

Aus:

ENRIQUE FERNÁNDEZ DARRAZ, GERO LENHARDT,
ROBERT D. REISZ, MANFRED STOCK

Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit
Jenseits von Markt und Staat:
Hochschulen in der Weltgesellschaft

November 2010, 200 Seiten, kart., 24,80 €, ISBN 978-3-8376-1612-5

Neoliberale Reformer wollen den Staat im Hochschulwesen zurückdrängen. Lehrende und Lernende sollen zu Marktteilnehmern werden, die Fachschulung als Dienstleistung handeln.

Allerdings: Wenn die bürgerrechtliche Ordnung an Wirksamkeit gewinnt, kann statt marktwirtschaftlicher Zwänge auch die akademische Freiheit expandieren.

Welche der beiden Alternativen sich in den Hochschulen tatsächlich durchsetzt, ist Thema dieser vergleichenden Studie des Hochschulwesens in Deutschland, USA, Rumänien und Chile. Sie wendet sich an alle, die sich für die Hochschulbildung interessieren.

Enrique Fernández Darraz (Dr. phil.) ist Professor an der Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Gero Lenhardt (Dr. rer. soc.), **Robert D. Reisz** (Dr.), Professor an der West Universität Timisoara in Rumänien, und **Manfred Stock** (Dr. phil.), Privatdozent für Soziologie an der Freien Universität Berlin, sind Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/ts1612/ts1612.php

Inhalt

Übersicht | 7

I. Einleitung: Formen der Hochschulprivatisierung | 11

1. Neoliberale Hochschulreformen in der Diskussion | 11
2. Struktur der Hochschulen und der sozialen Ordnung | 16
3. Wilhelm von Humboldt und die Entstaatlichung der Hochschulen | 25

II. Private Hochschulen in Deutschland, USA, Rumänien und Chile | 31

1. Umfang und Ursprünge | 31
2. Staatliche Anerkennung, Akkreditierung und institutionelle Struktur | 47
3. Hochschulträgerschaft und Elitebildung | 59
4. Überlebensfähigkeit privater und öffentlicher Hochschulen | 71

III. Öffentliche Hochschulen und der Rückzug des Staates in Deutschland | 87

1. Der europäische Bologna-Prozess und weltbürgerliche Bildung | 88
2. Der deutsche Bologna-Prozess und der nationale „Qualifikationsbedarf“ | 94
3. Hochschulgovernance zwischen Staat, Lehrstuhl und Markt | 112
4. Exzellenzinitiative | 122

IV. Hochschulen und gesellschaftliche Bildungsinteressen in den USA | 129

1. Hochschulleitung | 130
2. Die Stellung der Lehrenden und die Einheit und Freiheit von Lehre und Forschung | 144
3. Die Stellung der Studenten | 149
4. Hochschulträgerschaft und Hochschulmodernisierung | 153

**V. Zusammenfassung: Hochschule zwischen
Bürgerrechten und staatlicher Bürokratie | 157**

1. Private Hochschulen | 157
2. Der Rückzug des Staates aus den öffentlichen Hochschulen
der BRD und der USA | 160

Literatur | 167

Anhänge | 191

Anhang 1: Datenquellen | 191

Anhang 2: Überlebensanalyse | 193

Anhang 3: Qualifikationsvorgaben für BA- und MA-Studiengänge | 194

Übersicht¹

Die Öffentlichkeit ist mit einem marktradikalen Neoliberalismus beschäftigt, der auch im Hochschulwesen marktwirtschaftliche Regelungen nachbilden will. Private Hochschulen sollen expandieren und die öffentlichen sollen staatlichem Einfluss entzogen werden. In beiden sollen Lehrende und Lernende zu Marktteilnehmern werden, die Fachschulung als Dienstleistung handeln. Marktwirtschaftliche Verhältnisse, so die Begründung, könnten die Effizienz und die Anpassungsfähigkeit der Hochschulen an den wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf steigern.

Neoliberale Reformer problematisieren die Präsenz des Staates im Hochschulwesen unter instrumentellen Gesichtspunkten. Unter dem Gesichtspunkt akademischer Freiheit wird sie hingegen infrage gestellt, wenn die Bürgerrechte an Autorität und Wirksamkeit gewinnen. In der bürgerrechtlichen Ordnung wird die Bildung eines jeden zum Interesse aller. Das allgemein gewordene Bildungsinteresse wird anstelle der Staatsmacht zur Grundlage des Hochschulwesens. Die Differenz zwischen staatlicher und privater Hochschulträgerschaft verliert dann an Bedeutung.

Wenn der Staat seine überkommene Rolle im Hochschulwesen verliert, entsteht die Frage, ob sich daraus marktwirtschaftliche oder moderne professionskulturelle Verhältnisse ergeben. Professionskulturelle Verhältnisse konstituieren das Bildungsinteresse der Studenten und das Berufsinteresse der Lehrenden als das beiden gemeinsame Interesse, das Bewusstsein vom Gegenstand und von den subjektiven Voraussetzungen des Denkens herstellen will. In der Gemeinsamkeit dieses Interesses unterscheidet sich die professionelle Kooperation von Tauschbeziehungen, in denen die Interessen beider lediglich Mittel für einander sind.

1 Diese Studie ist aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950–2004)“ hervorgegangen.

Den Rückzug des Staates aus dem Hochschulwesen hatte bereits Wilhelm von Humboldt in seinen hochschulpolitischen Plänen für ein demokratisches Preußen gefordert. Er zielte auf die Bildung von Bürgern, die ihre Lebensverhältnisse, die Arbeitswelt eingeschlossen, mit Bewusstsein von sich selbst und ihrer Sache autonom gestalten. Seine Absichten sind damals zusammen mit der Demokratie an den konservativen Mächten gescheitert. Zu fragen ist, ob sie mit der demokratischen Entwicklung heute nicht wieder an Aktualität gewonnen haben. Mit diesen Überlegungen, die in der Einleitung (Teil I) vorgestellt werden, ist die Perspektive der folgenden empirischen Untersuchung bezeichnet.

In Teil II wird die Entwicklung privater Hochschulen in Deutschland, in den USA, in Rumänien und in Chile untersucht. Dabei geht es um die Bedeutung der Hochschulträgerschaft, also zum einen um Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen. Zugleich wird die Frage untersucht, ob sich in den Hochschulen marktwirtschaftliche oder professionskulturelle Verhältnisse durchsetzen. In dieser Perspektive werden zunächst Umfang und Struktur der privaten Hochschulbereiche in den Blick genommen, danach die Anforderungen an ihre Lehre und an die institutionellen Vorkehrungen, denen sie in den Akkreditierungs- und Anerkennungsverfahren genügen müssen. Untersucht wird sodann, ob die privaten Hochschulen leistungsfähiger sind als die öffentlichen und ob sie als Eliteeinrichtungen anzusehen sind. Überlebensanalysen, die der Organisationsökologie (*organizational ecology*) folgen, werfen ein Licht auf verbreitete Thesen über die Funktionsweise privater Hochschulen.

