

Arbeitspapier **204**

Peer Pasternack | Carsten von Wissel
**Programmatische Konzepte
der Hochschulentwicklung
in Deutschland seit 1945**

Arbeitspapier 204

Peer Pasternack

Carsten von Wissel

**Programmatische Konzepte der
Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945**

Pasternack, Peer, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Zahlreiche Publikationen zu den Themen Hochschulsteuerung, Qualitätssicherung an Hochschulen, Hochschulbildung und (ostdeutsche) Hochschulzeitgeschichte.

Wissel, Carsten von, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Wittenberg im Projekt Ostdeutsche Hochschulen in regionalen Innovationssystemen.

Impressum:

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-4-189
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de
Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	3
1 Gegenstand und Vorgehen	5
2 Programmatrishe Konzepte	9
2.1. Humboldtsche Universitätskonzeption	9
2.2. Ordinarienuniversität	13
2.3. Gruppenuniversität	16
2.4. Die inklusionsorientierte Hochschule	19
2.5. Kritische Wissenschaft – Kritische Universität	23
2.6. Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor	25
2.7. Wissenschaft als Produktivkraft: Die sozialistische Hochschule in der DDR	31
2.8. Geschlechtergerechte Hochschule	36
2.9. Hochschule im Wettbewerb	40
2.10. Die Bologna-Hochschule	46
2.11. Mode 2	50
3 Erörterung	53
4 Literatur	66
Über die Hans-Böckler-Stiftung	76

1 Gegenstand und Vorgehen

Die hochschulpolitische Debatte produziert aus Meinungen und Einfluss erlangenden Überzeugungen mit Stetigkeit auch neue programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung. Diese folgen unterschiedlichen normativen Grundlagen, repräsentieren jeweils bestimmte Interessenbindungen, sind von unterschiedlicher Konsistenz und Lebensdauer. Manche der programmatischen Konzepte werden explizit als solche offeriert, andere bleiben implizit, sind in den hochschulpolitischen Debatten versteckt und aus den zugrundeliegenden Texten zu präparieren. Versucht man, sich einen Überblick zu solchen programmatischen Konzepten zu verschaffen, die seit 1945 in den deutschen Staaten entwickelt worden bzw. wirksam gewesen sind, so ergibt sich eine eindrucksvolle Liste:

- Humboldtsche Universitätskonzeption,
- Die Universität der Professoren: Ordinarienuniversität,
- Die Universität der Statusgruppen: Gruppenuniversität,
- Die Hochschule als Bildungsorganisation für alle: „Bildung ist Bürgerrecht“,
- Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung,
- Die Gesamthochschule,
- Die Universität als Ort und Träger kritischer Wissenschaft,
- Die Universität als Ort der Produktivkraft Wissenschaft: Hochschule in der DDR,
- Die Hochschule als Vehikel zur Beseitigung sozialer Ungleichheit: „Aufstieg durch Bildung“,
- Hochschule als Vehikel zur Beseitigung räumlicher Ungleichheit: Hochschule in der Region,
- Organisierte Anarchie: Hochschule als lose gekoppeltes System,
- Hochschule als Expertenorganisation,
- Hochschule als Element der Zivilgesellschaft: Entstaatlichung und Veröffentlichung,
- Hochschule als Standortfaktor im globalen Wettbewerb der Regionen,
- Geschlechtergerechte Hochschule – Hochschule und Gender Mainstreaming,
- Hochschule im Wettbewerb,
- Die unternehmerische Hochschule,
- Hochschule als Dienstleistungsunternehmen,
- Hochschule als Lernort: Shift from teaching to learning,
- Familiengerechte Hochschule,
- Vom Elfenbein- zum Leuchtturm: Exzellenzuniversitäten,
- Die virtuelle Universität,

- Hochschule als multipler Dienstleister: Multiversity, Mode II University,
- Die nachhaltige Hochschule.

Diese insgesamt 24 konzeptionellen Entwürfe überschneiden sich zum Teil inhaltlich und waren bzw. sind von unterschiedlicher Relevanz. Eine Auswahl, welche programmatischen Konzepte an dieser Stelle darzustellen sind bzw. welche zusammengefasst werden könnten, erschien daher sinnvoll. Diese Auswahl erforderte Auswahl- und Abgrenzungskriterien. Folgende Kriterien wurden zugrundegelegt:

- (a) *Zeitlich*: Es werden Konzepte einbezogen, die von 1945 bis zur Gegenwart entweder entstanden oder in relevantem Maße hochschulpolitisch wirksam gewesen sind.
- (b) *Räumlich*: Das jeweilige programmatische Konzept muss entweder in der Bundesrepublik, der DDR oder im vereinigten Deutschland entstanden und wirksam geworden sein bzw., falls importiert, dort wichtige hochschulpolitische Debattenimpulse bzw. entscheidende Gestaltungsanregungen für die Hochschulpolitik und -reform geliefert haben.
- (c) *Herkunft und Wirkungsbereich*: In die Darstellung werden sowohl im politischen Raum entstandene Konzepte als auch solche, die in wissenschaftlichen Diskursen entstanden sind, aufgenommen.
- (d) *Ausstrahlung und Relevanz*: Die ausgewählten programmatischen Konzepte müssen einen prägenden Einfluss auf die hochschulpolitische Debatte und/oder Hochschulentwicklung in Deutschland nach 1945 gehabt haben. Sofern sie aktuell keine größere Bedeutung mehr besitzen, müssen sie in der Vergangenheit zumindest während zweier Jahrzehnte praktisch oder theoretisch einflussreich gewesen sein.
- (e) *Überlappungsvermeidung*: Um Doppeldarstellungen zu vermeiden und damit auch die Lesbarkeit der Darstellung zu fördern, werden ähnliche bzw. eine große Schnittmenge aufweisende Konzepte nicht nebeneinander, sondern zusammengefasst dargestellt.

Die nach diesen Kriterien vorgenommene Auswahl spannt den Bogen von „Humboldt“ zur „Hochschule im Wettbewerb“, von der Ordinarienuniversität über die Gruppenuniversität zum *managerialism*. Die Konzepte fungieren dabei als die geronnene Form der Debattengrundlinien: Durch die Aufbereitung von insgesamt elf programmatischen Konzepten werden die dominierenden Ideen der hochschulpolitischen Debatten in den letzten sechs Jahrzehnten nachvollziehbar. Ein effektiver Überblick über ein reichliches halbes Jahrhundert Hochschuldiskussion in Deutschland soll so ermöglicht werden. Die nachfolgend darzustellenden Konzepte sind:

1. Humboldtsche Universitätskonzeption,
2. Ordinarienuniversität,
3. Gruppenuniversität,
4. Die inklusionsorientierte Hochschule,
5. Kritische Wissenschaft – Kritische Universität,
6. Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor,
7. Wissenschaft als Produktivkraft: Die sozialistische Hochschule in der DDR,
8. Geschlechtergerechte Hochschule,
9. Hochschule im Wettbewerb,
10. Die Bologna-Hochschule,
11. Mode 2.

Jedes der programmatischen Konzepte wird nach einem identischen Muster vorgestellt:

- *Konzeptualisierung von Hochschule*: Grundideen und zentrale Aussagen, Entstehungszeit, Referenzen bzw. Hinweise auf Schlüssel- oder Basistexte, ggf. Abgrenzungen von anderen Konzepten;
- *Hauptvertreter*: wissenschaftliche Autoren bzw. Autorinnen oder politische Akteure;
- *Wirkungsgeschichte*: Wirkungszeitraum, hauptsächlicher Wirkungsbereich (Theorie oder Politik), Nachwirkungen.

Einige der Konzepte liegen – wenn auch unterschiedlich konsistent – ausformuliert vor. Dort war es die Aufgabe der Autoren dieser Studie, aus den meist sehr zahlreichen einschlägigen Texten die zentralen Thesen zu destillieren. Das betrifft die folgenden Konzepte: Humboldtsche Universitätskonzeption, Ordinarienuniversität, Gruppenuniversität, Wissenschaft als Produktivkraft: sozialistische Hochschule in der DDR, Bologna-Hochschule sowie Mode 2.

Andere Konzepte müssen diskursanalytisch rekonstruiert werden. Dort war es zum einen die Aufgabe der Autoren dieser Studie, Schnittmengen zwischen verschiedenen konzeptionellen Entwürfen zu identifizieren. Zum anderen waren zu entscheiden, welche Schnittmengenqualität die Behandlung unter einem gemeinsamen Titel nahe legt, dieser synthetisierende Titel zu bestimmen und die zentralen Gemeinsamkeiten der Einzelentwürfe herauszuarbeiten. Dies betrifft die folgenden Konzepte: inklusionsorientierte Hochschule, Kritische Wissenschaft – Kritische Universität, Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor, geschlechtergerechte Hochschule sowie Hochschule im Wettbewerb.

Nicht den programmatischen Texten selbst, die jeweils herangezogen wurden, war naturgemäß die *Wirkungsgeschichte* der konzeptionellen Entwürfe zu entnehmen. Hierfür wurde Kontextliteratur ausgewertet.

Die Funktion der Darstellungen bestimmt ihre Länge, d.h. hier: ihre Kürze – und damit auch den Umstand, dass die Leserin bzw. der Leser sich manches an der einen oder anderen Stelle womöglich ausführlicher wünschen würde: Der Zweck des nachfolgenden Textes besteht darin, eine Übersicht in solcher Knappheit zu liefern, dass sich vor allem diejenigen mit eher begrenzten Zeitressourcen mit einem vertretbaren Aufwand ins Bild setzen können. An ausführlicheren Darstellungen, mit denen Einzelaspekte vertieft werden können, herrscht kein Mangel, wie den Literaturverweisen entnommen werden kann. Der vorliegende Text möchte mit diesen detaillierteren Darstellungen nicht konkurrieren, aber gern zu ihnen hinführen.¹

1 Die Autoren danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops am 19.8.2009 in Bad Münde, auf dem eine erste Fassung dieser Studie diskutiert wurde, für wertvolle Anregungen. Gleiches gilt für die Mitglieder der HBS-Projektgruppe „Demokratische und soziale Hochschule“, die das Entstehen der Studie produktiv begleitet haben. Ein besonderer Dank für ausführliche schriftliche Kommentare geht an *Lothar Zechlin* (Duisburg-Essen) und *Gerd Köhler* (Frankfurt/M.).

2 Programmatrische Konzepte

2.1. Humboldtsche Universitätskonzeption

Konzeptualisierung von Hochschule

Wilhelm von Humboldt konzipierte die Universität als eine staatlich unterhaltene staatsferne Veranstaltung: Der Hochschulbetrieb solle von staatlichen Forderungen und Auflagen einengender Art freigehalten werden. Die Universitäten erfüllten dann in verantwortlicher Selbststeuerung auch die staatlichen Zwecke, allerdings mit Mitteln, die der Staat aus eigenem Vermögen nicht hervorbringen könne. Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“².

Damit wurde zugleich die Position formuliert, dass erst die bewusst hergestellte Distanz zum profanen Alltag zur späteren Bewältigung ebendieses Alltags befähige. Nach Humboldt solle das wissenschaftliche Studium an den Universitäten der Selbstverwirklichung der Studierenden durch Bildung dienen; die so genannte reine Idee der Wissenschaft erfordere die Unabhängigkeit vom unmittelbaren Nutzen für Staat und Gesellschaft; Wissenschaft müsse als zweckfreie Bildung die frühestmögliche Anleitung der Studenten zur Forschung bewerkstelligen. Diese Konzeption wird in den Humboldtschen Schriften mit zwei mittelalterlichen Vorstellungen verbunden: der „universitas litterarum“, d.h. die Universität repräsentiert die Gesamtheit aller Wissenschaften, sowie der „universitas magistrorum et scholarium“, der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“. Im Einzelnen entfaltet Humboldt das Konzept – neben der erwähnten Staatsferne, die als „Freiheit von Forschung und Lehre“ reformuliert werden kann – in folgenden zentralen Gedanken:

- Der Gedanke allgemeiner Menschenbildung wird in die Idee der *Persönlichkeitsentwicklung durch Wissenschaft* übersetzt: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter

² Humboldt 2002 [1810]. S. 260.

aus, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“³

- Die *Einheit von Forschung und Lehre*: In Humboldts Schriften selbst findet sich diese Einheitsformel so nicht. Sie ist eine Prägung der späteren Geschichtsschreibung. Aus seinen Schriften zur Berliner Universitätsgründung lässt sich jedoch extrapolieren, dass Lehre aus Forschung gespeist sein soll, indem die Lehrenden zugleich immer auch Forschende seien, und dass Studierende und Lehrende sich als Partner begegnen sollen, die ein gemeinsamer Dienst an der Wissenschaft eine.
- Die Definition von *Wissenschaft als Forschungsprozess*: Die Wissenschaft sei etwas „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ und „unablässig ... als solche zu suchen“⁴.
- Damit hängt die *begriffliche Trennung zwischen Schul- und Universitätsunterricht* zusammen: Werde an Schulen weitgehend kanonisiertes Wissen vermittelt, so vermittelten die Hochschulen ein solches Wissen, das prinzipiell unabgeschlossen ist⁵: Es sei „eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln ..., da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat“⁶. Wo der Schüler die „intellectuell-mechanischen Kräfte“ ausbilde, da sei „der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung“⁷. Man hat das später in die Formel vom „forschenden Lernen“ übersetzt.
- Die *Zweckfreiheit der Wissenschaft*: Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“⁸.

Hauptvertreter

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) amtierte zu Beginn des 19. Jahrhundert für 16 Monate als Direktor für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium und hatte damit eine Funktion inne, die heute etwa einem Staatssekretär entsprechen würde. Er setzte in dieser Zeit eine umfassende Bildungsreform in Gang, wobei die Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 nur ein Element gewesen ist. Bedeutsamer war, dass

3 Humboldt 2002 [1810], S. 258.

4 Humboldt 2002 [1810], S. 257.

5 Vgl. Humboldt 2002a [1809], S. 169 f.

6 Humboldt 2002 [1810], S. 256.

7 Humboldt 2002a [1809], S. 170.

8 Humboldt 2002a [1809], S. 256.

das Bildungswesen unter staatlicher Aufsicht in den Stufen Elementarschule – Gymnasium – Universität vereinigt, die Lehrerausbildung verbessert, das Staatsexamen für Gymnasiallehrer eingeführt und das Abitur als Voraussetzung eines Universitätsstudiums durchgesetzt wurden.

Daneben sind weitere Denker für diese aus der neuhumanistischen Bildungsidee gespeiste Universitätskonzeption wichtig geworden – nicht zuletzt in deren späterer Rezeption, die häufig nicht trennscharf zwischen den einzelnen Autoren unterscheidet. Zu nennen sind hier vor allem Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Johann Gottlieb Fichte und Friedrich August Wolf.⁹ Friedrich Schiller (mit seiner Jenaer Antrittsrede „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“, 1789) und Immanuel Kant (mit seinem „Streit der Fakultäten“, 1789) waren wesentliche Inspiratoren dieser neuen Universitätskonzeption.

Für die Rezeption der Humboldtschen Universitätsideen und ihre Konstruktion zu einer Konzeption, die vermeintlich seit 1810 die deutsche Universitätslandschaft geprägt habe, sind im 20. Jahrhundert vor allem Eduard Spranger (1930) und Helmut Schelsky (1963) zentrale Autoren gewesen.

Wirkungsgeschichte

Bei der „Humboldtschen Universität“ handelt es sich um eine Konstruktion der Nachwelt. Diese verband Zitate aus den Schriften Humboldts mit eigenständigen interessegeleiteten Deutungen zu einem Konstrukt „Das Wesen der deutschen Universität“¹⁰. Entgegen landläufigen Annahmen hatte die Humboldtsche Universitätskonzeption im 19. Jahrhundert keine Wirkungen entfalten können¹¹, da sie damals nicht bekannt war: Humboldts Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurde erst 1896 aufgefunden und in Auszügen publiziert. Auch die Gründung der Berliner Universität galt bis dahin nicht als besonderer Einschnitt in der deutschen Universitätsentwicklung.¹²

Mit den 1910er Jahren beginnt die „Erfindung der Humboldtschen Universität“¹³ als Konstruktion einer deutschen Universitätsidee. Diese wird vor allem von den Universitäten selbst zur Abwehr politischer Neugestaltungsideen entfaltet und genutzt. Im Natio-

9 Statt Einzelnachweisen kann auf die einschlägige Textsammlung von Müller 1990 verwiesen werden.

10 Spranger 1930.

11 Vgl. Paletschek 2001.

12 Paletschek 2002, S. 184, 186.

13 Paletschek 2002.

nalsozialismus erweist sich deren Prägekraft zwar nicht als hinreichend, um die Universitäten vor ihrer (Selbst-)Gleichschaltung zu schützen. Doch nach 1945 wird sie zu dem Mythos überhöht, genau durch die Wirkung der Humboldtschen Idee „im Kern gesund“ geblieben zu sein. Im Verlaufe der weiteren deutschen Universitätsentwicklung wird der Bezug auf Humboldt zum „Humboldtianismus“¹⁴ gesteigert, bis hin zu quasireligiöser Verklärung: „Unser Bildungsdenken“, so Schelsky¹⁵, habe Humboldt „sozusagen in den Rang eines Kirchenvaters unserer Institution erhoben“. Dagegen heißt es zu einer zentralen Idee der Humboldtschen Konzeption in der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ 1983 kritisch: Der Verdacht sei möglich „daß die von Konservativen und Reformern merkwürdig einmütig verteidigte ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ nur noch eine Ideologie darstellt, die bestehende Privilegien konserviert“¹⁶.

Mittlerweile ist „Humboldt“ zu einer Chiffre für eine nichtökonomisierte Hochschule geworden, in der zweckfreie Bildung aus Forschung und zu diesem Zweck die Einheit von Forschung und Lehre realisiert werden. Zugleich sind einige Missverständnisse bis heute wirkmächtig:

- Zum ersten wollte auch Humboldt niemals komplette Absolventenjahrgänge zu Forschern ausbilden. Vielmehr sollten die Studenten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätigkeiten als preußischer Staatsbeamter, als Richter, Lehrer an höheren Schulen, Arzt oder Pfarrer gerüstet sein. Es ist daher jedenfalls keine Abkehr von Humboldt, wenn Hochschulen, wie es in aktuellen Debatten häufig heißt, „nicht mehr nur für die Forschung ausbilden“. Das haben sie im Übrigen auch vor Humboldt niemals in der unterstellten Ausschließlichkeit getan.
- Zum zweiten hat Humboldt keine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken, unnütz sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Grenzen hinaus zusichern“¹⁷. Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt werde, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“¹⁸.
- Zum dritten ist es eine Fiktion, dass die Humboldtschen Universitätsideen je vollständig in Berlin verwirklicht worden seien. Hierbei waren amerikanische Forschungsuniversitäten erfolgreicher.¹⁹ Gleichwohl entfaltet die Humboldtsche Universitätsidee

14 Bartz 2005.

15 Schelsky 1969b, S. 52.

16 Huber 1983, S. 500.

17 Humboldt 2002b [1809], S. 30.

18 Humboldt 2002 [1810], S. 257 f.

19 Vgl. Schwinges 2001.

auch in Deutschland eine bis heute anhaltende Wirkung – bis hin zu der Negationsparole „Humboldt ist tot – er ist in der Masse erstickt“²⁰.

Tatsächlich hat sich „Humboldt“ in ganz anderer Weise erledigt: Nicht die Humboldtschen Universitätsideen sind zu verabschieden, sondern deren elitistische Begrenzung auf wenige. (Die elitäre Seite der Humboldtschen Universitätskonzeption wird auch daran deutlich, dass sie aktuell innerhalb des Exzellenzdiskurses mobilisiert wird – und zwar in einer konzeptimmanenten Betrachtung völlig zu Recht.) Kontextualisierung von Problemlagen, wissenschaftlich basierte Skepsis, die Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung und methodisch angeleiteter Kritik: Dies sind, begründet durch wissenschaftliche Entwicklungen, auch im Zeitalter der so genannten Massenhochschule in jedem Hochschulstudium zu erwerbende Fertigkeiten. Sie setzen einen Typus von Hochschule und Studium voraus, der sich auch an dem orientiert, was Wilhelm von Humboldt einst für eine kleine Gruppe künftiger Gesellschaftselite konzipiert hatte.

2.2. Ordinarienuniversität

Konzeptualisierung von Hochschule

Die Ordinarienuniversität ging von der zentralen Stellung des Ordinarius in der Struktur der Universität aus. Der Ordinarius („professor ordinarius“, ordentlicher Professor) war bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts der alleinige Vertreter eines wissenschaftlichen Faches an einer Universität. Er leitete zugleich ein Institut bzw. (s)einen „Lehrstuhl“ (Lehnübersetzung des griechisch-lateinischen cathedra), während Extraordinarien, d.h. außerordentliche Professoren, Professoren ohne Lehrstuhl waren.

Universitäten dieses Modells waren vergleichsweise lose strukturierte Ansammlungen fachlich unterschiedlicher Institute. Deren Leiter bildeten die jeweiligen Fakultäten, die als „Gemeinschaft der Gelehrten“ nach dem Kollegialprinzip sämtliche Entscheidungen trafen. Akademischer Senat und Rektorat waren ebenso ausschließlich ordinarial zusammengesetzt, so dass praktisch alle inneruniversitären Angelegenheiten allein von den Ordinarien entschieden wurden. Die Hochschulverwaltung setzte diese dann um.

Wie in Zünften, Gilden und Stadtbürgerschaften wurden in der Ordinarienuniversität die Funktionsträger – Dekane und Rektoren – durch Wahlakte bestimmt. Ergänzt wur-

²⁰ Bundesbildungsminister Rüttgers im Jahre 1998.

de dies durch Sonderrechte wie die eigene Gerichtsbarkeit und die – wenn auch fortlaufend prekäre – akademische Freiheit.

Der Zusammenhang zwischen den öffentlich bereitgestellten finanziellen Ressourcen und der Leistung der einzelnen Ordinarien war eher unscharf. Es dominierten hier gewachsene Verteilungsmuster. Die inhaltliche Autonomie der Ordinarien in Forschung und Lehre war sehr ausgeprägt und weitgehend unbeeinflusst von äußeren Vorschriften. Sie bestimmten über alle ihren jeweiligen Lehrstuhl betreffenden Angelegenheiten – Prüfungen, Beschäftigungsverhältnisse, Promotionen, Habilitationen – autonom. Der Ordinarius galt als Keimzelle der Universität, was seine ganz außergewöhnliche Machtfülle sowohl hervorbrachte als auch legitimierte.

