

VORWORT

Die erste rot-grüne Bundesregierung ist nach sechzehn Jahren konservativ-liberaler Koalition mit dem Versprechen angetreten, „nicht alles besser, aber vieles anders“ machen zu wollen. Nach zwei Jahren Amtszeit ist die Bilanz trotz der Warnung des Kanzlers vor überschwänglicher Hoffnung auf einen Politikwechsel auf den entscheidenden Feldern des sozial-ökologischen Umbaus ernüchternd.

Auch der Bundesbildungsministerin ist es aufgrund fehlender Unterstützung innerhalb von SPD und Bündnis 90/Die Grünen nicht gelungen, entscheidende Reformprojekte in Wissenschaft, Forschung und Technologie voranzutreiben. Vier Beispiele seien genannt:

Noch unter dem Eindruck der studentischen Streikbewegung des Winters 1997/98 verweigerten SPD und Grüne ihre Zustimmung zum Hochschulrahmengesetz, weil der Gesetzesentwurf des damaligen Bildungsministers Jürgen Rüttgers (CDU) kein *Studiengebührenverbot* enthielt. Mittlerweile hat eine Reihe von Bundesländern damit begonnen, für bestimmte „Ausnahmetatbestände“ („Langzeitstudiums“- oder „Zweitstudiums“-Gebühren in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen) oder mit „Verwaltungs“- bzw. „Immatrikulations- und Rückmeldegebühren“ (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen) die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums aufzuheben. Die Bundesbildungsministerin versucht, über einen freiwilligen Staatsvertrag ein Verbot zu erreichen, da auch unter den sozialdemokratischen Bildungsministern kein Konsens über ein Studiengebührenverbot im Hochschulrahmengesetz zu erreichen scheint.

Die Auseinandersetzung um Studiengebühren ist deshalb ebenso ein Fallbeispiel rot-grüner Regierungspolitik wie die gescheiterte *BAföG-Reform*. Mit einem „Machtwort“ beendete der Bundeskanzler zum Beginn des Jahres 2000 die angestrebte Trendwende in der BAföG-Gesetzgebung und inszenierte damit den Anfang vom Ende einer bedarfsgerechten, elternunabhängigen Ausbildungsfinanzierung ohne Rückzahlungspflicht durchzusetzen.

Das Bundesbildungsministerium hat kein integriertes Konzept zur *Reform des Dienstrechtes und der Personalstruktur* an Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen. Die Regierung orientiert sich vor allem am Ziel internationaler Konkurrenzfähigkeit der Spitzenforschung und setzt daher folgerichtig an Berufungskriterien und der Besoldung

von ProfessorInnen an. Dadurch geraten nicht unmittelbar professorale forschungsbezogene Tätigkeiten an Hochschulen ebenso aus dem Blick wie die Mehrheit des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals. Es besteht die Gefahr problematischer Disproportionen, wenn unbestreitbare Verbesserungen im Bereich des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses mit einer Höherbelastung und Statusabwertung nachgeordneter Personalkategorien einherginge. Dieser Effekt einer „Umverteilung von unten nach oben“ wird insbesondere durch das Paradigma der „Kostenneutralität“ gestärkt. Mit den vorgelegten Maßnahmen zur Dienstrechts- und Personalreform wird es nicht gelingen, eine Personalstruktur zu etablieren, die sich an einer rationalen, fachlich wie politisch legitimierbaren Arbeitsteilung der an den Hochschulen konkret anfallenden Aufgaben in Forschung, Lehre und Dienstleistungen zu orientieren hat.

Der Wechsel des Technologieressorts an das Bundeswirtschaftsministerium führte dazu, dass die auf Bundesebene verantwortete Innovationspolitik nach wie vor überwiegend auf die Steigerung technologischer Leistungsfähigkeit und industrieller Konkurrenzfähigkeit im globalisierten Standortwettbewerb fixiert blieb. Ein Umbau der Forschungs- und Technologieförderung im Sinne der Bewältigung sozialer und ökologischer Zukunftsaufgaben sowie der Reflexion möglicher Folgen neuer Technologien ist bislang bestenfalls randständig umgesetzt worden.

Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Band eine doppelte Aufgabe. Die Beiträge sollen die Analyse und Bewertung rot-grüner Wissenschaftspolitik anregen und zur Belebung der Debatte über eine demokratische und sozial-ökologische Neuausrichtung der Forschungs- und Technologiepolitik in der Bundesrepublik beitragen.

Das Buches soll als Lesebuch vor allem aber all jenen in die Hand gegeben werden, die sich einen ersten Überblick über die Bandbreite und Positionen kritischer Wissenschaftspolitik verschaffen wollen.

Benjamin Hoff/Petra Sitte

TORSTEN BULTMANN

Vom öffentlichen Bildungsauftrag zur privaten Dienstleistung – hochschulpolitische Wende in Deutschland*

Der Präsident der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Klaus Landfried, fasste kürzlich in einem Interview mit der Zeitschrift Rheinischer Merkur (21. 4. 2000) die Quintessenz der derzeitigen Reformbestrebungen im tertiären Bildungsbereich pointiert zusammen: „In den vergangenen Jahren hat ein Bewusstseinswandel eingesetzt, ausgelöst durch die Erkenntnis, dass der internationale Wettbewerb der Kulturen und der Volkswirtschaften auch die Systeme von Forschung und Ausbildung umfasst. Damit ein Land in diesem Wettbewerb eine führende Position einnehmen beziehungsweise sich behaupten kann, müssen Staat, Wirtschaft, Gesellschaft und damit auch die Hochschulen ihre vorhandenen Innovationspotentiale noch stärker als bisher mobilisieren, und zwar gemeinsam.“

Was hier stattfindet, ist im Kern eine Übertragung des ökonomischen Wettbewerbsgedankens auf die ganze Gesellschaft, vor allem auf die der unmittelbaren industriellen Wertschöpfung vor- und nachgelagerten Bereiche wie etwa Bildung und Wissenschaft. Diese Ausweitung bewirkt zwangsläufig einen neuartigen Blick auf die Leistungen, die Hochschulen erbringen. Dieser Blick ist in ganz spezifischer Weise selektiv. Er erfordert neuartige Steuerungsverfahren – profan gesagt: Verfahren der Verteilung von Macht und Geld –, welche an die Stelle traditioneller akademischer oder politischer Bewertungsmechanismen treten müssen. Ein entsprechender Trend widerspiegelt sich derzeit in bundesweiten Neuakzentuierungen der Hochschulpolitik und entsprechenden Veränderungen des Hochschulrechtes. Es verbreitet sich eine „Sichtweise, dass Universitäten im Grunde genommen firmenähnliche Gebilde sind, die Dienstleistungen erstellen und anbieten“. Dieses Leitbild löst den herkömmlichen „Vollzug staatlicher Aufgaben im Sinne einer Erfüllung bürokratischer Normen ...“ ab. (Zier 2000).

Meine Ausgangsthese lautet, dass die deutschen Hochschulen aktuell nach dem Vorbild von im Wettbewerb stehenden und für einen Markt produzierenden Unternehmen umgebaut werden. Die Reichweite dieser Veränderungen ist bisher kaum ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen. Häufig stößt man auf die Einstellung, dass den Hochschu-

* Wir bedanken uns beim österreichischen Renner-Institut für die Abdruckgenehmigung des Artikels. Dieser erschien erstmalig in: *Renner-Institut u.a. (Hrsg.): Meister, die vom Himmel fallen – Beiträge zu Qualität und Chancengleichheit im Bildungssystem. Wien 2000.*

len, welche in einem trägen Geflecht aus bürokratischer Planung und akademisch-politischen Selbstverwaltungsgremien gesteuert werden, „ein bißchen Dampf“ gar nicht schaden könne. Man verfehlt jedoch die aktuelle politische Prozessdynamik vollständig, wenn man in ihr lediglich eine bloße Weiterentwicklung des bestehenden Zustandes sehen würde. Was wir erleben, könnte vielmehr das Anfangsstadium der Entstehung eines historisch neuartigen Typs von Hochschule und Wissenschaftsentwicklung sein. Der folgende Artikel versucht die Konturen dieser Transformation kritisch zu rekonstruieren.

1. Kurzer historischer Rückblick: von der „sozialen Öffnung“ zum „Effizienzproblem“

Die aktuelle Reformdynamik lässt sich nur verstehen vor dem Hintergrund der letzten 30 Jahre Bildungsentwicklung. Diese ist gekennzeichnet durch eine bis dahin historisch nicht gekannte soziale Bildungsexpansion in einer relativ kurzen Frist, welche auch zu einer Entstehung von Massenhochschulen für mittlerweile mehr als 30 Prozent eines Altersjahrgangs (50er Jahre: 5 Prozent) geführt hat. Daraus wurden jedoch nie die adäquaten politischen Schlussfolgerungen gezogen. Ich führe dies darauf zurück, dass es zwischen den verschiedenen (gesamt-)gesellschaftlichen Interessengruppen sowie Fraktionierungen innerhalb des Hochschulsystems niemals einen politischen Konsens über den Charakter der Bildungsexpansion und entsprechende strukturelle und institutionelle Konsequenzen gegeben hat. Das Hochschulsystem wurde etwa im Wesentlichen durch labile politische Kompromisse und juristische Aushilfen halbwegs intakt gehalten. Diese Kompromissarchitektur wird heutzutage gerne als entscheidendes Innovationshindernis dargestellt. (Müller-Böling 1994) Die Hochschulentwicklung der letzten 30 Jahre lässt sich in dem Zusammenhang vereinfacht in drei Phasen unterteilen:

1. Um 1970 war vermutlich – ungeachtet heftiger bildungspolitischer Kontroversen in der Öffentlichkeit – der gesellschaftliche Konsens über Oberstufenreform und Hochschulausbau am größten, weil in ihm wirtschafts- und sozialpolitische Motive kurzzeitig scheinbar harmonisch zusammentrafen. Prägend für diese Phase war (wie in anderen Industriestaaten auch) die Annahme, dass der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften auf lange Sicht linear deutlich ansteigen werde. (Teichler 1999: 118). Was in der Kombination von sozialer Bildungswerbung und expansiver Hochschulreform damals als tragfähiges politisches Zukunftsmodell empfunden wurde und was in der Programmatik diverser bildungspolitischer Akteure/-innen bis in die Gegenwart nachwirkt, wird heute zuweilen als „einmaliger historischer Glücksfall“ definiert. (Geißler 1999: 6)

2. Seit Einbruch der ökonomischen Strukturkrise Mitte der 70er Jahre mündete die weiter wachsende Nachfrage nach Hochschulbildung nicht mehr in eine analoge Entwicklung des Beschäftigungssektors. Die AkademikerInnenarbeitslosigkeit, die es de facto vorher nicht gegeben hatte, vervierfachte sich allein zwischen 1975 und 1985. (Hartung 1993: 411). Der Politikerspruch einer „Entkoppelung von Bildung und Berechtigung“ kam auf. Die Hochschulausbauphase wurde definitiv für beendet erklärt. Die politische Form der Beendigung war der berühmte „Doppelbeschluss“ (auch: „Öffnungs-

beschluss“) der Ministerpräsidenten, Kultus- und Finanzminister aus dem Jahre 1977, die Hochschulen für alle Studierenden grundsätzlich weiter offen zu halten, aber ihre Finanzierung auf dem damaligen Niveau einzufrieren.¹ Infolge dieses „Öffnungsbeschlusses“ war im Verlauf der 80er Jahre die „Bewältigung der Überlast“ das zentrale hochschulpolitische Thema. Bei diesem Thema wurde immerhin noch versucht, legitimationspolitisch zwei Dinge in eine Balance zu bringen: knappe Staatsfinanzen *und* weiter ansteigenden Hochschulzugang, an dessen sozialer Berechtigung (ohne zusätzliche Voraussetzung) noch niemand zu rütteln wagte. Insofern war der Öffnungsbeschluss ein typischer sozialstaatlicher („fordistischer“) politischer Kompromiss.²

3. In den 90er Jahren tritt die Überlastproblematik zunehmend in den Hintergrund. Die bestimmenden hochschulpolitischen AkteurInnen verlagern ihre Initiativen, teils freiwillig, teils durch staatlichen Druck, von der – zuweilen noch rhetorisch oder rituell vorgetragenen – Forderung nach „mehr Geld“ bzw. einer auslastungsgerechten Finanzierung auf den anderen „Weg zur Optimierung der bereitgestellten Ressourcen“, welcher „über die Einführung von Elementen des Wettbewerbs in das Hochschulsystem“ führt. (HRK 1996: 25 f.) Die aus fehlenden materiellen Ressourcen resultierenden Schwierigkeiten werden so auf ein vermeintlich internes Reformdefizit der Hochschulen verschoben. Das Überlastproblem verwandelt sich in ein „Effizienzproblem“. (dazu kritisch: Pasternack/Hein 1998) Auf diese Weise entsteht ein spezifischer Blickwinkel, der das Bemühen um eine „effizientere“ Verwendung der knappen staatlichen Mittel mit der Erschließung neuer privater Finanzierungsquellen (industrielle Drittmittel, Studiengebühren) verbindet (beides bedingt sich wechselseitig, da neues Geld, erst recht privates, nur in Strukturen fließt, die ihre Effizienz kalkulierbar unter Beweis gestellt haben). Aus der Anforderung heraus, knappe Ressourcen mit einer wachsenden gesellschaftlichen Nachfrage – sei es nach Studienplätzen, sei es nach Forschungsleistungen – in ein Verhältnis zu bringen, werden Markt und Wettbewerb zunehmend als adäquate Mechanismen zur Steuerung wissenschaftlicher und pädagogischer Abläufe akzeptiert.

Damit sind wir mitten in den aktuellen Auseinandersetzungen. Die gegenwärtige Hochschulreform (bzw. was sich als solche aus gibt) verbindet zwei zentrale politische Ansatzpunkte. *Erstens*: Die schrittweise Transformation traditioneller Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsstrukturen in eine unternehmensähnliche Verfassung mit effizientem Top-down-Management (dazu ausführlich: Bultmann 1996; Bultmann/Weitkamp 1999:

1 Genauso kam es dann. Während sich die Studierendenzahlen seit dem „Öffnungsbeschluss“ fast verdoppelten, stiegen die Stellen für wissenschaftliches Personal nur geringfügig um etwa 10 Prozent an. Der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt reduzierte sich seit Ende der 70er Jahre um ein Drittel (von 1,3 Prozent auf 0,9 Prozent). Detaillierte Angaben und Quellen: Bultmann/Weitkamp 1999, S. 13 ff.

2 Für konservative Bildungspolitiker daher das ebenso typische Beispiel für einen falschen Kompromiss aus politischer Feigheit. So etwa exemplarisch der Wissenschaftsminister des Freistaates Sachsen (Meyer 1996: 6): „Ein klassisches Beispiel für einen solchen falschen Kompromiss ist für mich der Öffnungsbeschluss von 1977: Wer die Hochschulen mit Studenten vollstopft, auf deren Eingangsqualität die Fachbereiche und Fakultäten keinen Einfluss haben, darf sich nicht wundern, wenn das System blockiert wird.“ Auf diese Weise, ließe sich schlussfolgern, sei der Übergang zu einer „begabungsorientierten“ Selektion des Hochschulzugangs erst mit zwanzigjähriger Verspätung möglich gewesen.

32 ff.); anders gesagt: die Verwandlung der „Gruppenuniversität“, die als typische Kompromissarchitektur der 70er Jahre versucht, mehrere gesellschaftliche Ansprüche unter einem Dach zu vereinigen, in eine moderne marktorientierte „Dienstleistungshochschule“ (so programmatisch der Wissenschaftsrat 1993: 18). *Zweitens*: Die Umstellung einer traditionellen auslastungsorientierten Finanzierung der Hochschule, deren Legitimationsquelle ursprünglich noch die soziale Nachfrage nach Bildung war, zu einer leistungs- und wettbewerbsorientierten differenzierten Mittelvergabe (Bultmann 1996: 343 f.). Dabei firmiert als „Leistung“ von vornherein das, was als Relation von Kosten und quantifizierbaren „Ergebnissen“ (Diplome, Studiendauer, Drittmittelverbrauch) dokumentiert werden kann (ebenda), womit sich das Motiv der Beschleunigung, anders gesagt: die Ökonomie der Zeit, tendenziell als Handlungsstimulans verselbständigt (s. u.).

2. Akzeptanzdruck durch Sparpolitik

Markt- und Wettbewerbsmechanismen werden vorrangig von solchen Menschen akzeptiert, die sich selbst für leistungsfähiger halten als andere. Diese Beschreibung dürfte auf viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zutreffen. Die „Überlastpolitik“ begünstigte den Ausbau einer bürokratischen Kapazitätsplanung der Staatsapparate, die paradoxerweise *auch* von einem egalitätspolitischen Anspruch bestimmt war, für alle Hochschulen und Hochschulangehörige der jeweiligen Statusgruppen innerhalb allgemeiner Knappheit der Mittel halbwegs vergleichbare Bedingungen zu garantieren. (Bultmann 1996: 335 f.) Da sich jedoch diese formale Gleichbehandlung über konkrete – wie auch immer bestimmte – Leistungsunterschiede hinwegsetzte, entstand eine politische Legitimationslücke, die leicht mit rechtspopulistischer Bürokratismuskritik und neoliberalen Wettbewerbsdenken ausgefüllt werden konnte und so die Entsolidarisierung der Hochschulangehörigen begünstigte.

Auf diese Weise schob sich in den 90er Jahren eine andere politische Tendenz in den Vordergrund, die ihrerseits durch Effekte finanzieller Knappheit gestärkt wurde. Allein der Zwang zum Sparen und (mühevollen) Haushalten produziert eine spezifische selektive Optik auf die Leistungspalette des Hochschulsystems. Diese war und ist verbunden mit zielgerichteten Konzentrations- und Differenzierungsprozessen, denen jeweils implizite wissenschaftspolitische Annahmen und Prioritätensetzungen zugrunde lagen. So gesehen, gibt es kein unpolitisches „Sparen“. Überdurchschnittlich häufig wurden etwa nicht-traditionelle Wissenschaftsbereiche und Studienreformprojekte der 70er Jahre beseitigt oder an den Rand gedrängt, und zwar durch jene akademische Oligarchie, welche ihre Position innerhalb des Hochschulsystems zuvor gerade durch derartige Reformen relativiert gesehen hatte (Bultmann 1996: 329 f.). Schließlich begünstigte der permanente Knappheitsdruck einen Blickwinkel auf Wissenschaft, in welchem eine vordergründige gesellschaftliche „Akzeptanz“ oder Kommerzialisierbarkeit ihrer Ergebnisse an die Stelle einer objektivierbaren Problemlösungskompetenz tritt. Unter dem Vorwand des Sparens werden ständig inhaltliche politische Entscheidungen quasi in ökonomischer Form getroffen. Damit sind diese Entscheidungen zugleich von aufwendigem öf-

fentlichen Legitimationsbedarf entlastet. Die gesellschaftliche und politisch konflikt-hafte Dimension einer überfälligen Hochschulreform wird auf die Fragestellung einer „Effizienz“ des Mitteleinsatzes verkürzt – und derartig entpolitisiert.

Unter Bedingungen wachsender Konkurrenz um immer knappere Mittel erscheinen schließlich aufwendige Verfahren der politischen Willensbildung und Verhandlung – sei es zwischen Staat und Hochschule, sei es innerhalb der Hochschulselbstverwaltung – als ineffektiver Zeit- und damit Kostenfaktor. Die Sache kann jetzt so gedreht werden, dass die politische Regulierung des Hochschulsektors das eigentliche Problem mangelnder „Produktivität“ sei; womit man zugleich politischen Handlungsdruck auf die vermeintlich entscheidene „Effizienzreserve“ der Hochschulverfassung richten kann. Unnach-ahmlich formulierte dies der ehemalige West-Berliner Wissenschaftssenator George Turner im Handelsblatt (31. 5. 1996): „Als ein wesentliches Hindernis zur Effizienzsteigerung der Hochschulen erweist sich die Entscheidungs- und Gremienstruktur. Die Hochschulen sind nicht aufgabenorientiert, sondern politisch konstruiert.“ Die Aussage suggeriert, es gäbe so etwas wie eine Aufgabe der Hochschule „an sich“, welche jenseits gesellschaftlicher und politischer Vereinbarungen bestimmbar sei. Die sehr praktische Konsequenz dieser ideologischen Problembeschreibung besteht darin, *erstens* Aufgabenbestimmungen in Forschung und Lehre durch Abbau politischer Partizipationsstrukturen (s. u.) aus der (hochschul-)politischen Öffentlichkeit in diskrete Professorenstäbe zurück zu verlagern; *zweitens* „Sachzwänge“ des ökonomischen Systems von politischem Legitimationsdruck zu entlasten und hochschulintern als genuine „Aufgabe“ der Wissenschaft „an sich“ zu präsentieren.

Damit sind alle Elemente für das aktuelle Politik-Setting unter dem Namen „Hochschulreform“ und dessen begleitendes Akzeptanzmanagement beieinander.

3. Elemente betriebswirtschaftlicher Restrukturierung der Hochschulen

Das allgemeine Credo neoliberaler Bildungspolitik lautet: Wenn Bildungs- und Wissensproduktion einen optimalen Nutzeffekt für den Wirtschaftsstandort Deutschland haben soll, dann müssen sich Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen verstärkt selbst als Wirtschaftsbetriebe begreifen; das heißt, sie sollen in einem Verhältnis des Wettbewerbs zueinander stehen und ihre internen Strukturen vor allem auf die Effizienzsteigerung der Relation von Kosten und Leistungen ausrichten. Dies vollzieht sich vor dem Hintergrund insgesamt sinkender staatlicher Bildungsausgaben. Vordergründig geht es zunächst darum:

mit den vorhandenen oder schrumpfenden finanziellen Mitteln das Gleiche wie bisher – oder auch mehr – in kürzerer Zeit zu erreichen. Das ist zwangsläufig verbunden mit einer Delegation von (formaler) Verantwortung „nach unten“, d. h. von der staatlichen Planungsbürokratie etwa auf die Einzelhochschule. Im Gegenzug werden neuartige Instrumentarien schärferer Leistungs- und Erfolgskontrolle aufgebaut (Budgetierung, Controlling, Ranking-Verfahren, permanente Evaluation);

staatliche Mittel zugunsten komplementärer privater Finanzierungsquellen zurückzuführen. Dies ist gleichbedeutend mit einer zunehmenden Privatisierung der Verantwortung für das öffentliche Bildungssystem. Hier sind die Debatten um Studiengebühren, Hochschulmarketing, privates Sponsoring, (Teil-)Privatisierung einzelner Hochschulangebote („Outsourcing“) etc. einzuordnen.

Um dieses zu bewirken und in eine sich selbst tragende Prozessdynamik zu überführen, welche nicht mehr permanenter staatlicher Intervention bedarf, ist eine grundlegende Umwandlung der traditionellen Hochschulstrukturen erforderlich.³ Kern dieser Umwandlung ist die Umstellung der staatlichen Finanzierung vom „input-orientierte(n) Steuerungskonzept des bürokratischen Modells“ zu einer „output-orientierte(n) Steuerung“ (Brinkmann 1998: 98). In anderen Worten: Bisher war die Bemessungsgrundlage staatlicher Finanzzuteilung im Wesentlichen der Grad der Auslastung (Studienplatznachfrage) bzw. die Beanspruchung qua Status (Professur). Dieser Mechanismus soll in Richtung „Leistungsorientierung“ umgebaut werden.

In dem Zusammenhang kommt es darauf an, das Gesamtensemble der an Hochschulen verrichteten Tätigkeiten überhaupt beschreibbar und bewertbar zu machen. Diese werden in letzter Konsequenz als „Produkte“ umdefiniert, die gegenseitig vergleichbar und meßbar sind. Das ist im Grunde mit allen Tätigkeiten möglich: Studienabschlüsse, Promotionen, eingeworbene Forschungsgelder, akademische Preise, aber etwa auch: Umfang der Konsultationen einer Studienberatung, Umfang der Auslandskontakte etc. Das einzige Medium gegenseitiger Vergleichbarkeit ist der Faktor Zeit. Folglich besteht ungeachtet vielfältiger Nuancen zwischen Bundesländern und Einzelhochschulen der wesentliche Vorgang der sog. leistungsorientierten Mittelvergabe darin, 1.) dass „Ergebnisse“ quantifiziert und in Zeitgrößen gemessen werden und dass sich 2.) an dieser Relation ein Finanzierungsgefälle bemisst. (Lange 1999: 113 f.) Je schneller, je mehr! Das Problematische an dieser Konstruktion ist folglich nicht die statistische Dokumentation von Ergebnissen (dies könnte auch als Aspekt demokratischer Transparenz begriffen werden), sondern die Installierung eines Wettbewerbsmechanismus, der sich ten-

3 Ich stelle die Einzelschritte der Durchsetzung des „neuen Modells“ im Folgenden idealtypisch vereinfacht dar. In der Realität erfolgt diese über verschiedene Ansatzpunkte, diskontinuierlich und konflikthaft (aber nichtsdestotrotz: zielgerichtet). Die Literatur zu dieser Art Hochschulreform ist mittlerweile ins Uferlose angeschwollen. Eine Gesamtdarstellung des neuen hochschulpolitischen Ensembles aus der Sicht seiner Vordenker findet sich etwa bei Müller-Böling (2000) oder (aus der Sicht eines ehemaligen Hochschulpräsidenten) bei Brinkmann (1998). Eine grundlegende Aufarbeitung der Diskussion um neue finanzielle Bewirtschaftungsmechanismen bietet Behrens (1996). Einen Überblick über die Durchsetzung von „Leistungsorientierung im Hochschulbereich“ und dieser entsprechende Steuerungsformen liefert der ehemalige Generalsekretär der HRK (Lange 1999). Um eine kritische Gesamtbewertung der aktuellen deutschen Hochschulpolitik aus einer historischen Perspektive habe ich mich zusammen mit Rolf Weitkamp bemüht (Bultmann/Weitkamp 1999; 2. Aufl.) Schließlich enthält die gerade veröffentlichte Dissertation von Keller (2000) eine Aufarbeitung der gesamten Hochschulentwicklung der letzten 50 Jahre, bei der die tragenden Funktionsmechanismen der jeweils gültigen Hochschulmodelle in ein systematisches Verhältnis mit den jeweiligen Vorstellungen von Selbstverwaltung und politischer Selbstorganisation gesetzt werden. Die These, dass sich gegenwärtig ein historisch neuartiges Hochschulsystem herausbildet, ist in dieser Schrift bisher am Vollständigsten und Überzeugendsten begründet.

denziell gegen die inhaltliche Bestimmbarkeit und politische Legitimationspflichtigkeit von Wissenschafts- und Bildungsangeboten verselbständigt. Die Güte eines Studiums läge diesem Mechanismus zufolge in seiner Kürze.

