Parteien und Wahlen | 29

Manuel Becker

Universitäre Bildung in Deutschland

Ideengeschichtliche Perspektiven und aktuelle Herausforderungen in NRW

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Parteien und Wahlen“ – so der Titel der Reihe – sind zentral für die politische Willensbildung. Bei Wahlen entscheiden Bürgerinnen und Bürger darüber, wem sie die politische Führung anvertrauen. Wahl heißt allerdings immer: Herrschaft auf Zeit. Und Wahl heißt auch: Auswahl. Eine repräsentative Demokratie benötigt Parteien als Mittler zwischen der Bevölkerung und der Regierung. Diese dienen der politischen Führungsauslese, wollen politische Verantwortung übernehmen und sollen unterschiedliche Interessen artikulieren. Sie selbst sind dem Postulat der innerparteilichen Demokratie verpflichtet. Bei aller Kritik an ihnen: Eine demokratische Alternative zu ihnen gibt es nicht.

In dieser Reihe sollen Bücher mit einschlägigem Inhalt veröffentlicht werden: Monographien und Sammelbände. Dabei kann es sich um Themen handeln, denen grundlegende oder denen aktuelle Relevanz zukommt. Das Spektrum ist weit gespannt. Es reicht von Wahlanalysen über Studien zum Parteiensystem oder zu einzelnen Parteien. Auch die lange vernachlässigte Koalitionsforschung findet Berücksichtigung. Gleiches gilt für die Parlamentarismus- und die Wahlsystemforschung. Die Herausgeber wollen wichtige Analysen im Umkreis der Themen Parteien und Wahlen einer breiteren Öffentlichkeit vorstellen. Parteienkritik und alternative Partizipationsformen als Herausforderungen für die Parteiendemokratie gehören dazu. Möge dieses Themenspektrum auf Interesse bei einem größeren Leserkreis stoßen: bei interessierten Beobachtern der Politik, bei Multiplikatoren der politischen Bildung und bei der Wissenschaft.

Parteien und Wahlen

herausgegeben von

Prof. Dr. Eckhard Jesse, Technische Universität Chemnitz
Prof. Dr. Roland Sturm, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Band 29

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Manuel Becker

Universitäre Bildung in Deutschland

Ideengeschichtliche Perspektiven und aktuelle Herausforderungen in NRW

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2022

© Manuel Becker

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-8487-7501-9
ISBN (ePDF): 978-3-7489-3288-8

DOI: https://doi.org/10.5771/9783748932888

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Für Johanna, Jakob und Jaron

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„The tragedy of the world is
that those who are imaginative have but slight experience,
and those who are experienced have feeble imaginations.
Fools act on imagination without knowledge;
pendants act on knowledge without imagination.
The task of a university is to weld together imagination and experience."
Alfred North Whitehead (1861-1947)

„‚Klassische Bildung!' Was sieht man denn!
Ein Ding, das nichts wirkt außer Befreiung
vom Militärdienst und Doktortitel!"
(Friedrich Nietzsche, 1844-1900)

„Der Geist ist ein Wühler und arbeitet weiter."
(Jacob Burkhardt, 1818-1897)

„[…] von der Frage ‚Was ist Bildung?' sollten wir uns verabschieden.
Sie führt geradewegs ins Elend."
*Heinz-Elmar Tenorth (*1944)*

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 13

1. Einleitung 15

1.1 Thematische Einführung und Entwicklung der Leitfragen 15

1.2 Theorie und Methode 19

1.3 Definitionen: Bildung, Universität, Bildungs- und Hochschulpolitik 23

1.4 Forschungsstand 34

2. Universitäre Bildung in Deutschland. Ideentheoretische Perspektiven und realgeschichtliche Entwicklung 46

2.1. Die Wurzeln von Bildung und Universität im Mittelalter 46

2.1.1 Die Entstehung der Universität 46

2.1.2 Rechtliche Stellung und sozialgeschichtliche Aspekte 50

2.1.3 Das mittelalterliche Bildungsverständnis 54

2.2 Bildung und Universität an der Epochenschwelle der Neuzeit 58

2.2.1 Impulse durch Humanismus und Renaissance 58

2.2.2 Hemmnisse durch Glaubensspaltung und Territorialstaatlichkeit 62

2.3 Bildung und Universität im Zeichen der Aufklärung 66

2.3.1 Die pädagogische Neudefinition der Bildung und ihre politischen Implikationen 66

2.3.2 Die Entwicklung der Universitäten: Von der Blüte zur Krise 69

2.3.3 Wilhelm von Humboldt: Die Idee der modernen Universität 74

2.3.3.1 Anthropologische und bildungstheoretische Grundbestimmungen 74

2.3.3.2 Die Rolle des Staates und die Entfaltung eines neuen Universitätsideals 77

2.3.3.3 Humboldts Rolle als Bildungspolitiker 82

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.3.4 Zur Kontextualisierung Humboldts: Ausgewählte Klassiker des Bildungsdiskurses im Deutschen Idealismus 88
2.3.5 Die politischen Implikationen der aufklärerisch-humanistischen Bildungsidee 96
2.4 Bildung und Universität im „langen 19. Jahrhundert“ 103
2.4.1 Bildung im „bürgerlichen“ 19. Jahrhundert 103
2.4.2 Die Entwicklung der Universitäten 107
2.4.2.1 Der Einfluss von Humboldts Universitätsreformen 108
2.4.2.2 Sozialstrukturelle Faktoren und institutionelle Ausdifferenzierung 114
2.4.3 Die Politisierung der universitären Bildung 120
2.4.4 Bildungskritik 128
2.4.5 Konturen der Universität des Kaiserreichs 134
2.5 Bildung und Universität im Zeitalter der Weltkriege 137
2.5.1 Die „Ideen von 1914“ 137
2.5.2 Die Abwendung der universitären Bildungseliten von der Weimarer Demokratie 141
2.5.3 Bildung und Universität unter dem Hakenkreuz 150
2.6 Bildung und Universität in Deutschland nach 1945 161
2.6.1 Die Phase des Wiederaufbaus 162
2.6.2 Die Phase der engagierten Reformen 172
2.6.3 Die Phase der Ernüchterung 186
2.6.4 Bildung und Universität in der DDR 194
2.7 Zwischenfazit 202

3. Universitäts- und Hochschulpolitik. Analyse eines Politikfelds 211
3.1 Der verfassungsrechtliche Kontext 212
3.2 Der föderale Kontext 216
3.3 Der europäische Kontext 228
3.4 Die Akteure 237
3.5 Herausforderungen und Probleme 261
3.5.1 Die Finanzierungsproblematik 262
3.5.2 Neue Governance-Strukturen 275
3.5.3 Qualitätssicherung in Forschung und Lehre 282
3.5.4 Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung 292

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3.5.5 Wandel der Forschenden- und Lehrendenrolle 295
3.5.6 Wandel der Studierendenrolle 304

3.6 Zwischenfazit 311

4. Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen 2005-2019 317

4.1 Schwarz-gelbe Hochschulpolitik 2005-2010 317
4.1.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2005 317
4.1.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode 330
4.1.3 Die Einführung von Studiengebühren 338
4.1.3.1 Die Ausgangssituation 338
4.1.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 341
4.1.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 356
4.1.4 Das Hochschulfreiheitsgesetz 360
4.1.4.1 Die Ausgangssituation 360
4.1.4.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 362
4.1.4.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 382
4.1.5 Die Reform der Lehramtsausbildung 386
4.1.5.1 Die Ausgangssituation 387
4.1.5.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 391
4.1.5.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 402
4.1.6 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen 405
4.1.7 Bilanz der schwarz-gelben Hochschulpolitik 2005-2010 409

4.2 Rot-grüne Hochschulpolitik 2010-2017 417
4.2.1 Die Minderheitsregierung Kraft I 2010-2012 417
4.2.1.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2010 417
4.2.1.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode 432
4.2.1.3 Die Abschaffung der Studiengebühren 441
4.2.1.3.1 Die Ausgangssituation 441
4.2.1.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 444
4.2.1.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 458

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.1.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen 465
4.2.1.5 Zwischenfazit: Hochschulpolitik unter den Bedingungen der Minderheitsregierung 471
4.2.2 Die Regierung Kraft II 2012-2017 473
4.2.2.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2012 473
4.2.2.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode 481
4.2.2.3 Das Hochschulzukunftsgesetz 486
4.2.2.3.1 Die Ausgangssituation 486
4.2.2.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 493
4.2.2.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 512
4.2.2.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen 517
4.2.3 Bilanz der rot-grünen Hochschulpolitik 2010-2017 526
4.3 Schwarz-gelbe Hochschulpolitik 2017-2019 534
4.3.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2017 534
4.3.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode 544
4.3.3 Eine erneute Hochschulgesetznovellierung 549
4.3.3.1 Die Ausgangsituation 549
4.3.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion 552
4.3.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes 567
4.3.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen 570
4.3.5 Zwischenbilanz der schwarz-gelben Hochschulpolitik 2017-2019 578

5. Schlussbetrachtung: 10 Thesen zur Bildungs- und Universitätspolitik 582

Quellen- und Literaturverzeichnis 607
Quellen 607
Literatur 637

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Danksagung

Das vorliegende Buch stellt die überarbeitete Fassung meiner Habilitationsschrift dar, die ich am 18. Oktober 2021, auf den Tag genau 203 Jahre nach Gründung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, an der dortigen Philosophischen Fakultät unter dem Titel „Universitäre Bildung in Deutschland. Ideengeschichtliche Perspektiven und aktuelle Herausforderungen am Beispiel der Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen 2005-2019“ eingereicht habe. Anlässlich der Publikation meiner Habilitationsschrift ist es mir nicht nur ein Bedürfnis, sondern auch eine große Freude und Ehre, denjenigen Menschen zu danken, die mich in den vergangenen Jahren bei meinem Großprojekt Habilitation begleitet haben.

An erster Stelle ist mein Betreuer Prof. Dr. Volker Kronenberg zu nennen, der mich schon während meines Studiums intensiv gefördert hat und mit dem mich seit Jahren ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis über die verschiedenen Stufen der akademischen Laufbahn verbindet. Er war mir stets ein wertvoller Ansprechpartner, dessen Hinweise sehr zum Gelingen meines Projekts beigetragen haben. Nicht zuletzt das Grundvertrauen, das er mir über den gesamten Zeitraum vom Tag der ersten Idee bis zum Habilitationscolloquium und zur Antrittsvorlesung entgegengebracht hat, hat mich all die Jahre hindurch getragen. Es war für mich essentiell, zu wissen, dass er stets voll und ganz hinter mir und meinem Projekt gestanden hat.

Den weiteren Gutachtern Prof. Dr. Clemens Albrecht und Prof. Dr. Eckhard Jesse (TU Chemnitz) gebührt ebenso mein herzlicher Dank für Ihre Mühen wie den weiteren Mitgliedern der Habilitationskommission Prof. Dr. Frank Decker, Prof. Dr. Wolfram Hilz, Prof. Dr. Grit Straßenberger und Prof. Dr. Claudia Wich-Reif. Dank schulde ich weiterhin Frau Ursula Emons von der Philosophischen Fakultät der Universität Bonn für die umsichtige Organisation des Verfahrens. Prof. Dr. Eckhard Jesse (TU Chemnitz) und Prof. Dr. Roland Sturm (Universität Erlangen-Nürnberg) danke ich sehr für die Möglichkeit, meine Habilitationsschrift in der von ihnen verantworteten Reihe beim Nomos-Verlag veröffentlichen zu dürfen. Frau Beate Bernstein und Frau Kristina Stoll vom Nomos-Verlag haben den Veröffentlichungsprozess ebenso freundlich wie professionell begleitet, wofür ich ebenfalls sehr dankbar bin.

Meinen Kolleginnen und Kollegen bzw. Freundinnen und Freunden Dr. Volker Best, Jonas Fehres BA, Lenno Götze MA, Dr. Lutz Haarmann,

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg (Universität Leipzig), Prof. Dr. Eva Hausteiner (Universität Nürnberg-Erlangen), Dipl.-Math. Jakob Horneber MA, Marco Jelic MA, Stephan Masseling M.A., Kevin Medau M.A., Dr. Robert Meyer, Christopher Prinz MA, Oliver Rau MA, Chris Rensing MA, Dr. Christoph Studt, Dr. Christoph Weckenbrock und Ass. Prof. Dr. Natascha Zaun (London School of Economics) danke ich für die Durchsicht des Manuskripts und für kritische Anmerkungen und Korrekturen meiner Arbeit. Alle noch übrig gebliebenen Unzulänglichkeiten gehen natürlich allein auf mein Konto. Unseren studentischen Hilfskräften der vergangenen Jahre Lotta Badenheuer, Mateus Beckert, Christian Botz, Alexandra Hacke, Moritz Lahusen, Karl von Luckwald, Johanna Münzel, Lililan Sekkai, Florian Schmitt, Kim Schöppe und Anna Zell ein herzliches Dankeschön für die Hilfe bei der Literaturbeschaffung, beim Kopieren und beim Digitalisieren.

Es ist mir eine ganz besondere Freude, meiner Familie für die Unterstützung und Ermunterung von Herzen zu danken. Meine Frau Stephanie war mir in den vergangenen Jahren eine treue und liebevolle Begleiterin, ohne deren Unterstützung auf allen Ebenen ich das „Projekt Habil" nicht in dem Maße hätte vorantreiben können, wie es mir möglich war. Während der Bearbeitungszeit an dieser Habilitationsschrift haben wir zusammen drei Kinder bekommen. Mir ist in den letzten Jahren immer mehr bewusst geworden, wie wichtig ein intaktes familiäres Umfeld für den eigenen Lebensweg ist. Ich befinde mich in der nicht gering zu schätzenden und schon gar nicht selbstverständlichen, glücklichen Situation, vorbehaltlosen familiären Rückhalt zu genießen. Darum ist das vorliegende Buch meinen Kindern Johanna, Jakob und Jaron in Liebe zugeeignet.

Ich kann jedoch nicht ohne einen letzten, sehr persönlichen Dank schließen: Auch meinen Eltern Jürgen und Rita Becker habe ich für die Begleitung und Unterstützung meiner ganzen Bildungslaufbahn seit frühesten Kindheitstagen herzlich zu danken. Leider ist meine Mutter kurz nach Manuskripteinreichung in der Fakultät nach langer schwerer Krankheit verstorben und hat den Abschuss des Habilitationsverfahrens bedauerlicherweise nicht mehr miterleben können. Aber ich lebe in und mit der Zuversicht, dass sie sich von einer anderen Warte aus für mich und mit mir freut. Ihr gilt an dieser Stelle mein letzter, stiller Gruß…

Bonn, im Herbst 2022 Manuel Becker

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1. Einleitung

1.1 Thematische Einführung und Entwicklung der Leitfragen

Nicht erst seit Angela Merkel (CDU) in ihrer Rede zum 60. Jahrestag der Sozialen Marktwirtschaft 2008 die „Bildungsrepublik Deutschland“[1] ausgerufen hat, steht die Bildungspolitik im Zentrum des politischen Zukunftsdiskurses. Schon die ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog (CDU) und Johannes Rau (SPD) haben vielbeachtete Reden mit ähnlichem Tenor gehalten.[2] Gleichwohl zeigt sich die Prägekraft der Formulierung „Bildungsrepublik Deutschland“ daran, dass sie seitdem immer wieder aufgenommen und variiert wurde.[3] Die Bildungspolitik zur „Sozialpolitik des 21. Jahrhunderts“[4] zu erklären, gehört zum guten Ton politischer Sonntagsreden und zum Standardrepertoire von Bildungslobbyistinnen und -lobbyisten.[5] Gerade in einem rohstoffarmen Land wie

---

1 Vgl. o. V.: Merkel ruft Bildungsrepublik aus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12. Juni 2008.

2 Vgl. Roman Herzog: Aufbruch in der Bildungspolitik, in: Roman Herzog: Zukunft bauen. Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 1997, S. 67-87. – Johannes Rau: Den ganzen Menschen bilden, in: Johannes Rau: Den ganzen Menschen bilden. Wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Basel 2004, S. 39-48.

3 Vgl. exemplarisch Annette Schavan: Bildungsrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 91-97.

4 Vgl. exemplarisch die Regierungserklärung des früheren bayerischen Ministerpräsidenten Günther Beckstein im Bayerischen Landtag vom 15. November 2007. – Vgl. Jutta Allmendinger: Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2009), S. 3-6.

5 Ausgehend von der Annahme, dass eine vollkommen geschlechtergerechte Sprache nicht möglich ist, bemüht sich die vorliegende Schrift zumindest um geschlechtersensible Sprache. Um das generische Maskulinum einzudämmen, wird in der Regel bei personalisierten Substantiven die männliche und die weibliche Form verwendet. Allerdings ist anzumerken, dass in der historischen Rückschau bis in die Zeit um 1920 (ca. bis Kapitel 2.5.2) nur von „Studenten“ und „Professoren“ die Rede sein wird, da alles andere anachronistisch wäre. Ab diesem Zeitpunkt strömten immer mehr weibliche Studierende an die Universitäten. Dies soll daher auch sprachlich zum Ausdruck kommen, ungeachtet der Tatsache, dass sich die Begriffsprägung „Studierende“ erst Anfang des 21. Jahrhunderts durchsetzen sollte.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Bundesrepublik wird der „Rohstoff Geist“ gerne zu einer nicht von allein „nachwachsenden Ressource“ erklärt, die es zu pflegen gelte[6] – eine Metaphorik, die sich ungeachtet ihrer inflationären Verwendung einer nach wie vor großen Beliebtheit erfreut.

„Bildung ist ein unmöglicher Begriff. Er ist ein sehr deutscher Begriff […]“, schreibt der Soziologe Aladin El-Mafaalani.[7] Alle politischen Lager von rechts bis links könnten sich auf diesen Begriff einigen, zugleich verstehe jede und jeder etwas anderes darunter. Grundsätzlich besteht ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass sich der Staat Kürzungen seiner Investitionstätigkeit in diesem Politikfeld nicht erlauben dürfe. Dennoch gehören die Bildungs- und gerade der Teilbereich Hochschulpolitik in Krisenzeiten zu den ersten Feldern, bei denen der finanzpolitische Rotstift angesetzt wird.[8] Die Bildungs- und Hochschulpolitik ist aber nicht nur Gegenstand der öffentlichen Debatte, sondern wird auch von der Wissenschaftscommunity selbst umfassend behandelt. Die Literatur zu den Themen Bildung und Hochschulpolitik weist dabei zwei grundsätzliche Schieflagen auf:

Erstens bahnen sich Frust und Zorn gewisser, vor allem beharrungsorientierter Kräfte regelmäßig Bahn. Viele Veröffentlichungen sind bewusst einseitig als „Streitschriften“ konzipiert.[9] Es hat sich eingebürgert, die Veränderungen, die sich mit dem „Bologna-Prozess“ verbinden, wahlweise als

---

6 Heinrich Oberreuter: Bildungspolitik im Umbruch zur Wissensgesellschaft, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 7-16, S. 8.

7 Aladin El-Mafaalani: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln 2020, S. 23.

8 Ein Beispiel sind die Kürzungspläne der Europäischen Kommission bei Horizon Europe und ERASMUS+ zur Bewältigung der Corona-Pandemie. Vgl. Goda Naujokaityte/Eanna Kelly: Anger among research groups as Michsel makes €5B cut to Horizon Europe, in: Science Business vom 10. Juli 2020, https://sciencebusiness.net/framework-programmes/news/anger-among-research-groups-michel-makes-eu5b-cut-horizon-europe?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.d_16.07.2020.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20200716&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link_20200716&utm_source=zeit_online_chancen_w3.d_16.07.2020_zonaudev_int.

9 Vgl. etwa Jochen Hörisch: Die ungeliebte Universität. Rettet die alma mater!, München 2006. – Paul Kellermann et al. (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„misslungene Reform“[10], „Humboldts Albtraum“[11], „Humboldts Begräbnis“[12] oder als „Ende der europäischen Universität“[13] abzuqualifizieren.[14] Der Abgesang auf die Reform, gerne garniert mit markigen Schlagworten wie „Bachelor bolognese“[15], mag für bestimmte Maßnahmen im Einzelfall zwar durchaus zutreffen und gut begründet sein – oftmals bleibt bei dergleichen Generalverdikten jedoch die differenzierte Abwägung außen vor. Die Kritik am Bologna-Prozess steht paradigmatisch für eine verbreitete Tendenz, jegliche hochschulpolitische Reform *prima facie* abzulehnen und das vermeintlich hehre Ideal eines nicht genau beschriebenen „Früheren“ zu glorifizieren. Nun mag der kritische Gestus einer seriösen Wissenschaft gut zu Gesicht stehen. Allerdings führt dies oftmals zu einer Verhärtung der Fronten und nicht zu einem konstruktiven Dialog zwischen den beteiligten Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung.

Zweitens gilt für die Literatur des Themenfelds Bildungs- und Hochschulpolitik eine Beobachtung, die sich auf die politikwissenschaftliche Forschung insgesamt übertragen lässt: Es findet nur vereinzelt eine Verzahnung von ideengeschichtlicher Grundlagenforschung und praxisorientierter Politikfeldanalyse statt. Diese beiden unterschiedlichen Herangehensweisen an politikwissenschaftliche Problemhorizonte, die beide ihre Berechtigung und Relevanz haben, werden selten zusammengedacht bzw. bearbeitet. Dies führt dazu, dass Anhängerinnen und Anhänger tradierter Humboldt‘scher Ideale und sich als progressiv begreifende Bildungsforscher und -forscherinnen sowie Bildungspraktiker und -praktikerinnen oftmals schon sprachlich und damit verbunden auch inhaltlich aneinander

10 Vgl. stellvertretend für viele Peter Cornelius Mayer-Tasch: Der bildungspolitische Sofakissenknick, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 79-90, S. 83.

11 Franz Schultheis et al. (Hrsg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen, Konstanz 2008.

12 Wolfgang Lieb: Humboldts Begräbnis, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 6 (2009), S. 89-96.

13 Dietrich Lemke: Bologna. Anfang und Ende der Europäischen Universität. Eine Polemik, in: Andrea Ohidy et al. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerausbildung, Wiesbaden 2007, S. 277-294.

14 Vgl. Jens Maeße: Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur deskriptiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld 2010. – Jens Maeße: Wie Bologna erfunden wurde. Eine Diskursanalyse über die Etablierung eines Reformprogramms in Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung, 28 (2008), S. 363-376.

15 Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vorbeireden. Zu selten wird der Versuch unternommen, sich auf die jeweilige Begriffs- und Konzeptwelt der anderen Seite einzulassen.

Mit der vorliegenden Studie wird versucht, diesen beiden Defiziten entgegenzutreten: Es wird erstens nicht von einer Priorisierung zwischen entweder ausschließlich ökonomischen Interessen oder rein intrinsischen Motiven auf dem Feld der Hochschulpolitik ausgegangen, sondern beide Zielhorizonte werden als gleichberechtigt betrachtet. Zweitens soll von einer ideengeschichtlichen Rekonstruktion der klassischen Bildungsidee für die deutsche Universität (Kapitel 2) eine Brücke zur praktischen Ebene der konkreten Umsetzung von Reformen im Bereich der Hochschulpolitik geschlagen werden (Kapitel 3 und 4). Die Notwendigkeit einer zeit- und ideenhistorischen Einordnung aktueller Reformbestrebungen ist von der Forschung zwar erkannt, aber noch zu selten umgesetzt worden.[16] Unterschiedliche Betrachtungs- und Herangehensweisen sollen miteinander kombiniert werden, um die Kluft zwischen theorieorientierter und anwendungsbezogener Forschung zu überwinden.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen verfolgt die Arbeit drei Untersuchungsziele:

(1) eine ideen- und realgeschichtliche Rekonstruktion der abendländischen Bildungsidee und deren Realisierung an der Institution Universität (Kapitel 2);
(2) eine darauf aufbauende Analyse zu Akteuren, Problemen und Herausforderungen heutiger bundesdeutscher Hochschul- und Universitätspolitik im Lichte rechtlicher, föderalismusbezogener und internationaler Rahmenbedingungen (Kapitel 3);
(3) eine vor dem Hintergrund dessen entfaltete und auf die parlamentarischen Prozesse fokussierte Politikfeld-Analyse der Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen in der Zeit zwischen 2005 und 2019 (Kapitel 4).

Folgende Fragestellungen sollen die Untersuchung leiten:

1. Wie hat sich die Idee der universitären Bildung in der abendländischen Geistesgeschichte entwickelt? Von welchen Motiven, Interessen und Zielen war sie zu unterschiedlichen Zeiten getragen? In welche gesellschaftlichen Kontexte war sie eingebunden und unter welchen Spannungen und Zielkonflikten wurde sie diskutiert? Wie kam es zu dem

16 Vgl. Rainer Pöppinghege/Dietmar Klenke: Über die Legitimität und Notwendigkeit historischer Reformbetrachtungen, in: Rainer Pöppinghege/Dietmar Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, Göttingen 2011, S. 7-24.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

heutigen Idealbild von Universität und was hat dieses mit der Realität zu tun?
2. Was sind die grundsätzlichen rechtlichen Rahmenbedingungen von Hochschul- und Universitätspolitik in der Bundesrepublik? Wie wird dieses Feld durch die regionale Ebene – Stichwort: Bildungsföderalismus – und durch die europäische Ebene – Stichwort: Bologna-Prozess – beeinflusst? Welche Akteure dominieren dieses Politikfeld, welche Kompetenzen haben sie und wie sind sie miteinander verflochten? Wo liegen aktuelle Herausforderungen und Probleme? Woraus erwachsen diese und wo könnten Ansätze zu ihrer Lösung liegen?
3. Wie hat sich die Hochschul- und Universitätspolitik in Nordrhein-Westfalen in den vergangenen Jahren entwickelt? Welche Akteure verfolgten welche Interessen? Was waren ihre Leitmotive und Zielsetzungen? Welche parlamentarischen Aushandlungsprozesse hat es zu den großen Reformen der Hochschulgesetzgebung, der Studiengebühren und der Lehramtsausbildung gegeben? Wie sind die verschiedenen gesetzgeberischen Maßnahmen und Initiativen aus heutiger Sicht zu bewerten? Wo steht die NRW-Hochschulpolitik heute?

1.2 Theorie und Methode

(1) Im ersten Teil der Studie wird eine ideen- und realgeschichtliche Grundlegung der universitären Bildung in Deutschland angestrebt, die vom Zugang her historisch-systematisch ausgelegt ist. Um bei diesem weiten Themenfeld den Überblick zu behalten, lässt sich die Untersuchung von zwei Schlüsselbegriffen leiten, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind: (a) die Kategorie „*Bildung*" als ideenhistorischer Anknüpfungspunkt und spätere Namensgeberin für ein eigenständiges Politikfeld sowie (b) die Kategorie „*Universität*" als politisch-institutioneller Rahmen, in dem höhere Bildung organisiert wird. In Anbetracht des quantitativ in großen Mengen zur Verfügung stehenden Materials an Quellen und Literatur ist eine Eingrenzung der Untersuchung in dreifacher Hinsicht angezeigt: (a) Erstens wird nur thematisiert, was für die Hochschulpolitik im engeren Sinne relevant ist, d.h. Einlassungen zum Primär- und Sekundärbereich des Bildungssystems oder zu Bereichen der Erwachsenen- und politischen Bildung werden weitgehend außen vorgelassen. (b) Weiterhin erfolgt eine Beschränkung auf die spezifisch deutsche Entwicklung. Bildungstheoretische Klassiker und bildungspraktische Entwicklungen aus anderen Ländern oder Kulturkreisen werden allenfalls am Rande mit

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

einbezogen bzw. nur dann, wenn sie einen Einfluss auf die deutsche Entwicklung hatten. (c) Schließlich handelt es sich um eine politikwissenschaftliche Untersuchung; pädagogische, anthropologische und allgemein philosophische Überlegungen sind im Bildungsdiskurs zwar sehr präsent, sollen aber nur insofern Beachtung finden, als sie eine explizite Verknüpfung zu politikwissenschaftlich relevanten Zusammenhängen aufweisen.