Hauptvertreter

Die Ordinarienuniversität hat sich als Korporationsverband historisch herausgebildet, ohne direkt einem konzeptionellen Entwurf zu folgen. Insoweit lassen sich keine Autoren angeben, die als Hauptvertreter erkennbar wären. Im heutigen Deutschland kann der Deutsche Hochschulverband als Standesvertretung der (meisten) Universitätsprofessoren als wichtigster Vertreter der Idee einer professoral geprägten Universität charakterisiert werden.²¹

Wirkungsgeschichte

Die Ordinarienuniversität sicherte den zeitenübergreifenden Bestand der Institution in einer denkwürdigen Gleichzeitigkeit: „Die Universität ... ist ein außerordentlich elastisches Gebilde. Es ist schwer, sie in Bewegung zu bringen“²². Daher lassen sich die Universitäten als diejenigen Institutionen kennzeichnen, die nach der römisch-katholischen Kirche die längste historische Kontinuität aufweisen.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Organisationsform war das weitgehende Fehlen von Mitbestimmungsrechten für die übrigen Universitätsmitglieder (wobei man im 19. und frühen 20. Jahrhundert vor allem an die Privatdozenten und Extraordinarien dachte). Darauf wurde auch die wenig ausgeprägte Veränderungsbereitschaft dieses Systems zurückgeführt. Das Ordinarien- und Fachvertreterprinzip wird auch dafür verantwortlich gemacht, dass Ende des 19. Jahrhundert die naturwissenschaftliche Forschung – bis dahin an der Philosophischen Fakultät – aus den Universitäten auswanderte: Die Besitz-

²¹ Vgl. Schiedermair 1996.

²² Boockmann 1999, S. 27.

ansprüche der Ordinarien standen den subdisziplinären Ausdifferenzierungsprozessen entgegen und machten die Universitäten in dieser Hinsicht immobil.²³

Ab der Mitte des 20. Jahrhunderts schien zudem mit diesem Organisationstypus die erwartete Entwicklung in Richtung Massenuniversität kaum zu bewältigen. Als der Wissenschaftsrat 1960 ein Ausbauprogramm für die Universitäten vorlegte, entbrannte eine Diskussion um so genannte Parallel-Lehrstühle: Die Ausdifferenzierung der Professuren berührte einen Kern der Ordinarienuniversität, insofern die je Universität alleinige Vertretung eines Faches durch „seinen“ Ordinarius hinfällig wurde.²⁴

Mit Einführung der Gruppenuniversität Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre wurde das Ordinarienprinzip endgültig ersetzt. Die Bezeichnung „ordentliche/r Professor/in“ führten dann rein titularisch die Professorinnen und Professoren der höchsten Besoldungsstufe (C4). In Baden-Württemberg und Bayern ist dies bis heute beibehalten worden und mit der Bezeichnung „Lehrstuhl“ verbunden. Letztere existiert in den anderen 14 Bundesländern hochschulrechtlich nicht mehr, wie es auch keine Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Professuren mehr gibt. Als symbolisches Erbe der Ordinarienuniversität ist jedoch nach wie vor die Bezeichnung „Lehrstuhl“ weit verbreitet: Diese Selbsttitulierung dient als feinsinnige Distinktion von C4- bzw. W3-Professoren, um sich von den anderen Professur-Kategorien abzusetzen. Eine bis heute anhaltende Wirkung des Ordinarienprinzips findet sich in abgeschwächter Form im Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973. In diesem wurde unter mehrfacher ausdrücklicher Verwendung des Begriffes „Ordinarienuniversität“²⁵ die Gruppenuniversität modifiziert: „Bei Entscheidungen, welche unmittelbar die Lehre betreffen, muß die Gruppe der Hochschullehrer der ihrer besonderen Stellung entsprechende maßgebende Einfluß verbleiben. [...] Bei Entscheidungen, die unmittelbar Fragen der Forschung oder die Berufung der Hochschullehrer betreffen, muß der Gruppe der Hochschullehrer ein weitergehender, ausschlaggebender Einfluß vorbehalten bleiben“²⁶. Zugleich ist damit aber durch das BVerfG die alte Ordinarienuniversität nicht bestärkt worden, insofern der Hochschullehrerbegriff deutlich weiter über den Kreis der bisherigen Lehrstuhlinhaber hinaus gefasst wurde.

23 Clark 2006.

24 Wissenschaftsrat 1960; Bartz 2005, S. 106.

25 BVerfG 1973, S. 109, 123, 128, 1666.

26 BVerfG 1973, S. 79.

2.3. Gruppenuniversität

Konzeptualisierung von Hochschule

Die Entstehung der Gruppenuniversität steht in einem aus heutiger Sicht durchaus widersprüchlichen Zusammenhang mit der Organisationswerdung der Universitäten: Zum einen wird der Vergrößerung und Diversifizierung der Universitäten mit einer alle Beteiligten einbeziehenden – die repräsentierende Demokratie zitierende – Struktur begegnet. Zum anderen wird Hochschule mehr als ein Raum gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen und (aus heutiger Sicht) weniger als Organisation mit Zielen und Zwecksetzungen konzeptualisiert.²⁷ Grundelement der Gruppenuniversität waren Paritätenmodelle, die auf einer sozialdemokratischen Theorie des pluralistischen Sozialstaates aufsaßen. Diesen ging es darum, ein Gegengewicht zu den kapitalistischen Groß-Kapital-Komplexen aufzubauen.²⁸ Wissenschaft sollte sich nach diesen Vorstellungen in Hinblick auf seine Organisationsformen an das politische System anlehnen.

Im Unterschied zum politischen System sah die Gruppenuniversität nicht die Vertretung einzelner Menschen durch Delegierte vor, sondern die Vertretung von Gruppen – Gruppen, deren Bildung sich keineswegs von selbst verstand. Zum Teil mussten diese noch gebildet werden. Jenseits der Gruppe der Studierenden, die abgesehen von Randfragen (Doktoranden und Doktorandinnen, Gasthörerinnen und Gasthörer) eindeutig gebildet werden konnte, war keine der anderen Gruppen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung vollkommen unstrittig. So stellte sich unter anderem auch die Frage, wie viele Gruppen zu bilden waren.²⁹ Auch am Übergang von Mittelbau zum Professorat kam es ständig zu z.T. hochschulpolitisch umkämpften Abgrenzungsproblemen. In den einzelnen Ländern wurde unterschiedlich geregelt, ob die Privatdozenten zur Gruppe der ProfessorInnen oder zum Mittelbau zu zählen waren. Ferner war die überkommene Gruppe der Ordinarien nicht mehr zu halten und ging mit den anderen Professorinnen und Professoren (Nichtordinarien bzw. Außerordentliche Professorinnen und Professoren, z.T. auch Außerplanmäßige Professorinnen bzw. Professoren) in der neuen Gruppe der Professoren auf. Reste der vormaligen Herausgehobenheit der ordentlichen Professoren hielten sich noch bis in die 1990er Jahre in süddeutschen Landeshochschulgesetzen.

27 Der Einschub „aus heutiger Sicht“ ist an dieser Stelle wichtig, denn in der damaligen Perspektive war die Gruppenuniversität mit einem Organisationsverständnis der Universität verbunden. Die Gruppenuniversität nahm die um 1970 dominierende konflikttheoretische, politisch orientierte Organisationstheorie auf (vgl. Baldrige 1971).

28 Nitsch 1983, S. 145.

29 Thieme 1996, S. 827.

Neben Fragen der Zuordnung waren auch Fragen der Stimmgewichtungen und Paritäten bis 1973 strittig. Das Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichtes von 1973 verwarf mit seiner Festschreibung einer Professorenmehrheit auch eine Reihe von Landesregelungen, wie z.B. das Bremer Modell, welches eine Drittelparität von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorsah, oder das Niedersächsische Vorschaltgesetz von 1972, das ein 4:2:2 Drittelparität regelte und die Gruppe der Hochschullehrerinnen - lehrer um Privatdozentinnen bzw. Privatdozenten und andere dauerbeschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufstockte.³⁰ Gleichzeitig allerdings bestätigte das Bundesverfassungsgericht die Mitwirkung aller Hochschulangehörigen und die Gruppenuniversität ausdrücklich. Damit war von Seiten des Gerichtes ein Punkt definiert, hinter den nicht mehr zurückgegangen werden konnte. Die Universität war nicht mehr nur eine Hochschule der Ordinarien.

Hauptvertreter

Hauptvertreter der Gruppenuniversität waren Organisationen der Studierenden, insbesondere der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) und die Vereinigung Deutscher Studentenschaften (VDS), sowie die von 1969 bis 1974 existierende Bundesassistentenkonferenz (BAK), eine korporative Vertretung der Assistentenschaften der Hochschulen. Als initiale und bedeutsame Texte hervorzuheben sind die SDS-Denkschrift „Hochschule in der Demokratie“³¹ und die Schriftenreihe der Bundesassistentenkonferenz, insbesondere das „Kreuznacher Hochschulkonzept“³². Eine gleichsam paradigmatische Momentaufnahme des Gruppenuniversitätsdiskurses der 1960er Jahre entwickelt der von Stephan Leibfried herausgegebene Sammelband „Wider die Untertanenfabrik“³³.

Das Kreuznacher Hochschulkonzept nahm vieles vorweg, was heute unter dem Stichwort einer Organisationsierung von Universitäten verhandelt wird.³⁴ So zielte es auf eine organisatorische Umgliederung der Universitäten, indem diese nur noch zwei Ebenen aufweisen sollten, eine zentrale und eine Fachbereichsebene. Die Instituts- und Fakultätsebene sollte entfallen. Der Unüberschaubarkeit der Vielzahl der Lehrstühle sollte mit einer Stärkung des organisationalen Elements der Hochschulen begegnet werden:

30 BverfG 1973.

31 SDS 1961.

32 BAK 1968.

33 Stephan Leibfried 1967.

34 Vgl. Krücken/Meier 2006.

Die BAK schlug eine Einheitsverwaltung mit einem Hochschulpräsidenten, der nicht notwendigerweise Professorin bzw. Professor sein musste, vor.³⁵

Wirkungsgeschichte

Als ein positiver Bezugspunkt hochschulpolitischer Vorstellungen war der Wirkungszeitraum der Gruppenuniversität frappierend kurz, kaum länger als fünf Jahre. Während dieser Zeit sah es zumindest kurzfristig von außen so aus, als befänden sich die AssistentInnen und die BAK auf einem hochschulpolitischen Erfolgskurs und würden kurz davor stehen, die Macht an den Hochschulen zu übernehmen: An den beiden großen Berliner Universitäten und in Hamburg waren 1972/73 Mittelbauvertreter zu Präsidenten gewählt worden. Die ohnehin nur in der Außenwahrnehmung als solche angesehenen Erfolge setzten sich nicht fort, vieles scheiterte, so auch das Vorhaben, die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) durch eine Bundeshochschulkonferenz zu ersetzen.³⁶

Das bereits oben erwähnte Urteil des Bundesverfassungsgerichtes bezeichnete das Ende des hier relevanten Zeitraums. Mit dem Urteil wurde zwar auf der einen Seite die Gruppenuniversität festgeschrieben; auf der anderen Seite war die Phase der gruppenparitätisch experimentellen Landesgesetzgebung seitens sozialdemokratischer Landesregierungen damit beendet.

Die Kritik an der Gruppenuniversität wurde überwiegend von professoraler Seite vorgebracht und entzündete sich primär an ihrer vermeintlichen Ineffizienz. Niklas Luhmann z.B. kritisierte die Gruppenuniversität wegen der mit ihr verbundenen „überbordenden Zunahme von Entscheidungslast“³⁷. Odo Marquard hingegen beklagte, die Gruppenuniversität ersetze die Identifikation mit der Universität durch die mit der Gruppe³⁸; im übrigen äußerte er sich im Rahmen einer die Individualität von Personen vermissenden Kollektivismuskritik, indem er das Primat der Gruppe und Pflichtenerosion beklagt.³⁹ Der bereits oben zitierte Aufsatz von Thieme im „Handbuch des Wissenschaftsrechts“ beginnt seine Ausführungen zur Gruppenuniversität mit der Formulierung: „Anfang der 1970er Jahre drangen in die Universitäten sogenannten Paritätsvorstellungen ein ...“⁴⁰. Klargestellt war damit, dass die „sogenannten Paritätsvorstellungen“ in jedem Fall etwas sind, was der Universität äußerlich ist.

35 BAK 1968, S. 20 f.

36 Borries 1986.

37 Luhmann 1992, S. 75.

38 Marquard 1982, S. 94.

39 Ebd., S. 99, 103.

40 Thieme 1982.

Die spätere Kritik der Gruppenuniversität formulierte aus einer transaktionskostentheoretisch informierten Managementperspektive. Sie hob insbesondere die Tatsache hervor, dass Akteure über etwas entscheiden würden, ohne für ihre Entscheidungen tatsächlich verantwortlich – haftbar – gemacht zu werden. Der Terminus zur Benennung dieser Problemwahrnehmung hieß „organisierte Verantwortungslosigkeit“⁴¹.

Der hochschulpolitische Diskurs hat sich die managementtheoretisch orientierte Kritik der Gruppenuniversität zu großen Teilen zu Eigen gemacht, so dass heute uneingeschränkt positive Bezugnahmen auf ein Leitbild Gruppenuniversität selten sind. Mit Blick auf die Entwicklung zukünftiger partizipativer Konzepte im Wissenschaftsbereich wird nicht nur vor diesem Hintergrund ein Anknüpfen an Konzepte der 1960er und 1970er Jahre nicht sehr erfolgversprechend sein. Vielmehr wird es wichtig sein, die unterschiedlichen Wissenschaftskulturen hinsichtlich ihrer sozialen Arrangements in den Blick zu nehmen, um entscheiden zu können, welche Formen der Partizipation in welchen disziplinären Zusammenhängen adäquat sind.

2.4. Die inklusionsorientierte Hochschule

Konzeptualisierung von Hochschule

„Inklusionsorientierte Hochschule“ fasst hier verschiedene konzeptionelle Entwürfe zusammen, die seit den 1960er Jahren in unterschiedlichen Kontexten und von unterschiedlichen Akteuren entwickelt und/oder politisch vertreten wurden. Diese ziel(ten) darauf, eine sozial vielfältige und quantitativ breite Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen. Den verschiedenen Konzepten ist zum einen gemeinsam, dass sie einem traditionellen Verständnis von Hochschulbildung als exklusives Angebot für sehr geringe Anteile der entsprechenden Altersjahrgänge entgegenstehen. Zum anderen eint sie, dass Hochschulbildung in den Kontext der Demokratisierung von Bildung gestellt wird (demgegenüber gab und gibt es auch Konzepte, die eine erweiterte Hochschulbildungsbeteiligung vorrangig aus Gründen der Standortsicherung und Humankapitalmobilisierung fordern – für diese Position stand etwa die Rede von der „Erschließung der Begabungsreserven“ in den 1960er Jahren und steht heute bspw. die OECD).

Die inklusionsorientierten Konzepte betrachten Hochschulbildung ebenso als Selbstentfaltung des Individuums wie auch als Instrument zur Beseitigung sozialer Ungleichheit. Mit letzterem stehen sie in einem unmittelbaren Zusammenhang zu den Hochschul-

41 Z.B. Müller-Böling/Küchler 1998, S. 28.

regionalisierungskonzepten der 1960er und frühen 1970er Jahre: Diese verfolgten das Ziel, soziale Ungleichheit im Raum zu verringern, indem sie die Gründung von Hochschulen in bisher nicht mit Hochschulen versorgten Regionen betrieben.⁴² Die entsprechenden programmatischen Schlagworte waren „Aufstieg durch Bildung“⁴³, „Bildung ist Bürgerrecht“⁴⁴, des weiteren Hochschulexpansion, Durchlässigkeit und BaFöG.

Ende der 1960er Jahre setzte sich die Auffassung durch, dass die Ambitionen nicht allein durch den quantitativen Ausbau des Hochschulsystems zu realisieren sind. Als notwendig galt nun eine grundsätzliche strukturelle Neuordnung. Das entsprechende Reformgroßprojekt war die (am Ende gescheiterte) Durchsetzung der Gesamthochschule als Regelhochschule. Dabei wurden insbesondere in die integrierte Gesamthochschule Hoffungen auf inklusionsorientierte Wirksamkeit gesetzt: der Zusammenschluss verschiedener Hochschularten zu einer gemeinsamen Hochschule, innerhalb derer mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen (allgemeine Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife) verschiedene Studiengänge differenzierter Länge studiert werden konnten, zwischen denen wiederum Durchlässigkeit gegeben war.⁴⁵

Geblichen aber ist immerhin die Erweiterung des Hochschulwesens durch die Fachhochschulen. Sie erbringen anhaltend beträchtliche Leistungen bei der Verbreiterung des Hochschulzugangs und erhöhen die Neigung, ein Hochschulstudium aufzunehmen: Ihre berufsnahen und besonders auf die Theorie-Praxis-Verflechtung ausgerichteten Angebote sind vergleichsweise niedrigschwellig; sie sprechen damit nicht zuletzt Studieninteressierte ohne akademischen Familienhintergrund an.

Hauptvertreter

Eine inklusionsorientierte Hochschule war zunächst so etwas wie ein politisches Generationenprojekt, verortet links der politischen Mitte. Die Sozialdemokratie und der Bürgerrechtsliberalismus erzeugten, unterstützt von den Gewerkschaften sowie der Studenten- und Assistentenbewegung, die wesentlichen politischen Weichenstellungen. Ralf Dahrendorf lieferte mit seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“⁴⁶ die wirkmächtigste Parole. Die Bundesassistentenkonferenz⁴⁷ gehörte zu denjenigen, die seinerzeit konzeptionelle Entwürfe lieferten. Seit den 1970er Jahren wird die Frage der Hoch-

42 Vgl. BAK 1970.

43 SPD 1963.

44 Dahrendorf 1965.

45 Vgl. zu Konzept und Scheiternsgründen Cerych u.a. 1981.

46 Dahrendorf 1965.

47 BAK 1970.

schulbildungsbeteiligung auf der Grundlage der Expansionserfahrungen unter den Stichworten „Vermassung der Hochschulen“ einerseits und „sozialer Chancenausgleich“ andererseits (erneut) kontrovers diskutiert. Soweit die gesellschaftlichen Teilhabechancen durch Hochschulbildung sozial ausgeweitet werden konnten, hatten daran ebenso die auf Öffnung der Hochschulen zielende politische Debatte ihren Anteil wie mindestens genauso stark die Qualifikationserfordernisse einer zunehmend technologisierten Wirtschaft und die internationalen Entwicklungen massiv verbreiteter Hochschulbildungsbeteiligung.

Wirkungsgeschichte

Inklusiv orientierte Konzepte der Hochschulbildung formulierten und formulieren Gegenmodelle zur Elitenbildung. Letztere zielt auf Abgrenzung von der so genannten Massenausbildung an Hochschulen, wobei sich zwei Elitekonzepte unterscheiden lassen: das der Traditions- oder Abstammungselite und das der Leistungs- oder Funktionselite. Ersteres Konzept unterstellt herkunftsspezifische individuelle Prägungen, die in überdurchschnittlicher Weise zu Führung und Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft befähigten. Letzteres geht davon aus, dass sich die Berechtigung zu Führung und überdurchschnittlicher Verantwortungsübernahme im Leistungswettbewerb erweise. Beide Konzepte haben dort Berührungspunkte, wo der Zugang zur Leistungs-/Funktionselite sozial geschlossen ist, indem von den individuellen Anfangsausstattungen abstrahiert wird, mithin traditionale Mechanismen der Elitenrekrutierung akzeptiert werden. So lassen innerhalb von Bildungsprozessen frühzeitig einsetzende Auslesemechanismen häufig nur diejenigen eine Aufstiegschance, die durch familiäre Sozialisation mit hinreichendem kulturellen und sozialen Kapital ausgestattet wurden. Diese Kapitalverfügung ist allerdings von individueller Leistungsfähigkeit zunächst weitgehend entkoppelt. Daher bedarf eine nichtelitär orientierte Bildungspolitik solcher Mechanismen, die zu Bildungserwerb, Wissensneugierde und aktiver Weltaneignung ggf. auch gegen oder unabhängig von individuellen Herkunftsmilieus ermutigt und ertüchtigt.

Längere Zeit wurde die Folgen der inklusionsorientierten Bildungsexpansion mit dem polemisch gemeinten Begriff „Akademikerschwemme“ charakterisiert: Ein vorgeblich zu hoher Akademisierungsgrad der Bevölkerung führe zu einer „Überschwemmung“ des Arbeitsmarktes mit nicht nachfragegerechten, weil zu hohen Qualifikationen. Dagegen haben sich mittlerweile drei Auffassungen durchgesetzt. Zum ersten sind demokratische und emanzipatorische Erwägungen in Bezug auf Bildungserwerb unterdessen mehrheitsfähig. Zum zweiten gilt die durchschnittliche Anhebung des Ausbildungsni-

veaus einer Bevölkerung auch als volkswirtschaftlich vorteilhaft, da sich zum dritten Qualifikationsangebote und -nachfrage in fortwährenden Schaukelbewegungen aufeinander zu bewegen, d.h. sich mehr oder minder zwanglos ausgleichen. Dies wird auch empirisch bestätigt: Die Arbeitslosenquote unter Akademikern und Akademikerinnen liegt seit Jahrzehnten deutlich unter der allgemeinen Arbeitslosigkeit.

Insgesamt könnte die Entwicklung der Studierendenzahlen seit den 1960er Jahren dafür sprechen, dass inklusionsorientierte Konzepte der Hochschulbildung erfolgreicher waren als exklusivitätsorientierte Modelle: Nahmen 1960 acht Prozent des relevanten Altersjahrgangs ein Hochschulstudium auf, so wurde in den letzten Jahren mit 37 bis 39 Prozent ein vorläufiger Höhepunkt erreicht. Allerdings verbirgt diese reine Mengenbetrachtung, dass nach wie vor ein sozialstrukturelles Problem besteht: Während von 100 Akademikerkindern 83 studieren, nehmen von 100 Nichtakademikerkindern lediglich 23 ein Hochschulstudium auf.⁴⁸ Diese beiden Zahlen dokumentieren einerseits, dass trotz absolut gestiegener Hochschulbildungsbeteiligung anhaltend sozial differenzierte Akademisierungschancen bestehen. Andererseits versteckt sich darin aber auch ein Erfolg der Bildungsexpansion: Ein beträchtlicher Teil derjenigen, die heute als Akademikernachwuchs an die Hochschulen kommen, sind Kinder von Profiteuren der Bildungsexpansion, die nun ihren eigenen Bildungsaufstieg intergenerationell weitergeben.