In Teil III und IV wird die Rolle des Staates in den öffentlichen Hochschulen der BRD und der USA untersucht. Die Bildungssysteme beider Länder sind im Hinblick auf die Rolle des Staates konträre Fälle. In der deutschen Hochschulentwicklung spielte der Staat zunächst eine dominierende Rolle, in der amerikanischen dagegen eine marginale. Wie sich die Rolle des Staates in den deutschen Hochschulen verändert, wird geprüft mit Blick auf die jüngsten Hochschulreformen, also Bachelor- und Masterstudiengänge, Akkreditierung und Modularisierung, Hochschulräte nebst Zielvereinbarungen und leistungsabhängiger Mittelzuweisung sowie die Exzellenzinitiative. Gefragt wird dabei auch, ob sich marktwirtschaftliche oder professionskulturelle Kooperationsformen durchsetzen.

Für die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Hochschulstruktur, Staat und den Bildungsinteressen der Bürger ist das amerikanische

Hochschulwesen besonders instruktiv, denn die USA sind seit je das Land des Kapitalismus und der Demokratie. Ob in den amerikanischen Hochschulen marktwirtschaftliche oder professionskulturelle Regelungen dominieren wird untersucht an den Formen ihres Hochschulmanagements, an der Stellung der Lehrenden und an der der Lernenden. Besonderes Interesse verdient schließlich der Beitrag der öffentlichen Hochschulen zur Bildungsmodernisierung, insbesondere ihr Beitrag zur Verwissenschaftlichung und Verallgemeinerung der Hochschulbildung.

I. Einleitung:

Formen der Hochschulprivatisierung

1. NEOLIBERALE HOCHSCHULREFORMEN IN DER DISKUSSION

Denke jeder an sich, sei an alle gedacht. Diesem glücklichen Zustand komme man näher, ersetze man die überkommenen politisch administrativen Regelungen durch markt- und betriebswirtschaftliche. So lautet das neoliberale Credo, das in vielen Ländern auch die hochschulpolitischen Auseinandersetzungen bestimmt. Vom älteren neoliberalen Denken unterscheidet sich das jüngere durch seinen Marktradikalismus und seine Konzentration auf instrumentelle Rationalisierung. Markt- und betriebswirtschaftlich organisierte Hochschulen, so die These, könnten die Nachfrage nach Bildung flexibler und effizienter bedienen. Privaten Hochschulen gelinge das am Besten, denn sie seien staatlicher Gängelung am weitesten entzogen. Die institutionellen Strukturen, die sich in der freien Wirtschaft bewährt hätten, sollen aber auch in den öffentlichen Hochschulen nachgebildet werden. Der Staat müsse sich aus dem Hochschulwesen möglichst weit zurückziehen.

Dem neoliberalen Credo scheint die Entwicklung privater Hochschulen am Besten zu entsprechen. Sie entstünden, weil die öffentlichen Hochschulen den Bildungsinteressen in der Gesellschaft nur unvollkommen genügten. „More, different, or better“ so werden die entsprechenden Befunde zusammengefasst (Bernasconi 1994; Geiger, 1986; Levy 1986, Reisz, 2003). Danach werden private Hochschulen gegründet, wenn die öffentlichen nicht genug Studienplätze bereitstellen. Darauf bezieht sich das Stichwort „mehr“.

Das Stichwort „andersartig“ zielt auf besondere kulturelle Interessen, denen sich das öffentliche Hochschulwesen verschließe. So werden zum Beispiel religiöse Glaubensgemeinschaften als Hochschulgründer

aktiv, wenn sich die öffentlichen Hochschulen ihren Belangen nicht öffnen (Ban, 2001; Dovre, 2000). Entsprechendes gilt für kulturelle Minderheiten, insbesondere Sprachminderheiten. Sie weiten ihren Kampf gegen gesellschaftliche Diskriminierung nicht selten aus auf die Pflege der sogenannten ethnischen Identität (Lee, Nieves & Allen, 1991; National Institute of Independent Colleges and Universities, 1991). Mit Beginn der Frauenemanzipation entstanden Hochschulen für Frauen zum Beispiel in Mexiko, USA, Indien, Japan und auf den Philippinen (vgl. dazu weltweit Bradley & Ramirez, 1996; Indiresan, 2002; Zerby 2002). Als Träger privater Hochschulen sind des Weiteren Professionsgruppen zu nennen, wirtschaftliche Interessengruppen und kollektive Akteure mit Interesse an der regionalen Entwicklung (Basave Fernández del Valle, 1983; Drahos, 1992; Horner, 1989; Reisz & Stock 2008).

Schließlich gründen soziale Gruppen mit elitären Bildungsansprüchen ‚bessere‘ Hochschulen. Das tun sie insbesondere mit der Überzeugung, dass die öffentlichen Hochschulen ihrem Interesse an Bildung und Exklusivität nicht angemessen Rechnung trügen (Hawthorne, Libby & Nash, 1983).

Die Konzentration auf besondere Bildungsinteressen scheint den privaten Hochschulen einen Überlebensvorteil zu verschaffen. Ihrer Spezialisierung wegen operierten sie effizienter und könnten sich in Zeiten wandelnder Bildungsanforderungen erfolgreicher behaupten als die öffentlichen. „Institutional specialization“, so fasst van Vught diese Vorstellung zusammen, „allows higher education institutions to focus their attention and energy, which helps them in producing higher levels of effectiveness“ (Vught, 1996, S. 45).

Markt- und betriebswirtschaftliche Organisationsformen ließen sich aber auch in öffentlichen Hochschulen fruchtbar machen. Ein unabhängiges und betriebswirtschaftlich kalkulierendes Management müsse an die Stelle staatlicher Regelungen treten. Es müsse darauf hinwirken, dass die Hochschulen ihren Unterhalt möglichst selbst erwirtschaften. In diesem Sinne seien Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und Staat sowie zwischen Hochschulleitung und Professoren abzuschließen, ebenso müssten Kosten-Nutzen-Kalkulationen wirksam werden, Effizienzmessungen, Budgetierung und Erfolgskontrolle. Die Professoren müssten als Angestellte mit leistungsabhängigen Einkommen beschäftigt werden. Und die Studenten müssten den Status von Kunden erhalten, die Bildung als Dienstleistung einkaufen. Ihre eigenen Leistungen würden unter dem Kostendruck von Studiengebühren ebenso steigen, wie diejenigen der Hochschulen unter Konkurrenzdruck.

Diese Ideen gehen einher mit einer weitreichenden Kritik an den bestehenden Hochschulen. Hier seien die Lehrenden von Konkurrenz ausgenommen und erzielten zusätzlich zum leistungsgerechten Einkommen, das sich unter Marktverhältnissen ergäbe, eine Art ständischer Monopolrente. Zudem seien sie markt- und betriebswirtschaftlicher Leistungskontrolle entzogen, die die Arbeitenden üblicherweise zu höherer Leistung motiviere. Bedenken provoziert ferner, dass sie Wissenschaftsfreiheit haben, dass sie mit Lehre und Promotion die Bildung des Nachwuchses und dessen Berufschancen kontrollieren und dass sie über die Verwendung von Forschungsmitteln bestimmen.