Natürlich wissen auch die bestimmenden hochschulpolitischen Akteure, dass sich eine inhaltliche Prozesssteuerung allein über quantitative Indikatoren nicht befriedigend begründen lässt. So ist öffentlich vor allem von „Qualitätssicherung“ die Rede. In dem Maße jedoch, wie „Qualität“ erst durch die wettbewerbliche Bewertung von Hochschulergebnissen *als Resultat im Nachhinein* bestimmt werden kann (unter anderem durch die Verwertbarkeit dieser Ergebnisse auf Märkten), kann logischerweise eine akademische oder politische Begründung von „Qualität“ nicht mehr am Anfang der hochschulinternen Prozesssteuerung stehen. In anderen Worten: „Qualität“ ist kein Kriterium ergebnisoffener demokratischer Verfahren, sondern wird zu einer Aufgabe des Managements (Pasternack 2000: 42) – und kann folglich auf diese Weise hochschulintern nur tautologisch begründet werden: „Was qualitativ entwickelt werden soll, ist dann wesentlich Ergebnis geschickter Verarbeitung modischer Trends; und ob das, was entwickelt wird, auch tatsächlich einen qualitativen Fortschritt darstellt, entscheidet sich vornehmlich an den Fähigkeiten der Akteure, ihr Tun so zu inszenieren, dass es als qualitätssichernd *wahrgenommen* wird.“ (Pasternack 2000: 39; Hervorhebung im Original)

Derartige Finanzierungs- und Steuerungsmechanismen erfordern konsequenterweise andere Entscheidungs- und Leitungsstrukturen. (Müller-Böling/Fedowitz 1998). Diese haben mit traditionellen Vorstellungen von akademischer Selbstverwaltung und Mitbestimmung auf der Basis einer Repräsentation von Interessen nichts mehr zu tun. In dem Maße, wie betriebswirtschaftliche Effektivitäts- und Effizienzkriterien steuerungswirksam werden, gibt es schlicht nichts mehr zu diskutieren und zu verhandeln. Gremien werden überflüssig. Das traditionelle Ensemble von partizipatorischen Strukturen, administrativer Verwaltung und Leitung löst sich auf in Richtung ausschließlich verbleibender Management- und Controllingfunktionen. In der Fachliteratur wird dies unverblümt als „Verlagerung von der Partizipation zum Managerialismus in der institutionellen Leitung“ (de Boer 1998: 61) bezeichnet.⁴ Das ist gleichbedeutend mit einer Konzentration von Entscheidungsbefugnissen an der Spitze der jeweiligen Hochschuleinheiten. Aus Rektoren und Dekanen werden, selbst wenn sie noch traditionelle Amtsbezeichnungen führen, Hochschulmanager mit Direktionsrechten „von oben nach unten“. Mit „neuer Freiheit“ und „Autonomie“, beides propagandistische Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulreform, ist es folglich nicht weit her; jedenfalls nicht für die Mehrheit der Hochschulangehörigen. Auf der einen Seite verlagert die staatliche Ebene tatsächlich Verantwortlichkeiten auf die einzelnen Hochschulen; dies geht jedoch auf der anderen Seite unmittelbar einher mit der Konzentration von Entscheidungsbefugnissen an der Spitze. Die Hochschulen werden noch autoritärer als sie es ohnehin schon sind.

Bei all dem ergibt sich die ganz grundsätzliche Frage, worin in dem „neuen Modell“ eigentlich noch die gesellschaftliche Legitimation von Hochschulen besteht? Schließlich ergab sich die vormalige staatliche Steuerung aus dem angenommenen gesamt-

4 Mit der zusätzlichen originellen Begründung, dass die „partizipatorischen Formen“ schließlich in einer (mittlerweile beendeten) „Periode zunehmenden Wohlstandes entstanden“ seien. (de Boer 1998: 65)

gesellschaftlichen Nutzen und dem öffentlichen Charakter des Hochschulsystems. Brinkmann (1998: 144) wirft diese Frage ebenfalls auf und beantwortet sie zeitgemäß: „Je höher der Grad der operativen Autonomie (der Einzelhochschule; T. B.), desto intensiver ist die externe Beteiligung an der Bestimmung der Hochschulleitung auszugestalten. Verzichtet der Staat auf wesentliche Steuerungsfunktionen durch die Fachaufsicht ..., dann folgt daraus die Notwendigkeit einer stärkeren Einflußnahme auf die Zusammensetzung der Leitung ... Denn eine weitgehend entstaatlichte Hochschule kann sich nicht aus sich selbst heraus legitimieren, sondern muss eine – etwa im Hochschulrat verkörperte – weitere Legitimationsbasis bekommen ...“ Hier setzt dann in der Tat die Diskussion um die so bezeichneten „Hochschulräte“ ein. Konkret geht es dabei um die Einrichtung von Expertengremien „zwischen“ Staat und Hochschule, denen schrittweise strategische Steuerungskompetenzen übertragen werden. Urbild hierfür ist das „Modell Basel“ (vgl. Die Zeit, 21. 2. 1997), gleichsam das Mekka aller deutschen Hochschulratsapostel. Seit drei Jahren amtiert dort ein solches Gremium von neun stimmberechtigten Experten „aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur“, wie die gängige Standardformel heißt; allerdings entstammen fünf Mitglieder direkt aus der Wirtschaft (ebenda). Dieser Rat entscheidet über solche substantielle Angelegenheiten wie die Einrichtung (oder Schließung) von Studiengängen und Lehrstühlen, die Höhe der Studiengebühren oder die Genehmigung von Prüfungsordnungen.

Diese Gremienkonstruktion orientiert sich tatsächlich am Modell des Aufsichtsrates eines Wirtschaftsbetriebes. Das traditionelle Verhältnis von Staat, Gesellschaft und Hochschule, welches bisher über die politisch-parlamentarische Verantwortungsebene reguliert wurde, wird damit in letzter Konsequenz abgeschafft. Komplementär zum hochschulinternen Management entwickelt sich stattdessen eine zusätzliche Entscheidungsebene in Gestalt sog. Hochschulräte, die hochschulinterne Leistungen mit den Interessen ihrer wirtschaftlichen Abnehmer vermittelt. So sitzt etwa im neuen Hochschulrat der Technischen Universität München die Vorstandsprominenz von Siemens, BMW, Allianz und VIAG AG.⁵

4. Die Bewirtschaftung von Humankapital

Diese zunehmende Akzeptanz von Markt und Wettbewerbsmechanismen produziert strukturbedingt einen selektiven Blickwinkel auf die Bildungsobjekte. Der Markt ist per se selektiv. Wenn etwa Bildungskosten bzw. die Finanzierung von Studienplätzen als „Investition“ umdefiniert werden, die, wie jede andere Investition, von einer Spekulation auf zu erwartende Leistungen und Erträge geprägt ist, erhöht sich der Druck auf eine präzisere „Kalkulation“ dieser Ausgaben. Mit einem „Recht auf Bildung“ oder auch nur der allgemeinen Hochschulreife in ihrer heutigen Form ist dies in letzter Konsequenz unvereinbar. Die Folge ist, dass sich der Übergang zu derartigen Formen betriebswirtschaftlicher Kostenkalkulation als Druck auswirkt *erstens* in Richtung einer stärkeren formalen Leistungskontrolle (Prüfungsverschärfungen, „strengere“ Noten) und – noch

⁵ <http://www.tu-muenchen.de/einrichtung/gremium/hochschulrat.html>

wichtiger – *zweitens* in Richtung einer selektiven individuellen Differenzierung dieser Kosten nach Maßstäben möglichst frühzeitiger persönlich zugeschnittener Leistungsfähigkeitsprognosen. Entsprechend verschiebt sich der pädagogische Schwerpunkt: An die Stelle einer (potentiellen) emanzipatorisch orientierten Förderung von Entwicklungschancen und Handlungsmöglichkeiten tritt eine klassifikatorische Diagnostik invarianter „Eigenschaften“ und „Anlagen“. (Markard 1998: 38)

Die Nutzung des Bildungssystems reguliert sich im „neuen Modell“ in letzter Konsequenz nicht mehr über Rechtsansprüche. Dem entspricht die Tendenz, die allgemeine Hochschulreife – die in der deutschen Bildungstradition im Regelfall durch das gymnasiale Abitur erworben wird – durch ein hochschulinternes Studienplatzvergabeverfahren Stück für Stück zu ersetzen. Den logischen Zusammenhang zwischen dieser Abschaffung der allgemeinen Hochschulreife und einer wettbewerbsorientierten Hochschulreform bringt der vormalige Präsident der Gesamthochschule Kassel (Brinkmann 1998: 178) plastisch auf den Punkt: „Wenn es eine durch den Schulabschluss erworbene allgemeine Hochschulreife und ein daraus folgendes allgemeines Zugangsrecht gibt, können die Hochschulen in ihrem Programm nur wenig konkurrieren. Stehen aber die Hochschulen im Wettbewerb um die qualifiziertesten Studienanfänger und um die von Studierenden zu bezahlenden Gebühren, dann werden sie ein eigenes Programm entwickeln, sich also nach außen hin nach Möglichkeit zu unterscheiden suchen.“

In anderen Worten: Eine Perspektive, welche die jeweils einzelne Hochschule als „Wirtschaftsbetrieb“ begreift, der auf dem Markt mit einem spezifischen „Profil“ gegen andere konkurriert, ergänzt sich logisch mit der Forderung nach einem diesem Profil entsprechenden Auswahlrecht (so wie sich jedes private Unternehmen seine „Mitarbeiter“ entsprechend seiner Unternehmensziele aussucht). Strategisches Ziel aller neoliberalen Strategiepapiere zur Bildungsreform ist die Ersetzung politisch garantierter Bildungsbeteiligung, kurz: des „Rechtes auf Bildung“, durch eine individuelle Nachweispflicht persönlicher „Eignung“. (Bultmann/Weitkamp 1999: 46)

In diesem Zusammenhang wird last not least auch deutlicher, warum in der gegenwärtigen deutschen Hochschulpolitik die Auseinandersetzung um Studiengebühren zum Hauptkonfliktpunkt geworden ist. Der Steuerung von Bildungsbeteiligung und Bildungsverhalten über Studiengebühren kommt eine Art Scharnierfunktion für die Durchsetzung ökonomischer Regulative zu. Studiengebühren markieren quasi den Umschlagpunkt von externem ökonomischen Druck in ökonomische Selbststeuerung. Sie würden beispielsweise ein verstärktes Eigeninteresse an der Verkürzung der individuellen Studienzeit erzeugen – aus dem trivialen Grund geringerer persönlicher Kostenbelastung. Sie würden schließlich das persönliche Bildungsverhalten, angefangen bereits bei der Wahl der Fachrichtung, stärker auf künftige Verwertbarkeit ausrichten, da sie als Preis für Bildung – in der Sprache neoliberaler Bildungsökonomie: als individuelle Investition in das eigene Humankapital – eine künftige Rendite abwerfen müssen. Die wissenschaftlichen Konsequenzen bestünden schließlich darin, dass die Fachbereiche ihrerseits indirekt gezwungen sind, ihre Angebote stärker auf den (Arbeits-) Markt auszurichten, um Studierende anzuwerben, und zwar in dem Maße wie sie auf Einnahmen aus Gebühren angewiesen sind. Daher sind Studiengebühren ein zentrales Kettenglied, ökonomische Selbstanpassung der Subjekte, institutionelle Modernisierung der Hoch-

schulen und gesellschaftliche Märkte miteinander zu verkoppeln. Das „neue Modell“ ist perfekt.

5. Fazit und Kritik

Was ist eigentlich das Neue? Neu ist keineswegs die wirtschaftliche Verwertung von Hochschulleistungen. Die „Industrialisierung“ der Wissenschaft bezeichnet vielmehr eine wesentliche Triebkraft der gesellschaftlichen Expansion des Hochschulsystems seit Ende des 19. Jahrhunderts. (Wagemann 1993) Diese traditionelle Art der Nutzung von wissenschaftlicher Produktion war jedoch primär ein *äußerliches* Zweckbestimmungs- und Steuerungsverhältnis im Rahmen einer wesentlich breiteren gesellschaftlich relevanten Palette von Hochschulleistungen und einer umfassenderen politischen Legitimation von staatlicher Hochschulplanung und -finanzierung. Das Neue in den gegenwärtig dominierenden Tendenzen von Hochschulreform besteht darin, dass ökonomische Rentabilität zur zentralen Antriebskraft der *Selbststeuerung* werden und damit auch die unmittelbare Motivation bzw. das Handeln aller wissenschaftlichen Akteure bestimmen soll.

In der Darstellung dieses Modells ist daher implizit seine Kritik bereits mit enthalten. Wissenschaft und Bildung werden zu funktionalen (und banalen) Restgrößen des internationalen Wettbewerbs der Industriestandorte. Alle darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Problemdimensionen werden vollständig verfehlt.

Im Grunde schließen sich Wissenschaft und ökonomischer Wettbewerb gegenseitig aus.⁶ Wissenschaftliche Entwicklung erfordert Öffentlichkeit sowie uneingeschränkte Kommunikation und Diskussion zwischen prinzipiell gleichberechtigten Partnern.⁷ Das Prinzip des ökonomischen Wettbewerbs erfordert das Gegenteil davon: Wettbewerbsvorteile entstehen erst aus dem Prozess der Monopolisierung von Informationen und der ständigen Überführung von Ideen in private Verfügung gegen die jeweiligen Konkurrenten. Der Markt suggeriert die Gleichberechtigung aller Beteiligten; in Wahrheit jedoch setzt er Ungleichheit voraus und verstärkt sie noch. Eine „leistungsbezogene“ Verteilung von Finanzmitteln orientiert sich etwa an den gültigen akademischen Standards und reproduziert folglich traditionelle akademische Hierarchien verbunden mit dem Schein ökonomischer Effizienzsteigerung. *Reproduziert* wird folglich auf diese Weise Konformismus und Stagnation oder nur das, was schon bekannt und anerkannt ist; kurz: nichts Neues. Wissenschaftliche Innovation, die in der Wissenschaftsgeschichte immer nur *jenseits* der Tradition entstand, wird verhindert. Langfristig untergräbt eine Gesellschaft folglich durch einen derartigen betriebswirtschaftlichen „Wissenschaftsbetrieb“ ihre eigenen Reproduktionsgrundlagen.

6 Diesen Hinweis verdanke ich (zumindest in seiner pointierten Form) einem mündlichen Vortrag von Alex Demirovic (Frankfurter Institut für Sozialforschung), gehalten auf dem Seminar der Heinrich-Böll-Stiftung Nordrhein-Westfalen und des Bundes demokratischer Wissenschaftler/-innen „Gegen die Privatisierung von Bildung und Hochschulen“ (28.4.-30.4.2000 in Bonn).

7 Natürlich weiß ich, dass auch das traditionelle Hochschulsystem so nicht funktioniert! Wenn in ihm jedoch überhaupt etwas Sinnvolles passiert, dann hängt dies von der, sei es auch rudimentären, Ausprägung der genannten Momente ab.

Literatur

- Behrens, Thomas (1996): Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen. Neuwied.
- Boer, Harry de (1998): Vom partizipatorischen System zum Managerialismus? Internationale Trends in der Leitung von Hochschulen. In: Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Gütersloh, S. 59-84.
- Brinkmann, Hans (1998): Die neue Freiheit der Universität. Berlin.
- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: PROKLA 104, S. 329-356.
- Bultmann, Torsten/Weitkamp, Rolf (1997): Die Selbstabschaffung der Hochschulpolitik. In: Forum Wissenschaft Nr.4/1997, S. 54-56.
- Bultmann, Torsten/Weitkamp, Rolf (1999): Hochschule in der Ökonomie, 2. Aflg. Marburg.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF 1997): Hochschulen für das 21. Jahrhundert. Bonn (Ms.).
- Geissler, Rainer (1999): Mehr Bildungschancen aber weniger Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Neumann-Schönwetter, Marek/Renner, Alexander/Wildner, Ralph C. (Hrsg.): Anpassen und untergehen – Beiträge zur Hochschulpolitik. Marburg, S. 19-32.
- Hartung, Dirk (1993): Studium und Beruf. In: Hilde Schramm (Hrsg.): Hochschule im Umbruch. Berlin, S. 406-413.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1996): Zur Finanzierung der Hochschulen. Bonn 8./9.7.1996 (Ms.).
- Keller, Andreas (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte – Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienenuniversität, der Gruppenschule und der Hochschule des 21. Jahrhundert. Marburg.
- Lange, Josef (1999): Leistungsorientierung im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen 4/99; S. 108-115.
- Meyer, Hans Joachim (1996): Künftige Anforderungen an Verfassung und Struktur der Hochschulen insbesondere zur Lösung der Finanzprobleme (Vortrag an der TU Dresden 12.6.1996), (Ms.).
- Markard, Morus (1998): Begabung. Motivation. Eignung. Leistung. – Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulregulierung aus kritisch-psychologischer Sicht. In: Forum Wissenschaft 1/1998. Marburg, S. 36-40.
- Müller-Böling, Detlef (1994): Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? In: Forschung & Lehre 7/1994, S. 272-275.
- Müller-Böling, Detlef/Fedrowitz, Jutta (Hrsg.) (1998): Leitungsstrukturen für autonome Hochschulen. Gütersloh.
- Müller-Böling, Detlef (Hrsg.) (2000): Die entfesselte Hochschule. Gütersloh.
- Pasternack, Peer/Hein, Eckhard (1998): Effizienz und Legitimität – Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor. In: Das Hochschulwesen 1998/3, S. 141-146.
- Pasternack, Peer (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. In: Das Hochschulwesen 2/2000, S. 38-43.
- Teichler, Ulrich (1999): Studieren bald 50 Prozent eines Altersjahrgangs – Internationale Trends der Berufs- und Qualifikationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen 4-99, S. 116-118.
- Wagemann, Carl-Hellmut (1993): Die zwei gegensätzlichen Quellen der heutigen Universität – Das Ingenieurstudium im Konflikt mit dem Humboldtschen Erbe. In: Hilde Schramm (Hrsg.): Hochschule im Umbruch. Berlin, S. 44-50.
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Köln.
- Zier, Matthias (2000): Unternehmen Hochschule – Mit welchen Konzepten versucht wird, die Kriterien ökonomischer Rationalität auf die Hochschulen zu übertragen. In: plenum Nr. 6, Januar/Februar 2000.

ANDREAS KELLER

Ordinarienuniversität – Gruppenhochschule – Dienstleistungsunternehmen

Säkulare Trends in der Entwicklung der Hochschulverfassung¹

Die Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im August 1998 markiert eine Zäsur in der Entwicklung des bundesdeutschen Hochschulsystems. DreiBig Jahre nach der 1968 auf den Weg gebrachten sozialliberalen Hochschulreform der 70er Jahre hat der Bundesgesetzgeber den Ländern die Option eines Abschieds von der Gruppenhochschule eröffnet, von der bislang neben der Regierung Koch in Wiesbaden ausgerechnet die rot-grüne Regierungskoalition in Nordrhein-Westfalen am konsequentesten Gebrauch gemacht hat.² Die gegenwärtige Neuordnung der inneren und äußeren Verfassung der deutschen Hochschulen, also sowohl der internen Steuerungs- und Entscheidungsprozeduren als auch des Verhältnisses von Hochschulen und Staat (und in einem weiteren Sinne von Wissenschaft und Gesellschaft), zielt jedoch keineswegs auf eine Restauration der alten Ordinarienuniversität ab. Herrschendes Leitbild der Umstrukturierung des Hochschulwesens ist vielmehr eine radikale Ökonomisierung und damit Entpolitisierung von Bildung und Wissenschaft bis hin zu einem vollständigen Verzicht auf überkommene Strukturen der akademischen Selbstverwaltung.

Die kulturstaatlich verfasste Ordinarienuniversität

Nach 1945 war es in Deutschland zunächst zu einer Restauration der bereits vor Krieg und faschistischer NS-Diktatur bestehenden Hochschulverfassung – der kulturstaatlich verfassten Ordinarienuniversität gekommen. Dies obwohl es nicht an Initiativen für eine grundlegende Erneuerung des Hochschulwesens fehlte, die etwa im „Blauen Gut-

1 Erweiterte und aktualisierte Fassung eines in Heft 6/2000 der Blätter für deutsche und internationale Politik unter dem Titel „Was heißt hier Autonomie“ erschienenen Beitrages; zugleich eine Zusammenfassung zentraler Thesen meiner im Frühjahr 2000 im BdWi-Verlag Marburg erschienenen Dissertation „Hochschulreform und Hochschulrevolte – Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts“.

2 Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 16. August 2000 (GVBl. S. 374); Hochschulgesetz Nordrhein-Westfalen vom 14. März 2000 (GV. S. 190); vgl. die Kritik der zurückgetretenen hochschulpolitischen Sprecherin der Fraktion von Bündnis 90/Die Grünen Ingrid Fitzek. In: Forum Wissenschaft 4/1999, S. 27 f.

achten“ des von der britischen Besatzungsmacht eingesetzten Studienausschusses für Hochschulreform artikuliert wurden.³

Das nach 1945 mit neuem Leben erfüllte Modell des *Kulturstaates* wurde im 19. Jahrhundert entwickelt und brachte die sich in Deutschland nur zögerlich und widersprüchlich vollziehende Ausdifferenzierung von Staat und Gesellschaft zum Ausdruck. Das von Wilhelm von Humboldt um 1800 entwickelte Modell für eine Universitätsreform entließ die Hochschulen weder in die Privatsphäre der sich konstituierenden bürgerlichen Gesellschaft (wie in den USA), noch nahm es eine vollständige Integration der Hochschulen in die staatliche Bürokratie vor (wie in Frankreich). Es sollte vielmehr Aufgabe des Staates selbst sein, für die – grundsätzlich unabhängige, autonome – Entwicklung des universitär verfassten Wissenschaftsprozesses zu sorgen und ihn von externen Einflüssen abzusichern. Die Wissenschaft wurde demnach sowohl als ein System mit eigener Zweckbestimmung und Sachlogik als auch als integraler Bestandteil staatlichen Handelns verstanden. Konkret bedeutete dies, dass den Universitäten zwar in rein akademischen Angelegenheiten gewisse Selbstverwaltungsrechte eingeräumt wurden. Der Staat blieb aber für die Personal- und Wirtschaftsverwaltung der Universitäten allein verantwortlich.

Die innere Verfassung der Hochschule, wie sie nach 1946 in der Bundesrepublik Deutschland restauriert worden war, wird treffend auf den Begriff der *Ordinarienuniversität* gebracht. Die Autonomie der kulturstaatlich verfassten Universität in akademischen Angelegenheiten war eine Autonomie ausschließlich der ordentlichen Professoren⁴, der Ordinarien. Weder die Studierenden noch die Lehrenden ohne den Status eines ordentlichen Professors – die außerordentlichen Professoren/Professorinnen (Extraordinarien), die unbesoldeten Hochschullehrer/-lehrerinnen (Privatdozenten/-dozentinnen), die Assistentinnen und Assistenten sowie den Angehörigen des akademischen Mittelbaus, geschweige denn dem nichtwissenschaftlichen Personal – konnten an der akademischen Selbstverwaltung teilhaben. Bereits begrifflich bildeten allein die ordentlichen Professoren die Fakultät und letztlich auch die Universität. Die akademische Selbstverwaltung wurde als kollegiale Regelung *ihrer* Angelegenheiten verstanden. Der Ordinarius war als Inhaber eines Lehrstuhls zugleich geborener Direktor seines Instituts. Er allein bestimmte über Etat, Personal, Forschung und Lehre seines Instituts, das in den naturwissenschaftlichen Fächern und in der Medizin längst großbetrieblichen Charakter angenommen hatte.