Universitätsgeschichte wurde lange Zeit in schlichtem chronologischem Stil verfasst, dann aber seit den 1970er Jahren zunehmend in sozialhistorische und geistesgeschichtliche Kontexte eingeordnet.[17] Seitdem hat man sich in der Forschung auch für übergreifende Fragestellungen geöffnet – wie etwa diejenigen nach den Bedingungen der Studierenden, nach der finanziellen Ausstattung, nach Karrierewegen, nach dem Verhältnis der Fakultäten untereinander, nach den Patronagestrukturen etc.[18] Zwei methodische Probleme gilt es nach dem Universitätshistoriker Peter Moraw bei der Darstellung von Universitätsgeschichte zu beachten: Erstens erfolgt diese nicht selten anlassgebunden und jubiläumszentriert[19], was zu einer tendenziell unkritischen Harmonisierung mit teilweise „hagiografischem Charakter“[20] führen kann. Anlassgebundene und jubiläumszentrierte Aufsatzveröffentlichungen in Sammelwerken bergen die Gefahr, eher „Gelegenheitsschriften“ als Ergebnisse intensiver Forschungsarbeit zu sein. Zweitens dürfen Begriffe nicht mit Inhalten verwechselt werden, d.h. Kategorien wie „Universität“, „Professor“ etc. existieren zwar seit dem Mittelalter, unterliegen aber einem zeitlich bedingten Wandel und es besteht

17 Vgl. Hans-Werner Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München 1978. – Vgl. Peter Moraw: Zur Sozialgeschichte der deutschen Universität im späten Mittelalter, in: Gießener Universitätsblätter 8 (1975), S. 97-119. – Vgl. Stephanie Irrgang: Universitätsgeschichte als Personengeschichte. Neue Studien zur mittelalterlichen *universitas*, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 261-264.

18 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Resultate und Stand der Universitätsgeschichte des Mittelalters vornehmlich im deutschen Sprachraum. Einige gänzlich subjektive Bemerkungen, in: Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 20 (2000), S. 97-119.

19 Vgl. dazu auch Notker Hammerstein: Jubiläumsschrift und Alltagsarbeit. Tendenzen bildungsgeschichtlicher Literatur, in: Historische Zeitschrift 236 (1983), S. 601-633 sowie Rüdiger vom Bruch: Editorial, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 1 (1998), S. 7-11, S. 7.

20 Marian Füssel: Die inszenierte Universität. Ritual und Zeremoniell als Gegenstand der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 19-33, S. 19.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Gefahr, Erscheinungsformen der Gegenwart fälschlicherweise auf die Vergangenheit zu übertragen.[21]

(2) Die Darlegung des Politikfelds Hochschul- und Universitätspolitik im zweiten Teil der Studie erfüllt die Funktion eines Bindeglieds zwischen dem ideenhistorischen Teil und der empirischen Analyse – und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits bilanziert sie den *status quo* auf Bundesebene, der gewissermaßen als Ergebnis der ideen- und geistesgeschichtlichen Entwicklungen im ersten Teil verstanden werden kann; andererseits wird der allgemeine Rahmen abgesteckt, in dem sich die Aspekte bewegen, die im dritten Teil der Untersuchung adressiert werden. Das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem ist, wenn man es euphemistisch ausdrücken möchte, durch einen beträchtlichen Grad an Heterogenität charakterisiert. Man könnte auch von Unübersichtlichkeit sprechen. In dieses System sind die Universitäten als Akteure eingelassen.[22] Das Verhältnis von Gesellschaft und Bildungssystem kann folgendermaßen beschrieben werden: Wie eine Gesellschaft nur ein solches Bildungssystem aufweisen kann, das ihren grundsätzlichen Vorstellungen entspricht, kann das Bildungssystem nichts anderes sein als das Resultat von gesamtgesellschaftlichen Anstößen.[23] Auf diese vermeintliche Binsenweisheit hat der Soziologe Dietrich Goldschmidt in einem Handbuchartikel von 1983 hingewiesen. So banal dies klingt, vermag diese Überlegung dafür zu sensibilisieren, dass die Ursachen für eine als verfehlt kritisierte Bildungspolitik nicht nur bei dieser selbst gesucht werden müssen. Der Blick sollte neben politisch-institutionellen Strukturen auf rechtliche Rahmenbedingungen, internationale Einflüsse und gesellschaftliche Erwartungshaltungen gerichtet werden.

In dieser Multiperspektivität soll das Politikfeld Hochschulpolitik in Kapitel 3 unter die Lupe genommen werden. Dazu werden rechtliche (3.1), föderalismusbezogene (3.2) und internationale Rahmenbedingungen (3.3) erarbeitet. Ergänzt durch eine Analyse der wesentlichen Akteure sowie ihrer Kompetenzverteilung (3.4) können die aktuellen Herausforderungen und Probleme systematisch aufgefächert werden (3.5). Eine besondere Rol-

21 Vgl. Peter Moraw: Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte, in: Peter Moraw: Gesammelte Beiträge zur Deutschen und Europäischen Universitätsgeschichte. Strukturen, Prozesse, Entwicklungen, Leiden 2008, S. 3-54, S. 4-6.

22 Vgl. hierzu Frank Meier: Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation, Wiesbaden 2009.

23 Vgl. Dietrich Goldschmidt: Hochschulpolitik, in: Wolfgang Benz (Hrsg.): Die Bundesrepublik Deutschland, Band 2: Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1983, S. 354-389, S. 354.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

le spielen dabei politikwissenschaftliche Theorien aus unterschiedlichen Teildisziplinen. Die Föderalismusforschung, die europäische Integrationsforschung, die Governance-Forschung und viele weitere Stränge der Politologie weisen Überschneidungen zum Bereich der Hochschulforschung und Universitätspolitik auf, die in die Analyse mit einbezogen werden. Das Thema erfordert zudem an verschiedenen Stellen den transdisziplinären Blick, v.a. in Bereiche der Jurisprudenz und der Wissenssoziologie.

(3) Die Auswirkungen hochschulpolitischer Gesetzgebung und Maßnahmen lassen sich nur auf der Ebene eines spezifischen Bundeslandes gewinnbringend erforschen. Nordrhein-Westfalen bietet sich hier als Beispielland in besonderer Weise an, da es als industriepolitisches Schlüsselland mit seinen 18 Mio. Einwohnerinnen und Einwohnern über die größte, dichteste und vielfältigste Forschungslandschaft unter allen Bundesländern verfügt: Es gibt an Rhein und Ruhr nicht weniger als 14 öffentlich-rechtliche Universitäten, 16 öffentlich-rechtliche Fachhochschulen, sieben staatliche Kunst- und Musikhochschulen, 27 anerkannte private und kirchliche Hochschulen sowie fünf Verwaltungshochschulen.[24] Mit über 750.000 Studierenden, davon über 100.000 im ersten Semester, ist auch der Löwenanteil der deutschen Studierenden in NRW immatrikuliert. Aus diesen Gründen lässt die Untersuchung der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik Rückschlüsse erwarten, die wenn auch nicht repräsentativ, so doch exemplarisch für die Bundesrepublik insgesamt stehen.

Als Untersuchungszeitraum wurde die Zeit zwischen 2005 und 2019, also von der 14. Legislaturperiode bis zur Mitte der 17. Legislaturperiode, gewählt. Dies ist zum einen ein Zeitraum, der durch bemerkenswerte und (partei-)politisch hochkontroverse Hochschulgesetznovellierungen charakterisiert ist. Das von CDU und FDP verantwortete Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) von 2006 markierte den Beginn einer neuen Etappe. Ihm gegenüber steht das von SPD und Bündnis 90/Die Grünen auf den Weg gebrachte Hochschulzukunftsgesetz (HZG) von 2014. Die von der erneut schwarz-gelben Landesregierung 2019 verabschiedete abermalige Hochschulgesetznovellierung steht, wie noch zu zeigen sein wird, in der Mitte zwischen diesen beiden Eckpfeilern. Entlang dieser drei Orientierungsmarker entfaltet sich das hochschulpolitische Panorama, das in Kapitel 4 ausgeleuchtet werden soll. Die 14. bis 16. Legislaturperiode sind als bereits abgeschlossene Kapitel nordrhein-westfälischer Hochschulpolitik

24 Vgl. MKW NRW: Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: https://www.mkw.nrw/hochschule-und-forschung/studium-und-lehre/ueberblick-hochschulen-nrw.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu betrachten und werden dementsprechend bewertet. Die 17. Legislaturperiode ist zum Zeitpunkt des Manuskriptabschlusses noch nicht beendet und kann daher nur im Sinne einer Zwischenbilanz unter Vorbehalt Eingang finden.

Methodisch wird in diesem Teil mit den Mitteln der klassischen Politikfeldanalyse gearbeitet, im Rahmen derer Akteure, Interessen und Verfahrensweisen identifiziert werden. Im Mittelpunkt stehen die parlamentarischen Aushandlungsprozesse. Dreh- und Angelpunkt sind gesetzgeberische Verfahren von der Veröffentlichung von Eckpunktepapieren und der Einbringung von Gesetzen in den Landtag sowie deren Beratung im Plenum und in den Ausschüssen samt zugehöriger Expertenanhörungen sowie Stellungnahmen der entsprechenden hochschulpolitischen *stakeholder* bis hin zur Verabschiedung und Veröffentlichung der Gesetze. Ein zentrales Anliegen wird es sein, zu klären, wie sich die jeweiligen Gesetze während der parlamentarischen Aushandlungen auf wessen Initiative, aus welchen Interessen und in welchen Punkten geändert haben.[25]

1.3 Definitionen: Bildung, Universität, Bildungs- und Hochschulpolitik

(1) Bildung: Die Terminologie „Bildung" lässt sich definitorisch nur schwer einfangen. Die UNESCO definiert Bildung im Sinne von „education" im Rahmen ihrer internationalen Standardklassifikation verschiedener Bildungsstufen als „organized and sustained communication designed to bring about learning." Kommunikation wird als Beziehung zwischen zwei oder mehr Personen zum Austausch von Informationen verstanden und Lernerfolg (learning) als jede Form der Verbesserung von Verhalten, Information, Wissen, Verständnis, Einstellung, Werten oder Fähigkeiten.[26] Diese international standardisierte, nationale und kulturelle Eigenheiten und Spezifika bewusst ausklammernde Definition ist mit Blick auf den deutschen Kontext ergänzungsbedürftig. Dem Historiker Reinhart Koselleck zufolge lässt sich der deutsche Bildungsbegriff nur schwer in andere Sprachen übersetzen, da es sich um eine individuell deutsche Begriffsprä-

25 Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Hochschulpolitik werden in Kapitel 4 nicht mehr thematisiert, da sie außerhalb des Untersuchungszeitraums liegen. In Kapitel 3, das eine systematische Feldvermessung gegenwärtiger Hochschulpolitik anstrebt, finden sie hingegen an verschiedenen Stellen Erwähnung.

26 Vgl. UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED 1997), in: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm, Punkte 7-9.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gung handele: Weder „education“, „self-formation“, „civilisation“ noch „culture“ könnten die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen des deutschen Bildungsbegriffs umfassend einfangen.[27] Der deutsche Bildungsbegriff stellt eine Summe dieser vier englischen Übersetzungen dar. Bis heute betrachten Gelehrte aus dem angelsächsischen Sprachraum den Begriff Bildung als eine sehr deutsche Prägung.[28] Koselleck beginnt seine Überlegungen zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung mit dem Satz „Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung“.[29] Bildung lasse sich weder auf ihre institutionellen Voraussetzungen im Sinne eines Ergebnisses von Ausbildung reduzieren noch als Einbildung psychologisch oder ideologiekritisch auflösen. Kennzeichnend sei vielmehr eine „produktive Spannung“, die den Begriff durchziehe, sich durch selbstkritische Verwendung stetig zu stabilisieren.[30] Mit anderen Worten: Bildung immunisiert sich auf eigenartige Weise gegen rein funktionale Zweckbestimmungen. Darin liegt möglicherweise ihr Erfolgsrezept als über Jahrhunderte hinweg immer wieder aufgegriffene Kategorie.

Ausgehend davon, was Bildung *nicht* meint bzw. wodurch sie *nicht* übersetzt werden kann, bleibt zu klären, *was* unter Bildung zu verstehen ist. Die Bildungsforscher Dörpinghaus et al. definieren Bildung als „Beziehungen und Verhältnisse […], die – erstens – Menschen zu sich selbst, – zweitens – zu ihren Mitmenschen und – drittens – zum Gesamt der Welt eingehen bzw. eingegangen sind.“[31] Bildung ergibt sich hier durch den Dreiklang als Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis. Der „Große Brockhaus“ bezeichnet Bildung als „Vorgang geistiger Formung, die innere Gestalt, zu der ein Mensch gelangt, wenn er seine Kräfte in Auseinandersetzung mit den Gehalten der Kultur entfaltet.“[32] Ganz ähnlich bestimmt der Pädagoge Ernst Lichtenstein Bildung als „einen durch Personalität, Bewußtseinserhellung und soziale Verantwortung ausgezeichneten Modus des mensch-

27 Vgl. Reinhart Koselleck: Einleitung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: Reinhart Koselleck: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen, Stuttgart 1990, S. 11-46, S. 13-15.

28 Vgl. o. V.: „Der Begriff der Bildung ist veraltet“. Ein Gespräch mit dem Gelehrten-Ehepaar Lorraine Daston und Gerd Gigerenzer, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

29 Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 11.

30 Vgl. ebd., S. 11.

31 Andreas Dörpinghaus et al.: Einführung in die Theorie der Bildung, 4. Aufl., Darmstadt 2012., S. 10.

32 o. V.: Bildung, in: F.A. Brockhaus (Hrsg.): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 2. Bd., Wiesbaden 1967, S. 729-730, S. 729.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lichen In-der-Welt-Seins."[33] Beiden Definitionen ist eines gemeinsam: Bildung lässt sich nicht in eine vorgegebene Form zwängen, sondern sie vollzieht sich im Modus des Prozeduralen, permanent reflexiv und in stetiger Aktivität: „Bildung ist sowohl der Vorgang des Hervorbringens wie auch das Ergebnis des Hervorgebrachten."[34] Bildung beschreibt sowohl einen Prozess als auch das Ergebnis dieses Prozesses. Als Prozess lässt sich die Formung von Persönlichkeiten durch andere Individuen, Ereignisse oder Erfahrungen begreifen; als Ergebnis lässt sich die spezifische Formung und Prägung eines Individuums verstehen,[35] die aber selbst wiederum nie zu einem statischen Endzustand kommt, sondern in permanenter Selbstreflexion gleichzeitig prozesshaft bleibt. Oder mit den Worten der Pädagogen Dietrich Benner und Friedhelm Brüggen: Bildung meint „sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins."[36]

Der prozesshafte Charakter von Bildung deutet auf die personale Entfaltung und Selbstbestimmung des Menschen hin, auf die Entwicklung seiner technischen, geistigen und kulturellen Dispositionen, auf die Formung seiner Persönlichkeit in emotionaler, moralischer und kognitiver Hinsicht. Vermittelt wird Bildung nach den Erziehungswissenschaftlern Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter generationenübergreifend in drei Modi: Nachahmung (Imitation), alltägliche Beeinflussung (Sozialisation) sowie absichtsvolle Lenkung und Prägung (Erziehung und Unterrichtung).[37] Diese analytisch wertvolle Einordung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass in der Praxis die Formen, wie sich Bildung in ihrem konkreten Prozess vollzieht, heterogen und mannigfaltig sind. Der Soziologe Achim Schrader führt verschiedene Varianten an: Bildung geschehe

> „beiläufig oder absichtsvoll […], in einheitlichen oder unterschiedlichen Formen […], mit bestimmten oder unbestimmten Zielen […], in gewöhnlichen oder außergewöhnlichen Situationen […], mit dazu

33 Ernst Lichtenstein: Bildung, in: Joachim Ritter et al. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Stuttgart 1986, Sp. 921-937, Sp. 937.

34 So Koselleck in Anlehnung an eine ähnliche Formulierung bei Goethe. Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 16.

35 Vgl. Achim Schrader: Bildung/Ausbildung, in: Dieter Nohlen (Hrsg.): Pipers Wörterbuch zur Politik, Bd. 6, München 1987, S. 105-115, S. 105.

36 Dietrich Benner/Friedhelm Brüggen: Bildsamkeit/Bildung, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 174-215, S. 174.

37 Vgl. Hans-Werner Fuchs/Lutz R. Reuter: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen 2000, S. 26.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> ausgebildeten oder anderen Lehrkräften […], erfasst alle oder nur wenige Angehörige aller oder nur weniger Altersjahrgänge […] und ist folgenlos oder karrierebestimmend […].“[38]

Diese Liste ließe sich noch beliebig fortsetzen und vermittelt ein Gespür dafür, auf wie viele Weisen Bildung sich prozesshaft ereignet.

Nach diesen grundsätzlichen Bestimmungen soll nun das Verhältnis von Bildung und Politik bestimmt werden. Bildung ist nach Koselleck kein sozialer und damit in einem weiteren Sinne auch kein politischer Begriff. Aber Bildung gewinne ihr Profil nur dadurch, dass sie in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge einrücke, ohne die Bildung weder zu gewinnen noch zu wahren wäre. Bildung beruhe auf ökonomischen, sozialen und politischen Voraussetzungen, um sich überhaupt erst entfalten zu können, sei aus diesen Voraussetzungen aber kausal nicht ableitbar.[39] Bildung sei insofern ein politischer Metabegriff, ein Begriff, der „primär überpolitisch, aber politisch abrufbar“ sei, weswegen Koselleck auch Thomas Manns in den „Betrachtungen eines Unpolitischen“ geäußerte Überzeugung, dass dem deutschen Bildungsbegriff das politische Element fehle,[40] allenfalls für halbwahr hält. Bildung und Demokratie verweisen sehr eng aufeinander. Schließlich beschreibt die Erkenntnisfähigkeit und Vernunftbegabung des Menschen eine der grundlegenden Prämissen, von denen die Demokratie ausgeht.

Bildung ist demnach eine geisteswissenschaftliche Metakategorie,[41] die je nach Untersuchungsthema und Fragestellung in ihrem politischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss. Dies hat u.a. El-Mafaalani plausibel herausgearbeitet. Er identifiziert mindestens drei Formen des Bildungsverständnisses: *(a) Bildung als Humankapitalismus*: Bildung wird im Anschluss an Pierre Bourdieu[42] als Ware und Währung wahrgenommen. Es geht um gesellschaftlich relevante Kompetenzen, die

---

38 Achim Schrader: Bildung/Ausbildung, in: Dieter Nohlen (Hrsg.): Pipers Wörterbuch zur Politik, Bd. 6, München 1987, S. 105-115, S. 106.

39 Vgl. Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 13.

40 Vgl. Thomas Mann: Betrachtungen eines Unpolitischen, hrsg. von Erika Mann, Frankfurt a. M. 1956, S. 103.

41 Vgl. Heiko Christians: Gesamtgesellschaftlicher Registerwechsel. „Bildung“ aus medienkulturgeschichtlicher Perspektive, in: Forschung & Lehre 6 (2018), S. 496-499.

42 Pierre Bourdieu: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, soziale Welt, Göttingen 1983, S. 183-189.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sich nicht zuletzt in Abschlüssen ausdrücken. Dies sei das Bildungsverständnis, das die internationale Bildungspolitik und Bildungsforschung mit den Stichworten PISA und OECD dominiere; *(b) Bildung als Persönlichkeitsbildung*: Hiermit ist der an Meister Eckhart und Wilhelm von Humboldt anschließende romantisch-humanistische Bildungsbegriff gemeint, der nach El-Mafaalani eine spezifisch deutsche Prägung aufweist und vor allem individualistisch und normativ aufgeladen sei, weswegen er von einem Teil der Bildungstheoretikerinnen und -theoretiker eher gemieden werde; und *(c) Bildung als Habitus und sozialer Status*: Anschließend an den soziologischen Habitus-Begriff wird Bildung als dauerhafte, verinnerlichte Grundhaltung verstanden, die dadurch in das Feld von Macht, Herrschaft und Hierarchien eingelassen ist.[43]

Bildung ist eine emanzipatorische und auf die individuelle Freiheit des Einzelnen bezogene Kategorie, doch – und dies gilt es für eine politikwissenschaftliche Analyse in Erinnerung zu rufen – sobald sie in den politisch-gesellschaftlichen Kontext eingebunden wird, lässt sie sich nicht anders als *auch* zweckrational und instrumentell denken. So wichtig die persönliche Emanzipation des Individuums für die Entwicklung des neuzeitlichen Bildungsbegriffs auch gewesen sein mag, waren es primär politische und sozioökonomische Interessen, die die Herausbildung eines staatlich organisierten Bildungssystems bedingt haben.

(2) Universität/Hochschule: Damit Bildung in einem staatlichen Kontext organisiert werden kann, muss sie in einen institutionellen Kontext eingebunden werden. Der Staat tritt in einer Doppelrolle auf: Er entscheidet über Bildungsinhalte und Bildungsstrukturen ebenso wie er als Träger des überwiegenden Anteils von Bildung anbietenden Institutionen fungiert. Gerade in Deutschland ist die Konkurrenz auf dem privaten Sektor im Verhältnis zu den staatlichen Anteilen ausgesprochen gering.[44] Zwar hat sich die Anzahl der Studierenden an privaten Hochschulen seit 2010 auf 244.000 verdoppelt, was jedoch gerade einmal 8,5 % der Studierenden insgesamt in Deutschland ausmacht. Vor allem im Vergleich mit der angelsächsischen Welt nimmt sich diese Zahl nach wie vor bescheiden

43 Vgl. El-Mafaalani: Mythos Bildung, S. 26-56.

44 Vgl. Fuchs/Reuter: Bildungspolitik in Deutschland, S. 28. – Gleichwohl scheint in der jüngeren Vergangenheit immer mehr Dynamik im Bereich der privaten Hochschulen entstanden zu sein. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalen Welt, Berlin 2020, S. 178-180.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aus.[45] Im deutschsprachigen Raum wird Bildung und Bildungspolitik in erster Linie mit der Schule assoziiert.[46] Die für den Bereich der höheren Bildung maßgebliche Institution ist allerdings die Hochschule bzw. die Universität. Es fällt auf, dass in vielen Lexika und Handbüchern kein eigener Artikel zum Begriff Universität zu finden ist, sondern dass die Institution Universität zumeist unter dem Schlagwort Hochschule mitverhandelt wird. Dies ist insofern schlüssig, als der Begriff Hochschule die weitere Terminologie bzw. der Oberbegriff ist, unter dem Universitäten und andere Einrichtungen subsummiert werden können. In diesem Sinne beschreibt die Historikerin Laetitia Boehm im „Staatslexikon" Hochschulen als „Sammelbegriff für die auf dem Abitur aufbauenden Fortbildungsstätten zur Pflege von Wissenschaften oder Künsten durch Forschung, Lehre und Studium."[47] Was aus heutiger Sicht definitorisch in der korrekten Systematik angelegt ist, sollte aus historischer Perspektive jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Kategorie der Universität deutlich älter und prägender für die deutsche Wissenschafts- und Geistesgeschichte war und ist als das erst seit vergleichsweise kurzer Zeit entstandene Spektrum an Hochschulen. Seit der Einführung von Fachhochschulen in den 1960er Jahren verfügt das deutsche Hochschulsystem über zwei Typen von Institutionen, die nach Zugangsvoraussetzungen und Abschlüssen voneinander getrennt sind.[48] Tatsächlich ist in der Wissenschaftspolitik bis in die 1980er Jahre eine klare Tendenz der Abgrenzung zwischen Universitäten und Fachhochschulen festzustellen, während seit einigen Jahren unübersehbare Angleichungstendenzen politisch gewollt sind, was in Kapitel 4 noch zu problematisieren sein wird. Der Jurist Hans Gerber hat in dem klassischen Kompendium „Handwörterbuch der Sozialwissenschaften" von 1959 noch die aus seiner Sicht bedenkliche Ausweitung des Wortes „Hochschule" auf immer mehr Einrichtungen beklagt. Er grenzt die Universitäten von den anderen Einrichtungen insofern ab, als dass allein die Universitäten „den Zweck verfolgen, die Wissenschaft zu pflegen

45 Vgl. Andrea Frank et al. (Hrsg.): Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation, Essen 2020, S. 4.

46 Vgl. Dörpinghaus et al.: Einführung in die Theorie der Bildung, S. 20.

47 Laetitia Boehm et al.: Hochschulen, in: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft in fünf Bänden, Band 2, 7., völlig neu bearbeitete Aufl., Freiburg 1986, Sp. 1296-1312, Sp. 1296.

48 Vgl. Hans Döbert: Deutschland, in: Hans Döbert et al. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas, 3. vollst. überarb. und erw. Aufl., Baltmannsweiler 2010, S. 175-203, S. 195.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in der Form der Forschung, der Lehre des Erforschten und der an der Wissenschaft orientierten Vorbildung auf praktische Berufe, deren Ausübung wissenschaftliches Verständnis voraussetzt."[49]

In dieser abgrenzenden Definition sind zentrale begriffliche Elemente der Universität enthalten, die man in ähnlichen Variationen auch in anderen Lexika findet. Im Brockhaus wird die Universität definiert als „staatliche, kirchl. oder private, in der Regel körperschaftlich verfaßte Einrichtung zu institutionalisierter Pflege der Wissenschaften in Forschung, Lehre, Studium und Ausbildung mit dem Recht der Selbstverwaltung, Selbstergänzung und der Promotion."[50] Die Redaktion des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie" lenkt den Fokus der Definition auf zwei Kontexte: zum einen auf die philosophiehistorische Herleitung des Begriffs aus Ciceros Platon-Übersetzung und zum anderen auf den juristischen Terminus aus dem Mittelalter, der auf eine korporative Verbandseinheit, nämlich die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden bezogen war.[51] Die einschlägigen Artikel der Lexikon- und Handbuchliteratur variieren folgende vier Elemente: (1) körperschaftliche Verfassung; (2) Institutionalisierung; (3) Pflege von Wissenschaft, Forschung und Lehre als aufeinander bezogene Einheit sowie (4) Autonomie. Gerade das letztgenannte Element scheint für die im deutschsprachigen Raum verfassten Definitionen zentral zu sein und findet sich beispielsweise in der Encyclopedia Britannica unter dem Stichwort „university" in dieser Form nicht: „institution of higher education consisting of liberal arts and sciences college as well as graduate and professional schools, having the authority to confer degrees in various fields of study."[52]

Typologisch kann zwischen sieben verschiedenen Hochschultypen unterschieden werden, die sich in zwei Gruppen einteilen lassen: Auf der einen Seite stehen (1) die Universität, (2) die Theologische Hochschule, (3) die Kunsthochschule und (4) die Pädagogische Hochschule; auf der anderen Seite gibt es (5) die Fachhochschulen und (6) die Verwaltungs-

49 Hans Gerber: Universitäten und Hochschulen, in: Erwin von Beckerath et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, 10. Band, Göttingen 1959, S. 471-486, S. 473.

50 o. V.: Universität, in: F.A. Brockhaus (Hrsg.): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 19. Bd., Wiesbaden 1974, S. 267-272, S. 267.

51 Vgl. Redaktion/Notker Hammerstein: Universität, in: Joachim Ritter et al. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11, Basel 2001, Sp. 212-218, Sp. 212-213.

52 o. V.: university, in: Encyclopedia Britannica (Hrsg.): The New Encyclopedia Britannica in 30 volumes, volume 10, 15. Aufl., Chicago 1976, S. 279-280, S. 279.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

fachhochschule. Während die erste Gruppe die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife zur Zugangsvoraussetzung hat, genügt für die zweite Gruppe die Fachhochschulreife, die in Fachoberschulen oder auch an Fachschulen nach dem Abschluss einer Berufsausbildung erworben werden kann. Darüber hinaus gibt es an der (7) Gesamthochschule sowohl Studiengänge, die die Hochschulreife zur Voraussetzung haben, sowie auch andere Studienprogramme, für die die Fachhochschulreife genügt. Ebenfalls aus dieser nach Zugangsberechtigungen sortierten Typologie heraus fällt die private Hochschule, in der meist zusätzlich noch eine Aufnahmeprüfung, ein Auswahlgespräch oder ein Assessment Center zu durchlaufen sind.[53] Momentan existieren in Deutschland insgesamt 427 Hochschulen, davon 112 Universitäten, 213 Fachhochschulen, 34 Verwaltungsfachhochschulen, 16 Theologische Hochschulen und 52 Kunsthochschulen.[54]

(3) Bildungs- und Universitäts-/Hochschulpolitik: Von der grundsätzlichen Entfaltung der beiden Schlüsselbegriffe Bildung und Universität sowie deren Verortung im politischen Kontext kann zu den konkreten Politikfeldern Bildungs- bzw. Universitätspolitik übergeleitet werden.

