

Veränderung des Leadership an Universitäten – oder wie managt man eine wissenschaftliche Community?

В останні два десятиліття роль університетів фундаментально змінилася: кількість студентів збільшилася в два рази, університети стали автономно розпоряджатися фінансовими ресурсами, змінюється склад академічних співробітників, відбулися зміни в нормативно-правовій базі, в європейському масштабі стандартизовані програми бакалаврату та магістратури. Також змінилися очікування про ролі, які університети повинні виконувати на сучасному етапі. У прийнятій в Глазго Декларації в 2005 році сказано, що «Європа потребує сильних і творчих вузів як основних суб'єктів у формуванні європейського суспільства знань за допомогою їх широкої участі і безперервного навчання, просування якості та досконалості в викладанні, навчанні, наукових дослідженнях та інноваційної діяльності. Це буде досягнуто за рахунок впевнених у собі інститутів, здатних визначати свій розвиток і внести свій внесок у соціальний, культурний та економічний добробут на регіональному, національному, європейському та глобальному рівні, «Університети прагнуть до поліпшення своїх керівних структур і підвищенню компетентності керівництва з тим, щоб збільшити свій ККД і інноваційний потенціал для досягнення своїх місій» (Вінклер 2007, 6) Це означає не тільки переосмислення внутрішніх університетських структур, але створення нових структур для прийняття рішень. У своєму дослідженні, Ульрике Войлок пропонує набір оповідань так звані «основоположні міфи», які детерміновані діяльністю університету та їх уявленням про себе. Якщо ми поглянемо ближче на ці основні наративи, ми побачимо, що вони дійсні в основному для університетів і їх структур в Західній Європі. Але що говорить досвід університетів Центральної та Східної Європи? Як вони справляються зі своїми новими рольовими очікуваннями?

Ключові слова: *східно європейські університети, система освіти, управління вищим навчальним закладом.*

В последние два десятилетия роль университетов фундаментально изменилась: количество студентов увеличилось в два раза, университеты стали автономно распоряжаться финансовыми ресурсами, меняется состав академических сотрудников, произошли изменения в нормативно-правовой базе, в европейском масштабе стандартизованы программы бакалавриата и магистратуры. Также изменились ожидания о роли, которые университеты должны выполнять на современном этапе. В принятой в Глазго Декларации в 2005 году сказано, что «Европа нуждается в сильных и творческих вузах как основных субъектах в формировании европейского общества знаний с помощью их широкого участия и непрерывного обучения, продвижения качества и совершенства в

преподавания, обучении, научных исследованиях и инновационной деятельности. Это будет достигнуто за счет уверенных в себе институтов, способных определять свое развитие и внести свой вклад в социальное, культурное и экономическое благополучие на региональном, национальном, европейском и глобальном уровне, «Университеты стремятся к улучшению своих руководящих структур и повышению компетентности руководства с тем, чтобы увеличить свой КПД и инновационный потенциал для достижения своих миссий» (Винклер:2007, 6) Это означает не только переосмысления внутренних университетских структур, но создание новых структур для принятия решений. В своем исследовании, Ульрике Войлок предлагает набор рассказов так называемые «основополагающие мифы», которые детерминированы деятельностью университета и их представлением о себе. Если мы взглянем поближе на эти основные нарративы, мы увидим, что они действительно в основном для университетов и их структур в Западной Европе. Но что говорит опыт университетов Центральной и Восточной Европы? Как они справляются со своими новыми ролевыми ожиданиями?

Ключевые слова: восточноевропейские университеты, система образования, управление высшим учебным заведением.

In the past two decades, the role of universities has changed fundamentally: the number of students has increased twice, the universities began independently command their financial resources, the composition of the academic staff has been changing, there have been some changes in the regulatory framework, Bachelor and Master's programs have been standardized in the European scale. The expectations about the role that universities should perform at the modern stage have also changed. The Glasgow Declaration, 2005, says «Europe needs a strong and creative universities as the main subjects in the formation of a European knowledge society through their increased participation and lifelong learning, promotion of quality and excellence in teaching, learning, research and innovation activities. This will be achieved through self-confident institutions to determine their own development and to contribute to the social, cultural and economic well-being at the regional, national, European and global level. Universities seek to improve their governance structures and the competence of the management with a view to increase their efficiency and innovative potential to achieve their missions» (Winkler:2007, 6) This means not only rethinking of University's internal structures, but creating new structures for decision-making. In the study, Ulrike Voilok offers a set of stories so-called «fundamental myths» which are determined by the activity of the Universities and their self-conceptions. If we look closer at these basic narratives, we'll see that they are valid mainly for the universities and their structures in Western Europe. But what does the experience of the universities of Central and Eastern Europe say? How do they cope with their new role expectations?