Entgegen der von Humboldt mit neuem Leben erfüllten Idee der Universität als einer „universitas magistrorum et scholarium“, einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, sah man die Studierenden nur noch eingeschränkt als *Mitglieder* der Universitätskörperschaft an, nämlich soweit es um ihre Unterwerfung unter die akademische Disziplinargewalt von Rektor und Senat ging. In Bezug auf die akademische Selbstverwaltung galten die Studierenden zunehmend als *Anstaltsnutzer* ohne akademische Bürgerrechte. Das systemkonforme Prinzip studentischer Partizipation in der Ordinarienuniversität wird

3 Studienausschuss für Hochschulreform: Gutachten zur Hochschulreform. Hamburg 1948.

4 An dieser Stelle auch von Professorinnen zu sprechen, wäre eine Verfälschung der bundesdeutschen Universitätsgeschichte: Noch im Wintersemester 1953/54 war unter den insgesamt 1.284 ordentlichen Professoren nicht eine einzige Frau (nach Hans Anger: Probleme der deutschen Universität, Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen 1960, S. 452).

daher nicht durch Mitbestimmung in der Hochschulseלבstverwaltung, sondern durch die – erstmals 1920 staatlich anerkannte – verfasste Studentenschaft als Institution studentischer Selbstverwaltung verkörpert. Die Idee der studentischen Selbstverwaltung – an Stelle der studentischen Mitbestimmung an der Selbstverwaltung der gesamten Hochschule – ist nämlich durchaus kompatibel mit dem Verständnis der akademischen Selbstverwaltung in Fakultät und Senat als Selbstverwaltung der Angelegenheiten der ordentlichen Professorenschaft durch diese selbst, die lediglich zu Koordinationszwecken und nach eigenem Ermessen Vertreterinnen und Vertreter der Studentenschaft – ausschließlich zur Beratung in studentischen Angelegenheiten – *zuzieht*.

Die staatlich regulierte und Professoren dominierte Gruppenschule

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre erwies sich die mit Gründung der Bundesrepublik Deutschland erfolgte Restauration der kulturstaatlich verfassten Ordinarienuniversität als überholt. Insbesondere zwei Faktoren sind dafür verantwortlich zu machen, dass gegen den erbitterten Widerstand der großen Mehrheit der Ordinarien Ende der 60er Jahre eine umfassende Strukturreform des Hochschulwesens eingeleitet werden konnte, an deren Ende sich mit Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Dezember 1975 die staatlich regulierte und Professoren dominierte Gruppenschule als neue Hochschulverfassung etablieren konnte.

Erstens die ökonomische Entwicklung. In der Phase des Wiederaufbaus der Volkswirtschaft nach dem Zweiten Weltkrieg hatte das insgesamt relativ niedrige Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte noch dem auf den Wiederaufbau der Wirtschaft zugeschnittenen niedrigen Stand der Produktionstechnologie entsprochen. Doch mit dem „Ende der Nachkriegszeit“⁵ um 1960 stieß die Bundesrepublik nicht nur in quantitativer Hinsicht an die Vollbeschäftigungsgrenze, sondern litt auch in qualitativer Hinsicht an einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, gerade auch an wissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften. Dies gab 1964 Georg Picht Anlass zur Warnung vor einer „Bildungskatastrophe“.⁶ Staatliche Bildungspolitik hatte von nun an die Aufgabe, die Voraussetzungen für ein in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht ausreichendes Reservoir an akademisch qualifizierten Arbeitskräften zu schaffen. Nachdem der 1959 von Bund und Ländern eingerichtete Wissenschaftsrat zunächst ausschließlich einen *quantitativen* Ausbau des bestehenden Hochschulsystems empfohlen hatte und daraufhin tatsächlich ein massiver Ausbau und Neugründungen von Hochschulen sowie ein kräftiger Anstieg der Studierendenzahlen einsetzten, setzte sich darüber hinaus bald die Einsicht in die Notwendigkeit einer auch *strukturellen* Neuordnung des Hochschulwesens durch. Analog zur von Bundeskanzler Ludwig Erhard geforderten „formierten Gesellschaft“ war nun

5 Werner Abelshausen: Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945-1980. Frankfurt a. M. 1983, S. 98.

6 Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg 1964.

von einer „Formierung der Wissenschaft“ die Rede.⁷ Für die Struktur der Wissenschaftsorganisation ergab sich hieraus eine Tendenz zur Zentralisierung und Vereinheitlichung. Die jahrhundertealte prämoderne autokratische Binnenstruktur der Ordinariatenuniversität konnte den Anforderungen des modernen arbeitsteilig und großbetrieblich organisierten Wissenschaftsprozesses nicht mehr standhalten.

Zweitens die Studierendenbewegung der 60er Jahre. Im engeren Sinne hochschulpolitische Fragen spielten zwar – neben der Kritik an Notstandsgesetzen, an der Großen Koalition, an der Springer-Presse oder am Vietnam-Krieg – für ihre Entwicklung keine zentrale Rolle, doch als besonders feinfühligste Bevölkerungsschicht, als „der am feinsten reagierende Teil der Intelligenz“⁸, nahm die Studierendenschaft auch die Strukturdefizite der deutschen Ordinariatenuniversität wahr und sagte ihnen den Kampf an. Frankfurter Hochschullehrer und Angehörige des Instituts für Sozialforschung wie Jürgen Habermas oder der spätere hessische Kultusminister Ludwig von Friedeburg formulierten um 1968 Blaupausen für eine Hochschulreform, deren praktische Umsetzung durch die politischen Institutionen nun aufgrund des durch die Studierendenbewegung erzeugten Reformklimas möglich schien. Ihren Überlegungen lag das Leitbild der *autonomen Gruppenhochschule in gesellschaftlicher Verantwortung* zugrunde.

Die Reformer orientierten sich am Gedanken eines rationalen, herrschaftsfreien Diskurses der am hochschulischen Wissenschaftsprozess beteiligten Subjekte. Grundlage hierfür war die wissenschaftstheoretische Vorstellung von einem prozesshaften Charakter der Wissenschaft, der Analogien zum politischen Willensbildungsprozess aufweist. Auch hochschulpolitische Entscheidungen sollten daher „Regeln eines politischen Willensbildungsprozesses“ folgen, der „nach den verschiedenen Interessen der an Forschung und Lehre tatsächlich beteiligten Gruppen“ organisiert werden sollte.⁹ Nicht mehr die fachliche Gliederung, sondern die Gliederung der Hochschule in Mitgliedergruppen wurde als tragendes Strukturelement der inneren Hochschulverfassung angesehen. Im Mittelpunkt der neuen Hochschulverfassung sollte ein zentrales „handlungsfähiges parlamentarisches Gremium von gewählten Vertretern der ... am Lehr- und Forschungsprozess beteiligten Gruppen“¹⁰ stehen: das drittelparitätisch zusammengesetzte Konzil.

Für die Ausgestaltung der äußeren Hochschulverfassung stellten die progressiven Hochschulreformer der 60er Jahre das Postulat einer weitreichenden Autonomie auf, die die freie Verfügung über global zugewiesene Haushaltsmittel, also eine Autonomie auch in wirtschaftlichen Angelegenheiten einschließen sollte. Voraussetzung für die Hochschulautonomie war jedoch eine Institutionalisierung der Reflexion gesellschaftlicher Abhängigkeiten durch die Wissenschaft. In den „Grundsätzen für ein neues Hochschulrecht“ von 1968 forderten die Frankfurter: „Die Autonomie der Wissenschaft kann

7 So kritisch Miller, Manfred: Formierung der Wissenschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 1968, S. 517-530.

8 Lenin, Wladimir Iljitsch: Die Aufgaben der revolutionären Jugend. In: ders.: Werke, Bd. 7. Berlin, S. 30-44, Zitat S. 32.

9 Habermas, Jürgen: Heilige Kühe der Hochschulreform. In: ders.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a. M. 1969, S. 216-223, Zitat S. 222.

10 Denninger, Erhard/von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen/Wiethölter, Rudolf: Ein Beitrag zur Diskussion des hessischen Hochschulgesetzentwurfs, ebenda S. 223-234, Zitat S. 228.

nicht unpolitisch gewahrt werden. Sie verlangt, dass die am Lehr- und Forschungsprozess unmittelbar beteiligten Gruppen die unvermeidlichen gesellschaftlichen Abhängigkeiten reflektieren und die gesellschaftlichen Funktionen der Wissenschaft im Bewusstsein politischer Verantwortung für Folgen und Nebenfolgen erörtern.“¹¹

Eine wichtige Funktion für die Institutionalisierung dieses Selbstreflexionsprozesses spielte das *Kuratorium*, dem Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Hochschule, der Staatsorgane und Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen angehören sollten. Das Kuratorium sollte zum einen Aufsichtsfunktionen, die bisher der Staat wahrnahm, übernehmen. Zum anderen sollte es als „Clearingstelle“ für den Informationsaustausch und die öffentliche Auseinandersetzung zwischen Hochschule und Gesellschaft tätig werden. Zweck des Kuratoriums ist sowohl eine Kontrolle als auch eine gesellschaftliche Öffnung der Hochschulen.

Die umfassende Autonomie der Hochschule und ihre innere Demokratisierung – im Sinne einer grundsätzlich paritätischen Beteiligung der Hochschulgruppen am hochschulpolitischen Willensbildungsprozess – gehörten für die Architekten der Idee der Gruppenhochschule untrennbar zusammen. Hierin liegt der größte Unterschied zu gegenwärtigen Konzeptionen für eine Hochschulstrukturreform. Die Konzeptionen der 90er Jahre stimmen zwar mit jenen der 60er Jahre insoweit überein, als beide auf eine Stärkung der Autonomie der Hochschule gegenüber dem Staat abzielen und konkret etwa die Einführung von Globalhaushalten empfehlen, doch an die Stelle einer inneren Demokratisierung der Hochschulen tritt heute ganz überwiegend die Forderung nach einer Hierarchisierung der Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen.

Der Hochschulreformprozess nach 1968 verlief bekanntlich anders, als es den progressiven Reformern vorschwebte. Im Mai 1973 leitete der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts aus der Wissenschaftsfreiheit des Grundgesetzes (Art. 5 Abs. 3) mit dem Wortlaut „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“ ab, dass die Binnenstruktur der Hochschule der „herausgehobenen Stellung der Hochschullehrer“ Rechnung tragen müsse.¹² Damit war konkret gemeint: Bei Entscheidungen, die unmittelbar die Lehre betreffen, musste die Hochschullehrergruppe (in gruppenmäßig zusammengesetzten Kollegialorganen) über einen „maßgebende[n] Einfluß“ (d. h. die Hälfte der Stimmen) verfügen; bei Entscheidungen, die unmittelbar Fragen der Forschung oder der Hochschullehrerberufung betreffen, musste der Hochschullehrergruppe ein noch „weitergehender, ausschlaggebender Einfluss“ (mehr als die Hälfte der Stimmen) vorbehalten bleiben.¹³ Die ursprüngliche Idee der Gruppenhochschule war damit definitiv vereitelt.

Das im Dezember 1975 verabschiedete Hochschulrahmengesetz engte die Mitbestimmungsmöglichkeiten nichtprofessoraler Hochschulmitglieder noch weiter ein, als es das Bundesverfassungsgericht verlangt hatte.¹⁴ Die HRG-Novelle von 1985 hat die Idee der Gruppenhochschule schließlich vollends verstümmelt.¹⁵ In praktisch allen Hochschul-

11 Denninger, Erhard/von Friedburg, Ludwig/Habermas, Jürgen/Wiethölter, Rudolf: Grundsätze für ein neues Hochschulrecht, ebenda S. 202-216, Zitat S. 203.

12 Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Bd. 35, S. 79-170, Zitat S. 170, Leitsatz 6.

13 Ebenda, S. 171, Leitsatz 8.

14 Bundesgesetzblatt Teil I 1976, S. 185.

15 Bundesgesetzblatt Teil I 1985, S. 2090.

gremien war nun bundesweit der Professorengruppe die absolute Mehrheit der Stimmen garantiert. Für den Fall, dass Gremienentscheidungen Forschung, künstlerische Entwicklungsvorhaben und Hochschullehrerberufungen „unmittelbar berühren“, verlangte das HRG sogar eine „Mehrheit in der Mehrheit“: Zusätzlich zur Mehrheit des Gremiums war eine Mehrheit der dem Gremium angehörenden Professorinnen und Professoren erforderlich. Am Ende der „ersten“ Hochschulreform der 60er und 70er Jahre stand somit nicht die Gruppenhochschule, sondern die *Professoren dominierte* Gruppenhochschule des HRG. „Wer also die Gruppenuniversität kritisiert, kritisiert in Wirklichkeit die Hochschullehreruniversität“, gab Bruno W. Reimann bereits 1982 jenen zu bedenken, die voreilig das Scheitern der Gruppenhochschule bilanzierten und dabei nicht die Idee der Gruppenhochschule und das Produkt der gescheiterten Reformimplementation auseinander hielten.¹⁶

Bei der Ausgestaltung der äußeren Hochschulverfassung, des Verhältnisses der professoral dominierten Gruppenhochschule zum Staat, setzte sich in den 70er Jahren ein „technokratisch-administrativer Ansatz“¹⁷ durch: Es kam zu einer weiteren *Verstaatlichung* des Hochschulwesens. Zwar entschied das HRG den alten Streit um den Rechtscharakter der Universität zugunsten einer klaren Legaldeklaration der Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts (§ 59 Abs. 1); der Zusatz „... und zugleich staatliche Einrichtungen“ bot jedoch weiterhin Ansatzpunkte, der Rechtsstellung der Hochschulen einen anstaltlichen Charakter beizumengen. Mit Hilfe des durch die Hochschulgesetze eröffneten Instruments der Fachaufsicht regierte die staatliche Ministerialbürokratie nun in den traditionellen Kernbestand der akademischen Selbstverwaltung hinein, also in Bereiche wie die Studienreform, die Wahl der Hochschulleitung, die Grundordnungsgebung, die Hochschulplanung sowie das Berufungswesen, in dem den Hochschulen in den 50er und 60er Jahren eine stärkere Position zugestanden worden war.

Wie ist die Diskrepanz zwischen der Idee der autonomen Gruppenhochschule in gesellschaftlicher Verantwortung und der staatlich regulierten und Professoren dominierten Gruppenhochschule des HRG, wie ist das Scheitern der Implementation des Reformprojekts der 60er Jahre zu erklären? Besondere verfassungsrechtliche Voraussetzungen (die Stellung des Bundesverfassungsgerichts, aber auch die im Bundesrat institutionalisierte Mitwirkung der Länder an der Gesetzgebung des Bundes, aufgrund der die CDU/CSU-Opposition von der sozialliberalen Koalition wichtige Zugeständnisse bei der Verabschiedung des HRG erzwingen konnte) waren zweifellos ein wichtiges Instrument für die Gegner der Gruppenhochschule. Die formalen politischen Strukturen (im Sinne der „*polity*“-Dimension des Politikbegriffs) können aber nicht den ausschlaggebenden Faktor für die sich am Ende des Hochschulreformprozesses durchsetzenden Politikinhalt (die „*policy*“-Dimension des Politikbegriffs) darstellen, dessen Verlauf nur mit Hilfe einer Analyse der Entwicklung der politischen Kräfteverhältnisse (die „*politics*“-Dimension) verstanden werden kann.

16 Reimann, Bruno W.: Die Hochschulreform in Hessen. In: Horst Albert Glaser (Hrsg.): Hochschulreform – und was nun? Berichte – Glossen – Perspektiven. Frankfurt a. M./Berlin/Wien, S. 144-174, Zitat S. 145.

17 Vgl. Schabedoth, Hans-Joachim: Die politische Auseinandersetzung um die Hochschulreform seit 1969 – Voraussetzungen, Verlauf und Ergebnisse. Hagen 1982.

Um 1968 hatte noch ein dynamisches Zusammenwirken von *Demokratisierern* und *Modernisierern* ermöglicht, dass gegen den Widerstand der *konservativen Kräfte* überhaupt eine strukturelle Reform des Hochschulwesens auf den Weg gebracht werden konnte. Zentrales Motiv der Modernisierer war, ausgehend vom Befund einer „Bildungskatastrophe“, Effizienz und Leistungsfähigkeit des bundesdeutschen Hochschulwesens nicht zuletzt im Hinblick auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Die Demokratisierer – überwiegend organisiert in den linken Studierendenverbänden, in der Bundesassistentenkonferenz, im 1968 gegründeten Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) und zunehmend auch in der sich dem Bereich Hochschule und Forschung öffnenden Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – traten demgegenüber für eine Demokratisierung und gesellschaftliche Öffnung der Hochschulen ein.

Die in sich politisch widersprüchliche Bündelung von Demokratisierungs- und Modernisierungsabsichten, von systemtransformierenden und systemmodernisierenden Impulsen war von Anfang an fragil und zerbrach im Zuge einer Umgruppierung der hochschulpolitischen Kräfte um 1972. Das Bündnis von Modernisierern und Demokratisierern wurde durch eine Allianz von Modernisierern und Konservativen abgelöst. Eine Reform der Hochschulverwaltung hatte von nun an die innerhochschulischen Machtstrukturen als solche unangetastet zu lassen, war aber nicht grundsätzlich an einer Modernisierung der Hochschulselbstverwaltung gehindert. Die weitere Verstaatlichung des Hochschulwesens konnte aus der Interessenperspektive beider Kräfte ungehindert betrieben werden: Die Modernisierer zielten auf eine stärkere administrativ-technokratischen Zurichtung des Hochschulwesens ab; die konservativen Kräfte hofften, mit Hilfe staatlicher Interventionen verhindern zu können, dass die Linke Machtpositionen in den Hochschulen einnahm und so die Hochschulautonomie für eine kritische Wissenschaftspolitik in Anspruch nahm.

Die Hochschule des 21. Jahrhunderts: ein marktgesteuertes Dienstleistungsunternehmen?

Heute, mehr als ein Vierteljahrhundert nach dem Karlsruher Hochschulurteil, stehen wir – man darf längst nicht mehr sagen *vor*, sondern vielmehr – *inmitten* einer „zweiten“ Hochschulstrukturreform. Die Novellierung des HRG mit Wirkung vom August 1998 ist ein Ergebnis dieser Reform – neben zahllosen Landeshochschulgesetz-Novellen und Reformmaßnahmen unterhalb der Schwelle einer Gesetzesänderung. Die Hochschulstrukturreform der 90er Jahre ist nur vor dem Hintergrund von vier ökonomischen, politischen und gesellschaftstheoretischen Entwicklungen zu verstehen.

Erstens die Krise der öffentlichen Haushalte. Das von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz gemeinsam im Sommer 1993 vorgelegte Konzept zur „Umsetzung der Studienstrukturreform“ beginnt mit den Worten: „Die Annahme, dass Anfang der 90er Jahre aufgrund der demographischen Entwicklung eine deutliche Entspannung in der Belastung der Hochschulen eintreten werde, die Grundlage der Hochschulpolitik seit Mitte der 70er Jahre war, hat sich als unzutreffend erwiesen. Aufgrund der veränderten

Rahmenbedingungen (anhaltend hohe Studierendenzahlen, einigungsbedingte extreme Anspannung der öffentlichen Haushalte) ist eine grundlegende Reform des Hochschulsystems zur unabweisbaren ... Notwendigkeit geworden.“¹⁸ Am Anfang des neuen hochschulpolitischen Konsenses der 90er Jahre stand also eine Übereinkunft der für den Politikbereich Bildung und Wissenschaft primär zuständigen Länder und der bundesweiten Vertretung der Hochschulen, sich von der Hoffnung auf eine bessere finanzielle Ausstattung des Hochschulsystems zu verabschieden und den einzig möglichen Ausweg aus der diagnostizierten Hochschulmisere in einer Steigerung der Effizienz des Hochschulwesens durch eine Strukturreform zu sehen.

Zweitens ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel. In den 70er Jahren orientierte sich die Bildungspolitik der Bundesrepublik noch an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Sie zielte u. a. auf die Realisierung eines Rechts auf Bildung als Ausdruck eines Rechts des Individuums auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ab, auf soziale Teilhabe an den von der Gesellschaft erwirtschafteten materiellen Ressourcen und auf demokratische Partizipation in Staat und Gesellschaft. Teilhabe, Selbst- und Mitbestimmung sind somit die zentralen Orientierungswerte einer emanzipatorischen Bildungspolitik im Allgemeinen und Hochschulpolitik im Besonderen. Demgegenüber geht die bildungspolitische Diskussion der 90er Jahre von einem neoliberalen Bildungsbegriff aus. In der Vorstellungswelt des Neoliberalismus fungiert Bildung letztlich nur noch als „abhängige Variable der ökonomisch-technischen Entwicklung“¹⁹. Aus dem Recht auf Bildung ist eine Qualifizierungspflicht jeder und jedes Einzelnen geworden; jedes Individuum ist für die Produktion und laufende Reproduktion seines Arbeitsvermögens selbst verantwortlich.

Drittens kann das derzeit diskutierte Programm einer Hochschulstrukturreform nur im Kontext der parallelen Diskussion um eine Modernisierung der öffentlichen Verwaltung verstanden werden. Ausgehend von Reformüberlegungen in Bezug auf die Kommunalverwaltung haben Ansätze eines *new public management* auch Einzug in die bundesdeutsche Hochschulpolitik der 90er Jahre gehalten. Anders als bei den traditionellen neoliberalen Deregulierungs- und Privatisierungsstrategien der 80er Jahre (wie sie etwa die konservative Thatcher-Regierung in Großbritannien verfolgte) geht es in der Debatte um die Modernisierung des öffentlichen Sektors in den 90er Jahren nicht primär um einen Rückzug des Staates aus öffentlichen Aufgabenbereichen, sondern um dessen *innere* Ökonomisierung. Es soll nun die im Privatbereich dominante marktförmige „Selbst“-Regulierung sozialer und ökonomischer Prozesse auch im öffentlichen Sektor strukturell verankert werden.

Viertens ist auf die postmoderne Gesellschaftstheorie zu verweisen. Die Diskussion um eine Modernisierung der öffentlichen Verwaltung, die den Hintergrund für das Verständnis der Hochschulstrukturreformdebatte bildet, steht ihrerseits im Kontext eines Paradigmenwechsels in der jüngsten politik-, staats- und verfassungstheoretischen Diskussion. Ausgehend von einer historischen Tendenz des Staates zur Dezentralisierung, zum Kompetenzverlust, zur Zersplitterung sowie zur Privatisierung verabschiedet sich

18 Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz: Umsetzung der Studienstrukturreform. Bonn 1993, S. 1.

19 Bultmann, Torsten: Hochschulen als Standortfaktor. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 401-404, Zitat S. 403.

die Theorie vom „Primat der Politik“²⁰. Grundlage des Verzichts auf den „Primat der Politik“ ist die Beobachtung der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie, dass sich – gegen gesamtgesellschaftliche Steuerungsansprüche – verstärkt autonome Teilsysteme mit eigenen Entwicklungslogiken behaupten. Unter *empirischen* Gesichtspunkten ist eine derartige Sicht auf das Verhältnis von Recht und Politik zweifellos hilfreich. Soweit diese Sicht aber über ihren deskriptiven Charakter hinaus *normative* Implikationen enthält, gerät die Konzeption selbstgesteuerter Subsysteme mit dem Kerngehalt des Prinzips der Volkssouveränität in Konflikt. Das Prinzip der Volkssouveränität verlangt nämlich, dass zumindest alle Staatsgewalt, einem sozialen Demokratieverständnis zufolge sogar alle Herrschaft von Menschen über Menschen überhaupt, nur vom Volke selbst ausgehen darf. Der Rekurs auf die von Art. 20 Abs. 1 des Grundgesetzes garantierte Volkssouveränität macht deutlich, dass nicht allein ein demokratietheoretisches Problem vorliegt, sondern auch verfassungsrechtliche Einwände erhoben werden können, da die Substanz traditioneller demokratischer Legitimationstheorien zu positiven Verfassungsrecht geronnen ist.

Wie sieht nun das Projekt der Hochschule als marktgesteuertes Dienstleistungsunternehmen als Ziel der gegenwärtigen Hochschulstrukturreform im Einzelnen aus? Dieses Projekt lässt sich anhand dreier Eckpunkte umreißen.

Erstens. Die gegenwärtige Hochschulstrukturreform zielt zunächst auf eine *Neubestimmung des Verhältnisses von Hochschule und Staat* ab – vordergründig im Sinne einer Stärkung der Autonomie der Hochschulen, insbesondere in finanziellen Angelegenheiten, also etwa durch die Globalisierung der Hochschulhaushalte. Im System der staatlich regulierten Gruppenhochschule entscheiden bekanntlich nicht die Hochschulen selbst, sondern die Abgeordneten des jeweiligen Landesparlaments bis in die Einzelheiten über den Hochschulhaushalt. Demgegenüber sieht die Strategie der *Globalisierung* vor, der Hochschule im Landeshaushaltsplan im Idealfall einen globalen, d. h. einen *pauschalen*, Zuschuss zuzuweisen. Die Aufgliederung des Globalzuschusses, d. h. die Mittelverwendung im Einzelnen, ist Sache der Hochschule. Eigeneinnahmen müssen nicht abgeführt werden, sondern dürfen für eigene Zwecke ausgegeben werden. Sämtliche Mittel sind im Idealfall auch übertragbar, d. h. es besteht die Möglichkeit des Ansparens.

