die folgende Tabelle liefert eine Übersicht über die wesentlichen Leistungen und Gegenleistungen im Verhältnis zwischen Hochschule und den bislang identifizierten Anspruchsgruppen. Leistungen und Gegenleistungen sind in Analogie zur Darstellung der Anspruchsgruppen ›*Staat*‹ und ›*Studierende*‹ zu interpretieren.

5 Dabei handelt es sich nicht nur um Vorlesungen, Seminare und andere Lehrveranstaltungen, sondern auch z.B. um Studierendenberatung, Bibliothek, Mensaessen.

6 Das Identitätsprinzip gilt in Verbänden. Danach üben Verbandsmitglieder Tätigkeiten innerhalb des Verbandes aus, stellen aber auch die Hauptgruppe der Abnehmer für Verbandsleistungen. Die Träger sind also gleichzeitig Kunden bzw. Nutznießer der Systemleistung (vgl. Schwarz (1984), S. 32 f.).

7 Die genannten Leistungen werden für die Gesellschaft und nicht ausschließlich für Hochschulen erbracht.

Anspruchsgruppe	Leistungen für die Hochschule	Gegenleistungen von der Hochschule
<b>Interne Anspruchsgruppen</b>		
Leitung	- Arbeitskraft - Vertretung von Hochschulinteressen	- Einkommen - Ansehen, Einfluss, Prestige
Verwaltung	- Arbeitskraft - Sicherstellung von Arbeitsabläufen - Mitbestimmung	- Einkommen - Arbeitsplatzsicherheit - Mitbestimmung
Mitarbeiter - Professoren	- Arbeitskraft - wissenschaftliche Kompetenz - Mitbestimmung	- Einkommen - Entfaltungsmöglichkeiten - Mitbestimmung
- wissenschaftl. Mitarbeiter	- Arbeitskraft - Nachwuchspotenzial - Mitbestimmung	- Einkommen - Qualifikationsmöglichkeiten - Mitbestimmung
Studierende	- Teilnahme am Hochschulbetrieb - Mitbestimmung	- Entfaltungsmöglichkeiten - Betreuung - Mitbestimmung
<b>Externe Anspruchsgruppen der direkten Sphäre</b>		
Studierende	- Existenzgrundlage - Nachfrage nach Dienstleistungen	- Lehrangebot - Betreuung
potenzielle Studierende	- Zukunftssicherung	- Wissensinfrastruktur - Studienplatz- und Studienortwahl
Förderer (Vereine)	- Unterstützung (i.d.R. finanziell)	- Prestige - besondere Veranstaltungen
Versorgungsbetriebe	- Ge- und Verbrauchsgüter	- stabile Lieferbedingungen - gute Zahlungsmoral
ausländische- und Partnerhochschulen	- Wissenstransfer - Studierendenaustausch	- Wissenstransfer - Studierendenaustausch
andere Hochschulen	- Wissenstransfer - Zusammenarbeit - Forschungsnetzwerke	- Wissenstransfer - Zusammenarbeit - Forschungsnetzwerke
Staat	- Finanzierung - rechtliche Rahmenbedingungen	- Bildungsniveau - Selbstverwaltung - effizientes Haushalten - Wissens- und Technologietransfer
<b>Externe Anspruchsgruppen der indirekten Sphäre</b>		
Staat	- Infrastruktur - öffentliche Sicherheit	- Akkumulation von Humankapital - Einhaltung von Rechtsvorschriften und Normen
Unternehmen	- Praktikums- und Arbeitsplätze für Studierende bzw. Absolventen - finanzielle Unterstützung	- potenzielle Arbeitskräfte - Bildung - Wissens- und Technologietransfer
allgemeine Öffentlichkeit	- Steueraufkommen	- Bildung - Wissens- und Technologietransfer
Medien	- Medium zur Eigendarstellung - Information	- umfassende und realistische Information
geographische Nachbarn	- Duldung/Akzeptanz - Infrastruktur	- Wissens- und Technologietransfer - Wirtschaftsfaktor
ehemalige Studierende	- Multiplikatorenfunktion - Good will	- Reputation - besondere Angebote (Weiterbildung)
Multiplikatoren	- Multiplikatorenfunktion - Good will	- Reputation - besondere Angebote (Information)

Tabelle 1: Anspruchsgruppen einer Hochschule – Beispiele für Leistungen, Gegenleistungen, Quelle: eigene Darstellung



## 2 Einzel- und gesamtwirtschaftliche Aspekte von Bildung

### 2.1 Kritische Stakeholder und deren Implementierung in ökonomischen Modellen

Kritische Stakeholder sind jene, deren Leistungen für die Organisation schlecht oder gar nicht substituierbar sind (vgl. Burla (1989), S. 38).<sup>8</sup> Bezogen auf Hochschulen sind dies der Staat sowie die Studierenden. Gleichzeitig stellen diese beiden Stakeholder die Akteure in modelltheoretischen Überlegungen aus dem Bereich der Mikroökonomie sowie der Makroökonomie dar, in welchen einerseits individuelle Bildungsentscheidungen und andererseits gesellschaftliche Auswirkungen von Bildung analysiert werden.

### 2.2 Der Humankapitalaspekt

Aus ökonomischer Sicht ist das am häufigsten genannte Argument zur Begründung von individuellen Ausbildungsanstrengungen ein im Vergleich zur Situation ohne Ausbildung höheres Lebenseinkommen.<sup>9</sup> Dies beschreibt das Entscheidungskalkül, wonach die erwarteten Erträge in Form höherer Einkommen den Kosten für die Ausbildung gegenübergestellt werden. Das Individuum entscheidet sich dann für die Aufnahme eines Studiums, wenn die Erträge die Kosten übersteigen. Zu den Kosten zählen hierbei neben den direkt entstehenden Kosten auch die Opportunitätskosten, welche bspw. die während des Studiums entgangenen Einkünfte beinhalten.

Doch Bildung wird nicht nur aus individueller Sicht nachgefragt, sondern ein hohes Ausbildungsniveau der Bevölkerung ist auch aus Sicht der Gesellschaft erwünscht. Die öffentliche Bereitstellung von Schulen und Hochschulen wird damit begründet, dass Bildung nicht ein gewöhnliches Gut sei, sondern spezifische Eigenschaften aufweise: so ist einerseits ›Ausbildung‹ ein Standardbeispiel in Lehrbüchern für ein meritorisches Gut.<sup>10</sup> Andererseits führt Ausbildung und mithin die Investition in Wissen

8 »Die Ansprüche und Beeinflussungs- resp. Eingriffsmöglichkeiten dieser Gruppen beruhen dabei primär auf faktischen, vertraglichen, gesetzlichen oder normativen Grundlagen zwischen Unternehmen und Anspruchsgruppen, können aber sekundär auch aus gesellschaftspolitischen Konventionen abgeleitet werden.« (Janisch (1992), S. 125).

9 Seit den 50er Jahren geht man davon aus, dass der Konsum in jeder Periode nicht vom Perioden-Einkommen, sondern vom Lebenszeiteinkommen abhängt (vgl. bspw. Friedman (1957)). Da im Rahmen intertemporaler Optimierungsmodelle üblicherweise die Konsummöglichkeiten das Nutzenniveau determinieren, wird das Ziel der Haushalte – nämlich die Nutzenmaximierung – durch eine Maximierung des Lebenseinkommens erreicht.

10 Der Begriff geht ursprünglich auf Musgrave (1959) zurück. Bei meritorischen Gütern wird die Bereitstellung durch den Staat mit dem Argument gerechtfertigt, die Präferenzen der Individuen seien verzerrt. Somit führt die am Markt geäußerte

zur Akkumulation von Humankapital, wovon gesamtwirtschaftlich positive externe Effekte erwartet werden.<sup>11</sup>

Die individuelle Investition in Humankapital führt dazu, dass die eigene Produktivität direkt zunimmt. Gleichzeitig jedoch steigt auch die durchschnittliche Produktivität innerhalb einer Volkswirtschaft, d.h. die Produktivität sämtlicher Individuen. Das Individuum allerdings orientiert sich bei seiner Akkumulationsentscheidung an seinen individuellen Erträgen, welche niedriger sind als die gesamtwirtschaftlichen Erträge. Der Gesamtertrag der individuellen Investitionsentscheidung teilt sich in einen individuellen und einen gesamtwirtschaftlichen Ertrag auf. Übersteigen die sozialen Erträge die individuellen, so geht von der Akkumulation von Humankapital ein positiver externer Effekt aus. Damit kann aus ökonomischer Sicht staatliches Handeln gerechtfertigt werden, wobei die öffentliche Bereitstellung von Bildungsinfrastruktur eine Möglichkeit zur Internalisierung des genannten externen Effekts darstellen kann.

Die Frage, wie man die Bereitstellung der Bildungsinfrastruktur finanzieren sollte, kann nur in Abhängigkeit von den staatlicherseits zur Verfügung stehenden Finanzierungsinstrumenten beantwortet werden: Unterstellt man die Existenz positiver externer Effekte, führt eine reine Gebührenfinanzierung trotz der Möglichkeit zum Marktausschluss nicht zu einem effizienten Ergebnis. Tatsächlich sehen ja auch die staatlichen Hochschulen (zumindest in ihrem Grundsatz) von der Erhebung von Studiengebühren ab. Mithin muss die Bereitstellung mit Hilfe des erzielten Steueraufkommens finanziert werden.

Zieseemer (1990) leitet im Rahmen eines Wachstumsmodells die Bedingungen für den optimalen Steuersatz her. Im Ergebnis kann so gezeigt werden, dass ein dauerhaftes Wachstum des Pro-Kopf-Einkommens erzielt wird, wenn Individuen unter dem Einsatz einer staatlich bereitgestellten Bildungsinfrastruktur Humankapital akkumulieren. Die der Analyse zu Grunde liegenden Produktionsfaktoren sind physisches Kapital, ungelernete Arbeitskräfte sowie Humankapital. Letzteres kann durch Bildung, physisches Kapital durch Investitionen akkumuliert werden. Der Staat stellt die Bildungsinfrastruktur bereit. Die individuelle Produktivität

Nachfrage nach dem Gut zu einem – gemessen am gesellschaftlich wünschenswerten Versorgungsgrad (merit wants) – zu geringen Versorgungsgrad.

11 Seit Beginn der 90er Jahre gibt es eine Vielzahl von endogenen Wachstumsmodellen, die sich mit den positiven Produktivitätswirkungen von Humankapital auseinandersetzen. Zu den ersten zählen die Modelle von Lucas (1988) sowie dasjenige von Becker, Murphy und Tamura (1990). Die Umsetzung der wachstumstheoretischen Modelle in empirisch testbare Hypothesen geht auf Mankiw, Romer und Weil (1992) zurück. Innerhalb der empirischen Analysen jedoch herrscht Uneinigkeit über die tatsächliche Produktivitätswirkung von Humankapital. Eine Übersicht über alternative Schätzansätze und empirische Implementationen von Modellen, in welchen Humankapital Bestandteil der Produktionsfunktion ist, liefert bspw. Gundlach (1998).

des Humankapitals hängt einerseits von seiner absoluten Höhe, andererseits jedoch auch von der zur Verfügung stehenden Bildungsinfrastruktur ab. Diese ist als reines öffentliches Gut modelliert und wird durch eine proportionale Einkommensteuer finanziert. Der optimale Steuersatz entspricht der partiellen Produktionselastizität der Bildung, was bedeutet, dass derjenige Anteil des privaten Einkommens für die Bereitstellung der Bildungsinfrastruktur investiert werden sollte, der dem Beitrag des Humankapitals am Output entspricht.

Dieses im letzten Abschnitt abgeleitete aus Sicht der Theorie eindeutige Ergebnis bzgl. der optimalen Finanzierungsinstrumente umzusetzen ist schwierig, da die Realität komplexer ist als in dem Modell dargestellt. Dennoch kann mit Hilfe des Modells begründet werden, warum der Staat selbst bei Existenz der Möglichkeit des Marktausschlusses nicht ausschließlich gebührenfinanzierte Hochschulen bereitstellen sollte. Gleichzeitig drängt sich vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Hochschulen einer Vielzahl von Anspruchsgruppen gegenübersehen, die Frage auf, ob neben den Studierenden und den Steuerzahlern nicht auch andere Stakeholder die Hochschulen bei der Finanzierung unterstützen können. Bezogen auf die finanziellen Belange von Hochschulen zählen nämlich neben Staat (Hochschulfinanzierung), und Studierenden (Studiengebühren) auch die allgemeine Öffentlichkeit (Steueraufkommen), Forschungsinstitute (Drittmittelfinanzierung) sowie Unternehmen und Förderer (Sponsoring, Förderung, Spenden, Stiftungsgelder)<sup>12</sup> zu den Schlüsselgruppen bzw. kritischen Stakeholdern. Es wird deutlich, dass neben Steuern und Gebühren weitere Instrumente für die Finanzierung von Hochschulen zur Verfügung stehen. Aus ihnen gilt es einen optimalen Finanzierungsmix zusammenzustellen, der sich in einer dynamischen Umwelt ändern wird. Allerdings erlauben die dieser Betrachtung zu Grunde gelegten Modelle keine Aussage über die Gewichtung der Instrumente innerhalb des Mix.

### 3 Fazit

Es zeigt sich, dass die Realität durch die genannten Modelle in ihrer Komplexität nicht zur Gänze erklärt werden kann. Andererseits ist aber zu erkennen, dass eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Anspruchsgruppen hilfreich sein kann, um alternative Möglichkeiten der Hochschul(mit)finanzierung zu identifizieren und hinsichtlich des Prin-

<sup>12</sup> Diese Arten der Mittelbeschaffung werden auch unter dem Begriff ›Fundraising‹ zusammengefasst (vgl. Meffert (1993), S. 5). Hermanns und Glogger zählen auch die Auftragsforschung und Vermarktung [z.B. Vermietung von Sportanlagen, Hörsäle der Hochschule] zum Fundraising. (vgl. Hermanns und Glogger (1998), S. 15 ff.).

›Leistung und Gegenleistung‹ zu diskutieren. Die Position der Staates in diesem Zusammenhang lässt sich zwar auch im Stakeholderansatz als eine Anspruchsgruppe darstellen. Allerdings stellt die Auseinandersetzung mit der Frage der Hochschulfinanzierung allein aus betriebswirtschaftlicher Sicht eine eher *gruppenspezifische* Betrachtung in den Mittelpunkt. So ließen sich bspw. die Vor- und Nachteile alternativer Finanzierungskonzepte aus Sicht der Hochschulen, des Staates als auch der Studierenden diskutieren. Da diese Gruppen unterschiedliche Ziele verfolgen und alternativen Restriktionen unterliegen, unterscheiden sich die Ergebnisse solch einer Diskussion je nach Blickwinkel. Eine gesamtwirtschaftliche Betrachtung ermöglicht aber über die Identifikation externer Effekte auch eine *gesellschaftliche* Legitimation der Staatstätigkeit im Bereich der Bildung.