Key words: East European universities, the education system, the management institution of higher education.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich die Rolle der Universitäten in vielen Bereichen fundamental verändert. Diese Veränderungen betreffen verschiedene Bereiche des akademischen Lebens: so hat sich in den letzten 30 Jahren die Zahl der Studierenden nahezu verdoppelt, die Universitäten verfügen über ein Finanzvolumen und einen Mitarbeiterstab, wie mittelständische Unternehmen. Wir können weitreichende Veränderungen im gesetzlichen Rahmen feststellen, da sich mittlerweile die europaweit standardisierten Bachelor- und Masterstudienprogramme durchgesetzt haben und von allen Universitäten angeboten werden. Gleichzeitig veränderte sich auch die Erwartungen an die Rolle, die Universitäten im politischen, wirtschaftlichen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Bereich spielen (sollen). Die Glasgower Verlautbarung aus dem Jahre 2005 betont, dass «Europe needs strong and creative universities as key actors in shaping the European knowledge society through their commitment to wide participation and lifelong learning and of by their promotion of quality and excellence in teaching, learning, research and innovation activities. (...) this will be achieved by self-confident institutions able to determine their own development and to contribute to social, cultural and economic well-being at regional, national, European and global level,» and that «universities are committed to improving their governing structures and leadership competence so as to increase their efficiency and innovative capacity and to achieve their multiple missions» (Winckler: 2007, s.6).

Es wird deutlich, dass mit der Einführung neuer rechtlicher Rahmenbedingungen in den europäischen Nationalstaaten, das Management und die Entscheidungsgewalt von staatlichen Institutionen auf die einzelnen lokalen Universitäten übertragen wurde. Dies führt dazu, wie Ulrike Felt in ihrer Untersuchung betont, dass «this meant noch only rethinking the internal structures of universities, building up new management and decision-making structures and reconsidering career and reward systems, but also the very idea of what it means to be a university hat to be somehow reinvented» (Felt: 2007, s. 11).

Die Autorin stellt in ihrer Untersuchung eine ganze Sammlung von Narrativen fest, die sie selbst als Gründungsmythen (foundational myths) bezeichnet und die den Zustand des universitären Lebens vor der Zeit der tiefgreifenden Veränderungen betreffen (Felt: 2007, s. 11). Im folgenden werden die Hauptmythen kurz vorgestellt, um diese anschliessend mit der Situation der mittelosteuropäischen Universitäten zu konfrontieren:

Der erste Mythos bezieht sich auf die Haltung, dass Universitäten eine institutionelle Zone darstellten, die ausserhalb von politischen und Machtbeziehungen stand. Hierbei spielt die Vorstellung eine wichtige Rolle, dass objektives Wissen und eine hohe Qualität der Lehre nur garantiert werden kann, wenn diese Regeln eingehalten werden.

Die ständigen Diskussionen über die Finanzierung von Bildung und damit auch der Universitäten untergräbt die Hauptaufgabe der akademischen Institutionen. Dieser Mythos, der mit den Worten «Es war einmal...» beginnt, erinnert an die «goldenen Zeiten», die die Universitäten einst erlebten. Das Narrativ beruht auf der Vorstellung, dass die Universitäten sich der Grundlagenforschung widmen konnten, ohne dass sie darüber nachdenken

mussten, wie diese Forschung zu finanzieren sei und wer die Verantwortung für die Ergebnisse zu übernehmen habe.

Der letzte Mythos betrifft die Person des Universitätsprofessors selbst. Er ist der Garant für die Einheit von Forschung und Lehre in einer Person, was als Idealsituation angesehen wird. Diese Einheit von Lehre und Forschung unterstützt direkte unmittelbare Lernformen, die sich auf die Person des Professors konzentrieren.