Zweitens. Die gegenwärtige Hochschulstrukturreform zielt auf eine *Implementation eines marktförmiger Wettbewerbsmechanismus* als neuem Steuerungsinstrument sowohl im Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat als auch innerhalb der Hochschulen ab. Gerade am Beispiel des zuvor genannten Globalhaushalts lässt sich zeigen, dass Reformprojekte, die bereits Dreh- und Angelpunkt hochschulpolitischer Ideen der 60er Jahre darstellten, im Kontext der gegenwärtigen Hochschulstrukturreform eine völlig neue Bedeutung erlangen. Leitbild gegenwärtiger Konzeptionen zur Hochschulstrukturreform, wie sie etwa das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), ein von Hochschulrektorenkonferenz und Bertelsmann-Stiftung getragener hochschulpolitischer *think-tank*, entwirft, ist das Dienstleistungsunternehmen Hochschule, das sich in Konkurrenz mit anderen Anbietern auf einem Wissenschaftsmarkt zu behaupten hat, in dem es dort die

20 Beyme, Klaus von: Theorie der Politik im 20. Jahrhundert. Von der Moderne zur Postmoderne, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1992, S. 74.

von ihm angebotenen Produkte und Dienstleistungen – Ausbildung von Studierenden und wissenschaftlichem Nachwuchs sowie Erzeugung verwertbarer Forschungsergebnisse – an kaufkräftige Nachfragerinnen und Nachfrager, also Kundinnen und Kunden, absetzt. Die Implementation eines marktförmigen Wettbewerbsmechanismus vollzieht sich idealtypisch in drei Schritten:

a) Die *Evaluation von Forschung und Lehre* ermöglicht den Studierenden, den Drittmittelgebern und Forschungsauftraggebern sowie dem Staat als Geldgeber einen Leistungsvergleich zwischen den Hochschulen und Hochschuluntergliederungen als Anbieterinnen von Lehr- und Forschungsleistungen. Dies gilt unabhängig davon, ob die durch Evaluation gewonnenen Daten tatsächlich zutreffende Informationen über die Qualität der Hochschulleistungen vermitteln, unabhängig von den vielfältigen alternativen Nutzungsmöglichkeiten der Evaluationsergebnisse und schließlich unabhängig davon, ob diese unmittelbar in erfolgsorientierte Mittelverteilungssysteme münden.

b) Der durch Evaluation und Leistungsvergleich indirekt erzeugte Ansporn der Hochschulen zur Leistungssteigerung soll in *Systemen erfolgsorientierter Mittelvergabe* unmittelbare materielle Wirkung erlangen: indem Erfolge und Misserfolge in finanzielle Anreize (*incentives*) bzw. Sanktionen buchstäblich umgemünzt werden. Systeme erfolgsorientierter Mittelvergabe bringen die Hochschulen bzw. ihre Untergliederungen in ein direktes Wettbewerbsverhältnis. Die einzelnen Zurechnungssubjekte konkurrieren um staatliche Ressourcen, die ihnen abhängig von der ihnen zugeschriebenen Leistung im Vergleich mit den anderen Zurechnungssubjekten zugewiesen werden. Ergebnis der auf diese Weise erzeugten marktförmigen Wettbewerbsstrukturen, der künstlich erzeugten Quasi-Märkte, ist nicht eine Autonomie der Hochschule, sondern deren Heteronomie, deren externe Steuerung durch die Mechanismen erfolgsorientierter Mittelvergabe.

Die entscheidende Frage lautet nun: *Wer entscheidet in welchen Verfahren über die Kriterien*, nach denen Erfolg oder Misserfolg einer Hochschule oder eines Fachbereichs beurteilt werden? Wäre es nicht denkbar, dass die neuen Mittelvergabesysteme eine effektivere politische Steuerung des Hochschulwesens ermöglichen als traditionelle bürokratische Methoden? Könnte man nicht durch die Belohnung beispielsweise von Erfolgen in der Frauenförderung auch emanzipatorische hochschulpolitische Zielsetzungen transportieren? Die Antwort lautet: Ja, selbstverständlich, man *könnte*, wenn man(n) *wollte*. Doch an diesem Willen fehlt es trotz innovativer Ansätze z. B. an der Freien Universität Berlin oder neuerdings an der Universität Potsdam²¹ nach wie vor. Erfolge in Forschung und Lehre werden ganz überwiegend entweder auf betriebswirtschaftlich bestimmte, ökonomische Effizienzkriterien reduziert (wenn z. B. Einrichtungen belohnt werden, die möglichst schnell möglichst viele Studierende durch einen Studiengang schleusen) oder aber als eine reibungslose Anpassung an die wissenschaftspolitischen Vorgaben finanzkräftiger Drittmittelgeber definiert.

c) Zwar geht es manchen Befürworterinnen und Befürwortern von *Studiengebühren* auch darum, die Studierenden als Lückenbüßer für die Defizite staatlicher Haushaltspolitik heranzuziehen. Es wäre jedoch verfehlt, die Studiengebührendebatte allein unter

21 Vgl. Kupfer, Antonia: Neuer Baustein im System der Frauenförderung. Das Mittelverteilungsmodell der Universität Potsdam. In: Forum Wissenschaft 1999, H. 3, S. 69 f.

dem Aspekt der Hochschulfinanzierung zu sehen.²² Als Kundinnen und Kunden des Dienstleistungsunternehmens Hochschule müssen die Studierenden eine marktadäquate Nachfrage entfalten können, was dadurch erreicht werden soll, dass sie für den Erwerb der von den Hochschulen angebotenen Dienstleistungen Preise bezahlen, also Studiengebühren entrichten müssen, deren Höhe im Idealfall von dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage bestimmt wird. Studiengebühren sollen also auf zwei Ebenen für die Implementation marktförmiger Wettbewerbsmechanismen in das Hochschulsystem sorgen.

Zum einen wird erwartet, dass die Hochschulen bzw. deren Untergliederungen um die Kaufkraft der studentischen Kundinnen und Kunden konkurrieren, welche ihrerseits nach Qualitäts- und Kostenkriterien entscheiden, bei welcher Anbieterin sie ihre Hochschulausbildung erwerben. Unabdingbare Voraussetzung für die Erzeugung eines Wettbewerbs zwischen den Hochschulen ist allerdings, dass die entrichteten Gebühren zumindest teilweise tatsächlich den Hochschulen, für die sich die jeweilige Studentin und der jeweilige Student entscheiden, gutgeschrieben werden, was beispielsweise beim baden-württembergischen Bildungsgutscheine- und Studiengebührenmodell nicht der Fall ist. Im Februar 1999 haben der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und das CHE dieses Prinzip auf den anschaulichen Begriff „Geld folgt Studierenden (GefoS)“ gebracht.²³ Ein Wettbewerb unter den Hochschulen um Studierende wäre auch dann zu erwarten, wenn die Studierenden die Kosten für ihr Studium nicht individuell tragen müssten, sondern ihnen der Staat „Bildungsgutscheine“ zur Verfügung stellte, von deren Einlösung die jeweilige Hochschule profitieren würde. Auch das Konzept „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“, das im Oktober 1998 der auf Initiative und mit Unterstützung der DGB-Gewerkschaften IG Metall, GEW und IG BCE gegründete Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung vorgelegt hat, orientiert sich an diesem Prinzip.²⁴

Zum anderen würden Studiengebühren zur Implementation marktförmiger Wettbewerbsmechanismen in das Hochschulsystem insofern beitragen, als die Studierenden ihrerseits im Rahmen eines Studiengebühren- oder Bildungsgutscheinesystems „die künftige ‚Rendite‘ ihrer Studiengebühren schärfer kalkulieren“ müssten.²⁵ Dieser Mechanismus würde dadurch verstärkt, dass die Mehrzahl der Studierenden zur Finanzierung der Studiengebühren auf Kredite angewiesen wäre.

Drittens. Pendant zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen und zur Implementation des Wettbewerb als neuem Steuerungsprinzip im Hochschulsystem ist eine an betriebswirtschaftlichen Kategorien orientierte *Umstrukturierung der inneren Verfassung der Hochschule nach dem Vorbild einer Unternehmensverfassung*. Dabei geht es zum

22 Zum strategischen Standort der Auseinandersetzung um Studiengebühren in der gegenwärtigen Hochschulreformdebatte vgl. den Beitrag von Maritta Böttcher und mir in diesem Band.

23 Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/CHE Centrum für Hochschulentwicklung: Investif und GefoS, Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich. Essen/Gütersloh 1999.

24 Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998.

25 Bultmann, Torsten: Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: Prokla 104 (1996), S. 329-355, Zitat S. 347.

einen um die Implementation neuer, betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente wie der Kosten- und Leistungsrechnung oder dem Controlling. Zum anderen geht es um eine Stärkung der Leitungsorgane auf zentraler Ebene und auf Fachbereichsebene. Ganz unübersehbar steht dabei die Betriebswirtschaftslehre und die ihr zugrunde liegende und im bürgerlichen Gesellschaftsrecht positivierte Struktur einer Kapitalgesellschaft Pate. Die Neubestimmung des Verhältnisses von Hochschulleitung und Senat bzw. das von Fachbereichsleitung und Fachbereichsrat in den Hochschulgesetzesnovellen der Jahrtausendwende orientiert sich an dem der Unternehmensorgane Vorstand und Aufsichtsrat in einer Aktiengesellschaft.

Es geht also mittelfristig nicht nur um eine – im Kern durchaus plausible – institutionelle Ausdifferenzierung von Grundsatzentscheidungen und Kontrollfunktionen, auf die sich die Aufgaben von Senat oder Fachbereichsrat beschränken sollen, und Leitungsentscheidungen, die der Hochschul- oder Fachbereichsleitung vorbehalten werden. Weitergehende Neuordnungskonzeptionen, wie sie etwa das CHE entwickelt und die Landtagsmehrheiten in Hessen und Nordrhein-Westfalen bereits operationalisiert haben, sehen darüber hinaus eine Reduktion von Senat und Fachbereichsrat auf bloße Aufsichts- und Beratungsfunktionen vor und möchten sogar strategische Grundsatzentscheidungen den Leitungsorganen der Hochschule vorbehalten. Die Stärkung der Leitungsorgane richtet sich demnach nicht nur gegen die im Prinzip der Gruppenhochschule verkörperte Mitbestimmung der am Wissenschaftsprozess beteiligten Gruppen, sondern gegen die im Status der Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts verankerte Selbstverwaltung überhaupt. Es geht um eine weitgehende Entmachtung der gewählten Kollegialorgane überhaupt und damit auch des privilegierten Professorats zugunsten eines verselbstständigten Hochschulmanagements.

In ihrem hochschulpolitischen Grundsatzpapier von 1997 gibt die Kultusministerkonferenz jedoch zu bedenken, dass auch eine Stärkung der Leitungsorgane der Hochschulen „im Hinblick auf eine erhoffte Wiederwahl oder auch die zu wahrende Kollegialität nicht von der Rücksichtnahme auf Hochschulgremien, deren Interesse nicht allein auf Effizienz gerichtet ist“ entbinden könne.²⁶ Eine Entbindung der Hochschulleitung von den hochschulinternen Interessen wäre aber dann möglich, so die KMK weiter, „... wenn die geschäftsführenden Organe nicht von einem Hochschulgremium gewählt, sondern – wie bei amerikanischen Hochschulen – von einem Aufsichtsgremium bestellt würden und auch nur diesem gegenüber berichtspflichtig und verantwortlich wären. Die Hochschulgremien wären damit auf eine ausschließlich beratende Funktion beschränkt. (...) Dies sollte auch in Deutschland nicht ausgeschlossen werden.“ Ein derartiges Aufsichtsgremium hat mittlerweile als „*Hochschulrat*“ Einzug in die gegenwärtige Hochschulstrukturreform gehalten, etwa bei der Novellierung des Bayerischen Hochschulgesetzes von 1998.²⁷ Mitglieder der neuartigen Hochschulräte sollen in der Regel „Persönlichkeiten“ von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik sein, die nicht gleichzeitig

26 Kultusministerkonferenz: Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. Bonn 1997, S. 49.

27 Art. 26 Abs. 2 Satz 1 und 3 Bayerisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 2.10.1998 (GVBl. S. 741).

der Hochschule angehören dürfen und „hohe[n] Anforderungen an Sachlichkeit, Persönlichkeit und öffentlicher Reputation“ gerecht werden.²⁸ Im Unterschied zur Kuratoriums-idee der 60er Jahre repräsentieren die Hochschulräte der 90er Jahre also ausdrücklich nicht gesellschaftliche Interessen, sondern vermeintlich objektiven Sachverstand; ferner sollen sie nicht nur vormals staatliche Kompetenzen übernehmen, sondern auch originäre Selbstverwaltungsaufgaben der Hochschulen beaufsichtigen oder an sich ziehen.

Obwohl es auch bei privaten Kapitalgesellschaften nach dem deutschen Mitbestimmungsrecht eine – teilweise sogar paritätische – Vertretung der Belegschaft des jeweiligen Unternehmens im Aufsichtsrat sowie im Vorstand gibt (in dieser Hinsicht wird das Vorbild der Unternehmensverfassung interessanterweise nicht so genau genommen), leitet sich die Legitimation der Entscheidungsstrukturen einer Kapitalgesellschaft im Kern aus den Eigentumspositionen der Kapitaleignerinnen und -eigner ab. Es ist daher wenig erstaunlich, dass sich aufsichtsratsähnliche Organe (*boards*), die nicht durch die Lehrenden und Lernenden, sondern durch Externe legitimiert werden, ursprünglich in Privathochschulsystemen wie in den USA entwickelt haben. Über diese Organe machen die privaten Träger der Hochschulen ihren Anspruch auf Kontrolle und Steuerung der von ihnen finanzierten Einrichtung geltend. Ein von Dritten bestellter Aufsichtsrat passt jedoch nicht zu einem staatlichen Hochschulsystem, in welchem eben nicht Private, sondern der Staat Hochschulträger und -financier ist. Der Einrichtung eines Hochschulrats läge ein hochschulverfassungsrechtlicher Paradigmenwechsel zugrunde, der die zentrale Legitimationsinstanz für die Hochschulentwicklung weder beim Staat noch bei der hochschulischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, sondern bei Dritten ansiedelte. Dem öffentlichen Eigentum an den Hochschulen würde dieser Paradigmenwechsel nicht gerecht, da er letztlich auf eine sukzessive Privatisierung des Hochschulwesens abzielt. In diesen Zusammenhang ist auch die Diskussion um einen Wechsel der Rechtsform der Hochschulen einzuordnen, den u. a. der Präsident der Freien Universität Berlin, Jürgen Lüthje, sowie die wissenschaftspolitische Sprecherin der CDU im Berliner Abgeordnetenhaus, Monika Grütters, angestoßen haben. § 58 HRG lässt seit der Rüttgers-Novelle vom Sommer 1998 für die staatlichen Hochschulen andere Rechtsformen als die der Körperschaft des öffentlichen Rechts zu. Die Frage des „Gemeineigentums Hochschule“ sowie dagegen gerichteter „Perspektiven einer feindlichen Übernahme“, die der Hochschultag der Rosa-Luxemburg-Stiftung in November 2000 thematisiert, sind damit im Kern berührt.

Zentrale Aufgabe der politischen und gesellschaftlichen Kräfte, die der neoliberalen Umstrukturierung der Hochschulen ein emanzipatorisches Hochschulreformprojekt entgegensetzen könnten, ist daher, die Privatisierungstendenzen einzudämmen und stattdessen eine Repolitisierung des Hochschulsystems zu befördern. Die *Demokratisierung* der Hochschulen vermag daher für diese Herausforderung nach wie vor eine Orientierung zu geben. Dabei wird es zunächst darauf ankommen, eine – zeitgemäße – Rückbesinnung auf die Idee der autonomen Gruppenschule in gesellschaftlicher Verantwor-

28 Wissenschaftlicher Beirat zur Begleitung des Modellvorhabens für eine Erprobung der globalen Steuerung von Hochschulhaushalten im Land Niedersachsen (Hrsg.): Zehn Empfehlungen zur Einführung von Hochschulräten. Gütersloh 1997, S. 13 f.

tung vorzunehmen, deren Realisierung auch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert ein uneingelöstes Vermächtnis darstellt.

Konkret wird es darum gehen, die allseits geforderte Stärkung der Autonomie der Hochschulen junktimförmig mit ihrer inneren Demokratisierung zu verbinden, um auf diese Weise neoliberale und emanzipatorische Entstaatlichungsprogramme auszudifferenzieren. Nicht etwa das Verhältnis zur staatlichen Wissenschaftsbürokratie, sondern die Alternative einer politischen versus einer ökonomischen Steuerung des Bildungs- und Wissenschaftssystems markiert die Scheidelinie zwischen derzeit minoritären emanzipatorischen und dominanten neoliberalen Hochschuleformkonzeptionen. Die innere Demokratisierung der Hochschulen ist mit ihrer gesellschaftlichen Öffnung zu verbinden, wozu über die Transparenz und Pluralisierung der Beziehungen zwischen Hochschule und Gesellschaft hinaus auch eine wirksame studentische Ausbildungsförderung gehört, um einen breiten sozialen Zugang zur Hochschule zu realisieren, aber auch eine effektive Frauenförderung, um die Exklusion der Hälfte der Menschheit aus Leitungsfunktionen des hochschulisch verfassten Wissenschaftsprozesses zu beenden.

Das Projekt einer Demokratisierung der Hochschulen darf nicht auch einen Streit um Gruppenproporze in Gremien verengt werden, sondern muss sich auf eine „Mehrdimensionale Mitbestimmungsstruktur“²⁹ erstrecken, die auch Folgendes in den Blick zu nehmen hat: die Aufgabenverteilung zwischen Hochschulorganen sowie zwischen Hochschulen und Staat und Hochschulen und Dritten; die Perspektiven einer Mitbestimmung am Arbeitsplatz durch eine Reform der Personalstruktur im Sinne einer gleichberechtigten wissenschaftlichen Arbeitsteilung; das Demokratisierungspotential einer unmittelbaren Aneignung des Wissenschaftsprozesses beispielsweise durch die Finanzierung autonomer Studierenden- oder Mittelbauprojekte; „Neue Beteiligungsformen im Wissenschaftsbereich“³⁰ wie Runde Tische, aber auch im Kommunalbereich erprobte Partizipationsinstrumente wie z. B. Planungszellen.

Neue Partizipationsformen können die Fragestellungen des alten Mitbestimmungsthemas zwar erweitern, aber nicht ersetzen: Die Veränderung der Proporze in Hochschulgremien gehört 25 Jahre nach dem Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichts wieder auf die Tagesordnung. Das derzeit gültige Prinzip, dass eine Statusgruppe alle anderen überstimmen kann, ist eines der größten Strukturdefizite und Innovationshemmnisse der derzeitigen Hochschulverfassung. Durch die HRG-Novelle von 1998 hat sich der rechtliche Spielraum für die Beurteilung von innovativen Mitbestimmungsmodellen erheblich erweitert und verändert. Verstärkt werden daher „neue Mitbestimmungstatbestände“ und das „Berliner Wahlmodell“ als intelligente Ansätze diskutiert, um die Bedeutung der vom Bundesverfassungsgericht aufgestellten Restriktionen auf ein Minimum zu reduzieren.³¹

29 Harro Plander: Arbeitsplatz Hochschule, Wissenschaftspolitik, Beschäftigung und Personalstruktur im Hochschulbereich. Freiburg i. Br. 1986, S. 158.

30 Wolfgang Nitsch: Runde Tische an Hochschulen. Neue Beteiligungsformen im Wissenschaftsbereich. Frankfurt a. M. 1991.

31 Vgl. zuletzt Andreas Keller: Das „Berliner Wahlmodell“ für Hochschulgremien. Rechtliche Grundlagen und politische Perspektiven. In: hochschule ost 1999, S. 276-290.

PEER PASTERNAK

Die aktuelle deutsche Hochschulreform

Eine Demokratieverträglichkeitsprüfung

Nehmen wir mal ein Beispiel: 1999 konnte sich die hochschulpolitisch interessierte Öffentlichkeit an einer ergötzlichen Szene erfreuen. Zuerst sprach Klaus Landfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), von „faulen Professoren“ und den möglichen Techniken, diesen ihre Faulheit auszutreiben. Daraufhin hatte Hartmut Schiedermaier, Präsident des Deutschen Hochschulverbandes, einer Standesvertretung von 16 000 Uni-Professoren, nun endlich die Faxen dicke. Er informierte die Öffentlichkeit darüber, dass Landfried selbst als Professor auch nie zu den Fleißigen gehört habe: keine Habilitation, und auch sonst, na ja. Das war freilich eine grobe Verletzung der Standesetikette – die Schiedermaier selbst eigentlich niemandem zugestanden hätte, weshalb ihm die ganze Sache auch alsbald peinlich war und er nicht mehr drauf angesprochen werden mochte. Dennoch, da es nun einmal passiert war, musste diese Verletzung geahndet werden: Landfried, der eigentlich schon als angeschlagen gegolten hatte, wurde von seinen RektorenkollegInnen erneut zu ihrem Präsidenten gewählt.

Hochschulpolitisch interessanter war an diesen Vorgängen indessen etwas anderes. Im Kern nämlich stritten (und streiten) die HRK und der universitätsprofessorale Hochschulverband nicht darüber, wo die Begabungsreserven ihrer Präsidenten verborgen liegen. Vielmehr geht es darum, ob nun künftig die Hochschullehrer stark bleiben oder die Präsidenten, Rektoren und Dekane stark werden sollen. Gleichzeitig aber hört man allerorten, dass jetzt auch an den Hochschulen mitarbeiterorientierte Managementkonzepte ausbrechen sollen. Im öffentlichen Sektor heißt das *New Public Management* und ist zuvörderst auf flache Hierarchien, möglichst horizontale Aufgabenverteilung und Verantwortungsdelegierung nach unten orientiert. Dahinter steht, dass die wettbewerbsverzerrenden, motivationsschächenden und daher leistungsmindernden Wirkungen von Hierarchien erkannt worden sind.

Nun dürfen Hierarchien nicht nur im marktliberalen, sondern auch im emanzipatorischen Sinne als abschaffungswürdig gelten. Doch sind Hochschulen trainiert im rhetorischen Bedienen und zugleich faktischen Unterlaufen von Außenanforderungen. So wird auch in dieser Sache, aller Voraussicht nach, das Publikum in den nächsten Jahren mannigfache Phantasieentfaltung beobachten können: bei der Suche nach Mitteln und Wegen, die Hochschule optisch zu enthierarchisieren, ohne die bestehenden Hierarchi-

en anzutasten. Genau dafür war der Landfried/Schiedermaier-Konflikt von 1999 ein anschauliches Beispiel: Das eigentliche Problem, nämlich die Hierarchien, wurde wegdefiniert, indem man das Problem zur Lösung deklarierte und diese Deklaration gekonnt als Grundsatzstreit inszenierte. Man könnte diese Pirouette den Doppelten Landfriedermaier nennen.

Ein modelliertes Bild von der Struktur der aktuellen hochschulpolitischen Debatte kann hilfreich sein, um solche Inszenierungen zu durchschauen. Deshalb werden im Folgenden zunächst die Strömungen der hochschulpolitischen Debatte vorgestellt (Abb. 1 und 2), sodann ein Drei-Ebenen-Modell der verschiedenen Teilöffentlichkeiten, in denen diese Debatten stattfinden, präsentiert (Abb. 3), bevor schließlich das Verhältnis von Effizienzstreben, Legitimitätsbeschaffung und Demokratie an Hochschulen erörtert wird.

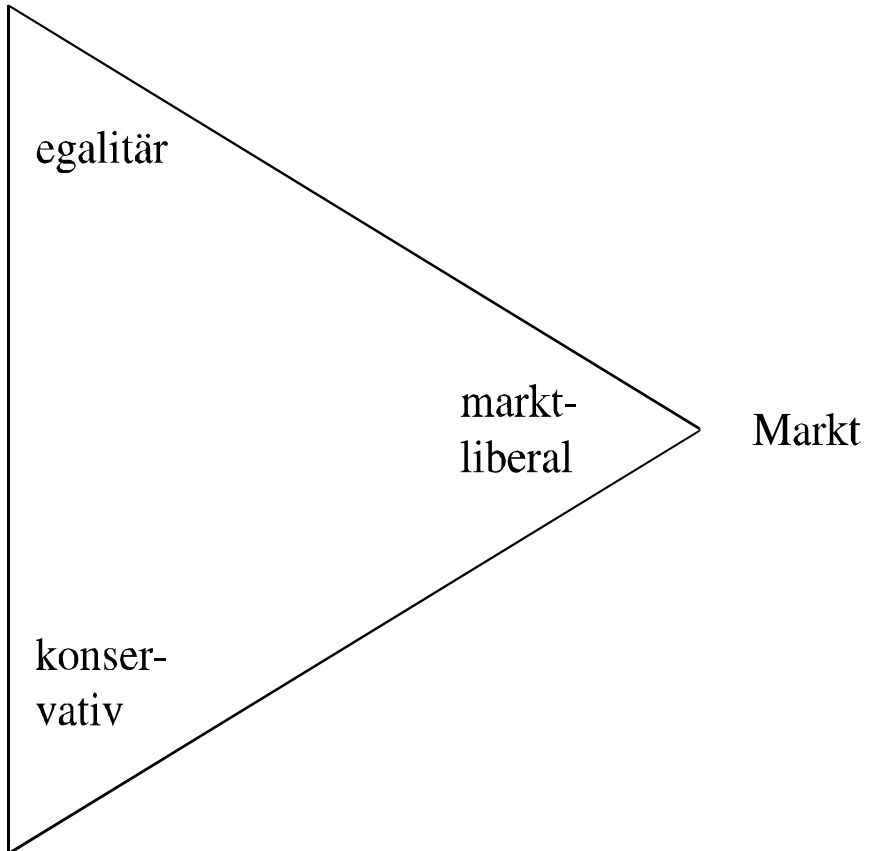
1. Die Strömungen der hochschulpolitischen Debatte

Burton Clark (1983: 136-181) hatte in einem sog. Koordinationsdreieck eine Typologie der Steuerungsmechanismen entwickelt, die in einzelstaatlichen Hochschulsystemen vorherrschen (Abb. 1). Er unterschied drei Kräfte, deren Interaktion den Koordinationsmodus des jeweiligen Systems bestimmt: Staatliche Autorität, Markt und Akademische Oligarchie. Jede Spitze des Dreiecks repräsentiert die stärkste Ausprägung einer Organisationsform, die mit einem Minimum der anderen beiden Formen einhergeht. Das US-amerikanische Hochschulsystem bspw. wurde dann von Clark ziemlich weit in der Marktspitze platziert, das britische System hingegen in der Mitte zwischen Markt und Akademischer Oligarchie, aber weit weg von der Staatlichen Autorität.