Ein anhaltend virulenter Einwand gegen inklusionsorientierte Konzepte der Hochschulbildung bezieht sich auf die Frage, inwieweit mit der Hochschulzugangsberechtigung auch die Studierfähigkeit einhergehe. Obwohl sich die Hochschulbildungsbeteiligung dramatisch erhöht hat, wird seitens der Hochschullehrerschaft seit dem 19. Jahrhundert (1900 partizipierten zwei Prozent der relevanten Altersjahrgänge an Hochschulbildung) kontinuierlich behauptet, ca. ein Drittel der Studierenden sei nicht studierfähig. Die Kontinuität dieser Behauptung bei gleichzeitiger Expansion der jeweils beurteilten Grundgesamtheit lässt darauf schließen, dass es sich vornehmlich um ein Wahrnehmungsproblem handelt: Neben einem oberen und einem mittleren Leistungsdrittel gibt es in der Studierendenschaft auch ein unteres, das dann in einer vergleichsweisen Betrachtung als unzulänglich studierfähig wahrgenommen wird. Empirisch nicht nachgewiesen werden konnten jedoch anlagebedingte kognitive Schranken, die es einem Drittel der Studierenden unmöglich machten, ein Hochschulstudium zu absolvieren. Gleichwohl gibt es Schwächen der Studienvorbereitung seitens der schulischen Ausbildung. Allerdings würde auch deren Behebung nicht zu einer Studierendenschaft mit homogenen Hochschulzugangsvoraussetzungen führen – dies ist bei einer fast 40pro-

⁴⁸ Isserstedt 2007, S. 108.

zentigen Studienanfängerquote nicht einlösbar. Gleichzeitig erfordert die Komplexität der heutigen wie künftigen gesellschaftlichen und berufsweltlichen Anforderungen eher eine Erhöhung als eine Verminderung der Studierquote. Daher werden Hochschulen ihre Anstrengungen darauf richten müssen, die Studienangebote so zu gestalten, dass sie von Studierenden trotz unterschiedlicher Voraussetzungen erfolgreich absolviert werden können. Insoweit sind wesentliche der Ansprüche inklusionsorientierter Hochschulbildungskonzepte noch einzulösen.

2.5. Kritische Wissenschaft – Kritische Universität

Konzeptualisierung von Hochschule

Kritische Wissenschaft sieht die Hauptaufgabe der Hochschule darin, ein Ort zu sein, an dem die Gesellschaft sich einen Spiegel vorhält. Dieser Spiegel sei kritische Wissenschaft. Das Universitätsverständnis der kritischen Wissenschaft schließt insofern an den deutschen Idealismus an, als es Universität ausschließlich wissenschaftlich, d.h. mit den Mitteln der Wissenschaft konzeptionalisieren will.⁴⁹ Vor diesem Hintergrund wird die Tatsache, dass Universitäten auch für berufliche Tätigkeiten ausbilden, problematisch. Berufsorientierung sei herrschaftsbezogen und deshalb mit Rationalitätsverlusten verbunden, schreibt Alex Demirovic; die Verwissenschaftlichung der Produktivkräfte wirke auf die Wissenschaft zurück⁵⁰. Kritische Wissenschaft hingegen konzipiert ihr Verhältnis zu Politik und Gesellschaft in einer alternativen Weise, nämlich prinzipiell herrschaftskritisch. Daraus resultiert eine Parteilichkeit in gesellschaftlichen Verteilungsfragen.

Schäfer⁵¹ sah in der Grundlage kritischer Wissenschaft ein proletarisches Denken, das sich dadurch auszeichne, dass es zum ersten von unten komme, zum zweiten kollektiver Art sei, zum dritten sich als wildes Denken auszeichne, viertens interessenbezogen sei, fünftens praxisorientiert und sechsten normativ.

Wolf-Dieter Narr⁵² konstatierte in Hinblick auf die Universität „eine Verlandung von außen und eine Bürokratisierung von innen“. Als Hauptprobleme, warum eine gute Reform nicht zustande komme, sah Narr die folgenden: Es gebe „keinen Träger der Reform“; es gebe keine hinreichend gründliche Neufassung der Ziele von Reform; zum dritten sei

49 Kieserling 2001, S. 81 f.

50 Demirovic, 2005, S. 22.

51 Schäfer 1979, S. 190 ff.

52 Narr 1987, S. 13.

die Universität „von neu-alten Aufgaben hechelnd umlagert“⁵³. Narr fordert eine Wiederherstellung von Einheit von Wissenschaft und Universität im Sinne einer Schaffung von Gesamtsicht und Perspektive. Er schlägt vor, die Fachbildung aus der Universität auszulagern; die letzten zwei Schuljahre möchte er mit den ersten der Universitätsjahre zu einer neuen Art von nicht berufsbezogenem Universitätsstudium zusammenführen.⁵⁴ Es kann durchaus mit Ironie zur Kenntnis genommen werden, dass diese Vorstellungen auf einen ersten Blick einer demokratisierten und um Lehre ergänzten Variante von Schelskys „theoretischer Universität“ glichen.⁵⁵ Allerdings lassen sich ebenso sehr Verknüpfungen zu moderneren zeitgenössischen Vorstellungen legen, insbesondere zur asketischen Universität Steve Fullers. Dieser schlägt eine Beschränkung der Universität auf die ursprünglichen Aufgaben wissenschaftliche Forschung und Lehre und eine Entflechtung (*disintermediation*) der (in der Konsequenz wesentlich kleineren) Universität von externen Funktionszuschreibungen vor.⁵⁶

Hauptvertreter

Kritische Wissenschaft war und ist ganz überwiegend Sozialwissenschaft; in den Sozialwissenschaften ist sie nach wie vor in Form etlicher Vereinigungen und freier Institute (in allerdings marginaler Weise) repräsentiert. Dort gibt es in der Psychologie, den Wirtschaftswissenschaften und z.B. in der Geographie entsprechende Strukturen und auch Zeitschriften. Im Bereich der Naturwissenschaften vermochte sich kritische Wissenschaft überwiegend nur in einem friedenspolitisch interessierten Verbandsspektrum zu institutionalisieren; in diesem Zusammenhang war und ist die Rede von „Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung“.

Hochschulpolitisch ist der Diskurs kritischer Wissenschaft vorrangig bei den Studierendenschaften verankert. Das dort vertretene Modell kritischer Wissenschaft ist im Wesentlichen auf eine Verknüpfung von marxistischem und psychoanalytischem Denken orientiert.

Wirkungsgeschichte

Die Protagonisten der kritischen Wissenschaft agieren seit mehr als 20 Jahren aus einer Rückzugssituation heraus. Sie sehen mehr und mehr die Universität als einen Gegen-

53 Ebd., S. 44.

54 Ebd., S. 47.

55 Schelsky 1963.

56 Fuller 2000, S. 114.

stand zerstörerischer Aktivitäten ihrer Antipoden, der Modernisierer und Reformierer. Bereits 1984 befand Wolf-Dieter Narr, die Universität sei tot. Sie habe ihre organisierte Idee, im Kern ihre soziale Wissenschaftsidee verloren.⁵⁷ Tatsächlich sind die Ressourcen, auf die kritische Wissenschaft zurückgreifen kann, erkennbar im Schwinden begriffen. Ihre Vertreter, die der Generation der nach 1950 Geborenen angehören, haben Professuren oft nicht mehr erreicht, und die professoralen Vertreter der kritischen Wissenschaft sind in Pension gegangen bzw. emeritiert.

Schäfers oben zitierter Beitrag weist darauf hin, dass die begriffsgeschichtlichen Ahnen der kritischen Wissenschaft die gleichen sind wie die der sozialistischen Wissenschaftspolitik der DDR, die ja Wissenschaft als Produktivkraft thematisierte. Es ist wiederum auch kein Zufall, dass sozialistische Wissenschaftspolitik ihre Variante wissenschaftlich-politischer Technokratie aufzubauen begann, als die Technokratie im Westen ihre Hochzeit hatte.⁵⁸ Der Technokratie westlich-kapitalistischer Prägung musste die kritische Wissenschaft selbstverständlich kritisch gegenüberstehen, da diese Herrschaft nicht problematisiert, sondern zu optimieren gedachte. Im Sozialismus schien dieses Problem der dortigen marxistischen Kritik der (kapitalistischen) Wissenschaft in der Interessenidentität von Staat und Arbeiterklasse gelöst.

Heute steht die Universitätsvorstellung der kritischen Wissenschaft vor dem Problem, dass sie einerseits eine rein wissenschaftsorientierte Lehre und Forschung will, diese andererseits aber nicht elitär sein soll. Zudem greifen wissenschaftspolitische Vorstellungen wie Mode 2 und auch der Nachhaltigkeitsdiskurs Versatzstücke dessen auf, was einmal kritische Wissenschaft für sich beansprucht hat. Argumente für eine kritische Universität zusammenzutragen, wie es Nitsch 1967 getan hat, erweist sich somit als nicht einfacher als damals.

2.6. Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor

Konzeptualisierung von Hochschule

Das Verhältnis von Hochschulen zur sie umgebenden Region wird in der Regionalforschung und in der Stadtforschung thematisiert. In beiden Forschungssträngen wird davon ausgegangen, dass Potenziale im Zusammenwirkung von Hochschule und Umwelt ungenutzt bleiben, und dass Hochschulen mehr Nutzen entfalten könnten, wenn die

⁵⁷ Narr 1987, S. 5 f.

⁵⁸ Meynaud 1970; Mitrami 1970; Lenk 1973.

vorhandenen Potenziale erkannt werden würden. In der Selbstbeschreibung von Hochschulen und insbesondere von Universitäten spielt die räumliche Umwelt jedoch kaum eine Rolle.

Von Anfang an war das Verhältnis, welches die Universitäten zu ihrer Umgebung entwickelten, widersprüchlich. Zum einen waren sie mit einem Ort verwoben. Zum anderen aber waren sie auch überörtlich, d.h. in ihrer Struktur und Gestalt weit stärker von überörtlichen Institutionen als von ihrem Sitzort geprägt. Es war aus Sicht der Studenten kaum entscheidend, welche Universität man besuchte, denn die Fächerstruktur, selbst die Größenverhältnisse, in dem die Fächer der drei oberen Fakultäten (Theologie, Rechtswissenschaften, Medizin) zueinander standen, waren überall nahezu gleich. Im Mittelalter kam es nicht selten vor, dass eine Universität und ihre Professoren aus Pfründen finanziert wurden, die in großer Entfernung erwirtschaftet wurden; in diesem Fall organisierte die Kirche die dafür notwendigen Sach- und insbesondere Geldtransfers.⁵⁹

In dem Zuge, wie sich die politische Sphäre ausdifferenzierte, setzte sich eine lang anhaltende Territorialisierungstendenz der aus dem Mittelalter überkommenen Universitäten durch. Die protestantischen Sitzstaaten begannen ab der Mitte des 16. Jahrhunderts, die Universitäten durch so genannte Visitationen – diese können als das früheste staatlich betriebene Qualitätssicherungssystem bezeichnet werden – zu kontrollieren. Das Visitationswesen wurde in den folgenden zwei Jahrhunderten ausgebaut und verstetigt.⁶⁰ Ein weiterer Territorialisierungsschub ging mit dem Ersatz der lateinischen Unterrichtssprache durch die jeweiligen nationalen Sprachen einher.

Dagegen war bei Ingenieur- und Gewerbeschulen, Berg- und Forstakademien – den Vorläufereinrichtungen der heutigen Fachhochschulen und Technischen Universitäten – eine Ortsbindung schon immer ausgeprägter. Diese Einrichtungen wurden dort aufgebaut, wo es eine Nachfrage für ihre Absolventen und das in ihnen produzierte und vermittelte Wissen gab. Als diese Einrichtungen zum Ende des 19. Jahrhunderts zu Hochschulen wurden, kam damit ein Ortsbezug ins Hochschulwesen. Mit diesem Ortsbezug wurde räumlich bezogene Nützlichkeitsersparungen transportiert.

Tatsächlich umfassend bedeutsam sollte ein Raum- und Regionalbezug von Hochschulen und Universitäten aber erst sehr viel später, nämlich nach dem Zweiten Weltkrieg werden. Spätestens zur Mitte der 1960er Jahre ist von Seiten der Politik damit begonnen worden, Hochschulgründungen regionalpolitisch gezielt zu betreiben; die Aufnahme der

⁵⁹ Boockmann 1999, S. 40 f.

⁶⁰ Clark 2006, S. 340 f.

Gemeinschaftsaufgaben ins Grundgesetz trug dem Rechnung.⁶¹ Im Zuge der u.a. von Georg Picht⁶² als Thema aufgeworfenen „Bildungskatastrophe“ wurde ein Rückstand Deutschlands in Hinblick auf die Ausschöpfung seiner Bildungspotenziale entdeckt.

Grundlage des sog. Gründungsbooms von Hochschulen war in Nordrhein-Westfalen – dem Land, das hinsichtlich der Neueinrichtung von Universitäten die größten Aktivitäten entfaltete –, ein Regionalisierungskonzept, das nicht dem politischen Raum entstammte, sondern auf Planwerke zurückging.⁶³ Dieses Regionalisierungskonzept verfolgte primär bildungspolitische Ziele, in zweiter Linie auch regionalpolitische. Die bildungs- bzw. hochschulpolitischen Ziele des Regionalisierungskonzeptes waren:

- eine Entlastung der alten Hochschulen,
- eine Studienfachwahlbeeinflussung durch den bevorzugten Ausbau von Mangelfächern,
- eine Minderung des Wachstums der Metropolenhochschulen,
- ein Abbau der Chancenungleichheit,
- ein Bewusstmachen von Bildungsmöglichkeiten durch ihre Präsenz vor Ort,
- schließlich eine Verbesserung der Infrastruktur Bildung in den Regionen.⁶⁴

Kurz, die Hochschulen sind als staatliche Infrastruktur entdeckt worden und standen damit im Gesamtzusammenhang der damals gültigen Zielstellung, die Lebensverhältnisse in Stadt und Land, Zentrum und Peripherie anzugleichen. Hochschulgründungen wurden waren damit zugleich Instrument einer standortorientierten Infrastrukturpolitik, wie einer inklusionsorientierten Bildungspolitik.

Die Einbindung von Hochschulen und Universitäten in räumlich bezogene Nutzenkalküle wurde von vielen Zeitgenossen innerhalb der Universitäten als Instrumentalisierung wahrgenommen: Der Gründungsbeauftragte der dann in Bielefeld gegründeten ostwestfälischen Universität, Helmut Schelsky, befand, die Standortentscheidungen der Gründungen der Nachkriegszeit seien überwiegend nicht nach hochschulplanerischen, sondern nach kommunalpolitischen Kriterien getroffen worden.⁶⁵

Die Regionalisierungskonzepte der Hochschulplanung standen im Zusammenhang mit dem Planungsoptimismus der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Zur Mitte der 1970er Jahre hin war bereits eine deutliche Rücknahme der politischen Dynamik festzu-

61 Geipel 1975, S. 187.

62 Picht 1964.

63 Vgl. Becker 1975.

64 Ebd., S. 206.

65 Schelsky 1969a, S. 120.

stellen. In den 1980er Jahren kam es, nunmehr im Zusammenhang mit der Entstehung einer zunehmend aufgabenkritischen Sichtweise auf den Staat⁶⁶, zu einer erheblichen Ernüchterung und Abkehr von gesamtplanerischen Konzepten. Ein neuer Hochschulregionalismus sollte sich erst herausbilden, als ab der Mitte der 1990er Jahre Regionen als Gegenstand von Innovationspolitik entdeckt wurden.

Hochschulen gelten seither und bis heute als *Motoren regionaler Entwicklung* und sitzen im *Zentrum regionaler Netzwerke*, deren treibende Kraft sie seien. Was dabei von Interesse ist, sind die *wirtschaftlichen Wirkungen* von Hochschulen. Der Bedeutungswandel zum 1960er/1970er-Jahre-Konzept „Hochschule als staatliche Infrastruktur“ ist bei aller oberflächlichen Ähnlichkeit der Begriffe gleichwohl gravierend, denn im Diskurs des Neuen Regionalismus⁶⁷ sind die Regionen ihrerseits die Subjekte, die miteinander in einem internationalen, wenn nicht globalen Wettbewerb um Innovation und ökonomischen Erfolg stehen. Dem Neuen Regionalismus zufolge benötigen, um in diesem Wettbewerb zu bestehen, die Regionen die Hochschulen bzw. deren Wirkungen. An die Bildungsökonomie der frühen planungsoptimistischen 1970er Jahre erinnernde Aussagen sind in diesem Zusammenhang wieder zu beobachten: Erneut wird z.B. ermittelt, wie viele Absolventinnen und Absolventen welcher Fachrichtung die Wirtschaft einer Region benötigt, etwa in Hamburg durch die Dohnanyi-Kommission (2003); der Rahmen ist allerdings ein anderer.

Regionale Hochschulwirkungen werden heute primär mit dem Begriff der Innovation⁶⁸ verknüpft; die den Hochschulen im Diskurs zugewiesene Motorenfunktion bezieht sich hierauf. Von Hochschulen wird aus dieser regionalökonomischen Perspektive erwartet, gut ausgebildete Menschen in die Region zu lenken, Wissen als Grundstoff von Innovation anzuziehen und zu verteilen, private Investitionen anzuziehen, das Gründungsgeschehen zu befeuern und die „regionalen Innovationsmilieus kreativ anzureichern“⁶⁹. Hochschulen – so die aus den regionalistischen Diskursen gespeisten normativen Erwartungen – sollen umweltorientiert sein und auf die regionalen Bedarfe reagieren. Um dem entsprechen zu können, wird von Hochschulen erwartet, flexibel, unbürokratisch, unternehmerisch und leistungsorientiert zu sein, d.h. über eine starke Leistungskomponente in der internen Mittelverteilung zu verfügen.⁷⁰

66 Vgl. Ellwein 1981.

67 Unter dem Begriff Neuer Regionalismus wird eine Diskurskonfiguration in Ökonomie, Geographie und Politikwissenschaft verstanden, die davon ausgeht, dass die entscheidenden Subjekte des wirtschaftlichen Wettbewerbs nicht mehr Nationalstaaten, sondern vielmehr Regionen sind; Innovationspolitik habe demzufolge eine regionale Komponente aufzuweisen (vgl. Heidenreich 2005).

68 Vgl. Braun-Thürmann 2005.

69 Fritsch 2009, S. 40 f.

70 Ebd., S. 48.

Im Unterschied zum alten Hochschulregionalismus ist der neue nicht mehr passiv – einfach dadurch wirksam, dass die Hochschulen da sind –, sondern aktiv: Es wird von den Hochschulen erwartet, dass sie für ihre Region etwas tun, z.B. ihre Fächerstruktur an den Bedürfnissen der Region ausrichten. Der regionale Bezug der Hochschule wird häufig über den Begriff der Dritten Mission (*Third Mission*), die zu den klassischen Funktionen Lehre und Forschung hinzutrete, beschrieben.⁷¹ Diese dritte Mission von Hochschulen wird in der Literatur in acht Elemente aufgegliedert: (1) Wissenstransfer durch Absolventinnen und Absolventen, (2) Patentierungs- und Copyrightaktivitäten der Hochschulen, (3) Ausgründungen aus Hochschulen, (4) Industriekontrakte, (5) Kontrakte mit öffentlichen Aufgabenträgern, (6) Partizipation am politischen Geschehen, (7) Teilhabe am sozialen Geschehen vor Ort, (8) Mitwirkung an public understanding of science-Programmen.⁷²

Hauptvertreter

Die Diversität und Verbreitung des Redens über regionale Hochschulwirkungen ist dafür verantwortlich, dass Hauptvertreter nicht zu benennen sind. Die Literaturlisten der einschlägigen Texte der 1970er Jahr bleiben aus dieser Perspektive blass. Genannt werden die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen von 1970 oder eine in Hannover am Institut für Städtebau, Wohnungswesen und Landesplanung 1965 unter dem Titel „Hochschulstandorte und Hochschulbesuch“ erschienene Dissertation von Clemens Geissler. Als Hauptvertreter lassen sich vor diesem Hintergrund also weniger Personen als vielmehr kollektive Akteure und Akteursgruppen benennen: auf regionaler, kommunaler und landes- wie hochschulpolitischer Ebene tätige Funktionsträgerinnen und -träger. Auch die Bundesassistentenkonferenz hatte sich 1970 mit dem Bergneustädter Hochschulplan an der Erstellung von Regionalisierungskonzepten beteiligt; der Plan sah bundesweit die Gründung von 63 Gesamthochschulen vor.⁷³

Für die Entwicklung nach 1995 lassen sich die Hauptvertreter des Neuen Regionalismus nennen. Dies sind ganz überwiegend Autoren aus dem angloamerikanischen Raum.⁷⁴ Zuvörderst ist an dieser Stelle Michael Porter zu nennen, dessen Clustertheorie – eine

71 Krücken 2003; Laredo 2007.

72 Laredo 2007, S. 447.

73 Vgl. BAK 1970.

74 Vgl. Moulaert/Sekia 2003.

angewandte Theorie regionalökonomischer Agglomerationseffekte – eine umfassend politikprägende Wirkung erlangt hat.⁷⁵

Wirkungsgeschichte

Als *hochschulpolitisches* Leitbild hat sich die *Regionale Hochschule*, die *Hochschule als Infrastruktur* oder auch der *Innovationsmotor Hochschule* nie durchgesetzt. Der Grund dafür ist: Die Perspektive auf Hochschule fällt in der Regel instrumentell und vergleichsweise technisch aus, wenn von einem Raum- oder Regionalbezug von Hochschulen die Rede ist; d.h. es eben stehen nicht ihre Strukturen und Funktionsweisen im Mittelpunkt, sondern ihre Wirkungen und Leistungen. Ferner wird selten genauer spezifiziert, welche Wirkungen denn nun gemeint sind und wie und ob Wissenschafts- und Regionalorientierung einander bestärken oder behindern. Klärungen dieser Fragen erscheinen jedoch umso wichtiger, als Universitäten und andere Hochschulen sich in Hinblick auf ihre regionalen Wirkungen unterscheiden. Während erstere neben Nachfrage- und Transferwirkungen global vernetzen und auf einer kulturellen Ebene Wirkungen nach sich ziehen und damit Städte, Regionen und regionale Wissenskulturen ökonomisch und kulturell prägen, wirken Fachhochschulen mit ihrer stark regionalen Orientierung unmittelbarer auf das wirtschaftliche Geschehen vor Ort ein, entfalten allerdings geringere kulturelle Prägewirkungen. Insbesondere in Deutschland hat dies in Konfrontation mit dem idealistisch inspirierten Humboldtschen Universitätsideal zu einer regionalpolitischen Abstinenz von hochschulpolitischen Akteuren geführt. Dennoch sind die genannten Sprachbilder derart wirkmächtig und in einer Vielzahl von Diskursen vertreten, dass es notwendig ist, dieses Quasileitbild politischen und ökonomischen Redens über Hochschulen im Zusammenhang von Hochschuleitvorstellungen darzustellen. Innerhalb der Hochschulen und ihrer Kernaktivitäten aber ist diese außenwirkungsorientierte Perspektive nach wie vor nicht angenommen worden. Umso mehr sehen sich Hochschulleitungen oft genötigt, über den regionalen Nutzen ihrer Hochschule zu reden, d.h. einen Regionalisierungstakt zu entfalten.