Die in diesem Beitrag gemachten Ausführungen berühren die Frage nach der Bedeutung des Staates für die Hochschulen also von zwei unterschiedlichen Betrachtungsebenen: Einerseits werden die Hochschulen und ihre Stakeholder unter dem Fokus finanzieller Bildungsinfrastruktur analysiert (direkte Sphäre), andererseits fungiert der Staat als Rahmengeber einer Bildungsinfrastruktur innerhalb einer Volkswirtschaft (indirekte Sphäre). In der politischen Diskussion spielt die Bedeutung von Humankapital als Standortfaktor eine wichtige Rolle, und die politischen Parteien messen der Bildungspolitik eine große Bedeutung bei. Dennoch wird es vor dem Hintergrund knapper Haushaltsmittel und dem Wettbewerb zwischen den Hochschulen um diese Gelder in Zukunft immer wichtiger sein, bei der Bereitstellung des Bildungsangebots auf alternative Finanzierungsquellen zurückzugreifen. Der Stakeholder-Ansatz nennt hierfür einige Ansatzpunkte. Den optimalen Finanzierungsmix für jede Hochschule individuell zu ermitteln, ist Aufgabe der Hochschulleitung.

### Literatur

- Becker, G. S., Murphy, K. und R. Tamura (1990): Human Capital, Fertility, and Economic Growth, in: Journal of Political Economy, 98 (5), Part II, S. 12-37.
- Blair, M. (1998): For Whom Should Corporations Be Run?: An Economic Rational for Stakeholder Management, in: Long Range Planning, Jg. 31, Nr. 2, S. 195-200.
- Bleicher, K. (1999): Das Konzept Integriertes Management: Visionen – Missionen – Programme, 5. Auflage, Frankfurt am Main, New York.
- Böhi, D. (1995): Wettbewerbsvorteile durch die Berücksichtigung der strategisch relevanten gesellschaftlichen Anspruchsgruppen, Zürich.
- Burla, S. (1989): Rationales Management in Nonprofit-Organisationen, Bern, Stuttgart.
- Clarke, T. (1998): The Stakeholder Corporation: A Business Philosophy for the Information Age, in: Long Range Planning, Jg. 31, Nr. 2, S. 182-194.

- Carroll, A. (1996): Business & society: ethics and stakeholder management, 3<sup>rd</sup> edition, Cincinnati.
- Dyllick, T. (1984): Erfassung der Umweltbeziehungen der Unternehmung, in: *io Management Zeitschrift*, Jg. 53, Nr. 2, S. 74-78.
- Dyllick, T. (1988): Management der Umweltbeziehungen: Öffentliche Exponiertheit von Unternehmungen als Herausforderung für Managementtheorie und -praxis, in: *Die Unternehmung*, Jg. 42, Nr. 3, S. 190-204.
- Freeman, R. (1984): *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston et al.
- Freeman, R. (1999): Divergent Stakeholder Theory, in: *Academy of Management Review*, Jg. 24, Nr. 2, S. 233-236.
- Friedman, M. (1957), *A Theory of the Consumption Function*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Frigge, F. und S. Schaltegger (1999): Was ist »Stakeholder Value«? Vom Schlagwort zur Messung, Arbeitsbericht Nr. 219 der Universität Lüneburg, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Lüneburg.
- Gausemeier, J., Fink, A., Schlake, O. und H. Nixdorf (1995): Entwicklung zukunftsrobuster Leitbilder durch Stakeholder-Szenarien, in: *io Management Zeitschrift*, Jg. 64, Nr. 10, S. 32-36.
- Gundlach, E. (1998): Humankapital im Entwicklungsprozess, Wachstumstheoretische Grundlagen und empirische Relevanz, in *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, Heft 12, 616-622.
- Hermanns, A. und A. Glogger (1998): Management des Hochschulsponsoring: Orientierungshilfen für die Gestaltung und Umsetzung von Sponsoringkonzepten an Hochschulen, Neuwied et al.
- Horak, C. (1995): Stakeholder-Management für Nonprofit-Organisationen, in: *Verbandsmanagement*, Jg. 20, Nr. 3, S. 16-26.
- Hochschulrahmengesetz vom 26.01.1976 (BGBl. I S. 185) i.d.F. 20.08.1998 (BGBl. I S. 2190).
- Janisch, M. (1992): *Das strategische Anspruchsgruppenmanagement: Vom Shareholder Value zum Stakeholder Value*, Bamberg.
- Kreikebaum, H. (1993): *Strategische Unternehmensplanung*, 5. Auflage, Stuttgart.
- Lucas, R. E. (1988): On the Mechanics of Economics and Development, in: *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.
- Ludwig, B. (1998): *Kommunikationspolitik im Nonprofit-Sektor am Beispiel des Kreisfeuerwehrverbandes Lüneburg e.V.*, Magisterarbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium am Fachbereich Angewandte Kulturwissenschaften der Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Mankiw, N. G., Romer, D. und D. N. Weil (1992): A Contribution to the Empirics of Economic Growth, in: *The Quarterly Journal of Economics*, 107, 407-437.
- Meffert, H. (1994): *Marketing-Management: Analyse – Strategie – Implementierung*, Wiesbaden.
- Meffert, H. (1993): *Fundraising für die Wissenschaft – eine Herausforderung an das Marketing von Universitäten*, Arbeit spapier Nr. 42, Institut für Marketing der Universität Münster.
- Meffert, H. und M. Kirchgeorg (1993): *Marktorientiertes Umweltmanagement: Grundlagen und Fallstudien*, 2. Auflage, Stuttgart.
- Mitroff, I. (1983): *Stakeholders of the Organizational Mind*, San Francisco.
- Musgrave, R. A. (1959): *The Theory of Public Finance*, McGraw-Hill, New York.
- Nagos, P. (1991): *Externe Berichterstattung – Information für »Stakeholder«*, Zürich.
- Nissen, D. (1998): *Effektivität des Marketing von Verbänden*, Wiesbaden.
- Nissen, D. (1999): Zur Relevanz des Stakeholder-Ansatzes im Bereich der Biotechnologie, Arbeitsbericht Nr. 213 der Universität Lüneburg, Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Lüneburg.

- Peisert, H. und G. Framhein (1997): Das Hochschulsystem in Deutschland, 2. Auflage, Bad Honnef.
- Purtschert, R. (1995): Stakeholder-Management im Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen (NPO), in: *Verbands-Management*, Jg. 20, Nr. 3; S. 27-30.
- Sauter-Sachs, S. (1992): Die unternehmerische Umwelt: Konzept aus Sicht des Züricher Ansatzes zur Führungslehre, in: *Die Unternehmung*, Jg. 46, Nr. 3, S. 183-204.
- Schaltegger, S. und A. Sturm (1992): *Ökologieorientierte Entscheidungen im Unternehmen*, Bern et al.
- Schaltegger, S. und A. Sturm (1994): *Ökologieorientierte Entscheidungen im Unternehmen: Ökologisches Rechnungswesen statt Ökobilanzierung: Notwendigkeit, Kriterien, Konzepte*, 2. Auflage, Bern et al.
- Schaltegger, S. (1999): Bildung und Durchsetzung von Interessen zwischen Stakeholdern der Unternehmung: Eine politisch-ökonomische Perspektive, in: *Die Unternehmung*, Jg. 53, Nr. 1, S. 3-20.
- Schierge, F. (1996): *Die Bedeutung ökologischer Anspruchsgruppen für den strategischen Planungsprozeß eines Unternehmens: Eine theoretische Abhandlung mit empirischer Validierung*, Lüneburg.
- Schmid, S. (1998): Shareholder-Value-Orientierung als oberste Maxime der Unternehmensführung? – Kritische Überlegungen aus der Perspektive des Strategischen Managements, in: *Zeitschrift für Planung*, Nr. 9, S. 219-238.
- Schmid, U. (1997): Das Anspruchsgruppen-Konzept, in: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, Heft 7, S. 633-635.
- Schwarz, P. (1984): *Erfolgsorientiertes Verbands-Management, Band 1: Grundlagen der Verbandsbetriebslehre und der Verbandsforschung*, Sankt Augustin.
- Solow, R. M. (1956): A Contribution to the Theory of Economic Growth, in: *Quarterly Journal of Economics*, 70 (1), 65-94.
- Weiler, H. (2000): Das Märchen von der Hochschulreform, in: *Die Zeit vom 19.04.2000*, Jg. 55, Nr. 17, S. 40.
- Wheeler, D. und M. Sillanpää (1998): Including the Stakeholders: The Business Case, in: *Long Range Planning*, Jg. 31, Nr. 2, S. 201-210.
- Ziesemer, Th. (1990): Public Factors and Democracy in Poverty Analysis, in: *Oxford Economic Papers*, 42, 268-280.

Ursula Weisenfeld

## Hochschule, wandle Dich!

Über Kompetenz und Kreativität und andere Erfolgsfaktoren im Innovationsmanagement der Hochschule, oder:  
die neu(e)n K's der Erneuerung

### *Reformen, Reformen ...*

Immer wieder soll die deutsche Hochschule reformiert werden: es sollen Studienzeiten verkürzt, Qualität von Forschung und Lehre verbessert, Effizienz erhöht (sparen!), Effektivität gesteigert (Wissenschaft und Wirtschaft für neue Arbeitsplätze), Existenzgründer hervorgebracht (EXIST – Existenzgründer aus Hochschulen), das Patentwesen an den Hochschulen verbessert und Profile im Wettbewerb der Hochschulen herausgebildet (Leitbilder) werden etc. – manche sprechen auch von Innovationsoffensive(n).

### *Durchsetzung: Das Nadelöhr*

Nun hat die Innovationsforschung in der Betriebswirtschaftslehre mittlerweile einen festen Platz: Innovationen wird eine hohe Bedeutung für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen, Regionen und ganzer Volkswirtschaften beigemessen – und eben auch von Hochschulen. Immer wieder wird in der Literatur, aber auch in der Wirtschaftspresse der ›Schumpetersche Unternehmer‹ gepriesen, der mit der Durchsetzung neuer Kombinationen Gleichgewichte zerstört und Wandel kreiert. Besonderes Augenmerk ist auf eben diese *Durchsetzung* zu richten: gute Ideen und Ressourcen reichen nicht aus, um innovativ zu sein. Vielmehr stehen der Durchsetzung neuer Kombinationen organisationsinterne und externe *Barrieren* entgegen, deren Überwindung eine wesentliche Aufgabe des (Hochschul-) Managements ist.

*Innovation – was ist das?*

Innovationen können neue Produkte und Dienstleistungen, neue Verfahren in der Herstellung (Verfahrensinnovation) oder Veränderungen in der Organisation sein. Die Neuartigkeit kann sich auf die Organisation, auf den Markt oder auf die Welt beziehen: Die Sicht *neu für die Organisation* (die Hochschule) ist relevant, wenn es um die internen Barrieren im Innovationsprozess und deren Überwindung geht. Hierzu stellten March und Simon (1958, S. 173) fest: »*Individuals and organizations give preferred treatment to alternatives that represent continuation of present programs over those that represent change*«.

Die Sicht *neu für den Markt* ist relevant, wenn es um Wettbewerbsvorteile, also die Positionierung im Hochschulbereich, geht. Eine solche Positionierung ist keinesfalls auf den Standort Deutschland beschränkt. So hat eine international besetzte Expertenkommission die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Max-Planck-Gesellschaft evaluiert. Der entsprechende Bericht enthielt auch »besorgte, mitunter sogar herbe Kritik an einer ganzen Reihe von Eigentümlichkeiten des deutschen Forschungs- und Wissenschaftssystems. Dabei konnten sich die Gutachter auch auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichen zwischen führenden europäischen und außereuropäischen Wissenschaftsnationen mittels quantitativ-bibliometrischer Verfahren beziehen, in denen Deutschland, insbesondere bezogen auf die eingesetzten Forschungsmittel, zwar zumeist nicht schlecht, aber keineswegs so hervorragend abschnitt, wie es sich manche nicht nur dringend wünschen, sondern gelegentlich auch selbstgefällig einbilden« (Markl 2000, S. 33). Bei einer *Weltneuheit* fehlen direkte Vergleichsmöglichkeiten bezüglich des Innovationsmanagements seitens der Hochschulen und der Akzeptanz im Markt. Eine solche Innovation wäre also mit besonders hohen Unsicherheiten verbunden.

Innovationen kann man durch Eigenschaften beschreiben und kategorisieren wie etwa:

- **Schrittlänge:** bei einer geringfügigen Veränderung können Betroffene wegen der Nähe zu Bekanntem Präferenzen äußern. Bei einer »revolutionären« Erfindung hingegen werden die Betroffenen eher Schwierigkeiten haben, Vorstellungen und Präferenzen zu dieser Innovation zu entwickeln.
- **Unsicherheit:** bei der Einführung einer Neuerung herrscht keine vollkommene Information bezüglich der Konsequenzen dieser Handlung sowie alternativer Aktionen (etwa: Nichteinführung, Verschiebung des Einführungszeitpunktes). Die Unsicherheit kann zum Beispiel darin liegen, dass die Neuerung noch nicht ausgereift genug ist und damit die Gefahr von »Kinderkrankheiten« besteht.
- **Komplexität:** insbesondere bei einer hochkomplexen Innovation können sich die gesetzten Ziele noch entwickeln, gegebenenfalls sind Vor-



stellungen über die Machbarkeit im Zeitablauf zu revidieren, und die Erklärungsbedürftigkeit ist höher.

### *Strategie – wohin geht es?*

Innovationsprojekte sind komplexe Aufgaben mit in der Regel weitreichenden Auswirkungen – eine Einbindung in die strategische Planung ist deshalb sinnvoll. Das Wort Strategie stammt aus dem Griechischen und heißt Kunst der Heerführung, und Carl von Clausewitz hat den Begriff als »*Gebrauch des Gefechts zum Zwecke des Krieges*« interpretiert. Nun steht zu hoffen, dass das strategische Innovationsmanagement nicht als Gefecht zum Zwecke der Durchsetzung verstanden wird: Stahle (1991, S. 561) bedauert zu Recht, dass es »leider alltäglich geworden (ist), Begriffe des Krieges und der Kriegsführung in die betriebliche und betriebswirtschaftliche Sprache, in das Denken und Handeln des Managements zu übernehmen«. Vielmehr ist davon auszugehen, dass im Durchsetzungsprozess Grenzen, aber auch Verbesserungsmöglichkeiten durch die Involvierten entdeckt werden, die es zu integrieren gilt. Damit wird auch deutlich, dass die strategische Planung kein starrer Fahrplan sein darf: Strategien haben die Angewohnheit, sich nicht immer an die für sie gemachte Planung zu halten (man könnte an dieser Stelle argumentieren, dass die Menschen, die ja schließlich die Planung gemacht haben, nicht die genügende Voraussetzung, die entsprechende Kompetenz oder die ausreichende Kreativität besäßen, das aber hieße, die Verantwortung nicht nur für die Strategien bzw. deren Misslingen sondern auch für externe Umstände bestimmten Individuen zuzuschreiben).