(a) Der Begriff *Bildungspolitik* hat sich im politischen Diskurs erst in den 1960er Jahren eingebürgert,[55] gleichwohl er einen Gegenstandsbereich beschreibt, der deutlich älter ist.[56] Überprüft man verschiedene Tertiärliteratur im Hinblick auf die dort entwickelten Definitionen von Bildungspolitik, finden sich zum Teil variierende, im Gesamttenor aber ähnliche Akzentsetzungen. Den Politikwissenschaftlern Horst Bahro und Peter Reichel zufolge verweist Bildungspolitik in erster Linie auf die Bereiche der Gesellschaftspolitik[57] und der Kulturpolitik[58], womit der Begriff in einen größeren kultursozialen Rahmen eingeordnet wird. Andere Beiträge legen den Fokus auf die Bildungsökonomie, also primär auf die

53 Die hier angelegte Typologie ist angelehnt an Federico Foders: Bildungspolitik für den Standort D, Heidelberg 2001, S. 28-29.
54 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020, S. 178.
55 Vgl. Horst Bahro: Bildungspolitik, in: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hrsg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft, München 1983, S. 36-40, S. 36.
56 Vgl. Wolfgang W. Mickel: Bildungspolitik, in: Dieter Nohlen (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik, München 1991, S. 52-56, S. 52.
57 Vgl. Peter Reichel: Bildungspolitik, in: Kurt Sontheimer/Hans H. Röhring (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, München 1977, S. 57-67, S. 57.
58 Vgl. Bahro: Bildungspolitik, S. 36.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wirtschaftliche Verwertbarkeit von Bildung in der Gesellschaft.[59] Für den Bildungstheoretiker Christoph Oehler besteht Bildungspolitik vor allem in der Ordnung und Entwicklung des Bildungssystems im Gesellschafts- und Staatswesen.[60] Sein Fokus gilt dem institutionellen Aspekt (*polity*). Auch die Politikwissenschaftler Reinhart Beck und Wolfgang W. Mickel[61] stellen auf strukturgebende Elemente von Bildungspolitik ab, die ebenfalls dem *polity*-Bereich zuzuordnen wären. Die verschiedenen politischen Dimensionen von *polity*, *politics* und *policy* werden in der Definition des Politikwissenschaftlers Frieder Wolf verbunden, der unter Rekurs auf den für die UNESCO-Definition von Bildung zentralen Kommunikationsbegriff Bildungspolitik als „Strukturen, Prozesse und Inhalte, die diese Kommunikation von öffentlicher Seite her gestalten"[62] begreift. Ebenfalls alle drei politischen Dimensionen umfasst die Definition des Politologen Manfred G. Schmidt, für den Bildungspolitik die „institutionellen, prozessoralen und inhaltlichen Aspekte des sozialen […] Handelns, das auf die gesamtgesellschaftlich verbindliche Gestaltung des Ausbildungswesens gerichtet ist",[63] bezeichnet. Bildungspolitik wird hier auf ihre zweckfunktionale Bestimmung bezogen, was typisch für viele lexikalische Definitionen von Bildungspolitik ist. Wolfgang W. Mickel benennt politische und gesellschaftliche Institutionen, die die Bildungspolitik „seit eh und je als Instrumente der Gesellschaftspolitik nutzen."[64] Auch hier liegt der Fokus auf dem instrumentellen Charakter. Es existieren zudem Handbuchartikel, die einer konkreten Verbaldefinition ausweichen und sich stattdessen direkt auf die

59 So findet sich beispielsweise im „dtv-Lexikon zur Geschichte und Politik im 20. Jahrhundert" in der Auflage von 1974 kein Artikel unter dem Stichwort „Bildungspolitik", wohl aber unter dem Stichwort „Bildungsökonomie". Vgl. o. V.: Bildungsökonomie, in: Carola Stern et al. (Hrsg.): dtv-Lexikon zur Geschichte und Politik im 20. Jahrhundert, München 1994, S. 93-94. – Vgl. ferner Hans-Joachim Möbes: Bildungsökonomie, in: Gert von Eynern et al. (Hrsg.): Wörterbuch zur politischen Ökonomie, Opladen 1973, S. 48-51.

60 Vgl. Christoph Oehler: Bildungspolitik, in: Everhard Holtmann (Hrsg.): Politik-Lexikon, 3. Aufl., München 2000, S. 65-68, S. 65.

61 Vgl. Reinhart Beck: Bildungspolitik, in: Reinhart Beck: Sachwörterbuch zur Politik, Stuttgart 1977, S. 97-100, S. 97. – Mickel: Bildungspolitik, S. 52.

62 Frieder Wolf: Bildungspolitik, in: Dieter Nohlen/Florian Grotz (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik, 6. überarb. u. erw. Aufl., München 2015, S. 43-48, S. 43.

63 Manfred G. Schmidt: Bildungspolitik, in: Manfred G. Schmidt: Wörterbuch zur Politik, 3. überarb. und aktualis. Aufl., Stuttgart 2010, S. 94-95, S. 94.

64 Mickel: Bildungspolitik, S. 52.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Strukturen von Bildungspolitik[65] oder auf die zeithistorische Verortung der Demokratisierung von Bildung nach 1945[66] konzentrieren.

In der Regel wird das institutionalisierte Bildungssystem in verschiedene Bereiche unterteilt: (1) den Elementar- und Vorschulbereich; (2) den Primarbereich (1.-4. Klasse der Grundschule); (3) den Sekundarbereich I (5.-10. Klasse in verschiedenen Schulformen); (4) den Sekundarbereich II (11.-13. Klasse in der Oberstufe des Gymnasiums sowie in berufsbildenden Schulen); (5) den Bereich der Sonder- und Förderschulen; (6) den Tertiärbereich (Universitäten, Hochschulen, Berufsakademien); (7) den quartären Bereich (Aus- und Weiterbildung), zu dem die Schulen des zweiten Bildungsweges (Kollegs, Abendschulen, Volkshochschulen) sowie die berufsbezogene Weiterbildung und die politische Bildung gerechnet werden.[67]

Bildungspolitik weist Überschneidungen mit anderen Politikfeldern wie der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, der Sozialpolitik, der Jugend-, Familien- und Seniorenpolitik, der allgemeinen wie speziell der Auswärtigen Kulturpolitik und der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit auf. Ein Spezifikum der Bildungspolitik im Vergleich zu anderen sozialpolitischen Feldern besteht darin, dass sie primär auf die Zukunft von Chancen im Wirtschaftssystem abstellt und nur untergeordnet auf die Kompensation von durch das Wirtschaftssystem erzeugten Ergebnissen ausgerichtet ist.[68] Vor allem El-Mafaalani hat dargelegt, dass Bildung gegenwärtig kaum mehr als Motor für mehr Chancengleichheit tauge, sondern sogar zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten beitragen könne.[69] Die inhaltliche Konkretisierung von Bildungszielen, Methoden und organisatorischen Formen war und ist seit jeher gesellschaftlich wie politisch umstritten. In jedem Fall erschöpft sich die Funktion des Bildungssystems nicht in der Qualifikation für den Arbeitsmarkt, denn es gibt noch eine ganze Fülle

65 Vgl. Wolfgang Hörner: Bildungspolitik/Bildungswesen, in: Uwe Andersen/Wichard Woyke (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 7. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 31-36.

66 Vgl. Hellmut Becker: Bildungspolitik, in: Wolfgang Benz (Hrsg.): Die Bundesrepublik Deutschland, Band 2: Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1983, S. 324-350. Dieser Handbuchartikel ist aufgrund der Bedeutung Beckers als Bildungspolitiker eher als zeithistorische Quelle denn als analytischer Sekundärliteraturtitel interessant.

67 Vgl. hierzu u.a. Döbert: Deutschland, S. 187-189. – Wolf: Bildungspolitik, S. 43-44. – Vgl. Foders: Bildungspolitik für den Standort D, S. 21-36.

68 Vgl. Wolf: Bildungspolitik, S. 44.

69 Vgl. El-Mafaalani: Mythos Bildung, S. 57-98.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

weiterer Aufgaben der Bildungspolitik, die allenfalls einen rudimentären und zum Teil gar keinen unmittelbaren Bezug zum Arbeitsmarkt haben.[70] Die Ziele von Bildungspolitik lassen sich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich ausbuchstabieren: Auf der Ebene des *Individuums* dient Bildungspolitik nach allgemeinem Verständnis in der modernen Gesellschaft dem Ziel der Sozialisierung in das Gesellschaftssystem (*Sozialisierungsfunktion*), der Entfaltung und Weiterentwicklung individueller Dispositionen (*Befähigungsfunktion*), der Vorbereitung auf das Berufsleben (*Ausbildungsfunktion*) und der Entwicklung persönlicher und gesellschaftlicher Urteilsfähigkeit (*Kompetenzfunktion*). Aus der Perspektive von Politik und Gesellschaft sind die Herstellung einer größtmöglichen Chancengleichheit (*sozialpolitische Funktion*), die Steigerung des Wirtschaftswachstums (*wirtschaftspolitische Funktion*), die Einheitlichkeit der Bildungsgänge (*Organisationsfunktion*) sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben (*Integrationsfunktion*) wichtige Ziele von Bildungspolitik.

(b) Der Begriff *Universitätspolitik* ist in der öffentlichen und in der wissenschaftlichen Debatte nicht sonderlich verbreitet. Analog zum oben bereits erläuterten Befund, demzufolge die meisten der neueren Lexika und Handbücher Universitäten als Unterbegriff von Hochschulen abhandeln, wird auch das entsprechende Politikfeld in der Regel allgemein als *Hochschulpolitik* bezeichnet, die neben den Universitäten auch die Fachhochschulen, Technischen Hochschulen, Berufsakademien etc. umfasst. Die sich auf diese beziehende bzw. sie koordinierende Hochschulpolitik befasst sich „mit den allgemeinen Zielsetzungen, verbindlichen Regelungen, Institutionen, den finanziellen, personellen und inhaltlichen Entscheidungen auf dem Gebiet der Hochschulen."[71] Der Gegenstandsbereich der Hochschulpolitik lässt sich in „innere" und „äußere Angelegenheiten" unterscheiden: Zu ersten werden Kapazitätsbestimmungen, Ausstattungs- und Personalfragen gezählt, unter dem zweiten werden Forschung, Lehre und Ausbildung gefasst.[72] Laetitia Boehm et al. betonen, dass „Hochschulpolitik als Kapazitätspolitik Nachfrage und Bedarf in einer Bildungsbilanz zum Ausgleich zu bringen"[73] versuchen muss. Man beachte das ökonomisierte Denken, das durch diese Ausdrucksweise offenbahrt wird. Auf dieses

70 Vgl. Fuchs/Reuter: Bildungspolitik in Deutschland, S. 15.
71 Boehm, Laetitia et al.: Hochschulen, in: Görres-Gesellschaft (Hrsg.): Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft in fünf Bänden, Band 2, 7, völlig neu bearbeitete Aufl., Freiburg 1986, Sp. 1296-1312, Sp. 1306.
72 Vgl. ebd., Sp. 1306-1307.
73 Ebd., Sp. 1307.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Motiv ist bei der grundsätzlichen Bestimmung des Bildungsbegriffs und des Universitätsbegriffs hingewiesen worden und es wird in dieser Untersuchung immer wieder eine Rolle spielen.

Die innere Ordnung der Hochschul- bzw. Universitätspolitik steht in einem spezifischen Spannungsverhältnis zwischen grundgesetzlich garantierter Wissenschafts-, Forschungs- und Lehrfreiheit sowie dem Prinzip der akademischen Selbstverwaltung auf der einen Seite und von internationalen Rahmenvorgaben geprägten Reformnotwendigkeiten auf der anderen Seite.[74] Im Unterschied zu den gelegentlich Verwendung findenden Begrifflichkeiten Forschungs-/Technologie- und/oder Innovationspolitik, die sich nur auf reine forschungsfördernde Maßnahmen beziehen,[75] meint die Terminologie Wissenschaftspolitik auch den Bereich der Studierendenausbildung und -förderung und bezieht sich insofern auf Forschung und Lehre.[76] Wissenschaftspolitik lässt sich verstehen als der auf den größeren Kontext der deutschen Wissenschaftslandschaft bezogene Bereich, im Rahmen dessen die Universitäten und Hochschulen zwar ein zentraler Bestandteil sind, der aber noch weit mehr Institutionen, Akteure und politische Maßnahmen umfasst.

1.4 Forschungsstand

Die Literatur zum Thema Bildungspolitik im Allgemeinen und zum Thema Hochschulpolitik im Besonderen ist umfangreich und heterogen, allerdings nicht überbordend und unüberschaubar. Es existieren hervorragende bildungs- und universitätsgeschichtliche Überblickswerke: Für die deutsche Bildungsgeschichte unerlässlich ist das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“[77], das in sieben Bänden und teilweise bereits

74 Manfred G. Schmidt: Hochschulpolitik, in: Manfred G. Schmidt: Wörterbuch zur Politik, 3. überarb. und aktualis. Aufl., Stuttgart 2010, S. 341-342, S. 341. – Auf diesen Aspekt wird noch ausführlich zurückzukommen sein.

75 Vgl. exemplarisch Stefan Kuhlmann: Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik, in: Dieter Nohlen/Florian Grotz (Hrsg.): Kleines Lexikon der Politik, 6. überarb. u. erw. Aufl., München 2015, S. 196-198.

76 Vgl. o. V.: Wissenschaftspolitik, in: Everhard Holtmann (Hrsg.): Politik-Lexikon, 3. Aufl., München 2000, S. 781-782, S. 781.

77 Christa Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. – Bd. I: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996. – Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005. – Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches,

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in neueren Auflagen vorliegt. Neben Abhandlungen zu umfassenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen und zu den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems enthält jeder Band ein ausführliches Kapitel zu Universitäten und Hochschulen. Wenngleich sich manche Passagen mit Blick auf ihr Erscheinungsdatum nicht immer auf der Höhe des aktuellen Forschungsstandes bewegen, handelt es sich um unverzichtbare Orientierungsdarstellungen für die jeweiligen Epochen.

Der klassische Bildungsbegriff[78], wie er für das deutsche Universitätssystem prägend war, ist umfangreich in einschlägigen Handbuchartikeln des Pädagogen Ernst Lichtenstein im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“[79] sowie des Historikers Rudolf Vierhaus in den „Geschichtlichen Grundbegriffen“[80] erfasst worden. Lichtenstein hat einen Aufsatz zum Bildungsbegriff „von Meister Eckhart bis Hegel“[81] verfasst, der, obwohl über 50 Jahre alt, noch immer nicht überholt ist. Ebenso ragt ein bereits zitierter Aufsatz zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung von Reinhart Koselleck heraus.[82] Daneben gibt es verschiedene Handbücher zur Entwicklung des Bildungsbegriffs, die von klassischen Sammelwerken wie dem des Historikers Hans Steffen[83] bis hin zu neueren Darstellungen reichen, die mal etwas kompakter wie bei den Erziehungswissenschaftlern um Andreas Dörpinghaus[84], mal etwas ausladender wie bei dem

---

München 1987. – Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991. – Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989. – Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998. – Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998.

78 Vgl. hierzu auch Julian Nida-Rümelin: Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 17-31.

79 Lichtenstein: Bildung, Sp. 921-937.

80 Rudolf Vierhaus: Bildung, in: Otto Brunner et al. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart 1974, S. 508-551.

81 Ernst Lichtenstein: Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs, in: Friedrich Kaulbach/Joachim Ritter (Hrsg.): Kritik und Metaphysik, Berlin 1966, S. 260-289.

82 Vgl. Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung.

83 Hans Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, Göttingen 1972.

84 Dörpinghaus et al.: Einführung in die Theorie der Bildung.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Pädagogen Heinz-Elmar Tenorth[85] ausfallen. Zur Recherche quantitativer Daten hat der Bildungshistoriker Hartmut Titze ein zweibändiges „Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte“ herausgebracht.[86]

Differenziert nach den unterschiedlichen Epochen bietet der Mediävist Martin Kintzinger sehr gut lesbare Einblicke in die mittelalterliche Bildungs- und Wissensgeschichte.[87] Knappere Zusammenfassungen zu historischen Zusammenhängen, Forschungskontroversen und Literatur zu den Bereichen von Bildung, Kultur und Wissenschaft im Allgemeinen bieten die Bände des Historikers Anton Schindling zum 17. und 18. Jahrhundert, des Geschichtswissenschaftlers Hans-Christof Kraus zum 19. Jahrhundert und des Historikers Frank-Lothar Kroll zum 20. Jahrhundert.[88] Weitere Literaturberichte stammen von den Wissenschaftshistorikern Peter Lundgreen und Wolfgang Neugebauer.[89] Die Bildungsgeschichte ist ein Forschungszweig, der vor allem von Historikerinnen und Historikern sowie von Pädagoginnen und Pädagogen bespielt wird und mit dem „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“[90] über ein eigenes Periodikum verfügt. Seit den 1980er Jahren hat dieses Feld eine enorme Forschungskonjunktur erfahren, deren Tendenzen die Universitätshistoriker Rüdiger

85 Heinz-Elmar Tenorth: Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung. Beobachtungen aus der Distanz, Wiesbaden 2020.

86 Hartmut Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944, Göttingen 1987; 2. Teil: Wachstum und Differenzierung der der Deutschen Universitäten 1830-1945, Göttingen 1995.

87 Martin Kintzinger: Bildungsgeschichte der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 299-316. – Ebenso Martin Kintzinger: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter, Ostfildern 2007.

88 Anton Schindling: Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650-1800, München 1994. – Hans-Christof Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, München 2008. – Frank-Lothar Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, München 2003.

89 Vgl. Peter Lundgreen: Historische Bildungsforschung, in: Reinhard Rürup (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis, Göttingen 1977, S. 96-125. – Vgl. Wolfgang Neugebauer: Bildungsgeschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12 (1998); 1 (1999); 2 (1999), S. 584-593, S. 644-656, S. 719-731. – Vgl. ferner Wolfgang Neugebauer: Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte, in: Zeitschrift für Historische Forschung 2 (1995), S. 225-236.

90 Dieses wird von der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt a. M.) herausgegeben.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vom Bruch und Helmuth Trischler in Literaturberichten zusammengetragen haben.[91] Besondere Bedeutung wurde in der Forschung dem Milieu des „Bildungsbürgertums“[92] beigemessen, auf das noch zurückzukommen sein wird. Hierzu haben die Historiker Werner Conze und Jürgen Kocka eine vier Bände zählende Reihe vorgelegt, und auch in Hans-Ulrich Wehlers „Deutscher Gesellschaftsgeschichte“ wird diese für die deutsche Geschichte wirkmächtige Sozialformation immer wieder aufgegriffen.[93]

Bildung ist ein sehr beliebtes Thema im populärwissenschaftlichen Segment des deutschen Buchmarkts, kommt ihr doch bereits seit den Tagens Goethes und Humboldts der Status einer spezifisch deutschen Leitidee zu, die bis heute kaum an politischer und intellektueller Strahlkraft eingebüßt hat. Bücher mit diesem Begriff im Titel haben gute Chancen, sich gut zu verkaufen – man erinnere sich nicht zuletzt an Dietrich Schwanitz‘ Band „Bildung. Alles, was man wissen muß“, der vor zwanzig Jahren die Sachbuch-Bestellerlisten stürmte.[94] Aus der Fülle der zum Teil inhaltlich recht schlichten Titel ragen drei Werke heraus, die sowohl allgemeinverständlich geschrieben und zugleich gehaltvoll sind: die schmalen Monografien „Der Akademisierungswahn“ des Philosophen Julian Nida-Rüme-

---

91 Rüdiger vom Bruch: Universität, Staat, Gesellschaft. Neuere sozial-, disziplin- und personengeschichtliche Beiträge zum deutschen Hochschulwesen vorwiegend im 19. und im frühen 20. Jahrhundert, in: Archiv für Sozialgeschichte 20 (1980), S. 526-544. – Rüdiger vom Bruch: Bildungssystem, Universitäten, Wissenschaften, Gelehrte. Neuere Arbeiten und Ansätze zur deutschen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert, in: Archiv für Sozialgeschichte 29 (1989), S. 439-481. – Helmut Trischler: Wissenschaft und Forschung aus der Perspektive des Historikers, in: Neue Politische Literatur 1 (1988), S. 393-416.

92 Vgl. zur Begriffsgeschichte Ulrich Engelhardt: „Bildungsbürgertum“. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts, Stuttgart 1986.

93 Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Band 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985; Band 2: Bildungsgüter und Bildungswissen, Stuttgart 1990; Band 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung, Stuttgart 1992; Band 4: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation, Stuttgart 1989. – Hans-Ulrich Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815, 3. Aufl., München 1996; Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49; Bd. 3: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815-1845/49, 3. Aufl., München 1996; Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, München 2003; Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949-1990, München 2008.

94 Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muß, München 2002.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lin[95], „Bildung. Eine Anleitung“ des ZEIT-Journalisten Jan Roß[96] sowie „Mythos Bildung“ des Soziologen Aladin El-Mafaalani[97], die der aktuellen Bildungsdiskussion wichtige Impulse gegeben haben.

Was die Geschichte der Universität als Institution angeht, liegt inzwischen ebenfalls ein Standardüberblickswerk vor. Als Reaktion darauf, dass Universitätsgeschichte lange Zeit primär national betrieben wurde, hat sich zu Beginn der 1990er Jahre auf Initiative der Europäischen Rektorenkonferenz eine interdisziplinäre Forschergruppe aus unterschiedlichen Ländern zusammengetan, um eine voluminöse, mehrbändige Synthese europäischer Universitätsgeschichte vorzulegen.[98] Die Gesamtverantwortung für dieses Mammutwerk aus der Feder international renommierter Universitätshistorikerinnen und -historiker aus verschiedenen Ländern hat der Schweizer Soziologe Walter Rüegg übernommen. In diesen Bänden steht die Universitätsgeschichte stärker im Fokus als die allgemeine Bildungsgeschichte.[99]

Neben diesen umfangreichen Sammelwerken haben sich auch einzelne Autorinnen und Autoren an monografischen Überblicksdarstellungen versucht: Hier sind aus mediävistischer Perspektive Hartmut Boockmann, aus politologischer Perspektive Thomas Ellwein, aus eher klassisch universitätshistorischem Blickwinkel Rainer A. Müller und aus gesamteuropäischer Sicht Wolfgang E.J. Weber zu nennen.[100] Den Zeitraum zwischen

---

95 Julian Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg 2014.

96 Jan Roß: Bildung. Eine Anleitung, Berlin 2019.

97 El-Mafaalani: Mythos Bildung.

98 Vgl. Hilde de Ridder-Symoens et al. (Hrsg.): A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992. – Hilde de Ridder-Symoens et al. (Hrsg.): A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in early modern Europe (1500-1800), Cambridge 1996. – Walter Rüegg et al. (Hrsg.): A History of the University in Europe. Vol. III: Universities in the Nineteenth and early Twentieth Century (1800-1945), Cambridge 2004.

99 Vgl. Walter Rüegg: European Universities and similar institutions in existence between 1822 and the end of 1944: A chronological list, in: Rüegg (Hrsg.): A History of the University in Europe. Vol. III, S. 672-692. – Im Anhang des dritten Bands findet sich eine wertvolle alphabetisch sortierte Liste mit Hochschulen und Universitäten, ihrem jeweiligen Gründungsdatum sowie mit Um- und Neugründungen zwischen 1822 und 1944, die ein wichtiges Rechercheinstrument für die standortbezogene Universitätsforschung darstellt.

100 Hartmut Boockmann: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität, Berlin 1999. Diese Studie des renommierten Göttinger Mittelalterhistorikers erschien erst nach seinem Tod mit aus dem Nachlass ergänzten Materialien. – Thomas Ellwein: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Ge-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1750 und 1914 deckt die Synthese des Historikers Charles E. McClelland ab.[101] Von eher antiquarischem Wert sind zwei 1981 in der Bundesrepublik und in der DDR zeitgleich erschienene Gesamtdarstellungen: der Band „Magister und Scholaren" sowie der eindrucksvoll bebilderte kultur- und sozialhistorische Band von Hans-Werner Prahl und Ingrid Schmidt-Harzbach.[102] Laetitia Boehm und Rainer A. Müller verantworteten 1983 ein Kompendium mit Artikeln zu 145 deutschen Hochschulen und Universitäten,[103] das als Nachschlagewerk bis heute verwendbar ist. Das wichtigste universitätsgeschichtliche Periodikum ist das seit 1998 erscheinende „Jahrbuch für Universitätsgeschichte". Das englischsprachige Pendant ist die seit 2003 in Oxford erscheinende „History of Universities".[104] Weitere wichtige Schriftenreihen sind die Reihen „Pallas Athene" und „Contubernium".[105]

Generell ist die Universitätsgeschichte durch heterogene methodische Herangehensweisen charakterisiert: Sozialhistorische Zugänge[106] und systemtheoretische Ansätze[107] kennzeichnen einen Teil der Literatur. Aber auch prosopographische und einzelfallbezogene Forschung[108] ist typisch

---

genwart, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1992. Darin wechseln sich wissenschaftliche Abhandlungen mit kommentierten Quellenauszügen ab. – Rainer A. Müller: Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, München 1990. – Wolfgang E. J. Weber: Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002.

101 Charles E. McClelland: State, Society and University in Germany, Cambridge 1980.

102 Werner Flaschendräger/Günter Steiger (Hrsg.): Magister und Scholaren. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick, Leipzig 1981. – Hans-Werner Prahl/Ingrid Schmidt-Harzbach: Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte, München 1981.

103 Boehm/Müller: Universitäten und Hochschulen in Deutschland.

104 Vgl. hierzu https://global.oup.com/academic/content/series/h/history-of-universities-series-hou/?cc=de&lang=en&.

105 Pallas Athene erscheint seit dem Jahr 2000 unter der Herausgeberschaft von Rüdiger vom Bruch im Franz Steiner Verlag in Stuttgart. Diese Tübinger Beiträge zur Wissenschafts- und Universitätsgeschichte Conbertinum erscheinen bereits seit 1977 im Franz Steiner Verlag in Stuttgart.

106 Vgl. hierzu exemplarisch Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens.

107 Vgl. hierzu exemplarisch Rudolf Stichweh: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert), Frankfurt a. M. 1991.

108 Vgl. Christophe Charle/Jürgen Schriewer: Prosopographie und Vergleich und ihr Beitrag zur europäischen Hochschulgeschichte/Pour une histoire prosopographique comparée des Universités Européennes, in: Jürgen Schriewer et al. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen/A la recherche de l'es-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für universitätshistorische Studien: Es existieren monografische Werke[109] und Sammelbände[110] zu einzelnen Universitäten über einen großen Zeitraum hinweg, spezifische Themen in Universitäten fokussierende[111] sowie konkrete Universitäten in die Hochschullandschaft einbettende Publikationen[112].

Zusätzlich zum Fokus auf Universitäten wurde auch viel zu diversen akademischen Disziplinen geforscht,[113] um mit der Politikwissenschaft[114], der Geschichtswissenschaft[115] und der Soziologie[116] nur einige wenige prominente Beispiele zu nennen. Die Untersuchungen zu konkreten Wissenschaftsdisziplinen unterscheiden sich häufig markant von der allgemeinen universitätshistorischen Literatur. Oftmals werden diese nicht von Forscherinnen und Forschern mit dem Schwerpunkt Universitätsgeschichte verfasst, sondern stammen aus der Feder von im jeweiligen Fachgebiet ausgewiesenen Expertinnen und Experten, die über das persönliche Interesse an disziplingeschichtliche Fragestellungen herangeführt wurden. Nicht die Entwicklung der Institution Universität als Ganzes, sondern die Bedingun-

---

pace universitaire europeén. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert/Etudes sur l'enseignement supérieur aus XUXe et XXe siècle, Frankfurt a. M. 1993, S. 10-41. – Vgl. ferner Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert, Göttingen 1997.

109 Vgl. exemplarisch Hartmut Boockmann: Göttingen. Vergangenheit und Gegenwart einer europäischen Universität, Göttingen 1997. – Almuth Märker: Geschichte der Universität Erfurt 1392-1816, Weimar 1993.

110 Vgl. exemplarisch Alexander Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Wien 1999.

111 Vgl. exemplarisch Michael Höhle: Universität und Reformation. Die Universität Frankfurt (Oder) von 1506 bis 1550, Köln 2002. – Achim Link: Auf dem Weg zur Landesuniversität. Studien zur Herkunft spätmittelalterlicher Studenten am Beispiel Greifswald (1456-1524), Stuttgart 2000.

112 Vgl. exemplarisch Werner Buchholz (Hrsg.): Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. Jahrhundert, Stuttgart 2004.

113 Vgl. Rudolf Stichweh: Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert, in: Schriewer et al. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen, S. 235-250.