Eine Kritik am Neuen Regionalismus greift dessen unkritischen Bezug auf einen ökonomisch verkürzten Wettbewerbsbegriff auf. Viele Kritikerinnen und Kritiker bezweifeln, dass in Regionen tatsächlich Wettbewerbssubjekte gesehen werden können. Ferner wird eine allzu pragmatische, nicht selten an Moden orientierte Theorieentwicklung beklagt.⁷⁶ Kritikwürdig ist ferner das Innovationsverständnis, welches der Debatte über

⁷⁵ Vgl. Porter 1998a; 1998b; 2003.

⁷⁶ Vgl. Lovering 2002.

regionale Innovationskonkurrenz zugrunde liegt: Die Innovativität einer Region besteht danach primär in der Innovativität der Unternehmen einer Region; die möglichen Erträge und Folgen einer Verwissenschaftlichung der Gesellschaft werden damit zu eindimensional konzeptualisiert. Schließlich tritt das Konzept einer Dritten Mission von Hochschulen zwar neben die klassischen Leistungen von Hochschulen, ist letztlich aber beinahe ausschließlich auf die Forschung bezogen: Forschungsergebnisse werden vermittelt, kommodifiziert, für Gründungsaktivitäten genutzt etc. Eine Aufwertung der Lehre erfolgt auf diesem Weg nicht.

2.7. Wissenschaft als Produktivkraft: Die sozialistische Hochschule in der DDR

Konzeptualisierung von Hochschule

In der DDR wurden Universitäten und Hochschulen von Anfang an primär aus einer utilitaristischen Perspektive betrachtet. Sie sollten dem Fortschritt, der ökonomischen Fortentwicklung, letztendlich dem Sieg des Sozialismus dienen. Hochschulpolitik war dementsprechend eng mit Wirtschaftspolitik und auch mit Gesellschaftspolitik verknüpft.

Nominell war die Universitätsidee der DDR ebenso wie in der Bundesrepublik an Wilhelm von Humboldt orientiert. Erst im Sozialismus sei eine „wirkliche Umsetzung“ der Ideen Humboldts möglich, hieß es z.B. bei Rühle⁷⁷, einem explizit mehr an Systemnähe, denn an Wissenschaftlichkeit orientierten Hochschultheoretiker der DDR. Weiter hieß es dort, das Verhältnis Humboldts zu den Reaktionären im preußischen Innenministerium, die 1815 seine Ablösung betrieben hätten, sei komplementär zu dem von Sozialismus und Imperialismus.⁷⁸ Auch sei im Sozialismus der Humboldtsche Kulturstaatsgedanke insofern verwirklicht, als sich der Staat mit den humanistischen Grundzielen der Universität voll identifiziere.⁷⁹ Der „umfassenden Aneignung“ der Wissenschaft durch die Arbeiterklasse stünde somit mit der Überwindung des Kapitalismus nichts mehr im Wege.⁸⁰

Diese Bezugnahme auf Humboldt stand allerdings in einem Spannungsverhältnis zur in der DDR allgegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmung von Wissenschaft als Pro-

⁷⁷ Rühle 1966, S. 174.

⁷⁸ Ebd., S. 171.

⁷⁹ Ebd., S. 182.

⁸⁰ Mocek 1980, S. 125.

duktivkraft. Hierbei handelte es sich um ein Verwissenschaftlichungskonzept, das Wissenschaft noch mehr in einen ökonomisch zu denkenden Bezugsrahmen integrierte als andere. Es stand hinsichtlich seines Funktionalismus westlichen Konzepten, wie zum Beispiel dem Technokratiekonzept, in nichts nach.

Hauptvertreter

Die Rede von der *Produktivkraft Wissenschaft*, als deren Urheber John Desmond Bernal angegeben wird, stellte für diese Erwartung eine wissenschaftliche Referenz bereit. Der Physiker und Kristallograph John Bernal ist durch seine Monographie „The Social Function of Science“⁸¹ weit über seine Disziplin hinaus bekannt geworden. In der DDR und in den Staaten des Warschauer Vertrages spielte Bernal eine herausragende Rolle als ein gesellschafts- und friedenspolitisch interessierter und engagierter Wissenschaftstheoretiker.

In der wissenschaftstheoretischen Debatte im England der 1930er Jahre war Bernal der Gegenspieler des politisch konservativen Michael Polanyi. Polanyi hatte sich bereits in den 1930er Jahren vom Positivismus abgewandt, weil er der Auffassung war, ein positivistisches Wissenschaftsverständnis leiste einer Staatswissenschaft Vorschub.⁸² John Bernal zählte mit zu den Begründern der Scientometrie; Derek de Solla Price, der Begründer der US-Amerikanischen Scientometrie, ist ein Schüler Bernals. In den Staaten Osteuropas und der Sowjetunion firmierte die Scientometrie unter dem Namen *Wissenschaftswissenschaft*⁸³, später auch *Wissenschaftspotentialforschung*⁸⁴; im Westen wurde sie zu einem Teilbereich der Wissenschaftsforschung. Gerade in der jüngsten Vergangenheit kommt szientometrischen Verfahren eine zunehmende Bedeutung im Zusammenhang mit Rankings und Ratings zu.

Wirkungsgeschichte

In der DDR stand der Begriff *Produktivkraft Wissenschaft* als Chiffre für eine Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und insbesondere der Ökonomie.⁸⁵ Mit diesem Begriff wurde eine enge Ankoppelung des Wissenschaftsgeschehens an politische und ökono-

81 Bernal 1939.

82 In der sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsforschung wird Polanyi viel zitiert als Begründer des Begriffs *tacit knowledge* (Polanyi 1966). Aus dieser Perspektive kann Polanyi als ein Vorbereiter der Postmoderne gesehen werden, Polanyis Gesellschaftstheorie war wie oben erwähnt allerdings konservativ.

83 Vgl. Dobrov 1969.

84 Vgl. Meske 1986.

85 Mocek 1980, S. 302 f.

mische Erfordernisse begründet. Auch wenn sich der Gebrauch des Begriffs *Produktivkraft Wissenschaft* nicht auf die DDR und andere sozialistische Staaten beschränkte, so war er doch im nichtsozialistischen Ausland bei weitem weniger wirkungsmächtig und fand bei der Begründung wissenschaftspolitischer Entscheidungen auf Regierungsebene kaum Verwendung. Dies ändert nichts daran, dass er in der hochschulpolitischen Debatte der Bundesrepublik der 1960er und 1970er Jahre durchaus wirksam war. Ein zentraler Unterschied zur westdeutschen Entwicklung lag nicht so sehr darin begründet, dass in der DDR die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft als eine alternativlose, gleichsam naturgesetzliche Entwicklung verstanden wurde, sondern dass diesen Naturgesetzmäßigkeiten unmittelbare Wirksamkeit eingeräumt wurde, da ihr keine Schranken im Sinne von Bürgerrechten oder individuellen Selbstbestimmungsrechten von Individuen entgegenstanden.⁸⁶

In einer ersten Hochschulreform ging es dem neu errichteten SED-Regime in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) um eine Entnazifizierung der Universitäten sowie darum, die Voraussetzungen für die Herausbildung einer sozialistischen, insbesondere technischen Intelligenz zu schaffen; letzteres nicht zuletzt auch, um das Bildungsmonopol des Bürgertums überwinden zu können. Entnazifizierung und, wenn man will, *Proletarisierung* der Universitäten griffen Hand in Hand. Die Entnazifizierung der Universitäten wurde in der SBZ wesentlich konsequenter als in den westlichen Besatzungszonen angegangen. Die so entstandenen zahlreichen Vakanzen wurden durch junge, z.T. eilends in der Sowjetunion qualifizierte Wissenschaftler besetzt; in späteren Jahren konnten einige der in den unmittelbaren Nachkriegsjahren von den Hochschulen Entlassenen an diese zurückkehren.⁸⁷ Zeitgleich kam es im Zuge der ersten Hochschulreform zur Einrichtung der sog. Arbeiter- und Bauern-Fakultäten – Vorstudieneinrichtungen, die die Kinder derjenigen Bevölkerungsgruppen, welche bis dato an den Universitäten kaum vertreten waren, an diese heranführen sollten. Hierbei handelte es sich um eine Maßnahme, die nicht zuletzt die Schaffung neuer Mehrheiten an den Universitäten zum Ziel hatte (Boockmann 1999: 241). Die negative Komponente dieser Reform bestand darin, Kinder aus bürgerlichen, insbesondere bildungsbürgerlichen Familien am Studium zu hindern.⁸⁸

Eine zweite Phase – etwa ab 1950 – versuchte, die Hochschulen zu *Ausbildungsstätten für eine sozialistische Intelligenz* umzuformen. Studium und wissenschaftliche Praxis sollten fest mit der Praxis des sozialistischen Aufbaus verbunden werden. Es sollte zu

86 Lenhard/Stock 2000.

87 Prahl 1978, S. 341.

88 Ellwein 1992², S. 240.

einer Umstellung wissenschaftlichen Arbeitens von einer *wissenschaftlichen Arbeit für sich* zu einer *wissenschaftlichen Arbeit für die Gesellschaft* erfolgen; dies sei für „viele [mitgemeint war: vormalige bürgerliche – CvW] Wissenschaftler ein komplizierter Prozess“, schrieb ein Ost-Berliner Autorenkollektiv unter Vorsitz von Max Steinmetz 1971.⁸⁹ Konkret bedeutete dies, die Hochschulen in Zwei- und Fünfjahresplanungen zu integrieren, indem Investitionen in Hochschulen, Absolventenzahlen und Forschungsvorhaben in die Pläne eingearbeitet wurden. Zweitens wurden die Studieninhalte umgebaut, das Studium des Marxismus-Leninismus und des Russischen wurde obligatorisch, ferner sollte das Studium die „Erfahrungen und Ergebnisse des sozialistischen Aufbaus in der Sowjetunion“ berücksichtigen.⁹⁰ Zum dritten sollten die Prinzipien der sozialistischen Demokratie in den Hochschulen verwirklicht werden, d.h. SED und FDJ wurden an den Entscheidungsprozessen in den Hochschulen beteiligt. Viertens schließlich wurden neue Fächer, Fachbereiche und eine Reihe neuer Hochschulen begründet. Da nur zwei der alten Technischen Hochschulen auf dem Gebiet der DDR lagen, kam es zur Gründung von elf neuen. Generell gilt, dass die Hochschulgründungsaktivitäten der DDR sich fast ausschließlich auf den Technischen Bereich erstreckten.

Die dritte Hochschulreform ab Mitte der 1960er Jahre sollte die tiefgreifendsten Veränderungen des Hochschulbereichs mit sich bringen. Ihre Ziele waren zum ersten, „die Loyalität der Hochschulangehörigen zum sozialistischen System der DDR zu festigen“, zweitens den *Kadervorlauf* besser planbar zu machen, drittens die permanente Fortbildung der Hochschulabsolventen zu institutionalisieren und viertens die wissenschaftlichen Inhalte stärker auf ihren *Systemzusammenhang* zu orientieren.⁹¹ Um diese Ziele zu erreichen, wurde ein sehr weitreichender Umbau der Hochschulorganisationen vorgenommen. Die Fakultätsebene wurde abgeschafft, und aus den 900 Instituten der Hochschulen wurden 170 Sektionen gebildet. Weiterhin wurden die Leitungsstrukturen der Hochschulen modifiziert: Die Rektoren wurden gestärkt, indem sie ein Weisungsrecht erhielten. Zudem wurden den Rektoren Direktoren mit abgegrenzten Ressortverantwortlichkeiten zugeordnet. Zusätzlich wurden neue Beratungsgremien der Hochschulleitungen eingerichtet, ein „Wissenschaftlicher Rat“ und ein „Gesellschaftlicher Rat“.⁹² Die Direktoren der neugebildeten Sektionen waren den Rektoren direkt unterstellt. Curricula an den Hochschulen wurden um sogenannte *Komplexprogramme zur Verdeutlichung des Systemzusammenhanges* ergänzt. Schließlich wurde im Zuge der III. Hochschulreform ein neuer Hochschultyp gebildet: Die bisherigen technisch-natur-

⁸⁹ Autorenkollektiv 1971, S. 79 zit. nach Prah, S. 342.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Prah 1978, S. 346.

⁹² Lambrecht 2007, S. 179.

wissenschaftlichen Bildungsanstalten wurden in den neuen Status der Ingenieurhochschulen aufgewertet und zwölf Einrichtungen dieser neuen Hochschulart begründet.⁹³

Diese abermalige Betonung der technischen Wissenschaften entsprach der ökonomischen Einbettung der DDR-Hochschulpolitik in einen wirtschafts- und innovationspolitischen Gesamtzusammenhang, dem sog. *Neuen Ökonomischen System der Planung und Leitung* (NÖSPL). Im Rahmen einer sozialistischen Großforschung sollten Forschungsvorhaben besser aufeinander abgestimmt und eine unkoordinierte Mehrfachbeforschung gleicher Gegenstände durch unterschiedliche, nicht miteinander in direkter Verbindung stehende Institute vermieden werden. Forschungsinstituten und Kooperationspartnern wurde Vernetzung vorgeschrieben; Ergebnisse und Verwertung von Forschung sollten schon im Vorfeld der Forschung zum Gegenstand von Kooperationsvereinbarungen werden.⁹⁴

Das NÖSPL und insbesondere auch die dritte Hochschulreform der DDR kann als Versuch einer wissenschaftsgestützten Modernisierung interpretiert werden. Der Zugriff der Partei und das Primat der von der Partei bestimmten Politik wurden gelockert und der Eigengesetzlichkeit von Wissenschaft wurde, wie der der Ökonomie mehr Raum gegeben. Dem entspricht, dass die Einführung der Sektionen in den Hochschulen durchaus auch als eine Anlehnung an das angelsächsische Department-Modell verstanden werden kann.⁹⁵ Kurzfristig führte diese Politik zu Produktivitätszuwächsen in der Wirtschaft. Hochschulpolitisch wirkte sie dahingehend, dass die Immatrikulationsraten der DDR-Hochschulen deutlich anstiegen und für einige Jahre über denen in der Bundesrepublik lagen: 1969 nahmen in der DDR gut 18 % der 18-22 Jährigen ein Hochschulstudium auf, in der Bundesrepublik waren dies im gleichen Jahr lediglich knapp 13 %.⁹⁶ Allerdings brach diese Entwicklung 1971 zeitgleich mit dem Beginn der Honecker-Ära und der Abkehr vom NÖSPL ab bis 1975 sank der Anteil derjenigen, die ein Hochschulstudium aufnahmen wieder auf einen Wert unter 13 %, während die Hochschulen in der Bundesrepublik expandierten und 20 und mehr Prozent der Altersjahrgänge aufnahmen. Ursache waren innere Widersprüche im SED-Herrschaftsapparat. Die technokratisch-funktionalistischen Tendenzen der NÖS gerieten in Widerspruch zu den nicht nur rhetorisch zu verstehenden sozialpolitischen Ansprüchen des SED-Regimes. Innerparteiliche Gegner gingen gegen eine Entwicklung vor, die sie als eine Privilegierung der Intelligenz ansahen und setzten sich, wie überall in den RGW-Staaten, durch.⁹⁷

93 Prah 1978, S. 347.

94 Lambrecht 2007, S. 180.

95 Vgl. Schirmer 2004, S. 37.

96 Lenhardt/Stock, S. 523.

97 Ebd., S. 530.

Als erfolgreich hat sich die enge Integration von Wirtschaft und Wissenschaft in der DDR nicht erwiesen. Dies war zum einen dem wieder institutionalisierten unbedingten Primat der Politik, vertreten durch die SED, geschuldet; es gab zum anderen aber auch immanente Probleme. Der starke Ausbau ingenieurwissenschaftlicher Kapazitäten hatte zu einem Überangebot an Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge geführt.⁹⁸ Eine Beschleunigung des Innovationsgeschehens gelang auch deshalb nicht, weil die Industrie aufgrund der Verpflichtung, Planvorgaben kurzfristig zu erfüllen, kaum Interesse an Grundlagenforschung entwickelte. Sofern es überhaupt ein Innovationsinteresse aus den Industriekombinaten gab, war dieses auf kurzfristig umsetzbare inkrementelle Innovation orientiert. Ferner gab es ein Interesse an der Nacherfindung von Produkt- und Prozessinnovationen der westlichen Wirtschaft und schließlich an der Lösung qualitativer und quantitativer Probleme des laufenden Produktionsgeschehens.⁹⁹

Will man über eine Bewertung des DDR Hochschulsystems reden, ist neben dem Scheitern der Zusammenarbeit von Wirtschaft und Wissenschaft hervorzuheben, dass in der DDR nur in sehr beschränktem Umfang eine selbstbestimmte Auswahl eines Studienfaches von Seiten der Studierinteressierten in Betracht kam. Studienangebot und Studienplatzzahlen richteten sich nicht nach der Nachfrage, sondern nach (vermeintlichen) ökonomischen Notwendigkeiten oder politischen Erwünschtheiten.

2.8. Geschlechtergerechte Hochschule

Konzeptualisierung der Hochschule

Die Vorstellung, die Hochschule und insbesondere die Universität müssten geschlechtergerechte Institutionen sein, ist zur ausgehenden Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts in Westeuropa und Nordamerika im Zusammenhang der Studentenrevolte und der Neuen Frauenbewegung entstanden. Bis dahin war es in einzelnen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen primär darum gegangen, Frauen überhaupt eine Teilhabe am universitären Geschehen zu ermöglichen. Erst seit 1908 gibt es eine institutionalisierte höhere Mädchen- und Frauenbildung; volles Immatrikulationsrecht hatten Frauen 1900 erhalten, Habilitationsrecht 1918; 1933 gab es an sämtlichen deutschen Hochschulen 54 Frauen als Dozentinnen und Professorinnen. Die Präsenz von Frauen in Universitäten blieb während der gesamten ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts ein Sonderfall, so dass sich die Frage einer geschlechtergerechten Hochschule auf einer breiteren De-

⁹⁸ Lambrecht 2007, S. 88.

⁹⁹ Mayntz 2002, S. 198.

battenbasis nicht stellte. Noch Ende der 1950er Jahre war nicht einmal das Frauenstudium von der Mehrheit der Hochschullehrer uneingeschränkt akzeptiert: 64 % vertraten hier eine ablehnende oder bedingt ablehnende Position.¹⁰⁰ Selbst heute noch finden sich Darstellungen, die die Ankunft von Frauen in der Akademie mit Niedergangsvorstellungen verknüpfen – das homoerotisch männerbündische Dispositiv, welches die Universität von der Kirche geerbt hätte, sei geschleift worden – heißt es etwa bei Hörisch.¹⁰¹

Die Frage der Geschlechtergerechtigkeit der Hochschule hat eine organisationale und eine inhaltliche, wissenschaftliche Dimension:

- Die organisationale Dimension fragt danach, inwiefern Frauen in der Hochschule unterrepräsentiert sind. Sie thematisiert die Hochschule im Rahmen ihrer Arbeitgeberinnenfunktion. Hier war seit jeher eine Tendenz ersichtlich, dass mit zunehmendem Status sowohl der Hochschulen als auch der Positionen der Frauenanteil geringer wurde.
- Die inhaltliche Dimension fragt danach, inwiefern die wissenschaftlichen Disziplinen ihrerseits einen Geschlechterbias aufweisen, ob Wissenschaft männlich ist, ob es die Möglichkeit einer weiblichen oder nichtvergeschlechtlichten Wissenschaftstheorie gibt.¹⁰² Sie thematisiert die Hochschule als Wissenschaftseinrichtung.

Beide Dimensionen vermittelt die Perspektive auf den Wissenschaftsbetrieb. Karin Hausen schrieb 1986, dieser sei offensichtlich vermännlicht, indem er sich auf das vermeintlich Wesentliche orientiere, den Alltag aber ausblende.¹⁰³ In Zusammenhang der Perspektive auf den Wissenschaftsbetrieb stand zunächst historische Forschung im Mittelpunkt, die oftmals verborgenen Rollen und Wirkungen von Frauen in der Wissenschaftsgeschichte sichtbar machte.¹⁰⁴

Diesen zwei Dimensionen entsprechend, setzten auf eine Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit zielende Strategien an zwei Punkten an. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Frauenforschung und später Geschlechterforschung hob hervor, dass das Prinzip der Wissenschaftlichkeit es schlicht nicht länger erlaube, einen Geschlechteraspekt der Gegenstände auszublenden. Gleichzeitig zielte Frauenförderung darauf, die Beteiligung von Frauen am Wissenschaftssystem zu steigern.

100 Anger 1960, S. 478.

101 Hörisch 2006, S. 25 ff.

102 Vgl. z.B. Fox Keller 1986.

103 Hausen 1986, S. 32.

104 Vgl. Hausen/Nowotny 1986.

Hauptvertreterinnen

Die Vorstellung einer geschlechtergerechten Hochschule war eine logische Konsequenz der Neuen Frauenbewegung. Protagonistinnen dieses Hochschulleitbildes waren somit zum einen die immer zahlreicher an den Hochschulen und insbesondere an den Universitäten vertretenen Frauenforscherinnen, zum anderen die weiblichen Studierenden der 1970er Jahre, die an der Selbstorganisation der Frauenforschung mitwirkten. Da die Neue Frauenbewegung wie alle Neuen sozialen Bewegungen eine zumindest nominell egalitäre Struktur aufwies, fällt die Benennung von Hauptvertreterinnen nicht ohne weiteres leicht. Möglich wäre eine Benennung von prominenten Vertreterinnen der Frauenforschung; allerdings würden sich viele Protagonistinnen der Frauenbewegung an den Hochschulen nicht umstandslos durch diese vertreten sehen.

Wirkungsgeschichte

Hochschulpolitisch wirksam wurde die Vorstellung einer geschlechtergerechten Hochschule erst in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, als die Einrichtung von Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten sowie die Institutionalisierung von Frauenförderung begann. Vorausgegangen war in den späten 1970er Jahren eine voranschreitende Verankerung von Geschlechterperspektiven in Forschung und Lehre.¹⁰⁵ Effekte, welche die vergeschlechtlichte Struktur des Wissenschaftssystems veränderten, blieben zunächst aus. In dem Jahrzehnt zwischen 1982 und 1991 stieg der Frauenanteil an den C4-Professuren von 2,5 auf 3 %; bei den Professuren insgesamt war eine Steigerung von 5,2 auf 5,7 % zu verzeichnen.¹⁰⁶ Eine Kritik der Frauenförderung sprach sogar davon, diese wirke kontrafaktisch, und nannte dafür folgenden Grund: Die auf Förderung und Nachteilsausgleich abzielenden Maßnahmen der Frauenförderung würden helfen, den Sonderfall Frau in der Wissenschaft immer wieder zu reproduzieren. Ferner würden Frauen in der Wissenschaft immer wieder als defizitär konzeptualisiert werden. Im Ergebnis entstehe ein Bild, nach dem Frauen ein (selbstverschuldetes) Teilhabeproblem in Hinblick auf das Wissenschaftssystem hätten.¹⁰⁷ Gleichwohl, wie Angelika Wetterer feststellte, war (und ist) eine paradoxe Intervention geradezu nötig, wenn man am Status quo etwas ändern wolle.¹⁰⁸ Man müsse die Geschlechterdifferenz stark machen, um gegen ihre institutionalisierte Unsichtbarmachung im Rahmen wissenschaftlicher Diskurse und Institutionen anzugehen. Schließlich war ja diese Unsichtbarkeit, angesichts fortgesetzter Geschlech-

105 Vgl. Metz-Göckel u.a. 1983.

106 Kootz/Kriszio 1996, S. 469.

107 Wetterer 2000.

108 Wetterer 1997.

terungleichheit beim Zugang zu höheren Ämtern in der Wissenschaft, schon in sich widersprüchlich.