Wie können wenigstens einige notwendige oder wünschenswerte Innovationen erkannt und durchgesetzt werden, um die Hochschulreform nicht gänzlich in die Welt der Märchen (Hans N. Weiler in Die Zeit, 19.04.2000) einzuordnen?

### *Die Kernfaktoren ...*

Zunächst müssen natürlich Ideen für Neuerungen vorhanden sein, und für deren Entstehung ist *Kreativität* erforderlich. Nicht alle Ideen taugen für eine Entwicklung und Umsetzung, es bedarf also der *Kompetenz*, die guten von den schlechten zu trennen. Da Innovationen Unsicherheiten beinhalten, ist *Kühnheit* erforderlich, um über den Schatten zu springen. Das heißt beileibe nicht, dass man alles, was veränderbar ist, auch verändern soll, vielmehr braucht man die *Klugheit*, Bewahrenswertes auch zu bewahren. Da man Innovationen nie im Alleingang durchsetzen kann, ist

die *Kooperation* mit den Betroffenen wichtig, und da in der Zusammenarbeit vieler Menschen selten alle einer Meinung sind, müssen *Kompromisse* eingegangen werden. Damit diese nicht dazu führen, dass alles beim Alten bleibt, darf die *Kultur* der Organisation nicht innovationsfeindlich sein. Sind die Betroffenen hingegen innovationsbegeistert und sich einig, besteht die Gefahr, dass sie gemeinsam in das Unglück laufen – deshalb ist *Kritik* austeilen und vertragen wichtig.

Schließlich kann man über alles reden: *Kommunikation* zwischen allen Betroffenen ist von enormer Bedeutung, um Ziele und Strategien einander mitzuteilen, Bedenken äußern zu können, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, kurzum: sich auszutauschen und voneinander zu lernen.

### *Was ist, wenn ...*

Was aber ist, wenn diese Kernfaktoren unzureichend ausgebildet sind oder gar ganz fehlen und dadurch die Entwicklung und Durchsetzung von Innovationen gefährdet sind?

(Die K's können im folgenden an der passenden Stelle eingesetzt werden.)

Wir wissen nicht, was wird, und das ist ja ein Wesenszug von Strategien, die per definitionem in die Zukunft gerichtet sind. Was also tun und was unterlassen? Welches ist die richtige Strategie und wer soll das entscheiden?

### *Die richtige Strategie*

*Da steh ich nun, ich armer Tor!  
Und bin so klug als wie zuvor ...  
Und sehe, dass wir nichts wissen können!  
Das will mir schier das Herz verbrennen.*

Faust's verzweifelter Ausspruch drückt aus, was schon Sokrates feststellt:

*Ich weiß, dass ich fast nichts weiß – und ich weiß kaum das.*

Aus diesem und anderem leitet Popper (1979) die Forderungen ab:

*Das macht den Kampf gegen das dogmatische Denken zur Pflicht.  
Es macht auch die äußerste intellektuelle Bescheidenheit zur Pflicht.*

Wenn keiner vollkommenes Wissen hat und die beste Strategie nicht bekannt ist, so gilt es doch, Alternativen abzuwägen und Entscheidungen zu treffen, denn der Schluss, man tue lieber gar nichts, ist häufig die schlechteste Alternative.

### *Wer soll entscheiden?*

Auf Platons Frage *Wer soll herrschen?* sind mögliche Antworten *die Besten, die Klügsten*. Abgesehen davon, dass nach Popper die Frage falsch gestellt ist und die Antworten autoritär sind (Popper schlägt vor, eine bescheidenere Frage zu stellen: »*Was können wir tun, um unsere politischen Institutionen so zu gestalten, dass schlechte oder untüchtige Herrscher (...) möglichst geringen Schaden anrichten können?*«) kann man nicht wissen (s.o.), wer die Besten sind, und zur Frage »*Auf welche Weise haben wir Aussicht, Irrtümer zu erkennen und auszuschalten?*« schlägt Popper folgendes Medium vor: »*Durch Kritik an den Theorien und Vermutungen anderer und – falls wir uns dazu erziehen können – durch Kritik an unseren eigenen Theorien und spekulativen Lösungsversuchen.*«

### *Literatur*

- Clausewitz, C. v. (1980): *Vom Kriege*, hrsg. von U. Marwedel, Stuttgart, zitiert nach Staehle, W., *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, München 1991.
- March, J. G., Simon, H.A. (1958): *Organizations*, New York, London, Sydney.
- Markl, H. (2000): *Reform des deutschen Forschungssystems. Die Max-Planck-Gesellschaft nach ihrer Evaluation durch eine internationale Expertenkommission*, *Wissensmanagement* 1, S. 33-37.
- Popper, K. R. (1979): *Über Wissen und Nichtwissen*, Vortrag, gehalten am 8. Juni 1979 in der Aula der Universität Frankfurt a.M., anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde, in: *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*, 7. Auflage München 1994, S. 41-54.
- Popper, K. R. (1979): *Über die sogenannten Quellen der Erkenntnis*, Vortrag, gehalten am 27. Juli 1979 in der Universität Salzburg, anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde, in: *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*, 7. Auflage München 1994, S. 55-63.
- Schumpeter, J. (1912): *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*, Leipzig.
- Staehle, W. (1991): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, München.
- Weiler, Hans N. (2000), *Das Märchen von der Hochschulreform*, *Die Zeit* 10.4.2000.

Ulf G. Baxmann

## Betriebswirtschaftliche Ausrichtung und Kundenorientierung im Hochschulwesen

### *Zunehmende »Ökonomisierung« des Hochschulwesens*

Strukturwandel ist ein für unsere Wirtschaft und Gesellschaftsordnung typisches Phänomen. Veränderungen insbesondere der technologischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen verlangen von uns immer wieder entsprechende Neuorientierungen und Anpassungen, obwohl das Festhalten an altvertrauten, eingespielten und insoweit abschätzbaren Verhaltensweisen dem Sicherheitsbedürfnis vieler Menschen entspricht. Naturgemäß hat dieser Strukturwandel in der Vergangenheit die verschiedenen Branchen unserer Wirtschaft ebenso wie die einzelnen Bereiche unserer Gesellschaft in unterschiedlicher Intensität berührt. Speziell das Hochschulwesen schien davon vergleichsweise wenig betroffen. Mittlerweile zeichnen sich indes Entwicklungen und geradezu fundamentale Veränderungen ab, die über den Konzeptstatus hinaus nunmehr auch tatsächlich implementiert werden. Das deutsche Hochschulwesen befindet sich im Umbruch.<sup>1</sup>

Analysiert man die verschiedenen Entwicklungslinien, so ist – zumindest aus der Sicht des Wirtschaftswissenschaftlers – insbesondere die fortschreitende »Ökonomisierung« des Hochschulwesens bemerkenswert. Letztere dokumentiert sich nicht nur in der zunehmenden Verwendung der wirtschaftlichen Terminologie und Etablierung einer »Betriebswirtschaftslehre der Hochschulen« als eigenständigem Forschungsgebiet,<sup>2</sup> sondern auch in der Übertragung unternehmerischer Strukturen, Führungsprinzipien, Denk- und Handlungsweisen auf Hochschulen. So geht es z.B. in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion unter anderem um folgende Problemfelder:

1 Vgl. insbes. Müller-Böhlting, D., Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000.

2 Vgl. dazu insbes. den Bericht der Wissenschaftlichen Kommission »Hochschulmanagement« des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. über ihren Workshop am 24./25.2.2000 ([www.wiso.uni-dortmund.de/LSFG/E/wisskom/aktuellw.htm](http://www.wiso.uni-dortmund.de/LSFG/E/wisskom/aktuellw.htm)) und die entsprechende Publikationsliste zum Hochschulmanagement ([www.wiso.uni-dortmund.de/LSFG/E/wisskom/wispubli.htm](http://www.wiso.uni-dortmund.de/LSFG/E/wisskom/wispubli.htm)) bzw. des Centrums für Hochschulentwicklung ([www.che.de/html/publikationen/htm](http://www.che.de/html/publikationen/htm)).

1. Die Frage nach der Zweckmäßig- oder Notwendigkeit sowie den Möglichkeiten und Grenzen der Erstellung eines Universitäts-Leitbildes als einer Art »Unternehmenskultur« mit der zugleich eine nach innen gerichtete »Corporate Identity« sowie ein nach außen gerichtetes »Corporate Image« geschaffen werden sollen. Ohne an dieser Stelle die entsprechende Kontroverse aufzugreifen oder zu vertiefen, sei hier lediglich angemerkt, dass die Findung und praktische Umsetzung eines solchen Leitbildes, ausgehend von der durch Meinungspluralismus und ausgeprägte Basis-Autonomie gekennzeichneten Gegenwartssituation einer Universität, außerordentlich schwierig ist, zumal die Hochschulleitung – leider/Gott sei Dank – (noch) nicht über ein für die Durchsetzung wirksames Anreiz- bzw. Sanktionsinstrumentarium verfügt.

2. Die Frage der Ausgestaltung der Hochschulorganisation, wobei die Abkehr von der gegebenen Gremien-Organisation mit ihrer dezentralen Willensbildung hin zu einem stärker dirigistischen »Vorstandsmodell« den einerseits erhofften, andererseits befürchteten Machtzuwachs der Hochschulleitung mit sich bringen würde. Damit einhergehende Ängste um die Freiheit von Wissenschaft und Lehre mögen zwar im Einzelfall unbegründet sein, können aber grundsätzlich – also im Hinblick auf das Einflusspotenzial – nicht als Fiktion abgetan werden. Insofern ist sehr wohl zu überlegen, ob bzw. ggf. mit welchen Adaptionen sich das in der betrieblichen Praxis erprobte Vorstandsmodell (nebst Aufsichts- bzw. Universitätsrat) zur Führung einer Universität eignet.<sup>3</sup>

3. Die Frage, wie sich eine Hochschule bzw. Universität »gegenüber anderen Anbietern profilieren« und Studierende »im Wettbewerb« für sich gewinnen kann. Jenseits der bereits angesprochenen Frage eines universitären Leitbildes ist dieses Anliegen wohl weitaus besser auf der Fachbereichsebene bzw. studiengangbezogen zu bewältigen. So ist zum einen davon auszugehen, dass bei der Wahl eines Studienplatzes (also auf der »Nachfrageseite«) in erster Instanz nicht die Universität, sondern eine bestimmte Fachrichtung festgelegt wird und der Studierende in spe sich dann eher für das fachspezifische Profil (Fächerauswahl, Lehrpersonal, etc.) als für das Image der übrigen Universität interessiert. Zum anderen scheint es auf der »Angebotsseite« a priori erfolversprechender, sich auf einem »Teilmarkt« zu profilieren, da nur dort vergleichbare bzw. zur Differenzierung und somit zur Profilierung geeignete Kriterien heranzuziehen sind. Demzufolge dürfte es der Universität leichter fallen, seinen Studiengängen in ihrer jeweiligen Fachwelt ein markantes Profil zu verleihen als der Universität in ihrer Gesamtheit.

3 Vgl. dazu u.a. Müller-Böbling, D./Fedrowitz, J. (Hrsg.), Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen, Verantwortung, Rechenschaft, Entscheidungsfähigkeit, Gütersloh 1998.

4. Die damit einhergehende Frage, ob bzw. inwieweit das »Leistungsprogramm« der Universität »bedarfsgerecht« ist, und vor dem Hintergrund der zurückhaltenden staatlichen Finanzierung leider auch zunehmend die Frage, was sich die Universität überhaupt für ein »Angebot leisten« kann bzw. ob die »Kosten im Hinblick auf den Nutzen« gerechtfertigt sind.

5. Die Frage einer »leistungsgerechten Entlohnung«, die im Kontext unserer Wirtschaftsgesellschaft an sich selbstverständlich und von daher zu befürworten ist. Schwierigkeiten bereitet indes die Festlegung geeigneter Leistungskriterien, da die Qualität von Dienstleistungen im Allgemeinen (und erst recht in dem z.T. hoch spezialisierten Bereich von Forschung und Lehre) nur bedingt beurteilt werden kann, ein rein quantitativer Maßstab aber auch nicht hinreichend wäre. Zu bedenken wäre dabei u.a., dass Hochschullehrer als »Produzenten« durch Herabsenken ihrer den Studierenden abverlangten Leistungsanforderungen (also – auf den ersten Blick paradox anmutend – durch eine Qualitätsverringering) mehr Nachfragemasse erzeugen können.

Die hier nur kurz skizzierten Fragen befassen sich lediglich mit einer beschränkten und willkürlichen Auswahl von Problemfeldern. Andere wie z.B. der Einfluss moderner Informations- und Kommunikationstechnologien auf das Lehr- und Lernverhalten oder die Einführung einer neuen Haushaltsphilosophie (Globalhaushalt mit kaufmännischer Buchführung und Erfolgsorientierung anstelle von Kameralistik)<sup>4</sup> wurden insoweit nicht näher thematisiert. Was aber dennoch deutlich geworden sein sollte, ist, dass die Hochschulen einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt sind und sich dabei eine stärker wirtschaftlich orientierte Betrachtungsweise abzeichnet, kulminierend in der Erwägung einer börsennotierten (und damit dem Shareholder-Value verpflichteten) Universitäts-AG.<sup>5</sup>

Unabhängig davon, wie weit dieser Prozess letztendlich betrieben wird, ist festzustellen, dass bereits bei den wenigen oben angerissenen Problemfeldern wiederholt betriebswirtschaftliches Vokabular auftaucht: So war die Rede von Unternehmenskultur, Corporate Identity und – Image, Vorstandsmodell, Wettbewerb, Angebot und Nachfrage, Leistungsprogrammen, Bedarfsgerechtigkeit, Finanzierbarkeit, Kosten-Nutzen-Überlegungen und leistungsorientierten Entlohnungssystemen. Und

4 Vgl. u.a. Küpper, H.-U., Hochschulrechnung auf der Basis von doppelter Buchführung und HGB?, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 52. Jg. (2000), S. 348 ff., sowie Ambrosy, R. u.a., Integrierte Kostenrechnung: Unterwegs in Richtung zu einem modernen Hochschulmanagement, in: Wissenschaftsmanagement, 3. Jg. (1997), S. 204 ff.