114 Wilhelm Bleek: Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München 2001.

115 Vgl. hier statt vieler Ernst Schulin: Geschichtswissenschaft in unserem Jahrhundert. Probleme und Umrisse einer Geschichte der Historie, in: Historische Zeitschrift 245 (1987), S. 1-30.

116 Vgl. exemplarisch M. Rainer Lepsius (Hrsg.): Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945. Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte, Opladen 1981.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gen des jeweils eigenen Faches stehen in der Regel im Mittelpunkt, was zwangsläufig zu anderen Fragestellungen und Untersuchungshorizonten führt.

Neben prosopographischen Herangehensweisen wurden in den vergangenen Dekaden übergreifende Aspekte von universitätsgeschichtlicher Bedeutung erforscht. In diesem Zusammenhang haben verschiedene Tagungsbände der 1995 von Forscherinnen und Forschern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gegründeten „Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte“ (GUW) die Forschung vorangebracht.[117] Nicht zuletzt Studien zu den Studierenden als Sozialgruppe[118] sowie zum „Mythos Humboldt“[119] erfreuen sich einer gewissen Beliebtheit.

Während die Bildungs- und Universitätsgeschichte des Mittelalters, der Übergang zur Neuzeit, die Zeit der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts bis hin zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als relativ gut erforscht

117 Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999. – Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005. – Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und Staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert, Basel 2007. – Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008. – Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Universitäten im öffentlichen Raum, Basel 2008. – Rainer Christoph Schwinges/Christian Hesse (Hrsg.): Professorinnen und Professoren gewinnen. Zur Geschichte des Berufungswesens an den Universitäten Mitteleuropas, Basel 2012. – Sita Streckel/Martin Kintzinger (Hrsg.): Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne, Basel 2015. – Walter Rüegg et al. (Hrsg.): Zwischen Hochschule und Öffentlichkeit, Basel 2016.

118 Vgl. exemplarisch das klassische und einschlägige Werk von Konrad H. Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a. M. 1984.

119 Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001. – Mitchell G. Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien 1999. – Marc Schalenberg: Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870), Basel 2002. – Silvia Paletschek: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Historische Anthropologie 10 (2002), S. 183-205. – Olaf Bartz: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. Blüte und Zerfall des Humboldtianismus, in: Die Hochschule 14 (2005), S. 99-113. – Martin Eichler: Die Wahrheit des Mythos Humboldt, in: Historische Zeitschrift 294 (2012), S. 59-78.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gelten können, gibt es einige Desiderate für die Zeit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Immerhin haben Andreas Franzmann und Barbara Wolbring, Michael Grüttner et al. sowie Rainer Pöppinghege und Dietmar Klenke hilfreiche Sammelbände besorgt, deren Beiträge universitäre Reformentwicklungen und Wissenschaftskulturen im Wandel der Zeit zum Thema haben.[120] In den einschlägigen Epochenwerken zur Geschichte der Bundesrepublik wird dieses Themenfeld zumeist nur kursorisch und am Rande gestreift, die entsprechenden Kapitel in den o. a. Überblickswerken von Ellwein über Boockmann und Weber bis hin zu Rüegg et al. sind zumeist knapp gehalten. In den vergangenen Jahren relativ gut erforscht worden ist die Hochschulgeschichte der DDR.[121] Demgegenüber mag es zwar an guter Literatur über die Ideen- und Kulturgeschichte der Bundesrepublik[122] nicht fehlen, doch die Bildungs- und Universitätsgeschichte jener Jahre bleibt ein von der Forschung bisher wenig beachtetes Feld.[123]

Sehr gut geeignet zum ersten Einstieg in verschiedene Bereiche der Wissenschaftspolitik ist das von den Soziologinnen Dagmar Simon und Karin Zimmermann und den Soziologen Andreas Knie und Stefan Hornborstel herausgegebene „Handbuch Wissenschaftspolitik", das 2010 in erster Auflage erschienen ist und das in der zweiten Auflage von 2016 eine umfassende Überarbeitung und Aktualisierung erfahren hat.[124] Ebenso kompakte wie informative Artikel bietet das „Handwörterbuch der

120 Andreas Franzmann/Barbara Wolbring (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, Berlin 2007. – Michael Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010. – Pöppinghege/Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute.

121 Vgl. Peer Pasternack: Hochschule als Gegenstand der Forschung und Erinnerung. Die DDR-hochschulgeschichtliche Literatur seit 1990, in: Uwe Hoßfeld et al. (Hrsg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990), Bd. 2, Köln 2007, S. 2257-2267.

122 Vgl. statt vieler Jens Hacke: Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik, Göttingen 2006.

123 So fragt Philipp Gassert beispielsweise in einem Literaturbericht zum wahrlich nicht geringen Umfang der Literatur zum Erinnerungsort 1968: „Warum lockt das Thema „1968 und die Hochschulpolitik" so wenige HistorikerInnen hinter dem Ofen hervor?" Vgl. Philipp Gassert: Das kurze „1968" zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur: Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre, in: H-Soz-Kult vom 30. April 2010, http://www.hsozkult.de/literaturereview/id/forschungsberichte-1131.

124 Dagmar Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010. (in der Kurzfassung zit. als Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl.). – Dagmar Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik,

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulreform“ der Hochschulforscher Falk Bretschneider und Peer Pasternack.[125] Gleichfalls zum orientierenden Überblick empfehlen sich ein Band der Historiker Hans-Werner Fuchs und Lutz Reuter sowie ein ausführlicher Handbuchaufsatz des Pädagogen Achim Leschinsky, die aufgrund ihrer Erscheinungsdaten aktuelle Entwicklungen zwar nicht berücksichtigen konnten, aber wesentliche Grundlagen verdichtet darstellen.[126] Systematische Analysen verschiedener Dauerbaustellen im Hochschulreformbereich, die die Bedingungen von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung fokussieren, hat Peer Pasternack vorgelegt.[127] Gute Überblicke zu verschiedenen Baustellen des Reformbetriebs finden sich beim Hochschulforscher Ulrich Teichler und in dem von der Hochschulforscherin Barbara Kehm et al. besorgten Sammelband „Funktionswandel der Universitäten“.[128] Seine Erfahrungen als HRK-Präsident hat Peter-André Alt in verschiedenen Betrachtungen über die heutige Universität zusammengetragen.[129] Mit Blick auf die klassische Bildungsforschung wurde wiederholt die Isolation allgemeiner sozialwissenschaftlicher Ausrichtung kritisiert und eine engere Verzahnung mit dezidiert politikwissenschaftlichen Konzepten angemahnt.[130] Arbeiten, die eine konkrete *policy*-Analy-

---

2. Aufl., Wiesbaden 2016. (in der Kurzfassung zit. als Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl.)

125 Falk Bretschneider/Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform, Bielefeld 2005.

126 Hans-Werner Fuchs/Lutz R. Reuter: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen 2000. – Achim Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, in: Kai S. Cortina et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 148-213.

127 Peer Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten, Bielefeld 2014. – Peer Pasternack: Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes, Bonn 2006.

128 Vgl. Ulrich Teichler: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen, Münster 2014. – Barbara M. Kehm/Harald Schomburg/Ulrich Teichler (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung, Frankfurt a. M. 2012.

129 Vgl. Peter-André Alt: Exzellent!? Zur Lage der deutschen Universität, München 2021.

130 Vgl. Anne Corbett: Higher Education as a Form of European Integration. How Novel Is the Bologna Process, in: ARENA Working Paper 15 (2006), S. 4. – Björn Stensaker et al.: Introduction, in: Jelena Brankovic et al. (Hrsg.): The Re-Institutionalization of Higher Education in the Western Balkans. The Inter-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

se vor dem Hintergrund ideengeschichtlich und zeithistorisch informierter Vorarbeiten unternehmen, sind eher selten. Eine Ausnahme stellt die Habilitationsschrift der Verwaltungswissenschaftlerin Cristina Fraenkel-Haeberle dar, die ihren Vergleich universitärer Modernisierungen im europäischen Mehrebenensystem in Italien, Österreich und Deutschland mit einem ausführlichen Kapitel zur institutionellen Entwicklung von der mittelalterlichen Einheitsuniversität zur differenzierten Universität der Moderne einleitet.[131]

Jenseits der klassischen fachwissenschaftlichen Literatur sind für das Forschungsfeld Hochschulpolitik verschiedene Zeitschriften, Zeitungen sowie nicht zuletzt auch der immer wichtiger werdende Bereich der Blogs und Podcasts im Internet und in den Neuen Medien von Bedeutung. Die großen Flaggschiffe auf dem Zeitschriften-Markt sind die monatlich vom Deutschen Hochschulverband herausgegebene „Forschung & Lehre" sowie die von großen Verlagshäusern herausgegebenen Magazine „ZEIT Campus" und „Bento" (bis 2019 „Uni Spiegel").[132] Zudem haben auch die „Süddeutsche Zeitung" und die „Frankfurter Allgemeine Zeitung" hochschulpolitische Themenseiten, deren Artikel häufig Akzente in hochschulpolitischen Debatten setzen. Gleiches gilt im Hörfunkbereich für das im Deutschlandfunk werktäglich produzierte Magazin „Campus & Karriere".[133] Den mit Abstand bestinformierten und vielrezipierten Internetblog führt der Wissenschaftsjournalist Jan-Martin Wiarda.[134] Wichtige Newsletter sind der „DHV Newsletter" und „ZEIT Wissen 3".[135]

In Bezug auf die nordrhein-westfälische Hochschulpolitik seit 2005 existiert anders als für die Universitätsgeschichte und für die Hochschulpolitik insgesamt kein Forschungsstand, der diesen Namen verdienen würde. Kapitel 4 speist sich daher weniger aus einschlägiger Sekundärliteratur, da

---

play between European Ideas, Domestic Policies and International Practices, Frankfurt a. M. 2014, S. 9-18, S. 12.

131 Cristina Fraenkel-Haeberle: Die Universität im Mehrebenensystem. Modernisierungsansätze in Deutschland, Italien und Österreich, Tübingen 2014, insb. S. 313-374.

132 DHV: Forschung & Lehre, in: https://www.forschung-und-lehre.de/. – ZEIT Campus, in: https://www.zeit.de/campus/index. – Bento, in: https://www.bento.de/.

133 Deutschlandfunk: Campus & Karriere, in: https://www.deutschlandfunk.de/campus-karriere-das-bildungsmagazin.

134 Wiarda-Blog, in: https://www.jmwiarda.de/blog/.

135 Deutscher Hochschulverband: Newsletter, in: https://www.hochschulverband.de/newsletter.html#. –
Die Zeit: Überblick Newsletter, in: https://community.zeit.de/newsletter.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diese schlicht nicht existiert. Quellengrundlage ist stattdessen das hervorragend organisierte und vollständig digital zugängliche Dokumenten- und Recherche-Archiv des nordrhein-westfälischen Landtags.[136] In diesem wird sämtliches parlamentarische Schriftgut von protokollierten Debatten über Anträge bis hin zu Stellungnahmen der Forschung zur Verfügung gestellt. Daneben wurden auch die Wahlprogramme der nordrhein-westfälischen Parteien zu den vier Wahlen zwischen 2005 und 2017 sowie die regionale und überregionale Medienberichterstattung zu Rate gezogen.

136 Landtag Nordrhein-Westfalen: Dokumente & Recherche, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Navigation_R2010/040-Dokumente-und-Recherche/Inhalt.jsp.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2. Universitäre Bildung in Deutschland. Ideentheoretische Perspektiven und realgeschichtliche Entwicklung

2.1. Die Wurzeln von Bildung und Universität im Mittelalter

„Rex illiteratus quasi asinus coronatus!" –
„Ein ungebildeter König kommt einem gekrönten Esel gleich!"
Heinrich Beauclerc (1068-1135)

Wer sich mit dem Ursprung der abendländischen Universität und der Genese des europäischen Bildungsverständnisses intensiver beschäftigt, ist erstaunt, wie sehr man dem heutigen Bildungsbegriff und der Institution Universität unserer Tage ihre Wurzeln noch anmerken kann.

2.1.1 Die Entstehung der Universität

Die im Hoch- und Spätmittelalter entstandenen Schulen und Universitäten[1] waren Institutionen, die Kapazitäten für eine neue Organisation von Wissen und eine neue Infrastruktur für Bildung darstellten. Sozialstrukturelle Bedingungen wie der Ausbau von Städten, der wachsende Bedarf an Verwaltung und die Expansion von Märkten und Verkehrswegen führten zu einer steigenden Nachfrage nach Qualifikationen wie Schreiben, Lesen, Mehrsprachigkeit, juristischer Expertise und geografischer Kenntnis, von denen der entscheidende „Impuls zum Ausbau des höheren Bildungswesens" ausging, der schließlich die Gründung dieser neuen Infrastruktur begünstigte.[2] Schulen und Universitäten erlaubten es, Wissen und Bildung

1 Vgl. die noch immer lesenswerte klassische Darstellung von Herbert Grundmann: Vom Ursprung der Universität im Mittelalter, Berlin 1957.

2 Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 51. – Vgl. Arnold Esch: Die Anfänge der Universität im Mittelalter, in: Arnold Esch: Zeitalter und Menschenalter. Der Historiker und die Erfahrung vergangener Gegenwart, München 1994, S. 93-114, S. 93-99. – Vgl. zum Zusammenhang von Wissenskultur und sozialen Wandlungsprozessen Johannes Fried/Thomas Kailer: Einleitung. Wissenskultur(en) und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, in: Johannes Fried/Thomas Kailer (Hrsg.): Wissenskulturen Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin 2003, S. 7-19.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu kanonisieren und sollten stilbildend für die Entwicklung der europäisch-westlichen Kultur werden. Weder die Antike noch andere Kulturkreise kannten vergleichbare Wissens- und Bildungsinstitutionen,[3] weshalb es nicht zu weit geht, die Universität als „genuin europäische Bildungsinstitution“[4] zu bezeichnen.

Ausgehend von Vorläuferinstitutionen wie Kloster- und Domschulen[5], die zwar eine wichtige Rolle für die Überlieferung antiker Texte spielten, die aber den fortschreitenden Lern- und Erkenntnismethoden nicht mehr entsprachen, bildeten sich im 13. Jahrhundert die ersten Hochschulen.[6] Die zentrale Bedeutung der Kirche[7] für die Entstehung der Universität zeigt sich neben der Übernahme klösterlicher Organisationsformen wie Hierarchieabstufungen, Einweihungsritualen und exklusiver Sprache vor allem in der Bereitstellung von Feudalgütern und landwirtschaftlichem Besitz, die als ökonomische Grundlage der frühen Universitäten dienten.[8] Lehrende und Lernende schlossen sich außerhalb von Bischofskirchen und Abteien zu berufsgenossenschaftlichen Korporationen oftmals im Umkreis von berühmten Autoritäten zusammen: Diese in den Quellen als *studium generale*[9] oder *universitates magistrorum et scholarium* bezeichneten Institutionen entstanden weniger obrigkeitsstaatlich initiiert als vielmehr aus spontanen gesellschaftlichen Bedürfnissen heraus, zunächst in Italien, Frankreich und England, dann auch auf deutschem Boden.[10]

---

3 Vgl. Walther Rüegg: Foreword, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. xix-xxvii.

4 Peter Baumgart: Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: Winfried Böhm/Martin Lindauer (Hrsg.): Europäischer Geist, europäische Verantwortung. Ein Kontinent fragt nach seiner Identität und Zukunft, Stuttgart 1993, S. 71-89.

5 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 29-45. – Laetitia Boehm: Das mittelalterliche Erziehungs- und Bildungswesen, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 291-346, S. 303-305, S. 326-329. – Vgl. anschaulich Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 55-75.

6 Vgl. Jacques Verger: Patterns, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 35-75, S. 35-37.

7 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 26-28. – Vgl. Paolo Nardi: Relations with Authority, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 77-107, S. 81-86.

8 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 55. – Vgl. Christian Hesse: Pfründen, Herrschaften und Gebühren. Zu Möglichkeiten spätmittelalterlicher Universitätsfinanzierung im Alten Reich, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 57-86.

9 Vgl. Olaf Pedersen: The First Universities. “Studium Generale” and the origin of university education in Europe, Cambridge 1997.

10 Vgl. Boehm: Einführung, S. 12-13.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Das Wort Universität verweist nicht, wie irrtümlich oftmals angenommen, auf die Universalität der zu studierenden Fächer, sondern leitet sich von dem mittelalterlichen Begriff für eine nicht durch Herkunft oder Geburt definierte Standeskorporation ab (*universitas*).[11] Als älteste Universität des abendländischen Raums gilt die Universität Bologna mit ihrem Gründungsdatum 1088.[12] Die zweite Universität von Weltruf, die die europäische Bildungsentwicklung prägen sollte, entstand in Paris zwischen 1208 und 1212.[13] Im Jahr 1348 wurde auf dem Boden des Alten Reiches mit der Carolina die erste deutsche Universität in Prag gegründet,[14] die zu einer veritablen „Initialzündung für die Bildungsgeschichte in Deutschland"[15] wurde, da sie eine Welle von Universitätsgründungen auslöste.[16]

Rainer Christoph Schwinges differenziert zwischen drei institutionellen Typen, die zwischen 1200 und 1500 unter dem übergreifenden Label „Universität" firmierten. Er unterscheidet eine *ältere universale Epoche* (12.-14. Jahrhundert), in der die Universitäten ausschließlich durch die beiden Universalmächte Kaisertum und Papsttum legitimiert waren, von einer *jüngeren partikularen Epoche* (ab dem 14. Jahrhundert), in der beschleunigt durch das Schisma von 1378 territoriale und nationale Kräfte an die Stelle der früheren Universalinstanzen traten.[17] Während in der älteren Epoche

11 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 14. – Vgl. Moraw: Aspekte und Dimensionen, S. 7.

12 Peter Landau: Bologna. Die Anfänge der europäischen Rechtswissenschaft, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 59-74, S. 72. – Nicht von ungefähr wählten sich Europas politische Eliten zum Ende des 20. Jahrhunderts ebenjene Stadt als Tagungsort aus, um die ambitionierteste Hochschul- und Bildungsreform der jüngeren Geschichte zu verabschieden.

13 Vgl. Joachim Ehlers: Paris. Die Entstehung der europäischen Universität, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 75-90. – Ferner Stephen C. Ferullo: The origins of the University. The schools of Paris and their Critics 1100-1215, Stanford 1985.

14 Vgl. Frantisek Smahel: Die Prager Universität im Mittelalter. The Charles University in the Middle Ages. Gesammelte Aufsätze, Amsterdam 2007. – Peter Moraw: Prag. Die älteste Universität in Mitteleuropa, in: Demandt (Hrsg.): Stätten des Geistes, S. 127-146. – Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 74-91. – Peter Moraw: Die Prager Universität im Mittelalter. Grundzüge ihrer Geschichte im europäischen Zusammenhang, in: Sudetendeutsche Akademie der Wissenschaften und Künste (Hrsg.): Die Universität zu Prag, München 1986, S. 9-134.

15 Demandt: Stationen europäischer Geistesgeschichte, S. 311.

16 Hierzu gehören etwa Wien (1365), Heidelberg (1385), Köln (1388) und Erfurt (1392).

17 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: The Medieval German University. Transformation and Innovation, in: Paedagogica Historica 34 (1998), S. 375-388. – Rainer Christoph Schwinges: Genossenschaft und Herrschaft in der vormodernen Uni-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

noch vor allem Ein- oder Zwei-Fakultäten-Modelle vorherrschten, entwickelte sich in der jüngeren Epoche die Vier-Fakultäten-Universität, die den dritten von Schwinges identifizierten Universitätstypus darstellt.[18]

Um die Universitäten herum gab es ein dichtes Netz an Patronage und Klientelpflege. Typischerweise gruppierten sich um einzelne Magister herum ein Heer an Haus- und Tischgenossen, die zumeist nach den Kriterien Verwandtschaft, Freundschaft und Landsmannschaft ausgewählt wurden.[19] In der Bildungsgesellschaft des Mittelalters waren Stand und Geburt entscheidend.[20] Besonders schwierig erscheint es, die Frage nach dem „ans Licht treten" (Peter Moraw) des deutschen Professors als Sozialtypus zu beantworten.[21] Der Begriff „Professor" taucht zwar in mittelalterlichen Quellen auf. Die vollberechtigten und vollbesoldeten Lehrer der höheren Fakultäten, aus denen sich Doktorenkollegien bildeten, wurden aber auch als Magister oder Doktoren bezeichnet,[22] sodass davon ausgegangen werden kann, dass diesem Titel bzw. dieser Berufsbezeichnung nicht die heutige herausgehobene Rolle zukommt. Zugespitzt formuliert Peter Moraw: „Zuerst war die deutsche Universität da, dann erst der deutsche Professor."[23]

---

versität, in: Historischer Verband Bayerischer Genossenschaften (Hrsg.): Entwicklung und Realisierung des Genossenschaftsgedankens vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 2000, S. 78-94. – Dieser Typologie liegt die geografisch-entwicklungsgeschichtliche Unterscheidung zwischen einem *älteren Europa* mit antik-mediterranem Hintergrund (etwa in Italien, Frankreich, Spanien) und einem *jüngeren Europa* östlich der Rheinlinie (etwa im Alten Reich, Ostmitteleuropa und Skandinavien) zu Grunde. Vgl. dazu Peter Moraw: Über Entwicklungsunterschiede und Entwicklungsausgleich im deutschen und europäischen Mittelalter, in: Peter Moraw: Über König und Reich. Aufsätze zur deutschen Verfassungsgeschichte des späten Mittelalters, Sigmaringen 1995, S. 293-320.

18 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff. Fest und Freizeit in der Universität des Mittelalters (14. bis 16. Jahrhundert), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 11-27, S. 18.

19 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 21.

20 Vgl. Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 77.

21 Vgl. Peter Moraw: Improvisation und Ausgleich. Der deutsche Professor tritt ans Licht, in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 309-326.

22 Vgl. ebd., S. 311-312.

23 Ebd., S. 325. – Im Zusammenhang auch Peter Moraw: Der deutsche Professor vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, in: Moraw: Gesammelte Beiträge, S. 369-387.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.1.2 Rechtliche Stellung und sozialgeschichtliche Aspekte

Inwiefern tatsächlich von einer *libertas scholastica*, also demjenigen, was man heute akademische Freiheit nennt, schon im Mittelalter die Rede sein kann, ist in der Literatur umstritten. Während Hartmut Boockmann die Unabhängigkeit akademischen Forschens und Lehrens von staatlichen Eingriffen hervorhebt,[24] hält Peter Classen es für anachronistisch und unangemessen, die *libertas scholastica* des Mittelalters zu glorifizieren.[25] Wie jede andere Institution des Mittealters war die Universität ein Spiegelbild der zeitgenössischen gesellschaftlichen Hierarchien: Zwar wurde im Prinzip jeder aufgenommen, doch in qualitativer, rechtlicher und sozialer Hinsicht gab es beträchtliche Unterschiede.[26] Friedrich Paulsen, Verfasser eines älteren Standardwerks zur Universitätsgeschichte, datiert ebenso wie Rainer Christoph Schwinges die heutige Form von akademischer Freiheit auf den Beginn des 19. Jahrhunderts.[27] Die wörtliche Entsprechung *libertas scholastica*, so Schwinges, produziere lediglich eine Scheinkontinuität, die real nicht gegeben war.[28] Nur in Bezug auf die rechtliche Autonomie der Universitäten ist der Begriff von Belang.[29] Ein frühes Belegdokument hierfür ist die *Authentica Habita*, die 1188 von Kaiser Friedrich Barbarossa erlassen wurde und die Professoren und Scholaren Geleitschutz für Studienreisen und Gerichtsschutz für den jeweiligen Studienort gewährleistete.[30] Aus der Frühphase des 13. Jahrhunderts datieren die auf päpstliche Gesetzgebung zurückgehende Einführung des *examen rigorosum* sowie die Überführung der früheren Ehrentitel Magister und Doktor in akademische Grade.[31] Viele Ordnungsprinzipien und Ämter des akademischen

24 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 16-24.
25 Vgl. Peter Classen: Zur Geschichte der „akademischen Freiheit", vornehmlich im Mittelalter, in: Historische Zeitschrift 232 (1981), S. 529-553, S. 549-550.
26 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 19.
27 Vgl. Friedrich Paulsen: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902 (ND Hildesheim 1966), S. 52-60.
28 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Libertas scholastica im Mittelalter, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 1-16, S. 2.
29 So die Übersetzung bei Helene Wieruszowski: The Medieval University. Masters, Students, Learning, New York 1966, S. 15-16.
30 Vgl. Winfried Stelzer: Zum Scholarenprivileg Friedrich Barabarossas (Authentica Habita), in: Deutsches Archiv zu Erforschung des Mittelalters 34 (1978), S. 123-165.
31 Vgl. Boehm: Einführung, S. 14. – Die akademischen Grade Magister und Doktor, die zu einer Lehrbefugnis an einer Universität berechtigten, wurden erst im 19. Jahrhundert durch die Habilitation als weiteren akademischen Grad ergänzt.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lehr- und Forschungsbetriebs, wie der *rector magnificus* als oberste Instanz, der *cancellarius* als Vertreter der kirchlichen Behörden,[32] die Gliederung der Wissenszweige in verschiedene Fakultäten sowie deren Vorsitz durch einen gewählten *decanus*, entstanden bereits im 13. Jahrhundert und prägen die deutsche Universität bis heute.[33]

Die typische Universität des 13. und 14. Jahrhunderts musste vom Papst und/oder dem Kaiser privilegiert und damit offiziell anerkannt sein[34] und sie bestand in der Regel aus vier Fakultäten: Die Theologie stand zumindest im Alten Reich unangefochten an der Spitze des mittelalterlichen Bildungssystems, danach folgten die Jurisprudenz, die Medizin und die artistische Fakultät. Der artistischen Fakultät, die immerhin 80 % der Immatrikulierten beherbergte, fiel eine propädeutische Rolle für die drei höheren Fakultäten zu, indem sie den Kanon der abendländischen Bildung in den sieben Freien Künsten (*septem artes liberales*) bündelte.[35] Hierzu zählten das *trivium*,[36] bestehend aus den drei sprachlichen Disziplinen Grammatik, Rhetorik und Logik, und das *quadrivium*,[37] das sich aus den vier mathematischen Fächern Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik zusammensetzte.

Über die Studenten der artistischen Fakultäten gibt es nur wenige gesicherte Erkenntnisse: Klaus Wriedt hat trotz aller Quellenprobleme eine ge-

32 Vgl. Laetitia Boehm: Cancellarius Universitatis. Die Universität zwischen Korporation und Staatsanstalt, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 695-713.

33 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 25.

34 Vgl. Roderich Schmidt: Päpstliche und kaiserliche Universitätsprivilegien im späten Mittelalter, in: Barbara Dölemeyer/Heinz Mohnhaupt (Hrsg.): Das Privileg im europäischen Vergleich, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1999, S. 143-152.

35 Vgl. Wolfgang E.J. Weber: Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002, S. 42-52.

36 Vgl. Gordon Leff: The Trivium and the three Philosophies, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 307-336. – Vgl. Paul Gerhard Schmidt: Grammatik und Rhetorik an den Universitäten des Spätmittelalters, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 53-62. – Vgl. Maarten J. F. M. Hoenen: Ars artium et scientia scientiarum. Logik an den mittelalterlichen Universitäten von Paris und im Alten Reich, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 63-82.

37 Vgl. John North: The Quadrivium, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. I, S. 337-359. – Vgl. Christoph Schöner: Arithmetik, Geometrie und Astronomie/Astrologie an den Universitäten des Alten Reiches. Propädeutik, Hilfswissenschaften der Medizin und praktische Lebenshilfe, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 83-104. – Vgl. Martin Staehlin: Musik in den Artistenfakultäten deutscher Universitäten des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 129-142.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ringe Differenzierung an Berufsbildern, einen auffallend häufigen Wechsel zwischen Studium und Beruf sowie eine verhältnismäßig geringe soziale Wertschätzung ausgemacht.[38] Die Unterweisung in den sieben Künsten galt zwar einerseits als Voraussetzung, um sich dem Studium an den höheren Fakultäten zuwenden zu können. Da die artistischen Fakultäten jedoch nur propädeutische Aufgaben wahrnahmen, waren sie von anderen Fakultäten wenig angesehen[39] und wurden als *ancillae scientiae*, als Sklavinen der Wissenschaften, bezeichnet.[40]

Die klassische scholastische Lehrmethode sah in der Regel so aus, dass im Rahmen der *lectio* ein Abschnitt aus einem kanonischen Werk verlesen und mit Kommentaren versehen wurde, zu dem dann einige *quaestiones* aufgeworfen wurden. Zu diesen *quaestiones* wurden im Anschluss Lösungsvorschläge (*arguitur*) oder Wiederlegungen (*responditur*) entwickelt, was als Diskussion des Themas (*disputatio*) bezeichnet wurde. Jede Lehreinheit schloss mit dem vierten Schritt der geistigen Entscheidung des aufgeworfenen Problems (*determinatio*).[41] Diese Methode forderte Überlegen und Disputieren heraus, was neben der statischen Komponente der Kanonisierung von Wissen in Kompendien und Summen[42] eine Fortentwicklung tradierter Wissensbestände mit sich brachte.