Das Wirken von Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten und die lang anhaltende Debatte haben einen Anteil daran, dass Hochschulen heute in ernst genommene Legitimationsprobleme geraten, wenn sie nicht in der Lage sind, auf Fragen mangelnder Geschlechtergerechtigkeit institutionelle Antworten zu geben. Daraus resultiert, dass sich heute nicht selten die Hochschulleitungen selbst der Frage der mangelnden Repräsentanz von Frauen in Universitäten annehmen und z.B. Druck dahingehend ausüben, dass einzelne strategische Professuren in öffentlichkeits- oder politisch wirksamer Weise mit Frauen besetzt werden. Allmählich – so hat es den Anschein – setzt sich die Auffassung durch, dass mangelnde Geschlechtergerechtigkeit ein Problem des Wissenschaftssystems und nicht eins der Frauen in der Wissenschaft ist. Gleichstellungspolitik würde im Ergebnis einer solchen Entwicklung zu einem selbstverständlichen und konstitutiven Bestandteil von Wissenschafts- und Hochschulpolitik werden.¹⁰⁹

Letztendlich wird es nicht zu entscheiden sein, was die Auslöser derzeit zu beobachtender Effekte hin zu einer Steigerung von Geschlechtergerechtigkeit sind. Waren es kausale Effekte, die auf Auswirkungen der Frauenbewegung und mit ihr verbundener Akteurinnen zurückgehen, oder waren doch ganz andere Beweggründe – wie Rationalisierungserwägungen und Humankapitalsteigerungsabsichten im Rahmen einer internationalen Standortkonkurrenz – ausschlaggebend? Nicht auszuschließen ist auch, dass eine Normalisierung der Sichtweise auf Universitäten, ihre zunehmende Betrachtung als Organisationen¹¹⁰, es immer schwerer macht, unter Verweis auf den Wissenschaftsbezug das Sonderrecht zu reklamieren, eine nicht geschlechtergerechte Organisation zu sein. Eine Folge dieser Entwicklung ist es, dass ein Bemühen um Geschlechtergerechtigkeit immer mehr zu einer allgemeinen Angelegenheit der gesamten Hochschule und weniger Gegenstand gesonderter Bemühungen von Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten ist. Die Geschlechterperspektive auf Hochschulen erfährt damit auch eine Entpolitisierung und geht in allgemeinen Qualitäts- (wie beim Total eQuality Prädikat) und Diversitätsdiskursen auf.

109 Ebd., S. 197.

110 Vgl. Krücken 2006.

2.9. Hochschule im Wettbewerb

Konzeptualisierung von Hochschule

„Wettbewerb“ bezeichnet ganz allgemein ein konkurrierendes Bemühen um Leistungsniveausteigerungen. Das ist für Hochschulen nichts prinzipiell Neues: Der Wettbewerb um individuelle fachliche Reputation und institutionelles Renommee kennzeichnet das akademische System seit alters her. Neu am Konzept der „Hochschule im Wettbewerb“ ist hingegen das Ziel, einen grundlegend geänderten Modus durchzusetzen: Im traditionellen Wettbewerb um Anerkennung und Reputationsmaximierung „gibt es keine Gewinner und keine Verlierer, weil jeder Erkenntnisfortschritt ... letztlich der gesamten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugute kommt ... Auch der am wenigsten erfolgreiche Forscher bekommt etwas von dem aus vielen Einzelleistungen zusammengesetzten Glanz einer ganzen Disziplin ab.“ Im neuen Wettbewerb dagegen konkurrieren Hochschulen um Marktanteile. Dabei muss es aus systematischen Gründen Sieger und Besiegte geben.¹¹¹ Zu diesem Zweck sollen mit außerwissenschaftlichen Instrumenten wissenschaftliche Leistungen angereizt werden: Die Instrumente werden dem ökonomischen Sektor entnommen und in das Hochschulsystem transferiert. Dabei wird häufig das Modell des New Public Management herangezogen, das ökonomische Denkweisen und Instrumentarien für die öffentliche Verwaltung adaptiert.

Gegenstände des so verstandenen Wettbewerbs sind einerseits die Konkurrenz um Personal („beste Köpfe“), Studierende („die besten Studierenden“) sowie Mittelausstattung (Grundfinanzierung, Drittmittel, Studiengebühren, Public Private Partnerships, Sponsoring), andererseits die Platzierung mit guten „Produkten“ – Lehre und Forschung – auf einem simulierten (Forschungs- und Bildungs-)Markt. Die Hochschulen sollen sich als quasiökonomische Wettbewerber verstehen, deren Handlungsarena sich am Referenzmodell von Güter- und Dienstleistungsmärkten orientiert. Damit müssen sich die Hochschulen wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz oder Produktivität öffnen und innerhalb von Tauschverhältnissen und Konkurrenz operieren.

Die Arena dessen kann nur ein lediglich simulierter Markt sein, da das Input im wesentlichen aus staatlichen Alimentierungen besteht und das Output aus Kollektivgütern. Das Instrument der Marktsimulation ist die Bildung von Kennziffern-Systemen. Hinter dieser Konzeptualisierung von Hochschule steht vor allem eine Überzeugung: Markt-

¹¹¹ Münch 2009, S. 10.

steuerungsmechanismen und die Behandlung von Hochschulen als Unternehmen, die am Forschungs- und Bildungsmarkt agieren, würden allemal Effizienzgewinne bringen.

Auch die konzeptionelle Landschaft der „Hochschule im Wettbewerb“ ist durch Wettbewerbsfähigkeit und Aufmerksamkeitskonkurrenz charakterisiert. Daher finden sich unterschiedlichste Bezeichnungen für einander ähnliche programmatische Entwürfe: „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“, „Deregulierte Hochschule“, „Entfesselte Hochschule“, „Unternehmerische Hochschule“ und dergleichen. Gemeinsame Erwartungen, die sich hochschulpolitisch mit diesen Entwürfen verbinden, sind:

- durch wettbewerbliche Mechanismen soll den Hochschulen die Gelegenheit gegeben werden, bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre miteinander zu konkurrieren, d.h. sich zu bemühen, ihre Aufgaben besser als andere Hochschulen zu erfüllen;
- in fiskalischer Hinsicht besteht die Erwartung einer effizienteren Mittelverteilung, also verbesserte Wirtschaftlichkeit und dadurch eine Entlastung der öffentlichen Haushalte;
- in inhaltlicher Hinsicht hegt man die Hoffnungen, dass die Hochschulen flexibler in der Gestaltung ihres Leistungsangebotes werden und damit das Hochschulsystem insgesamt sich passgenauer an gesellschaftlichen (incl. ökonomischen) Anforderungen orientiert.

Als wichtige wettbewerbliche Elemente, die in den verschiedenen konzeptionellen Entwürfen gleichermaßen enthalten sind, lassen sich nennen:

- *Hochschulmanagement* als Steuerungshandeln zur Durchsetzung von definierten Organisationszielen. Wie Unternehmensmanagement umfasst auch das Hochschulmanagement Aktivitäten in drei Dimensionen: Organisationsentwicklung (Veränderung der Strukturen und Prozesse), Personalentwicklung (Veränderung des Verhaltens) sowie Kulturentwicklung (Veränderung der Werte und Normen);
- *professionalisierte Hochschulleitungen*: Die Rolle der Hochschulleitungen soll im operativen und strategischen Geschäft der Hochschule steigen. Dazu sei die (vermeintliche wie tatsächliche) Unbeweglichkeit der gegebenen Selbstverwaltungsstrukturen durch wettbewerblich basierte Strukturen klarer Verantwortlichkeiten aufzubrechen – wobei neue Hierarchien in Kauf genommen werden –, und es müssten bislang vom zuständigen Ministerium wahrgenommene Kompetenzen durch die Hochschulleitungen übernommen werden, bspw. die Dienstherreneigenschaft oder das Berufungsrecht. Daher sollten Hochschulleitungen grundsätzlich hauptamtlich amtieren

und die entsprechenden Positionen nicht mehr von – in Bezug auf die Führung von Großorganisationen – Laien besetzt werden;

- *Steigerung der institutionellen Autonomie und Dezentralisierung:* Entstaatlichung und Stärkung der Eigenverantwortung dezentraler Strukturen bei gleichzeitiger Beschränkung auf eine Rahmensteuerung der Gesamteinheiten bzw. des Gesamtsystems. Die Leistungen in Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung sollen durch (teil-)verselbständigte Einheiten erbracht werden, die idealerweise mit eigenen Budgets arbeiten und per Kontraktmanagement (Hochschulverträge, Zielvereinbarungen) an die jeweils übergeordnete Einheit rückgebunden werden. Dabei unterscheidet sich das neue Autonomieverständnis grundlegend von dem traditionellen: Herkömmlich war die Autonomie an die Selbstverwaltung der akademischen Gemeinschaft, nunmehr jedoch wird sie an die unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule gebunden. Ihr Bezugspunkt verlagert sich damit weg vom Wissenschaft betreibenden Individuum hin zur Hochschule als Organisation;
- *Deregulierung und Entbürokratisierung:* Um zu „entfesseln“, seien die gesetzlichen Freiräume der Hochschulen zu erweitern, d.h. die Regelungsdichte zu vermindern. Dies gilt als wesentliche Voraussetzung für Flexibilisierung und Entbürokratisierung. Letztere bezeichnet sämtliche Maßnahmen, die der Vereinfachung von Verwaltungsabläufen durch Reduzierung der Anzahl, der Regelungstiefe und der Reglungsdetailliertheit (a) gesetzlicher Vorschriften und (b) von Verwaltungsverfahren dienen;
- *dezentrale Mittelbewirtschaftung*, d.h. die Verlagerung der Verantwortung für Personal und Finanzen sowie deren Organisation von der zentralen Hochschulverwaltung in die Dekanate der Fachbereiche. Dort, wo bislang schon die fachliche Verantwortung für die hochschulische Leistungserbringung angesiedelt war, soll auch die Ressourcenverantwortung wahrgenommen werden. Dies soll zugleich der Ausprägung von Kostenbewusstsein und Kostendisziplin dienen;
- *leistungsabhängige bzw. formelgebundene Mittelvergabe:* Ein Teil des Hochschul- oder Fachbereichsbudgets soll zunächst nicht zweckgebunden sein, sondern auf wettbewerblichem Wege erfolgsabhängig verteilt werden. Dazu sollen mehrere als relevant erachtete Kennziffern gegeneinander gewichtet und zu einer Formel zusammengefasst werden, mit deren Hilfe die Mittelverteilung gesteuert wird. Typische Kennziffern sind z.B. Studierendenzahl, Anzahl der Forschungsprojekte und Höhe der eingeworbenen Drittmittel, Zahl der (meist gewichteten) Publikationen und der AbsolventInnen; auch Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter können auf diese Weise bewertungs- und verteilungsrelevant eingebunden werden. Die kennzif-

ferngesteuerte Mittelverteilung soll Anreize für Leistungssteigerungen schaffen und die Belohnung wie die Sanktionierung transparent gestalten;

- *betriebswirtschaftlich inspiriertes Qualitätsmanagement (QM)*: Die grundlegende Annahme des QM lautet: Geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren. Dazu werden stufenförmig organisierte Prozesse initiiert: Am Anfang steht das Festlegen der Qualitätsziele. Es folgen das Strukturieren des Erstellungssystems, eine Schwachstellenanalyse und daraus resultierend die Ableitung notwendiger Maßnahmen. Diese müssen dann praktisch umgesetzt werden, was sich mit kontinuierlicher Verbesserung verbinden soll, welche wiederum alle genannten Stufen betreffen kann;
- *Controlling* als fortwährendes Abgleichen von definierten Zielen und laufenden Prozessen sowie permanentes Neujustieren der Prozesse auf die definierten Ziele hin. Neben der Ermittlung von Soll-Ist-Abweichungen umfasst es Ursachenanalyse, Maßnahmen zur Gegensteuerung und ggf. sofortige Planänderungen;
- *Personalmanagement* (bzw. Human Resource Management) umfasst alle Managementfunktionen, die sich direkt oder indirekt auf die Beschäftigten richten. In kameeralistisch geführten Hochschulen gab bzw. gibt es Personalwirtschaft (Planung und Durchführung von Stellenplänen) sowie Personalverwaltung (alle personalbezogenen Einzelmaßnahmen im praktischen Vollzug des Personalwesens). Eine konsequente Budgetierung der Hochschulhaushalte wird zum Wegfall der Stellenpläne im bisherigen Sinne führen und damit ein Personalmanagement im betriebswirtschaftlichen Modus nötig machen. Dieses umfasst Personalbedarfsbestimmung, Personalrekrutierung und -auswahl, Steuerung des Personaleinsatzes (einschließlich Arbeitszeitgestaltung), Personalführung und Mitarbeitermotivation, Personalentwicklung sowie Entlohnung;
- *Hochschulmarketing* bezeichnet die Übertragung der Instrumente und Konzepte des Unternehmensmarketings auf Hochschulen. Unternehmensmarketing zielt auf Absatzförderung und umfasst alle Maßnahmen, die diesem Ziel dienen. Durch Anwendung der entsprechenden Instrumente sollen Hochschulen ihre so genannte Kundenorientierung verbessern. Zu den wichtigsten Gegenständen des Marketings zählen die marktangepasste Leistungserbringung, ihre Verbindung mit Serviceangeboten („Produktverbesserung“) sowie eine entsprechende Kommunikationspolitik („Produktpplatzierung am Markt“);
- *Profilbildung und Differenzierung*: Bei der Erfüllung der Aufgaben in Forschung und Lehre soll eine Konzentration auf besondere Stärken stattfinden; dabei wird da-

von ausgegangen, dass dies der Hochschule erlaubt, sich positiv von anderen Mitantbietern abzusetzen. Als Dimensionen der Differenzierung lassen sich verschiedene Profilbildungsarten unterscheiden: (a) Hochschulen mit besonderer Mission (z.B. Schaffung homo- oder heterogener Lern- und Studienmilieus für unterschiedlich Befähigte, „Spitzenuniversitäten“, „Eliteuniversitäten“, „Exzellenzuniversitäten“), (b) Spezialisierung auf bestimmte Fächer oder Fächergruppen (Technische Universität, Medienhochschule), (c) Profilierungen nach Hochschularten (Universität, Fachhochschule), (d) Art des Lehrangebots (Präsenzstudien, Fernstudien), (e) räumliche Ausstrahlung (international, gesamtstaatlich, regional), (f) Funktionalität (Schwerpunkt Lehre bzw. Forschung), (g) Konzentration auf Schwerpunkte/Sondergebiete in der Forschung („Centers of Excellence“).

- *Herstellung von Vergleichbarkeit:* Hierzu werden die bereits oben beschriebenen Kennziffersysteme empfohlen, die dann als Grundlage für Evaluationen, Akkreditierungen, Rankings, Ratings und wettbewerbliche Mittelverteilung dienen.

Hauptvertreter

In Deutschland wirkt das 1994 gegründete Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) als wichtigster konzeptioneller Promoter der „Hochschule im Wettbewerb“¹¹². Es versteht sich als Denkfabrik und Beratungsagentur für das deutsche Hochschulsystem, entwickelt Konzepte und lotet in Pilotprojekten gemeinsam mit Hochschulen und Bundesländern Gestaltungsspielräume aus. Als seine zentralen Aufgaben und Ziele beschreibt das CHE, Beiträge zu leisten, um die Autonomie der Hochschulen stärken, ihre Wissenschaftlichkeit zu unterstützen, ihre Profilierung zu fördern, ihre Wettbewerbsfähigkeit sichern, ihre Wirtschaftlichkeit zu verbessern, ihre internationale Orientierung auszuweiten sowie die multimedialen Techniken in Forschung und Lehre zu nutzen. Hierzu bemüht sich das CHE auszutesten, wie weit betriebswirtschaftliche Instrumente und Erkenntnisse der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre für Hochschulen nutzbar gemacht werden können.

Wirkungsgeschichte

Herkömmlich wurde in Deutschland hochschulpolitisch das Prinzip der Gleichwertigkeit aller Hochschulen vertreten. Dies war eine Fiktion, aber eine für die Studierenden produktive, da jedes Zertifikat einer deutschen Universität bzw. Fachhochschule grundsätzlich die gleichen Berechtigungen eröffnete. Eine stärker wettbewerbliche Orientierung

¹¹² Vgl. z.B. Müller-Böling 2000.

führt zwangsläufig zur Abkehr von diesem Grundsatz der Gleichwertigkeit: Es kommt dann zu einem Wechsel vom Modell der Homogenität zu dem der Differenzierung. Schwierigkeiten bereitet dabei allerdings die preisliche Bewertung von Hochschulleistungen: Im kommerziellen Sektor ist Wettbewerb ein marktorientierter Regelungsmechanismus von Angebot und Nachfrage mit Auswirkungen auf die Preisbildung. Daher müssen an Hochschulen alternative Mechanismen genutzt werden. Als solche werden indikatorgestützte Bewertungen, Evaluationen, Rankings, Ratings und Wettbewerbe wie die Exzellenz-Initiative eingesetzt. Die Folge dessen ist eine Re-Bürokratisierung der in anderen Hinsichten durchaus erfolgreich deregulierten Hochschulen.

Die „Hochschule im Wettbewerb“ ist ebenso auf dem Weg, diskursdominant zu werden und das hochschulpolitische Handeln zu prägen, wie sie zugleich Gegenstand von intensiven Infragestellungen ist. Ihre Kritikerinnen und Kritiker sind sowohl im hochschulpolitisch konservativen als auch linken Meinungsspektrum beheimatet. Kritisiert wird vor allem, dass eine ökonomisierende Betrachtung der Hochschule lediglich deren quantifizierbare Leistungsbestandteile erfasse, zugleich aber über die Kennziffernsysteme auch die allein qualitativ erfassbaren Leistungen quantifiziert würden. Anhaltend offen ist, ob und wie die „Hochschule im Wettbewerb“ die zentralen Besonderheiten der Hochschulen konzeptionell integrieren kann, ohne deren Leistungskraft zu beeinträchtigen: die unscharfe Zieldefinition in Forschungsprozessen, die funktional notwendige Fehlertoleranz in Lehre und Forschung sowie die individuelle Autonomie der Beteiligten.

Eine wesentliche Wirkung der Debatten um die „Hochschule im Wettbewerb“ ist jedoch auch, dass ein pragmatisiertes, entökonomisiertes (Hochschul-)Managementverständnis Platz greift. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation wird Management in dieser Perspektive als zielgebundenes Steuerungshandeln begriffen, mit dem sich die Organisationsentwicklung so gestalten lässt, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist. Managementinstrumente finden sich dann daraufhin geprüft, inwieweit sie dazu beitragen können, nicht die Forschung und Lehre zu managen, sondern förderliche Kontexte für leistungsfähige Forschung und Lehre zu erzeugen.

2.10. Die Bologna-Hochschule

Konzeptualisierung von Hochschule

Die Teilnehmer der Bologna-Konferenz 1999 hatten vereinbart, bis 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der Mobilität von Studierenden und Absolventinnen sowie Absolventen erleichtert und fördert. Dazu sollen vergleichbare akademische Abschlüsse und – soweit noch nicht vorhanden – zweistufige Studiensysteme eingeführt werden; zur Sicherung der gegenseitigen Anerkennung der Abschlüsse sind nationale Qualifikationsrahmen, ein Leistungspunktsystem – welches die Modularisierung der Studiengänge und Transcripts of Records voraussetzt –, Diploma Supplements sowie Strukturen für die interne und externe Qualitätssicherung zu schaffen.¹¹³

Auf diversen Nachfolgekongressen waren diese Kernpunkte durch weitere Vereinbarungen, die in allen beteiligten Ländern umgesetzt werden sollen, ergänzt worden. Das Prager Kommuniqué (2001) ergänzte den Zielkatalog um drei Anliegen: die Förderung des lebenslangen Lernens, der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des europäischen Hochschulraums sowie die Verbesserung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums. Das Berliner Kommuniqué (2003) formulierte die Verbesserung der Beziehungen zwischen Hochschul- und Forschungssystemen sowie die Integration der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess als weitere Ansprüche. Auf der Konferenz von Bergen (2005) wurde eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Belange von Studierenden, insbesondere bei solchen aus sozial benachteiligten Gruppen, angemahnt. Fokussierte die Ministerkonferenz in London (2007) vornehmlich auf die Konsolidierung bestehender Aktionslinien, so einigte man sich auf der Konferenz in Leuven (2009) darauf, dass jedes Land quantifizierbare Ziele für die Teilnahme an der Hochschulbildung und eine stärkere Teilhabe bislang unterrepräsentierter Gruppen erarbeitet.

Mit diesen grundsätzlichen Zielen werden einige Prinzipien verbunden, welche mit dem Bologna-Prozess einhergehen. Diese sind teils den Bologna-Dokumenten zu entnehmen, teils Ergebnisse von Diskussionsprozessen in den Einzelstaaten. In Deutschland dominieren folgende Prinzipien das Bild der Bologna-Hochschule: Employability-Orientierung, Strukturierung der Studiengänge und Orientierung der Curricula am Student Workload (studentische Arbeitsbelastung, incl. Selbststudien), Akkreditierung als externe Qualitätssicherung, Intensivierung der Studierendenbetreuung, Perspektivenwechsel

113 Vgl. die Hauptdokumente unter <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/> [Zugriff 12.5.2008]; deutsche Fassungen im „Bologna-Reader“ der HRK (2004, S. 243-304). Weitere im Umsetzungsprozess erzeugte Dokumente enthält der Bologna-Reader II (HRK 2007).

vom Lehren zum Lernen, Orientierung auf (Schlüssel-)Kompetenzerwerb statt bloßer Wissensvermittlung, Fixierung auf dreijährige Bachelor-Programme.¹¹⁴

Bei all dem ist der Bologna-Prozess durch eine programmatische Doppeldeutigkeit gekennzeichnet. Die Motive unterschiedlichster Akteursgruppen, diesen Prozess für notwendig oder unterstützenswert zu halten, waren höchst unterschiedlich. So wurde beispielsweise die Einführung gestufter Studiengänge sowohl angestrebt, um eine Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu dämpfen: Die Stufung kann ebenso inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen für potenzielle Studierenden das Erfolgsrisiko mindern können, wie sie aber auch exklusiv wirken kann, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird.¹¹⁵

Hauptvertreter

Das Leitbild der Bologna-Hochschule hat keine als Personen hervorgetretenen Hauptautoren. Die Dokumente des Bologna-Prozesses sind vornehmlich von höheren Ministerialbeamten der beteiligten Länder verfasst worden.¹¹⁶ Beschlossen wurden bzw. werden diese jeweils von den BildungsministerInnen der Mitgliedsstaaten – anfangs 29, unterdessen 47 incl. EU-Kommission, daneben acht internationale Organisationen als beratende Mitglieder.