Unabhängig vom tatsächlichen Dominieren des einen oder anderen Koordinationsmodus lässt sich mithilfe dieses Dreiecks auch die hochschulpolitische Debatte in Deutschland strukturieren; denn die normativen Vorstellungen, die innerhalb dieser Debatte formuliert werden, lassen primäre Bezugnahmen auf je eines der Kraftfelder Staatliche Autorität, Markt und Akademische Oligarchie erkennen. Die deutsche Debatte wird von drei konkurrierenden Diskurssträngen bestimmt: einem marktliberalen, einem konservativen und einem egalitären. In das Clarksche Dreieck eingeordnet, lassen sich diese Hauptströmungen in erster Näherung folgenderweise strukturieren (Abb. 1), was dann in Abb. 2 verfeinert werden soll:

Abbildung 1: Die deutsche Hochschuldebatte in Clarks Koordinationsdreieck

Staatliche Autorität



Akademische
Oligarchie

Abbildung 2 soll dies nun verfeinern, indem sie „Die Strömungen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte in Deutschland und ihre Schnittmengen“ visualisiert. Zur Erläuterung dieser Übersicht:

Es werden *drei wesentliche Strömungen* der aktuellen hochschulpolitischen Debatte unterschieden: konservativ, marktliberal, egalitär.

Hierbei ist jedoch sofort vor einem nahe liegenden Kurzschluss zu warnen: Diese drei Strömungen sind *hochschulpolitische*. Sie laufen indes nicht umstandslos parallel mit den üblichen parteipolitischen Zuordnungen der entsprechenden Begriffe: In allen Bundestagsparteien von CSU bis PDS finden sich jeweils VertreterInnen jeder der drei Strömungen. Bei der CDU/CSU dominiert hochschulpolitisch gegenwärtig – darin der FDP ähnlich – die marktliberale Strömung, wenngleich es auch noch starke Verfechter einer konservativ geprägten Auffassung von Hochschule gibt. Bei SPD und FDP finden sich immerhin mehrheitliche Affinitäten zwischen den Strömungen der hochschulpolitischen Positionierung und den diesen Parteien üblicherweise zugeordneten Attributen: In der SPD bspw. neigt also eine Mehrheit einer egalitären Hochschulpolitik zu (was aber nicht mehr so selbstverständlich ist, dass es auf alle Zeiten so bleiben müsste). Bündnisgrüne und PDS erscheinen hinsichtlich der Identifizierung von Mehrheitspositionen deutlich indifferenter. In der PDS z. B. sind konservative und egalitäre Positionen in der Hochschulpolitik nahezu gleichstark (auch wenn die Parteiführung aus strategischen Gründen den konservativen Positionen die Darstellungsmöglichkeiten zu begrenzen sucht).

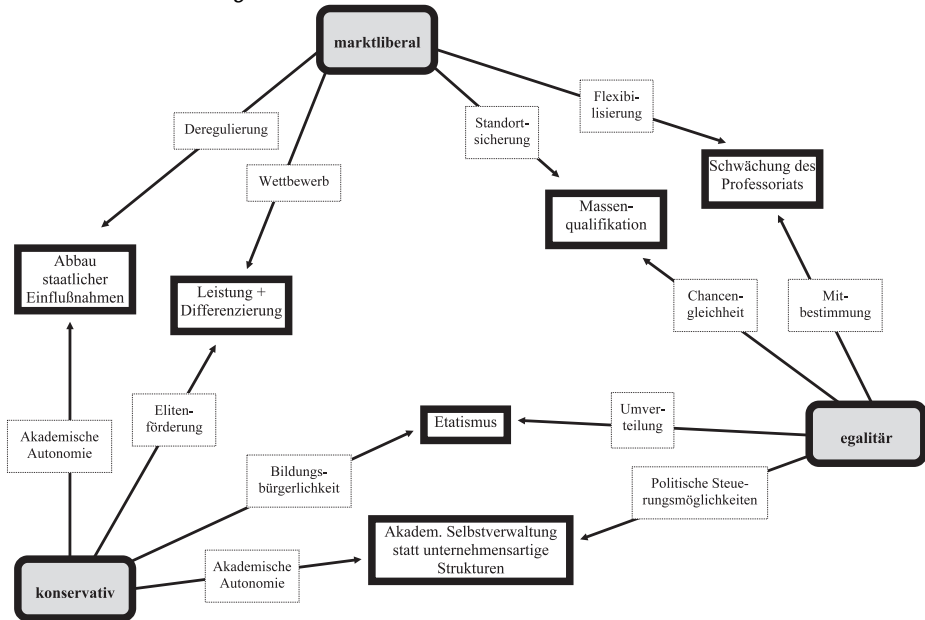
Sodann nennt Übersicht 2 *zentrale hochschulpolitische Einstellungen* der jeweiligen Strömungen: Abbau staatlicher Einflussnahmen, Leistung + Differenzierung, Etatismus, akademische Selbstverwaltung statt unternehmensartiger Strukturen, Massenqualifikation, Schwächung des Professoriats. Das innere Dreieck der Übersicht bezieht sich hierbei auf materiell-inhaltliche Aspekte der hochschulischen Prozesse; das äußere Dreieck hingegen auf strukturell-organisatorische Aspekte.

Hervorhebenswert an diesen zentralen hochschulpolitischen Einstellungen ist ihr Schnittmengencharakter. Jede der Einstellungen findet sich bei jeweils zwei verschiedenen Strömungen. D. h. zugleich: Jede der Einstellungen wird aus zwei verschiedenen Richtungen, z. T. völlig gegensätzlich, begründet. So wird etwa die Verteidigung der akademischen Selbstverwaltung von konservativer Seite mit der Notwendigkeit akademischer Autonomie munitioniert; das egalitäre Interesse indessen rührt hier daher, dass eine akademisch selbstverwaltete Hochschule politischer Steuerung einfacher zugänglich ist als eine unternehmensförmig gestaltete Organisation.

Schließlich verzeichnet Übersicht 2 wichtige *normative Referenzbegriffe*, auf die sich die einzelnen Strömungen beziehen: bspw. Deregulierung, Chancengleichheit oder Elitenförderung.

In diesen Referenzbegriffen drücken sich wertgeleitete politische Prioritätensetzungen aus. Diese Prioritätensetzungen führen die Strömungen zu den unter (2) erläuterten zentralen hochschulpolitischen Einstellungen. Werden die einzelnen Einstellungen zwar jeweils noch mit einer der konkurrierenden Strömungen geteilt, so verhält sich das bei den Prioritätensetzungen anders: Sie sind jeweils originär allein einer der drei Strömungen zuzuordnen.

Abbildung 2: Die Strömungen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte in Deutschland und ihre Schnittmengen



wesentliche Strömungen der aktuellen hochschulpolit. Debatte

zentrale hochschulpolit. Einstellungen der Strömungen

wichtige normative Referenzbegriffe, auf die sich die Strömungen polit. beziehen

Das innere Sechseck bezieht sich auf materiel-inhaltliche Aspekte der hochschulischen Prozesse; das äußere Sechseck auf strukturell-organisatorische Aspekte.

Anm.: Die hier voneinander unterschiedenen Strömungen sind solche der *hochschulpolitischen* Debatte. Sie sind nicht umstandslos mit den jeweiligen Parteien identisch, die in anderen Zusammenhängen als liberal, konservativ oder egalitär orientiert gelten.

Abbildung 2 lässt einige Umstände deutlich werden, deren Kenntnis Akteuren und Beobachtern mehr Transparenz des aktuellen hochschulpolitischen Betriebes verschaffen kann: Die hochschulpolitische Debatte lässt sich nicht allein auf Einstellungsdichotomien wie etwa „für mehr Markt im Hochschulsystem“ versus „gegen mehr Markt im Hochschulsystem“ reduzieren.

Es gibt inhaltliche Schnittmengen zwischen den konkurrierenden Strömungen, jedoch immer nur zwischen jeweils zwei der drei. Eine Schnittmenge, die zwischen allen drei Strömungen gemeinsam besteht, besteht wohl allein in einem relevanten Punkt: der Hochschulfinanzierung. Doch genau in diesem Punkt ist diese Schnittmenge dann auch sofort interessenpolitisch gespalten: Konservative, Marktliberale wie Egalitaristen in Regierungsverantwortung halten Haushaltsumschichtungen, die zu einer angemessenen Hochschulfinanzierung führen würden, übereinstimmend für so undurchführbar wie solche Haushaltsumschichtungen von Konservativen, Marktliberalen und Egalitaristen, die als Hochschulvertreter auftreten, übereinstimmend vehement eingefordert werden.

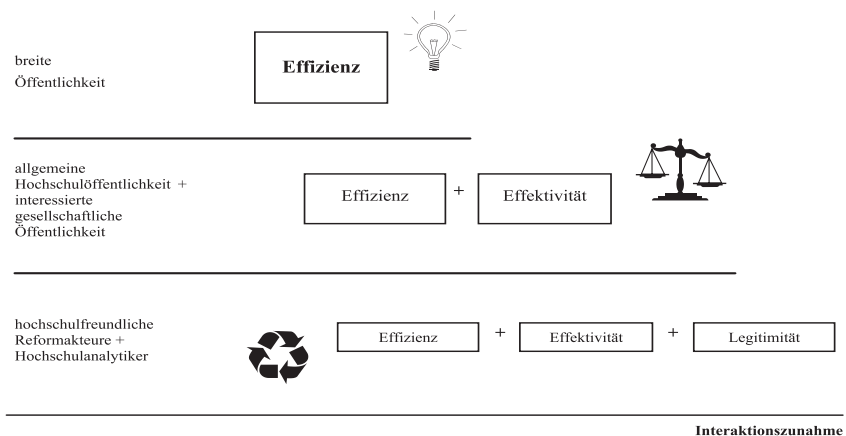
Immer wieder sind im hochschulpolitischen Tagesgeschäft bei unterschiedlichen Einzel-

problemen wechselnde Koalitionen zu beobachten. Sie machen die hochschulpolitische Debatte zu einem wesentlichen Teil so unübersichtlich. Die Ursache dieser Unübersichtlichkeit ist in Abb. 2 veranschaulicht: Es ist der Umstand, dass die zentralen hochschulpolitischen Einstellungen jeweils von unterschiedlichen Richtungen her und auf der Grundlage unterschiedlicher Wertsetzungen begründbar sind.

2. Drei Öffentlichkeitsebenen der Hochschulreformdebatte

Die marktliberale Strömung verfügt mit ihrer ökonomisierenden Betrachtungsweise von Hochschule und Bildung über einen entscheidenden Vorteil gegenüber den anderen beiden Strömungen: Ihre gesellschaftliche Akzeptanz ist außerordentlich groß. Wer Markt, Wettbewerb und Leistung fordert, darf heute auf spontane Zustimmung rechnen, ohne größere argumentative Anstrengungen unternehmen zu müssen. Dennoch ist auch hier, um den einzelnen Beteiligten an der Diskussion gerecht zu werden, zu differenzieren. Die Wahrnehmung der aktuellen Hochschulprobleme wird von unterschiedlicher Tiefenkenntnis geprägt, was Folgen hinsichtlich vergrößerter bzw. verfeinerter Problembeschreibung und Lösungssuche hat. Das ist nicht zwingend an die Zugehörigkeit zum einen oder anderen politischen Lager gebunden. Es finden sich ebenso grobschlächtig argumentierende Egalitaristen wie sublimiert formulierende Marktliberale. Diese Differenziertheit lässt sich in drei verschiedenen Öffentlichkeitsebenen modellieren, auf denen die aktuellen Hochschuldebatten stattfinden (Abb. 3):

Abbildung 3: Drei Wahrnehmungs- und Diskussionsebenen in der aktuellen deutschen Hochschuldebatte



In der sog. *breiten Öffentlichkeit* heißt es: Gewiss hätten die Hochschulen zu wenig Geld, wer wolle dies bestreiten, doch weitaus mehr lägen die Probleme wohl darin, dass mit den zugestandenermaßen knappen Ressourcen unzulänglich gewirtschaftet werde. Für diese Auffassung lassen sich dann auch beliebte Klischees mobilisieren: von faulen oder vorrangig nebenerwerbstätigen Professoren über Studenten, die arbeitsscheu seien oder, in der sublimierten Variante, biographische Lebensentscheidungen vor sich herschöben, bis hin zu Hochschulgebäuden, die in den Semesterferien leerstehen. Kurz gefasst lautet auf dieser Öffentlichkeitsebene die Kernaussage, der finanzielle Input stünde in keinem vertretbaren Verhältnis zum Leistungsoutput der Hochschulen. Hier wird mithin das Effizienz-Argument in Anschlag gebracht.

Auf einer nächsten Ebene herrscht ein etwas detaillierterer Blick vor. Die *hochschulinterne Öffentlichkeit und die speziell an Hochschulfragen interessierte gesellschaftliche Teilöffentlichkeit* insistiert, man dürfe nicht bloß das Input/Output-Verhältnis sehen; schließlich ginge es auch um Qualität und die spezifischen Ziele einer Hochschule. Und in der Tat: Eine Innovationsrate von Grundlagenforschung etwa ist kaum meßbar, wie bspw. auch die Effizienz der Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebs auf das jeweilige städtische Kulturleben nicht zu ermitteln ist. Die auf dieser Ebene angesiedelten Teilöffentlichkeiten verweigern sich nicht grundsätzlich einer Effizienz-Betrachtung, wo diese angemessen scheint, möchten aber auch ziel- und qualitätsbezogene Wirkungsaspekte berücksichtigt sehen, kurz: Effizienz durch Effektivität ergänzt wissen.

Eine dritte Öffentlichkeitsebene ist noch näher am Geschehen dran: Sie versammelt insbesondere *professionelle Hochschulanalytiker sowie solche Reformakteure*, die die Hochschulen als Hochschulen und nicht als administrative Vollzugsorgane oder atomisierte Marktsubjekte reformieren möchten. Hier wird zum einen gesagt, Hochschulen existierten zur Bereitstellung gesellschaftlich relevanter Problemlösungen, und es müsse gesellschaftliche Akzeptanz erzeugt werden, die dauerhaft ist, indem sie den langwelligen Wirkungszyklen hochschulischer Leistungen in Forschung und Lehre entspricht. Zum anderen wird betont, dass Hochschulen nicht gegen ihre Angehörigen zu reformieren seien, sofern sie anschließend noch Hochschulen sein sollen; mithin müssten jegliche Veränderungsansprüche intern als legitim gelten. Hier werden also, um es auf einen Begriff zu bringen, die Aspekte der Effizienz und Effektivität durch einen dritten Aspekt ergänzt: den der Legitimität.

Der Charme der Betrachtungsweise auf der dritten Ebene liegt wohl im Anspruch der Verknüpfung der drei Elemente: Die gesellschaftlichen Ressourcen seien prinzipiell beschränkt, und wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden könne, brauche es Kriterien, nach denen Verteilungsentscheidungen getroffen werden können; insoweit seien die Forderungen nach Leistungsfähigkeit und entsprechenden Input-Output-Vergleichen keineswegs von vornherein inakzeptabel. Gleichwohl sei nicht nur hinsichtlich der Quantitäten, sondern auch in Bezug auf die Qualitäten der hochschulischen Leistungen Optimalität anzustreben; um Qualität erzielen zu können, müsse diese beschrieben werden, was eine Zielbestimmung der Hochschule voraussetze. Quantität und Qualität wiederum müssten dann rückgekoppelt werden an die Debatten der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, um der Hochschule Legitimität zu gewinnen.

3. Effizienz und Legitimität

Die Hochschulen sollen mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbringen. Das ist eine widersprüchliche Anforderung und insoweit ein Problem. Dieses lässt sich, so die mittlerweile weit verbreitete Auffassung, sinnvoll bearbeiten, indem es zur Herausforderung umdefiniert wird: zur Herausforderung für die Steuerung des Sektors insgesamt wie der einzelnen Institutionen. Die Steuerbarkeit der Hochschulen wird als unzulänglich empfunden, denn die als notwendig definierte Leistungserweiterung und -verdichtung schreitet in der Wahrnehmung von Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft nicht in erforderlichem Maße voran. Die Reaktionen darauf gehen in zwei Richtungen:

Zum einen werden Eingriffsmöglichkeiten von außen favorisiert, was i.d.R. zusätzliche ministerielle Steuerungskompetenzen meint.

Zum anderen wird eine wettbewerbliche Selbststeuerung empfohlen. Wettbewerbsfähigkeit setzt Austauschfähigkeit der Leistungen voraus, diese wiederum deren Bewertbarkeit. Damit ließe sich dann Erfolg und Misserfolg feststellen, wonach zugleich Ressourcen verteilt werden könnten. Hinter dem Vorschlag wettbewerblicher Selbststeuerung des Hochschulsektors steht daher die Erwartung, auf diese Weise objektivierte und intersubjektiv nachvollziehbare Maßstäbe zu erlangen. Wenn dann Erfolg und Misserfolg feststellbar geworden sind, ließen sich, so die Erwartung, In- und Outputs rational ins Verhältnis setzen.

Debattendominierend ist gegenwärtig die letztgenannte Reaktionsrichtung: Der Hochschulsektor und die einzelnen Hochschulen werden hierbei als ein „Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation“ gesehen, das sich aus drei miteinander verbundenen Subsystemen zusammensetzt: der Ausbildung von Studierenden, der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Schaffung neuer Erkenntnisse durch die Forschung. (Hödl 1994: 148) Dieses „Produktionssystem“ könne im Prinzip mit dem gleichen wissenschaftlichen Instrumentarium wie Teilbereiche der Ökonomie analysiert werden, und zu seiner Steuerung und effizienten Bewirtschaftung könnten gleiche oder ähnliche Mechanismen herangezogen werden, wie sie aus der marktwirtschaftlich verfassten Ökonomie bekannt sind.

Das Leitmotiv dieses Stranges der aktuellen Hochschuldebatte ist folglich Effizienz: Die Prozesse sollen hinsichtlich des jeweiligen Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet werden. Das Referenzmodell dieser wettbewerblichen Selbststeuerung des Hochschulsektors ist der Markt: Die Hochschulen sollten sich als quasi-ökonomische Subjekte begreifen, die auf einem Quasi-Markt, also innerhalb von Tauschverhältnissen operieren. Dort müssten sie mit ihresgleichen oder anderen Marktteilnehmern um möglichst (preis-)günstige Platzierung innerhalb von Angebots- und Nachfragestrukturen konkurrieren. (Solche anderen Marktteilnehmer wären z. B. Studieninteressenten. Dass nun gerade die studieninteressierten Nachfrager einerseits als Kunden aufgefasst werden sollen, die Hochschulen aber sich andererseits aus dem „Kundenangebot“ – qua Eignungsprüfungen – ihre Leistungsabnehmer aussuchen möchten, verweist bereits auf ein immanentes Problem: Es gibt hier Widersprüche zwischen Markt- und technokratischer Steuerungsrationalität.)

Ein solches wettbewerbliches Handeln setzte dann – so die Annahme, die diesen Vorschlägen zugrunde liegt – Ressourcen frei, die mit verminderten Mitteln erweiterte

Leistungen ermöglichen. Klärungsbedürftig ist hier nun eine Frage: Welche Leistungsfähigkeit vermag eine Hochschulreform zu entfalten, die sich (a) leitmotivisch an Effizienz und (b) modellreferentiell am Markt orientiert?

Dazu muss zunächst geklärt werden, welchen Charakters die von den Hochschulen in erweitertem Umfang zu erbringenden Leistungen sind. Im Anschluss daran ließe sich näher bestimmen, in welcher Weise Hochschulen und ihre Untergliederungen leistungsfördernd zu organisieren wären. Die neuen Leistungserwartungen an die Hochschulen hätten sowohl deren Bildungs- wie ihren Forschungsauftrag zu betreffen:

Als Bildungsanstalten haben die Hochschulen insbesondere zu berücksichtigen, dass eine marktwirtschaftlich verfaßte Vollbeschäftigungsgesellschaft endgültig illusorisch ist, sich gleichzeitig eine Szientifizierung weiter Teile der Arbeitswelt vollzieht, und dass über Bildung nicht nur Chancen verteilt, sondern auch neue Chancen produziert werden. Aus diesen Umständen ergibt sich zweierlei: Zum einen werden an die Hochschulabsolventen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt (diesbezügliche Stichworte sind Mobilität, lebenslanges Lernen oder Berufswechsel als biographischer Normalfall). Deren Einlösung erfordert kognitive Fertigkeiten wie kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, methodische Reflexion, Polyzentrismus und Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung sowie soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking und Stresstabilität. Hochschulbildung wächst daher die Aufgabe zu, innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten Handlungsfähigkeit zu sichern, mithin die individuelle Fähigkeit zu möglichst situationsunmittelbarer gefahrenneutraler Komplexitätsreduktion zu vermitteln. Zum anderen werden von den Hochschulen noch höhere Anteile pro Altersjahrgang mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher der Fall ist.

Ihren Forschungsauftrag betreffend, haben die Hochschulen vorrangig ein Erfordernis produktiv zu verarbeiten: Es ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht. Dieses Wissen hat zentral die Abschätzung der Risikopotentiale wissenschaftlicher Lösungen mitzuliefern. Das ist ein Erfordernis, welches zuallererst die traditionelle Fächerstruktur infrage stellt. Risikoerkundung kann nicht länger in nachgeschaltete „Ethiken“ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern wäre in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren. (Vgl. von Wissel 1998) Inhaltlich betrifft dies, um es zu illustrieren, nicht allein die gängigen Megathemen Ökologie/Klimawandel, Hunger, ethnische Konflikte oder Bevölkerungswanderung, sondern auch Probleme wie etwa Verstädterung oder die Gestaltung der Informationsgesellschaft als sozial integrierendes oder desintegrierendes Projekt.

Dass solche Outputs des „Produktionssystems Hochschule“ messbar im Sinne quantifizierender Datenerfassung gestaltet werden könnten, erscheint unwahrscheinlich. Die Messung einer Innovationsrate von Grundlagenforschung bspw. bereitet beträchtliche Schwierigkeiten. Ebenso entzieht sich etwa das Studienziel „kritisches Denken“ einer quantifizierenden Erfolgs-/Misserfolgsbewertung.

Die Unmöglichkeit dessen unterstellt, kann sich die Leistungsfähigkeit einer Effizienz-betrachtung dann nicht auf die Bewertung der Inhalte hochschulischer Leistungen beziehen. Andererseits müssen diese Inhalte mit gesellschaftlichen Ressourcen erzeugt

werden, die prinzipiell beschränkt sind. Wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden kann, muss es Kriterien geben, nach denen gesellschaftliche Verteilungsentscheidungen getroffen werden können. Wenn hierbei Leistungsfähigkeit im Vordergrund steht und diese anhand von Input-Output-Vergleichen objektiviert wird, erscheint dies in einer bestimmten Perspektive einleuchtend. Eine solche Effizienzbetrachtung kann sich bei der Auswertung quantitativer Kenndaten bewähren. Sie versagt dann, wenn sie zur Bewertung von Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungsinhalten herangezogen wird, denn dabei ist Qualität zu erfassen. (Vgl. Pasternack 2000a)

Zwar kann man sich der Qualität hochschulischer Leistungseinheiten prinzipiell zumindest auf indirektem Wege mittels quantifizierender Daten annähern, sofern hier ein Indikatorenmix Unschärfen mindert. So können bspw. die gewichtete Publikationsleistung, Drittmittelleinwerbungen oder der Berufserfolg der AbsolventInnen, gemessen fünf Jahre nach Studienabschluss, durchaus Tendenzen der Qualitätsentwicklung aufzeigen. Doch sind die erforderlichen Zeitintervalle für derart erhobene Daten, sofern sie aussagekräftig sein sollen, zu lang, um allein Verteilungsentscheidungen begründen zu können. Entsprechend setzen auch Qualitätssicherungsverfahren, wie sie eine Reihe von Hochschulen derzeit für sich entdeckt haben, etwa die DIN-ISO-Norm, an formalen Kriterien an, insbesondere der Ablauforganisation. Über Forschungs- und Lehrinhalte im qualitativen Sinne können Zertifizierungen, die korrektes Arbeiten bescheinigen, nichts aussagen. (Vgl. ausführlicher Pasternack 2000b)

Da nun durch die Hochschulen aber auch Quantitäten zu bewältigen sind – etwa einen bestimmten Prozentsatz jeden Altersjahrgangs mit begrenztem Hochschulbudget durch einen Studiengang zu schleusen –, können Effizienzmessungen gewiss *ein* methodisches Element innerhalb heuristischer oder evaluativer Strategien sein. So ließe sich Effizienz bei der Gestaltung von hochschulischer Ablauforganisation messbar gestalten, bspw. über die Heranziehung von Vergleichsdaten anderer Hochschulen oder Fachbereiche.

Optimalität nun muss aber auch für Bereiche angestrebt werden, die sich der Bewertung innerhalb einer Effizienzperspektive versagen, da sie bestimmte Qualitäten erzeugen und diese sich quantifizierender Beurteilung entziehen. Optimalität ist auch hierbei eine entscheidende Kenngröße, weil eine Organisation ihre soziale Akzeptanz daraus bezieht, dass sie umweltrelevante Problemlösungen optimal bereitstellt. Gelingt ihr dies, gilt sie als legitim. Zu klären ist daher, wie zu einer sachgerechten Bestimmung von hochschulischer Optimalität gelangt werden kann.