5 Vgl. Glotz, P. sowie Hickel, R., Bildungssystem: Universitäten an die Börse, in: Die Bank, 40. Jg. (2000), S. 223.

wenn diese Begriffe hier verwendet wurden, dann nicht nur, weil der Verfasser als Betriebswirt seine Disziplin damit in den Vordergrund stellen möchte, sondern schlichtweg weil Wirtschaftlichkeitsaspekte im Hochschulwesen an Bedeutung gewinnen und Universitäten zunehmend nach betriebswirtschaftlichen Maßstäben beurteilt werden.

Universitäten sind zwar keine nach Gewinnmaximierung strebenden Unternehmen, aber sie sind durchaus nach wirtschaftlichen Grundsätzen zu führende Betriebe. Gefordert (und gefördert) werden daher – neben der leistungsbezogeneren, an bestimmten Qualitätsmerkmalen ebenso wie an absoluten Belastungswerten und mitunter zweifelhaften Input-Output-Relationen orientierten Entlohnung und Mittelzuweisung – gemeinhin mehr Effizienz bzw. Wirtschaftlichkeit im Ressourceneinsatz.

Wenn nun aber zunehmend betriebswirtschaftliches Gedankengut auf Universitäten übertragen wird – was in verschiedener Hinsicht durchaus zweckmäßig und geboten erscheint –, dann muß die Universität auch dementsprechende Grundüberlegungen anstellen und sich wie ein Betrieb u.a. die folgenden Grundfragen stellen:

- a. Was ist mein Betriebszweck?
- b. Was sind meine Leistungen bzw. Produkte?
- c. Wer sind meine Kunden und was bedeutet daran angelehnt »Kundenorientierung im Hochschulwesen«?

Speziell der zuletzt genannte Aspekt erweist sich dabei als ein durch bestimmte Besonderheiten des Hochschulwesens gekennzeichnetes, recht facettenreiches und demzufolge auch durchaus kontrovers gesehenes und beurteiltes Problemfeld.

### *Kundenorientierung im Hochschulwesen*

Aus der Betriebswirtschaftslehre ist bekannt, dass Kundenorientierung speziell in von Verbrauchern dominierten Märkten ein zentraler strategischer Erfolgsfaktor ist. Um aber wirklich kundenorientiert zu handeln, müssen zunächst Kunden definiert, identifiziert und kennengelernt werden. Und hier ergeben sich für die Universitäten bereits die ersten Probleme mit der Frage: »Wer sind unsere Kunden?«

Kunden im traditionellen Verständnis sind typischerweise Personen

- die selbst außerhalb des leistungserstellenden Betriebes stehen,
- die Leistungen dieses von ihnen selbst gewählten Betriebes bzw. Produzenten nachfragen,
- die für diese Leistungen ein Entgelt zahlen,
- die ausgehend von ihren Bedürfnissen bzw. Wünschen die geforderte Qualität der Leistung bestimmen,

- die das Recht haben, schlechte Leistungen zu reklamieren, Nachbesserung zu verlangen und ansonsten ggf. zu einem anderen Anbieter zu wechseln.

Fragt man sich, auf wen diese Kriterien zutreffen, so gilt dieses zweifelsohne für alle, die der Universität als sogenannte »Drittmittelgeber« Forschungsaufträge erteilen. Daneben gibt es aber noch andere, im Einzelnen von vornherein gar nicht so genau feststehende »Kundengruppen«.

Universitäten produzieren Erkenntnisse und Bildung. Sie vermitteln Berufsfähigkeiten und erzeugen somit letztendlich Human Kapital für große Teile der Wirtschaft und Wissenschaft – ein Faktor, der in unserem relativ rohstoffarmen Land immer von besonderer Bedeutung war und bleiben wird. Universitäten tragen somit zur Erhöhung der gesamtwirtschaftlichen Produktivität bei und erfüllen damit einen gesellschaftlichen Auftrag. Insoweit können also auch alle potenziellen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Arbeitgeber der Absolventen bis hin zur gesamten Gesellschaft als »Kunden« definiert werden: Sie stehen außerhalb der Universität, fragen Leistungen selbst gewählter Universitäten nach, zahlen dafür insbesondere mittels Steuern zumindest ein anteiliges Entgelt, normieren Qualitätsstandards und haben das Recht, schlechte Leistungen zu reklamieren bzw. ggf. zu einem anderen Anbieter zu wechseln, indem z.B. die potenziellen Arbeitgeber bei der nächsten Einstellung Absolventen und Absolventinnen anderer Universitäten bevorzugen, falls sie mit dem Leistungsprogramm und -standard einer bestimmten Universität nicht zufrieden sind.

Sicherlich ist diese Sichtweise nicht zu vernachlässigen, aber sie ist auch nicht die allein Richtige. Was an dieser Betrachtungsweise stören mag, ist, dass die Studierenden damit dem Wesen nach in die Nähe von Produkten gerückt werden, die der Erzeuger – die Universität – in einer bestimmten Qualität quasi als »Vorprodukt« erhält, im Zuge eines Wertschöpfungsprozesses veredelt und schließlich in einer gesteigerten Qualität den Arbeitgebern zu liefern hat. Diese Herabsetzung von Studierenden zu Produkten wird mitunter als menschenverachtend empfunden; dessen ungeachtet sollte den Universitäten – bzw. den dort verantwortlichen Personen – ihr darin zum Ausdruck kommender Gesellschaftsauftrag jederzeit bewußt sein.

Zugleich ist aber auch zu bedenken, dass Studierende selbst maßgeblich zum erfolgreichen Abschluss ihres Studiums beitragen. Zumindest entspricht das wohl den nicht immer von Erfolg gekrönten Erfahrungen vieler (Hochschul-)Lehrenden. Es gibt nun einmal Studierende, die nicht bereit oder nicht in der Lage sind, den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Letztendlich bedeutet das, dass zum erfolgreichen Abschluss des Studiums eine erhebliches Maß an Eigenaktivität, ein Mitwirken der



Studierenden erforderlich ist, was so für »Produkte« typischerweise nicht gilt.

Das für Studierende charakteristische Merkmal eines mehr oder weniger (im Hörsaal meist weniger) aktiven Mitwirkens ist aber charakteristisch für Kunden von Dienstleistungen. Die Betriebswirtschaftslehre spricht hier vom sogenannten »externen Faktor« der Dienstleistungserstellung. Das bedeutet: Der Kunde muss bei der Leistungserstellung mitwirken; er ist dabei mitunter Kunde und Objekt zugleich. Dasselbe gilt für den Haarschnitt beim Friseur ebenso wie für die Gebiss-Sanierung beim Zahnarzt. In beiden Fällen muss der Kunde selbst aktiv an der Leistungserstellung teilnehmen (zumindest im Regelfall).

In gleicher Weise gilt das für Studierende. Insofern können sie also ebenso als Kunden ihrer Universität betrachtet werden. Gegen diese Sichtweise werden aber auch kritische Einwände hervorgebracht.<sup>6</sup>

1. Studierende stehen nicht außerhalb der Universität; sie sind Mitglieder der Universität und als solche in verschiedenen Gremien vertreten. – Auch das spricht allerdings noch nicht zwingend gegen die Betrachtung als Kunden, denn im betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagement kennen wir den Begriff des »internen Kunden«, dort auf die Mitarbeiter bezogen und keineswegs minder relevant.<sup>7</sup>

2. Studierende können die Leistungen einer Universität nicht unbedingt frei aussuchen. – Dieser Einwand gilt zumindest solange wie, bzw. für die Fächer, wo die Universität nicht frei gewählt werden kann, sondern z.B. über die »Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen« (ZVS) zugewiesen wird. Zudem wird das konkrete Lehrangebot (also das, was die Studierenden nachzufragen haben) noch stark durch die Diplomprüfungsordnungen diktiert. Mehr Freiheiten in der Studienplatzvergabe sowie in den Prüfungsordnungen (wie z.B. im teils geplanten, teils bereits implementierten Kreditpunkte-System) zeichnen sich indes ab.

3. Studierende zahlen zumindest an den staatlichen Hochschulen kein kostendeckendes Entgelt. – Hierzu ist nur auf die aktuelle politische Diskussion um die Einführung (weiterer) Studiengebühren zu verweisen. Insbesondere Studierende, die Wert darauf legen, verstärkt als Kunde verstanden und behandelt zu werden, sollten sich vor diesem Hintergrund allerdings etwas aufgeschlossener mit dieser Thematik auseinandersetzen.<sup>8</sup>

6 Vgl. z. B. Bahro, M., Der Nächste, bitte!, in: Deutsche Universitätszeitung, o. Jg. (1999), Nr. 7, S. 18 f.

7 Nur am Rande sei angemerkt, dass die Pflege interner Kundenbeziehungen, also das Bemühen, den Kollegen im Betrieb bestmöglich zuzuarbeiten bzw. zu dienen, um gemeinsam in effizienter Weise ein optimales Ergebnis zu erzielen, in vielen Hochschulen etwas unterentwickelt erscheint.

8 Problematisch erscheint dabei weniger die gesellschaftlich sehr wohl zu rechtfertigende Gebührenerhebung an sich, sondern vielmehr die Gefahr einer in der aktuellen

4. Hinsichtlich der Qualitätsnormierung geht nicht alle Gewalt vom Studierenden aus. – Dieser Einwand ist in der Tat zutreffend; praktisch dokumentiert sich darin aber nichts anderes als die Mehrschichtigkeit der universitären Kundschaft. So stehen auf der einen Seite Studierende, die von den Lehrenden eine Wissensvermittlung als Leistung nachfragen und dort sehr wohl bestimmte Qualitätsvorstellungen entwickeln. Auf der anderen Seite müssen die Studierenden aber selbst Leistungen erbringen, die von eben diesen Lehrenden bewertet werden (und wobei die Interessenlage der Studierenden nunmehr verbreitet dahin tendiert, die zu fordernde Qualitätsnorm weniger anspruchsvoll anzusetzen). Wenn die Lehrenden diesem Begehren nicht entsprechen (wozu sie bei einer an der Studierendenanzahl anknüpfenden Entlohnungskomponente aufgrund der studentischen Nachfrage induzierenden Wirkung durchaus einen kurzfristig wirksamen Anreiz erhielten), dann verwehren sie dies – abgesehen von einem auf längere Sicht drohenden eigenen Reputationsverlust – insbesondere mit Rücksicht auf ihren o.a. gesellschaftlichen Auftrag, bzw. ihre (mehr oder weniger ausgeprägte) innere Verpflichtung, den potenziellen Arbeitgebern einen gewissen Mindeststandard der akademischen Ausbildung zu gewähren.

5. Studierende habe zwar das Recht, fehlerhafte oder (vermeintlich) unzureichende Leistungen zu reklamieren, und Erfahrungen zeigen, dass dieses auch zunehmend beansprucht wird (umso mehr in kleineren Universitäten, wo ein vergleichsweise enger Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden besteht). Aber trotz allen Reklamierens können Studierende im gegenwärtigen System keinen finanziellen Druck ausüben und auch nicht einfach zu einem anderen Anbieter wechseln.<sup>9</sup> In dieser Hinsicht ist ihre Kundenstellung zweifellos unterentwickelt.

Letztendlich gibt es also durchaus Argumente, die die Betrachtung von Studierenden als Kunden in Frage stellen. Entsprechende Gegenargumente und verschiedene Entwicklungen, die den Wettbewerb zwischen den Hochschulen erhöhen und die Position der Studierenden stärken, sprechen indes für eine solche Betrachtung. Im Grunde erscheint sie auch plausibel, solange die Studierenden nicht zur alleinigen Kundengruppe erhoben werden. Sie sind (interne) Kunden, aber es gibt ebenso andere Kundengruppen für die Hochschulen.

Dementsprechend befindet sich die Hochschule bzw. das dort lehrende Personal in einem gewissen Spannungsfeld zwischen den Wünschen bzw. dem Bildungsbedarf der Studierenden auf der einen (Kunden-)Seite und den Erwartungen der potenziellen Arbeitgeber bzw. der Gesellschaft auf der anderen (Kunden-)Seite.

Finanzkraft von Studierwilligen bedingten Ausgrenzung, der aber z.B. durch geeignete (Kredit-)Finanzierungsmodelle entgegenzuwirken ist.

<sup>9</sup> Vgl. dazu u.a. die Punkte 3 und 2.

Dieses Spannungsverhältnis ist zwangsläufig von erheblicher Bedeutung für die konkrete Zielsetzung und praktische Umsetzung einer anzustrebenden Kundenorientierung. Wenn sich Hochschulen die Mühe machen, Kunden zu definieren und an- bzw. einzuwerben, dann ist dies nur sinnvoll, wenn sie im zweiten Schritt auch danach trachten, ihr Leistungsangebot am Bedarf dieser Kunden auszurichten. Doch just bei der Frage, was »der« Kunde will und/oder bedarf, eröffnet sich zuweilen das bereits angedeutete Dilemma:

- Für die potenziellen Arbeitgeber bzw. die Gesellschaft als externe Kunden haben die Hochschulen eine gewisse Prüfungs- und damit Qualitätssicherungs-Funktion, die sie verpflichtet, bestimmte Qualitätsstandards zu gewährleisten.
- Die Ansprüche bzw. Wünsche der Studierenden als interne Kunden stehen dem z.T. diametral gegenüber. Allein die insbesondere im Examensvorfeld immer wiederkehrende Frage nach dem »Klausurrelevanten« offenbart doch den aus der Prüflingssicht durchaus verständlichen Wunsch, möglichst wenig (zumindest nicht alles) lernen zu müssen und doch eine gute Note zu erhalten.

Dabei könnten es sich die Lehrenden durchaus leicht machen, indem sie den Stoff reduzieren und jedem Studenten mindestens die Note »Gut« erteilen würden. Sie könnten zugleich weniger anspruchsvolle Vorlesungen halten, müssten sich nicht mehr so intensiv vorbereiten und würden sich manche Diskussion um unbefriedigende Noten ersparen.

Wenn sie dieses i.d.R. nicht tun, dann zum einen – wie bereits dargelegt – wegen ihres gesellschaftlichen Auftrags und/oder aus Sorge um ihre persönliche Reputation (beides im Hinblick auf ihre externen Kunden), zum anderen aber auch aus einer gewissen Fürsorge- bzw. Verantwortungspflicht den internen Kunden gegenüber (was von diesen in dem Moment jedoch nicht immer verstanden wird).