Gestützt auf den Staat, der ihre Unabhängigkeit garantiert, und auf ihre wissenschaftliche Kompetenz, die von Laien kaum zu überprüfen ist, übten sie Macht über ihre Studenten und die gesamte Gesellschaft aus. Sie beriefen sich zwar auf Professionsethik und Allgemeinwohl, aber das sei kaum mehr als eine Verschleierung zweifelhafter Macht- und Einkommensinteressen. Ein amerikanischer Befürworter privatwirtschaftlicher Hochschulorganisation befand vor der Bildungskommission der Bush-Administration im Jahr 2005 einmal bündig: „State colleges and universities, particularly community college systems, suffer from all the inefficiencies and poor decision making of Soviet Style factories.“ (US Department of Education, 2006)

Die freien Tauschbeziehungen der marktwirtschaftlichen Ordnung sorgten dagegen für Leistungsgerechtigkeit und wirkten akademischen Machtmonopolen entgegen. Tatsächlich treten die Vertragspartner im freien Tausch als autonome Subjekte auf. Sie müssen sich wechselseitig in der Verschiedenheit ihrer Bedürfnisse als Gleiche anerkennen, soll ein Vertrag zustande kommen. Hier kann keiner dem anderen seinen Willen aufnötigen, sofern nicht materielle Ungleichheit ein Machtgefälle zwischen ihnen begründet. Wegen dieses Elements wechselseitiger Anerkennung erscheinen Marktverhältnisse attraktiv.

Der Glaube an die Überlegenheit markt- und betriebswirtschaftlicher Regelungen im Hochschulwesen hat vielfältige Einwände provoziert. Er stütze sich nicht auf empirische Analysen, sondern lediglich auf die durch nichts bewiesenen Axiome der Volks- und Betriebswirtschaftslehre. Wo empirisch argumentiert werde, werde die Auswahl der Daten der Wirklichkeit kaum gerecht. Das gelte zum Beispiel für die These, private Hochschulen überträfen die Effizienz der öffentlichen, denn sie führten ihre Studenten kostengünstiger zum Examen. Vergleiche, die zu diesem Ergebnis kommen, ignorierten jedoch wesentliche Kosten und Nutzen der Hochschulen. Sie vernachlässigten zum Beispiel die Kosten

für Forschung und ebenso die überlegene Qualität der Bildung, die sich der Einheit von Forschung, Lehre und Lernen verdankt.

Tatsächlich betreiben private Hochschulen nur selten Forschung. Außer Betracht bleiben bei solchen Effizienzvergleichen darüber hinaus Determinanten des Studienerfolgs, die sich Leistungen der Hochschulen gar nicht verdanken. So ist der Studienerfolg in höchstem Maße abhängig von den Fähigkeiten, die die Studienanfänger mitbringen. Die Hochschulen finden sie vor und machen sie sich zu Nutze, in dem sie ihre Studenten nach Leistungsgesichtspunkten auswählen. Einen Beitrag zur Entwicklung der Eingangsqualifikationen leisten sie aus offenkundigen Gründen nicht. Davon ist weiter unten noch ausführlicher die Rede.

Mit Blick auf schichtenspezifische Selektion geben andere Kritiker zu bedenken, die neoliberalen Reformen vergrößerten die Ungleichheit der Bildungschancen und damit die soziale Ungleichheit. So gefährdeten sie den Zusammenhalt der Gesellschaft. Solche Bedenken berichten Reisz (2003), Sapatoru (2001) und Nicolescu (2002) aus Rumänien, Over (1995) aus der Ukraine, Teichmann (2001) aus Russland, Tilak (1999) aus Indien und Schwartzmann (2002) aus Südafrika. In den USA haben Slaughter und Leslie (1997) den „academic capitalism“ kritisiert und Gumport (2000) den „managerialism“, die sich in öffentlichen und privaten Hochschulen gleichermaßen durchsetzen.

In neoinstitutionalistischer Perspektive wird eine unausgesprochene Voraussetzung neoliberaler Reformvorstellungen kritisiert. Neoliberale Reformer unterstellen, die Politik könne über die Hochschulen planmäßig verfügen. Dem hält die neoinstitutionalistische Bildungsforschung entgegen, Inhalte und institutionelle Strukturen der Hochschulbildung seien als Mittel missverstanden. Sie seien vielmehr Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse und deswegen planendem Zugriff entzogen. Dem müsse sich auch das Hochschulmanagement fügen, gleichviel in wessen Händen es sich befinde (Chabbott & Ramirez, 2000; Dima, 1998; Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997; Ramirez, 2006, 2008; Schofer, Ramirez & Meyer, 2000).

Zu bedenken ist des Weiteren, dass Tauschbeziehungen dem Verhältnis zwischen Universität, Individuen und Gesellschaft nicht gerecht werden. Denn die Universitäten bilden einen Ort, an dem sich die Gesellschaft selbst zum Gegenstand macht, also ihre Vorstellungen von Individuum und sozialer Ordnung, von Natur und Kultur, von ihrer Geschichte und Zukunft. Sie fungieren damit als Treuhänder der Gesellschaft (Parsons & Platt, 1973). Sie sollen die empirisch vorfind-

baren Bildungsinteressen nicht bedienen, weder den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf noch die Bildungsinteressen der einzelnen Studenten. Sie sollen vielmehr die darin enthaltenen kulturellen Orientierungen im wörtlichsten Sinn infrage stellen.

Ihre Praxisrelevanz besteht also nicht darin, der bestehenden gesellschaftlichen Praxis zu folgen, sondern sie bewusst zu machen. Um das leisten zu können, müssen sie von den Verhältnissen und Interessen unabhängig sein, die sie aufklären sollen. Das ist der Sinn der Hochschulautonomie. Die Autonomie der Hochschulen wird zwar immer wieder in Frage gestellt zum Beispiel für politische Herrschaftsinteressen oder für das bildungsökonomische Credo des zu befriedigenden Qualifikationsbedarfs. Sie hat sich jedoch seit dem Mittelalter behauptet und kommt zum Beispiel im Grundgesetz der BRD als Recht auf Freiheit der Lehre und Forschung zum Ausdruck.

Unabhängig müssen die Hochschulen auch von den individuellen Bildungsinteressen sein. Auch deswegen werden Tauschbeziehungen der Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden Studenten nicht gerecht. Die Hochschullehrer können die Bildung ihrer Studenten nur unterstützen, indem sie sie an ihrer eigenen Praxis wissenschaftlichen Denkens teilhaben lassen. Dem dient die Einheit von Forschung und Lernen. In der Forschung können sich die Studenten den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen. Die Forschungsteilnahme vollzieht sich in vielfältigen Formen, die von Seminardiskussionen über selbstständige Hausarbeiten bis hin zur Teilnahme an regelrechten Forschungsprojekten reichen. Der gemeinsame Nenner dieser Aktivitäten ist, dass das Lernen nicht als das fraglose Einüben eines festliegenden Wissenskanons betrieben wird, sondern als Entwicklung von Bewusstsein und Selbstbewusstsein. Dieses Bewusstsein lässt sich nicht käuflich erwerben, sondern nur in einer autonomen persönlichen Anstrengung entwickeln.

Der Habitus wissenschaftlichen Denkens, den sich die Studenten in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand zu eigen machen, impliziert Unabhängigkeit gegenüber den eigenen Emotionen und äußeren Mächten, von denen suggestiver Einfluss ausgehen kann, sowie Tugenden wie Selbstdisziplin, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Perseveranz usw. Sie sind unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen heute in aller Munde. Ihr gemeinsamer Nenner ist individuelle Autonomie.