Diese Analyse und Benennung der Narrative trifft zweifelsohne auf die meisten Universitäten in den Staaten Westeuropas zu. Doch mit den EU-Erweiterungen um die mittelosteuropäischen Staaten gehören zur europäischen akademischen Community auch Universitäten, die völlig andere Erfahrungen gemacht haben und derzeit grundlegend andere Adaptionsprozesse durchlaufen. Universitäten und andere Bildungsinstitute waren in den sozialistischen Staaten keine politikfreien Zonen, im Gegenteil: Der sozialistische Staat finanzierte die Bildung nicht nur zu hundert Prozent, sondern bestimmte auch deren Inhalte. Die Einflussnahme des Staates bezog sich zum einen auf Lehrpläne und Lehrinhalte sowie auch auf die Auswahl der Studierenden. In den Prüfungskommissionen sassen nicht nur Vertreter aus Forschung und Lehre, sondern auch aus der Partei, die darauf achteten, dass insbesondere Kinder aus Arbeiterfamilien zum Studium zugelassen wurden. Der Schwerpunkt der Förderung während der sozialistischen Ära lag im Bereich der praktischen, berufsbildenden Schulen, die für die Ausbildung der Arbeiter in der Landwirtschaft und der Industrie zuständig waren (im Jahre 1990 betrug die Zahl der Arbeitskräfte in der ČSSR in der Landwirtschaft 12%, in der Industrie 46%). Der Staat als alleiniger Arbeitgeber beeinflusste die Wahl des Ausbildungsweges auch durch die Höhe des Gehalts: während die Löhne der Arbeiter gerade in den 50. Jahren des vergangenen Jahrhunderts stetig anstiegen, mussten Akademiker mit finanziellen Einbussen rechnen. Diese Lage stabilisierte sich zwar im Laufe der Zeit, gewann aber nach der Invasion der Armeen des Warschauer Paktes Ende der 1960er Jahre erneut an Schwung. (vgl. Hraba u.a.: 2000, s. 415-430). Das Narrativ von den Universitäten als politik- und machtfreie Zone kann für die Bildungssysteme der postkommunistischen Staaten so nicht übernommen werden. Erst mit dem Übergang zu einer demokratischen Staatsstruktur können sich die Universitäten aus dieser Abhängigkeit langsam befreien. (eine grundlegende Untersuchung für die Tschechische Republik zu diesem Themenkomplex steht noch aus).

Eng mit dem ersten Narrativ ist auch das nächste verbunden, nämlich die Vorstellung, dass die Universitäten Grundlagenforschung betrieben haben, ohne sich um deren Anwendbarkeit respektive Finanzierung kümmern zu müssen. Auch dieser Punkt trifft nur bedingt auf das Bildungssystem in den mittelosteuropäischen Staaten während der sozialistischen Ära zu. Im tschechoslowakischen Staat wurde im Jahre 1949 das Fach Soziologie von der kommunistischen Partei offiziell verboten, die Lehrstühle an den Universitäten aufgelöst und die tschechischen Soziologen an der Ausübung ihres Berufes (Lehre und Forschung) gehindert. Grundlagenforschung – auch in anderen Bereichen – fand hauptsächlich unter der Prämisse der Relevanz für die marxistisch-leninistische Theorie statt. Auch in