Wirkungsgeschichte

In Deutschland werden mittlerweile aus sehr unterschiedlichen Interessensperspektiven zahlreiche Umsetzungsprobleme der Reform kritisiert: Die zur erfolgreichen Umsetzung notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen würden den Hochschulen nicht zur Verfügung gestellt; der Bologna-Prozess führe mithin zu einer Überlastung der Lehrenden. Insbesondere die Akkreditierung erzeuge eine Bürokratisierung, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung der Studiengänge bei weitem übersteige – was sich noch dadurch verschärfe, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien. An manchen Universitäten werde der Lehrstoff neunsemestriger Diplom-Studiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme komprimiert, woraus

¹¹⁴ Vgl. HRK 2004a; HRK 2008.

¹¹⁵ KMK 2008, S. 4 f.

¹¹⁶ Vgl. Friedrich 2002, S. 8 f.

sich Arbeitsüberlastungen und Frustrationen bei den Studierenden ergäben. Die auf drei Jahre verkürzten Bachelor-Studiengänge führten zu einem geringeren Qualifikationsniveau und zu einem weniger berufsqualifizierenden Abschluss als die früheren Studiengänge, z.B. durch den Wegfall von Praxissemestern und Auslandsaufenthalten. Wenn der Bachelor zum Regelabschluss werden solle, bedeute dies zwangsläufig ein Absinken des durchschnittlichen Bildungsniveaus der künftigen Akademikerkohorten. Den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten die Möglichkeit genommen, eigene Interessenschwerpunkte in ihrem Studium zu setzen. Die Forderung nach Employability führe dazu, dass die Bachelor-Programme zu stark berufsbezogen seien; statt allgemeiner Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikation und die Interessen des Marktes im Vordergrund. Der oktroyierte Anspruch, dass die Bachelor-Studiengänge berufsbefähigend zu sein hätten, erzeuge für bestimmte Studiengänge – insbesondere die frühprofessionalisierten, also Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Lehramt und Theologie – unüberwindbare Hürden. Das proklamierte Anliegen, durch die gestufte Studienstruktur, die Modularisierung und das Leistungspunktesystem die internationale Mobilität zu erleichtern und zu verbreitern, werde nicht erreicht. Die versprochene Erleichterung der überregionalen und -nationalen Anerkennung von Studienteilleistungen werde bislang keineswegs eingelöst; was ursprünglich bessere internationale Vergleichbarkeit sichern sollte, habe zu Studiengängen geführt, die nicht einmal interregional vergleichbar sind. Ein Problem der gedrängten Studienprogramme und der Unmöglichkeit, bestimmte Module in jedem Semester anzubieten, bestehe darin, dass die hohe Zahl an faktischen Teilzeitstudierenden – also Studierenden, die für ihren Lebensunterhalt jobben müssen – unberücksichtigt bleibe. Die sozialen Auswirkungen der Reform, insbesondere im Blick auf die Chancengleichheit der verschiedenen sozialen Gruppen und die Geschlechtergleichstellung, würden zu wenig berücksichtigt.

Festzuhalten ist dabei allerdings, dass die einzelnen Kritikpunkte an ganz unterschiedliche Verantwortliche adressiert werden müssen. Insbesondere detaillierte Umstrukturierungsmaßnahmen werden zwar häufig mit „Bologna“ begründet, gehen jedoch auf das Konto entweder von Gesetzgebern, Ministerien, Hochschulleitungen oder Fachbereichen; im Rahmen des Bologna-Prozesses selbst sind strukturell nur grobe Rahmenvorgaben formuliert.

Insgesamt ist die Debatte in Deutschland durch eine scharfe Kontrastierung zwischen der Humboldtschen Universitätskonzeption einerseits und der Bologna-Konzeption andererseits gekennzeichnet. Auch die Kritik an der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses speist sich aus zwei gegensätzlichen Richtungen: Die konservative Kritik

wendet sich gegen eine „Zerstörung der deutschen Universität“. Dagegen moniert die emanzipatorisch motivierte Kritik, dass eine an sich begrüßenswerte Strukturierung des Studiums zur übermäßigen Einschränkung von Freiheitsgraden und zur zwangsweisen Selbstökonomisierung der Studierenden führe.

Ohne Zweifel enthält die deutsche Variante der Studienreform zahlreiche Umsetzungs-havarien, die dringend reparaturbedürftig sind; ebenso ist eine Reihe der handlungsleitenden Prinzipien zu modifizieren. Die Mängel verschaffen den Kritikern zunächst eine spontane Plausibilität. Jenseits dessen lässt sich die scharfe Humboldt-Bologna-Kontrastierung aber auch als Ausdruck eines sozialen Konflikts deuten: In dieser Perspektive handelt es sich „um einen Kampf zwischen dem sich als Bildungsbürgertum verstehenden Teil der oberen Mittelschicht und den aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten“¹¹⁷, d.h. um die Anpassung der Studienrealität an die Situation der massiv expandierten Hochschulbildungsbeteiligung. Der Bologna-Prozess wolle, so gesehen, mit dem Schluss machen, „was sich unter der Humboldt-Formel der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ faktisch abspielte: die Dominanz der Forschung und die Vernachlässigung der Lehre“¹¹⁸.

Gestufte Studiengänge dürften prinzipiell geeignet sein, die Studierneigung bei weniger risikogeneigten Hochschulzugangsberechtigten zu erhöhen. Insofern kann die aktuelle Bologna-Reform, sofern sie abschreckende Studiengestaltungen vermeidet, manche der inklusionsorientierten Anliegen des Gesamthochschulkonzepts unter geänderten Bedingungen neu aufnehmen. Dazu müsste allerdings die bisherige Orientierung aufgegeben werden, Bildungsaspirationen am Bachelor/Master-Übergang eher zu dämpfen, indem dieser mit hohen Hürden versehen wird.¹¹⁹

Unterm Strich wird es für ein Gelingen des Bologna-Prozesses in Deutschland darauf ankommen, ein mittlerweile 40 Jahre altes Versäumnis zu beseitigen: die zeitgemäße Adaption wesentlicher der Humboldtschen Universitätsprinzipien an die Situation der expandierten Hochschulbildungsbeteiligung, mithin die Umformulierung einer ursprünglich elitistischen Konzeption für ihre Anwendung unter demokratischen, also nichtelitären Bedingungen.

117 Schimank 2009.

118 Ebd.

119 KMK 2008, S. 4 f.

2.11. Mode 2

Konzeptualisierung von Hochschule

Michael Gibbons, Helga Nowotny u.a. vertreten die These, ein neuer Modus von Wissenschaft (Modus 2) werde den überkommenen *Modus 1* ablösen. Während *Modus 1* disziplinär, hierarchisch und selbstreferenziell (gewesen) sei, sei Mode 2 inter- oder gar transdisziplinär, heterarchisch, problemorientiert und offen. Der neue Modus sei reflexiver, bringe sozial robusteres Wissen hervor sei letztendlich auch demokratischer.¹²⁰

Das Mode 1-Mode 2-Wandelnarrativ steht in einer Reihe von Versuchen, den Wandel im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft zu formulieren. Zu nennen sind hier Konzepte wie z.B. die *post normal science*¹²¹ oder die *postacademic science*¹²². Das Konzept der *post normal science* wollte Wissenschaft über die Beschränkungen Kuhnscher Normalwissenschaft und ihrer Beschränkungen vorantreiben; *postacademic science* verstand sich als ein Wissenschaftskonzept, das Mertonsche Normen im Rahmen einer Zusammenführung von akademischer und industrieller Forschung hinter sich lassen wollte. Allerdings vermochte keines der anderen Konzepte einen vergleichbaren Impact zu erzielen.¹²³ Als ein (unerwähnter) Vorläufer der Mode 2-Thesen kann das Finalisierungskonzept von Böhme u.a. angesehen werden, welches von einer Indienstnahme der Wissenschaft durch die gesellschaftliche Praxis und einer externen Steuerung des Wissenschaftssystems ausging.¹²⁴

Sieben Jahre nach der Erstveröffentlichung legte das Autorenteam in reduzierter Zusammensetzung eine zweite Publikation vor¹²⁵, welche die im ersten Band für das Wissenschaftssystem konstatierten Veränderungen auf einer gesellschaftlichen Ebene diskutieren sollte. Danach käme es zu einer Redefinition des Staates, nun als ein Marktakteur neben anderen, zu einer Auflösung der Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem, zu einer Redefinition des Politischen¹²⁶, kurzum: die Modus 2-Gesellschaft der Zukunft wurde als eine de-differenzierte Gesellschaft vorgestellt.¹²⁷

¹²⁰ Vgl. Gibbons u.a. 1994.

¹²¹ Vgl. Funtowicz/Ravetz 1993.

¹²² Vgl. Ziman 1996.

¹²³ Als wirkungsebenenbürtig kann noch das *Triple Helix Modell* von Etzkowitz und Leydesdorff angesehen werden, allerdings liegt hier der Fokus auf der Interaktion von Wirtschaft- und Wissenschaftssystem (Leydesdorff 1997; Etzkowitz/Leydesdorff 2000). Bedeutsam wurde dieser Perspektive aufgrund ihrer Passfähigkeit zur endogenen Wachstumstheorie der Volkswirtschaftslehre.

¹²⁴ Vgl. Böhme u.a. 1976; kritisch Tietzel 1978.

¹²⁵ Nowotny u.a. 2001.

¹²⁶ Ebd., S. 22 f.

¹²⁷ Ebd., S. 29.

Die Universitäten – die vormaligen institutionellen Träger der Mode 1-Wissenschaft – befanden sich in einem Übergang zu Mode 2-Institutionen.¹²⁸ Die Autoren sehen in der Mode 2-Universität eine transgressive Institution (capturing institution, synergistic institution), die mehr und mehr immer diversifiziertere Rollen ausfüllen muss; an anderer Stelle ist von der stretched university die Rede. Im Zuge dieses Prozesses würde es auch in Hinblick auf die Universität zu einer Entdifferenzierung und Entinstitutionalisierung kommen.

Hauptvertreter

Das Mode 2-Konzept geht zwar auf die oben genannten Publikationen zurück, hat sich von diesen aber längst verselbständigt und ist zu einem Allgemeinplatz wissenschaftspolitischer Programmatik geworden, der von zahlreichen Akteuren aufgegriffen wird. Einzelne Hauptvertreter lassen sich längst nicht mehr ausmachen. In der bundesdeutschen Politik kann das BMBF als ein Hauptträger von Programmen und Politiken, die mit dem Mode 2-Konzept arbeiten, identifiziert werden. Ferner ist die Forschungsprogrammatik der Europäischen Union stark an dem Mode 2-Theorem orientiert.

Wirkungsgeschichte

Die Wirkungsgeschichte des Mode 2-Konzeptes ist nicht Geschichte, sondern Gegenwart; nach wie vor schließen Begriffsbildungen hieran an.¹²⁹ Vielen in seinem Zusammenhang formulierten Diagnosen, Beobachtungen und Prognosen kann auch keine Evidenz abgesprochen werden. Kritik hat sich allerdings an der stark normativen Stoßrichtung des Konzeptes entzündet. Es wird zwar an keiner Stelle in den Ausgangstexten gesagt, dass Mode 2 besser sei als Mode 1; dennoch lassen die Autoren keinerlei Zweifel daran aufkommen, dass sie Mode 2 für überlegen halten.

Zahllose Veröffentlichungen in einer Vielzahl von Wissenschaftsfeldern schlossen an die Argumentation von Gibbons u.a. an, nicht minder viele wissenschaftspolitische Programmatiken beriefen sich auf den benannten Wissenschaftswandel. Häufig wird der beschriebene Wandel als Begründung für Reformmaßnahmen verschiedenster Art bemüht, in den Hintergrund gerät dabei, dass der Text von Gibbons u. a. weniger als eine empirische Zustandsbeschreibung und mehr als eine normative Standortbestimmung anzusehen ist.¹³⁰

128 Gibbons u.a. 1994, S. 73.

129 Vgl. Knie/Simon 2006.

130 Weingart 1997, S. 2 f.

Wissenschaftliche Kritik am Konzept hat sich besonders an der Frage entzündet, ob Mode 2 tatsächlich Mode 1 ersetzt – wie die Autorinnen und Autoren des Konzepts andeuten – oder nicht vielmehr neben diesen tritt. Vor diesem Hintergrund steht dann auch infrage, ob die Distinktion zwischen Mode 1 und Mode 2 nicht zu scharf gezogen ist, in anderen Worten, ob Mode 1 und Mode 2 nicht vielmehr für zwei Seiten von Wissenschaft stehen, die schon seit eh und je präsent waren.¹³¹ So sind weder Industrieforschung noch Ressortforschung Erfindungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Darüber hinaus wurde kritisiert, dass in den Grundlagentexten zum Mode 2 an keiner Stelle gesellschaftstheoretische Prämissen explizit gemacht werden.¹³²

Zum dritten schließlich ist die Frage aufgeworfen worden, wie es möglich war, dass Mode 2 in den 1990er Jahren ein so umfänglicher Erfolg möglich war, wo doch das durchaus ähnliche Finalisierungskonzept der 1970er Jahre auf eine so deutliche Kritik gestoßen ist.¹³³ Erklärbar ist diese Unterschiedlichkeit nicht zuletzt dadurch, dass die Finalisierungsthese, anders als die Mode-2-These, keinen Eingang in die wissenschaftspolitische Rhetorik gefunden hat. Ideologische Verknüpfungen zwischen Grundlagenforschung, Freiheit der Wissenschaft und westlicher Demokratie sowie eine dementprechende Aversion gegen geplante Forschung standen dem im Weg.¹³⁴ In den 1990er Jahren schienen diese Vorbehalte nicht mehr zu gelten.

131 Fuller 2000, S. 80.

132 Shinn 2002, S. 603 f.

133 Vgl. Weingart 1997a.

134 Weingart 1997b, S. 611.

3 Erörterung

Mit der hier vorgelegten Darstellung sollten die dominierenden Ideen der hochschulpolitischen Debatten in den letzten sechs Jahrzehnten nachvollziehbar und ein effektiver Überblick über ein reichliches halbes Jahrhundert Hochschuldiskussion in Deutschland ermöglicht werden. Die tatsächlichen Entwicklungen des deutschen Hochschulsystems wurden damit nur indirekt berührt bzw. im jeweiligen Unterpunkt „Wirkungsgeschichte“ in der hier gebotenen Kürze gestreift. Generell lässt sich zum einen sagen, dass die Wirkungsmacht nicht nur von der Substanz der einzelnen Konzepte selbst, sondern auch von den jeweiligen, historisch wechselnden Zeitbedingungen – dem gesellschaftlichen Kontext – abhing und -hängt. Zum anderen gibt es Pfadabhängigkeiten der Hochschulentwicklung, die ein international vergleichender Blick deutlicher hervortreten lässt. In einer solchen Perspektive können vier wesentliche Typen von Hochschulsystemen nach ihren Funktionen unterschieden werden:

- In Frankreich und französisch inspirierten Hochschulsystemen haben Hochschulen im wesentlichen die Funktion der wissenschaftlich basierten Berufsausbildung.
- In Großbritannien und britisch inspirierten Hochschulsystemen wird die Funktion der Persönlichkeitsbildung stark betont.
- Der Humboldtsche Universitätstypus folgt (idealtypisch) vor allem der Funktion, Wissenschaft zu vermitteln.
- Das US-amerikanische Modell schafft es, alle drei Funktionen in sich zu vereinigen, nämlich eine Bachelorausbildung mit der wesentlichen Funktion der Persönlichkeitsbildung, die in allen Hochschulen vorhanden ist, eine auf Professional Master Degrees abzielende Berufsausbildung und eine im engeren Sinne wissenschaftsbezogene Doktorandenausbildung (PhD).

In Deutschland ist der künftige Weg noch unentschieden. Einer konsequent wettbewerblichen Logik muss die Unterscheidung von Fachhochschulen und Universitäten als ‚Marktverzerrung‘ gelten. Hier schließt die Vorstellung von einem einheitlichen Hochschulraum an, der nicht mehr durch die Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen, sondern individuelle Profile gekennzeichnet ist. Im Ergebnis gäbe es nur noch „Hochschulen“. Am anderen Ende der diskutierten Möglichkeiten ist die Vorstellung angesiedelt, dass sich – insbesondere im Ergebnis der Exzellenzinitiative – vier Hochschultypen herausbilden werden, nämlich Exzellenzuniversitäten von internationaler Ausstrahlung, Forschungsuniversitäten mit gesamtstaatlicher Ausstrahlung sowie Lehruniversitäten und Fachhochschulen mit vorrangig regionalen Funktionen.

Die Auseinandersetzungen über diese Fragen werden vor dem Hintergrund der Konkurrenz verschiedener Leitbilder der Hochschulentwicklung geführt, und auch ältere Leitbilder den Debattenteilnehmern dienen dazu, sich argumentativ zu munitionieren. Daher ist es hilfreich, sich diese Diskussionen zu vergegenwärtigen und die Herkunft bestimmter Argumente zuordnen zu können. Zu diesem Zweck wurden im vorliegenden Papier elf programmatistische Konzepte der Hochschulentwicklung aufbereitet. Diese lagen z.T. – wenn auch unterschiedlich konsistent – ausformuliert vor und waren z.T. diskursanalytisch zu rekonstruieren. Was lässt sich diesem Parcours entnehmen, wenn man danach fragt, welche Anregungen darin für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft der deutschen Hochschulen enthalten sind? Dazu kurze Resümees mit kommentierenden Anmerkungen:

- *Humboldtsche Universitätskonzeption:* Die Humboldtschen Universitätsideen haben ihrem sachlichen Kern nach eine erstaunliche Aktualität: „Es überrascht“, so Etienne Bourgeois¹³⁵, „dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt“, nämlich: „kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.“ So werde deutlich, „dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind“. Dies gilt auch für weitere zentrale Humboldtsche Ideen: die Idee der Persönlichkeitsentwicklung durch Wissenschaft, die Staatsferne, die sich als Freiheit von Forschung und Lehre reformulieren lässt, und die Zweckfreiheit der Wissenschaft, soweit sie nicht im Sinne von „unnütz“ missverstanden wird. Allerdings waren diese konzeptionellen Ideen zu ihrer Entstehungszeit an weniger als ein Prozent der männlichen Altersjahrgänge im studierfähigen Alter adressiert. Damit ist die aktuelle Herausforderung benannt: Die elitistische Begrenzung auf wenige – heute z.B.: die Master-Studierenden – ist zu überwinden. Kontextualisierung von Problemlagen, wissenschaftlich basierte Skepsis, die Fähigkeit zu distanzierter Betrachtung und methodisch angeleiteter Kritik: Dies sind, begründet durch wissenschaftsgesellschaftliche Entwicklungen, auch im Zeitalter der so genannten Massenhochschule in *jedem* Hochschulstudium zu erwerbende Fertigkeiten. Sie setzen einen Typus von Hochschule und Studium voraus, der sich auch an dem orientiert, was Wilhelm von Humboldt einst für eine kleine Gruppe künftiger Gesellschaftselite konzipiert hatte.

135 Etienne Bourgeois 2002, S. 41.

- *Ordinarienuniversität:* Die Ordinarienuniversität hat sich historisch überlebt. Die außerordentliche Machtfülle der Professoren, das weitgehende Fehlen von Mitbestimmungsrechten für die übrigen Universitätsmitglieder und das Prinzip der Vertretung eines Faches durch einen einzigen Professor je Universität entsprechen weder einer Hochschule in der Demokratie noch der Situation der so genannten Massenuniversität. Anregend ist es gleichwohl in anderer Hinsicht, dieses Konzept zur Kenntnis zu nehmen: Die professorale Oligarchie, welche sich im Zuge der Ordinarienuniversität herausgebildet hatte, liefert ein anschauliches Bild davon, wie kontraproduktiv sich Oligarchien in Hochschulen generell auswirken können. Dies kann den Blick schärfen für die heiklen Folgen der neueren hochschulpolitischen Tendenz, Hochschulautonomie vorrangig als Autonomie der Hochschulleitungen zu verstehen. Wird dies den Hochschulen zunächst von außen angesonnen, so kann das im Zuge dessen neu entstehende hochschulinterne Arrangement leicht in ein gleichsam bonapartistisches Modell umschlagen: Die Professorinnen und Professoren unterwerfen sich freiwillig einer autoritär führenden Leitung in der Annahme, dadurch ließen sich die größten Begünstigungen für die Hochschule organisieren, wovon dann auch jede/r einzelne unter den Hinnahmewilligen profitieren würde. Einer Hochschule in der Demokratie wäre das nicht gemäß.
- *Gruppenuniversität:* Die Gruppenuniversität war eins der Kernelemente des umfassenden Projektes „Hochschule in der Demokratie“. Analog zum politischen System sollte die Hochschule als eine demokratische Organisation eingeführt werden. Überwunden werden sollte die Ordinarienuniversität der Vergangenheit, indem alle Hochschulmitglieder, vertreten durch RepräsentantInnen ihrer Statusgruppen, paritätisch beteiligt werden. Frühzeitig wurde das Modell der Gruppenuniversität seiner Substanz nach ausgehöhlt, da das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil von 1973 zwar diese als solche sanktionierte, andererseits aber eine Dominanz der Professorinnen und Professoren festschrieb. Die verbleibende amputierte Beteiligung der nichtprofessoralen Statusgruppen wurde aus der Statusgruppe der Professorinnen und Professoren schnell als eine überkomplexe und zu träge Struktur angeprangert. Spätere Kritik der Gruppenuniversität bezeichnete diese als eine organisierte Verantwortungslosigkeit; kritisiert wurde, dass nicht verantwortlich zu machende Akteure an Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Heutige Managementmodelle hohlen die (wenn auch ständisch gebrochene) demokratische Struktur der Gruppenuniversität weiter aus, indem die Rolle von Hochschulleitungen gestärkt und die Rolle von Hochschulgremien zurückgedrängt wird. Wichtig wird es sein, die unterschiedlichen Wissenschaftskulturen hinsichtlich ihrer sozialen Arrangements in den Blick zu neh-

men, um entscheiden zu können, welche Formen der Partizipation in welchen disziplinären Zusammenhängen adäquat sind.