Das Berufsinteresse der Lehrenden und das Bildungsinteresse der Studenten stimmen in der wissenschaftlichen Praxis also unmittelbar überein. Wegen dieser Übereinstimmung bedarf die Kooperation

zwischen beiden keiner Vermittlung durch Geld als Tauschmittel. Ihre soziale Form ist vielmehr die eines professionellen Arbeitsbündnisses (Oevermann, 2005), in dem sich beide als autonome Subjekte anerkennen, oder, wie man früher sagte, sie bilden die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. In dieser Interessenübereinstimmung unterscheidet sich das professionelle Arbeitsbündnis von tauschförmigen Beziehungen. Im freien Tausch erkennen sich die Kontrahenten zwar ebenfalls als unabhängige Subjekte an, aber zugleich instrumentalisieren sie sich selbst und einander.

Die Universitäten sind auch als Ort der Produktion von Humankapital missverstanden. Sie sind in der Arbeitswelt institutionelles Element einer professionellen Berufskultur, die marktwirtschaftliche Verhältnisse gerade ausschließt. Dem dienen die Regelungen des Professionalismus. Sie betreffen die Inhalte und Formen der Berufsbildung, die Abschlussprüfungen und die damit verbundenen beruflichen Rechte und Pflichten. Dazu gehört insbesondere der Ausschluss von Laien, also marktfremde Monopolbildung im Interesse professioneller Qualifikation. Die Regelungen der Berufsausübung schließen eine Berufsethik ein, die den allgemeinen Wertnormen der Gesellschaft entspricht. Zu deren Einhaltung trägt bei, dass die Berufsausübung geschützt ist gegen Profitmotive, politische Interessen oder bürokratische Zwänge. Darüber hinaus gibt es besondere Einrichtungen, die die berufsethische Orientierung der Professionsangehörigen überwachen (vgl. dazu Marshall, 1964).

2. STRUKTUR DER HOCHSCHULEN UND DER SOZIALEN ORDNUNG

Mit der Kritik am neoliberalen Instrumentalismus hat sich die Frage nach dem hochschulpolitischen Rückzug des Staates aber nicht erledigt. Denn der staatliche Rückzug kann auch in anderen als marktwirtschaftlichen Formen resultieren. Das lehrt bereits ein flüchtiger Blick auf die privaten Hochschulen. Die meisten und angesehensten von ihnen sind gemeinnützigen und nicht erwerbswirtschaftlichen Charakters. Hochschulfirmer sind entweder überhaupt gesetzlich untersagt wie in Rumänien, oder sie sind den öffentlichen in Forschung und Lehre unterlegen wie in Deutschland. In den USA und in Chile stehen sie am Fuß einer steilen Hochschulhierarchie. Kurz gesagt, sie leisten weniger als die öffentlichen und gelten nicht als vorbildlich.

Um zu verstehen, warum der Staat seine Präsenz im Hochschulwesen zurücknehmen kann, kann man nach den Funktionen fragen, die er dort einmal hatte. Für eine solche Analyse ist die deutsche Hochschulentwicklung besonders instruktiv, denn in Deutschland standen Hochschule und Staat in einer besonders kontinuierlichen und innigen Verbindung. Die deutschen Universitäten waren im aufgeklärten Absolutismus nicht beseitigt, sondern säkularisiert worden und hatten bereits in der ständisch obrigkeitsstaatlichen Ordnung des 19. Jahrhunderts große gesellschaftliche Bedeutung erlangt. Nirgendwo sonst hatten Universitäten und gebildete Stände eine so herausragende Stellung wie in Deutschland. Die Verbindung von Hochschule und staatlicher Ordnung und ihre Entwicklung treten hier also besonders deutlich hervor.

Die Universität darf den Verhältnissen nicht unterworfen sein, an deren Aufklärung sie mitwirken soll. Tatsächlich steht sie seit ihrer Entstehung im Mittelalter zumindest der Idee nach außerhalb der sozialen Ordnung, deren Teil sie zugleich doch ist. Das ist der gemeinsame Nenner vieler ihrer Strukturelemente, die die akademische Freiheit konstituieren.

Als Erstes springt ins Auge, dass die Universität als unabhängige feudale Korporation außerhalb der Kirchen- und Staatshierarchie stand, obwohl sie vor allem Geistliche und Staatsdiener ausbildete. Nicht nur von Kirche und Staat sollte sie unabhängig sein, sondern von allen gesellschaftlichen Ständen. Das war der Sinn der allgemeinen Zugänglichkeit zum Hochschulstudium. Sie sticht scharf ab von der damals üblichen Statusvererbung. Sieht man einmal vom Ausschluss der Frauen ab, dann stand der Zugang zum Hochschulstudium und zu den Lehrstühlen der Idee nach allen Christen offen. Die allgemeine Zugänglichkeit sollte der Verfestigung von Abhängigkeitsbeziehungen zu außeruniversitären Interessengruppen entgegenwirken. Dass im Gegensatz zu dieser normativen Vorstellung Individuen aus bestimmten sozialen Subkulturen beim Zugang zum Studium faktisch privilegiert waren, versteht sich von selbst, besagt aber wenig gegen die Geltung der Norm.

Innerhalb der Universität war die Freiheit der Forschung und Lehre seit je mit dem Lehrstuhl institutionalisiert. Der Lehrstuhl verlieh seinen Inhabern auf Lebenszeit feudale Eigentumsrechte an der Universität und Teilhabe an der Universitätsleitung. Verbunden damit waren gewisse materielle Privilegien. Mit diesen institutionellen Regelungen begünstigte die Universität die Entwicklung einer Forschung und Leh-

re, die von den Interessen und Zwängen des Alltagslebens entlastet war und innerwissenschaftlichen Gesichtspunkten folgen konnte.

Die Universität bringt ihre Lehre mit der Forschung selbst hervor. Forschung bestand zunächst in der Exegese von Schriften mit religiös oder traditional gesicherter Autorität, die nicht infrage gestellt werden durfte. In der theologischen Fakultät wurden die widersprüchlichen heiligen Schriften und Konzilsbeschlüsse zu einer konsistenten Glaubenslehre vereinigt. Ihre Vertretung gegenüber den Laien wurde zur Sache einer theologisch geschulten Geistlichkeit, die ihre Existenz ebenfalls der Universität verdankt. Nach der Reformation wurde die theologische Fakultät dem staatlichen Kirchenregiment entsprechend zu einer staatskirchlichen Behörde, an der das einzig gültige Dogma definiert, verbreitet und überwacht werden sollte.

Die juristische Fakultät entwickelte in Distanz zu den Ansprüchen der Praxis das Recht als ein logisch kohärentes System und ließ zusammen mit der Lehre den Stand der geschulten Juristen entstehen (Weber, 1972, S. 692 ff.) Sie expandierte Hand in Hand mit der Erweiterung der Staatstätigkeit. Sie wurde zu einem Organ der Rechtsprechung und hatte damit ebenfalls Teil an der staatlichen Macht (Paulsen, 1919, S. 262 f.). An der philosophischen Fakultät wurden die Schriften der Antike systematisiert und zu einem gültigen philosophischen Kanon gemacht (Paulsen, 1919, S. 220 ff.).

Zur Freiheit der Lehrenden kommen die Freiheit der Lernenden, sowie die Einheit von Forschung und Lernen. Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, realitätstüchtige Praktiker aus sich zu machen. Nur wenn sie sich ihrer Sache und ihrer selbst bewusst sind, können sie als Absolventen das Gelernte gegenüber den Orientierungen des Alltagslebens situationsgerecht vertreten. Würden sie letzteren erliegen oder ihnen dogmatisch gegenübertreten, würde ihre Praxis scheitern.