Wirkliche Kundenorientierung bedeutet nämlich, den Kunden die Leistung anzudienen, die ihrem wirklichen Bedarf entspricht. Das allerdings ist – insbesondere bei Kunden, die den betreffenden Markt ggf. nicht so gut kennen bzw. verkehrt einschätzen – nicht unbedingt immer die Leistung, die sich die Kunden originär wünschen. Zu beobachten ist durchaus, dass Kunden ihren wirklichen Bedarf nicht immer richtig identifizieren, so z.B. in der Kreditwirtschaft, wenn ein Firmenkunde eine langfristige Investition mit einem Kontokorrentkredit zu finanzieren gedenkt; analog gilt dieses für Studierende, die sich in bestimmten Bereichen einer Wissensaufnahme und -prüfung entziehen möchten. Banken ebenso wie Hochschullehrende, die diesen Wunsch wider besseres Wissen erfüllen, verhalten sich jedoch letztendlich nicht wirklich kundengerecht.

Konsequenz eines solchen (Fehl-)Verhaltens wäre zunächst, dass sich die Arbeitgeber nicht auf die Qualitätsprüfung verlassen könnten und

Absolvent(inn)en solcher Hochschulen alsbald pauschal ablehnen würden. Negativ betroffen wären davon auch die wirklich qualifizierten Absolvent(inn)en und in der Folgezeit auch die Hochschule selbst, die schließlich Probleme bekäme, neue Studierende für sich zu gewinnen. Im Endeffekt würde damit also keiner Kundengruppe – weder den Drittmittelgebern, noch den Arbeitgebern oder den Studierenden – gedient sein.

Zugleich folgt daraus aber auch, dass sich die Hochschulen oftmals kundenorientierter verhalten, als von vielen Studierenden auf den ersten (kurzfristigen) Blick angenommen wird. Hier herrscht offenbar ein Verständnis- oder Kommunikationsdefizit. Dass darüber hinaus im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses sicherlich noch Ansätze zur Steigerung des Services und der Kundenorientierung bestehen – zB. mit einem noch intensiver auf den wirklichen Bedarf der verschiedenen Kundensegmente ausgerichteten Leistungsangebot – ist dennoch nicht zu verhehlen.

### *Fazit*

Zu erkennen ist ein Trend zur stärker betriebswirtschaftlichen Ausrichtung der Hochschulen. Ungeachtet einzelner erfolgversprechender Ansätze steht den Beteiligten und Betroffenen hier aber noch ein weiter Weg bevor. Dazu gehört auch eine ausgeprägtere Kundenorientierung, wobei sich die Hochschulen aufgrund der Heterogenität ihrer diversen (externen und internen) Kundengruppen in einem Spannungsfeld von zum Teil differierenden Interessen befinden.

Die Hochschulleitungen – in erster Linie die Präsidenten – stehen hier vor einer verantwortungsvollen und in Anbetracht der sich abzeichnenden Strukturveränderungen feinfühlig anzugehenden Aufgabe. In der Koordination der zwangsläufig widerstreitenden Interessen ist ihnen eine glückliche Hand zu wünschen.

II

Universität Lüneburg

Martin Warnke

## Kunde(n) – Marktszenen aus Niedersachsen

<sup>1</sup>**Kunde** (der) (*mhd.* kunde, *ahd.* kundo) bedeutete früher »Bekannter, Einheimischer«, seit dem 16.Jh. dann speziell »der in einem Geschäft [regelmäßig] Kaufende« ... *Ugs.* wird »Kunde« auch im Sinne von »Bursche, Kerl, Schelm« gebraucht. – Die Substantivbildung

<sup>2</sup>**Kunde** (die) (*mhd.* kunde, *ahd.* chundi) wird heute gewöhnlich im Sinne von »Nachricht, Botschaft« verwendet. Der seit dem 17.Jh. übliche Gebrauch des Wortes im Sinne von »wissenschaftliche Kenntnis, Lehre« ist wahrscheinlich von *niederl.* kunde »Kenntnisse, Wissenschaft« beeinflusst .... Duden »Etymologie«, Mannheim, 1989, S. 394

K. beschlich das Gefühl, nicht mehr der Jüngste zu sein. Er verspürte einen brennenden Durst, die Füße schmerzten, und der Einkaufskorb zog mächtig an der Rechten. Es war Samstag, Markttag, in der norddeutschen Universitätsstadt.

»Auf dem Markt war bereits das bunteste, munterste Gedränge, Händler boten schreiend ihre Ware feil, und die Bürgerfrauen schritten gravitatisch und musternd zwischen den Ständen und Buden hin und her.«<sup>1</sup> Den Gang über den kopfsteingepflasterten Platz vor dem Rathaus ließ K. sich nicht nehmen, er liebte diese Abwechslung vom täglichen Einerlei immer noch, auch nach den vielen Jahren, die ihn in besagter Universität im Dienste hatten deutlich ergrauen lassen.

Der Korb war schon recht beladen, aber Entscheidendes fehlte noch. Ach ja: die Möhren. Die Guten von der Frau, die ebenso auf den Brettern des Ohnsorg-Theaters wie auch hinter ihrem Gemüse-Stand tätig sein könnte, ein Original, ohne Zweifel, und mit bester Ware, obwohl ihr gelegentlich etwas anstrengend-oberlehrhaftes zu eigen war.

»Bei Ihnen sieht's aber wieder wundervoll aus!«, ließ sich K. vor dem Stand des Familienbetriebs vernehmen, auf das ansehnlich aufgeschichtete und tatsächlich außerordentlich gut gewachsene Wurzelgemüse deu-

1 Arno Schmidt: Das Haus in der Holetschkagasse. Bargfelder Ausgabe, 1/4, S. 411. Wie auch im folgenden wird dieser Autor, dessen bevorzugtes letztes Domizil nicht weit von unserem Schauplatz lag, noch einiges zur Lage zu sagen haben.

tend. Ein bißchen Geschäkere mit der Marktfrau, die die Mitte Sechzig schon deutlich hinter sich gelassen hatte, gehörte wie immer dazu.

»Joo, das sin' sie man auch. Allens selbst gezogen. Nich' nur immer die Holländers odä Itoli-Äiner. Auch wir Deutschen können was. S-timnt das etwa nich', mein Herr?«

– Oha, hier soll ich wohl belehrt werden!, behält K. für sich, ganz Kunde und daher überhaupt nicht in der Stimmung dazuzulernen. Schon gar nichts, was seiner *political correcten* Skepsis der eigenen Nation zuwiderlief.

Die Tochter dieser Heidi-Kabel-*impersonation*, die er als eine seiner Studentinnen kannte, half, fragte, ob denn die Skripten zur Lehrveranstaltung endlich fertig seien und ob seine Vorlesung auch wirklich wie angekündigt stattfände, wickelte aber dann doch noch das Pfund rotes Gemüse mit grünem Büschel dran ein.

Einen Moment war K. leicht verwirrt. War nun *er* der Kunde und mit-hin König? Wer durfte hier Fragen und Ansprüche stellen? Auch ohne Kniff in den eigenen Arm, von je her mütterlicher Ratschlag, um zu entscheiden, ob er wachte oder träumte: *hier* ging es doch darum und um nichts anderes, daß er sein Geld für ein Pfund Mohrrüben zu erlegen hatte, erinnerte er sich erleichtert, womit dann die Verhältnisse wieder vollständig geklärt waren.

»Ja, kommen Sie vielleicht am besten doch nächste Woche in meine Sprechstunde, dann können wir alles weitere bereden. Und: zwei Bund glatte Petersilie bitte noch.« »Ischa man auch viiiiell besser als wie die krause, s-timnt's oder hab' ich Recht?«

Seltsam.

### *Szenenwechsel. Auf dem Uni-Campus.*

K. erlitt hier einst den Schrecken seines Lebens, als er mit seinen Kollegen das Gelände zum ersten Mal besichtigte, als es noch Kaserne war: der Wachthabende hatte vor ihm salutiert, und solcherart Ehrbezeugung war ihm bislang noch nie zuteil geworden, daher der gelinde Schock, den er erlitt. Hinzu kamen truppweise über die Kasernenwege marschierende Wehrpflichtige, die doch allen Ernstes und auch wirklichlich gänzlich unfroh Marschlieder absangen, irgendetwas über eine gewisse »Erika«, mit leeren Augen, mechanisch, wie es wohl auch beabsichtigt war.

Aber das war glücklicherweise lange vorbei, die Akademiker, Bedienstete und Studierende, hatten das Areal übernommen, und wem der soldatische Geist fehlte, ist zur nahe gelegenen Bundeswehr-Hochschule abmarschiert, denn so recht martialisch ging es hier doch nicht zu, trotz des militärischen Gepräges des Geländes.

Die Häuser standen immer noch sehr rechtwinklig herum, denn sie alle individuell um 5 bis 85 Grad nach Ost oder West aus ihrer gemeinsamen Himmelsrichtung zu verdrehen, was richtig gut gewesen wäre, um die orthogonale Anmutung aufzulockern, hatte sich das Land leider nicht geleistet. Und auch die Studierenden taten nicht alles, was ihnen zu Gebote stand: keine Graffiti an den roten Backsteinmauern, keine aufmüpfigen Plakate, allein die Liegewiesen-Atmosphäre im Sommersemester verlieh dem Ganzen einen Anstrich, der wirklich nicht mehr nach Zucht & Ordnung aussah.

Diese Hochschule gedieh prächtig, auf einen Platz bewarben sich regelmäßig drei bis zehn Studierende, in den Hörsälen wie in den Gremien der Universität pulste das pralle Leben. Über Langeweile brauchte sich niemand zu beklagen, auch der Präsident der Anstalt höchstwahrscheinlich nicht.

Ähnlich wie der edle Spargel und die berühmte Heidekartoffel, die sandige Böden lieben, vollzog sich das Uni-Treiben auf dürrer Grundlage. Oft und zu Recht beklagt lebte diese Hochschule – hierin dem Spargel und der Kartoffel ähnlich – im Widerspruch zwischen Begehrtheit und schlechter Versorgung.

Was lag also näher: der Wandel des Campus' zum Spargelbeet und Kartoffelacker, zum Marktplatz akademischer Gelehrsamkeit, nachdem akademische Eitelkeiten hier immer schon und in letzter Zeit recht heftig zu Markte – und zu Senate – getragen wurden? Wissen als Ware wie die Mohrrübe, die Studierenden die Kundschaft, die sich die dicksten Kartoffeln (wie ging noch gleich das Sprichwort über den Bauern mit den dicksten Feldfrüchten?) und die prächtigsten Rüben herausziehen durften, in symmetrischer Vertauschung der samstäglischen Markt-Verhältnisse? Vor allem: alles das gegen gutes Bares, denn es konnte ja nicht jede Universitätsstadt »Göttingen« oder »Braunschweig« heißen und weiteren schnöden Mammons eigentlich unbedürftig sein.

Eine Stelle bei Schmidt ging K. durch den Kopf: »O, Onkel, Du mußt das sehen, wie das auf dem Markt zugeht – das ist ärger als im Jahrmarkt zu Plundersweilern! Alles packt ein über Hals und Kopf; nur die braunschweiger Pfefferküchlerinnen fürchten sich nicht; verkaufen frisch drauf los, und wiederholen immer: ›Heern Se mal, kaufen Se mich was ab; von uns Braunschweigern kennen Se lernen, wie man Revolution machen muß.‹ ... Das ist Oppermann selbst, der lustig mithilft, das Pflaster aufzureißen, dekorative Barrikaden zu errichten, ...«<sup>2</sup> – Wenn unser Präsident wüßte, daß Arno Schmidt *dermaßen* hellichtig war, dachte K., – und sogar die begünstigte Konkurrenz nebst dem leibhaftigen Gönner im Munde führte, er wäre sicher der Idee aufgeschlossener, seine Hochschule in »Arno-

2 ders.: Hundert Jahre [Einem Manne zum Gedenken], Bargfelder Ausgabe, 2/2, S. 173



Schmidt-Universität« umzubenennen. Dieses Vorhaben, eine von K.s Lieblings-Schnurrpfeifereien, hätte außerdem einen prächtigen Nebenkriegsschauplatz vorgestellt, der trefflich dazu imstande gewesen wäre, jede Art von Querulantum & Besserwisseri – ganz in Schmidtschem Duktus: !!?!:-:!! Potz Konzil, H&P & Senat! – auf sich zu ziehen und vom eigentlich Wichtigen abzulenken. Von den Strömen verspritzten Giftes & Gallensaftes der lokalen Weltpresse und Weltpolitik einmal ganz abgesehen. Prima Idee eigentlich. Wie vieles, was dann doch nicht pasierte.

So also lief das Geschäft in K.s Augen – und so manches seiner grauen Haare hatte hier seinen Ursprung und Anlaß –: zu den Grabenkämpfen in der Uni sollten sich Verwaltungs- und auch bald Studiengebühren gesellen, Kreditpunkte purzeln, die Universität einen Landesbetrieb aufmachen, interne Verrechnung von Leistungen tätigen, *controlling* gut finden, Kundenorientierung und Globalisierung betreiben. Warum dann nicht auch Bildung verkaufen, nötigenfalls anbieten wie sauer Bier? *Pecunia non olet.*

Eine große deutsche Wochenzeitung zitierte in diesen Tagen professionelle Bildungsentwickler: »Den Wettbewerb auf einem weltweiten Bildungsmarkt, der durch aggressive Angebotspolitik ausländischer Universitäten, Studium im Web und Hochschulgründungen von Firmenmultis entstanden ist, kann man nicht im abwechselnden Vor- und Rückwärtsgang gewinnen. Volle Kraft ist angesagt«<sup>3</sup>. Volle Kraft *voraus*, war vermutlich gemeint. Noch gestern standen wir am Rande des Abgrunds, schon morgen werden wir zwei Schritte weiter sein, ging es K., momentan Liebhaber düsterer Sarkasmen, durchs Gemüt.

Also doch: Bannerwerbung auf der Home-Page der Uni mit der Wahl zwischen Strickwaren, Yoghurts und Seminarplänen. Beflagung des Geländes mit Soft-Drink-Reklame, leuchtende Turnschuh-Logos auf Studienbüchern und Abschlußzeugnissen, Bill-Gates-Computerräume, eine Lüpi-Mensa, Info-Terminals, die nicht nur anzeigen, daß eine Vorlesung wegen Heiserkeit des Dozenten ausfällt (daß man mit dem Nachdenken noch nicht fertig sei, paßte ohnehin nicht zum *trend*), sondern hinausblöken, daß es sowieso viel *cooler* wäre, statt dröger Wissenschaft *now* und *online* das neue *w@p-handy* mit *flirt-service* zu kaufen. Markenklamotten inklusive? K. seufzte voller Selbst-Mitleid.