- *Die inklusionsorientierte Hochschule:* Die Ansprüche inklusiv orientierter Konzepte der Hochschulbildung sind nach wie vor weitgehend unabgegolten. Die unzulängliche soziale Heterogenität der Studierendenschaft – von 100 Akademikerkindern studieren 83, von 100 Nichtakademikerkindern lediglich 23 – trotz massiver Expansion der Hochschulbildungsbeteiligung auf fast 40 %, die nach wie vor hohe Studienabbruchquote, Tendenzen hin zur Differenzierung zwischen Massenausbildung und Elitenbildung im Universitätsbereich, die mögliche Aufhebung der Fachhochschul-Universitäts-Differenz im Zuge der Orientierung auf die „Wettbewerbliche Hochschule“ mit der Gefahr, die besondere Inklusionsfunktion der FHs tendenziell zu verlieren, die Nutzung des Bologna-Prozesses zur Einführung von Massenstudien im Bachelor-Bereich und Zugangshürden für die Master-Stufe – all dies signalisiert, dass nach wie vor ein eher partikularistisches Bildungsverständnis wirksam ist: „Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmängel“¹³⁶.
- *Kritische Wissenschaft – Kritische Universität:* Kritische Wissenschaft sieht die Hauptaufgabe der Hochschule darin, ein Ort der kritischen Reflexion der Gesellschaft zu sein. Wissenschaft sollte sich in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen positionieren, den Ort derer einnehmen, die nicht an der Ausübung von Herrschaft beteiligt sind, und einen prinzipiell herrschaftskritischen Standpunkt einnehmen. Für einige Jahre vermochte diese Perspektive nennenswerte Ressourcen insbesondere in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsbereichen zu erlangen; in den stärker berufsorientierten Teilen des Hochschulsystems erlangte sie nie eine zentrale Stellung. Seit den 1980er Jahren findet sich kritische Wissenschaft in einer Rückzugsposition wieder, da mit ihren Vertreterinnen und Vertreter besetzte Professuren nach und nach wegfallen oder zur Neubesetzung anstehen. Der Diskurs über kritische Wissenschaft leidet ferner darunter, dass er insofern erfolgreich war, als andere neue Wissenschaftsverständnisse Teilaspekte daraus aufgreifen, so der Mode 2-Diskurs oder derjenige über die Nachhaltige Hochschule.
- *Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor:* Seit den 1960er Jahren wird der Ortsbezug von Hochschulen in politischen Debatten ausgiebig behandelt, ohne dass dieser für das Selbstverständnis von Hochschulen zentral wurde. Dies liegt nicht zuletzt in den funktionalistischen und materialistischen Argumentationsweisen der zumeist ökonomischen Modelle einer räumlichen Integration der

136 Lenhardt 2004, S. 19.

Hochschulen begründet. Das zumindest in Teilen als Bestandteil des Großprojektes „Hochschule in der Demokratie“ zu verstehende Verständnis von Hochschulen als Infra- und Versorgungsstruktur im Raum vermochte sich hochschulpolitisch aus demselben Grund nicht durchzusetzen. Im Zuge der Rückführung und Selbstbestimmung des Staates, die in den Diskussionen der 1980er Jahre virulent war, geriet es in den Hintergrund. Heute wird der Raumbezug von Hochschulen primär unter einer wettbewerblich innovationsökonomischen Perspektive diskutiert. Hochschulen sind danach Innovationsmotoren in einer sich im Wettbewerb mit anderen Regionen befindenden Region. Kritikwürdig ist diese Perspektive insbesondere deshalb, weil sie Regionen zu sehr wie Organisationen betrachtet und eine Wettbewerbsperspektive gleichsam universalisiert. Ferner wird nicht immer hinreichend differenziert, um welche Wirkungen von Hochschulen es im Einzelfall gehen soll. Tendenziell wird somit einer simplifizierend ökonomistischen Perspektive, Innovation auf Technologies reduzierenden Perspektive Vorschub geleistet. Im Gegenzug bleibt das Wissen über nichtökonomische Hochschulwirkungen und nichttechnische Innovation unzureichend. Wirkungsmächtig wird diese Perspektive häufig dort, wo es im politischen Raum um die Legitimierung von Investitionen in Hochschulen und Wissenschaft geht.

- *Wissenschaft als Produktivkraft: Die sozialistische Hochschule in der DDR:* In der DDR galt mit der Formel Produktivkraft Wissenschaft ein ähnlich funktionalistisches Konzept der Verwissenschaftlichung von Gesellschaft wie in den Technokratiediskursen der westeuropäischen Gesellschaften. Im Unterschied zu den parlamentarischen Demokratien des Westens war dem funktionalistischen Materialismus realsozialistischer Prägung allerdings keine Schranken durch die Wahrung von individuellen Selbstbestimmungsrechten von Individuen (Bildung als Bürgerrecht) gesetzt. Dies führte dazu, dass die ohne Zweifel auch in Hinblick auf die DDR zu konstatierenden Modernisierungsbestrebungen der 1960er Jahre an ihren eigenen inneren Widersprüchen scheiterten. Zum einen lösten sich die Erwartungen im Bereich der Forschung nicht ein, zum anderen führten die technokratisch begründeten Leistungssteigerungserwartungen zu Gegenreaktionen innerhalb des SED-Regimes. Akteure, die sich die durchaus nicht nur rhetorisch zu verstehenden sozialpolitischen Ziele des realexistierenden Sozialismus zu eigen gemacht hatten, setzten sich durch und machten der technokratisch-wissenschaftlich orientierten Politik der 1960er Jahre ein Ende. Im Ergebnis kam die Expansion der Hochschulen, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre in der DDR zu einer schneller als in der Bundesrepublik wachsenden Hochschulbildungsbeteiligung führte, 1971 zum Erliegen.

- *Geschlechtergerechte Hochschule:* Das Konzept der geschlechtergerechten Hochschule setzte mit dem Argument an, dass es nicht zu begründen sei, dass insbesondere die Universitäten unter Berufung auf ihre Wissenschaftlichkeit für sich in Anspruch nahmen, nicht geschlechtergerechte Organisationen zu sein. Wissenschaft könne – so die Fortführung der Argumentation – auch nicht für sich beanspruchen, Fragen der Geschlechtergerechtigkeit – zunächst hieß dies: der Beteiligung von Frauen und der Thematisierung von geschlechterspezifischen Ungleichheiten – zu ignorieren. Beide Ziele des Konzepts sind heute wenn auch nicht erreicht, so doch zumindest als zu behebende Problemkonstellationen weithin anerkannt. Allerdings gilt nach wie vor, dass viele Akteure (insbesondere solche in der Wissenschaft) ein Spannungsverhältnis zwischen Postulaten der Geschlechtergerechtigkeit und denjenigen wissenschaftlicher Qualität oder Exzellenz unterstellen. In den letzten Jahren sind Elemente der Vorstellung der geschlechtergerechten Hochschule Bestandteil der Debatte um die Neue Steuerung von Hochschulen geworden. Dies führt zum einen zu einer institutionellen Verankerung des Aspektes Geschlechtergerechtigkeit, zum anderen gelegentlich zu einer strategischen Aneignung desselben durch Hochschulleitungen. Im Ergebnis kommt es auch dazu, dass einzelne geschlechtergerecht wirkende Entscheidungen (insbesondere Personalentscheidungen) öffentlichkeitswirksam inszeniert werden, ohne wirkliche Beiträge zu durchgreifender Problembearbeitung zu sein.
- *Hochschule im Wettbewerb:* Wissenschaft findet traditionell in einem wettbewerblichen Modus statt – dem reputationsgesteuerten Wettbewerb um die erklärungskräftigsten Ideen. Hochschulen befinden sich seit langem in einer – parlamentarisch eingehegten – Konkurrenz um Ausstattungsmittel mit anderen öffentlich finanzierungsbedürftigen Institutionen. Die „Hochschule im Wettbewerb“ bringt dagegen einen neuen Akzent in die Wettbewerbssituation der Hochschulen: die Ökonomisierung bzw. Quasi-Ökonomisierung ihres organisationalen Handelns, verbunden mit einer gesteigerten Autonomie, die an die unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule gebunden ist. Infolgedessen ist die neue Hochschulautonomie zu einem großen Teil eine Hochschulleitungsautonomie. Quantifizierung des Leistungsoutputs über Indikatorisierung (mit der Folge von Re-Bürokratisierung), Rationalitätskalküle wie Effizienz oder Produktivität, Drittmittelfixierung, Kurzfristigkeit, Studiengebühren, der Einzug ökonomischer Denkweisen, Profilbildung und Differenzierung begründen massive Zweifel daran, ob die „Hochschule im Wettbewerb“ die Leistungsfähigkeiten der Hochschulen tatsächlich steigert. Allerdings reagiert das Konzept auch auf massive Unzulänglichkeiten bisheriger Hochschulorganisation und -selbststeuerung. Daher kann ein pragmatisiertes, entökonomisiertes

(Hochschul-)Managementverständnis durchaus dazu führen, die Hochschulen als Großorganisationen angemessener als zuvor zugestalten. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation wird Management in dieser Perspektive als zielgebundenes Steuerungshandeln begriffen, mit dem sich die Organisationsentwicklung so gestalten lässt, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist. Managementinstrumente finden sich dann daraufhin geprüft, inwieweit sie dazu beitragen können, nicht die Forschung und Lehre zu managen, sondern förderliche Kontexte für leistungsfähige Forschung und Lehre zu erzeugen.

- *Die Bologna-Hochschule:* Der Bologna-Prozess ist durch eine programmatische Doppeldeutigkeit gekennzeichnet: Er kann sowohl ein universalistisches als auch ein partikularistisches Bildungsverständnis bedienen. Die Einführung gestufter Studiengänge wird entsprechend sowohl angestrebt, um eine *Erhöhung* der Hochschulbildungsbeteiligung zu ermöglichen, als auch um Bildungsaspirationen zu *dämpfen*: Die Stufung kann ebenso inklusiv angelegt werden, weil die Studienstufen für potenzielle Studierenden das Erfolgsrisiko mindern können, wie sie aber auch exklusiv wirken kann, indem der Bachelor-Master-Übergang mit hohen Hürden versehen wird. Die deutsche Umsetzung der Studienstrukturreform ist wesentlich durch ein partikularistisches Bildungsverständnis geprägt. Der größte Teil der dem entsprechenden Maßnahmen lässt sich jedoch nicht unmittelbar mit „Bologna“ begründen, sondern geht auf Entscheidungen von deutschen Gesetzgebern, Ministerien, Hochschulleitungen oder Fachbereichen zurück. Daher steht dringend eine Reparatur der Umsetzungshavarien und die Modifikation einer Reihe der handlungsleitenden Prinzipien an. Im Zuge dessen steht die Anforderung, ein mittlerweile 40 Jahre altes Versäumnis zu beseitigen: die zeitgemäße Adaption wesentlicher der Humboldtschen Universitätsprinzipien an die Situation der expandierten Hochschulbildungsbeteiligung, mithin die Umformulierung einer ursprünglich elitistischen Konzeption für ihre Anwendung unter demokratischen, also nichtelitären Bedingungen.
- *Mode 2:* Die Aussage, ein neuer Modus 2 der Wissensproduktion löse einen hergebrachten Modus 1 zumindest tendenziell ab, stellt einen Versuch dar, einen Wandel im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft zu beschreiben. Wissenschaftliche Wissensproduktion werde künftig heterarchisch, inter-, gar transdisziplinär sowie anwendungsorientiert und nicht mehr selbstreferenziell, sondern an gesellschaftlichen Relevanzen orientiert sein. Die Universitäten würden sich demnach zum einen öffnen und wandeln; zum anderen würden sie eine gesellschaftliche Dezentrierung erfahren und ihre bisherige Monopolstellung in Bezug auf die Wissensproduktion verlieren. Sie müssten mehr und mehr sich diversifizierende und differenzierende Rollen ausfüllen, würden zu transgressiven Institutionen werden. Das in der Hoch-

schulforschungsliteratur unter dem Begriff der Multiversity verhandelte Modell einer expansiven entgrenzten Institution kommt diesem Bild recht nahe. Wegen seiner Behauptung und Überbetonung von Wandel und seiner Vermengung von Zeitdiagnose und normativem Postulat ist dieses Modell in die Kritik geraten. Die Kritik berief sich darauf, dass der Wandel weder so grundsätzlich sei wie behauptet, noch seien die beschriebenen Veränderungen deart neu. Vielmehr stünden Mode 1 und Mode 2 lediglich für zwei Seiten von Wissenschaft, die es seit jeher gebe. So hat es den Anschein, als sei mit Blick auf die beiden Modi nicht die Behauptung ihres Vorhandenseins bedeutsam, sondern vielmehr der Zeitpunkt, zu dem diese Eingang in wissenschaftspolitische Programmatik findet. Die inhaltlich ähnliche Finalisierungsthese der 1970er Jahre stieß zu ihrer Zeit auf vehemente wissenschaftspolitische Ablehnung.

Neben diesen dargestellten programmatischen Konzepten, die in Vergangenheit oder Gegenwart in bedeutendem Maße relevant waren bzw. sind, drängen indes weitere Konzepte in die öffentliche Debatte über Hochschulen. Naturgemäß kann bei diesen heute noch nicht gesagt werden, ob und wie weit sie die künftigen Debatten zur Gestaltung der Hochschulen in Deutschland prägen werden. Zumindest aber soll in aller Kürze auf vier der neueren Konzeptionen hingewiesen werden, von denen sich mit gewisser Berechtigung sagen lässt, dass sie entweder prägend werden oder aber prägend werden sollten. Es handelt sich um die Konzepte der Familiengerechten Hochschule, der Exzellenzuniversität, der Nachhaltigen Hochschule und der Virtuellen Hochschule:

- *Familiengerechte Hochschule:* Das Leitbild der familiengerechten Hochschule hat seinen Niederschlag in einer Vielzahl von Projekten und Initiativen an vielen Hochschulstandorten gefunden. Die Hochschule wird in diesem Zusammenhang als eine familiengerechte Organisation betrachtet. Hinter dem Konzept der familiengerechten Organisation verbirgt sich die Aufforderung, das jeweils zugrundegelegte Menschenbild um familiäre Aspekte zu erweitern und das Handeln der Organisation daran auszurichten, diese zu berücksichtigen.¹³⁷ Mit dem Konzept der Familiengerechtigkeit steht auf der eine Seite eine Flexibilisierung von Arbeitszeitregimen und damit verbunden Erwartungen in Verbindung, auf der anderen Seite Angebot und Bereitstellung von Kinderbetreuungseinrichtungen. Im ersten Zusammenhang erweisen sich die potenziellen entgrenzten Arbeitszeitkonzepte im Wissenschaftsbereich als ein nicht unerhebliches Problem; im zweiten Falle liegt das Problem in den Zusatzkosten, die dort entstehen, wo es keine derartigen Einrichtungen gibt.

¹³⁷ Vedder 2004, S.103.

Weitere Probleme sind in diesem Zusammenhang zahlreich. Insbesondere die Projektifizierung wissenschaftlicher Arbeitszusammenhänge in der Forschung erweist sich als ein Hindernis auf dem Weg zu angestrebter Familiengerechtigkeit, da Projektarbeiten in begrenzten Zeiträumen zu erledigen sind, und Projektstellen oft nicht mehr vorhanden sind, wenn Eltern aus familienbedingten Auszeiten zurückkehren. Als ein Problemlösungsansatz versteht sich das Audit Familiengerechte Hochschule der Hertie-Stiftung, welches acht Handlungsfelder identifiziert: (1) Arbeitszeit, (2) Arbeitsort, (3) Arbeitsinhalte und -abläufe, (4) Führungskompetenz, (5) Information und Kommunikation, (6) Personalentwicklung, (7) flankierenden Service für Familien und (88) Rahmenbedingungen der Qualifizierung (vgl. Hertie-Stiftung o.J.). Der umfassende Ansatz des Audits stellt sich dem nach wie vor bestehenden Problem, dass die Anforderung der Familiengerechtigkeit bislang hauptsächlich von weiblichen Studierenden und Beschäftigten gestellt wird, und möchte Hochschulleitungen die Möglichkeit geben, Familiengerechtigkeit als eine Aufgabe der gesamten Hochschule zu kommunizieren. Als Hürde, sich dem Audit zu unterziehen, könnten sich u.U. die nicht unerheblichen Kosten erweisen, die sich gestaffelt nach der Größe der Hochschule auf 9.000 bis 13.000 € belaufen und im Zuge einer Reakkreditierung erneut in vergleichbarer Höhe anfallen.¹³⁸

- *Exzellenzuniversität:* Im Wissenschaftskontext bezeichnet „Exzellenz“ das über-
ragend Überdurchschnittliche insbesondere in der Forschung (während „Elite“
im Zusammenhang von „Eliteuniversität“ eher den Bildungskontext anspricht). In
Deutschland führt der verschärfte Wettbewerb um Ressourcen seit einigen Jahren zu
einer verbalen Exzellenz-Inflation (neben „Exzellenzuniversität“ z.B. „Center of ex-
cellence“, „Exzellenznetzwerk“ usw.), die den Begriff tendenziell jeglicher Präzision
beraubt. Durch die Exzellenz-Initiative von Bund und Ländern (2006/2007) ist die
Idee der Exzellenzuniversität bereits in politische Programmatik übersetzt worden.
Dabei sollten überdurchschnittlich leistungsfähige Universitäten identifiziert und so-
dann in die Lage versetzt werden, der (weiteren) Entwicklung wissenschaftlicher Ex-
zellenz angemessene institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen. Kritisiert wird
daran insbesondere, dass eine systematische Wettbewerbsverzerrung erzeugt werde:
Zwar habe es auch früher schon besonders leistungsfähige Universitäten gegeben,
z.B. daran erkennbar, dass knapp 20 % aller Universitäten 50 % aller DFG-For-
schungsmittel einwerben. Doch werde nun der so genannte Matthäus-Effekt – „Denn
wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe“ (Mt 25,29) – strukturell so
verfestigt, dass es zu einer dauerhaften Zweiteilung des Universitätssystems komme:
Das Problem der strukturellen Unterfinanzierung der Hochschulen werde dadurch

138 Ebd.

zu ‚lösen‘ versucht, dass man einige wenige Exzellenzuniversitäten besonders fördern, während sich die große Masse der Hochschulen, von ‚unrealistischen‘ Ansprüchen befreit, auf die Massenausbildung mit vergleichsweise geringen Ressourcen zu konzentrieren habe. Damit werde zudem der weiteren Höherbewertung der Forschung gegenüber der Lehre Vorschub geleistet. Im Übrigen spreche gegen den Gedanken einer (neben der Universität/Fachhochschule-Dualität weiteren) Zweiteilung des Hochschulsystems vor allem der Umstand, dass in der Forschung typischerweise nicht ganze Hochschulen besonders herausragend sind, sondern einzelne Fächer bzw. Fachbereiche.

- *Nachhaltige Hochschule:* Trotz aller Bemühungen fristet die Vorstellung der Nachhaltigen Hochschule bis heute ein Nischendasein, obwohl der Nachhaltigkeitsbegriff und -diskurs inzwischen alles andere als neu ist und auf eine mittlerweile 20jährige Geschichte zurückblicken kann. Nachhaltige Entwicklung bezeichnet – nach dem Brundtland-Bericht 1987 – eine Entwicklung, „in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“¹³⁹. Nachhaltigkeit meint also, dass einer Generation anvertraute intellektuelle, soziale, ökologische und ökonomische Kapital einer Generation nach Prinzipien zu behandeln, die für alle folgenden Generationen Gültigkeit beanspruchen können¹⁴⁰; ferner sollten diese Prinzipien globalisierbar sein. Bezogen auf Hochschulen meint Nachhaltigkeit im oben definierten Sinne zweierlei: Zum einen, dass diese nachhaltige Organisationen werden, d.h. ihr Ressourcen-, Umwelt- und Risikomanagement am Prinzip der Nachhaltigkeit ausrichten und nicht, wie so häufig, bei schlecht ausgestatteten Sicherheits- und Umweltbeauftragten ansiedeln; zum anderen und viel umfassender, dass sie ihre Forschung und Lehre unter Bezugnahme auf das Nachhaltigkeitsprinzip ausgestalten. Eine dritte Säule des Nachhaltigkeitsgedankens bezieht sich auf intergenerationale und globale Gerechtigkeit. Demzufolge werden auch Aspekte von sozialer, globaler und Geschlechtergerechtigkeit unter dem Nachhaltigkeitsgedanken verhandelt. Die nachhaltige Hochschule ist damit auch immer eine geschlechtergerechte sowie sozial inkludierende Hochschule. Forschungs- und Lehrinhalte sowie Studiengangkonzeptionen seien demnach daran auszurichten, dass sie das Zusammenspiel mindestens dreier Elemente beinhalten: (a) Innovation, (b) Erhalt und Weiterentwicklung sozialer Ressourcen und (c) einen schonenden Umgang mit natürlichen Ressourcen.¹⁴¹ Hindernisse werden aus Sicht des Nachhaltigkeitsdiskurses vornehmlich in der Diszipli-

139 Weltkommission 1987, S. 26.

140 Schneidewind 2009, S. 17.

141 Gruppe 2004, S. 16.

narität des Wissenschaftssystems und den damit verbunden Parzellierungen, insbesondere in den daraus resultierenden Engführungen gesehen.¹⁴² Eine institutionelle Ausprägung erfuhr das Konzept der nachhaltigen Hochschule im COPERNICUS-Netzwerk, dem zahlreiche Universitäten aus verschiedenen Ländern beitraten. Heute firmiert das Netzwerk unter dem Namen *eco.campus.net* und widmet sich in der Hauptsache Fragen des Umweltmanagements von Hochschulen; die Geschäftsstelle des Netzwerks ist an der Carl-von-Ossietky-Universität Oldenburg angesiedelt.

- *Virtuelle Universität:* Unter dem Begriff der Virtuellen Hochschule werden zwei Debattenstränge verhandelt: Einer bezieht sich auf online-gestützte Lehre und Lehrangebote, die an die Stelle der oder neben die Präsenzlehre treten. Ein anderer Strang konzeptualisiert die virtuelle Hochschule als einen Gegenpol zur inhaltlich und formal entgrenzten Mode 2-Hochschule. Der erste Strang kann als eine technologiegestützte Weiterentwicklung der Fernhochschule interpretiert werden¹⁴³, er soll hier nicht weiter verfolgt werden. Der andere reduziert die Hochschule – auf den Begriff der virtuellen Organisation recurrierend – auf eine ihrer Kernfunktionen, nämlich die Distribution von Lehrinhalten. Unternehmen wie die University of Phoenix haben diese Entwicklung konsequent vollzogen. Die Universität existiert danach nur noch im Cyberspace.¹⁴⁴ Im Ergebnis gehören Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht mehr zur Hochschule, vielmehr sind sie für die Hochschule nur noch als Produzentinnen bzw. Produzenten von *Courseware* (Kursware) von Interesse, nicht mehr aber als Angehörige der Hochschulorganisation. Zur Hochschule selbst gehören nur noch ihre Leitung und Verwaltung sowie die Technischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die die Server betreuen. Diese extreme Form der virtuellen Hochschule ist nicht mehr in der Wissensproduktion, sondern nur noch in der -distribution engagiert. Sie stellt die heute vermutlich effizienteste und kostengünstigste Form der Distribution von hochschulischen Lehrinhalten dar und kann als spiegelverkehrtes Gegenmodell der *Multiversity* verstanden werden. Die Frage, in wie fern solche Einrichtungen noch als Hochschulen im traditionellen Sinn bezeichnet werden können, bleibt offen. Dagegen spricht, dass sie aus organisatorischer Perspektive eine Trennung von Wissensproduktion und -distribution in bislang nicht dagewesener Radikalität vollziehen: Sie sind lediglich noch *content provider* oder *EMOs* (*Educational Maintenance Organizations*).