Die Universität als Institution war immer schon in spezifische soziale Kontexte eingebunden. Sie vermittelte nicht nur Bildung und Wissen, sondern „formte […] auch auf vielfältige Weise den Habitus der Studierenden, über die dann die an der Universität eingeübten Verhaltensweisen

38 Vgl. Klaus Wriedt: Studium und Tätigkeitsfelder der Artisten im späten Mittelalter, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 9-24.

39 Gegen ihre angebliche Lebensfremdheit und Praxisferne mussten sich die artistischen Fächer bereits damals durchsetzen. So gab es Bestrebungen, den sieben freien Künsten die sieben handwerklichen Künste (*artes mechanicae*) entgegenzustellen. – Vgl. Laetitia Boehm: Artes mechanicae und artes liberales im Mittelalter. Die praktischen Künste zwischen illiterater Bildungstradition und schriftlicher Wissenschaftskultur, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 493-516.

40 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Von der Propädeutik zum Königsweg. Die artes-Fakultäten in sieben Jahrhunderten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 1 (1998), S. 239-246.

41 Vgl. dazu die anschauliche Schilderung bei Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 48-53. – Klassisch Martin Grabmann: Die Geschichte der scholastischen Methode. Zweiter Band: Die scholastische Methode im 12. und im beginnenden 13. Jahrhundert, Freiburg 1911 (ND Darmstadt 1961).

42 Die einflussreichsten Synthesen tradierter Wissensbestände (Summen) stammen von Albertus Magnus und Thomas von Aquin. Albertus Magnus Institut (Hrsg.): Alberti Magni Opera Omnia, Münster 1951ff. – Thomas von Aquin: Summa Theologiae (1265-1273).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in den außeruniversitären Raum transferiert wurden".[43] Die neuere Forschung hat sich Ritualen und Zeremonien als zentralen Elementen von Universitätskultur verstärkt zugewendet.[44] Ein Beispiel ist die bereits im späten Mittelalter bezeugte Einführung von spezifischen Insignien wie Hut, Mantel und Buch, die Magistern und Doktoren vorbehalten waren, und die eine neue soziale Rolle der Scholaren als gesellschaftlicher Stand neben der Aristokratie symbolisierten.[45] Es entwickelten sich öffentliche akademische Feierlichkeiten wie Einweihungen, Promotionsfeiern[46] oder Rektoratswechsel, die Laetitia Boehm unter dem aus den Quellen entnommenen Sammelbegriff *actus publicus* als repräsentative Öffentlichkeitselemente beschrieben hat.[47] Während Schwinges, wie oben gesehen, davon ausgeht, dass die Universität in sozialhierarchischer Hinsicht ein Abbild der ständisch organisierten Gesellschaft gewesen sei,[48] hat Rudolf Stichweh dem entgegen gehalten, dass die Universitäten des Alten Reiches durchaus eine Art „Gegenordnung" repräsentierten, indem sie alternative soziale Gefüge auf ihrem Terrain realisieren konnten.[49]

Die Untersuchung universitärer Kommunikationsstrukturen hat interessante Erkenntnisse zu Tage gefördert. So gehörte etwa die penibel rituali-

---

43 Wolfgang Flügel/Stefan Dornheim: Die Universität als Jubiläumsmultiplikator in der Frühen Neuzeit. Akademiker und die Verbreitung des historischen Jubiläums, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 51-70, S. 51.

44 Vgl. Gerhard Oberkofler: Universitätszeremoniell. Ein Biotop des Zeitgeistes, Wien 1999. – Peer Pasternack/Falk Bretschneider (Hrsg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig 1999. – Vgl. Marian Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Repräsentation und Konflikt an der Universität in der frühen Neuzeit, Darmstadt 2006.

45 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 96-97. – Vgl. dazu auch Laetitia Boehm: Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 607-646.

46 Vgl. Marian Füssel: Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit, in: Schwinges (Hrsg.): Examen, Titel, Promotionen, S. 411-450. – Vgl. Reinhildis von Ditzhuyzen: Selbstdarstellung der Universität. Feiern und Zeremoniell am Beispiel von Doktorpromotionen, in: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum, Basel 2008, S. 45-75.

47 Vgl. wieder abgedruckt Laetitia Boehm: Der „actus publicus" im akademischen Leben. Historische Streiflichter zum Selbstverständnis und zur gesellschaftlichen Kommunikation der Universitäten, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 675-693, S. 693. – Vgl. dazu auch Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis, S. 127-149.

48 Vgl. Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 19.

49 Vgl. Stichweh: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität, S. 320.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sierte, agonal strukturierte Disputation zu einem zentralen Aspekt universitärer Kommunikationskultur.[50] Im sozialen Kontext gab es stets unausgesprochene Konventionen, Umgangsformen und Verhaltenscodizes, welche häufig erst durch Verstöße gegen dieselben zum Vorschein traten.[51] Ordnungsstörungen sowie Rang- und Präzedenzkonflikte sind in großer Zahl in Universitätsarchiven dokumentiert und geben Aufschlüsse über die soziale Eigenlogik und die Spielregeln der Universität als Institution.[52] Laetitia Boehm fasst fünf historische Grundelemente der Universität im Mittelalter zusammen, die sich in ihrem Wesenskern bis heute mehr oder weniger erhalten haben: (1) die persönliche Rolle von Autoritäten und das damit zusammenhängende Meister-Schüler-Verhältnis; (2) der freie Zusammenschluss von Lehrern und Schülern; (3) die korporativ-genossenschaftliche Ausgestaltung; (4) die relative rechtliche Autonomie sowie (5) die Etablierung eines Graduierungswesens.[53]

2.1.3 Das mittelalterliche Bildungsverständnis

Eine exakte Entsprechung unseres heutigen Bildungsbegriff lässt sich im Sprachgebrauch des Mittelalters nicht ausmachen: Begriffe wie *eruditio* (Erziehung), *prudentia* (Klugheit), *sapientia* (Weisheit), *cognitio* (Einsicht) und *ratio* (Vernunft) streifen ähnliche und benachbarte Phänomene, zielen jedoch nicht auf einen umfassenden Bildungsbegriff ab.[54] Dennoch liegen die etymologischen Ursprünge des heutigen Bildungsbegriffs in der Philosophie des Mittelalters, und zwar vor allem in der mystischen Theologie bzw. naturphilosophischen Spekulation.[55] Im Hochmittelalter war es vor allem Thomas von Aquin (1225-1274), der für die schulbildende Weiter-

50 Vgl. hierzu Markus Friedrich: Die Grenzen der Vernunft. Theologie, Philosophie und gelehrte Konflikte am Beispiel des Helmstedter Hofmannsstreits und seiner Wirkungen auf das Luthertum um 1600, Göttingen 2004, S. 135-141, S. 157-178.

51 Vgl. Martin Mulsow: Unanständigkeit. Zur Mißachtung und Verteidigung des Decorums in der Gelehrtenrepublik, in: Historische Anthropologie 8 (2000), S. S. 98-118.

52 Vgl. Füssel: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis, S. 188-322.

53 Vgl. Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 594-599.

54 Vgl. Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 12.

55 Vgl. dazu ausführlich Ilse Schaarschmidt: Der Bedeutungswandel der Worte „bilden“ und „Bildung“ in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder, Königsberg 1931. (Neudruck in Carl-Ludwig Furck/Georg Geißler (Hrsg.): Kleine pädagogische Texte, Bd. 23, Weinheim 1965. – Kompakter dargestellt bei Vierhaus: Bildung, S. 509-511.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gabe antiken Wissens in theologischen Kategorien verantwortlich zeichnete.[56] Im Zentrum des thomanischen Weltbilds steht Gott als Schöpfer alles Seienden, das der Mensch als besonderes Geschöpf Gottes selbst erfahren kann und anderen lehrend beizubringen vermag. In seiner Interpretation antiken Denkens unterscheidet Thomas die passive Aneignungsform von Wissen, also Lernen (*potentia passiva*), von der aktiven Weitergabe von Wissen, also Lehren (*potentia aktiva*).[57]

Im Zentrum des mittelalterlichen Bildungsverständnisses stand die autoritative Beziehung des Lehrenden gegenüber dem Lernenden unter den Auspizien der Kirche.[58] Diese Überzeugungen wurden in der deutschen Mystik von Autoren wie Meister Eckhart (1260-1328) und Heinrich Seuse (1295-1366) zunehmend in Frage gestellt.[59] Ernst Lichtenstein zufolge lässt sich Meister Eckhart als Begriffsschöpfer des Wortes „Bildung" identifizieren. Aus einer Verknüpfung der *imago-Dei*-Theologie, der neuplatonischen Emanations- und Reintegrationslehre und des lateinischen *forma*-Begriffs nach der Übersetzung der biblischen Genesis und des paulinischen zweiten Korintherbriefs führte Meister Eckhart den Begriff als Neologismus ein.[60] Zentral ging es um das „Bildwerden" Gottes in der Geburt Jesu Christi. Die Interpretation der Welt als Emanation Gottes ist eher eine neuplatonisch ausgerichtete christliche Vorstellung, die in Konkurrenz zur aristotelisch beeinflussten scholastischen Tradition des Thomas tritt. Kurz gesagt kann der Mensch nach Meister Eckhart seinem Gott durch die Pflege seiner Bildung näherkommen. Dies ist der Ursprungsgedanke der abendländischen Bildungsidee.

Schon diese kursorischen Bemerkungen deuten an, wie sehr eine Rekonstruktion des mittelalterlichen Bildungsbegriffs ein Hineindenken in die religiöse Einheit des mittelalterlichen Weltbilds erfordert,[61] was dem modernen, säkular sozialisierten Zeitgenossen nicht immer leicht fallen mag. Die Wiege der abendländischen Bildungs- und Wissenskultur kann

56 Vgl. zu Leben und Werk statt vieler Volker Leppin: Thomas von Aquin. Zugänge zum Denken des Mittelalters, München 2009.
57 Vgl. Thomas von Aquin: Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio 11, Articulus 1, hier nach Ausgabe übertragen von Edith Stein, Bd. 1, Freiburg 1952, S. 284-285.
58 Vgl. Benner/Brüggen: Bildsamkeit/Bildung, S. 180.
59 Vgl. Theodor Ballauff: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 1, Freiburg/München 1969, S. 459-471.
60 Vgl. Lichtenstein: Von Meister Eckhart bis Hegel, S. 262-264.
61 Vgl. Boehm: Das mittelalterliche Erziehungs- und Bildungswesen, S. 294-295, S. 299-303. – Vgl. Kitzinger: Wissen wird Macht, S. 18-21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nicht verstanden werden ohne Frömmigkeit und christliche Spiritualität. Gleichzeitig stößt man bei der Frage nach den geistesgeschichtlichen Hintergründen für die Herausbildung eines neuen Verständnisses von Bildung unweigerlich auf den Prozess der beginnenden Abschichtung von Geistlichem und Weltlichem im Hochmittelalter.[62] Diese permanente machtpolitische Konfrontation verwies stets auf eine originär geistige Dimension, die nach theologischer und/oder philosophischer Unterfütterung verlangte. Die Einheit des mittelalterlichen Weltbilds bekam erste Risse und führte in einem sehr langen geistesgeschichtlichen Prozess zu dem, was Max Weber als „Entzauberung der Welt"[63] bezeichnet hat. Tradierte Glaubensgewissheiten gerieten ins Wanken und trugen zur Entstehung der Moderne bei. Es dürfte kein Zufall sein, dass die Entwicklung neuer Formen von Bildung sowie der Institution der Universität eng mit diesen Prozessen zusammenhängen.

Neben der Konfrontation zwischen Geistlichem und Weltlichem war die Überlieferung von jahrhundertelang nicht zugänglichen antiken, insbesondere aristotelischen Schriften durch die Araber und Mauren ein weiterer Faktor.[64] In der Rezeption, Übersetzung und Kommentierung der aristotelischen Schriften begann sich ein neuer Rationalitätstypus zu etablieren,[65] der die abendländische Bildungsgeschichte prägen sollte. Vermittelt über Autoren wie Abaelard (1079-1142), Thierry von Chartres (1085-1155), Gilbert von Poitiers (1080-1155), Domenicus Gundissalinus (1110-1181) und Alanus (1120-1202) kam es nicht nur zu einer Wiederentdeckung und Adaption antiken Bildungsguts, sondern es begannen neue Formen von Wissen zu erblühen. Richard W. Southern hat dies als „intellektuelle[…] Revolution"[66] bezeichnet.

---

62 Vgl. Arnold Esch: Die Anfänge der Universität, S. S. 94.

63 Vgl. Max Weber: Wissenschaft als Beruf, in: Horst Baier et al. (Hrsg.): Max Weber Gesamtausgabe, Bd. 17, Tübingen 1992, S. 71-112, S. 87.

64 Vgl. hierzu Ludger Honnefelder et al. (Hrsg.): Albertus Magnus und die Anfänge der Aristoteles-Rezeption im Mittelalter, Münster 2005. – Johannes Fried: Wissen als soziales System. Wissenskultur im Mittelalter, in: Johannes Fried/Michael Stolleis (Hrsg.): Wissenskulturen. Über die Erzeugung und Weitergabe von Wissen, Frankfurt a. M. 2009, S. 12-42, S. 14-18, 29-31.

65 Vgl. Matthias Lutz-Bachmann: Die Vielheit des Wissens und da neue Konzept von Wissenschaft. Zu den epistemologischen Voraussetzungen der Wissenschaftsrevolution im 12. Jahrhundert, in: Fried/Kailer (Hrsg.): Wissenskulturen, S. 133-140, S. 140.

66 Richard W. Southern: Scholastic Humanism and the Unification of Europe, Vol. 1, Oxford 1995, S. 31.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Der Blick auf den Adressatenkreis von höherer Bildung in dieser Zeit offenbart einen Konflikt zwischen Eliten- und Breitenbildung, womit ein Grundzug der Bildungsgeschichte bis in unsere Tage aufgezeigt wird. Während sich die Universität von Paris als Artisten/Theologen-Fakultät westlich-nordfranzösischen Zuschnitts als „Universität für jedermann" begriff, zielte das von Juristen dominierte Modell in Bologna italienisch-südfranzösischen Zuschnitts auf herrschaftsorientierte Eliten ab: „Man konnte nicht gut zur gleichen Zeit innerhalb einer Universität bolognesisch-elitär denken, aber der Masse gemäss [sic!] pariserisch handeln. […] Das Ergebnis waren […] zwei getrennte Universitäten, die den genannten Milieus entsprachen."[67]

Die Frage nach dem Adressatenkreis von universitärer Bildung bringt die Frage nach dem Ziel derselben mit sich. Es erscheint angesichts der wenigen gesicherten Erkenntnisse und der dünnen Quellenlage schwierig, die Frage nach dem beruflichen Verbleib von Menschen, die im Mittelalter eine höhere Ausbildung genießen durften zu klären. Immerhin kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb von Bildung durch die Gründung von Universitäten die Bedeutung eines „Rüstzeugs für eine kirchliche oder städtische Karriere" erhielt. Die hohen Schulen fungierten als „Kaderschmiede für gelehrtes Personal. […] Bildungspolitik wurde ein Instrument der Herrschaftsstabilisierung."[68] Wie Johannes Fried herausgearbeitet hat, entwickelte sich neben den Universitäten auch so mancher Königs- und Fürstenhof zu einem Wissens- und Bildungszentrum.[69] Heinrich Beauclerc (1068-1135), dem bildungsaffinen Sohn Wilhelms des Eroberers (1127-1187), wird der Ausspruch zugeschrieben „Rex illiteratus quasi asinus coronatus!" – „Ein ungebildeter König kommt einem gekrönten Esel gleich!"[70] In dieser polemischen Parole drückt sich ein für die Herrscher des 12. Jahrhunderts eher ungewöhnliches Plädoyer für den Zusammenhang zwischen Bildung und Macht aus. Unabhängig von dieser politischen Dimension blieb „Bildung" in der frühen Neuzeit bis in das 18. Jahrhundert hinein eine primär mystisch-theologisch bestimmte Begrifflichkeit.

---

67 Schwinges: Mit Mückensenf und Hellschepoff, S. 18.

68 Irrgang: Universitätsgeschichte als Personengeschichte, S. 264.

69 Johannes Fried: In den Netzen der Wissensgesellschaft. Das Beispiel des mittelalterlichen Königs- und Fürstenhofs, in: Fried/Kailer (Hrsg.): Wissenskulturen, S. 141-193.

70 Zit. nach Herbert Grundmann: Litteratus – illitteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter, in: Herbert Grundmann: Ausgewählte Aufsätze, Stuttgart 1978, S. 1-66, S. 52.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.2 Bildung und Universität an der Epochenschwelle der Neuzeit

„Nam et ipsa scientia potestas est." –
„Denn auch die Wissenschaft selbst ist Macht."
Francis Bacon (1561-1626)

Der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit stand unter dem Einfluss von Humanismus und Renaissance auf der einen Seite sowie im Zeichen von Reformation und Gegenreformation mit der daraus entstehenden Territorialstaatlichkeit auf der anderen Seite. Der daraus resultierende von Widersprüchen durchzogene regelrechte „Bildungsaufbruch"[71] des 15. Jahrhunderts wird im Folgenden beschrieben.

2.2.1 Impulse durch Humanismus und Renaissance

Quantitativ betrachtet kam es ab dem 15. Jahrhundert zu einem exorbitanten Anstieg der Immatrikulationszahlen. Immer mehr Lateinschulen in den Städten und teilweise auch auf dem Land machten die Bildungsstätten für breite Bevölkerungsschichten gut erreichbar. Den Universitäten kam zudem eine in dieser Zeit stattfindende Verschriftlichung[72] in vielen Lebensbereichen zugute. Selbst wenn die Quellenlage eine präzise Quantifizierung nur begrenzt zulässt, geht man von 2.500 bis 3.000 Neuimmatrikulationen ab den 1470er Jahren aus.[73] Dieser Prozess setzte sich mit Schwankungen zu Beginn des 16. Jahrhunderts[74] weiter bis in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) fort. Im 17. Jahrhundert lag die Zahl der Neueinschreibungen bei ca. 5.000 pro Jahr.[75] Die Zahl der Universitäten, deren Gründungen durch die Territorialisierung vorangetrieben

71 Notker Hammerstein: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, München 2003, S. 98.
72 Vgl. Hansgeorg Molitor: Politik zwischen den Konfessionen, in: Meinhard Pohl (Hrsg.): Der Niederrhein im Zeitalter des Humanismus. Konrad Heresbach und sein Kreis, Bielefeld 1997, S. 37-56, S. 42.
73 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Karrieremuster. Zur sozialen Rolle der Gelehrten im Reich, in: Schwinges (Hrsg.): Gelehrte im Reich, S. 11-22, S. 17. – Vgl. Rainer Christoph Schwinges et al. (Hrsg.): Das Bakkalarenregister der Artistenfakultät der Universität Erfurt 1392-1521, Jena 1995, S. XXXII.
74 Vgl. Boockmann: Wissen und Widerstand, S. 165.
75 So zumindest erfassen es historische Datensammlungen. Vgl. Franz Eulenburg: Die Frequenz der der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904, S. 75. – Vgl. ferner Friedrich Paulsen: Geschichte des ge-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wurden, stieg von reichsweit 15 im Jahre 1506 auf 40 im Jahre 1700 an.[76] Diese Zahlen mögen eine ungefähre Vorstellung von der Ausdehnung des Universitäts- und Bildungssektors in der Zeitspanne vom 14. bis zum 16. Jahrhundert geben. Mit dem Anstieg der Immatrikulationsziffern gingen erste Experimente von sozialen Ausgleichsmaßnahmen einher, wenngleich in bescheidenem Ausmaß. Vereinzelt wurden Promotionsgebühren begrenzt und Vorlesungsgebühren teilweise sogar ganz abgeschafft. Dies sollte ebenso wie verbilligte Konvikte und die Einrichtung von Mensen dazu dienen, dem Nachwuchs aus den ärmeren Schichten[77] den Zugang zur Universität zu ermöglichen. Diese Bemühungen waren allerdings von wenig Erfolg gekrönt; die kostenfreie *lectio publica*, wie sie an manchen protestantischen Universitäten praktiziert wurde, fristete ein Nischendasein und wurde alsbald bedeutungslos. Das gebührenfinanzierte Privatkolleg avancierte hingegen zur bedeutsameren Unterrichtsform.[78]

Ideenpolitisch beeinflussten vor allem der ideelle Haushalt des Humanismus und der Renaissance die universitäre Bildung im Reich, wie er von Italien aus im 14. Jahrhundert über Autoren wie Marsilio Ficino (1433-1499) oder Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) vermittelt wurde.[79] Die Denker der Renaissance wandten sich gegen das strikt hierarchische Denken der katholischen Kirche und traten für eine Individualisierung von Weltbildern ein. Das antike Gedankengut war nicht länger

---

lehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919 (ND 1965), S. 625ff.

76 Vgl. Boehm: Einführung, S. 23. – Nach 1500 entstanden auf protestantischer Seite Universitäten in Wittenberg (1502), Frankfurt/Oder (1506), Marburg (1527), Königsberg (1544), Jena (1558), Helmstedt (1576), Gießen (1607), Rinteln (1621), Altdorf (1622), Duisburg (1655) und Kiel (1665). In den katholischen Gebieten waren es Dillingen (1549), Würzburg (1582), Paderborn (1615), Salzburg (1623), Osnabrück (1630) und Bamberg (1648).

77 Vgl. hierzu im Kontext Christian Hebeisen/Thomas Schmid: De Zusato, Coloniensis diocesis. Über Herkunftsräume armer Universitätsbesucher im Alten Reich (1375 bis 1550), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 28-50.

78 Vgl. Arno Seifert: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, S. 197-374, S. 275-276. – Vgl. auch kompakt das Kapitel „Die humanistische Herausforderung der Universität zwischen 1400 und 1550" bei Wolfgang E. J. Weber: Universitäten, in: Michael Maurer (Hrsg.): Aufriß der historischen Wissenschaften, Band 6: Institutionen, Stuttgart 2002, S. 15-97, S. 33-44.

79 Vgl. Walter Rüegg: Themes, in: Ridder-Symoens: History of the University, Vol. II, S. 3-42, S. 29-41. – Vgl. auch Gunther E. Grimm: Literatur und Gelehrtentum in Deutschland. Untersuchungen zum Wandel ihres Verhältnisses vom Humanismus bis zur Frühaufklärung, Tübingen 1983.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

bloß ein Instrument für scholastische Denkübungen, sondern wurde zu einem Motor fortschrittlichen Denkens.[80] Im Zentrum humanistischen Denkens stand u.a. die Überlegung, dass sich der Wert des Individuums weniger an seiner Abstammung und gesellschaftlichen Stellung, sondern an seinen moralischen Tugenden und eben an seiner Bildung bemisst.[81] Diese anthropologische Prämisse hatte Konsequenzen für das Verständnis von Bildung: Bildung wurde nicht allein auf theologische und klerikale Zweckdienlichkeit hin definiert, sondern in Beziehung zur gesellschaftlichen Praxis gesetzt.[82] Humanistische Fächer wie Poetik oder Moralphilosophie basierten auf dieser anti-scholastischen Bildungskonzeption und standen zunächst außerhalb der scholastischen Lehrverfassung.[83] Die Erarbeitung von Thesen gewann an Bedeutung und die von den Magistern verfassten Dissertationen[84] avancierten, begünstigt durch die technologischen Entwicklungen im Bereich des Buchdrucks, zunehmend zu einem zentralen „Mittel wissenschaftlicher Literaturproduktion“[85], wie wir sie heute kennen.

Die Imitation der Antike und die damit verbundenen Bildungsideale hatten in der italienischen Renaissance etwas „Einleuchtendes, Unmittelbares, Ungezwungens“, wohingegen sie sich nur bedingt in die sozialen und herrschaftsterritorialen Verhältnisse des Heiligem Römischen Reichs Deutscher Nation einpassen ließen: „Der in Italien gelebte Humanismus nahm […] nördlich der Alpen vielfach eine Wendung ins Pädagogische, wurde zu einer intellektuellen, gelehrten Sache an Stelle einer vital erfahrenen.“[86] Dennoch verdient der Humanismus einen festen Platz in

80 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 112, 122.
81 Vgl. dazu eingehend Hans Baron: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance, Berlin 1992.
82 Vgl. Rüegg: Themes, S. 38.
83 Vgl. Laetitia Boehm: Humanistische Bildungsbewegung und mittelalterliche Universitätsverfassung. Aspekte zur frühneuzeitlichen Reformgeschichte der deutschen Universitäten, in: Boehm: Geschichtsdenken, S. 647-673, S. 650-658.
84 Vgl. Ulrich Rasche: Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft. Über institutionengeschichtliche und sozioökonomische Dimensionen von Zeugnissen, Dissertationen und Promotionen in der Frühen Neuzeit, in: Rainer A. Müller (Hrsg.): Bilder, Daten, Promotionen, Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der Frühen Neuzeit, Stuttgart 2007, S. 150-273. – Ferner Rainer A. Müller (Hrsg.): Promotionen und Promotionswesen an deutschen Hochschulen der Frühmoderne, Köln 2001. – Zudem Rudolf Jung/Paul Kaegbein (Hrsg.): Dissertationen in Wissenschaft und Bibliotheken, München 1970.
85 Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 125.
86 Hammerstein: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, S. 16.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Rekonstruktion universitärer Bildung in Deutschland. Die humanistische Bildung schuf wesentliche Voraussetzungen für die Entstehung eines verschriftlichten europäischen Bildungskanons.[87] Außerdem leitete sie im Zeitalter der Konfessionalisierung einen bemerkenswerten Säkularisierungsschub im Bildungsverständnis ein,[88] an das die Aufklärung später anknüpfen konnte. Es existiert eine geistesgeschichtliche Kontinuitätslinie von den früheren *artes liberales* über die humanistischen Bildungsideale bis hin zu den heutigen „Geisteswissenschaften".[89]

Ein wichtiger Wegbereiter, dem für die moderne Bedeutung von Wissenschaft und Bildung ideengeschichtlich ein besonderer Status gebührt, ist der englische Philosoph Francis Bacon (1561-1626).[90] Die zentrale Aufgabe von Bildung und Wissenschaft besteht ihm zufolge in der Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse.[91] Bacon war Jürgen Mittelstraß zufolge der erste Autor, der die Haltung eines philosophischen Perfektionismus in Bezug auf Wissenschaft und Bildung in ihrer neuzeitlichen Form einnahm.[92] Das „wahre Ziel" von bildenden Wissenschaften bestand für Bacon in der „Bereicherung des menschlichen Lebens durch neue Erfindungen und Mittel."[93] Dieser Grundzug sollte bei den Bildungsphilosophen der Aufklärung und des Deutschen Idealismus eine wichtige Rolle spielen. Bacon stellte den Praxisbezug in das Zentrum wissenschaftlichen und bildenden Strebens und nicht die abstrakte Theoriebildung. Auf diese Weise ist auch das berühmte Dictum „Nam et ipsa scientia potestas est" zu verstehen. Die oftmals falsch verkürzend zitierte Formel „Wissen ist Macht" findet sich wörtlich in seinem Werk allerdings nicht. Bacon behauptete keine simplifizierende Äquivalenz zwischen Wissen und

87 Vgl. die Würdigung bei Walter Rüegg: Der Humanismus und seine gesellschaftliche Bedeutung, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 163-180, S. 173.

88 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit, S. 52-53.

89 Im Englischen heißen die Geisteswissenschaften bis heute „Humanities", worin sich das ideengeschichtliche Erbe des Humanismus widerspiegelt. Vgl. Anthony Grafton/Lisa Jardine (Hrsg.): From Humanism to the Humanities. The Institutionalizing of the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-century Europe, Harvard 1987.

90 Vgl. kompakt zu Leben und Werk Wolfgang Krohn: Francis Bacon, 2. überarb. Aufl., München 2006.

91 Vgl. Francis Bacon: Novum organum, 1. Buch, hrsg. von Wolfgang Krohn, Aph. 129.

92 Vgl. Jürgen Mittelstraß: Neuzeit und Aufklärung. Studien zur Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft und Philosophie, Berlin/New York 1970, S. 350.