Nicht vergessen, das Seminar zu bewerben, geisterte es ihm durch das kundenorientierte Hirn, denn es nahte die Zeit, wieder das Veranstaltungsangebot abzugeben: – Drei Kreditpunkte mehr als noch im letzten Semester versprechen, diesmal sogar mit 20% weniger Theorie & Standpunkt und mindestens 40% mehr *career performance!* »((?: tz, natürlich

3 Die Zeit, 3.8.2000, S. 29

bin ich ›Atheist‹, wenn Du so willst: ich verderb mir doch wegn 1 Gott nich die ganze Kundschaft aller Andern!«<sup>4</sup> Die stets zu schreibenden Aufsätze? »All das sind größtenteils Brotarbeiten, hastig ums liebe Geld geschrieben; wer ›ne Bude auf'm Markt hat, muß eben schreien!«<sup>5</sup> Schreien, nicht schreiben. Kein Schrei(b)fehler diesmal.

Wissenschaftliches Fehlverhalten würde eine Form von Ladendiebstahl, Abkupfern eine schriftliche Variante des Mundraubs. Es war schon traurig bestellt um die deutsche Universität. Und das bei dieser langen und glanzvollen Tradition!

Dabei dünkte sich K. die ganzen Jahre sicher in der Provinz, hier in Ruhe gute Arbeit tun zu können. Aus der Traum: der Wechsel von einer Seite des Marktstandes zur anderen schien unvermeidlich. Und das zwanzig Jahre vor der Pensionierung, andere hatten es in dieser Hinsicht besser, weil sie das alles nicht mehr lange zu ertragen hätten. Ob der Präsident auch so dachte?

»Die Studierenden sind unsere Kunden. Ob sie künftig ihre Kenntnisse per *tele teaching* aus dem MIT, Harvard, dem *Collège de France* oder der Universität Lüneburg einkaufen, werden wir ihnen schon selbst überlassen müssen. Nur wer das beste Preis-Leistungs-Verhältnis zu bieten hat, wird eine Überlebens-Chance haben.«<sup>6</sup> So oder ähnlich tönte es in die Bildungslandschaft hinein. Dabei hatten gerade die Studierenden, die er für die Anfälligsten für derartiges Marktgeschrei hielt, keine hinlänglichen Kenntnisse fremder Sprachen, um einer Vorlesung, die auf Auswärts gehalten wird, mit Gewinn folgen zu können. »TAUSENDEINS: ›Ich hab da so'ne Ahoi=Kundschaft in Aussicht ... (?): sicher: umbrella=people; krumme & hakije Seelen in mageren Schalen, tapirschneuzig mit verschelmtten Herzen...«<sup>7</sup>

Alles Humboldt, oder was?

### *Samstag. Endlich wieder auf dem Wochenmarkt.*

Gewürz bringt Würze ins Leben und in die Speis e Orientierung. *Ex oriente lux*. Orient, der Osten, wo die Sonne aufgeht und die Ingwerknolle wächst. Gut zu wissen, daß der Gewürzstand immer mit mindestens einer seiner Studierenden besetzt ist, die Bedienung ist stets 1A.

K. wünschte immer »Guten Umsatz!« nach getätigtem Kauf, war endlich wieder ganz bei sich nach dieser gräßlichen Woche auf dem Campus, angefüllt mit Dienstleistung, Modularisierung, Studienreform und lauter

4 Arno Schmidt: Abend mit Goldrand, Bild 31, 4/3, S. 168

5 ders.: Die Schreckensmänner, 2/1, S. 409

6 Steht es auch nirgends so geschrieben, so ist's doch gut erfunden.

7 Arno Schmidt: Julia, oder die Gemälde, Bild 19, 4/4, S. 116

Studies, die ihm gefährlich wie fordernde Kundschaft aussahen. So trat er wieder wohlgenut an die Gemüsebude, selbst Kunde und damit König für ein paar Minuten.

»Heute wie immer 'was besonders Schönes, junge Frau!« Er war nicht zu bremsen und in bester Kauflaune, ganz offensichtlich war Ingwer eine Heilpflanze. »Ich kaufe Ihnen heute alles ab. Solange es nur ein Pfund Zwiebeln ist.« Kein Kalauer war K. heute morgen zu abgedroschen. »Jo, wenn ich Ihnen zuraten daaf: die hier, aber die müssen man gaanz bald aus'm Büdel, die s-tocken sonst, sind tscha man noch bannich frirsch. Also: bidde gleich auspacken zu Hause, jo?!« Schon wieder dieser belehrende Ton. K. würde den Stand wechseln, wenn das so weiterginge. Seine Laune bröckelte, die festgefügte kleine Welt geriet schon wieder gefährlich ins Schlingern. Das mit der Belehrung war doch wenigstens *hier* seine Sache! *Er* war der Kunde! Also hatte *er* recht, egal, was er tat! Die Alte ließ nicht locker: »Jo, wissen Sie, ai'ntlich hädd' ich ja man auch Lehrerin werden woll'n, so äinlich wie Sie.«

Wollte K. das wissen? Nein. Zwiebeln wollte er.

»Aber main Vadder, der wollde, daß ich Geld verdien'n tu'. Main Bruder is' es dann gewor'n, aber was der immer so vertell'n tut: Die Schüler sind ja man auch nich mehr so ainfach. Was die so alles an-stellen, man ainfach is das ja man auch allens nich. Da sach' ich denn lieber 'mol das Aine oder Annere zu maine Kundschaft, nich' zuuu viel, damit sie mir nich weglaufen tu'n, so bin ich auch unner Menschen, s-timnt doch, oda? So mach ist das nu schon fief-unvierzich Johr, und bin tscha man gaanz glücklich damit.«

K. fiel es wie Schuppen von den Augen.

Dazu hat ihm die Gemüsefrau an diesem Morgen verholfen, er hätte sie küssen können dafür: familiäre Vorbelastung, Hang zum Lehrberuf (vielleicht genetisch disponiert?), daher die belehrende Ader, die sie allerdings hier auf dem Markt nicht wirklich ausleben konnte. Das, und da war er sich *völ-lic si-cher*, war und war an der Uni nicht zu machen! Die Kolleginnen und Kollegen T. und S. und F. und W. würden es sich auch fürderhin nicht nehmen lassen, selbst R. und K., von C. ganz zu schweigen, waren höchst anfällig dafür, ihre »Kundschaft« zu belehren, würde diese auch noch so heftig zu zahlen haben! Er selbst, gestand K. sich insgeheim ein, war ja auch nicht anders.

Niemand dieses Standes (diesmal meinte K. ausnahmsweise nicht die Bretterbuden hier auf dem Marktplatz, sondern den des eigenen Berufes) ließe sich den erhobenen Zeigefinger verbieten. Wozu hat man denn die Ochsentour der HochschullehrerInnen-Laufbahn auf sich genommen, jahrelang unter Ordinarien gedienert und sich deren Besserwisserei gefallen lassen: natürlich nur, um dann, irgendwann einmal, *selbst* alles am allerbesten zu wissen, und dies auch ausgiebig zum Ausdruck zu bringen!

Gar als »Bekenner«, weil *professor*, outete sich einst einer der Herren, der nicht anders *könne* (*sic!*), als seine Überzeugungen Kund zu tun, auch wenn sie niemand hören wolle!! Er hatte es ja mit eigenen Ohren vernommen.

Alles völlig unmöglich, diese Kundenorientierung auf dem Uni-Campus!!! Hatten die Belehrer auch die Weisheit mit Löffeln gefressen, da konnte er ganz beruhigt sein, alle Kundschaft müßte zuletzt doch immer recht behalten. *Heureka!* Er hatte sich völlig umsonst gesorgt um *scientia*, *sapientia*, *collegium*, *universitas* und nicht zuletzt um seinen höchstpersönlichen Seelenfrieden!

Es lag doch ein für alle Mal auf der Hand: für *Belehrung* zahlte niemand auf der Welt auch nur irgendetwas, und schon gar nicht auf Dauer; wer eine Ware haben will, und sei es die Ware »Bildung«, will sich nicht irritieren lassen. Wenn ihm die Möhrenfrau nicht zu genau dieser Einsicht verholfen hätte, sie hätte in K. genau deshalb auch einen guten Kunden verloren.

Wer Vorurteile ablegen, Verwirrendes und Ärgerliches hinzulernen und dafür sogar noch hart arbeiten müßte, würde dafür nicht auch noch sein sauer Erspartes, Ererbtes oder Erjobbtes hinlegen. Nicht hier. Nicht in den nächsten zwanzig Jahren.

Das war eine bildungspolitische Einsicht allerersten Ranges. Gleich am Montag, wenn der aufreibende Dienst Zeit dafür ließe, würde er es seinem Präsidenten mitteilen.

– Das Leben ist schön, befand K.

Er ging noch an diesen und jenen Stand, kaufte hier ein paar Tomaten, dort einige Pfifferlinge, ließ sich nichts aufschwätzen, tat Kund, daß ihm die Qualität einer verschmähten Frucht nicht genüge, flanierte zwischen dem Überangebot verlockender Waren, ganz Kunde, ganz König, gänzlich unbelehrbar.

So war es gut. Und so würde es auch bleiben.

Martin Lenz-Johanns

## Scharnhorst-Kaserne und Universität Lüneburg

Aufgrund einer Professur im Bereich Ästhetische Bildung war ich in der Zeit unserer Unterbringung in den alten Gebäuden der Pädagogischen Hochschule im Wilschenbrucher Weg am Projekt ›Umwandlung der ehemaligen Scharnhorst – Kaserne zur »neuen« Universität Lüneburg‹ interessiert und ich verfolgte diese Entwicklung – gemeinsam mit den Studenten/innen – auch anhand von Fotodokumentationen und Protokollen.

Irritierend war für die meisten Universitätsmitglieder in jener Zeit das energische Insistieren des Präsidenten Prof. Dr. Hartwig Donner auf einen Rückbau der Flächen zum Abstellen von Fahrzeugen innerhalb des neuen Campus, denn dies geschah gegen alle Bedarfserwartungen.

Ich möchte zunächst versuchen, die Ausgangslage auf dem ehemaligen Kasernengelände zu charakterisieren, um so vielleicht eine mögliche Perspektivsetzung jener Entscheidung zu ergründen.

### *Zur Scharnhorst-Kaserne*

Die älteren, mit Backstein verkleideten Gebäude der ursprünglich nach dem aus Hannover stammenden Preussen Gerhard Johann David von Scharnhorst benannten Kaserne wurden kurz vor dem zweiten Weltkrieg konzipiert und zwischen 1936 und 1938 errichtet.

Die großzügige Anordnung der Baukörper im Gelände weit vor der Stadt gestattete erhebliche Exerzier- und Wartungsflächen auch innerhalb des Areals. Gleichzeitig wurde in der uniformen Gestaltung und einem zum Teil Spiegel – symmetrischen Grundriss jener militärischen Anlage ›Wehrhaftigkeit und stramme Disziplin‹ auch architektonisch artikuliert.

Die jene Freiflächen umgebenden Mannschaftsgebäude waren hierzu als sogenannte ›Doppelspänner‹ ausgeführt, d.h. die Stuben waren beiderseits relativ breiter Flure angeordnet. Diese Flurbreite gestattete das ›Heraustreten und Antreten‹ auf den Fluren. Auch waren einzelne Mannschaftsgebäude im Keller über schwere Stahltüren – wie sie aus dem Schiffsbau als ›Stahl – Schotte‹ bekannt sind – unterirdisch mit dem Wald jenseits der Uelzener Straße verbunden. Eine weitere Besonderheit jener Lüneburger Kaserne bestand in dem Faktum, dass die Anlage seit der

Errichtung nicht über ein eigenes Offizierskasino verfügte, da dieses auf halbem Wege in die Stadt in Höhe des heutigen Oberverwaltungsgerichtes plaziert wurde. Eine Tatsache, die bis heute an der durchlaufenden Baumallee der Uelzener Strasse noch ablesbar geblieben ist.

Vermutlich um die beginnende Luftaufklärung zu erschweren, erhielten Mannschaften – Gebäude dieses Kasernenkomplexes durchgehend Walmdächer mit Dachgauben. Die im Zentrum der Symmetrieachsen liegenden Baukörper, welche durch Aufbauten in Form von ›Glockentürmen‹ mit Dachreitern bekrönt waren, rufen bis heute Assoziationen an die Bautradition profaner und sakraler ›Schul- oder Anstaltsbauten‹ hervor. Die Walmdächer wurden bis zur mittleren Höhe in Stahlbeton ausgeführt, wodurch diese sogenannten ›Sargdeckel‹ vor Brand- oder Leuchtbomben schützen sollten und so mit der Betonarchitektur und den klinkerverkleideten Gebäude zur Sicherung der Belegschaft beitrugen. Insgesamt bildete dieses martialisch wirkende und streng gegliederte Bau – Ensemble der Scharnhorst – Kaserne eher das Gegenteil eines universitären Campus – Geländes.

So markieren bis heute in zentralen Eingangsbereichen der Kaserne noch jeweils Dreitürportale mit Rundbögen und gesetzten Schlusssteinen diesen eher ›militant römisch – republikanischen‹ Charakter, der etwa Assoziationen an Gebäudeteile im Bildhintergrund des berühmten Bildes ›Der Schwur der Horatier‹ in einem antikisch stilisierten Pathos von Historiengemälden aus der Zeit um die französische Revolution – u.a. bei Jacques Louis David – nahelegt. Die Namengebung der Kaserne gewann ebenso pragmatischen Charakter, denn ›Über das Leben und den Charakter von Scharnhorst‹ wurde u. a. von Autoren wie Carl von Clausewitz (Berlin 1935) bereits vor Errichtung der Lüneburger Kaserne vielfach rühmend berichtet und die Bedeutung von Scharnhorsts ›Neuenem militärischen Journal‹ (1798) und seiner Übersetzungen von Schriften aus dem innovativen militärischen Umfeld der französischen Revolution führten zu einer grundlegenden ›Reform des preussischen Heeres‹ (Stuebig 1988).

›Der Gedanke der allgemeinen Wehrpflicht in der Wehrverfassung des Königreiches Preussen bis 1819‹ sowie der ›Einfluss der französischen Revolution auf die Scharnhorst-Boyenschen Reformgesetzgebung nach 1807‹ (Haendel 1962) wird noch in der Zeit der Errichtung der Kaserne unmittelbar mit Scharnhorst als dem ›Soldat, Staatsmann und Erzieher‹ (Hoehn 1982) in eine glorifizierende, vorbildhafte Verbindung gebracht.

Nicht zufällig handelten dessen erste Schriften ›Von der Artillerie‹ (1787), ›Von der Verschanzungskunst‹ (1788) und ›Von der Taktik‹ (1790) und führten über ein ›Militärisches Tagebuch zum Gebrauch im Felde‹ (1815) zur konsequenten Anwendung jenes Wissens.