Dazu ist es zunächst nötig, sich zu vergegenwärtigen, wie die Qualitätsbestimmungen für hochschulische Leistungseinheiten zustande kommen sollen. Dies ist Voraussetzung dafür, um eine qualitätsintegrierende Optimalitätsfeststellung zu ermöglichen. Wenn die Leistungen der Hochschulen in erster Linie die Lieferung von gesellschaftlich zwar benötigten, aber ungenügend vorhandenen Qualifikationen und die wissenschaftliche Beantwortung bislang offener Fragen sind, dann müssen die Qualitätsanforderungen gesellschaftlich bestimmt werden. Zugleich legt die Gesellschaft – derzeit repräsentiert durch die Politik – ihrer Beurteilung hochschulischer Leistungsfähigkeit die Frage zugrunde, ob mit den gegebenen Ressourcen ein quantitativ größeres und/oder qualitativ besseres Ergebnis zu erzielen wäre, als dies aktuell geschieht.

Die Gesellschaft definiert also (bzw. hätte zu definieren), welche quantitativen und

qualitativen Ziele die Hochschulen erreichen sollen, und beurteilt sodann die Zielerreichung. Die quantitative Zielerreichung lässt sich qua Effizienzmessung – Input-Output-Verhältnis – eruieren. Die Ermittlung qualitativer Zielumsetzung hingegen ist Gegenstand von Effektivitätsfeststellungen: Effektivität bezeichnet den Wirksamkeitsgrad und den Grad der Zielerreichung, d. h. das Soll-Ist-Verhältnis. Von der gesellschaftlichen Beurteilung der Effizienz und Effektivität hängt schließlich das Ausmaß des Legitimitätsgewinns der Hochschulen ab.

Effizienz als Maßbegriff findet, obzwar nur eingeschränkt verwendbar, sowohl bei der internen wie der externen Bewertung hochschulischer Leistungen Anwendung. Lehrkräfte-Studierenden- bzw. Lehrkräfte-Absolventen-Relationen, der Umfang der Einwerbung von Drittmitteln, die Anzahl von Dissertationen und Habilitationen oder die Plazierung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt werden ebenso als Ausweis der (Nicht-)Leistungsfähigkeit einer Hochschule insgesamt wahrgenommen, wie solche Kennziffern auch hochschulintern Prestige und Verteilungserfolge einzelner Fachbereiche beeinflussen.

Auch die hochschulische Effektivität wird intern und extern eingeschätzt. Sowohl die Hochschulangehörigen wie gleichfalls Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft formulieren Ansprüche an die Hochschulen, sehen darin berechnete Zieldefinitionen und gleichen das so bestimmte Soll nach gewisser Zeit mit dem hochschulischen Ist ab.

Aus der hochschulinternen wie -externen Wirksamkeit von Effizienz- und Effektivitätsfeststellungen ergibt sich, dass auch Legitimität nicht nur im Außen-, sondern ebenso im Innenverhältnis zu erzeugen ist. Sind im Außenverhältnis die zu erbringenden umweltrelevanten Problemlösungen durch gesellschaftliche Erwartungen bestimmt, so muss hochschulintern soziale Akzeptanz für die Organisierung der umweltrelevanten Problemlösungen gewonnen werden. In der Dimension internen Legitimitätsgewinns bezieht sich „Organisierung“ auf dreierlei: Ablaufgestaltung, inhaltliche Prioritätensetzungen und die Arten der Erfolgskontrolle. Damit ist die Legitimitätserzeugung unmittelbar mit Effizienz und Effektivität verkoppelt:

Organisatorische Abläufe können nur optimiert werden, wenn ihnen ein effizientes und effektives, d. h. ein input-output-optimales und zielorientiertes Entscheidungsstruktursystem zugrunde liegt. Organisationsinterne (In-)Effizienz und (In-)Effektivität sind zuvörderst die (In-)Effizienz und (In-)Effektivität der Entscheidungsstrukturen. Damit wiederum handelt es sich zugleich um die Gestaltung sozialer Prozesse, also von Interaktionen zwischen individuellen und kollektiven Akteuren. Diese sind nicht erfolgreich zu gestalten, indem sie allein den Prämissen der Kostenminimierung bei gleichzeitiger Nutzenmaximierung folgen. Entscheidungen werden innerhalb von Verfahren erzeugt, und diese benötigen bei Verfahrensbeteiligten wie bei Entscheidungsbetroffenen, in den Worten Max Webers (1980: 16), ein „Prestige der Vorbildlichkeit oder Verbindlichkeit“, d. h. Legitimität. Aktuell werden von den Hochschulangehörigen insbesondere solche Entscheidungserzeugungen wahrgenommen, die legitimationsschwach sind: Die Hochschule sei doppelt, nämlich in Mitgliedergruppen und Fächer fragmentiert; daher wohnt ihr Selbstblockierungspotentiale sowie organisatorische Ineffektivitäten inne; diese hätten paralyisierende Wirkungen. Das Schlagwort von der „Krise der Gruppenuniversität“ fasst die Wahrnehmung dieser legitimationsschwachen Strukturen prägnant zusammen.

Mangelt es den Verfahren an Legitimität, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die Organisationsmitglieder zielignorantes Verhalten ausbilden. Auch an Hochschulen bleibt Organisationsentwicklung, die ohne Beteiligung der Mitglieder erfolgt, unproduktiv und führt ggf. zur Mobilisierung von Obstruktionsreserven. Dies zu verhindern, wird dauerhaft nur über Beteiligung möglich sein. Beteiligung an Entscheidungserzeugungen benötigt nicht nur deren strukturelle Ermöglichung, d. h. die Reform oder den Ersatz der Gruppenuniversität, sondern auch subjektive Entscheidungsbefähigung, die wiederum Urteilsfähigkeit voraussetzt. Urteilsfähigkeit entsteht auf der Grundlage von Informiertheit, also Informationen und entsprechenden individuellen Informationsverarbeitungs-kapazitäten. Hier liegen Reserven der aktuellen Hochschulreformdebatte, die innerhalb der Effizienzperspektive kaum freigesetzt werden können.

Daher ist immer wieder auf die politische Dimension hochschulreformerischer Entscheidungen zu insistieren. Auch in diesem Bereich ist der sog. Sachzwang ein ideologisches Konstrukt, mit dem politische Aushandlungsprozesse vermieden bzw., wo sie dennoch stattfinden, unterlaufen werden sollen. Die Prioritätensetzungen in der aktuellen Hochschulreformdebatte hängen von der jeweiligen Perspektive ab: Wo Hochschulpolitik zum Bestandteil des Instrumentariums eines Haushaltskonsolidierungs-Zieles erklärt wird, muss Effizienz der Bildungs- und Forschungseinrichtungen Vorrang haben und das Hochschulsystem seine Legitimität daraus beziehen, dass es zur Haushaltskonsolidierung beizutragen vermag. Wo das Ziel hochschulischer Tätigkeiten in Beiträgen zur sozialen Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung besteht, kann Effizienz ein ergänzendes wettbewerbliches Moment sein, das die Optimalität der Effektivität des Hochschulsystems befördert und insofern zu dessen Legitimitätsgewinn beiträgt, ohne aber diesen primär zu verursachen.

Literatur

- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System*. Berkeley.
- Hödl, Erich (1994): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung. In: Grözinger, G./Hödl, E. (Hg.): *Hochschulen im Niedergang? Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*. Marburg, S. 147-163.
- Pasternack, Peer (2000a): Die Hochschulqualitätsdebatte. Anlässe, Voraussetzungen und Struktur. In: *Das Hochschulwesen* 2/2000, S. 38-43.
- Pasternack, Peer (2000b): Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung. In: *Wissenschaftsmanagement* 4/2000, S. 8-13.
- Wissel, Carsten von (1998): Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität. In: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Vorbemerkung

Was ist eigentlich Wissenschaft? Ganz allgemein und in lexikalischer Tradition wird man sagen können, dass Wissenschaft Inbegriff des Wissens einer Epoche ist, das in methodisch-systematischer Forschung entwickelt und in mündlicher Lehre und in Schriften weitergegeben wird. Mit dieser Antwort fangen die Fragen natürlich erst an, z. B. Fragen wie diese: Wie kommt dieses Wissen genau zustande, wie kommt es zu wissenschaftlichen Kontroversen, wie zur Kritik bestehenden Wissens, wie entsteht neues Wissen, wie haben sich die einzelnen Fächer herausgebildet, wie ist Wissenschaft organisiert, wer sind die Träger von Wissenschaft?

Im folgenden Überblick wollen wir Fragen wie diesen vor allem unter dem Gesichtspunkt nachgehen, dass wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung mit gesellschaftlichen Interessen, also auch mit gesellschaftlicher Macht, vermittelt ist, eine Vermittlung, die sich auch in den Hochschulen mit ihrer Verbindung von Forschung und Lehre bemerkbar macht – allerdings nicht immer auf den ersten Blick. Manchmal muss man genauer hinsehen. Dafür ist das, was sich hinter den Kulissen und offiziellen Selbstdarstellungen tut, umso interessanter. In unserem Überblick beschränken wir uns übrigens auf die neuzeitliche Wissenschaft.

1. Gesellschaftliche Ursprünge neuzeitlicher Wissenschaft

1.1. Die Bedeutung der Naturwissenschaft für die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft

Francis Bacon, einer der Wegbereiter der Aufklärung und der mit ihr verbundenen Wissenschaftsentwicklung, beendete sein 1620, also vor fast 400 Jahren, erschienenes Werk „Novum Organum“ mit der Aufforderung an die wissenschaftlich Arbeitenden, „sie mögen sich überlegen, was wirklich das Ziel der Erkenntnis ist, und dass sie dieses nicht aus Freude an der Spekulation noch aus Wetteifer, noch zur Erlangung der Herrschaft über andere, noch wegen des Profits, des Ruhmes, der Macht ... anstreben dürfen, son-

dem zum Wohle und Nutzen des Lebens. Und dass sie diese Erkenntnis in Barmherzigkeit vervollständigen und lenken.“

Damit sind – ganz zu Beginn der neuzeitlichen Wissenschaft – die Möglichkeiten und Probleme benannt, die bei der Entwicklung von Wissenschaft zu einem gesellschaftlichen Faktor allerersten Ranges eine Rolle spielen sollten – nach wie vor spielen. Freilich in jener Zentrierung und Begrenzung auf einzelne Personen (hier: des Wissenschaftlers¹), die später, 1783 nämlich, in Kants prägnanter Definition von Aufklärung ihren Begriff fand: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“ (Kant 1977: 533)

Was die Zusammenführung dieser beiden klassischen Äußerungen aufschlussreich macht, ist der Umstand, wie in beiden von Macht und Herrschaftsverhältnissen die Rede ist. Bacon redet ganz explizit davon: Sich nicht an Herrschaftsverhältnissen zu beteiligen, gilt ihm als Ausdruck einer moralischen Haltung. Bei Kant kommen Herrschaftsverhältnisse eher indirekt zum Ausdruck: im Appell an den persönlichen Mut, der aufgeklärtes Denken bedürfe, und den aufzubringen eben ein gewisses Risiko in sich birgt.

Was sich in der Früh- und Blütezeit der Aufklärung andeutete, ist in dem Maße, in dem wissenschaftliches Denken und Handeln gesellschaftliche Relevanz gewonnen haben, als wesentliches Merkmal von Wissenschaft erkennbar geworden: Sie ist unvermeidlich mit gesellschaftlichen Interessen vermittelt. Schon an ihrer Herausbildung, mit der gegen mittelalterliche Scholastik wie überkommene antike Naturspekulation methodisierter Erfahrung zum Durchbruch verholfen wurde, wird dies deutlich: Der Fall Galilei steht exemplarisch für den Kampf um die Befreiung wissenschaftlichen Denkens von bornierter Anbindung an Feudaladel, Klerus und Religion (Wissenschaft als ancilla theologiae, als Magd der Theologie). Diese Ermöglichung neuzeitlicher Wissenschaft verdankt sich aber nicht allein dem Ethos und dem Mut singulärer Wissenschaftlergestalten, sondern vor allem einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Konstellation, dem Aufkommen des Bürgertums nämlich, von dessen Durchsetzung zu einer einflussreichen und schließlich herrschenden Klasse die wissenschaftliche „Beherrschung“ der Natur nicht zu trennen ist. Friedrich Engels (MEW; Bd. 19: 533) hat diesen Sachverhalt folgendermaßen skizziert: „Das Bürgertum brauchte zur Entwicklung seiner industriellen Produktion eine Wissenschaft, die die Eigenschaften der Naturkörper und die Betätigungsweisen der Naturkräfte untersuchte. Bisher aber war die Wissenschaft nur die demütige Magd der Kirche gewesen, der es nicht gestattet war, die durch Glauben gesetzten Schranken zu überschreiten – kurz, sie war alles gewesen, nur keine Wissenschaft. Jetzt rebellierte die Wissenschaft gegen die Kirche, das Bürgertum brauchte die Wissenschaft und machte die Rebellion mit.“

Die erkenntnis-optimistische, der problematischen Folgen von Naturbeherrschung noch unbewusste – bürgerliche – Wissenschaft konnte mindestens so lange allgemeiner Emanzipation sich verbunden fühlen, wie das Bürgertum in gewisser Weise Hort der Aufklärung und gesellschaftlichen Progression war.

1 Die Wissenschaftler *in* betrat erst später den Plan.

Nun wissen wir aus der Geschichte, dass das zur Wirtschafts-Bourgeoisie verkommene Bürgertum seine historisch progressive Rolle verlor und so seine Interessen und die sich verschieden artikulierenden Interessen an gesellschaftlicher Emanzipation auseinander traten – womit auch Wissenschaft zwischen diese neuen Fronten geriet.

1.2. Empirische Sozialwissenschaften und die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft

Dies trifft aber nicht nur auf die Naturwissenschaften zu, die bei den bisherigen Überlegungen Pate standen, sondern auch auf die – neueren – Sozialwissenschaften. Am Konzept der social control (soziale Kontrolle/Steuerung) z. B., das für die – im Verhältnis zu den Naturwissenschaften – vergleichsweise sehr späte Herausbildung empirischer Sozialwissenschaften – hier in den USA – zentral wurde, lässt sich zeigen, wie schon auf begrifflicher Ebene dieser gesellschaftliche Interessenbezug enthalten ist: Ausgangspunkt innerhalb der Sozialwissenschaften waren um die Jahrhundertwende eine Soziologie, in der Menschen als Subjekte keinen Platz hatten, und eine Psychologie, die sich auf den formalen Aufbau des Bewusstseins konzentrierte und den gesellschaftlich-sozialen Bezügen der Menschen sozusagen den Rücken kehrte. Außerwissenschaftlich, gesellschaftlich also, hatte sich aber eine Situation herausgebildet, in der es zu massiven sozialen Spannungen und zu Ansätzen einer Arbeiterbewegung kam (der 1. Mai erinnert bekanntlich an eine Demonstration in Chicago 1896, während derer mehrere Menschen erschossen wurden). Auf der Tagesordnung standen längerfristig – um aus der Sicht der Herrschenden Schlimmeres zu verhüten – Reformen, also gesellschaftliche Veränderungen, die die Proteste würden abfangen können, ohne dass es zu gravierenden Veränderungen der Verteilung der Macht käme. Es war also der Gedanke der Reform(ierbarkeit) der Gesellschaft, der mit deren wachsenden Widersprüchen zur sozialwissenschaftlichen Formulierung drängte.

Social control gehört nun zum Ensemble der Begriffe, mit denen dies erreicht werden sollte: eine theoretische Konzeption zur flexiblen Optimierung sozialer Steuerung bei dauernden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unter Aufrechterhaltung des gegebenen gesellschafts-politischen Rahmens: Der Begriff der social control ist so konzipiert, dass die schon Mächtigen das Steuer keinesfalls aus der Hand geben müssen. Die damals noch oft so genannte „Masse“ (der Bevölkerung) ist nicht als Subjekt, sondern als Objekt der Kontrolle vorgesehen, ein Objekt, dessen Befindlichkeit aber nun insofern ernster genommen wurde, als diese ins Herrschaftskalkül einbezogen wurde – zum Beispiel über sog. Meinungsumfragen: „Meinen können Sie viel, zu sagen aber haben Sie nix.“

In diesem Sinne gehörte das heute nach wie vor verbreitete sozialwissenschaftliche Konzept der „Einstellung“ (attitude) schon zum frühen Arsenal der Sozialwissenschaften. Dieses Konzept entsprach (und entspricht) dem damals entstandenen Interesse, die „Massen“ zwar in die Regelung öffentlicher Angelegenheiten einzubeziehen, ihnen aber gleichzeitig die Kompetenz dazu faktisch abzuspochen. Die sachentbundene Vielfalt des bloßen einflusslosen Meinens korrespondiert mit der Aufrechterhaltung des Status quo. Insofern gehört der sozialpsychologische Einstellungsbegriff ebenso zum ideologi-

schen Ensemble der demokratieförmigen Absicherung von Herrschaft², wie er Gegenstand kritischer Forschung werden muss (vgl. Markard 1984).³

Die nach wie vor weit verbreitete Auffassung, die Sozialwissenschaften seien in ihren Konzepten und in ihrer Anwendung (s. u.) neutral, so dass Wissenschaft und Gesellschaft strikt getrennt werden könnten und müssten, lässt sich jedenfalls nicht aufrechterhalten.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich des Arguments der Notwendigkeit einer Trennung von Gesellschaft und Wissenschaft Konservative gerne zur Abwehr der von ihnen beschworenen „linken“ Vereinnahmung von Wissenschaft im Zuge der Studentenbewegung bedienen. Eine ihrer Standardbegründungen bezieht sich dabei auf die Vereinnahmung der Wissenschaft durch die Nazis 1933 ff. Die strikte Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft wird in diesem Kontext damit legitimiert, dass die Nazizeit zur Genüge gezeigt habe, wohin es führe, wenn die Wissenschaft „politisiert“, sozusagen unter politisches Kuratel gestellt werde. Aus der Erfahrung des deutschen Faschismus und dessen „Überwältigung“ der Hochschulen heraus sei die Konsequenz zu ziehen, Wissenschaft und Politik, Wissenschaft und gesellschaftliche Ansprüche strikt zu trennen. Was bei dieser Argumentation allerdings verlorengeht, ist, dass es sich umgekehrt verhält: Weil die Hochschulen der Weimarer Republik offiziell politisch so abstinent wie bis in die Knochen konservativ waren, konnten sie den Nazis sozusagen in den Schoß fallen.

Der widersprüchliche Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft ist aber eben nicht Folge einer voluntaristischen, politisierenden Entscheidung, sondern unvermeidlich und somit notwendiger Gegenstand der Reflexion – die im übrigen auch die unverzichtbare Voraussetzung dafür ist, wissenschaftlichsfeindliche politische Vereinnahmungen von Wissenschaft und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern erkennen zu können. Eine verständige, kritische Herangehensweise bedeutet in diesem Kontext, Wissenschaft und Forschung als historisches Produkt und als Element der gesellschaftlichen Totalität zu rekonstruieren.

2. Wissenschaftliche Objektivität und gesellschaftliche Interessen: schwierige Zwillinge

Schon die sehr knapp skizzierten – neuzeitlichen – Anfänge sowohl von Natur- wie auch Sozialwissenschaften, welche sich zu unterschiedlichen Zeiten herausbildeten, machen deutlich, dass Wissenschaft in ihrem Anwendungsbezug, z. T. aber auch in ihren theore-

2 Vgl. zu einer Kritik, die allgemein die Genese der Humanwissenschaften in den Kontext von Machtrealisierung stellt, die Arbeiten von Foucault, z. B. 1991.

3 Natürlich gibt es auch gegenläufige Tendenzen – und dies nicht nur seitens der Wissenschaft selber, auch vonseiten der durch Wissenschaft „Betroffenen“. So mußten etwa im Zuge der allgemeinen Demokratisierungstendenzen der 60er Jahre Sozialforscher in den USA die Erfahrung machen, dass sich vor allem sog. Unterschicht-Probanden in einer Art „Dekolonialisierung“ der Forschung nicht mehr ohne weiteres dem herkömmlichen Methodeninstrumentarium ausliefern bzw. zu Datenlieferanten degradieren lassen wollten (vgl. Blauner & Wellman 1992: 101).

tischen Konzepten auf gesellschaftlich unterschiedliche bis konträre Interessen bezogen ist, ob das nun alle wissenschaftlich Tätigen selber reflektieren oder nicht. Dies bedeutet: Der alleinige Verweis darauf, dass Wissenschaft insofern gesellschaftlich ist, als sie eben nur in einer Gesellschaft stattfinden kann, ist trivial. Die Rede vom gesellschaftlichen Bezug der Wissenschaft wird vielmehr erst bedeutsam und empirisch gehaltvoll, wenn von gesellschaftlichen Interessen die Rede ist. „Gesellschaft“ bleibt so lange ein blutleeres und abstraktes Konzept, wie von gesellschaftlichen Interessenwidersprüchen abgesehen oder eben „abstrahiert“ wird. Wer also über Wissenschaft redet, darf von den Interessen, mit denen sie – nolens volens – vermittelt ist oder sich ins Geschäft begibt, nicht schweigen. Das Aufdecken von Interessen ist eine wesentliche Konkretisierung des sonst abstrakt bleibenden Gesellschaftsbezugs von Wissenschaft.

2.1. Das Verschwinden von Interessengegensätzen in der neoliberalen Standort-Logik

Eine in unserem Zusammenhang wichtige und aktuelle Form der Ausblendung gesellschaftlicher Interessen, des also abstrakten Gesellschaftsbezuges, besteht z. B. darin, die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung als sich im Selbstlauf realisierenden Sachzwang darzustellen. Die Sonntags- oder – gerade mit Herzog aktuell – Präsidentenrede darf als der Prototyp derartiger Abstraktionsleistungen gelten. Der Ruck, der durch Deutschland gehen soll, soll alle zusammenrücken, am selben Strang in dieselbe Richtung ziehen lassen. Unterschiedliche Interessen haben hinter der gemeinsamen Aufgabe zurückzustehen. Alle sitzen, um ein anderes beliebtes Bild zu bemühen, im selben Boot. Mag da noch jemand fragen, wer die Bootsmannspfeife erschallen lässt, wer steuert und wer rudert? Die hier zugrunde liegende Logik des „Standorts“ Deutschland ist jene Logik, derzufolge es keine Klassen und Interessen mehr gibt, sondern nur noch Sachzwänge – und davon dann leider in verschiedener Weise Betroffene. Die Ersetzung von politischen Kontroversen durch Sachzwang- und Standortlogik und damit die Systematisierung der Abstraktion von gesellschaftlichen Interessen bedeutet natürlich auch, dass die Verhältnisse, so, wie sie sind, sein müssen, da sie nicht anders sein können und eben auch nicht verändert werden können. Bestenfalls können sie optimiert werden, aber nur im Rahmen eben jener Entwicklung, deren Protagonisten den Ton angeben. Dies ist der Grundzug der neoliberalen Hochschul(re)formierung, die Politik durch angebliche ökonomische Zwänge ersetzen will.

Auch wenn gegenwärtig die Mystifizierung widersprüchlicher gesellschaftlicher Interessen hinter dem Nebelschleier des Sachzwangs in besonderem Ausmaße aus allen offiziellen Kommunikationskanälen dröhnt, ist sie ein in unserer Gesellschaft allgemeines Phänomen, dessen Konsequenz für das Selbstverständnis des Individuums Horkheimer (1992: 168) so formuliert hat: „Auch heutige Gesellschaft beruht auf einem Abhängigkeits-Verhältnis, das auch die privaten Beziehungen durchdringt. Das sich frei fühlende, die gesellschaftlichen Tatsachen als notwendig anerkennende, die eigenen Interessen auf dem Boden der Wirklichkeit verfolgende Individuum ist ihr Produkt.“ Die gesellschaftlichen Interessen bzw. die Interessen gesellschaftlicher Gruppierungen lösen sich demnach auf in die individuellen Interessen der vielen Einzelnen, die mit ihrer – systemkon-

formen – Konkurrenz eben jene Bedingungen immer wieder reproduzieren, die sie in persönliche Konkurrenz zueinander setzen. Auch – und gerade – an den Hochschulen wirkt dieser – ja, man möchte fast sagen – Mechanismus derzeit, also im Rahmen neo-liberaler Hochschulformierung, besonders stark, und so lange, wie ihm nicht bewusst entgegengehandelt und -gedacht wird. (Ich werde darauf zurückkommen.)

2.2. Bedeutet Objektivität die Abwesenheit von Interessen?

Es gibt also keine entwickelte Gesellschaft ohne gesellschaftliche Gruppierungen (Klassen) mit gegensätzlichen Interessen und entsprechend keine Wissenschaft jenseits dieser gesellschaftlichen Interessen. Warum wirkt aber der gezeigte Mechanismus zur Ausklammerung dieses Sachverhalts gerade an den Hochschulen oder im Wissenschaftsbereich?