93 Vgl. Bacon: Novum organum, 1. Buch, Aph. 81.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Macht. Ihm ging es darum, dass eine genaue Kenntnis der Natur und ihrer Kausalitäten (Wissen) das Handeln ordnen und orientieren sowie viele menschliche Probleme zu lösen vermögen.[94] Macht ist also weniger als politikwissenschaftlich-soziale Kategorie zu verstehen, sondern eher allgemein philosophisch-anthropologisch als grundsätzliche Disposition des Menschen zur Verbesserung seiner Lebensverhältnisse. Dieser optimistische Glaube an die Verbesserung menschlicher Verhältnisse durch Bildung und Wissenschaft ist ein zentrales Motiv, das den neuzeitlichen Erkenntnisfortschritt stets angetrieben hat.

2.2.2 Hemmnisse durch Glaubensspaltung und Territorialstaatlichkeit

Dennoch hatten die von den Humanisten propagierten Ideale gerade im Alten Reich zunächst wenig Chancen auf Durchsetzung. Die ältere Universitätsgeschichtsschreibung neigte dazu, die Unterschiede zwischen protestantischen und katholischen Universitäten zu betonen. In dieser Perspektive, so der Bildungshistoriker Arno Seifert, seien die strukturellen Gemeinsamkeiten häufig übersehen worden, die die Entwicklung im Reich von derjenigen in anderen Teilen Europas unterschied.[95] So stark die theologischen Annahmen von Katholiken und Protestanten voneinander abwichen, so einig war man sich, Schulen und Universitäten als „Pflanzstätten (*seminaria*) von Kirche und Staat" anzusehen und an die Stelle des humanistischen Allgemeinbildungs- einen staatlichen Ausbildungsauftrag zu setzen.[96] Der Universitätstypus in der ungefähren Zeitschiene zwischen 1550 und 1660 lässt sich als „konfessionalisierte Universität" bezeichnen.[97]

Bei der Neugründung einer Universität in dem von Religionskonflikten zersplitterten Reich ging es nicht um humanistische Bildungsanliegen, sondern um „Prestige und Herrschaftsmittel".[98] Oblag die Gründung und rechtliche Privilegierung einer Universität im späten Mittelalter noch den beiden Universalmächten Kaiser und Papst, so spielten nun die Landesherren eine zentrale Rolle.[99] Rudolf Stichweh hat auf die starke Nachfrage des frühneuzeitlichen Staates nach qualifiziertem Personal sowie nach der Res-

94 Vgl. hierzu Krohn: Bacon, S. 87-95.
95 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 278-279.
96 Vgl. ebd., S. 273. – Vgl. auch Notker Hammerstein: Universitäten und Reformation, in: Historische Zeitschrift 258 (1994), S. 339-357.
97 Vgl. Weber: Universitäten, in: Maurer (Hrsg): Institutionen, S. 44-53.
98 Vgl. Schwinges: Karrieremuster, S. 17.
99 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 115.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

source Wissen hingewiesen und die Unterschiede zu anderen europäischen Bildungssystemen aufgezeigt.[100] Die Universitäten des Reiches unterlagen dem Willen des herrschaftlichen Stifters und waren eng an politische Herrschaft, mithin an den jeweiligen Landesherren, dessen Dynastie und seinen Hof gebunden.[101] Daher nimmt es auch nicht wunder, dass dem Professor im Sozialgefüge kein sonderlich hoher Stellenwert zukam und dass Professuren an den Fakultäten oftmals als „Durchgangspositionen zu Besserem oder […] als ungeliebte befohlene Karrierestationen"[102] galten. Die Universität, die im Mittelalter als relativ eigenständige Institution genossenschaftlicher Zusammenschlüsse entstanden war, wurde nun allmählich zu einer „Staatsdienerschule".[103] Nicht zufällig sind im 15. Jahrhundert erstmals regulierende Eingriffe von landesherrschaftlicher Seite in die Lehrpläne bezeugt.[104] Bildung wurde vielerorts funktionalisiert und „in den Dienst der Verkündigung und Apologetik gestellt."[105] Auf der anderen Seite lässt sich im letzten Viertel des 16. Jahrhunderts eine verstärkte Debatte und ein Anwachsen der Fachliteratur zur Rolle von Staat und Politik im Zeitalter der Glaubensspaltung beobachten, in der u.a. diskutiert wurde, wie man die akademische Unterweisung künftiger politischer Amtsträger und die politischen Kenntnisse der Untertanen verbessern könne.[106]

Aus der herrschaftspolitischen Überformung an den Universitäten des Reichs resultierten Verschiebungen im Hierarchiegefüge der Wissenszweige und Fakultäten. Begünstigt waren die ohnehin „herrschaftsnahen und

100 Stichweh: Frühmoderner Staat und die europäische Universität, insbesondere S. 170-223.

101 Vgl. Moraw: Aspekte und Dimensionen, S. 12-15.

102 Moraw: Improvisation und Ausgleich, S. 311. – Vgl. dazu auch Frank Rexroth: Karriere bei Hof oder Karriere an der Universität, in: Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 141 (1993), S. 155-183.

103 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 47.

104 Vgl. Boehm: Einführung, S. 19-20.

105 Herbert Smolinsky: Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit, in: Harald Dickerhoff (Hrsg.): Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter, Wiesbaden 1994, S. 35-51, S. 50.

106 Wichtige Autoren waren Justus Lipsius (1547-1606), Johannes Althusius (1563-1638) und Henning Arnisaeus (1537-1663). Vgl. Wolfgang E. J. Weber: Prudentia gubernatoria. Studien zur Herrschaftslehre in der deutschen Politikwissenschaft des 17. Jahrhunderts, Tübingen 1972. – Vgl. Wolfgang Weber: Gelehrsamkeit und Universität in der öffentlichen Wahrnehmung des 16. Jahrhunderts. Ein Aufriss, in: Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum, S. 125-140, S. 135-137.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

herrschaftstechnisch versierten Juristen“[107] sowie die theologischen Fakultäten[108]. Während die Nachfrage nach qualifizierten Juristen und Theologen zunahm, stagnierte sie bei den Medizinern.[109] Die *magistri artium* wurden von den anderen Fakultäten oftmals mit Geringschätzigkeit und als inferior betrachtet.[110] Dennoch ist es ein differenziertes Bild, dass die Forschung zur Rolle der Artisten zeichnet: Einerseits erscheint es unumstritten, dass gerade die artistischen Fakultäten unter dem Einfluss des Humanismus eine gewisse Aufwertung erfuhren.[111] Sie wurden zu wirkmächtigen Orten „geistiger Selbstvergewisserung, intellektueller Auseinandersetzung und stilbildender Diskurse“[112] – im Übrigen anders als in Frankreich, wo nicht die Universitäten, sondern die höfische Gesellschaft das Zentrum geistiger Innovation und Intelligenz bildete.[113] Seifert sieht im frühen 16. Jahrhundert sogar die Wurzeln des Aufstiegs der artistischen Fakultäten zum dominierenden Wissenschaftszweig, der häufig erst dem Humboldt‘schen Modell des 19. Jahrhunderts zugeschrieben wird.[114] In dieser Interpretation unterscheidet sich Seifert von einem wesentlichen Teil der Literatur, die nach wie vor die dienende Rolle der artistischen Fakultäten als *ancilla scientiae* betont.[115] Insofern wird man durchaus einen Bedeutungszuwachs der Artisten in der frühen Neuzeit annehmen dürfen,

---

107 Schwinges: Karrieremuster, S. 16. – Vgl. Karl-Heinz Burmeister: Das Studium der Rechte im Zeitalter des Humanismus im deutschen Rechtsbereich, Wiesbaden 1974.

108 Vgl. Jürgen Miethke: Karrierechancen eines Theologiestudiums im späteren Mittelalter, in: Schwinges (Hrsg.): Gelehrte im Reich, S. 181-209. – Vgl. Boehm: Einführung, S. 21.

109 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 142.

110 Vgl. Martin Kintzinger: Die Artisten im Streit der Fakultäten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 4 (2001), S. 177-193, S. 180. – Fallstudien legen den Schluss nahe, dass die Landesverwaltung ebenso für die artistischen Absolventen kein zentrales Berufsfeld darstellte. Vgl. Christian Hesse: Landesherrliche Amtsträger. Artisten im Beruf, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 25-51.

111 Vgl. Agostino Sottili: Ehemalige Studenten italienischer Renaissance-Universitäten. Ihre Karrieren und ihre soziale Rolle, in: Schwinges (Hrsg.): Gelehrte im Reich, S. 41-74.

112 Hammerstein: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, S. 75.

113 Vgl. Norbert Elias: Die höfische Gesellschaft, Neuwied 1969, S. 284. – Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 143.

114 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 278-279.

115 Vgl. etwa Schwinges: Karrieremuster, S. 16. – Ferner Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 118.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gleichwohl die Theologen und vor allem die mit dem Ausbau von Staatstätigkeit zu neuem Prestige gelangten Juristen an der Spitze des universitären Ansehens standen.

Neben allen Aufbrüchen und Innovationen muss der frühen Neuzeit bildungspolitisch der Charakter einer Restaurationsepoche attestiert werden, anders als es die frühere Bildungs- und Universitätsforschung nahelegte. „Bei dem von der älteren prohumanistischen Literatur gefeierten ‚Sieg des Humanismus' hatte es sich in Wirklichkeit um einen scholastisch-humanistischen Kompromiß gehandelt."[116] Das humanistische Allgemeinbildungsideal zum Zwecke kultivierter Persönlichkeitsentwicklung hatte kaum Chancen gegen die zweckgerichtete Ausrichtung auf das Wohl von Staat und Kirche. Unabhängig davon, ob man dies nun als Niedergang des tradierten europäischen Bildungserbes interpretiert, oder die damit ebenso verbundene qualitative Verbesserung und Professionalisierung universitärer Ausbildung betont,[117] lässt sich eine Prägung erkennen, die für die Entwicklung universitärer Bildung in Deutschland bis heute maßgebend werden sollte: Bildung, Wissenschaft und Universitäten im Reich der frühen Neuzeit wurden mit Blick auf ihre Zweckdienlichkeit für Staat und Gesellschaft definiert. Aus dieser ideengeschichtlichen Grundlage geht u.a. das im 17. Jahrhundert entstandene „Staatsexamen"[118] als Abschluss zurück, das sich bis heute erhalten hat. Bezogen auf die im Zentrum dieser Abhandlung stehenden Aspekte Universität und Bildung, ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Zwar kam es (dank Humanismus und Renaissance) zu Innovationen und zu einer Fortentwicklung des Bildungsverständnisses, allerdings zeigten sich die Universitäten als institutionelle Träger von Bildung wenig innovativ. Die Bindung an staatliche Organisationen wurde im Vergleich zum Mittelalter sogar noch intensiviert.

Neben der Nähe zum staatlichen Herrschaftsbetrieb liegen in dieser Zeit die Wurzeln für die typisch deutsche herrschaftsterritorial in sich abgeschlossene Organisation von Bildung. Das Zeitalter der Glaubensspaltung ist in vielerlei Hinsicht für die Genese von eigenständigen „Bildungslandschaften" im Alten Reich verantwortlich. Anton Schindling unterscheidet mit diesem Begriff für die Zeit zwischen 1650 und 1800 sechs Bildungslandschaften voneinander: (1) die habsburgischen Länder; (2) Bayern, Franken, Schwaben; (3) Rheinlande, Hessen, Westfalen; (4) Welfische Lande, Küstenländer; (5) Sachsen, Thüringen, Anhalt sowie (6) Brandenburg-

116 Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 332.
117 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 273-275.
118 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 51-52.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Preußen.[119] In der frühen Neuzeit liegen somit auch die Wurzeln des heute oftmals beklagten typisch deutschen „Bildungsföderalismus".

2.3 Bildung und Universität im Zeichen der Aufklärung

„Der wahre Zweck des Menschen –
nicht der, welchen die wechselnde Neigung,
sondern welchen die ewig unveränderliche
Vernunft ihm vorschreibt –
ist die höchste und proportionierlichste Bildung
seiner Kräfte zu einem Ganzen."
Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Mit dem Zeitalter der Aufklärung im Allgemeinen und mit der Figur Wilhelm von Humboldt (1767-1835) im Besonderen wird gemeinhin die nächste große Etappe der abendländischen Bildungsgeschichte und der institutionellen Fortentwicklung der Universität verbunden. Diese Einschätzung hat einerseits ihre Berechtigung und ist dennoch nicht frei von Mythisierung und Stilisierung. Dies zu plausibilisieren ist eines der Kernanliegen des folgenden Kapitels.

2.3.1 Die pädagogische Neudefinition der Bildung und ihre politischen Implikationen

Dass Bildung als pädagogische Kategorie verstanden wird, ist für moderne Ohren selbstverständlich. Diese Konnotation ist ein Produkt des 18. Jahrhunderts, das auch als das „pädagogische Jahrhundert"[120] tituliert wor-

119 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit, S. 3-44. – Vgl. zur Aufnahme des Begriffs „Bildungslandschaften" in der weiteren Forschung Thomas Töpfer: Gab es „Bildungslandschaften" im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten zu einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 101-112.

120 Ulrich Hermann (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert". Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1981. – Die Zuschreibung „pädagogisches Jahrhundert" stammt aus der Zeit selbst und wird in der Regel dem Pädagogen und Sprachforscher Joachim Heinrich Campe (1746-1818) zugeschrieben.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

den ist.[121] Die Beziehung zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ wurde wahrscheinlich über die Geistesbewegung des protestantischen Pietismus vermittelt.[122] Die geistesgeschichtlichen Kontinuitätslinien sind unübersehbar: Die pietistischen Erziehungsideale enthielten voraufklärerische Motive ebenso wie das aufklärerische Bildungsideal theologische Elemente mit einschloss.[123] Belege für diese These sind die vom Pietisten Friedrich Christoph Oetinger (1702-1782) vertretene Auffassung von der Wirkung des Heiligen Geistes im Menschen als „Bildung“ der Vielheit zur Einheit[124] oder die Deutung des Messias als Erzieher seiner Jünger bei Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803).[125] Der Bedeutungswandel von Bildung zu einer stärker erziehungsbezogenen Kategorie geht im Kern auf eine gewandelte Anthropologie in der Zeit der einsetzenden Aufklärung zurück: Es veränderte sich das Bild vom Menschen und mit diesem wandelte sich der Stellenwert von dessen Erziehung und Bildung.[126] In den aufklärerischen Schriften zum Ende des 18. Jahrhunderts lässt sich ein geradezu „inflatorischer Gebrauch des Begriffes Bildung“[127] feststellen. Zentrale Tendenzen des Bildungsideals im Zeichen der Aufklärung sind die Individualisierung religiös-moralischer Praktiken, die Erosion der Hoffnung auf eine Besserung der irdischen Verhältnisse vor der Erlösung im Jenseits sowie die Emanzipation von staatlichen und kirchlichen Autoritäten.[128] Seinen pädagogischen Anstrich erhält das Bildungsverständnis durch die Vorstellung von Bildung als einer „Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlicher Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedeutet werden.“[129] Pädagogen wie Peter Villaume (1746-1825) stellten sich junge Menschen als „ein weiches Wachs in den Händen der Natur und unserer Erzieher“

121 Vgl. zum Überblick Ulrich Herrmann: Pädagogisches Denken, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2, S. 97-133.
122 Vgl. Herwig Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 51-54.
123 Vgl. Walter Sparn: Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 134-168, S. 135-145.
124 Vgl. Friedrich Christoph Oetinger: Abriß Der Evangelischen Ordnung Zur Wiedergeburt, München 1735, S. 308.
125 Vgl. dazu Vierhaus: Bildung, S. 511.
126 Vgl. ebd., S. 517.
127 Benner/Brüggen: Bildung/Bildsamkeit, S. 190. – Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 48.
128 Vgl. Sparn: Religiöse und theologische Aspekte, S. 134.
129 Benner/Brüggen: Bildung/Bildsamkeit, S. 190.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vor, die man nach Belieben bilden könne, „wenn man die Kunst versteht und das Kind früh genug in die Hände bekommt."[130] Auch wenn die Kategorie „Bildung" keine Wortneuschöpfung darstellte, so wurden sowohl ihr Bedeutungsgehalt als auch ihr Anwendungsbereich als neu empfunden. Dies dokumentiert ein Zitat Moses Mendelssohns (1729-1786), der 1784 schrieb: „Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge, sie gehören vor der Hand bloß zur Bücherspra-che. Der gemeine Haufe versteht sie kaum."[131] Zudem beförderten die Ideen der Aufklärung den Praxisbezug von Bildung und Wissenschaft,[132] auch wenn man sich das wissenschaftliche Geschäft im 18. Jahrhundert als ein recht eintöniges „Lesen, Einüben, Exzerpieren, Kompilieren, Edieren und Auslegen von ‚gelehrtem' Wissen"[133] vorstellen muss.

In der Analyse des aufklärerischen Bildungsdiskurses eröffnen sich vielfältige politisch relevante Perspektiven. Die Bildungskonzepte der Aufklärung und des Deutschen Idealismus verarbeiten unübersehbar die Erfahrung zweier fundamentaler geistes- und realpolitischer Umstürze: einerseits die Französische Revolution mit ihrer Universalisierung bürgerschaftlicher Freiheits- und Gleichheitsnormen sowie mit ihrem Umschlagen in frühtotalitäre Tendenzen und andererseits die kantianische transzendentale Wende, die einzig die Vernunft des Menschen ins Zentrum des erkenntnistheoretischen und moralphilosophischen Denkens stellt. Liest man diese Schriften unter besonderer Berücksichtigung sowohl politischer als auch bildungstheoretischer Elemente, so fällt auf, dass wir es im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert mit einer Dualität von Pädagogik und progressiver Staatsentwicklung zu tun haben:

> „Die Formulierung neuartiger Ansprüche an Bildung […] trifft zusammen mit den Gedankengängen einer politischen Philosophie, die in der Auseinandersetzung mit dem absolutistischen Staat die theoretischen Fundamente der modernen Demokratie entwickelt. Sachlich gehört die Institutionalisierung öffentlicher Erziehung, die Einrichtung

130 Peter Villaume: Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, in: Johann Heinrich Campe: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Theil 4, Hamburg 1785, S. 3-604, S. 40.

131 Moses Mendelssohn: Über die Frage: was heißt aufklären?, in: Berlinische Monatsschrift 4 (1784), S. 193-200, S. 193.

132 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 47.

133 Helmut Zedelmaier/Martin Muslow: Einführung, in: Zedelmaier/Muslow: Die Praktiken der Gelehrsamkeit, S. 1-7, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

eines unter staatlicher Aufsicht stehenden Schulwesens, in den Zusammenhang der Konstitution des modernen Staates. Sie ist als Herausbildung einer besonderen Staatsfunktion zu begreifen."[134]

Konkrete Beispiele sind der Kampf gegen Armut, der Appell an die soziale Urteilskraft des Individuums, die Diskussion von politischen Folgen der Revolution, die Anregung öffentlicher Debatten über Erziehungsgrundsätze oder die Finanzierung von Bildungsanstalten. Die humane Bildung als „innere Form" hatte insofern nicht nur einen ästhetischen Anstrich, sondern ebenso eine politische Imprägnierung, sodass neben der Bildung des Menschen zum Menschen auch die Bildung des Menschen zum *Bürger* vielfach thematisiert wurde.[135] Alle soziopolitischen Motive, die den geistesgeschichtlichen Diskurs der deutschen Aufklärung prägten, fanden sich in der Bildungsdebatte wieder: Vom Elitismus bis zur Emanzipation, von der Abarbeitung an der Französischen Revolution bis zur Reflexion der nationalen Identität erweisen sich die bildungsbezogenen Diskussionen der Aufklärung und des Deutschen Idealismus als Spiegelbild der Geistesgeschichte jener intellektuell inspirierenden und philosophiehistorisch ungemein anregenden Zeit.

2.3.2 Die Entwicklung der Universitäten: Von der Blüte zur Krise

Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden neben den bis dato bestehenden 22 protestantischen und 18 katholischen Universitäten 14 weitere Universitäten neu gegründet, während manche der bereits bestehenden Anstalten zu Volluniversitäten ausgebaut wurden.[136] Nach wie vor war die Gründung einer Universität Instrument einer selbstsicheren Territorialstaatspolitik der Gliedstaaten des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation.[137] Zwei Universitätsgründungen sind als Innovationen in der deutschen Universitätsgeschichte gesondert hervorzuheben: 1694 öffnete in Halle die Fri-

134 Ursula Krautkrämer: Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München 1979, S. 11.

135 Vgl. Herrmann: Pädagogisches Denken, S. 101.

136 Vgl. Notker Hammerstein: Universitäten, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 369-400, S. 370.

137 Vgl. Notker Hammerstein: Die Obrigkeiten und die Universitäten: Ihr Verhältnis im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Andrea Romano/Jacques Verger (Hrsg.): I poteri politici e il mondo universitario (XIII-XX secolo), Messina 1994, S. 135-148.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dericiana ihre Pforten, die auf Betreiben des Kurfürsten Friedrichs III., des späteren Königs Friedrich I. von Preußen (1657-1713), gegründet wurde,[138] und in der unbelastet von der mittelalterlichen Tradition moderne Formen der Lehre angeboten werden konnten. Mit bedeutenden Gelehrten wie Christian Thomasius (1655-1728), Christian Wolff (1669-1754) und August Hermann Francke (1663-1727) avancierte sie zu einem Zentrum der deutschen Aufklärung und stand als Prototyp für eine höfische und enttheologisierte Universität.[139] R. Steven Turner bezeichnet sie als „Zierde Preußens“[140] in jener Zeit. Die zweite bedeutende Universitätsgründung vollzog sich 1732 in Göttingen,[141] ebenfalls ein Vorbild an religiöser Toleranz jener Zeit.[142]

Halle und Göttingen als bedeutende Exponenten des Neohumanismus[143] blieben jedoch die Ausnahme von der Regel. Institutionell hielt man an klassischen Strukturen fest: die altbekannte Vier-Fakultäten-Universität blieb der Normalfall, die Theologie büßte ihre dominante Rolle weiter zugunsten der Jurisprudenz ein und den Artistischen Fakultäten fiel nach wie vor eine dienende Rolle zu.[144] Dennoch waren es gerade die Philosophischen Fakultäten, die nach und nach die alten Artistenfakultäten ersetzten, die immer selbstbewusster auftraten die Ideale zweckbefreiter Wissenschaftsfreiheit hoch hielten.[145] Universitäre Schriften unterlagen einem mitunter rigiden Zensurwesen – stellenweise aus den eigenen Reihen, stellenweise von staatlichen Stellen aus gesteuert.[146] Viele dieser Universitäten waren fest in den Händen einiger weniger Professorenfamili-

138 Vgl. Hans Hübner (Hrsg.): Geschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1502-1977, Halle 1977.
139 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 372.
140 R. Steven Turner: Universitäten, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, S. 221-249, S. 223.
141 Vgl. Günter Meinhardt: Die Universität Göttingen, Göttingen 1977.
142 Vgl. McClelland: State, Society and University in Germany, S. 35-47.
143 Vgl. dazu Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, S. 294-295.
144 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 381-384.
145 Vgl. Rainer A. Müller: Von der „libertas philosophandi“ zur „Lehrfreiheit“. Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 57-67. – Vgl. ferner Walter Höflechner: Bemerkungen zur Differenzierung des Fächerkanons und zur Stellung der philosophischen Fakultäten im Übergang vom 18. auf das 19. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 297-317, S. 317.
146 Vgl. Edoardo Tortarolo: Zensur als Institution und Praxis im Europa der Frühen Neuzeit. Ein Überblick, in: Helmut Zedelmaier/Martin Muslow (Hrsg.): Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit, Tübingen 2001, S. 277-294.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

en.[147] Auch wenn einzelnen Professoren spezifische Teilgebiete übertragen wurden, ging man ganz selbstverständlich davon aus, dass ein Professor das gesamte Fachgebiet seiner Fakultät überschauen und lehren musste. Diese Überblickskompetenz hatte der Ordinarius in den als „Enzyklopädie" oder „Methodologie" bezeichneten Vorlesungsformaten an den Mann zu bringen.[148] Ein Stück verschütteter Glanz dieses Ideals des Universalgelehrten setzt sich vielfach gebrochen bis in unsere Tage fort.[149]

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts jedoch kam es zur bis dato größten Krise[150] des deutschen Universitätssystems: Die Universitäten gerieten in eine immer größere politische Abhängigkeit.[151] Waren sie in der frühen Neuzeit schon stark den jeweiligen Landesherren verpflichtet gewesen, hatten sie sich nun immer mehr der souveränen Willkür der Territorialfürsten zu unterwerfen. Im Allgemeinen Preußischen Landrecht von 1794 hieß es unmissverständlich: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."[152] Diese Entwicklung ist auf den Ausbau von Staatlichkeit hin zum modernen Verwaltungsstaat zurückzuführen.[153] Die Jahrzehnte zwischen 1760 und 1800 kann man Walter Höflechner zufolge als „kameralistische Phase" bezeichnen, da die Verwaltungsinteressen des Staates immer weiter intensiviert wurden.[154] Die Rolle des Staates spielte in den Schriften der Aufklärer eine entsprechend große Rolle.

Zudem gerieten die Universitäten wissenschaftlich ins Hintertreffen und auch ihre überkommenen Lehrmethoden waren permanenter Kritik

147 Vgl. Notker Hammerstein: Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Historische Zeitschrift 241 (1985), S. 287-328.

148 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 384.

149 Dieser Gedanke wird in Kapitel 3.5.5 zum Wandel der Ordinarienrolle in unseren Tagen noch einmal aufgegriffen.

150 Vgl. Wolfgang Hardtwig: Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750-1815) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht. Aufriß eines Forschungsproblems, in: Geschichte und Gesellschaft 11 (1985), S. 155-176.

151 Vgl. Notker Hammerstein: Relations with authority, in: de Ridder-Symoens (Hrsg.): History of the University, Vol. II, S. 114-153, S. 140-143.

152 Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten, Teil II, Titel 12, § 1 (1794), in: https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FHESPrALR%2Fcont%2FHESPrALR.inh.htm.

153 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 186.