diesem Bereich kam es in den Jahren 1989/1990 zu einer grundlegenden Veränderung und an die Universitäten kehrte die lang unterdrückte Freiheit von Forschung und Lehre schrittweise zurück. Mit dem in der sozialistischen Periode vertretenen Verständnis vom Rang der akademischen Freiheit und Lehre hängt auch eng die Person und Persönlichkeit des Universitätsprofessors zusammen. Während sich an westeuropäischen Universitäten Forschung und Lehre an der Persönlichkeit des Professors mit grösstmöglichem individuellem Zuschnitt orientierten, zielte die Bildungspolitik der sozialistischen Staaten darauf ab, Professoren als «Wissenschaftsarbeiter» und «Dienstleister» für den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft zu etablieren. Sozialer Aufstieg durch Bildung wurde in den 1950er und 1960er Jahren weitgehend unterbunden und die Elitenbildung durch die einseitige Unterstützung der Arbeiter versucht zu beeinflussen. (vgl. Simonová: 2011) Nur knapp 25 Jahre nach dem Fall der sozialistischen Regime, der Einführung kapitalistischer Wirtschafts- und demokratischer Staatssysteme, der Wiederherstellung der akademischen Freiheit von Forschung und Lehre in den postsozialistischen Staaten, Zahlreiche Universitäten in den postsozialistischen Staaten sind den neuen Anforderungen, die die europäische Bildungspolitik, aber auch der europäische Bildungs- und Finanzmarkt an die akademischen Institute stellt, kaum gewachsen, wie Nadine Burquel feststellt: «Most countries are at a very early stage in the development of management and leadership training in higher education. There is no national organisation to support this development. Training is often within higher education institutions and on a ‘learning by doing’ basis or with the support of peers. Most countries in Southern, Central and Eastern Europe are in this category» (Burquel: 2012, s. 10-11).

Grundsätzlich empfiehlt Felt (Felt: 2007, s. 12) folgende Formen des Leadership auch im universitären Umfeld zu etablieren:

1. Visionäres Leadership
2. Informierendes Leadership
3. sowie kreatives Leadership

Ähnlich wie auch in der umfangreichen Literatur zu Leadership und Changemanagement in Unternehmen, geht es auch bei Felt darum, den richtigen Zugang und Mix herauszufinden, der die erfolgreiche Führung von akademischen Bildungsinstituten ermöglicht. Ausgehend von den zuvor eingeführten Narrativen sieht Felt im visinären Leadership eine Möglichkeit, die bestehenden Mythen aufzudecken, zu benennen und ihre Validität in der heutigen Zeit zu überprüfen. Hierbei geht es nicht darum, sich dem Zeitgeist zu beugen, sondern eine Vorreiterrolle zu übernehmen, die eine ureigene Fähigkeit der Universitäten darstellt. Das informierende Leadership vereinigt zum einen klassische mit neuen Leadership-Theorien. Hierbei geht es um die Einbeziehung der akademischen Community in die Entscheidungsprozesse einerseits und um die Übernahme von Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit des Verantwortlichen andererseits. Kreatives Leadership bedeutet laut Felt die Fähigkeit, inneruniversitäre Strukturen herauszubilden, die zur Problemlösung beitragen, sich aber nicht unbedingt an den exogenen Anforderungen orientieren, bzw. sich diesen unterwerfen müssen.

Ausblick

Inwieweit die Hochschulen in Mitteleuropa diese Anforderungen erfüllen können, bleibt abzuwarten. Aufgrund der ihnen zugewiesenen Rolle in den sozialistischen Regimen, ist diese nun auf europäischer Ebene erwartete Umstellung ungleich schwieriger zu bewältigen als für die Universitäten Westeuropas. Es bedarf hier wesentlich grösserer Anstrengungen sowohl in personeller als aus finanzieller Hinsicht, als dies bei den westlichen Hochschulen der Fall ist.

LIST OF REFERENCES

1. Burquel, Nadine. Training university leaders and managers – why and how? In: Leadership and Governance in Higher Education. Volume № 1, 2012, s. 1-15.
2. Felt, Ulrike, The New Meaning of Leadership in Autonomous Universities. In: Managing the university community – exploring good praxis. Brussels 2007. s. 11-12, www.eua.be
3. Hrabá, Joseph; Mullick, Rehan; Večerník, Jiří; McCutcheon, Allan. Vzdělání, ekonomická zkušenost a reformy v České republice: podpora, nebo obavy? In: Sociologický časopis, XXXVI, (4/2000), s. 415-430.
4. Papřoková, Andrea. Sociologie managementu. Studijní opora. Ostrava 2012.
5. Simonová, Natalie. Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011.
6. Souček, Zdeněk, Čapková, Kateřina, Navrátilová, Daniela, Říha, Michal. Strategické řízení podniku v superturbulentním globálním světě. Díl I-III. Olomouc, 2010.
7. Souček, Zdeněk. Zvítězíme i v globální ekonomice. Praha 2008.
8. Winckler, Georg. Introduction. In: Managing the university community – exploring good praxis. Brussels 2007. www.eua.be, s. 6.