Zur Beantwortung dieser Frage muss man sich noch einmal vergegenwärtigen, dass, wie gerade ausgeführt, in der individuellen Konkurrenz der „die eigenen Interessen auf dem Boden der Wirklichkeit verfolgende(n)“ Individuen gesellschaftliche Interessenwidersprüche mystifiziert und verschoben sind – aufgelöst eben in die Interessen der vielen Einzelnen. Indem diese Individuen ihre eigenen Interessen verfolgen, bewegen sie sich funktional im Rahmen des Gegebenen. Ihre Bewegungen und Beweggründe tangieren nicht die Sachlogik, die Angemessenheit, die „Objektivität“ des Rahmens, des gesellschaftlich Allgemeinen: Sie sind ja gerade in Verfolgung ihrer privaten Interessen an der permanenten Reproduktion der Logik der Gesellschaft beteiligt. Wenn man sich nun klar macht, dass damit erstens sich gesellschaftlich unterschiedliche (Gruppen-)Interessen in die privaten Interessen der vielen Individuen auflösen, damit aber „die“ Gesellschaft als das Allgemeine sozusagen als frei von Interessen dasteht, als das Allgemeine und Objektive, dann läßt sich sagen: Die so gefasste, abstrakte, da von gesellschaftlichen Interessen abstrahierende Logik des Gesellschaftlichen steht nicht im Widerspruch zum allgemeinen Objektivitätsanspruch von Wissenschaft, sondern sie harmonisiert damit. „Die“ Wissenschaft dient „der“ Gesellschaft. Sofern nicht vom einzelnen Wissenschaftler oder von der einzelnen Wissenschaftlerin methodische oder allgemein übliche Regeln verletzt werden (was als skandalös⁴ gilt), werden wissenschaftliche Tätigkeit oder Wissenschaft überhaupt als objektiv angesehen, was eben als gleichbedeutend mit Abwesenheit von Interessen oder Interessiertheit angesehen wird. Objektivität als das Allgemeine steht danach diametral im Gegensatz zu – per se partikularen – Interessen.

In diesem Sinne weist Marx (26.2: 112) in aller Schärfe die Beugung von Objektivität zurück: „Einen Menschen, der die Wissenschaft einem ... ihr fremden, äußerlichen Interessen entlehnten Standpunkt zu akkommodieren sucht, nenne ich gemein.“ Allerdings:

4 Ein Beispiel für einen derartigen Skandal ist die samt und sonders erlogene Zwillingsforschung von Cyril Burt, die über einen langen Zeitraum hin die – wissenschaftstheoretisch ohnehin sinnlose – Debatte um den angeborenen Anteil von „Intelligenz“ beeinflusste: Burt hatte nicht nur seine Daten erfunden, auch die beiden Forscherinnen, die sie angeblich erhoben hatten (vgl. dazu Lewontin et al. 1984: insb. 101-106).

Marx redet hier von einem „äußerlichen Interessen entlehnten Standpunkt“ eines einzelnen Individuums. Nach dem bislang Gesagten ist ja zur Analyse des Verhältnisses von Objektivität und Interessen die Fixierung auf bloße individuelle Interessen in Richtung auf gesellschaftliche Interessenwidersprüche zu überschreiten. Also: Wie weit kommen wir, wenn wir die Lösung des Gegensatzes von Objektivität und Interessen auf der gesellschaftlichen Ebene zu finden versuchen, wenn wir die zu Anfang unter Bezug auf Bacon zitierten Momente von „Profit“ und „Macht“ auf der gesellschaftlichen Ebene verfolgen?

Kommen wir auf unsere oben angestellten Überlegungen zur Herausbildung von Natur- und Sozialwissenschaften zurück, deren Vermittlung und Verquickung mit Interessen in gesellschaftlicher Größenordnung wir ja schon herausgestellt hatten: Was hat diese Vermittlung von Wissenschaft und Interessen mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Objektivität zu tun, kann sie damit in Übereinstimmung gebracht werden? Oder muss das Objektivitätskonzept gar aufgegeben werden?

3. Wie entsteht Neues in der Wissenschaft – und was hat dies mit wessen Interessen zu tun?

Einen Zugang zu diesen Fragen gewinnen wir, wenn wir uns damit beschäftigen, wie Wissenschaften sich – nach ihrer skizzierten Herausbildung – eigentlich weiter entwickelt haben. Die Vorstellung, dass Wissenschaftsentwicklung einen Prozess systematischer und kontinuierlicher Höherentwicklung und Wahrheitsannäherung durch mehr oder weniger planmäßige Ausschaltung von Irrtümern bedeutet, geht offenkundig an der Realität vorbei. In vielen wissenschaftstheoretischen Überlegungen gilt, was Systematik und Exaktheit angeht, die Physik als Parade- oder Modellwissenschaft. Deshalb soll die Darstellung der Probleme der Wissenschaftsentwicklung mit einem eher persönlichen Resümee eines Vertreters dieser Wissenschaft, des Physikers Max Planck beginnen. Dieser beschreibt in seiner „Wissenschaftlichen Selbstbiographie“ die theoretischen und persönlichen Kämpfe um die theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Wärmeleitungen und rein mechanischen Vorgängen und kommt anlässlich dieser Vorgänge zu der verallgemeinernden Feststellung: „Dabei hatte ich Gelegenheit, eine, wie ich glaube, bemerkenswerte Tatsache festzustellen. Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflegt sich nicht in der Weise durchzusetzen, dass ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, dass die Gegner allmählich aussterben und dass die heranwachsende Generation von vornherein mit der Wahrheit vertraut gemacht wird.“ (Planck 1948: 22) Bemerkenswert scheint mir an den verwendeten Vokabeln übrigens auch das personell Konkurrentielle, tendenziell Hahnenkampfartige wissenschaftlicher Kontroversen: Der Sprach-Wechsel von „überzeugen“ und „sich als belehrt erklären“ veranschaulicht, wie sachliche Probleme mit sozialen Beziehungen verquickt sind: Man lässt sich vielleicht gerne überzeugen, wer aber möchte sich schon als – von anderen – „belehrt“ (und damit eben als vorher unbelehrt, dumm) bezeichnen?

Wie immer auch derartige personale Beziehungsprobleme die Austragung von Theorien-

konkurrenz einfärben (worauf ich bei der Diskussion der scientific community zurückkommen werde): Im Mittelpunkt unserer Überlegungen steht jetzt der erwähnte Umstand, dass wissenschaftliche Entwicklung weder gradlinig verläuft, noch durch wissenschaftslogische und methodologische Dimensionen allein zu erklären ist.

Im Begriff des „Paradigmas“ versuchte Kuhn (1976), wissenschaftstheoretische und kulturhistorische Aspekte der Wissenschaftsentwicklung zu verbinden und an vielen Beispielen aus den Naturwissenschaften „normale“ Perioden von „revolutionären“ Perioden der Wissenschaftsentwicklung zu unterscheiden. In seinem Modell unterscheidet Kuhn sechs Phasen: 1. die „vorparadigmatische“ Phase oder „Protowissenschaft“: Suche nach Methoden, Problemen und Lösungswegen. 2. „Normale“ Wissenschaft: Diese Phase markiert die Etablierung einer Wissenschaft entweder nach einer wissenschaftlichen Revolution (s. u.) oder nach dem Übergang von der Protowissenschaft. Die Etablierung drückt sich aus in einem in der scientific community mehr oder weniger als verbindlich angesehenen System von Begriffen und Methoden (und damit Fragestellungen und Lösungswegen). 3. Krise des Paradigmas: Das System von Begriffen und Methoden erweist sich als zunehmend weniger brauchbar. 4. Es tauchen vereinzelt konkurrierende Theorien auf, die in der Lage zu sein scheinen, für ungelöste Probleme alternative Lösungen und Lösungswege anzubieten. 5. In der Kombination der Krise des alten und von Erfolgen des neuen Paradigmas ereignet sich eine wissenschaftliche Revolution zur Durchsetzung des neuen Paradigmas. 6. Etablierung des neuen Paradigmas zu (neuer und wieder veraltender) Norm(alität), etc.

Ich kann hier natürlich nicht im Einzelnen nachzeichnen, dass und wie Kuhns Konzeption kritisiert worden bzw. von andern Wissenschaftstheoretikern und -historikern aufgegriffen worden ist: Moniert wurden etwa die definitorische Ungenauigkeit des Kuhnschen Paradigmbegriffs und dessen Zirkularität: Paradigma sei das, was einer scientific community gemeinsam sei, welche wiederum dadurch definiert werde, dass sie sich an einem gemeinsamen Paradigma orientiere. So ist es nicht einfach möglich, den Zustand etwa der Sozialwissenschaften im Sinne des Kuhnschen Schemas zu bestimmen: Verweisen die dort vorzufindenden extrem unterschiedlichen Orientierungen darauf, dass sich diese Wissenschaften in einem noch vorparadigmatischen, also protowissenschaftlichen Zustand befinden oder schon in der Phase einer Krise? Oder ist das gar der „Normalzustand“?

In unserem Argumentationszusammenhang sind solche Fragen und Probleme aber weniger wichtig als jenes allgemeine Resultat der von Kuhn ausgelösten Debatte, dass Wissenschaftsentwicklung keineswegs ein von anderen sozialen und gesellschaftlichen Prozessen „abgehobener“ Bereich ist. Wissenschaftsentwicklung ist – trotz ihrer nicht zu leugnenden – Besonderheiten mit gesellschaftlichen und sozialen Prozessen vermittelt; unter Bezug auf formale – methodische und wissenschaftslogische – Kriterien allein ist sie, wie gesagt, nicht zu erklären. (Darin bestand auch die Provokation der Thesen Kuhns für den auf solche Kriterien zur Erklärung von Wissenschaftsentwicklung abhebenden „Kritischen Rationalismus“.)

Außerdem wird besser (wenn auch natürlich nicht zum ersten Mal) und in erster Annäherung fassbar, dass der oben von uns im Kontext der Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und gesellschaftlichen Interessen als Problem formulierte An-

spruch auf wissenschaftliche Objektivität nicht aufgegeben, aber historisch relativiert werden muss. Was objektiv ist, ist insofern gesellschaftlich-sozial definiert, als die theoretisch-methodischen Mittel, mit denen objektive Erkenntnisse zu erzielen sind, selber historischen Wandlungen unterliegen.

Diese Formulierung bedeutete keineswegs ein Einfallstor für grenzenlosen Relativismus, da dessen Grenzen nämlich durch je historisch mögliche Argumentationsmöglichkeit und, sofern man wissenschaftlich ernst genommen werden will, auch Argumentationspflicht begrenzt sind. Das alte Ptolemäische Weltbild, wonach sich die Sonne um die Erde dreht, ist aller Alltagserfahrung zum Trotz nach heutigem Wissen falsch (und es gibt zu dieser Schlussfolgerung keine vernünftige gegenteilige Theorie), und esoterisches Raunen über Kraft- und sonstige Felder mag sein, was es will: wissenschaftlich im historischen so relativen wie verbindlichen (!) Sinne ist es nicht, sofern „Wissenschaft“ im Sinne eines historisch entwickelten argumentativen Anspruchs nicht vernachlässigt werden soll. Mit anderen Worten: Jedwede Wissenschaftskritik, auch grundsätzliche, auch Kritik mit alternativem paradigmatischen Anspruch (im Sinne Kuhns, s. o.) muss sich an rationalen Maßstäben des verfügbaren Weltwissens messen lassen – durchaus in der Tradition der Befreiung des Denkens von religiöser Bevormundung. Eine – z. B. „esoterisch“ inspirierte – bloße Abweisung wissenschaftlicher Maßstäbe hat mit radikaler Wissenschaftskritik nichts gemein: Dieser geht es nicht darum, wissenschaftliche Rationalität zu beseitigen, sondern sie mit der Humanisierung der Gesellschaft zu verbinden.

Wie auch immer: Festzuhalten ist, dass Wissenschaft und Herrschaft – bislang zumindest – untrennbar miteinander verbunden sind, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse um die Wissenschaft keinen Bogen machen.

Bevor wir dieses Resultat der Bedeutung außerwissenschaftlicher und historischer Bezüge von Wissenschaft für unsere Überlegungen weiter nutzen, ist an der Konzeption Kuhns von unserem argumentativen Gesamtzusammenhang her allerdings noch kritisch hervorzuheben, dass sie die gesellschaftliche Dimension von Wissenschaft und Wissenschaftsentwicklung im Wesentlichen auf soziale Beziehungen (in) der scientific community verkürzt, also (institutionell) außerwissenschaftliche – eben gesellschaftliche – Bezüge wissenschaftlichen Arbeitens weniger systematisiert, wenn nicht ausblendet.

4. Grundlagenforschung – angewandte Forschung – gesellschaftliche Praxis – Machtverhältnisse

Wenn wir die Perspektive der sozialen, historischen und widersprüchlichen Entwicklung von Wissenschaft übernehmen und außerdem diese Perspektive der außerwissenschaftlichen Bezüge von Wissenschaft auf die gesellschaftliche Ebene ausweiten, ergeben sich aus dem bisherigen Gang der Argumentation mehrere Fragen bezüglich der Reflexion von Wissenschaft und deren institutioneller Anordnung: Was bedeutet das Vorhandensein unterschiedlicher Ansätze in ein und demselben Fach für die institutionelle Organisation von Fächern oder „Disziplinen“? Was hat dies ggf. mit gesellschaftlichen Problemen zu tun? Wären dann Bezüge auf gesellschaftliche Probleme unterschiedlich

zu fassen? Was bedeutet es in diesen Zusammenhängen, dass es fachübergreifende, interdisziplinäre Fragestellungen und Probleme gibt? Wie beziehen sich die angeführten Fragestellungen auf das Verhältnis von wissenschaftlicher Forschung und deren gesellschaftlicher „Anwendung“?

Ein Zugang zur Beantwortung dieser Fragen ist zu gewinnen, wenn wir uns auf die oben skizzierten Anfänge neuzeitlicher Wissenschaft bzw. der empirischen amerikanischen Sozialpsychologie und die erwähnten, damit verbundenen Interessen(konstellationen) beziehen. Es hatte sich dabei ja gezeigt, dass die Entstehung bzw. Entwicklung von Wissenschaft und wissenschaftlichen Richtungen oder „Disziplinen“ nicht allein aus immanenten, das heißt hier: auf Defizite von Erkenntnissen oder Wissen bezogenen Dimensionen erklärt werden kann. Zu dieser Erklärung reicht weder der Bezug auf einzelne – geniale – Wissenschaftler/innen, noch der eben geschilderte Bezug auf die scientific community und deren interne soziale Bezüge. Vielmehr ist es eben erforderlich, darüber hinaus den Blick auf die „wissenschafts-externe“ Realität, die Gesellschaft zu richten.

So hat Friedrich Engels (39: 205) den uns hier interessierenden Zusammenhang von Gesellschaft und – in Hochschulen institutionalisierter – Wissenschaft allgemein schon früh folgendermaßen formuliert: „Hat die Gesellschaft ein technisches Bedürfnis, so hilft das der Wissenschaft mehr voran als zehn Universitäten.“ Und er fügte einige Sätze später hinzu: „In Deutschland hat man sich aber leider daran gewöhnt, die Geschichte der Wissenschaften so zu schreiben, als wären sie vom Himmel gefallen.“ (Ebenda)

Wie oben dargelegt (und gerade von Autoren wie Engels exemplarisch herausgearbeitet), wird der Bezug auf Gesellschaft aber dann abstrakt, wenn dabei von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen und von gesellschaftlichen Interessengegensätzen abgesehen wird. Der Blick, der auf die Gesellschaft zu richten ist, muss also so geschärft werden, dass ihm die gesellschaftliche Problem- und Interessenlagen nicht entgehen; er muss sich gerade auf diese richten. Wenn man dies tut, wird man auf jenen Aspekt stoßen, der bei der „Regulierung“ unterschiedlicher bis gegensätzlicher gesellschaftlicher Interessen die zentrale Rolle spielt, und der auch den Beispielen der Anfänge neuzeitlicher Wissenschaft und der empirischen amerikanischen Sozialpsychologie deutlich wurde: gesellschaftliche Einflussnahme, deren Erfolg mit dem Ausmaß an Macht/Herrschaft verbunden ist, über die die an der Interessenregulierung beteiligten Gruppierungen verfügen (können).

Wir können uns hier natürlich nicht auf die unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Konzeptionen von Macht und Herrschaft und ihre verschiedenen Vorstellungen von deren Verbindungen zur Produktion und Reproduktion von institutionalisierter Wissenschaft einlassen.⁵ Wir können nur feststellen, dass sich aus unserer Sicht der Dinge Machtfragen vor allem um die – miteinander vermittelten –

5 Vgl. dazu etwa aus sozial-konstruktivistischer Sicht Knorr-Cetina 1984, insb. Kap 4, 126 ff. („Wissenschaft als transwissenschaftliche Rationalität: Von der Wissenschaftlergemeinschaft zum transwissenschaftlichen Feld“). Daran wird auch deutlich, dass diese außerwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Machtbezüge als für Wissenschaft wesentlich zu reflektieren, keineswegs eine materialistische oder marxistische Konzeption voraussetzt.

Verhältnisse von Kapital und Arbeit, Patriarchat und Emanzipation und von Ökonomie und Ökologie drehen. (So ist das von Engels formulierte technische Bedürfnis „der“ Gesellschaft das – als allgemein sich maskierende – Bedürfnis der Interessengruppe, die infolge Besitzes an Produktionsmitteln über die materiellen Ressourcen technischer Entwicklung verfügt, in einem Wort: des Kapitals.)

Für die zu Beginn dieses Kapitels angeführten Probleme und Fragestellungen bedeutet dies, dass darauf geachtet werden muss, ob und wie diese Interessen- und Macht-konstellationen in die Produktion und Reproduktion der in Hochschulen institutionalisierten Wissenschaft eingehen.

4.1. Interessenwidersprüche in Forschung und Anwendung bei den Naturwissenschaften

In den Naturwissenschaften tritt der Bezug auf widersprüchliche Interessen in der Formulierung forschungswürdiger Probleme, materieller Förderung und Arten der Anwendung von Wissenschaft insofern vergleichsweise offen zutage, weil er mittlerweile auch in die wissenschafts-externen Medien Eingang gefunden hat. Dies ist eine Folge der Erschütterung der Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit in großen Teilen der Bevölkerung, genauer: des Glaubens daran, dass die Entwicklung der Wissenschaft per se gesellschaftlichen Fortschritt bedeute oder zumindest begünstige. In der Erschütterung dieser Vorstellung kamen mindestens drei Entwicklungen zusammen: Erfahrungen mit katastrophalen Folgen und darin aufscheinende „negative“ Möglichkeiten wissenschaftlicher Innovationen (Atom-Bomben, Chemie-Unfälle), die politisch organisierte Kritik an der Umweltzerstörung (Ökologiebewegung) und die Reflexion personaler wissenschaftlicher Verantwortung in Teilen der scientific community (die sich z. B. in der Gründung des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, durchaus im Zuge der Studentenbewegung, niederschlug).

Diese Problematik lässt sich an vielen Beispielen veranschaulichen, von denen einige angeführt werden sollen: Welchen Sinn hat („bemannte“) Raumfahrt, lässt sie sich über die oft beschworenen sekundären Effekte und Innovationen legitimieren? Welchen Sinn hat eine Forschung, die erhebliche materielle und personelle Potenzen in die Entwicklung wenig Benzin oder Diesel verbrauchender Autos steckt statt in eine Forschung, die ihre Energie auf alternative und innovative Formen des öffentlichen Verkehrswesens zentriert? Welche Prioritätensetzungen bestimmen die Forschung zur Energiegewinnung? Lassen sich Prioritäten durchsetzen für Forschung zur Abfallverminderung und -beseitigung, zur Einsparung und Reinhaltung von Wasser, zur Minimierung von Schadstoffemissionen? Welche Schwerpunkte also werden in der Grundlagen- und angewandten Forschung gesetzt? Gemeinsam ist all diesen Problemen, die ja nur einen winzigen Ausschnitt naturwissenschaftlicher Forschung markieren, die gesellschaftliche und wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Durchsetzung des Gedankens der „Nachhaltigkeit“ im Umgang mit der „Ressource Natur“ (vgl. dazu auch die Abschnitte über Forschungs- und Technologiepolitik in diesem Band).

Weniger deutlich als die Probleme selbst ist oft deren Vermittlung mit gesellschaftlichen Interessen, genauer: Weniger deutlich ist, wie Profit-Interessen und entsprechen-

de Lobby-Arbeit über die einschlägigen Unternehmer- und Industrie-Verbände Forschung und Forschungsförderung, generell die Forschungs- und Technologie-Politik bestimmen. Dies lässt sich nicht durch moralische Appelle an die Verantwortung der einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler regeln: In dem Maße, in dem Produktion, Grundlagenforschung und angewandte Wissenschaft verquickt sind, bilden sich existentielle materielle Abhängigkeiten heraus, vor deren Hintergrund es unrealistisch ist, anzunehmen, die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler könnten durch ihr persönliches Verhalten Wissenschaftssteuerungen gesellschaftlicher Größenordnung erreichen. Direkte personale Abhängigkeiten lassen sicher in dem Maße nach, in dem man sich von unmittelbaren kapitalistischen Verwertungsinteressen entfernt (bzw. dabei in der Hierarchie oben angelangt ist): Ein professoraler Grundlagenforscher dürfte mehr individuellen Spielraum haben als ein promovierter Abteilungsleiter in einem Chemie-Konzern, und Angestellte des Umweltbundesamtes können eher auf Nachhaltigkeit pochen als Mitglieder der wissenschaftlich gebildeten Drückerkolonnen des Kapitals (Verbandsvertreter).

Gleichwohl: Interessenfreie Forschung ist eine Illusion. Deswegen kann es nicht darum gehen, Interessen zu leugnen und zu bemänteln, sondern nur darum, sie offenzulegen und sie dadurch zu kontrollieren, dass sie durch die Schaffung einschlägiger Strukturen gezwungen werden, sich demokratisch zu legitimieren. In dem Maße könnte sich auch die tendenziell dunkelmännerhafte Struktur der scientific community verändern, auf die wir hier, wie angekündigt, zurückkommen. Deren Beziehungsformen sind nämlich keineswegs über binnenwissenschaftliche Bündnisse und Kontroversen und interpersonelle bzw. sozial Verhältnisse zu erklären. Beide Faktoren sind massiv von gesellschaftlichen Interessen bestimmt. Denn der Umstand, dass Forschungszweige wegen ihres Zusammenhangs mit gegensätzlichen gesellschaftlichen Interessen mit sehr unterschiedlichen institutionellen Einflussmöglichkeiten und Machtpositionen ihrer Vertreter verbunden sind, bleibt auch für binnenwissenschaftliche Auseinandersetzungen nicht ohne Konsequenzen. Die wissenschaftspolitische Regulationsfunktion von Einflussmöglichkeiten besteht in der damit ermöglichten Ausgrenzung unerwünschter Argumente und Personen: deren Wunsch nach Zugehörigkeit zur scientific community wiederum kann wieder das Regulativ der Ermäßigung von Kritik werden. Wem „dazugehören“ und Karriere zu machen wesentlich ist, lernt, welche Grenzen der Kritik er nicht zu übertreten hat: Das nennt man „Wissenschaftlersozialisation“. So genannte kollegiale Beziehungen, „small talks“, Kongresse und ihre Rituale sind das Medium der am Maßstab des Profits gemäßigten Kritik und die Schmiermittel der institutionellen Reproduktion – natürlich nicht nur in den Naturwissenschaften, auch in den Sozialwissenschaften, in denen Servilität und Dienstbarkeit ja quasi Teil ihres Gegenstandes sind – und auf die wir im Folgenden näher zu sprechen kommen werden.

4.2. Interessenwidersprüche in Forschung und Anwendung bei den Sozialwissenschaften

Bei den Naturwissenschaften äußert sich, wie gezeigt, die jeweilige – am Beispiel der „Nachhaltigkeit“ erläuterte – Grundvorstellung des Mensch-Welt-Zusammenhangs vor allem im Nachdenken über Forschungsvoraussetzungen, -folgen und -anwendungen. Bei

den Sozialwissenschaften dagegen gehen die Grundvorstellungen über den Mensch-Welt-Zusammenhang darüber hinaus auch direkt in ihre wissenschaftlichen Konzepte ein – wie oben schon am Beispiel der social control gezeigt. Wenn man sich nun mit Fragen der Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschung beschäftigt, stößt man auf das Problem, dass dort viel stärker als in den Naturwissenschaften das Verhältnis von wissenschaftlichen und Alltagstheorien eine Rolle spielt, welches unterschiedlich reflektiert wird (vgl. dazu Beck/Bonß 1991).

Hier gibt es zunächst die Vorstellung, dass dem wissenschaftlichen Wissen per se eine größere Rationalität zukomme als dem vor-wissenschaftlichen, alltäglichen, praktischen Wissen. Unter dieser Voraussetzung besteht das Ziel wissenschaftlicher Forschung darin, das Rationalitätsgefälle zwischen beiden Wissensarten zu verringern und auf diese Weise gesellschaftliche Praxis zu verwissenschaftlichen. An dieser Vorstellung wurde kritisiert, dass sie außer Acht lasse, dass sich die Produktion wissenschaftlicher Argumentationen nach anderen Regeln vollziehe als ihre Verwendung. Einschlägig ist hier die am Beispiel der wissenschaftlichen Politikberatung entwickelte „Two-Communities-These“, die erklären soll, warum die Verwendung von Wissenschaft anders verläuft als von den Wissenschaftsproduzentinnen und -produzenten intendiert. Dies, so die „Two-Communities-These“, liege daran, dass Wissenschaftler und Politiker in verschiedenen „Welten“ mit verschiedenen Sprachen, Werten und Relevanzsystemen und Zwängen leben, woraus sich eben keine mechanische 1:1-Wissenschaftsrezeption ergeben könne.