154 Vgl. Höflechner: Bemerkungen zur Differenzierung des Fächerkanons, S. 315.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ausgesetzt.[155] Die universitäre Lehre war von gewissen Erstarrungstendenzen gekennzeichnet, in der „professorale Attitüden angelesener Gelehrsamkeit" mehr dominierten als der offene Diskurs: „Dem gelehrten Unterricht […] lagen Anfang des 19. Jahrhunderts meist veraltete Lehrbücher z.T. längst verstorbener Kollegen zugrunde, deren Lehrsätze vom Professor vorgelesen, durch eigene Anmerkungen ergänzt und dann den Studierenden diktiert wurden."[156] Dies mag sich zum Teil auch mit der Überforderung der Professoren in ihrer Lehrfunktion erklären, da von ihnen in der Regel über 20 Wochenstunden Lehrpensum erwartet wurden, in denen die gesamte Bandbreite ihres Faches abgedeckt werden musste. Die studentische Lebensweise artete vielerorts in Zügellosigkeiten aus, die Schlägereien und Skandale nach sich zogen. Es schrieben sich immer mehr Studenten ein, die für ein ernsthaftes Studium weder geeignet erschienen noch willens waren, ein solches zu betreiben.[157] Die Universitäten litten unter fehlender finanzieller Ausstattung,[158] sodass viele Professoren auf Zusatzeinkommen durch Privatvorlesungen angewiesen waren.[159] Die Immatrikulationsziffern sanken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kontinuierlich.[160]

Der Reformstau ließ die Akademien, die sich als Gelehrtensozietäten ganz auf die wissenschaftliche Forschung konzentrierten,[161] zeitweise zu einer ernsten institutionellen Alternative im Bereich der politisch organisierten höheren Bildung werden.[162] Unter dem bereits von Gottfried

155 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 111.
156 Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreformen, 3. Aufl., München 1990, S. 200.
157 Vgl. Manfred Fuhrmann: Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität, in: Helmut Bachmeier/Ernst Peter Fischer (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität, Konstanz 1997, S. 29-45, S. 32.
158 Vgl. Rainer A. Müller: Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes. Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens im 19. Jahrhundert, in: Franz Bosbach et al. (Hrsg.): Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert, München 2000, S. 129-143, S. 130.
159 Vgl. dazu im Kontext auch Marian Füssel: Akademische Lebenswelt und gelehrter Habitus. Zur Alltagsgeschichte des deutschen Professors im 17. und 18. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 10 (2007), S. 35-51.
160 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 388.
161 Vgl. dazu ausführlich Wolfgang Poß: Adel und experimentelle Naturwissenschaft. Die Rolle der Akademien im 18. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 255-296.
162 Vgl. Hammerstein: Universitäten, S. 389-390.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wilhelm Leibniz (1646-1716) geprägten Leitmotto „theoria cum praxi“[163] erschien es als eine faszinierende intellektuelle Leitidee, die Theorie mit der Praxis, das Wissen mit seiner Anwendung zu verbinden. Hier lassen sich möglicherweise die gedanklichen Ursprünge des späteren Modells der dualen Ausbildung im deutschen Bildungssystem verorten. Waren die Jahrhunderte zuvor durch einen kontinuierlichen Anstieg von Universitätsgründungen gekennzeichnet, wurden in der Zeit um das Jahr 1800 herum 20 deutsche Universitäten entweder aufgelöst oder zusammengefasst.[164] Es gab sogar Stimmen, die gleich alle Universitäten schließen lassen wollten[165] und es grassierte ein „institutioneller und pädagogischer Pessimismus“[166]. Diese bis dato schwerste Existenzkrise des deutschen Hochschulwesens[167] führt Laetitia Boehm auf drei Faktoren zurück: finanzielle Belastungen unter dem napoleonischen Diktat, Säkularisationsprozesse und die damit verbundene Verstaatlichung der Klerikerausbildung sowie schließlich Einflüsse aus Frankreich, wo manche alte Universaluniversität in fachschulartige *facultés*, *académies* und *lycées* zerschlagen wurde.[168]

Trotz aller Herausforderungen gelang es anders als in Frankreich oder England den deutschen Universitäten, ihren Status als Zentren der geistigen Entwicklung des Landes erfolgreich zu verteidigen.[169] Gerade in dieser kritischen Phase sollte die universitäre Bildung in Deutschland sogar neue

---

163 Gottfried Wilhelm Leibniz: Deutsche Schriften, Bd. II, hrsg. von G.E. Guhrauer, Berlin 1840, S. 268.

164 Im Einzelnen geschah dies in Stuttgart (1794), Trier (1795), Mainz (1797), Bonn (1797), Köln (1798), Ingolstadt (1800), Bamberg (1803), Dillingen (1804), Fulda (1804), Altdorf (1808), Helmstedt (1809), Rinteln (1809), Paderborn (1809), Innsbruck (1810), Salzburg (1810), Frankfurt/O. (1810), Erfurt (1816), Wittenberg (1817) und Duisburg (1818).

165 Vgl. Johann Heinrich Campe: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, Bd. XVI, Hamburg 1792, S. 164.

166 Jürgen Mittelstraß: Die Zukunft der Wissenschaft und die Gegenwart der Universität, in: Bachmeier/Fischer (Hrsg.): Der Streit der Fakultäten, S. 9-28, S. 17.

167 Vgl. Matthias Asche: Das „große Universitätssterben“ in den Jahrzehnten um 1800. Zu Reformbedürftigkeit und Reform(un)fähigkeit deutscher Universitäten im Zeichen von Aufklärung und Utilitarismus, in: Pöppinghege/Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute, S. 25-48.

168 Vgl. Boehm: Einführung, S. 23-24.

169 Vgl. Schindling: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit, S. 46. – Vgl. dazu auch Notker Hammerstein: Innovation und Tradition. Akademien und Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Historische Zeitschrift 278 (2004), S. 591-623.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Blüten treiben. Damit wären wir bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835) angelangt, der seine bildungstheoretischen Ideen bereits in den 1790er Jahren verfasste, die im Lichte der soeben skizzierten „dramatischen Verfallsgeschichte" des deutschen Universitätssystems im Grunde „als völlig illusionär"[170] erscheinen musste.

2.3.3 Wilhelm von Humboldt: Die Idee der modernen Universität

Zur kritischen Gesamtwürdigung Humboldts wird zunächst Humboldts Bildungstheorie erläutert und danach seine Rolle als Bildungspolitiker beleuchtet. Im Anschluss daran sollen sein Wirken im Abgleich mit weiteren bildungstheoretischen Ideen und bildungspolitischen Konzepten seiner Zeit Betrachtung finden.[171]

2.3.3.1 Anthropologische und bildungstheoretische Grundbestimmungen

Eine Annäherung an Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie fällt nicht leicht. Seine sehr disparaten Schriften zu Altertumskunde, Geschichte, Anthropologie, Ästhetik, Bildung und Politik bilden keine „Bausteine oder Elemente *eines* oder gar *seines* philosophischen Systems."[172] Seine Texte lassen sich vielmehr als facettenreiche Reflexionen eines freigeistigen Denkers verstehen, der nach Ganzheitlichkeit und Vielseitigkeit strebte. Gerade dieses „Unfertige und Fragmentarische" hat dazu geführt, dass seine Ideen in sehr unterschiedlichen Kontexten rezipiert und ideenpolitisch eingesetzt wurden.[173] Eine Rekonstruktion von Humboldts Bildungstheorie muss bei seiner normativen Anthropologie ansetzen. Für Humboldt ist der wahre Zweck des Menschen – „nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt" – die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem

170 Manfred Geier: Die Brüder Humboldt. Eine Biografie, Hamburg 2009, S. 266.
171 Vgl. Manuel Becker: Der Humboldt-Mythos auf dem Prüfstand. Wilhelm von Humboldt als Theoretiker und Praktiker von Bildungs- und Hochschulpolitik, in: Volker Gerhardt et al. (Hrsg.): Jahrbuch Politisches Denken 2016, S. 103-126.
172 Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 14. [Hervorhebung M. B.]
173 Vgl. Clemens Menze: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, S. 5-27.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ganzen."[174] Eine auf die Freiheit fokussierte und die „Mannigfaltigkeit der Situationen"[175] einbeziehende Bildung steht im Zentrum dieses Menschenbildes.[176] Bildung und Freiheit sind unauflöslich verbunden und verweisen wechselseitig aufeinander: Ebenso wie die Freiheit die Bildung des Menschen erst ermöglicht, vermag es die Bildung zu garantieren, dass sich Freiheit immer neu konstituiert und erhalten bleibt.[177]

Humboldt verbindet die kardinale Norm der Freiheit mit der Pluralität menschlicher Verhältnisse. Im Unterschied zu den bildungstheoretischen Schriften aus dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit wird der höhere gesellschaftliche Differenzierungsgrad gegenüber den zuvor ständisch organisierten Gesellschaften nicht nur selbstverständlich vorausgesetzt, sondern selbst zur Norm: Entgegen der Neigung des Menschen, die komplexe und plurale Lebenswelt zu reduzieren und sich in einer praktikablen Einseitigkeit einzurichten, müsse der Mensch danach streben bzw. dazu befähigt werden, „die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen".[178] Die eigentliche Entfaltung der Naturanlagen des Menschen kann immer nur von ihm selbst kommen: „Was nun der Mensch von aussen empfängt, ist nur Samenkorn."[179] Erst seine energiegeladene Tatkraft könne die äußerlich empfangene Bildung zu etwas Segensreichem machen: „Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte."[180] Humboldt zufolge trachtet der Mensch nach der Erweiterung seiner Kenntnisse und Wirksamkeiten. Der Antrieb eines jeden Menschen läuft darauf hinaus, „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden."[181] Die höchste Aufgabe des

174 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 56-233, S. 64.

175 Ebd.

176 Vgl. zu ästhetisch-philosophischen Wesensbestimmung des Menschen die Dissertation von Lydia Dippel: Wilhelm von Humboldt. Ästhetik und Anthropologie, Würzburg 1990.

177 Vgl. zum Zusammenhang von Freiheit und Bildung bei Humboldt auch Clemens Menze: Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit, St. Augustin 1993, S. 69.

178 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 65.

179 Ebd., S. 67.

180 Ebd.

181 Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, S. 234-240, S. 235.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Menschen, wenn man so will: der Sinn seiner Existenz, besteht für Humboldt in der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung."[182] Bildung – so lassen sich diese philosophischen Überlegungen von Humboldt zusammenfassen, ist die Einübung in das reziproke Verhältnis des Menschen zur Welt.[183] In dieser Vermittlung von Universalität und Individualität tritt Humboldts holistischer Bildungsbegriff klar hervor, der sich ganzheitlicher nicht bestimmen lässt.[184] Zugleich ist mit diesem Endziel der Maßstab beschrieben, an dem sich jede Form von konkreter bildungspolitischer Einzelmaßnahme messen lassen muss.

Davon ausgehend leitet Humboldt zu einer wesentlichen Konsequenz seines holistischen Bildungsverständnisses über, nämlich zur Weitergabe von Erkenntnissen und Wissen an die kommenden Generationen.[185] Der Holismus von Humboldts Bildungskonzept läuft darauf hinaus, den Menschen auch ganzheitlich bilden zu müssen. Mit allen ihm zur Verfügung stehenden Methoden müsse der Mensch die Natur aufzufassen versuchen, nicht in erster Linie, um sie von allen Seiten kennen zu lernen, sondern „vielmehr, um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken".[186] Gerade weil die Welt so pluralistisch, heterogen, in Humboldts Worten „mannigfaltig" ist, darf der Mensch nicht davor kapitulieren, sie in ihrem Ganzen erfassen zu müssen: Um der „zerstreuenden und verwirrenden Vielheit" zu entgehen, muss er danach trachten, die „Allheit" zu begreifen.[187]

Humboldt differenziert zwischen der allgemeinen und der speziellen Bildungsform, die jeweils von unterschiedlichen Grundsätzen geleitet seien: „Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur

182 Ebd., S. 236.
183 Vgl. dazu auch Wilhelm von Humboldt: Bruchstücke einer Selbstbiographie, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 5, S. 1-10, S. 3. – Vgl. dazu auch den Sammelband Ute Tintemann/Jürgen Trabant (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Universalität und Individualität, Paderborn 2012. – Vgl. ferner Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 77-80.
184 Vgl. Manfred Geier: Wilhelm von Humboldts „Bildungsbetrieb". Über die organische Natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen, in: Tintemann/Trabant (Hrsg.): Universalität und Individualität, S. 55-66, S. 63.
185 Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, S. 236.
186 Ebd., S. 237.
187 Ebd., S. 238.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fertigkeiten zur Anwendung erhalten."[188] Diese Differenzierung drückt nichts anderes aus als die von vielen Bildungstheoretikern vorgenommene Unterscheidung zwischen ganzheitlicher, zweckbefreiter Bildung und anwendungs- und nutzenorientierter Ausbildung. Humboldt betrachtet es als unhintergehbaren Fakt, dass der freie und vernunftbegabte Mensch naturgemäß stets nach von Finalitätserwägungen und Zweckbestimmungen befreiter höherer Bildung strebt.[189]

Die durchaus voraussetzungsvolle und ambitionierte Anthropologie, die Humboldts Bildungstheorie in ihrer Vermittlung von menschlicher Freiheitlichkeit und dem Menschen inhärenten Forschungsdrang unter Bedingungen erkenntnistheoretischer und gesellschaftspolitischer Mannigfaltigkeit zu Grunde liegt, fokussiert zwei Aspekte: das Streben nach Ganzheitlichkeit und die intrinsische Motivation. Vor dem Hintergrund dieser anthropologischen und bildungstheoretischen Bestimmungen kann nun zu den daraus folgenden politischen Konsequenzen übergeleitet werden.

2.3.3.2 Die Rolle des Staates und die Entfaltung eines neuen Universitätsideals

Humboldt unterstreicht klar die Grenzen staatlicher Steuerbarkeit. Politisch können bestenfalls gewisse Rahmenbedingungen gesetzt werden, die eigentliche Motivation zur Entfaltung persönlicher Naturanlagen kann für ihn immer nur durch den Einzelnen selbst erbracht werden. Humboldt weist dem Staat eine sehr zurückgenommene Rolle bei der Organisation von höherer Bildung zu. Den Gewinn, den ein Staat von höherer Bildung hat, kann er nicht herstellen bzw. erzwingen, sondern die Früchte von Forschung und Wissenschaft kommen am besten zur Geltung, wenn der Staat sich mit seinem steuernden Einfluss zurückhält: Der Staat müsse „sich eben immer bewusst bleiben, dass er nicht eigentlich dies bewirken kann, ja, dass er vielmehr hinderlich ist, sobald er sich einmischt, dass die Sache an sich ohne ihn unendlich viel besser gehen würde".[190] Im Mittelpunkt von Bildung und Erziehung habe stets der Mensch in seiner Individualität und nicht der Bürger in seiner Rolle als politisches Subjekt zu stehen: „Gewiss ist es wohltätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des

188 Wilhelm von Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, S. 168-195, S. 188.
189 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 69.
190 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bürgers soviel als möglich zusammenfallen. […] Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird."[191] Es ist eine eigentümliche Dichotomie, die hier zwischen dem Mensch in seiner individuellen Humanität und dem Bürger als politischem Wesen konstruiert wird. Die Eingebundenheit in staatsbürgerliche Loyalitäten kann für Humboldt der Bildung abträglich sein: „Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, gibt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form."[192] Ein Vorzug der Monarchie als Regierungsform sei es, dass sie sich, sobald der Untertan sich an die Gesetze halte, aus der weiteren Lebensführung heraushalte. Hierin erweist sich Humboldt als überzeugter Monarchist und bleibt ein Kind seiner Zeit, wenngleich es ein ausgesprochen liberaler Monarchiebegriff ist, der hier vertreten wird.

Humboldt pflegt einen umfassenden Staatsskeptizismus: „Öffentliche, d.i. vom Staat angeordnete Bildung" ist für ihn „von vielen Seiten bedenklich."[193] Während er hier als Gegner öffentlich beeinflusster Bildungspolitik vorgestellt wird, weist er dem Staat dennoch eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Bildungspolitik zu: Wenn es sich nun einmal so verhalte, dass politische Rahmenbedingungen die Mittel und Formen für Wissenschaft und Bildung bereit stellten, so solle tunlichst darauf geachtet werden, dass „das Geistige und Hohe" nicht „in die materielle und niedere Wirklichkeit" herabgezogen werde und dass der Staat jederzeit darum bemüht sein müsse, das wieder gut zu machen, „was er selbst, wenngleich ohne seine Schuld, verdirbt oder gehindert hat."[194] Mit anderen Worten: Humboldt würde den Bereich von Bildung, Wissenschaft und Forschung am liebsten gänzlich dem Einflussbereich der Politik entziehen. Er sieht jedoch gleichzeitig die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens ein. Wenn die staats- und politikfreie Existenz von höherer Bildung notwendigerweise eine Utopie bleiben müsse, so solle der Staat wenigstens darum bemüht sein, die durch ihn automatisch entstehenden Nachteile für Forschung und Wissenschaft auszugleichen und ein möglichst freies Lehren und Forschen zu ermöglichen: „Die *Politik* hat die Aufgabe, (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten zu schaffen und Zwänge abzubauen."[195]

---

191 Ebd., S. 107.
192 Ebd., S. 108.
193 Humboldt: Grenzen der Wirksamkeit des Staates, S. 105.
194 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 257.
195 Tilman Borsche: Wilhelm von Humboldt, München 1990, S. 57.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Humboldt reduziert die hochschulpolitische Rolle des Staates auf zwei Funktionen: erstens auf die „Wahl der zu versammelnden Männer", die für die Universität verantwortlich sind, zweitens auf einige „wenige und einfache, aber tiefer als gewöhnlich eingreifende Organisationsgesetze".[196] Mit seiner Vision eines freiheitlichen Staates, wie Humboldt sie in seiner bereits 1792 abgeschlossen, aber erst 1851, anderthalb Dekaden nach seinem Tod veröffentlichten Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" entwirft, setzt Humboldt einen reformorientierten Kontrapunkt zu den späteren Tendenzen der Französischen Revolution.[197] Zugleich gilt der Text heute als eine der wichtigsten Grundschriften des deutschen Liberalismus. Was die politischen Aspekte seines Bildungsideals angeht, bleibt festzuhalten, dass „Humboldt durchweg als Repräsentant eines neuzeitlichen, auf Selbstfindung angelegten Bildungsbegriff[s] gelten" kann. „Humboldts ‚Bildung' dient der Entelechie des Ich, sie ist nirgends soziale oder gar funktionalisierte Bildung."[198]

Diese begrenzte Rolle, die Humboldt dem Staat zuweist, bildet den Hintergrund, vor dem der preußische Reformer seine Idee der modernen Universität entwickelt. Humboldt hält seine Idee von der Organisation höherer Bildung für so neu, dass er zunächst sogar den Begriff Universität zu vermeiden versucht und noch 1807 lieber von einer „höheren Lehranstalt" bzw. „Bildungsanstalt" spricht.[199] Er wird diesen begriffsprägenden Anspruch zwar bereits bald aufgeben und wieder zur herkömmlichen Terminologie „Universität" zurückkehren, aber deutlich wird hier, dass er die „höheren wissenschaftlichen Anstalten" als den „Gipfel" des Bildungssystems begreift. Ihnen allein komme es zu, „die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten", um dadurch unmittelbar „für die moralische Kultur der Nation" zu wirken und ihr den „Stoff der geistigen und sittlichen Bildung" zu liefern.[200] Damit dieser hohe Anspruch

196 Vgl. Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 258.
197 Vgl. Menze: Denker der Freiheit, S. 25. – Vgl. zur Bedeutung der Französischen Revolution in Humboldts Schriften Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 35-39.
198 Jürgen Kost: Wilhelm von Humboldt, Weimarer Klassik, Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800, Würzburg 2004, S. 141.
199 Vgl. Mittelstraß: Die Zukunft der Wissenschaft, S. 18.
200 Vgl. Wilhelm von Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin, in: Flitner/Giel (Hrsg.): Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, S. 255-261, S. 255. – Eine ausführliche Wiedergabe der Schrift, die während seiner Tätigkeit im Preußischen Staatsdienst

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

erfüllt werden kann, müssen „Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Prinzipien“ sein. Für den „Selbstactus im eigentlichsten Verstand“ erscheint Humboldt die Freiheit als notwendig, die Einsamkeit als hilfreich.[201]

In der Rezeption ist der humboldtianisch inspirierte „Kult um die reine Wissenschaft“ und die damit angeblich verbundenen anti-politischen Tendenzen vereinzelt kritisiert worden: „Das Syndrom deutscher Innerlichkeit als Kultivierung des individuellen ‚inneren Daseins‘ hat in dem perfekt durchorganisierten Erziehungssystem, das auf die Universität, als krönende Institution der apolitischen ‚inneren Daseins‘-Gestaltung, hin ausgerichtet ist, seinen Ursprung.“[202] Oftmals wird die viel zitierte Passage Humboldts mit der berühmten Formel von „Einsamkeit und Freiheit“ nur verkürzt wiedergegeben. Gleichwohl er Einsamkeit und Freiheit als die beiden wichtigsten Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens betrachtet, ist er sich doch bewusst, dass jedes „geistige Wirken der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht“.[203] Wissenschaft hat es demnach, so legt es die Interpretation dieses Zitats nahe, ebenso mit Dialog, Austausch und Kooperation zu tun, einerseits um wechselseitige Mängel gegenseitig auszugleichen, andererseits um die vielen im Verborgenen schlummernden Kräfte von Individuen zur Entfaltung zu bringen. Insofern ist unter „Einsamkeit und Freiheit“ keinesfalls der Rückzug in den viel gescholtenen „elfenbeinernen Turm“ zu verstehen.[204] Um die Dichotomie zwischen freiheitlicher Einsamkeit und reguliertem Miteinander aufzulösen, muss die innere Organisation von Universitäten „ein ununterbrochenes, sich selbst immer wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten.“[205] Wissenschaft sollte stets als etwas „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ betrachtet werden. Sie müsse „aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen“

---

entstand und insofern jüngeren Datums ist als die anderen hier zu Rate gezogenen bildungstheoretischen Schriften, findet sich bei Lothar Gall: Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt, Berlin 2011, S. 146-151.

201 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 190.

202 Manfred Henningsen: Wilhelm von Humboldt, in: Jürgen Gebhardt (Hrsg.): Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770-1830, München 1968, S. 131-153, S. 152.

203 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 255.

204 Bereits Helmut Schelsky hat dies in seiner Münsteraner Antrittsvorlesung erläutert: Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit: Zur sozialen Idee der deutschen Universität, Münster 1960.

205 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 255.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

werden und könne nicht durch „Sammeln extensiv aneinander gereiht werden".[206] Mit dieser Beschreibung von Wissenschaft und Forschung wird auch die Messbarkeit ihrer Güte mit quantitativen Instrumenten und mit gesellschaftspolitischer Relevanz in Frage gestellt.

Humboldt entwickelt drei natürliche, aufeinander aufbauende Stadien eines Bildungssystems: den Elementarunterricht, der die Lerngrundfähigkeiten vermitteln soll; den Schulunterricht, der in Mathematik, Sprache und Geschichte einführen und auf die höhere Bildungslaufbahn vorbereiten soll; und den Universitätsunterricht, dem allein „die Einsicht in die reine Wissenschaft" vorbehalten bleibt.[207] Universitäten und Schulen sollten grundsätzlich verschiedenen organisatorischen Prinzipien und bildungstheoretischen Zielen folgen. Schule habe es „nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen" zu tun, wohingegen „die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem" zu betrachten sei. Dies hat auch Folgen für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Während in der Schule der Lehrer für den Schüler da ist, sind Lehrer und Schüler in der Universität beide für die Wissenschaft da: „Was man höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist […] nichts anders als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt."[208] Im Unterricht an den Universitäten betrachtet Humboldt das Hören von Vorlesungen nur als nebensächlich, entscheidender sei es,

> „dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstsein, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendeter Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe."[209]

Es solle streng darauf geachtet werden, „die Trennung der höheren Anstalten von der Schule […] rein und fest" zu erhalten,[210] wobei eben die Schulen „den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten" müssen,[211] und nicht umgekehrt: Die Universität hat Humboldt zufolge nicht die Aufgabe, mangelnde Schulbildung auszugleichen, viel-

206 Ebd., S. 258.
207 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 190.
208 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256.
209 Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 191.
210 Humboldt: Über die innere und äußere Organisation, S. 256
211 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mehr müssen die Schulen ihren „Zöglingen“ das physische, sittliche und intellektuelle Rüstzeug mit auf den Weg zu geben, um an der Universität bestehen zu können.

2.3.3.3 Humboldts Rolle als Bildungspolitiker

Wenn im bildungspolitischen Diskurs auf Humboldt rekurriert wird,[212] so wird in der Regel nicht erwähnt, dass er in seinen 68 Lebensjahren lediglich sechzehn Monate als aktiver Bildungspolitiker tätig war: vom Februar 1809 bis zum Juni 1810. Zuvor im juristischen Staatsdienst und als Diplomat in Rom beim Päpstlichen Stuhl beschäftigt, wurde er im Gefolge des Preußischen Wiederaufbaus unter den Reformen der Freiherren Karl von Stein (1757-1831) und Karl August von Hardenberg (1750-1822) als Leiter des Preußischen Unterrichtswesens vorgeschlagen. 1809 wurde er zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht ernannt. Humboldt wollte diese Stelle nicht antreten, lehnte zunächst ab und wurde per Kabinettsorder in diese Position gezwungen.[213] Karrieretechnisch betrachtet handelte es sich also um einen Verlegenheitsposten für den Freigeist Humboldt, der niemals eine Schule betreten, sondern nur Privatunterricht genossen hatte. Auch seinem Scheiden aus dem Amt lag die Frustration über seine mangelnden Gestaltungsmöglichkeiten zu Grunde: Sein Entlassungsgesuch begründete er damit, dass die Bildungsreform als Teil der Politik des Innenministers gestaltet werden sollte und ihr kein eigenständiges Ressort zugesprochen wurde.[214]

Dennoch gelang es ihm, in der kurzen Amtszeit das preußische Bildungssystem zu reformieren und neu zu organisieren. Er setzte die Gliederung des Bildungsgangs in die drei oben bereits erläuterten Stadien

212 Vgl. etwa die Konjunktur an Zeitungsartikeln im Zuge des 250. Geburtstages Wilhelm von Humboldts 2017. Exemplarisch dazu etwa die Debatte in der ZEIT: Manuel J. Hartung: Mach’s gut!, in: DIE ZEIT vom 22. Juni 2017. – Josef Joffe: Goodbye Humboldt?, in: DIE ZEIT vom 13. Juli 2017. – Michael Maurer: Der unkonventionelle Wilhelm von Humboldt. Eine Erinnerung zu seinem 250. Geburtstag, in: Forschung & Lehre 6 (2017), S. 490-493.

213 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 138-141. – Geier: Die Brüder Humboldt, S. 260-262.

214 Vgl. Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 171. – Geier: Die Brüder Humboldt, S. 269-270. – Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 185-187, 192-197.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht durch.[215] Wo es zuvor keinerlei geregelte Lehrerausbildung geschweige denn Lehrpläne gab, wurde ein einheitliches System der öffentlichen Bildung installiert, das die Standesschulen, die bis dato unter lokalem Patronat standen, einer zentralen Organisation unterwarf.[216] In die kurze Periode seiner Amtszeit fällt auch die Gründung der Berliner Universität am 16. August 1809, die ihren Lehrbetrieb zum Oktober 1810 aufnahm.[217] Sie wurde zur Blaupause für weitere Reformuniversitäten und sollte das deutsche Universitätssystem der Folgezeit prägen. Auch wenn es schon seit längerem Pläne für die Gründung einer neuen Universität Berlin gab,[218] war es Humboldts persönlichem Engagement und seinem diplomatischen Geschick zu verdanken, dass die Universitätsgründung trotz schwieriger Umstände und finanzieller Engpässe auf den Weg gebracht werden konnte.[219] An der neu gegründeten Universität zu Berlin gelang es Humboldt und seinen Mitarbeitern durch gezielte Berufungspolitik, innerhalb eines Jahres nach der erfolgten Gründung ein umfängliches Lehrprogramm anbieten zu können.[220] Die Gründung der Berliner Universität bezeichnet Humboldts Biograf Manfred Geier als dessen „bildungspolitische Großtat, die ihn zugleich als ideenreichen Meisterdenker und zielstrebigen Organisator erkennen lässt."[221] Sie reiht sich in den Kontext des kulturellen Klimas in Berlin um das Jahr 1810 ein und wurde von den intellektuellen Kreisen und politischen Eliten als ein zentrales Element der geistigen Regeneration Deutschlands nach der Niederlage gegen die napoleonischen Truppen wahrgenommen.[222] Hans-Christof Kraus hat drei wegweisende Neuerungen benannt, die die neu gegründete Berliner Universität kennzeichneten: Erstens handelte es sich um eine *Nationaluniversität*, die die bis dato geltenden landesspezifischen Einschränkungen transzendierte; zweitens orientierte sie sich an einem strikten *Exzellenzprinzip*, wonach möglichst der

215 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 151-152.
216 Vgl. Borsche: Wilhelm von Humboldt, S. 58-59.
217 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918, S. 1-130.
218 Vgl. zur Vorgeschichte Max Lenz: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin 1910.
219 Vgl. Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 157-166.
220 Vgl. ebd., S. 171-175.
221 Geier: Die Brüder Humboldt, S. 267.
222 Vgl. zur Entfaltung dieses Panoramas die Studie des amerikanischen Germanisten Theodore Ziolkowski: Berlin. Aufstieg einer Kulturmetropole um 1810, Stuttgart 2002.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

jeweils beste Fachvertreter berufen werden sollte; und drittens war sie geprägt durch das Ideal der *Einheit von Forschung und Lehre*.[223]

Mit der Humboldt'schen Universitätsidee ist untrennbar eine Aufwertung der Philosophischen Fakultäten verbunden. Kam den artistischen Disziplinen bis dato eine propädeutische Funktion zu, spielten sie nun eine zunehmend wichtigere Rolle. Allerdings nicht, wie man irrtümlicherweise aus der Bildungstheorie Humboldts einseitig ableiten könnte, weil er ihnen einen hohen Stellenwert bei der Bildung des Menschen beimaß, sondern aus einem schlichteren Grund. Die vormals dienende Rolle der artistischen Disziplinen basierte darauf, dass sie im Gegensatz zu Medizin, Jurisprudenz und Theologie nicht auf ein konkretes Berufsbild hin ausgerichtet waren. Mit Humboldts Reformen wurden sie „zum institutionellen Ort einer grundständigen akademischen Berufsausbildung", nämlich „zu einer primär gymnasiallehrerausbildenden Fakultät."[224] Die vormals für andere Fakultäten dienstbare Philosophische Fakultät wurde so „berufsausbildungspraktisch autonom"; ihr Bestand wurde auf lange Sicht an den Bedarf der Lehrerausbildung geknüpft.[225] Mit anderen Worten: Bei der in Humboldts Bildungstheorie entwickelten Vision zweckfrei und selbstbestimmt arbeitender Geisteswissenschaft war es in der Praxis die Verknüpfung mit einer konkreten Ausbildungsfunktion, die die Philosophische Fakultät gegenüber den anderen aufwertete, ihr zugleich aber neue Abhängigkeiten auferlegte. Auch in Bezug auf die anderen Fakultäten wurde in den Statuten als Hauptanliegen der neuen Anstalt unmissverständlich definiert, die Bildung „wissenschaftlich gehörig vorbereiteter Jünglinge […] fortzusetzen und sie zum Eintritt in die verschiedenen Zweige des höheren Staats- und Kirchendienstes tüchtig zu machen."[226] Das wollte so gar nicht zu der in Humboldts Schrifttum geforderten Freiheit von Bildung und Wissenschaft von politischer Bevormundung und staatlichem Nutzendenken passen. Als Pragmatiker, als der er sich in seiner kurzen politischen Amtszeit erwies, war ihm bewusst, dass eine von staatlichen Zuschüssen abhängige Universität nur schwer die geistige Unabhängigkeit

223 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 23. – Vgl. zum Überblick über die preußische Reformuniversität auch Christophe Charle: Patterns, in: Rüegg (Hrsg.): History oft he University, Vol. III, S. 33-80, S. 47-53.