*Zur Universität Lüneburg*

Heute nutzt die Universität Lüneburg zwar die Gebäude in jener Kaserne in der Scharnhorststrasse, allerdings trägt diese Universität weder den Namen des preußischen Chefs des Generalstabs und Vorsitzenden einer Reorganisationskommission und Befehlshaber eines Feldartillerie Regiments, noch läßt der neuerstandene Komplex des Lüneburger Campus den ›Geist‹ jener ›Militärischen Gesellschaft‹ erkennen.

An jener Neugestaltung des Erscheinungsbildes hat insbesondere der Präsident der Gründungsjahre dieser Universität – Prof. Dr. Hartwig Donner – entscheidenden Anteil. Gerade der Rückbau von versiegelten Arealen zur Abstellung von Fahrzeugen und insbesondere der Umbau von ehemaligen Panzerhallen zu attraktiven Ladenpassagen und kleinen Vortragsräumen, Werkstätten oder Übungsräumen für Musik sowie die Anlage von Biotopen und Sportanlagen prägen heute den primär zivilen Charakter jener ehemaligen Kasernenanlage. Dem ursprünglich mehr zu Tarnungszwecken angelegten ›Gartenstadt – Charakter‹ jener Kaserne wurde durch sein Engagement hierdurch zum endgültigen Durchbruch und zu einer beachtenswerten architektonischen Veränderung verholfen.

Wo ehemals über den hervorgehobenen Gebäuden des symmetrischen Grundrisses der Gebäudeansammlung kleine Türmchen als Dachreiter und zahlreiche Dachgauben zum Zwecke der Tarnung gegen eine noch in den Anfängen befindliche Luftaufklärung konzipiert wurden und diese noch heute in Lindenalleen ihre Entsprechung finden, bestimmt nach der erfolgreichen Konversion jener Anlage eine gläserne Transparenz den rein zivilen Nutzungsaspekt und die zivile Atmosphäre dieser Anlage.

*Attraktivität durch Konversion*

Gegen vielfache Einzelinteressen die Priorität jener Gesamtwirkung erhalten und weiterhin durchgesetzt zu haben, bleibt buchstäblich das grundlegende Verdienst dieser durchaus prägenden Präsidentschaft über einen Zeitraum, in den bereits zu Beginn der Neunziger Jahre auch die erfolgreiche Planung zur Konversion der Anlage gefallen war.

Aufgrund der zurückgewonnenen Attraktivität kann dieser Campus der Universität Lüneburg heute wohl selbst im internationalen Wettbewerb unter ästhetischen Aspekten der Gestaltung bestehen. Eine Tatsache, die auch in der Arbeit des Künstlers Christian Philipp Müller unter dem Titel ›Der Campus als Kunstwerk‹ (eine künstlerische Arbeit in zwei Teilen für die Universität Lüneburg 1996 – 1998) zum grundlegenden Motiv für einen weitreichenden Vergleich – über diese erfolgreiche Konversion der Kaserne zur Universität – erhoben wurde.

Unter der Fragestellung: ›Welchen Einfluss haben Architektur und Ästhetik auf das Verhalten und die Erinnerung des Menschen?‹ wird ›die Beziehung zwischen Architektur, Gesellschaft und Bildungsidealen, – veranschaulicht am Beispiel der Universität Lüneburg‹ – dokumentiert.

›Müller vergleicht hierzu weltweit mehr als einhundert Universitäten mit dem Lüneburger Campus. Durch Überschneidungen, Verschiebungen und Differenzen werden Eigenheiten sichtbar, verdichtet sich das Bild einer Universität, die nach dem Umzug auf das Gelände der ehemaligen Scharnhorst – Kaserne am Stadtrand ein neues Selbstverständnis entwickelt.‹

Wichtiger Bezugspunkt für C. P. Müllers Projekt ist Thomas Jeffersons Idealplan der Universität von Virginia 1817. Als einer der ersten Gesamtentwürfe reflektiert er die damaligen aufklärerischen Bildungs- und Gesellschaftsideale. In der Abgeschiedenheit der Wildnis auf freiem Feld – The Lawn – errichtet, repräsentiert Virginia das Modell einer in sich geschlossenen (idealen) Gemeinschaft, die Wissen und Bildung in ihren Mittelpunkt stellt: eine Wertschätzung, die durch die zentrale Lage der Bibliothek aufgegriffen wird. Entsprechend wählte Müller die Bibliothek zum inhaltlichen und formalen Angelpunkt. Auf insgesamt einhundert Siebdrucken überblendet er den Lageplan des Lüneburger Campus mit dem einer anderen Universität. (...). Durch die serielle Hängung der Siebdrucke und die dabei beobachtbaren Abweichungen voneinander wird jedoch auch deutlich, dass idealtypische Entwürfe im Laufe der Geschichte modifiziert und durch andere Vorstellungen und Materialisierungen überlagert werden (zitiert nach dem Faltblatt C. P. Müller/ C.Zander o.J.).

Bei der Konversion der Lüneburger Anlage zu einem zeitgenössischen Campus- Gelände waren Landschaftsbauer und Architekten folglich in einer besonderen Weise gefordert.

Gerade durch die gezielte Besetzung der ursprünglichen ›Exerzier- und Wartungsflächen‹ jener Kasernenanlage – mit einem lichtdurchfluteten Mensagebäude mit Freiterrasse vor einer begrünten Sportanlage mit Volleyballnetz und Fußballtoren wurden hier neue Akzente gesetzt. Und auch die Verlegung einer zweiten Symmetrieachse durch ein Biotop mit kleinem See und begrüntem Hügel sowie der Platzierung des gläsernen, vierteiligen Hörsaaltraktes mit anschließendem Bibliotheksgebäude im zentralen Innenbereich jener Anlage gelang eine zivile Überformung der ehemals monotonen Baustruktur jener Scharnhorstkaserne aus den Zeiten des NS-Regimes.

Mit großzügigen Glasflächen und weitausladenden, teilweise ebenfalls verglasten Dachüberständen und Oberlichtkonstruktionen hat auch der Architekt jener neu errichteten universitären Gebäude, Carl-Peter von Mansberg, versucht, Leichtigkeit, Transparenz und Heiterkeit als ideale



und atmosphärische Strukturen in den Gesamtkomplex dieser Anlage einzubeziehen.

Die Platzierung von grösseren Dachgauben und die vielfachen Oberlichter in den neuerrichteten Gebäudekomplexen sowie die Trapezblechdeckung mit Laternen als kastenförmigen Oberlichtern verändert so die Wirkung des Geländes zusätzlich.

Trockenmauern, Bekiesung oder die Anpflanzung von Lavendel- und anderen Sträuchern, Büschen und Blumenbeeten führen mit den bereits vorhandenen Lindenalleen heute zur endgültigen Durchsetzung einer ›Gartenstadt – Atmosphäre‹ .

So erhebt sich auch das Mensagebäude auf einem Sockel aus dem vorhandenen Niveau, ohne dass der langgestreckte Baukörper die Höhe der umliegenden Objekte erreicht. Die vorgelagerte Holzkonstruktion ist gleichzeitig als eine Tribüne lesbar und kann ebenso ein Forum bilden. Hinter der vollverglasten Fassade verschwindet eine Tragkonstruktion, welcher Stützen – rund und gespachtelt – gezielt jede Wucht nehmen.

Auch die Neugestaltung der ehemaligen ›Panzergaragen‹ ist für jene veränderte Campus – Atmosphäre besonders ausschlaggebend. Hier wurde durch Anhebung des Bodenniveaus eine veränderte Gestaltung ermöglicht, die zum Beispiel in Beton gegossene Radkettenabweiser als Fundamente für Freiterrassen vor Gaststätten und Geschäftszeilen zu nutzen wußte. So scheint heute das Dach der Universitätsbibliothek im Zentrum der Anlage geradezu auf dem transparenten Lichtband einer Durchfensterung jener – in Analogie zu den früheren Kasernenbauten – gleichfalls durchgehend geklinkerten Mauerflächen fast zu schweben. Hier ist – wie an den Hörsaaltrakten – durch die gezielte Eckverglasung ein reizvoller Gegensatz zu den vorhandenen, ursprünglich militärischen Baukörpern gestaltet worden.

Unter Beibehaltung der vorhandenen Substanz wurden so die neuen Gebäude des universitären Baukomplexes in den Fassaden auch ohne sichtbare Konstruktion leicht und transparent gestaltet. Die Konzeption des Campus als ›Landschaftsgarten‹ korrespondiert so durchaus mit einer Neu – Einrichtung des Fachbereiches Umweltwissenschaften unter der Präsidentschaft von Prof. Dr. Hartwig Donner – ebenso »unter nachhaltigem Verzicht auf unnötige ›Blechlawinen««.

*Literatur*

- Bundesministerium für Verteidigung; Führungsstab der Streitkräfte I. 3: Scharnhorst: ausgewählte Briefe und Schriften; demokratisches Profil, Bonn 1985.
- Clausewitz, Carl von (1935): Über das Leben und den Charakter von Scharnhorst, Berlin.
- Decken, Johann Friedrich von: Scharnhorst: »Neuenem militärischen Journal« (1798)
- Haendel, Heribert (1962): Der Gedanke der allgemeinen Wehrpflicht in der Wehrverfassung des Königreiches Preussen bis 1819: Einfluss der französischen Revolution auf die Scharnhorst-Boyenschen Reformgesetzgebung nach 1807, Berlin.
- Hoehn, Reinhard (1982): Scharnhorst: Soldat, Staatsmann, Erzieher, München.
- Scharnhorst, Johann David Gerhard von (1787): Von der Artillerie.
- Scharnhorst, Johann David Gerhard von (1788): Von der Verschanzungskunst.
- Scharnhorst, Johann David Gerhard von (1790): Von der Taktik.
- Scharnhorst, Johann David Gerhard von (1815): Militärisches Tagebuch zum Gebrauch im Felde.
- Stuebig, Heinz: Scharnhorst (1988): die Reform des preussischen Heeres, Göttingen.

Hans-Joachim Plewig

## Vandalismus auf dem Campus – *Wladi*

Wie es war – was daraus wurde – was daraus werden könnte

Der folgende Beitrag greift einen Vorfall auf dem Campus auf, der der Universitätsverwaltung einiges Kopfzerbrechen bereitet hat. Kinder hatten vor allem auf dem Sportgelände gestört und Schäden angerichtet. Es war damals völlig unklar, ob die Entwicklung weiter eskalieren würde.

Im Teil A wird der Sachverhalt dargestellt, im Teil B aus »devianz-pädagogischer Perspektive« diskutiert. Im Schlussteil werden »devianz-pädagogische Empfehlungen« ausgesprochen.

### *1 Vandalismus auf dem Campus*

#### *1.1 Zur Lebenssituation von Wladi*

*Wladi* langweilt sich. Er ist vor zwei Jahren – da war er zehn – mit seinen Eltern aus dem Kaukasus nach Lüneburg gezogen. Das Neubaugebiet, in dem er lebt, befindet sich direkt neben dem Campus der Universität. Zwar wollte er seine Freunde in der alten Heimat nicht verlassen. Aber sein Vater hat ihn gar nicht gefragt. Diskussionen gab es in der Familie nicht. Zum Glück sind da noch Juri, Sergei und Valentina. Sie leben gleich nebenan. Auch sie wissen nicht recht, wie sie mit ihrer neuen Situation umgehen sollen. Die deutsche Sprache beherrschen sie erst wenig. In der Schule ist es schwer, dem Unterricht zu folgen. Die einheimischen Kinder sind gleichgültig oder feindlich.

Zweierlei ist neu in *Wladi*'s Leben. Er hat mehr Freiheiten als früher. Beide Eltern arbeiten. Kontrolle, wie er sie von der Gemeinde in seinem Heimatdorf kannte, gibt es hier nicht. Dafür bietet die neue Welt viele Verlockungen: die Kaufhäuser, die Kleidung der Klassenkameraden, all die vielen Fernsehprogramme – und, nicht zuletzt, das nahegelegene Gelände der Universität.

*Wladi* hat immer Abenteuer gesucht, gerne seine Umgebung erobert. Da tun sich nun neue Welten auf. Gleich neben den Wohnblocks befinden sich Freiflächen, ein Sportplatz, eine Turnhalle und große Gebäude, die oft offen stehen.

Nachdem sie ihre anfängliche Scheu abgelegt haben, erleben sie diese Örtlichkeit wie eine Einladung. Eher vorsichtig beginnen sie zunächst, das Gelände kennen zu lernen. Sie nehmen zu den dort aktiven Studenten Kontakt auf. Erst schauen sie ihnen bei Übungen in der Halle zu. Dann fragen sie, ob sie mal einen Ball oder ein Gerät benutzen dürfen.

Die Studenten sind tolerant und gestatten erste Spiele. Draußen locken Inline-Skate-Bahnen, drinnen Basketball. Manchmal dürfen sie mitmachen, manchmal dürfen sie nicht einmal zuschauen. Nicht selten sind die Türen und Geräte verschlossen.

Doch der Tatendrang ist geweckt. Und Alternativen gibt es im Wohngebiet nicht. Die Gruppe beginnt, auf das Dach der Sporthalle zu klettern, Fahrräder der drinnen trainierenden Studenten zu beschädigen. Im Gebüsch vor dem Gebäude können sie sich verstecken und ein Lager einrichten. Gelegentlich übernachten sie dort und starten Streifzüge. Übermut und Aggression nehmen zu. Studentinnen in der Halle werden beleidigt, Tartanfeld und Sportgeräte durch Feuer beschädigt.

### *1.2 Die Maßnahmen – Initiativen auf dem Lüneburger Campus*

Die Öffentlichkeit erfährt von diesen Vorgängen kaum etwas. Verwaltung der Universität und Hochschulsportler hingegen sind alarmiert, fürchten um den Zustand des Gebäudes und Geländes. Ohne Zweifel besteht Handlungsbedarf. Die Kinder sind zu unangenehmen Störenfriedern geworden. Schnell ist klar, dass über die – noch unbekanntenen – Eltern kein Einfluss genommen werden kann.

In ersten Gesprächen zwischen Verantwortlichen der Stadt und der Universität stellt sich heraus, dass dies Problem kein neues ist. Im Stadtteil Kaltenmoor gibt es schon seit vielen Jahren soziale Konflikte, neuerdings auch mit den Kindern der zugewanderten Ausländer, denen immer wieder auf verschiedene Weise zu begegnen versucht wird.

Aktuell gibt es für ältere Jugendliche die ›Moonlightsports‹, von Studenten gestaltete sportliche Aktivitäten von 22 bis 24 Uhr. Diese beliebte Maßnahme lässt sich aber nicht einfach auf den Campus und die dort erkennbar gewordenen Aufgaben übertragen. Die Adressaten sind viel jünger (8 bis 14 Jahre). Ihnen muss nachmittags etwas geboten werden.