Der absolutistische Staat stand in einem widersprüchlichen Verhältnis zur Universität (Boockmann, 1999). Er garantierte deren Unabhängigkeit gegenüber der außerakademischen Welt, wollte aber zugleich Forschung und Lehre für seine Zwecke instrumentalisieren. Er wollte Staatsdiener, die jeden Herrschaftszweck fraglos akzeptieren. Deren Wertorientierungen sollten in der Berufspraxis keine Rolle spielen und folglich auch nicht im Studium. Die Freiheit des Denkens, die mit der Säkularisierung der Hochschulbildung möglich wurde, sollte die Freiheit der Obrigkeit sein und nicht die der Einzelnen. Der Obrigkeitsstaat wandte sich deswegen gegen die überkommene akademische Freiheit

und ließ in Opposition zur Universität seit dem 18. Jahrhundert staatlich kontrollierte Fachschulen entstehen.

Beide, Universitäten und Fachschulen, bildeten Praktiker aus, jedoch folgten sie unterschiedlichen Vorstellungen von Praxis. Die Universität wollte nach Maßgabe der überkommenen Wertordnung auf eine reflektierte Praxis vorbereiten. Das Fachschulwesen hatte dagegen eine Praxis im Auge, die auf eine lediglich instrumentelle Rationalisierung zielte und die Frage nach den Wertorientierungen des Handelns nicht zuließ.

Das Gesellschaftsbild, dem die absolutistischen Bildungsvorstellungen entsprachen, wurde veranschaulicht im Bild der Maschine. Justi (1720–1771), Inhaber des Lehrstuhls für Kameralistik an der Universität Göttingen, schrieb in seiner „Staatswirthschaft oder systematische Abhandlungen aller ökonomischen und Cameralwissenschaften“ (1755): „Ein wohl eingerichteter Staat muß vollkommen einer Maschine ähnlich sein, wo alle Räder und Triebwerke aufs Genaueste ineinander passen; und der Regent muß der Werkmeister, die erste Triebfeder oder die Seele seyn, wenn man so sagen kann, die alles in Bewegung setzt“. Im gleichen Sinn schreibt Schlözer, ein Zeitgenosse Justis: „Die instructivste Art die Staatslehre abzuhandeln, ist, wenn man den Staat als eine künstliche, überaus zusammengesetzte Maschine, die zu einem bestimmten Zweck gehen soll, behandelt.“ (Zitiert nach Timm, 1962, S. 485)

Verdeutlicht wurde damit die normative Vorstellung, der zufolge die soziale Ordnung einer Maschine gleichen *soll*. Mit generalisierter Folgebereitschaft sollten sich die Untertanen dem absolutistischen Regenten fügen, dem allein ein Wille zukomme. Das Maschinenmodell der Gesellschaft hat bis heute überlebt, sein subjektiver Charakter ist jedoch vergessen. Es wird wirksam in der naturalistischen Vorstellung, demzufolge die Gesellschaft ein ehernes System von Sachnotwendigkeiten ist, für dessen Qualifikationsbedarf die Einzelnen und ihre Bildung zu instrumentalisieren seien.

Der Absolutismus war im rückständigen Deutschland aber schwach gewesen. Deswegen überlebten die Universitäten und gingen mit dem Staat eine Symbiose ein. Im absolutistisch hoch entwickelten Frankreich konnten sie sich dagegen neben dem staatlichen Fachschulwesen nicht halten und verkümmerten. In Preußen drängte der Obrigkeitsstaat auf Hochschulmodernisierung und ließ 1694 in Halle die weltweit erste säkulare Universität entstehen. Ihr folgten schon bald die Universitäten Göttingen und Erlangen. Der Staat regierte massiv in die Universitäten

hinein. Im 19. Jahrhundert wich die persönliche Herrschaft der Landesherren allmählich einer rechtsstaatlich und bürokratisch geordneten Hochschulverwaltung. Mit der preußischen Verfassung von 1850 erlangte die Freiheit von Forschung und Lehre eine verfassungsrechtliche Grundlage.

Der Staat garantierte die Unabhängigkeit der Universitäten und der gebildeten Stände gegenüber der außerakademischen Welt. Die Professoren waren Staatsbeamte, die im Auftrag und unter Aufsicht der Landesregierung lehrten. Sie hatten ein ständisches Monopol auf die Interpretation und die Lehre der traditionellen Wertordnung. Die Absolventen der Universität hatten ein Monopol auf deren Vertretung gegenüber den übrigen Ständen. Für die Konformität der Letzteren sorgte der Staat gegebenenfalls mit seinen Machtmitteln.

Die meisten Hochschulabsolventen wurden Juristen in Justiz und Verwaltung, Geistliche in den staatlich privilegierten Amtskirchen und Studienräte in den exklusiven staatlichen Gymnasien. Hinzu kamen die Mediziner. Nur ein winziger Bruchteil der Absolventen verirrte sich vor dem Ersten Weltkrieg in die private Wirtschaft. Im Jahr 1915, als der Anteil der Theologiestudenten 11,5 Prozent betrug, betrug derjenige, die Volkswirtschaft studierten, lediglich 4 Prozent, also kaum mehr als ein Drittel. Von ihnen fand die Mehrzahl Beschäftigung nicht in der Privatwirtschaft, sondern trat ein in den öffentlichen Dienst und arbeitete bei Kammern und Verbänden (vom Bruch, 1989). Die Universitäten und die gebildeten Stände waren also Teil der ständisch obrigkeitstaatlichen Herrschaftsverhältnisse. Friedrich Paulsen beschrieb die Akademikerschaft im Kaiserreich als akademischen Amtadel.

„Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar. [...] Sie bilden in ihrer Gesamtheit eine Art Amtadel, wie sie denn auch alle an der Staatsregierung und Staatsverwaltung beteiligt sind. [...] Im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich eben auf Grund der akademischen Bildung als sozial Gleichstehende an. [...] Umgekehrt: wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten.“ (Paulsen, 1902, S. 149)

Dem entsprach die Rekrutierung der Professoren. Im protestantischen Preußen waren Katholiken, Juden und später auch Sozialdemokraten von der Übernahme eines Lehrstuhls ausgeschlossen, von Frauen zu schweigen. Dieser Ausschluss war zunächst sogar förmlich festgelegt.

Faktisch ausgegrenzt waren darüber hinaus bis zu einem gewissen Grad auch Liberale sowie die Nachkommen aus den modernen sozialen Schichten der Unternehmer, Industrieangestellten und Arbeiter (Baumgart, 1980, S. 84 f.).