Abschließend soll ein bewertender Gesamtvergleich der hier insgesamt 15 vorgestellten programmatischen Konzepte zur Hochschulentwicklung unternommen werden (Tabelle 1).

¹⁴² Schneidewind 2009, S. 31.

¹⁴³ Im weiteren Sinne *E-Learning*; vgl. zu Potenzialen und Problemen Sims-Taylor 2003, S. 5 f.

¹⁴⁴ Duderstadt 2000, S. 229..

Tab. 1: Synopse der programmatischen Konzepte in Stichworten

Programmatisches Konzept	Menschenbild	Verhältnis HS – Gesellschaft	Zweck der Hochschule	Bildungsbegriff	Funktionsbindung	Verhältnis Idealbild – Realbild	Hochschulorganisation	Querverbindungen & Anschlüsse
Humboldtische Universitätskonzeption	neumanistisch	elitär, selbstbezogen	Produktion/Vermittlung wahren Wissens, Bildung	partikularistisch	wissenschaftsorientiert	nachträgliche Konstruktion	hierarchisch	Ordinarienuniversität; Exzellenzuniversität
Ordinarienuniversität	begabungsfixiert und -essentialistisch	elitär	Produktion/Vermittlung wahren Wissens	partikularistisch	forschungsorientiert	einst voll realisiert	hierarchisch	Humboldtische Universitätskonzeption; Exzellenzuniversität
Gruppenuniversität	homo politicus	demokratisch	gesellschaftlicher Interessenausgleich	universalistisch	wissenschaftsorientiert	z.T. realisiert, aber unvollendet	partizipativ	Inklusionsorientierte HS; Kritische Wissenschaft...
Inklusionsorientierte Hochschule	begabungsoptimistisch	demokratisch, chancenausgleichsorientiert	Schaffung von Chancengleichheit	universalistisch	lehrorientiert	noch unabgegolten	partizipativ	Gruppenuniversität; Geschlechtergerechte HS; <i>potenziell</i> : Bologna-HS
Kritische Wissenschaft – Kritische Universität	dialektisch-aufgeklärt	gesellschaftskritisch-reflexiv	gesellschaftliche Reflexion, Gesellschaftskritik	universalistisch	wissenschaftsorientiert	minoritär bleibend	partizipativ	Gruppenuniversität
Hochschule als Infrastruktur und regionaler Innovationsmotor	rationalistisch, homo oeconomicus	tendenziell ökonomisierend	Produktion/Vermittlung verwertbaren Wissens, Humankapital	universalistisch/meritokratisch	bedarfsorientiert, verwertungsorientiert	ewiges Telos, Realität immer unzureichend	[unbestimmt]	HS im Wettbewerb
Wissenschaft als Produktivkraft: sozialistische DDR-Hochschule	rationalistisch-erziehungsdiktatorisch	ökonomisch, kaderpolitisch	Produktion/Vermittlung verwertbaren Wissens	realsozialistisch, gegenprivilegierend	bedarfsorientiert	einst weitgehend realisiert	hierarchisch	HS als Infrastruktur...
Geschlechtergerechte Hochschule	gender-reflexiv	demokratisch	Geschlechtergerechtigkeit, Produktion/Vermittlung gender-reflexiven Wissens	universalistisch	wissenschaftsorientiert	noch unabgegolten	partizipativ	Familiengerechte HS; Nachhaltige HS
Hochschule im Wettbewerb	homo oeconomicus	ökonomisch	Organisationserfolge	meritokratisch, humankapitalentwickelnd	verwertungsorientiert	tendenziell majoritär werdend	marktförmig	HS als Infrastruktur...; Mode 2; Exzellenzuniversität
Bologna-Hochschule	rationalistisch	selektiv, aber potenziell demokratisch	Kompetenzvermittlung	eher partikularistisch, potenziell universalistisch	eher verwertungsorientiert	da widersprüchliches Konzept: z.T. realisiert	eher hierarchisch	<i>potenziell</i> : Inklusionsorientierte HS
Mode 2	postmodern	integrativ, tendenziell ökonomisierend	Produktion/Vermittlung nützlichen Wissens	universalistisch	eher verwertungsorientiert	bislang prognostischer Entwurf	netzwerkförmig	HS im Wettbewerb; Virtuelle HS
Familiengerechte Hochschule	rollenpluralistisch	demokratisch	familiengerechte Beschäftigungsangebote	universalistisch	wissenschaftsorientiert, z.T. verwertungsorientiert	noch unabgegolten	partizipativ	Geschlechtergerechte HS
Exzellenzuniversität	begabungsfixiert und -essentialistisch	elitär	Organisationserfolge	partikularistisch	forschungsorientiert	ewiges Telos, Realität immer unzureichend	konkurrenz wettbewerblich	Humboldtische Universitätskonzeption; Mode 2
Nachhaltige Hochschule	auf den Welt- und Generationenzusammenhang orientiert	demokratisch	Zukunftsfähigkeit, Gerechtigkeit	universalistisch	wissenschaftsorientiert	noch nicht durchgesetzt	partizipativ	Inklusionsorientierte HS; Geschlechtergerechte HS
Virtuelle Hochschule	postmodern	potenziell demokratisch	effiziente Wissensvermittlung	tendenziell universalistisch	eher lehrorientiert	bislang Ansätze	partizipativ oder wettbewerblich	Mode 2

Anhand der Kriterien Menschenbild, Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft, Zweck der Hochschule, Bildungsbegriff, Funktionsbindung, Verhältnis von Idealbild und Realbild sowie Hochschulorganisation werden die einzelnen Konzepte stichwortartig charakterisiert und so auf einen Blick vergleichbar gemacht – bei aller Vereinfachung, die einer solchen Verknappung notwendigerweise innewohnt. In der letzten Spalte der Tabelle werden zudem Querverbindungen zwischen einzelnen programmatischen Konzepten und Anschlüsse, die sich historisch ergeben haben, benannt.

Weitere Konzepte mit dem programmatischen Anspruch, die Hochschulentwicklung anzuleiten, ließen sich finden und werden entstehen. Der Versuch, eine abgeschlossene Liste zu präsentieren, erweist sich immer nur als ein vorläufiger.

4 Literatur

Anger, Hans: Probleme der Deutschen Universität. Ein Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen, 1960.

Autorenkollektiv: Geschichte der deutschen Universitäten und Hochschulen - Ein Überblick, Berlin/DDR, 1971.

BAK, Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn, 1968.

BAK, Bundesassistentenkonferenz: Bergneustädter Gesamthochschulplan, Bonn, 1970.

Baldrige, Victor J.: Power and Conflict in the University. Research in the Sociology of Complex Organizations, New York u.a, 1971.

Bartz, Olaf: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. In: die hochschule, Nr. 2, 2005, S. 99-113.

Becker, Willi: Hochschulstandorte und Regionalisierungskonzept. In: Lohmar, Ulrich/Ortner, Gerhard (Hrsg.): Der doppelte Flaschenhals. Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover, 1975, S. 201-219.

Bernal, John Desmond: The Social Function of Science, London, 1939.

Böhme, Gernot/Daele, Wolfgang, van den/Krohn, Wolfgang: Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie Nr. 2, 1976, Heft 2, S. 128-144.

Boockmann, Hartmut: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin, 1999.

Bourgeois, Etienne: Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg, 2002.

Borries, Bodo, von: Die Arbeit der Bundesassistentenkonferenz - Ziele, Methoden und Wirkungen. In: Freiger, Stephan/Groß, Michael/Oehler, Christoph (Hrsg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz/Hochschulentwicklung/junge Wissenschaftler heute, Kassel, 1986, S. 45-65.

Braun-Thürmann, Holger: Innovation, Bielefeld, 2005.

BverfG, Bundesverfassungsgericht: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 35, Urteil vom 29. Mai 1973, S. 76-169.

Cerych, Ladislav/Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut: Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel, Frankfurt/New York, 1981.

Clark, William: Academic Charisma and the Origins of the Research University, University of Chicago Press, Chicago/London, 2006.

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, o.O., 1965.

Demirovic, Alex: Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch die Hochschulreform. In:

Wernicke, Jens/Brodowski, Michael/Herwig, Rita (Hrsg.): Denkanstöße. Wider die neoliberale Zurichtung von Bildung, Hochschule und Wissenschaft, Münster, 2005, S. 22-42.

Dobrov, Gennadij M.: Wissenschaftswissenschaft. Einführung in die Allgemeine Wissenschaftswissenschaft, Berlin/DDR, 1969.

Dohnanyi-Kommission: Strukturreform für Hamburgs Hochschulen. Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung, Behörde für Wissenschaft und Gesundheit, Hamburg, 2003.

Duderstadt, James J.: A University for the 21st Century. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 2000.

Ellwein, Thomas: Der Staat: Moloch oder Lückenbüßer? Das Verhältnis von Staat und Gesellschaft in historischer Perspektive. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Zuviel Staat? Die Grenzen der Staatstätigkeit, Stuttgart u.a., 1981, S. 11-23.

Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein/Ts, 1992 [1985].

Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet: The Dynamics of Innovation: From National Systems and Mode 2 to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. In:

Research Policy, Nr. 29, 2000, S. 9-23. Unter <http://users.fmg.uva.nl/lleydesdorff/rp2000/> [Zugriff 03.08.09].

Fox Keller, Evelyn: Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft? München, 1986.

Friedrich, Hans Rainer: Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses, Wittenberg, 2002.

Fritsch, Michael: Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen? In: Peer Pasternack (Hrsg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen. In. die hochschule, Nr. 1, 2009, Heft 18, S. 39-53.

Fuller, Steve: The Governance of Science, London/Philadelphia, 2000.

Funtowicz, Silvio/Ravetz, Jerome: The Emergence of Post-Normal Science. In: Science, Politics and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making. Dordrecht u.a., 1993, S. 85-123.

Geipel, Robert: Hochschulgründungen und Regionalpolitik. In: Lohmar, Ulrich/Ortner, Gerhard (Hrsg.): Der doppelte Flaschenhals. Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover, 1975, S. 185-200.

Gibbons, Michael e.a./ Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London, 1994

Gruppe 2004 „Hochschule neu denken“: Memorandum Hochschule neu denken. Neuorientierung am Horizont der Nachhaltigkeit, Lüneburg, 2004.

Hausen, Karin: Warum Männer Frauen zur Wissenschaft nicht zulassen wollen. In: Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hrsg.): Wie männlich ist die Wissenschaft, Frankfurt/M., 1986, S. 31-41.

Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hrsg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt/M., 1986.

Heidenreich, Martin: The renewal of regional capabilities. Experimental regionalism in Germany. In: Research Policy, Nr. 34, 2005, S. 739-757.

Hertie Stiftung: Audit familiengerechte Hochschule, o.J.. Unter: <http://www.beruf-und-familie.de/index.php?c=22> [31.07.2009].

Hörisch, Jochen: Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater! München/Wien, 2006.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (Hrsg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn, 2004.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna: Zehn Schritte nach „Bologna“. Leitfaden zur Studienreform. In: dies. (Hrsg.): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn, 2004a, S. 9-17.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Service-Stelle Bologna (Hrsg.): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn, 2007.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz, Bologna-Zentrum (Hrsg.): Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen, Bonn, 2008.

Huber, Ludwig: Forschung – Lehre – Lernen. In: ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Stuttgart, 1983, S. 496-501.

Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt, 2002 [1810], S. 255-266.

Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: ebd., 2002a [1809], S. 168-195.

Humboldt, Wilhelm von: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809. In: ebd., 2002b [1809]S. 29-37.

Humboldt, Wilhelm von (2002c [1809]): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Juli 1809. In: ebd., S. 113-120.

Isserstedt, Wolfgang/Middeldorff, Eike/Fabian, Gregor/Wolter, Andrä: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Bonn/Berlin, 2007.

Kant, Immanuel: Der Streit der Fakultäten, Leipzig, 1984 [1789].

Kieserling, André: Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den 60er Jahren. In: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. In: Leviathan Sonderheft Nr. 20, 2001, S. 81-117.

KMK, Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 07.02.2008, o.O. 2008.

Knie, Andreas/Simon, Dagmar: Forschung im Cross-Over Modus. Wissenschaftliche Ausgründungen in neuen Arrangements der Wissensproduktion, WZ-Berlin, Berlin, 2006.

Kootz, Johanna/Kriszio, Marianne: Frauenförderungs- und Gleichstellungsprogramme in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Band 2, Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt/M., 1996, S. 465-486.

Krücken, Georg: Mission impossible? Institutional barriers to the diffusion of the „Third Academic Mission“ at German universities. In: International Journal of Technology Management Nr. 1/2, 2003, Heft 25, S. 18-33.

Krücken, Georg/Meier, Frank: Turning the university into an organizational Actor. In: Gili S. Drori/Meyer, John W./Hwan, Hokyung (Hrsg.): Globalization and Organization. World Society and Organizational Change, Oxford, 2006, S. 241-257.

Lambrecht, Wolfgang: Neuparzellierung einer gesamten Hochschullandschaft. Die III. Hochschulreform der DDR (1965-1971). In: die hochschule Nr. 2, 2007, Heft 16, S. 171-189.

Laredo, Philippe: Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? Higher Education Policy, Nr 4, 2007, Heft 20, S. 441-456.

Leibfried, Stephan (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln, 1967.

Lenhardt, Gero: Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): Konditionen des Studierens. In: die hochschule, Nr. 2, 2004, S. 17-28.

Lenhardt, Gero/Stock, Manfred: Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 3, 2000, Heft 52, S. 520-540.

Lenk, Hans: Technokratie als gesellschaftliches Klischee. In: Lenk, Hans (Hrsg.): Technokratie als Ideologie. Sozialphilosophische Beiträge zu einem politischen Dilemma, Stuttgart, 1973, S. 9-20.

Leydesdorff, Loet: The new communication regime of university-industry-government relations. In: Etzkowitz, Henry/Leydesdorff, Loet (Hrsg.): Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government Relations, London/Washington, 1997, S. 106-117.

Lovering, John: Theory led by policy: the inadequacies of the 'New Regionalism' (illustrated from the case of Wales). In: International Journal of Urban and Regional Research, Nr. 2, 2002, Heft 23, S. 379-395.

Luhmann, Niklas: Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen. In: Kieserling, André (Hrsg.): Universität als Milieu, Bielefeld, 1992, S. 74-79.

Marquard, Odo: Einige Bemerkungen zum Gruppenverhalten in der Gruppenuniversität. In: Glaser, Horst Albert (Hrsg.): Hochschulreform - und was nun? Berichte - Glossen - Perspektiven. Frankfurt/M. u.a, 1982, S. 94-110.

Mayntz, Renate: Die Akademie als Produktivkraft. Anwendungsbezug und Planbarkeit als Problem. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Die Berliner Akademien der Wissenschaften im geteilten Deutschland 1945-1990, Berlin, 2002, S. 191-199.

Meske, Werner: Entwicklungstendenzen im Wissenschaftspotential imperialistischer Länder unter Bedingungen der WtR. In: Meske, Werner/Melis, Charles (Hrsg.): Wissenschaftlich-technische Revolution - Wissenschaftspotentialentwicklung im Imperialismus. Wissenschaftspotential-Kolloquium V am 12./13. März 1986 in Berlin, Akademie der Wissenschaften der DDR: Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft, Berlin, 1986, S. 6-28.

Metz-Göckel, Sigrid/Bock, Ulla/Braszeit, Anne: Die neue Frauenbildungsbewegung. Darstellung der Initiativen der letzten Jahre zur Bewußtmachung und Veränderung der Situation von Frauen im Wissenschaftsbetrieb und darüber hinaus. In: Bock, Ulla/Braszeit, Anne/Schmerl, Christine (Hrsg.): Frauen an den Universitäten. Zur Situation von

Studentinnen und Hochschullehrerinnen in der männlichen Wissenschaftshierarchie, Frankfurt/M., 1983, S. 207-227.

Meynaud, Jean: Technokratie - Mythos oder Realität. In: Koch, Claus/Senghaas, Dieter (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion, Frankfurt/M., 1970, S. 108-140.

Mitrami, Nora: Die Zweideutigkeit der Technokratie. In: Koch, Claus/Senghaas, Dieter (Hrsg.): Texte zur Technokratiediskussion. Frankfurt/M., 1970, S. 71-89.

Mocek, Reinhard: Gedanken über Wissenschaft. Die Wissenschaft als Gegenstand der Philosophie, Berlin/DDR, 1980.

Moulaert, Frank/Sekia, Farid: Territorial innovation models: a critical survey. In: Regional Studies, Nr. 3, 2003, Heft 37, S. 289-303.

Müller, Ernst (Hrsg.): Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. Engel, J.B. Erhard, F.A.Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.F. Savigny, W.v. Humboldt, G.F.W. Hegel, Leipzig, 1990.

Müller-Böling, Detlef/Küchler, Tilmann: Zwischen gesetzlicher Fixierung und gestalterischem Freiraum: Leitungsstrukturen an Hochschulen. In: Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen, Verantwortung, Rechenschaft, Entscheidungsfähigkeit Gütersloh, 1998, S. 13-36.

Müller-Böling, Detlef: Die entfesselte Hochschule, Gütersloh, 2000.

Münch, Richard: Unternehmen Universität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 45, 2009, S. 10-16.

Narr, Wolf-Dieter: Wider die restlose Zerstörung der Universität. Ein Aufruf zu ihrer Neu- und Wiederbelebung, AStA der Freien Universität Berlin, Berlin, 1987.

Nitsch, Wolfgang: Argumente für eine kritische Universität. In: Leibfried Stephan (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln, 1967, S. 331-334.

Nitsch, Wolfgang: Hochschule als Organisation. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart, 1983, S. 141-150.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael: Rethinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, 2001, Cambridge.

Paletschek, Sylvia: Verbreitete sich ein ‚Humboldt’sches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?. In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel, 2001, S. 75-104.

Paletschek, Sylvia: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie, Nr. 2, 2002, S. 183-205.

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten, 1964.

Polanyi, Karl: The Tacit Dimension, Garden City/NY, 1966.

Porter, Michael E.: Location, clusters and the New Economics of competition. In: Business Economics, Nr. 1, 1998a, Heft 33, S. 7-17.

Porter, Michael E.: On Competition, Boston, 1998b.

Porter, Michael E.: The economic performance of regions. In: Regional Studies Nr. 6/7, 2003, Heft 37, S. 549-578.

Prahl, Hans-Werner: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München, 1978.

Rühle, Otto: Idee und Gestalt der deutschen Universität. Tradition und Aufgabe, Berlin/DDR, 1966.

Schäfer, Wolf: Proletarisches Denken und kritische Wissenschaft (I). In: Böhme, Gernot/Engelhardt Michael von (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M, 1979, S. 177-220.

Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek b. Hamburg, 1963.

Schelsky, Helmut: Abschied von der Hochschulpolitik oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld, 1969a.

Schelsky, Helmut: Die Universitätsidee Wilhelm von Humboldts und die gegenwärtige Universitätsreform. In: ders.: Abschied von der Hochschulpolitik. Oder: Die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Bielefeld, 1969b, S. 150-166.

Schiedermaier, Hartmut: Schriften zu Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1996.

Schimank, Uwe: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort. In: F.A.Z. vom 15.4.2009, S. N5.

Schirmer, Gregor: Gedanken zur III. Hochschulreform; in: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Alma Mater und moderne Gesellschaft, Jena, 2004, S. 27-44.

Schneidewind, Uwe: Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg, 2009.

SDS, Sozialistischer Deutscher Studentenbund: Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, Frankfurt/M., 1961.

Shinn, Terry: The triple helix and new production of knowledge: prepackaged thinking on science and technology. In: Social Studies of Science, Nr. 4, 2002, Heft 32, S. 599-614.

Sims-Taylor, Cat: Higher Education: From Craft Production to Capitalist Enterprise. In: First Monday Nr. 3, 2003. Unter: http://www.firstmonday.org/issues/issue3_9/taylor/ [Letzter Aufruf 31.07.2009].

SPD, Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Aufstieg durch Bildung. Kulturpolitisches Forum im Rahmen des 3. Deutschlandtreffens der SPD am 30. August 1963 in Hamburg, Hannover, 1963.

Spranger, Eduard: Das Wesen der deutschen Universität. In: Doeberl, Michael/Scheel, Otto/Schlink, Wilhelm/Sperl, Hans/Spranger, Eduard/Bitter, Hans/Frank, Paul (Hrsg.): Das akademische Deutschland, Bd. III, Berlin, 1930, S. 1-38.

Thieme, Werner: Organisationsstrukturen der Hochschulen. In: Flämig, Christian/Grellert, Volker/Kimminich, Otto/Meusel, Ernst-Joachim/Rupp, Hans-Heinrich/Scheven, Dieter/Schuster, Hermann-Josef/Graf Stenbock-Fermor Friedrich (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Berlin/Heidelberg, 1982, S. 170-195.

Thieme, Werner: Organisationsstrukturen der Hochschulen. In: Flämig, Christian/Grellert, Volker/Kimminich, Otto/Meusel, Ernst-Joachim/Rupp, Hans-Heinrich/Scheven, Dieter/Schuster, Hermann-Josef/Graf Stenbock-Fermor Friedrich (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Zweite völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, 1996, S. 813-838.

Tietzel, Manfred: Die Finalisierungsdebatte oder: Viel Lärm um nichts. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie, Nr. 2, 1978, Heft 9, S. 348-360.

Vedder, Günther: Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 2, 2004, Heft 26, S. 102-122.

Weingart, Peter: From „Finalization“ to „Mode 2“: old wine in new bottles?, in: Social Science Information Nr. 4, 1997, Heft 26, S. 591-613.

Weingart, Peter: Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode, IWT Paper, Nr.15, 1997a, Bielefeld.

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: Development and International Economic Co-Operation, Environment (Brundtland-Report), Oslo, 1987.

Wetterer, Angelika: Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Metz-Göckel, Sigrid/ Wetterer/Angelika (Hrsg.): Vorausdenken-Querdenken-Nachdenken. Texte für Aylá Neusel, Frankfurt/M./New York, 1997, S. 263-278.

Wetterer, Angelika: Noch einmal: Rhetorische Präsenz - faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In: Krais, Beate (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt, Frankfurt/M., 2000, S. 195-222.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I, Wissenschaftliche Hochschulen, Tübingen, 1960.

Ziman, John: Postacademic science: constructing knowledge with networks and norms. In: Science Studies, Nr. 1, 1996, Heft 9, S. 67-80.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßige Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.