Die Beratungen zwischen Allgemeinem Hochschulsport, Verwaltung, Polizei und den ›Moonlight‹-Projekt tragenden Studenten führen zu einem Bündel von Maßnahmen: Zunächst trägt die Einschätzung des beteiligten Polizisten dazu bei, die Situation zu entdramatisieren. Die Universität führt handfeste praktische Eingriffe durch, indem z.B. das Gebüsch an der Halle entfernt wird, um sie rundherum einsichtig zu machen. Schließlich wird ein zweiter Wachmann eingesetzt, der speziell die Turnhalle beaufsichtigt und dazu angehalten ist, ggf. Kinder dort anzusprechen.

Damit werden Zeichen gesetzt. Die Lage entspannt sich. Doch es gibt keine Garantie, dass damit der Konflikt endgültig behoben ist. Jederzeit kann es zu neuen, größeren Schäden kommen. Geschickt schlagen die ›Moonlight-Studenten‹ vor, von der Gruppe Fotos zu machen, unter die die Kinder ihre Namen schreiben dürfen. Bei anderer Gelegenheit erhalten sie einen Ball erst zurück, nachdem sie Namen und Telefonnummer genannt haben.

Doch die Maßnahmen beinhalten nicht nur absichernde Schritte. An drei Tagen in der Woche werden *Wladi* und seine Freunde durch das ›Moonlight-Team‹ betreut. Die Stadt finanziert den Übungsleiter. In den Ferien gibt es zusätzliche Angebote. Und bei »regelmäßigem« Verhalten dürfen sie gelegentlich in der Sporthalle übernachten.

Auch das Sommer-Sportfest der Universität steht ihnen offen. Am Schluss werden sie für ihre Leistungen auf der Bühne genauso geehrt wie die ›Großen‹.

### 1.3 Ergebnis

Bemerkenswerterweise ist die Bevölkerung an dem Vorgang nur am Rande beteiligt. Weder sie noch die Medien treten in nennenswerter Weise auf. Auch die städtische Politik kann als zurückhaltend mit teilweisem Engagement bewertet werden. Nicht ganz überraschend stellt sich die Polizei als Institution dar, die für soziale Konflikte Verständnis hat und sich um konstruktive Mitwirkung bemüht. Der Ruf nach Repression ist ihr hier fremd. Ihr Plädoyer für eine Entdramatisierung entspricht der aktuellen Präventionspolitik in solchen Fällen. Die Universität als Geschädigte sucht den Rat von Fachleuten bzw. Vermittlern. Das von ihr gebildete Gremium ist froh, engagierte Studenten für ein weiteres Projekt gewinnen zu können.

Die Eltern der deutsch-russischen Kinder hingegen spielen keine Rolle. Sie gelten als nicht erreichbar. Daran mag etwas wahr sein. Aber unser Grundgesetz stellt die Elternrechte in Art. 6 in den Vordergrund. Demzufolge müssen alle Interventionen sie – z.B. im Rahmen von Familienhilfe – einbinden.

Davon kann hier keine Rede sein.

Das ›Moonlight-Team‹ ist aufgrund seiner Arbeit seit 1997 zu der Erkenntnis gekommen, dass es in der Szene drei Gruppen gibt: die jungen Spätaussiedler (5 bis 12 Jahre), die älteren bis etwa 16 Jahre (die schon ausgeprägte Drogen Erfahrungen haben) und deutsche Jugendliche in dem Wohnquartier.

Die Studierenden interpretieren die Gesellschaft als von Ego-Ambitionen geprägt. Dies machen sich vor allem männliche Jugendliche zu eigen. Sie möchten sich zeigen, tun was Spass macht und demonstrieren,

was sie können. Der Umgang mit ihnen will – eingedenk ihrer Herkunftskultur – wohl bedacht sein: Welche ›Sprache‹ verstehen sie?

Bei Regelverletzungen soll Eindeutigkeit demonstriert werden.

Die Mädchen benötigen – wie fast immer – eine andere ›Ansprache‹. Sie erwarten Beratung, wobei Sexualität und Drogen im Vordergrund stehen.

#### 1.4 Die Perspektiven

Die Krise auf dem Campus scheint behoben. Die Bedürfnisse der Kinder werden verstanden und anerkannt – so scheint es jedenfalls. Doch das Angebot bleibt punktuell, zeitlich begrenzt. Die Studenten werden eines Tages ihre Arbeit beenden und gehen.

Es fehlt ein Konzept, es fehlt eine realitätsbezogene Analyse, es fehlt sogar schon eine Infrastruktur für das fragliche Wohngebiet mit z.B. einer Jugendfreizeitstätte.

## 2 Die »devianzpädagogische« Perspektive

### 2.1 Devianzpädagogik

Der Sachverhalt eignet sich, um ihn aus der Sicht eines Arbeitsgebietes zu kommentieren, das an der Universität Lüneburg beheimatet und als Professur in Deutschland einmalig ist. Es handelt sich um den Schwerpunkt ›Devianzpädagogik‹, dessen Vorgängerin die ›Kriminalpädagogik‹ war und die ihrem Selbstverständnis nach – entsprechend dem der Denomination zugrunde liegenden Anspruch – sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen hat. Es geht im Kern um abweichendes, nicht zuletzt straffälliges Handeln, dessen Vorbeugung und die in Betracht kommenden Eingriffe. Basis sind die rechtlichen Grundlagen, Gegenstand die Formen von Abweichung, Thema die geeigneten allgemeinen bzw. individuellen Maßnahmen.

Forschung und Lehre sind eingebettet in gesellschaftliche Zusammenhänge. Sie stellen den Rahmen der Lebensbedingungen von *Wladi, Willy*<sup>1)</sup> und allen anderen dar. Aus ihnen lassen sich Erwartungen an Erziehung, Sozialisation und Bildung ableiten. Sie sind aber auch Gegenstand der Kritik, insbesondere aus sozialstaatlicher Sicht.

Dementsprechend können auffallende Kinder ebenso als »Störer« der Ordnung wie als Seismographen gesellschaftlicher Fehlentwicklungen betrachtet werden.

### 2.2 Das Spannungsfeld

Traditionell wird das Spannungsfeld der Sozialpädagogik mit ›Hilfe versus Kontrolle‹ umschrieben. Dies hat sich schon wegen der begrifflichen

Unklarheit als untaugliche Begriffsbildung erwiesen. Denn wer entscheidet, was als ›Hilfe‹ und was als ›Kontrolle‹ wirkt? Untersuchungen bzw. Analysen der Praxis belegen immer wieder deutlich, dass die *Sicht der betroffenen Kinder und Jugendlichen* selten zur Kenntnis genommen und noch weniger berücksichtigt wird.

Devianzpädagogik kann insofern eine »advokatorische Rolle« einnehmen, indem sie die Bedürfnisse und Interessen der Minderjährigen zum Ausdruck bringt. In dem Sinne verfolgt dies Arbeitsgebiet – zumindest im vom Verfasser verstandenen Sinne – keine herrschaftlich-verfügende, sondern eine an den (Grund-)Rechten der Beteiligten orientierte Linie. Damit sind die Fragen von Anpassung und Freiheit nicht geklärt. Der Ansatz verschiebt sich aber in Richtung der Legitimation der verantwortlich Handelnden.

Der Gegenstandsbereich ist gegenwärtig geprägt von der Frage, ob das straffällige Handeln von Kindern, also Strafmündigen, und Jugendlichen zunehme. Dabei wird vor allem eine vermeintliche Zunahme von ›Gewalt‹ beklagt. In den Medien taucht der Begriff der »Monsterkids« auf. Einige Politiker fordern die Herabsetzung der Strafmündigkeit auf 12 Jahre, die generelle Wiedereinführung der geschlossenen Heimunterbringung und die Behandlung Heranwachsender (18-21 Jahre) nach dem Erwachsenenrecht.

Dieser öffentlichen Debatte – die vor allem vor Wahlen Konjunktur hat – steht die fast einhellige Fachposition gegenüber. Sie basiert zunächst auf der Erkenntnis, dass Straftaten von Kindern prognostisch kein Indiz für eine spätere ›Karriere‹ sind. Die Kriminologie geht noch einen Schritt weiter: selbst Straffälligkeit von (männlichen) Jugendlichen gilt bis zu einer gewissen Grenze als »normal«, als typisch für diese Entwicklungsphase.

Die Konsequenz daraus lautet Entdramatisierung, fordert die Jugendhilfe, begrenzt die Zuständigkeit des Jugendstrafrechts.

Es geht – mit anderen Worten – um Politiken, genauer um Sicherheitspolitiken. Dieses Stichwort wird in aller Regel nur in Verbindung mit dem Thema »innere Sicherheit« verwendet, steht also in Verbindung mit Ordnungspolitik. Solche Politik hat derzeit Konjunktur. Kriminalpräventive Räte und Sicherheitspartnerschaften stehen für ein interessegeleitetes Bemühen, schon im Vorfeld konkreten Tatverdächtigen ›Störungen‹ zu verhindern. Neben Bettlern und Drogenabhängigen zählen auch Minderjährige zur Zielgruppe der Ordnungspolitik.

Derartige Bestrebungen richten sich jedoch bestenfalls auf Symptome, nicht aber auf die Ursachen von Jugendkriminalität. Mögen Letztere auch vielfältig sein – in jedem Fall sind Sozial-, Familien- und Jugendpolitik als gesellschaftspolitisch bedeutsame Faktoren mit zu berücksichtigen.

Die Lüneburger Campus-Initiative ist unter diesen Gesichtspunkten zu beurteilen.

### 2.3 Einzelfall und Perspektive

Universität und Polizei haben sich für ein sachorientiertes, nicht dramatisierendes Vorgehen entschieden. Das heißt den Kindern wurde nicht rein repressiv begegnet (wobei das deutsche Familienrecht, das Kinder- und Jugendhilfegesetz und die aktuelle Interpretation von Art. 6 GG dem auch engste Grenzen setzen würden). Es wurden konkrete Maßnahmen getroffen, um Zugang und Gefährdung von Gelände und Sporthalle zu erschweren.

Die Frage ist nun, ob diese Konstellation als typisch und damit ggf. übertragbar gelten kann. Immerhin sind hier kriminologische Zusammenhänge zur Jugendkriminalität berücksichtigt worden. Die Deeskalationspolitik hat zur Integration der betroffenen Kinder beigetragen. Dies lässt erkennen, dass populistische Forderung nach ›hartem Eingreifen‹ in aller Regel nicht zu sachgerechten Ergebnissen führen kann. Denn sie schaffen nur Ausgrenzung und Kriminalisierung mit den absehbaren Konsequenzen und Folgekosten.

Im vorliegenden Fall haben Gemeinsinn von Studierenden und besonnenes Vorgehen der verantwortlichen Institutionen zu einem positiven Ergebnis geführt.

Es bleibt nun zu prüfen, welche allgemeinen Schlussfolgerungen aus dem Einzelfall gezogen werden dürfen. Als Maßstab hat dafür eine *realitätsbezogene, strukturorientierte Prävention* zu gelten.

Kern des Problems sind Familien ›in besonders schwierigen Lebenslagen‹. Diese sind nicht allein von finanziellen Verhältnissen geprägt. Vielmehr gehört dazu auch der Status im Übrigen, geprägt durch u.a. Sprache, Kultur, Bildungschancen usw.

Eine offensive Integrationspolitik ist unserer Gesellschaftsordnung fremd. Sie vertraut auf die Freiheit des Individuums und die Regelung durch den Markt. Da geraten die bewusste Förderung von Bildungs- und Teilhabechancen aus dem Blick. Folglich gibt es auch in Lüneburg keine Präventionspolitik, die im Sozial- und Jugendsektor den fraglichen ›Zielgruppen‹ von vornherein zur Integration verhilft. Stattdessen gelten typischerweise reaktive Alarm-Konzepte. Wo Auffälligkeiten im Übermaß festgestellt wird, kommt es zu defensiven Maßnahmen.

Am Beispiel des ›Campus-Vandalismus‹ ist zweierlei auffällig: Die Kinder haben ein Zeichen gesetzt, und ein quasi privates Engagement der Studenten trug maßgeblich dazu bei, den aktuellen Konflikt zu befrieden.

Beides, Besonnenheit und Initiative, besitzen Zufallscharakter. Stadt und Universität sind – noch – nicht vorbereitet auf absehbare Wiederholungen solcher Konstellationen.



### 3 *Devianzpädagogische Empfehlungen*

Konflikte dieser Art sind am ehesten vermeidbar durch eine realitätsbezogene Sicherheitspolitik im Sinne strukturbezogener Prävention.

Abzusichern sind vorrangig die familiären Verhältnisse. Hier ist die Kommune mit Familienhilfe nach dem KJHG gefordert. Gleiches gilt für die Förderung außerhalb der Familie, in den Schulen und in der Freizeit. Ohne Ort der eigenen Gestaltung, ohne integrierende Angebote sind weitere Auffälligkeiten programmiert. Hierzu bedarf es eines auf den *Sozialraum* bezogenen Konzeptes.

Die Studierenden haben etwas demonstriert, was fast schon idealistisch überholt ist: Gemeinsinn.

Dieses Denken und Handeln ist – auch in Kenntnis von Egoismus, Entfremdung usw. in einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung – tendenziell anzustreben. Dafür gibt es viele Beispiele.

Der Prototyp ›Moonlight gegen Vandalismus‹ ist demnach eingeschränkt übertragbar. Systematische Vorsorge hat die Stadt zu treffen. Das gilt aber auch für die Universität. Das Handeln der Kinder ist als sinnhaft (wenngleich nicht akzeptabel) zu interpretieren. Die Universität kann als Teil der Kommune, als Teil des Stadtteils dazu beitragen, diese Aufgabe *prozessbezogen* mit zu bewältigen.

Was meint *Wladi*?

Er wünscht sich Zugang zum Internet, möglichst auf dem Campus. Er hofft auf ein Jugendzentrum, wo ihn die älteren Jugendlichen nicht verdrängen.

Vieles bleibt ihm unklar.

#### *Anmerkung*

Dem Lehrgebiet Devianzpädagogik liegen zwei Beiträge zugrunde, die am Beispiel von Willy Grundlagenprobleme erörtern:

Willy, 17 Jahre ..., in: Das Baugerüst 4/1991, S. 282-287

Was braucht der kleine Willy?, in: Müller/Peters (Hg.) (1998): Kinderkriminalität. Opladen, S. 277-288.

Es entspricht der aktuellen Entwicklung, dass zukünftige Geschichten Wladi als weitere handelnde Person enthalten müssen.

#### *Literatur*

Plewig, H.-J. (2000): Devianzpädagogik, in: Stimmer, F. (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit., 4. Aufl. München, Wien, S. 138-144.