Aufs engste mit dem Obrigkeitsstaat verbunden waren auch die akademischen Berufsverbände. Sie bedurften des Obrigkeitsstaates und bedienten sich seiner auch. „Es stimmt völlig mit dem gängigen Bild des Staates als ‚überparteilich‘ und ‚über den gesellschaftlichen Interessenkämpfen schwebend‘ überein, dass die akademischen Berufsverbände ihre Autonomieansprüche lieber mit dem Staat als gegen ihn durchzusetzen versuchten, besonders in den drei bis vier Dezennien vor 1913.“ (McClelland, 1985, S. 244)

Die Hochschulen und ihre Absolventen waren für die soziale Entwicklung des Kaiserreichs gewiss höchst bedeutsam gewesen. Sie identifizierten sich mit dessen Ordnung und stellten sich der herausziehenden liberalen Demokratie entgegen. Dabei gerieten sie intellektuell und politisch in Positionen, die immer brüchiger und fragwürdiger wurden. Worein sie sich verstrickten, hat besonders eindringlich der Liberale Max Weber in seinen Aufsätzen zur Wissenschaftslehre dargestellt (Weber, 1982) und auch in journalistischen Beiträgen wie dem für die Frankfurter Zeitung über „Die so genannte ‚Lehrfreiheit‘ an den deutschen Universitäten“ von 1908:

„Denn Tatsache ist doch, daß die angebliche Lehrfreiheit offenkundig 1) an den Besitz politisch hof- und salonfähiger Ansichten und überdies 2) daran geknüpft ist, daß man ein bestimmtes Minimum kirchlicher Gesinnung betätigt und, eventuell, erheuchelt. In Deutschland besteht die ‚Freiheit der Wissenschaft‘ nur innerhalb der Grenzen der politischen und kirchlichen Hoffähigkeit – außerhalb derselben nicht. Vielleicht ist dies mit dem dynastischen Charakter unseres Staatswesens untrennbar verknüpft.“ (Weber, 1908)

Bis zum Ersten Weltkrieg kann also auch nicht im Mindesten davon gesprochen werden, dass Forschung und Lehre in einem modernen Sinne einmal frei gewesen und dann durch den Kapitalismus instrumentalisiert worden seien. Instrumentalisiert wurden sie vielmehr seit je durch den Obrigkeitsstaat. Die Universitäten verteidigten die akademische Freiheit gegen den Staat, aber sie verteidigte sie als ständisches Privileg und nicht als Bürgerecht. Von der bürgerrechtlichen Gleichheit und Freiheit sahen sie ihre privilegierte Stellung vielmehr bedroht. Ihre Demokratiefeindlichkeit äußerte sich nicht zuletzt in pessimistischen

Begabungstheorien, mit denen sie Ansprüche auf ständische Überlegenheit und Forderungen nach der Exklusivität des Hochschulstudiums begründeten. So führte zum Beispiel Eduard Spranger in der Zeit der Weimarer Republik gegen die Verallgemeinerung der Hochschulbildung ins Feld: „Das ganze Elend kommt daher, dass wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes.“ (Zitiert nach Titze, 1999, S. 9)

Die Demokratiefeindlichkeit der Professoren stand den Vätern des Grundgesetzes der BRD nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich vor Augen (Ellwein, 1997, S. 228). Sie fügten deswegen der grundgesetzlichen Garantie der Wissenschaftsfreiheit die Ermahnung hinzu: „Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Universitäten und gebildete Stände standen aber nicht nur in Deutschland der bürgerrechtlichen Gleichheit und Freiheit ablehnend gegenüber. Bei der Überwindung der faschistischen und staatssozialistischen Diktaturen nach 1945 sind die Universitäten nirgendwo in Europa zu Vorkämpfern der Bürgerrechte geworden. „Die Vorstellung, Intellektuelle seien für den Widerstand gegen diktatorische Systeme gewissermaßen prädestiniert, weil sie auf die Geistesfreiheit angewiesen seien, hat sich das gesamte 20. Jahrhundert hindurch immer wieder als Illusion erwiesen.“ (Grüttner, 2003, S. 269) Wäre es nach ihnen gegangen, wäre die Geistesfreiheit ein obrigkeitstaatlich geschütztes ständisches Privileg geblieben.

In der bürgerrechtlichen Ordnung erlangt das Verhältnis zwischen Staat und Hochschule eine neue Grundlage. Die Hochschulbildung lässt die Grenzen der Tradition hinter sich, aber die Bürgerrechte lassen es nicht mehr zu, dass die zunehmende Wissenschaftsfreiheit zur Freiheit des Staates wird, Lehre und Forschung zu instrumentalisieren. Der demokratische Staat darf über die Bildung der Bürger nicht verfügen. Wissenschaft wird zum offenen Diskurs, dessen Offenheit dem offenen Charakter der demokratischen Gesellschaft entspricht. Die Emanzipation der gebildeten und der ihnen untergeordneten Stände zu freien und gleichen Bürger geht einher mit der Verallgemeinerung der Hochschulbildung. Als Bürger müssen und können die Einzelnen ihr Verhalten eigenverantwortlich orientieren. Wer dazu nicht fähig ist, gefährdet nicht nur seine eigenen Interessen, sondern auch diejenigen der Anderen. Hier gilt also, kurz gesagt, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt.

Am sinnfälligsten zeigt sich die Verallgemeinerung der Hochschulbildung in der Hochschulexpansion. Zunehmenden Gebrauch von der Bildungs- und Berufsfreiheit machen nicht nur die jungen Männer aus

den oberen und mittleren sozialen Schichten, sondern auch die jungen Frauen und ebenso die jungen Leute aus den unteren sozialen Schichten. Das gilt, auch wenn sich die schichtenspezifische Gleichheit der Bildungschancen nicht hergestellt hat. Auch andere soziale Subkulturen wie die ländliche und die katholische haben ihre Distanz zur modernen Hochschulbildung verloren (Lenhardt & Stock, 1997; Ringer, 1987; Titze, 1987; Webler, 1995).

Die Verallgemeinerung des Bildungsinteresses äußert sich auch in neuen Formen des Hochschulmanagements. In der demokratischen Gesellschaft weichen die Bildungsansprüche des Staates den Bildungsinteressen der Bürger. Die Hochschulpolitik kann sich beschränken auf die Sicherung der äußeren Voraussetzung des Lernens, der Lehre und der Forschung. Zugleich verändert sich die Stellung der Lehrenden. Die Rechte, die am Lehrstuhl hingen und eine Grundlage der akademischen Freiheit bildeten, werden entbehrlich, wenn die akademische Freiheit vom Staat nicht mehr bedroht wird. Die akademische Freiheit bedarf der Staatsmacht auch nur noch in geringerem Maße, wenn sie nicht mehr in einem gegensätzlichen Verhältnis zu den Interessen der Bürger steht. An die Stelle der ministeriellen Bürokratie und der Lehrstühle können also neue Formen der Hochschulleitung treten, nämlich Treuhänder der Gesellschaft. Sie sind als *Boards of Trustees* schon früh im Hochschulwesen der demokratischen USA entstanden. Heute lösen sie in der Form der Hochschulräte auch im europäischen Hochschulwesen die alten Leitungsstrukturen ab.

Werden demokratische Bildungsvorstellungen wirksam, denn ändert sich auch das Verhältnis zwischen den verschiedenen Gruppen der am Hochschulleben Beteiligten. Die Studenten und Nichtordinarien müssen dann nicht mehr um Anerkennung kämpfen, denn sie wird ihnen von den zu Bürgern gewordenen Professoren als demokratische Selbstverständlichkeit zuteil. Professorale Amtsmacht wird damit ebenso entbehrlich wie die staatlich garantierten kollektiven Repräsentationsorgane der Gruppenuniversität. Wird die bürgerrechtliche Ordnung wirksam, dann können also alle am Hochschulleben Beteiligten in ein neues Verhältnis zu einander treten. Ob sie das auch tatsächlich tun, ist eine Frage, die zu untersuchen ist.