Wie auch immer: Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass das Verhältnis von Wissenschaft und Anwendung zunehmend selber zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung wurde. Diese Entwicklung war durchaus vermittelt mit gesellschaftlichen Reformprozessen, vor allem da, wo es in starkem Maße um die Umsetzung wissenschaftsbezogener Konzepte geht. Ein Beispiel dafür sind die langen Auseinandersetzungen um die Reform des Schulwesens (etwa um die Einführung von Gesamtschulen). Im Zuge derartiger Prozesse sehen Beck/Bonß (a. a. O.) u. a. folgende zwei Entwicklungen: 1. Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis ist nicht als hierarchisch angeordnet, sondern als qualitativ unterschiedlich anzusehen. Wissenschaft liefere nicht per se besseres, sondern zunächst einmal anderes Wissen. Dies kommt natürlich allen Überlegungen entgegen, die die Produktion und Verwendung wissenschaftlichen Wissens demokratisch organisieren wollen: Wenn wissenschaftliches Wissen nicht per se gut („besser“) ist, muss es auf seine gesellschaftliche Bedeutung hin öffentlich befragt werden – auch danach, inwieweit es sich und seine Konsequenzen reflektiert⁶ (ich komme darauf zurück). 2. Es sei, wie in der Two-Communities-These gesagt, zu berücksichtigen, dass die Verwendung wissenschaftlichen Wissens insofern reflexiv sei, als seine Umsetzung meistens nicht mechanisch erfolgen könne – womit erneut das Konzept einer demokratischen Kontrolle und Organisation gestützt wird. Derartige Probleme müssen allerdings jeweils fachspezifisch genauer geklärt werden: Die jeweiligen fachspezifischen Theorien als auch die damit verbundenen Methodenvorstellungen müssen analysiert werden.

6 Dieser Gesichtspunkt spielte eine wichtige Rolle in der prominenten sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung, die als der „Positivismusstreit“ zu den intellektuellen Highlights der deutschsprachigen Sozialwissenschaften gezählt werden kann (vgl. dazu Adorno et al. 1972).

Dies sei an zwei Beispielen aus der Psychologie skizziert, mit denen konkretisiert werden soll, wie der Zusammenhang von Wissenschaft, Macht und gesellschaftlichen Interessen in theoretischen Konzeptionen und in berufspraktischem Handeln aufzuweisen ist.

1. „Leistung“ und „Motivation“ spielen in der Psychologie eine große Rolle (übrigens auch in der neoliberalen Hochschulformierung, vgl. Markard 1998). Dabei stellt sich z. B. die Frage, inwieweit in den unterschiedlichen Fassungen dieser Begriffe der Zusammenhang der Verausgabung von Leistung und eigenen Entwicklungsmöglichkeiten gefasst wird. Diese Frage ist deshalb relevant, weil in der bürgerlichen Gesellschaft ein struktureller Zusammenhang zwischen Leistungen des einzelnen und fremden kapitalistischen Verwertungsinteressen besteht, und weil eine Funktion der Psychologie darin besteht, in diesem Verwertungszusammenhang Leistung, etwa durch die Motivierung der sog. (Lieben) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, zu steigern bzw. „subjektive“ und „soziale“ Störungen des Arbeitsablaufes zu minimieren. Dabei lässt sich etwa fragen, inwieweit Bemühungen um Leistungsmotivierung eher bloße ökonomische Zwänge kaschieren sollen, wieweit die Betroffenen in Konkurrenz zu anderen getrieben werden sollen, wieweit Konkurrenzhaltung – mit den entsprechenden lebenszersetzenden Begleiterscheinungen – verinnerlicht werden soll, etc. Daraus folgt, dass wissenschaftliche Konzepte wie Leistung und Motivation theoretisch und praktisch auch eine politische Dimension besitzen. In Traditionen kritischer Wissenschaft geht dabei – dem Anspruch nach – emanzipatorisch-praktische Relevanz mit einem höheren Erkenntnisgehalt einher –, ein Anspruch, der indes jeweils konkret einzulösen ist.

2. Wann wird – so eine Frage aus der psychologischen Berufspraxis – aus extrem beengten Wohnverhältnissen einer Familie deren psychologisches Problem, zu dessen Behebung man keine andere Wohnung, sondern eine Psychologin braucht? Wann wird von den Lebensumständen der Menschen so abstrahiert, dass gesellschaftliche Beschränkungen in subjektive Beschränktheit uminterpretiert werden?

Im Fach Psychologie auf derartigen – wissenschafts- und gesellschaftskritischen – Fragen theoretisch und praktisch zu beharren, bedeutet in der Regel, nach den oben schon skizzierten Mechanismen, mit denen die scientific community ihre Beziehungen zu gesellschaftlicher Macht und untereinander formiert, an den Rand gedrängt zu werden.

Generell: Neoliberale Kälte denunziert kritische Sozialwissenschaft als Werben für überholte Wärmestuben (oder auch „Kuschelecken“ im Sinne der „großen“ Bildungsrede Roman Herzogs), als Sozialkitsch oder –klimbim. Gefragt sind mehr denn je die von Adorno (1993: 18 f.) analysierten „Händlerqualitäten“ eines Wissenschaftler- und Praktikertyps, der sich „unentbehrlich“ macht durch „Kenntnis aller Kanäle und Abzugslöcher der Macht“, der deren „geheimsten Urteilsprüche“ errät und von deren „behender Kommunikation“ lebt.

5. Der Anachronismus des „Fachvertretungs“prinzips

Der Zustand der – nicht nur (Hochschul-) – Wissenschaft und der mit ihr ermöglichten theoretischen und praktischen Erkenntnisse ist nach dem Gesagten also Ausdruck einer Melange konkurrierender gesellschaftlicher Macht-Interessen, damit verbundener konkurrierender Forschungs- und Anwendungsverhältnisse, extrem unterschiedlicher Wissenschaftstraditionen und (teil-)disziplinärer Verselbständigungen, konkurrierender wissenschaftlicher (Grund-)Konzepte, Methodenvorstellungen und Wahrheitsansprüche und damit verbundener empirischer Aussagen, institutioneller Hegemoniebestrebungen und -erfolge („mainstreams“) bzw. Ausgrenzungstendenzen kritischer Positionen, interpersoneller Intrigen und materieller Förderungen oder Austrocknungen. Ist nun denkbar, dass ein einzelner Mensch ein ganzes wissenschaftliches „Fach“ wie Ökonomie, Jurisprudenz, Soziologie, Physik vertreten, repräsentieren kann?

Wohl kaum. Wenn wir nun dies alles bedenken, werden vielmehr Antiquiertheit, Anmaßung, Pluralitätsfeindlichkeit und Dünkel jener eigentümlichen professoralen Gestalt deutlich, die mit dem Titel „Fachvertreter“ verbunden ist. Diese aus der Ordinarienuniversität (vgl. die Beiträge zu Struktur und Entwicklung des Hochschulwesens in diesem Band) überkommene Bezeichnung impliziert eben, dass ein – meist männlicher – Mensch ein ganzes Fach vertreten, repräsentieren kann. Der phantastische Charakter der hierin steckenden Omnipotenzvorstellung (in der Wendung beliebter psychoanalytischer Kurz- und Ferndiagnosen: regressive Omnipotenzphantasie) mag schlaglichtartig an der Bemerkung deutlich werden, die in der Einleitung zu einem Band der Werkausgabe von Kurt Lewin, eines der wohl einflussreichsten Psychologen dieses Jahrhunderts, schon vor fast 20 Jahren gemacht wurde, und die wohl auch für andere Wissenschaften als die Psychologie als repräsentativ angesehen kann: „Die Expansion (der Psychologie) geht, was Vielfalt und Komplexität psychologischer Theorien betrifft, inzwischen derart weit, dass ein Vertreter dieses Fachs nur in einer Anwendung von Verwegenheit oder aus schierer Unwissenheit von sich behaupten könnte, die Psychologie zu kennen.“ (Métraux 1981: 24 f.)

In diesem Zitat bedeutet „Vertreter eines Faches“ nur, dass ein Mensch damit beauftragt ist, ein bestimmtes Fach in Forschung und Lehre in den ihm zugänglichen Ausschnitten zu vertreten, nicht aber, ein Fach als sein Revier zu betrachten, in dem andere und anderes, insbesondere Kritisches weggebissen wird. Die angesichts der Wissenschaftsentwicklung strukturelle Vergeblichkeit der Revierbehauptung hat Irle (1975: 13) in seinem „Lehrbuch der Sozialpsychologie“ beschrieben: „Auch Haushunde versuchen – oft verzweifelt und vergeblich – durch Duftmarken ihr Revier kenntlich zu machen. Aber bestenfalls akzeptieren nur andere Hunde die Grenzen des Reviers. Zum Beispiel sehen Ratten dasselbe Areal aus einer ganz anderen Perspektive. Sie ignorieren die Grenzbestimmungen der Hunde, so wie jene sich nicht um die Revieransprüche der Ratten scheren.“ Damit macht er implizit auf einen zweiten hier relevanten Gesichtspunkt aufmerksam: Fächer sind ja nicht nur – sozusagen in quantitativer Hinsicht – unübersichtlich, sondern eben auch durch unterschiedliche Ansätze und verschiedene interdisziplinäre Querverbindungen etc. gekennzeichnet. Dies betrifft alle der oben aufgezeigten Dimensionen, auf denen Wissenschaft begriffen werden kann (also auch, wie der Zusam-

menhang der jeweiligen Disziplin zu gesellschaftlich widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen begriffen wird). Insofern bedeutet der Anspruch auf Fachvertretung – in sozusagen qualitativer Hinsicht – den so antipluralen wie (wiederum) strukturell vergeblichen Anspruch, auch andere Ansätze als den eigenen vertreten zu können – und diesen Anspruch (zumindest gegenüber niederrangigen Kolleginnen und Kollegen) definitiv durchsetzen zu können.⁷

Wäre dieses Problem nicht nach wie vor ernst, wäre man versucht, in Anlehnung an den postmodernen Terminus der – aus postmoderner Sicht veralteten – „großen Erzählung“ die Bezeichnung des so obsoleten wie überflüssigen „Großen Erzählers“ (also Märchen-Onkels) einzuführen. Im übrigen ist auch die Umstrittenheit der „postmodernen“ Sicht, was die mögliche Reichweite von Theorien angeht, ein direkter Verweis darauf, wie wenig ein Vertreter einer Wissenschaft behaupten kann, diese zu „vertreten“.

6. Konturen einer alternativen Wissenschaftspolitik und Hochschulentwicklung

Die Erfahrung mit historischen Doudezfürstentümern und ihrer „farcen“haften (Marx) Wiederholung in Hochschulinstituten⁸ lehrt, dass gegen die Verbindung von Verblendung und Macht keine Vernunft der Welt hilft. Zu fruchtlosen Appellen an historisch sich geziemende Bescheidenheit in der Einschätzung eigener Einsichts- und Wissensmöglichkeiten gibt es allein die Alternative einer demokratisch strukturierten Hochschule, die natürlich nicht nur eine Einschränkung der Macht der Fachvertreter bedeutet, sondern vor allem die strukturelle Ermöglichung der öffentlichen Debatte und demokratischen Entscheidung über Forschung und Lehre, Finanzierung von Wissenschaft, Personal und das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft.

Um mit dem letztgenannten Aspekt zu beginnen: In der Debatte zum Verhältnis von Gesellschaft und Hochschulen spielt zunehmend deren – unterschiedliche – Leistungsfähigkeit, gemessen an gesellschaftlichen Erwartungen und Investitionen, eine Rolle. Dies ist der Hintergrund von Hochschul-Evaluierungen (bis hin zu den sog. Rankings in illustrierten Wochenzeitungen). Wenn man nun die Diskussion über Hochschul-Evaluierung verfolgt, stellt man fest, dass der gesellschaftliche Status quo allein den Maßstab für die Evaluierung bildet. Auf dem Prüfstand steht nur die Hochschule, nicht die Gesellschaft und ihre widersprüchlichen Erwartungen. Die Bewertung gesellschaftlicher Anforderungen wird damit aber aus den Aufgaben der Hochschule herausgenom-

7 In dem Maße, in dem Fachbereiche oder Institute infolge der Studentenbewegung – oft nur auf Konsensbasis der Beteiligten – demokratisch strukturiert waren (oder noch sind), spielt(e) der Rekurs auf das Fachvertreter-Prinzip keine Rolle.

8 Hinzu kommt übrigens, dass manche Fachvertreter in ihren eigenen Instituten selten gesichtet werden, weil sie immer gerade woanders (Kongresse, Tagungen, etc.) ihr Fach vertreten müssen, und dass hinter Terminus wie Person des Fachvertreters all die verschwinden, die die Arbeit tun: Sekretärinnen, wissenschaftliche Hilfskräfte, der Mittelbau, ab und an die Gattin. Wegen ihrer Unsichtbarkeit werden sie gelegentlich „hilfreiche Geister“ genannt.

men. Dies bedeutet faktisch die Eliminierung der kritischen Funktion der Hochschule. Das heißt nun wiederum keineswegs, dass Kritik völlig verschwände, sondern „nur“, dass sie systemfunktional gewendet bzw. eingedämmt wird. Elfe der Kritik sind systemfunktionale Effektivitätskriterien; die so gezähmte Kritik hat nur aufzuweisen, wo diesen Effektivitätskriterien nicht hinreichend Genüge getan wird. Der Doppelcharakter von Kritik, dass sie sowohl Kritik im als auch am Rahmen systemfunktionaler Effektivitätskriterien sein kann, macht den Begriff der Kritik ideologisch verwendbar.

Wenn die Hochschule sich dem Druck ihrer unmittelbaren wirtschaftlichen Verwertbarkeit nicht entzieht, wenn die kritische Funktion der Hochschule nicht die potentielle Kritik gesellschaftlicher bzw. kapitalistischer Anforderungen und Zumutungen einschließt, wird der Kritik-Begriff zur kleinen Münze. So macht etwa die Reduzierung von Praxisrelevanz auf die Vorbereitung des Zurechtkommens in gegebenen Verhältnissen aus der Hoch- eine Art Berufsschule, die Bedeutung der Drittmittelforschung macht aus ihr der Tendenz nach jene Oper, in der das Lied derer zu Gehör gebracht wird, die bezahlen: „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing“, wie es so schön heißt. Wissenschaft ist dann nicht mehr, wie im Mittelalter, die zu Anfang erwähnte Magd der Theologie, sondern die Mätresse des Profits. Die zeitgemäße und zeitgenössische sancta mater ecclesia, heilige Mutter Kirche, ist das Kapital.

Dort, wo sich die scientific community Forschungsmittel selber organisiert, besteht die ökonomisch-politische Sicherung darin, dass die „Fachvertreter“ unter sich bleiben: Die Gelder der in diesem Zusammenhang zentralen Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) werden so verteilt, dass Mitbestimmung aus / in den Hochschulen ausgeschlossen ist: Diese Mittel sind sozusagen der Hochschule entzogen zugunsten der Alleinent-scheidung der Hochschullehrer, die hier als „Fachvertreter“ ihre partikularen Interessen mit dem Nimbus des Allgemeinen durchsetzen.

Gegen all diese Tendenzen muss eine Hochschulpolitik, die den Reformbegriff nicht neoliberal verdreht, auf der Herstellung des Zusammenhangs von gesellschaftlicher, demokratischer und sozialer Entwicklung bestehen. Ebenso fragt ein nicht neoliberal besetzter Effektivitäts-Begriff nicht (nur) nach Profit, sondern gesellschaftlicher Nüt-zlichkeit, eine Frage, deren vernünftige Beantwortung der erwähnten demokratischen Strukturen bedarf. Es geht also nicht darum, die Bedeutung von „Effektivität“ zu leug-nen oder „Evaluation“ abzulehnen, sondern darum, die neoliberale Besetzung dieser Vokabel aufzudecken. Es geht um die Verteidigung und Entwicklung der demokratischen Hochschulreform der letzten 25 Jahre – gegen die Verdrehung der Hochschulreform in Richtung auf neoliberale „Profit-Center“, wie es offiziell heißt, gegen eine Hochschule, deren inhaltliches Profil wesentlich vom erhofften Profit bestimmt wird – mit der Folge, dass kritische Ansätze als überflüssige Girlanden im harten Wissenschaftsgeschäft verschwinden (sollen).

Da Kritikmöglichkeit in Denken und Praxis von institutionellen Voraussetzungen nicht getrennt zu konzeptualisieren ist, bedeutet das Gesagte die Ablehnung aller institutio-nellen Veränderungen, die darauf hinauslaufen, die Uni selber einem kapitalistischen Betrieb, der die undemokratische Zone dieser Gesellschaft ausmacht, anzugleichen. In-stitutionelle Verhältnisse implizieren Handlungsaufforderungen und -nahelegungen. Deswegen ist es inhaltlich nicht egal, wie die Uni organisatorisch aussieht: Die Frage ist

nämlich, ob Kritik permanent gegen die Unistruktur entwickelt werden muss oder ob diese Struktur kritischem Denken nicht per se gegenläufig ist, ob unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen sich immer nur als Abweichung von der Fachvertretung denunziert und abqualifiziert sehen oder ob in einem – wahrhaft – pluralen Klima unterschiedliche Auffassungen nicht nur existieren können, sondern auch gefördert werden.

Da eine Wissenschafts- und Lehrauffassung, die der herrschenden Praxis entgegensteht, sich nicht von alleine entfaltet, bedarf gerade sie einer entsprechenden hochschulpolitischen Sicherung. Voraussetzung für eine wissenschaftspolitische Argumentationskultur sind Organisations- und Mitbestimmungsformen, die es allen Beteiligten ermöglichen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren und zu demokratischen Entscheidungen beizutragen. Organisationsformen, in denen eine Interessengruppe (Professoren) sich für die Meinung der anderen nicht einmal interessieren muss, um Entscheidungen fällen zu können, fördern einen derartigen diskursiven Umgang nicht gerade. Im Gegenteil, autoritäre, starre und monolithische Auffassungen von Wissenschaft und undemokratische Hochschulstrukturen sind zwei Seiten einer Medaille. Demokratische Entscheidungsstrukturen sind also im Sinne einer vernünftigen Entfaltung von Wissenschaft unerlässlich.

Seit dem Karlsruher Verfassungsgerichtsurteil von 1973 – das eine absolute Professorenmehrheit in allen Hochschul-Selbstverwaltungsgremien vorsieht – sind demokratische Umgangsformen allerdings weitgehend vom Wohlwollen bzw. vom demokratischen Selbstverständnis derer abhängig, die per Gesetz Entscheidungen monopolisieren können. Ein derartiges Selbstverständnis ist schwer institutionalisierbar, und darauf basierende Vereinbarungen, die also auf informellen Zugeständnissen von Seite der Professorenschaft basieren, sind zwangsläufig relativ instabil.

Schließlich ist es auch für die Hochschul-Lehre bedeutsam, wie die Hochschule strukturiert ist. Dies betrifft nicht nur das erwähnte Theorie-Praxis-Verhältnis (und seine neoliberale Verdünnung auf wissenschaftsfreie und unkritische Berufsvorbereitung), es betrifft nicht nur die Personal-Auswahl der Lehrenden und die Möglichkeit für die Studierenden, authentisch unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen kennenlernen zu können – obwohl all diese Aspekte natürlich mit der Art und Weise der Lehre zusammenhängen. Es geht vor allem auch um ein wissenschaftlich forschendes Lernen – gegenüber curricularen Zurichtungen und Korsetts, die die Studierende letztlich zu Objekten machen. Denn in derartigen Korsetts ist immer die Tendenz enthalten, Kritik eher als „Abweichung“ zu behandeln und wissenschaftlich unerledigte Kontroversen einzuebennen, in der Disziplin (und Fachvertretung) zu ersticken. Curricula haben die Tendenz zu Spezialfach, trockenem Fachwissen und dessen häppchenhaft abfragbarer Aufbereitung. Den „Menschen ein Spezialfach zu lehren“, ihm „trockenes Fachwissen“ anzudienen, ihn permanent nach Punkten zu bewerten, macht ihn zu einer „Art benutzbarer Maschine“, lässt ihn im Resultat eher einem „wohlabgerichteten Hund“ als einem kritischen Menschen ähneln, wie Einstein (1955: 23) meinte. Seine Einlassungen passen wie die Faust aufs neoliberale Auge und den Spruch „Curriculum macht alle dumm“.

Wie anders als der Ruf unters curriculare Joch liest sich dagegen die folgende Auffassung: „Der regelmäßige Besuch von Vorlesungen ist ein notwendiger und vielleicht der sicherste, keineswegs aber der einzige Weg, sich zu bilden. Was es für sich hat, Kennt-

nisse und zumal Gedanken und Denkweisen durch den lebendigen Vortrag zu empfangen, ist offenbar. Aber es hat sei je Studenten gegeben, denen das Studium in den Seminarbibliotheken oder im eigenen Zimmer noch mehr bedeutet hat; die sind gewiß nicht die schlechtesten. Dass einer nächtliches Studium zu Hause nicht bloß in den Wochen vor einem Examen, das heißt als ‚Büffeln‘ kennenlernt, sondern an sich selbst das Glück erfährt, allein und fernab vom Lärm des Tages über einem (wissenschaftlichen) Problem ... zu sitzen, .. das ist ein Anspruch, der sich in jedem Studium erfüllen sollte. Lassen Sie sich nicht drum betrügen, trotz allen anderen Ansprüchen, die an Sie gestellt werden.“ Mit diesen Worten begrüßte einmal Horkheimer Erstsemester (1985: 422).

Ist das idealistisch oder weltfremd? Die Frage ist aber eher, was mit „weltfremd“ gemeint ist. Wenn damit gemeint ist, dass solche entfaltenen Möglichkeiten unserer kapitalistischen Welt fremd sind, dann ist der Einwand prima vista sicher richtig, aber nur so lange, wie dieser Entfremdung nicht ein Handeln gegen Entfremdung zumindest entgegengedacht wird. Von da ab aber ist die Frage, ob die skizzierte Vorstellung von Studium nicht „idealistisch“ sei, falsch gestellt. Dann kann es nämlich nur darum gehen, welche gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen Studienverhältnisse so formieren und verfestigen, dass ein vernünftiges Studium als „idealistisch“ erscheinen muss. Überlegungen, die natürlich die sozialen Voraussetzungen, die Horkheimer im Zitat nicht anspricht, einschließen müssen.

In der Praxis der Lehre kann auch Lehrenden bewusst werden, wie produktiv die Kooperation mit Studierenden wird, wenn man sie jenseits eines kanonisierten Lehr- und Prüfungswesen als Erwachsene, als mitdenkende, querdenkende, vorausdenkende, jedenfalls als Subjekte ernst nimmt. Dann wird einem bewusst, dass sachfremde Hierarchie einer potentiellen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden gegenläufig ist. Auf einer demokratisch verfassten Hochschule zu bestehen, heißt der Einsicht zu folgen, dass emanzipatorische Wissenschaft, Forschung und Lehre, demokratische Strukturen brauchen wie die Luft zum Atmen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1993): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M. (erstmalig 1951 erschienen).
- Adorno, Th. W./Dahrendorf, R./Pilot, H./Albert, H./Habermas, J./Popper, K.R. (1972): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt.
- Beck, U./Bonß, W. (1991): *Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens*. In: Flick, U. et. al. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München, S. 416-419.
- Blauner, B./Wellman, D. (1982): *The Researcher and the Researched*. In: Smith, R. B./Manning, P. K. (Eds.): *Qualitative Methods. Volume II of Handbook of Social Science Methods*. Cambridge, Mass., S. 101-113.
- Einstein, A. (1955): *Mein Weltbild*. Frankfurt/M.
- Engels, Friedrich: *Brief an Borgius (21.5.1894)*. In: *Karl Marx/Friedrich Engels: Werke (MEW)*, Bd. 39. Berlin, S. 205-207.

- Engels, Friedrich: Einleitung (zur englischen Ausgabe [1892] „Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft“). In: MEW, Bd. 19. Berlin, S. 524-544.
- Foucault, M. (1991): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. (im Original 1975 erschienen).
- Horkheimer, M. (1985): Akademische Freiheit. Schriften Bd. 8. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. (1992): Autorität und Familie. In: Horkheimer, M.: Traditionelle und Kritische Theorie. Frankfurt/M., S. 123-204 (erstmalig erschienen 1936 unter dem Titel: Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie: Allgemeiner Teil. In: Horkheimer, M. [Hg.]: Studien über Autorität und Familie).
- Irle, M. (1975): Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen.
- Kant, Immanuel (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt/M., S. 53-61 (erstmalig 1783 erschienen).
- Knorr-Cetina, K. (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt/M.
- Kuhn, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (2. Aufl. mit Postscript). Frankfurt/M. (erstmalig erschienen: 1962).
- Lewontin, R. C./Rose, S./Kamin, L. J. (1984): Not in our Genes. Biology, Ideology, and Human Nature. New York.
- Markard, M. (1984): Einstellung – Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt/M.
- Markard, M. (1998): Begabung, Motivation, Eignung, Leistung. Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulregulierung aus kritisch-psychologischer Sicht. In: Forum Wissenschaft, 15, H. 1, S. 36-40.
- Marx, Karl: Theorien über den Mehrwert. Zweiter Teil. In: MEW, Bd. 26.2. Berlin.
- Métraux, A. (1981): Zur Einführung in diesen Band. In: Kurt-Lewin-Werkausgabe (hrsg. von C.-F. Graumann), Bd. 1, Wissenschaftstheorie I (hrsg. von A. Métraux). Bern, S. 19-45.
- Planck, M. (1948): Wissenschaftliche Selbstbiographie. Leipzig.