Das neue Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sich Hochschulen und Wirtschaft näher kommen. In Deutschland rekrutierte der öffentliche Dienst noch in den 1950er-Jahren die Mehrheit der Hochschulabsolventen, heute dagegen nur noch eine Minderheit. Die Hochschulen folgen den An-

sprüchen der Arbeitswelt aber nicht, sondern wirken mit ihren Bildungsvorstellungen in diese hinein und werden hier bestimmend. Das geschieht in einem Zusammenhang zwischen Hochschulentwicklung, Demokratisierung der Gesellschaft und Professionalisierung der Arbeitswelt.

Wie Parsons gezeigt hat, stimmen diese drei Entwicklungen im individualistischen Wertmuster freier Vergesellschaftung überein, das Parsons „associational pattern“ nennt (Parsons, 1968, 1971a, 1971b; Parsons & Platt, 1973). Dieses Wertmuster äußert sich in der Hochschulexpansion, die die Erfahrung freien wissenschaftlichen Denkens verallgemeinert. Es äußert sich in der Demokratisierung der Gesellschaft, die den Bürgerrechten größere Wirksamkeit verschafft. Und es äußert sich schließlich in der Arbeitswelt, in der sich die professionelle Berufskultur ausdehnt.

Die Professionalisierung, so Parsons, ersetzt bürokratische Abhängigkeit durch horizontale Kooperation und relativiert damit die Bedeutung privater Eigentumsrechte und bürokratischer Fremdbestimmung. Die Professionellen nehmen nicht Befehle entgegen, wie es die Bürokratie vorsieht, und sie erteilen auch nicht technische Handlungsanweisungen, wie es technokratischen Ordnungsvorstellungen entspräche. Ihre Kompetenz besteht nicht im Wissen um festliegende technische Lösungen, deren Anwendung per Vorgesetztenbefehl erzwungen oder als Sachzwang durchgesetzt werden könnte. Worin das Problem und seine Lösung bestehen könnte, können die Beteiligten nur ermitteln durch Verständigung über die Ziele, Möglichkeiten und Kontextbedingungen, sachlicher wie sozialer.

Die Kooperierenden können nur in Ansehung der mobilisierbaren Möglichkeiten herausfinden, worin ihr Anliegen im wörtlichsten Sinne bestehen könnte. Dazu bedarf es der professionskulturellen Berufsorientierung. Sie beinhaltet die Kompetenz, sich auf die Anliegen der anderen so einzulassen, dass sie sich nach Maßgabe der geltenden Wertnormen mit den gegebenen materiellen und sozialen Möglichkeiten realisieren lassen. „A decision is arrived at not by the executive's deciding in the light of the expert's advice but by a process of weighing the considerations for which each is responsible and then reaching some kind of a balance of agreement.“ (Parsons, 1964, S. 67)

Die Überlegung, dass Bildung zum Inhalt eines allgemeinen gesellschaftlichen Interesses wird, das die Staatsmacht als Grundlage der Hochschulen weitgehend entbehrlich macht, besagt noch nichts dar-

über, ob sich anstelle der alten Hochschulstrukturen neoliberale oder professionskulturelle durchsetzen. Bevor die Frage danach untersucht wird, soll in Erinnerung gerufen werden, wie Wilhelm von Humboldt das Verhältnis zwischen Universitätsstruktur und bürgerrechtlicher Ordnung entworfen hat. Von Humboldt gehörte zu den Reformern um von Stein und von Hardenberg, die in Preußen eine demokratische Ordnung errichten wollten. Seine Hochschul- und Schulpläne waren deren bildungspolitischer Teil.

3. WILHELM VON HUMBOLDT UND DIE ENTSTAATLICHUNG DER HOCHSCHULEN

Dem hochschulpolitischen Rückzug des Staates kommt in den Hochschulplänen von Humboldts eine wichtige Bedeutung zu. Man könne nicht ganz auf den Staat verzichten, aber der Staat müsse „sich immer bewusst bleiben, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde, und daß es sich eigentlich nur so damit verhält: daß, da es nun einmal in der positiven Gesellschaft äußere Formen und Mittel für jedes irgend ausgebreitete Wissen geben muß, er die Pflicht hat, diese auch für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen“ (Humboldt, 1964a, S. 257).

Der Staat dürfe von den Universitäten nichts fordern, „was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht“ (Humboldt, 1964a, S. 260). Er dürfe sie zum Beispiel also nicht für eine wirtschaftliche Standortpolitik instrumentalisieren. Die Bildung soll praxisrelevant sein, aber sie soll nicht vorgegebenen Zwecken folgen, sondern die Studenten befähigen, über ihre Zwecke mit Bewusstsein und Selbstbewusstsein autonom zu entscheiden. In diesem Sinn soll sie zweckfrei sein, das heißt frei von vorgegebenen Zwecken. Zweckfreiheit ist also eine Form der Praxisrelevanz.

Der königliche Hof wollte dagegen eine Bildung mit lediglich instrumentellem Charakter, die vor allem disponible Staatsdiener hervorbringen sollte. Deswegen setzte er sich nach französischem Vorbild für die Gründung einer staatlich kontrollierten Fachschule ein. Als ältere Pläne dazu wieder aufgenommen wurden, kommentierte der König: „Das ist brav! Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat.“ (Paulsen, 1921, II, S. 250) Preußen hatte im Tilsiter Frieden die westelbische Hälfte seines Staatsgebietes an Napo-

leon verloren. Vorgezeichnet ist hier die moderne bildungsökonomische Vorstellung, dass der Mangel an natürlichen Rohstoffen durch eine Bildung kompensiert werden müsse, in der die Einzelnen als verfügbarer Rohstoff Bildung behandelt werden.

Der Staat, so von Humboldt, soll auch nicht als Erziehungsstaat auftreten, der die Universitäten auf Traditionspflege oder weltanschauliche Ziele verpflichtet. Er soll vielmehr „die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen“ (Humboldt, 1964a, S. 260). Sein Zweck ist, kurz gesagt, die Unabhängigkeit der Bürger, die ihr Leben führen mit Bewusstsein ihrer selbst und ihrer Sache, das Arbeitsleben eingeschlossen. Der Staat soll deswegen auch verhindern, dass die Universität zum Spielball partikularer gesellschaftlicher Interessen wird. Ähnlich wie er für die institutionellen Voraussetzungen der bürgerlichen Freiheit sorgt, indem er zum Beispiel die Gesetze sanktioniert, so muss er auch für die institutionellen Voraussetzungen der Geistesfreiheit an den Universitäten sorgen.

Von Humboldts Absage an den Staat schließt die Hochschulfinanzierung ein. Die Universitäten sollen über Stiftungsvermögen verfügen, um unabhängig zu sein. Zugleich sollen aber auch die Bürger für die Hochschulfinanzierung aufkommen. Sie gewinnen damit einen Anlass für kollektive Selbstverständigungsprozesse über Bildung und zugleich die Möglichkeit, ihren Bildungsvorstellungen mit finanziellen Entscheidungen Wirksamkeit zu verleihen. Das Bildungswesen soll also nicht vom König finanziert werden, sondern sich

„[...] durch eigenes Vermögen und durch die Beiträge der Nation erhalten. Die Vortheile dabei sind mannigfaltig. [...] Die Nation endlich nimmt immer mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniärer Hinsicht ihr Werk und ihr Eigenthum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt. Es würde daher am zweckmäßigsten seyn, wenn die Universität und die mit ihr verbundenen Institute ihr jährliches Einkommen durch die Verleihung von Domainen-Gütern erhielten.“ (Humboldt, 1846, S. 399 f.)

Die vorgeschlagene Mischfinanzierung soll also eine Grundlage für den Dialog zwischen Wissenschaft und Bürgerschaft bilden. Dieser Dialog soll die Prinzipien unabhängigen wissenschaftlichen Denkens mit den Bildungsinteressen der Bürger vermitteln. Solche Auseinandersetzungen schließen gewiss auch die rationale Kalkulation von Nutzen und

Kosten der Hochschulen ein, denn ökonomische Rationalität ist selbst Teil bürgerlicher Autonomie. Das ist aber etwas anderes als die Unterwerfung der am Hochschulleben Beteiligten unter markt- und betriebswirtschaftliche Zwänge.

Die Selbstentfaltung des Einzelnen in freier Lebenspraxis gilt als das Erste. An ihr sind Staat und gesellschaftliche Ordnung zu messen. Sie sind zur Disposition zu stellen, wenn sie dem nicht genügen.

„Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen.“ (Humboldt, 1960, S. 106)

Das Universitätsstudium soll über die nationalstaatliche Ordnung hinaus reichen. Von Humboldt versteht die wissenschaftliche Bildung als allgemeine Menschenbildung, die nationenübergreifend einmal allen Menschen gemeinsam sein würde. Denn der Sinn des Fortschritts liege in dem Bestreben

„[...] die Grenzen, welche Vorurtheile und einseitige Ansichten aller Art feindselig zwischen die Menschen stellen, aufzuheben, und die gesamte Menschheit ohne Rücksicht auf Religion, Nation und Farbe, Einen großen, nahe verbrüdernten Stamm, ein zu Erreichung Eines Zweckes, der freien Entwicklung innerlicher Kraft, bestehendes Ganzes zu behandeln.“ (Humboldt, 1960, S. 114)

Dem Ziel der zweckfreien Bildung soll die Binnenstruktur des Hochschullebens entsprechen. Wissenschaftliche Erkenntnis als freie Tätigkeit setzt die freie Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden voraus, also Hochschulautonomie nach Außen und Wissenschaftsfreiheit im Innern, in der Sprache Humboldts Einsamkeit und Freiheit.

„Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hülffereich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten.“ (Humboldt 1964b, S. 191)

Von Humboldt dachte daran, dass die „Organisation der Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer wieder selbst belebendes, aber unge-

zwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ müsse (Humboldt, 1964a, S. 255). Die Studenten sollen demnach frei sein von Bevormundung, aber auch ohne den Halt schulischer Betreuung und ohne die scheinbaren Gewissheiten kodifizierter Curricula. Deswegen gibt es auch keinen Grund, den Lehrenden organisatorisch eine Vormachtstellung einzuräumen.

„Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und im Bewußtseyn, daß es am gleichen Ort ein Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe.“ (Humboldt, 1964b, S. 191)

Die akademische Freiheit der Studenten und Professoren bedingen einander. Würde den Studenten die Unabhängigkeit und damit die Möglichkeit freier Stellungnahme verweigert, wären ihre Professoren zu Paternalismus oder pädagogischem Instrumentalismus genötigt, müssten also selbst die Norm intellektueller Autonomie verletzen, die ihre eigene ist. Lehrende und Lernende praktizieren die gleichen Normen des wissenschaftlichen Dialogs, und in deren Aufrechterhaltung stimmen die Interessen beider überein. Sie sollen also in einem professionellen Arbeitsbündnis kooperieren und nicht wie Verkäufer und Käufer pädagogischer Dienstleistungen.

„Der erstere [der Lehrende – d.A.] ist nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziel näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden.“ (Humboldt, 1964a, S. 256)

Die Universität, die Humboldt und seinen Mitstreitern vor Augen stand, war nur in einer freien Gesellschaft zu realisieren. Die Demokratie war jedoch an den konservativen Kräften Preußens gescheitert und damit auch die Pläne einer freien Universität. Die Berliner Universität, die die erste freie Hochschule sein sollte, war eine der letzten feudal-absolutistischen Gründungen. Von Humboldt hatte noch vor ihrer förmlichen Eröffnung nach wenig mehr als nur einem Dienstjahr um seine Entlassung aus dem Amt ersucht, „tief gekränkt“, wie er dem König schrieb.

Man hatte ihm die politischen Kompetenzen vorenthalten, deren er für seine Reformen bedurfte. Im Jahr 1819 stellte er fest, „dass die Berlinische Universität mehr noch als untergeht. [...] Der Geist ist aus allem gewichen.“ (Zitiert nach Weischedel, 1960, S. XXVIII)

Die historische Hochschulforschung stimmt darin überein, dass von Humboldt seinen Plan einer freien Universität nicht hatte realisieren können (vgl. dazu z.B. Boockmann, 1999, S. 192). Sein Organisationsplan verschwand schon bald in einem Archiv und geriet in Vergessenheit. Der Mythos Humboldt entstand erst im Kaiserreich. Paradoxerweise wurde er als Schöpfer einer Universität gefeiert, die nicht freie Bürger einer demokratischen Gesellschaft hervorbrachte, sondern das Spitzenpersonal des Kaiserreichs. Seit dem ist der Mythos der Humboldt-Universität zu einem pessimistischen geworden. Von Humboldt habe ein goldenes Zeitalter der Hochschulbildung begründet, die liberal-demokratische Ordnung, die das Kaiserreich ablöste, habe es aber zerstört. Diese Ordnung erscheint in konservativer Perspektive als geistlose Massengesellschaft, die die Bildungsstätte der Elite ruiniert habe. Auf der Linken wird die liberale Demokratie vor allem als Kapitalismus verstanden, der die einstmals freie Universität für Zwecke der Profitmaximierung instrumentalisiert habe. Wieder andere erklären die Humboldtsche Universität für veraltet. Die Freiheit und Einheit von Lernen, Lehre und Forschung würden den bildungsökonomischen Notwendigkeiten der modernen Gesellschaft nicht gerecht.

So lassen sich also zwei Formen des hochschulpolitischen Rückzugs des Staates unterscheiden: Die eine hat neoliberalen Charakter und will die am Hochschulleben Beteiligten nach privatwirtschaftlichen Regeln organisieren und ihre Bildung instrumentalisieren. Die andere hat professionskulturellen Charakter und erinnert an die Pläne von Humboldts, der die Hochschulen im Geist der bürgerlichen Freiheitsrechte organisieren wollte. Seine Universität zielte auf eine Bildung, die die Studenten nicht für vorgegebene Zwecke instrumentalisiert, sondern ihnen hilft, über ihre Zwecke reflektiert zu entscheiden. Mit der Gegenüberstellung dieser beiden Privatisierungsformen ist die Perspektive der folgenden Untersuchung bezeichnet. Es geht dabei um die Frage, welcher der beide Privatisierungstendenzen die Hochschulentwicklung folgt. Zunächst sollen die privaten Hochschulen angesprochen werden und danach die öffentlichen.