224 Hermann Lübbe: Wilhelm von Humboldts Bildungsziele im Wandel der Zeit, in: Bernhard Schlerath (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag, Berlin 1986, S. 241-258, S. 242.

225 Vgl. ebd., 242-243.

226 Entwurf der Kommittierten, in: Max Lenz: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Bd. 4, Halle 1910, S. 223-224.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

würde gewährleisten können, die er für unverzichtbar hielt; daher bemühte er sich, die „wissenschaftliche Autonomie durch wirtschaftliche Autarkie abzusichern, nämlich durch ein ausreichendes Stiftungsvermögen aus königlichem Domänenbesitz,“[227] womit er aber letztendlich scheiterte.

Widersprüche wie die hier genannten haben verschiedene Autoren dazu veranlasst, in Humboldts politischem Wirken eine Abkehr von den Prinzipien seiner Jugend zu erkennen.[228] Dieser frühen Kritik steht gleichwohl eine dominante Rezeption gegenüber, die keine Widersprüche zwischen Bildungstheorie und Reformpolitik zu erkennen vermag oder auffällige „Unstimmigkeiten“ entweder generalisierend als klassisches Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis[229] auffasst oder das Scheitern von Humboldts Reformprogramm mit den restaurativen Bestrebungen des Adels und der Reaktion begründet.[230] Eine Position, wie die von Clemens Menze, Humboldts politisches Programm sei auf ganzer Linie gescheitert und die Reformen hätten bereits bei Inkrafttreten nicht mehr mit seinen Überzeugungen im Einklang gestanden, von einem prägenden Einfluss Humboldts auf den weiteren Gang der Bildungsgeschichte könne also nicht die Rede sein,[231] stellt eher die Ausnahme dar. In der öffentlichen Wahrnehmung bleibt Humboldt der Vater der modernen Universität und Schöpfer einer neuen Bildungsidee, die als herausragende Leistung in das kollektive Gedächtnis der Deutschen Einzug erhalten hat.[232]

---

227 Rüdiger vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Vom Modell „Humboldt“ zur Humboldt-Universität 1810-1949, in: Demandt (Hrsg): Stätten des Geistes, S. 257-278, S. 265.

228 Etwa bereits Siegfried A. Kaehler: Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800, München 1927, S. 275-280.

229 Als Beispiel für diese Lesart Eberhard Kessel: Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität, in: Studium Generale 8 (1955), S. 409-425. – Otto Vossler: Humboldts Idee der Universität, in: Historische Zeitschrift 178 (1954), S. 251-268.

230 Vgl. exemplarisch Rudolf Freese: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Humanitätsidee, in: Rudolf Hoberg (Hrsg.): Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts, Darmstadt 1987, S. 13-52, S. 32.

231 Vgl. Clemens Menze: Ist die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts gescheitert?, in: Günter Heintz/Peter Schmitter (Hrsg.): Collectanea Philolgica. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag, Baden-Baden 1985, S. 381-401, S. 390. – Vgl. ferner Clemens Menze: Anspruch, Wirklichkeit und Schicksal der Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, in: Schlerath (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt, S. 55-81.

232 So wurde es in den klassischen Darstellungen Eduard Sprangers und Helmut Schelskys dargestellt. Eduard Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Re-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Erst in jüngerer Zeit kommt es zu differenzierten Einschätzungen, die der lange Zeit vorherrschenden Lesart, es gebe keinerlei Brüche zwischen dem Philosophen und dem Politiker Humboldt, und seine Universitätspolitik stelle die konsequente „Applikation seiner philosophischen Grundsätze" dar,[233] in Frage stellen. Jürgen Kost erklärt die aus seiner Sicht erstaunliche Ignoranz angesichts des politischen Scheiterns von Humboldts bildungstheoretischer Konzeption[234] mit der Faszination und Ästhetik seiner freiheitlich-humanitären Bildungsvision. Wenn man dem Gemeinwesen keine eigentliche Zweckhaftigkeit zubillige, so daraus eine politische Position nur sehr schwer zu formulieren: „Da Humboldt den Menschen radikal durch Exklusion bestimmt und der Mensch überhaupt nicht als zoon politikon erscheint, ist es Humboldts Denken zufolge kaum möglich, eine Brücke zwischen privater und öffentlicher Existenz zu schlagen."[235] Ähnlich kritisch argumentiert auch Hans-Ulrich Wehler, wenn er sich gegen die „überdimensionierte Rolle" verwahrt, „die Wilhelm v. Humboldt als einem wahren Halbgott der Bildungsreform nicht selten zugeschrieben wird".[236]

Eine mittlere Position in diesem Diskurs vertritt Heinz-Elmar Tenorth. Zwar ließen sich Humboldts Bildungsreformen kaum noch ungebrochen als unmittelbare politische Zeugnisse seines philosophisch begründeten Gestaltungswillens begreifen, dennoch verdiene Humboldts Leistung als Universitätsgründer allen Respekt, vor allem für seine Tat- und Schaffenskraft und für seine Fähigkeit, sich als freigeistiger Denker auf die Grammatik der Macht im Zentrum Preußens erfolgreich eingelassen zu haben.[237] Frank Becker hat aus systemtheoretischer Perspektive Humboldts Wirken in den Kontext einer Verselbstständigung der Wissenschaft gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eingeordnet. Mit den Kate-

---

form des Bildungswesens, 2. Aufl., Tübingen 1960 (ED 1910). – Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 63-67.

233 Klaus Peter Rippe: Schlag nach bei Humboldt! Gedanken zu einer liberalen Hochschulpolitik, in: Michael Herrmann et al. (Hrsg.): Elfenbeinturm oder Denkfabrik. Ideen für eine Universität mit Zukunft, Zürich 1998, S. 45-54, S. 45. – So auch Dieter Borchmeyer: Weimarer Klassik. Portrait einer Epoche, Weinheim 1994, S. 94.

234 Vgl. Kost: Kulturelle Entwürfe, S. 164.

235 Ebd., 165.

236 Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2, S. 504.

237 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Die Universität zu Berlin. Vorgeschichte und Einrichtung, in: Tenorth (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1, S. 3-75, S. 67-75.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gorien der Systemtheorie lasse sich sein Wirken in einen allgemeinen gesellschaftlichen Prozess einordnen, womit ihm zwar die Mystifikation genommen, aber seine grundsätzliche Bedeutung für die Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte nicht in Frage gestellt werde.[238] In dergleichen Würdigungen wird ein nüchternerer Grundton angeschlagen, als es frühere Studien mit ihren Glorifizierungstendenzen taten. Auch der Historiker Lothar Gall plädiert für eine prinzipiell positive, gleichwohl distanzierte Gesamtwürdigung: Humboldt habe gerade mit der Universitätsgründung in Berlin dazu beitragen wollen, sämtliche Institutionen des öffentlichen Unterrichts auf Dauer in die „finanzielle und damit indirekt auch in die inhaltliche Autonomie zu entlassen".[239] In dieser Interpretation waren die Reformansätze eine Akzentuierung seiner Schriften um 1792, die entschieden auf die Zurückdrängung des patriarchalisch-absolutistischen Staates gerichtet waren.

Eine Bewertung der Rolle Humboldts im Kontext der preußischen Bildungsreformen und für die neuere Universitätsgeschichte darf einerseits nicht übersehen, dass viele Reformen bei seinem Amtsantritt bereits vorbereitet worden waren und er sich in erster Linie als deren Ausführer profilieren konnte[240] und andererseits muss ebenso gesehen werden, dass Humboldts Amtsnachfolger Joachim Wilhelm Süvern (1775-1829) und Georg Heinrich Ludwig Nicolovius (1767-1839) sowie Friedrich Schleiermacher (1768-1834) einen nicht unwesentlichen Anteil an den Reformen hatten.[241] Abgesehen davon verselbständigten sich viele Entwicklungen auch: „Der spätere geschichtliche Erfolg der Reform stimmt nur zum Teil mit den Intentionen überein, die 1809/10 im Zentrum der Reformmaßnahmen standen."[242] Am besten wird man Humboldt wohl gerecht, wenn man seine in den Schriften entfalteten Ideen als motivational handlungsleitend betrachtet, zugleich aber auch eine realpolitische Anpassung an die Verhältnisse im Preußen seiner Zeit in Rechnung stellt.

---

238 Vgl. Frank Becker: Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts, in: Frank Becker (Hrsg.): Geschichte und Systemtheorie. Exemplarische Fallstudien, Frankfurt a. M. 2004, S. 278-302, S. 296-298.

239 Gall: Humboldt. Ein Preuße von Welt, S. 164.

240 Vgl. Borsche: Wilhelm von Humboldt, S. 31. – Vgl. zur Vorgeschichte der Gründung kompakt vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin, S. 260-268.

241 Vgl. Geier: Die Brüder Humboldt, S. 263.

242 Vgl. Benner. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, S. 168.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.3.4 Zur Kontextualisierung Humboldts: Ausgewählte Klassiker des Bildungsdiskurses im Deutschen Idealismus

Humboldts Bildungsideal und die Entwicklung seiner Universitätsidee sind nicht isoliert zu betrachten, sondern stehen in einem spezifischen ideenhistorischen Kontext. Es war die Blütezeit des Deutschen Idealismus, die den jungen Humboldt beeinflusste und es waren weitere Denker, die zur Entwicklung des neuen Universitätsideals jener Zeit beitrugen. Insofern lohnt es, die bildungstheoretischen und universitätspolitischen Ideen einiger ausgewählter Philosophen in der gebotenen Kürze unter die Lupe zu nehmen:

(a) Immanuel Kant (1724-1804): Zu Unrecht wird Immanuel Kants Beitrag in Arbeiten zu Geschichte und Theorie der Universität gerne vergessen.[243] Ohne Zweifel war der junge Humboldt wie alle Gelehrten seiner Zeit stark durch die Schriften des großen Königsberger Philosophen beeinflusst. Mit Kants kopernikanischer Wende zum tätigen Subjekt erhielt auch der Bildungsbegriff eine entscheidende philosophische Sonderstellung. Selbst wenn Kant an der metaphysischen Erneuerung des Bildungsbegriffs nicht teilnahm, leitete sein Denken die grundsätzliche Neufassung alter Schulbegriffe der Scholastik zu einer neuen Schicht lebendiger Weltbegriffe ein.[244] Die in der Schrift „Über Pädagogik" (1803) – gewissermaßen die Quintessenz von Kants pädagogischen Vorlesungen an der Universität Königsberg[245] – entwickelten Grundannahmen lesen sich fast wie eine wörtliche Blaupause dessen, was Humboldt über die menschlichen Naturanlagen geschrieben hat, die nach Entfaltung und Perfektionierung streben.[246] Ein politisch einflussreicher Aspekt kommt in der in Kants Aufklärungsschrift getroffenen Unterscheidung zwischen dem *öffentlichen* und dem *privaten* Vernunftgebrauch zum Ausdruck.[247] Der Topos des

243 So bereits die Kritik bei Günther Bien: Kants Theorie der Universität und ihr geschichtlicher Ort, in: Historische Zeitschrift 219 (1974), S. 551-577, S. 551.

244 Vgl. Lichtenstein: Von Meister Eckhart bis Hegel, S. 281.

245 Vgl. Manfred Kühn: Kant. Eine Biographie, München 2003, S. 471-472. – Vgl. dazu auch Traugott Weisskopf: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie, Zürich 1970.

246 Vgl. Immanuel Kant: Über Pädagogik (1803), AA IX, S. 445-446. Die Belege zu Kant werden nach der klassischen Akademieausgabe zitiert. Immanuel Kant: Gesammelte Schriften Bd. 1-22, hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff.

247 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung (1784), AA VII, S. 33-42.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„öffentlichen Vernunftgebrauchs" sollte die politische Philosophie des 20. Jahrhunderts entscheidend inspirieren, so etwa Jürgen Habermas' Diskurstheorie[248] und John Rawls' politischen Liberalismus[249]. Kants Spätwerk „Der Streit der Fakultäten" lässt sich als Beitrag zur Wissenschaftsfreiheit lesen.[250] Im Rahmen der klassischen Vier-Fakultäten-Universität wies Kant der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin den Status von staatsabhängigen Institutionen zu, mit dem Argument, dass diese Staatsbeamte und den Klerus ausbildeten. Demgegenüber verfüge einzig die Philosophische Fakultät über wissenschaftliche Reputation. Daher fordert er für die Philosophischen Fakultäten die prinzipielle Freiheit in Forschung und Lehre ein:

> „Es muß zum gelehreten gemeinen Wesen durchaus auf der Universität noch eine Fakultät geben, die, in Ansehung ihrer Lehren vom Befehl der Regierung unabhängig, keine Befehle zu geben, aber doch alles zu beurteilen die Freiheit habe, die mit dem wissenschaftlichen Interesse, das ist mit dem der Wahrheit, zu tun hat."[251]

Der Philosophischen Fakultät allein stehe das Privileg der weitgehenden Autonomie zu, das „freie Urteil" sei ihr kategorischer Imperativ.[252] Sogar wenn die Philosophische Fakultät zum Schaden der Regierung aktiv werde, müsse die Freiheit ihrer Wissenschaft toleriert werden.[253] Von dieser Korrektivfunktion im Dienste der Wahrheitssuche würden sowohl die oberen Fakultäten als auch das ganze Staatswesen profitieren. Es zeigt sich in dieser Passage wie auch bei Humboldt eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Staat und Politik. Die Lektüre dieser Schrift lässt erahnen, wie viel selbstbewusster die neuen Philosophischen Fakultäten im Vergleich zu den alten Artistenfakultäten auftraten.

(b) Johann Gottfried Herder (1744-1803): Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des Bildungsbegriffs vom mystisch-theologischen Konstrukt

248 Hierbei handelt es sich um ein Grundmotiv der gesamten Diskurstheorie und wird insbesondere in Habermas' Spätwerk im Kontext seiner Reflexionen zur Rolle der Religion in der Gesellschaft noch einmal dezidiert aufgegriffen. Vgl. Jürgen Habermas: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den „öffentlichen Vernunftgebrauch" religiöser und säkularer Bürger, in: Jürgen Habermas: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, S. 119-154.

249 John Rawls: Political Liberalism, Columbia 1993.

250 Vgl. Müller: Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, S. 66.

251 Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten (1798), AA VII, S. 19-20.

252 Vgl. ebd., S. 27.

253 Vgl. ebd., S. 28-29.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hin zur humanistischen Kategorie leistete der Kulturphilosoph Johann Gottfried Herder.[254] Herder verstand unter Bildung ähnlich wie Humboldt und Kant ein intrinsisch motiviertes Sich-Selbst-Bilden des Menschen und nicht die von außen gesteuerte Lehre und Erziehung. Bildung wird demnach nicht in theoretischem Schulgehorsam anerzogen, sondern wird durch lebenspraktische Erfahrung geformt.[255] Ausformuliert wurde dieser Gedanke in der Schrift „Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit" (1774), in der Herder die Bildung als geistig-sittliche Entfaltung des Einzelnen gegenüber der lebensfernen, autoritätshörigen und insofern „kalten" Aneignung von Wissen verteidigte.[256] Ziel von Bildung ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Menschen. Diese individualistische Bestimmung von Bildung wird bei Herder noch als eine kollektive weiterentwickelt: Bildung bezeichnet nicht nur die lebenspraktische Formung des Einzelnen, sondern ebenso den kollektiven Prozess der Geschichte der Menschheit. Der einzelne Mensch ebenso wie die gesamte Menschheit bringt sich durch Bildung als Subjekt und Objekt von Prozessen, Material und Kraft selbst hervor.[257] In dieser ganzheitlichen Bestimmung ist Bildung für Herder im Prinzip ein Synonym für Aufklärung oder auch Kultur. Herder definierte die *raison d'être* des Menschseins über die (Heraus-)bildung von Humanität.

(c) Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) und Friedrich Schiller (1759-1805): Humboldt war mit den beiden Heroen der Weimarer Klassik persönlich bekannt. Als junger Jurist am Berliner Kammergericht hatte er bereits 1789 in Weimar sowohl Goethe als auch Schiller kennengerlernt. Darauf aufbauend entwickelte sich etwa ab Mitte der 1790er ein freundschaftliches Verhältnis zu beiden, das u.a. in einer umfangreichen Briefkorrespondenz dokumentiert ist, die sich über 38 Jahre erstreckte. Anders als Humboldt steht bei Goethe anstelle der Welt die Natur im

254 Vgl. zu Leben und Werk allgemein Michael Zaremba: Johann Gottfried Herder. Prediger der Humanität. Eine Biographie, Köln 2002. – Kompakter zur Philosophie Jens Heise: Johann Gottfried Herder zur Einführung, 2. Aufl., Hamburg 2006.

255 Vgl. Johann Gottfried Herder: Journal meiner Reise im Jahr 1769 (Erlangen 1846), Berlin 2013, S. 200.

256 Johann Gottfried Herder: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (Riga 1774), Berlin 2013, S. 15-16.

257 Vgl. Hermann: Pädagogisches Denken, S. 121. – Vgl. Jochen Johannsen: Geschichte als Menschheitsbildung. Johann Gottfried Herders historische Anthropologie und die ausgeweitete Moderne, Witten/Herdecke 2004, S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zentrum seines Bildungsverständnisses.[258] Bildung wird von Goethe zum Ideal der moralischen Erziehung des Menschen erhoben und steht für ihn im Mittelpunkt würdevollen menschlichen Strebens: „auf eigene moralische Bildung los zu arbeiten, ist das Einfachste und Tulichste, was der Mensch vornehmen kann."[259] Bildung bedeutete bei Goethe eine auf die ganze Person gerichtete Harmonievorstellung, die sich nicht nur auf Geist und Seele, sondern auch auf Äußerlichkeiten wie Gestalt, Auftreten und Rhetorik bezog.[260] Über diese grundsätzlichen Bestimmungen hinaus widmete Goethe dem Bildungsthema den bis heute vielleicht wichtigsten Entwicklungsroman der deutschen Literaturgeschichte: Wilhelm Meisters theatralische Sendung, Lehrjahre und Wanderjahre.[261] Darin wird Bildung als ganzheitlicher, lebensweltlicher Formungsprozess, der weit über die Unterweisung an Schulen und Hochschulen hinausweist, beschrieben: „[A]lles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei."[262]

Friedrich Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" (1795) schlagen wiederum gänzlich andere Töne an.[263] Passagenweise lesen sie sich außerordentlich düster und atmen den historischen Geist enttäuschter Erwartungen angesichts der Folgen der Französischen Revolution.[264] Hier erfährt der Bildungsbegriff eine tieftraurige Reflexion. An die Stelle von enthusiastischem Bildungspathos tritt bei Schiller eine pessimistische Grundhaltung: Harmonische Bildung ist nur noch um den Preis der Isolation aus dem gesellschaftlich-politischen Zusammenleben zu haben. Der einzige Ausweg angesichts politisch-gesellschaftlicher Verwerfungen besteht für Schiller im Rückzug ins Ästhetische. Allein die

258 Vgl. Johann Wolfgang von Goethe: Morphologie, in: Goethe. Werke, Kommentare und Register, Hamburger Ausgabe, Band 13, 12. Aufl., München 2002, S. 53.

259 Johann Wolfgang von Goethe: Dichtung und Wahrheit, 4. Teil, 16. Buch, in: Goethe. Werke. Hamburger Ausgabe, Band 10, 12. Aufl., München 2003, S. 88.

260 Diese harmonische Konstruktion war Rudolf Vierhaus zufolge dafür verantwortlich, dass Goethes Bildungsbegriff stärker in das deutsche Bildungsbewusstsein eingehen sollte als derjenige Herders. Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 518.

261 Johann Wolfgang von Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96), in: http://gutenberg.spiegel.de/buch/3669.

262 Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre, 7. Buch, 1. Kapitel.

263 Vgl. grundsätzlich Hans-Georg Pott: Kultur als Spiel, Geselligkeit und Lebenskunst. Schillers *Ästhetische Briefe* und das humanistische Bildungsprogramm der Aufklärung, in: Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.): Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 13-27.

264 Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Band 17, Stuttgart/Berlin 1820, S. 236-237.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dichtkunst vermag es in seinen Augen, „die getrennten Kräfte der Seele" wieder zu vereinen; sie ist es, „welche Kopf und Herz, Scharfsinn und Witz, Vernunft und Einbildungskraft in harmonischem Bunde beschäftigt, welche gleichsam den ganzen Menschen in uns wieder herstellt."[265] Nur die Kunst kann das Schicksal des Menschen noch retten, das die Politik in Ungnade gebracht hat. Es findet sich hier eine Wurzel des antipolitischen und bildungskritischen Diskurses, wie er später von Friedrich Nietzsche aufgegriffen werden sollte.

(d) Johann Gottlieb Fichte (1762-1814): Fichte wurde 1810 auf den Lehrstuhl für Philosophie an der von Humboldt mitgegründeten Berliner Universität berufen und amtierte ab 1811 als deren erster frei gewählter Rektor.[266] Auf welch hohes Podest Fichte die universitäre Bildung hebt, wird in seiner Antrittsrede deutlich. Fichte bezeichnet darin die „akademische Freiheit" als den „eigentlich belebende[n] Odem" und als die „himmlische Luft" der Universität.[267] An keiner Universität der Welt könne man sich auf diese Freiheit mehr verlassen als an der frisch gegründeten Berliner Anstalt.[268] Die einzig mögliche Bedrohung könne nur vom ökonomischen Diktat her rühren.[269] Es kommt hier zweierlei zum Tragen: erstens die stark idealisierte Sicht auf universitäre Bildung und zweitens das ausgeprägte Sonderbewusstsein der Humboldt'schen Berliner Neugründung. Gleichzeitig steht Fichte für ein proto-nationalistisch eingefärbtes Bildungsverständnis. Seine berüchtigten *Reden an die deutsche Nation* (1806/1807), die er im Winter 1807/08 im von französischen Truppen besetzten Berlin als Privatvorlesungen hielt, lesen sich als Versuch, eine kulturphilosophische Fundierung für die im Gefolge der Niederlage gegen die napoleonischen Truppen erwachte Nationalbewegung zu liefern. Fichte betrachtete das Bildungs- und Erziehungswesen als das einzige Instrument zum Erhalt der deutschen Nation.[270] Vor diesem Hintergrund sind

---

265 Friedrich Schiller: Ueber Bürgers Gedichte (Aus der Allgemeinen Literaturzeitung vom Jahre 1791), in: Schillers Sämtliche Werke in einem Bande, hrsg. vom Gottaschen Verlag Stuttgart/Tübingen 1840, S. 1231-1235, S. 1231.

266 Vgl. grundsätzlich zu Leben und Werk Karsten Schröder-Amtrup: Johann Gottlieb Fichte. Leben und Lehre. Ein Beitrag zur Aktualisierung seines Denkens und Glaubens, Berlin 2012.

267 Vgl. Johann Gottlieb Fichte: Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit, Berlin 1812, in: Reinhard Lauth et al. (Hrsg.): Johann Gottlieb Fichte. Werke 1808-1812, Stuttgart 2005, S. 355-375, S. 357.

268 Vgl. Fichte: Über die einzig mögliche Störung, S. 357.

269 Vgl. ebd., S. 368-370.

270 Vgl. zu diesen Zusammenhängen auch Helmut Seidel: Johann Gottlieb Fichte zur Einführung, Hamburg 1997, S. 127.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

seine Einlassungen zur Bildung zu verstehen: „[…] eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als einziges Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe."[271] Mehr noch: Die deutsche Nationalerziehung sei die „dermalen sich einzig aufdringende Form der deutschen Vaterlandsliebe" mit dem Ziel der „Verbesserung und Umschaffung des gesamten Menschengeschlechts[…]."[272] Passagen wie diese begründeten Fichtes Ruf als Vordenker des Nationalismus; seine deutschtümelnden Einlassungen wurden in der Rezeption später häufig auf einen radikalen Nationalismus verkürzt und begründen seinen Ruf als „Erzieher zum Deutschtum"[273] und als Ikone späterer völkisch-nationalistischer Bewegungen. Es wäre jedoch verkürzt, Fichtes Bildungskonzept als ausschließlich nationalistisch zu verstehen, da es ihm im Kern um vernünftige Sittlichkeit ging und er sich einen ethischen Universalismus durchaus bewahrte.[274] Politisch läuft Fichtes Bildungskonzeption ähnlich wie bei Hegel auf eine neue Form von Staatsmetaphysik hinaus. Ganz anders als die individualistische und latent bis offen staatsskeptische Bildungskonzeption Humboldts wird von Fichte ein staatszentriertes, sogar staatsbegründendes Bildungskonzept vertreten.

(e) Friedrich Schleiermacher (1768-1834): Schleiermacher war in seiner Funktion als Direktor der Wissenschaftlichen Deputation der Sektion des Kultus und Unterrichts einer der wichtigsten Berater Humboldts in dessen kurzer Periode als preußischer Bildungsreformer.[275] Er legte 1808 eine noch an seiner früheren Wirkungsstätte in Halle ausgearbeitete Schrift vor, in die seine Überlegungen zur Neugründung der Berliner Universität einflossen.[276] Schleiermacher steht für den konservativen Zweig der preußischen Bildungsreformer. Seine Bildungskonzeption ist gänzlich auf das Ziel hin geordnet, den Menschen durch ethisch-moralische Grundsätze in

271 Johann Gottlieb Fichte: Erste Rede. Vorerinnerungen und Uebersicht des Ganzen, in: Johann Gottlieb Fichte: Fichtes Reden an die deutsche Nation (1808), bearb. von Samantha Nietz, Hamburg 2013, S. 7-28, S. 21.

272 Johann Gottlieb Fichte: Elfte Rede. Wem die Ausführung dieses Erziehungsplanes anheimfallen werde, in: Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 232-254, S. 232.

273 So der Buchtitel bei Ernst Bergmann: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum, Leipzig 1915.

274 Vgl. Andreas Brandt: Weltbürgertum und Nationalidee in Fichtes Bildungskonzept, in: Stolzenberg/Ulrichs (Hrsg.): Bildung als Kunst, S. 59-68, S. 67-68.

275 Vgl. grundsätzlicher Hermann Fischer: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Berlin 2001, S. 91.

276 Friedrich Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende, Berlin 1808.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Erziehung auf das Leben vorzubereiten.[277] Anders als Fichte macht sich Schleiermacher wie Humboldt für eine zurückhaltende Rolle des Staates in bildungspolitischen Fragen stark. Zum Stellenwert der Universitäten im deutschen Bildungssystem vertritt er jedoch eine dezidiert andere Auffassung als Humboldt. Im Gegensatz zu dem von Humboldt formulierten Ideal der Einheit von Forschung und Lehre an der Universität plädierte Schleiermacher dafür, die Forschung in die Akademien auszulagern, um die Lehrfunktion der Universitäten zu stärken.[278] Zu lernen, wie man neue Erkenntnisse generiert, darin bestand für Schleiermacher die vornehme Aufgabe der Universitäten.[279] Sie sollten zwischen Schulen und Akademien angesiedelt sein, zwischen Grundlegung und Vollendung des Bildungssystems.[280] Insofern übernehmen sie eine Scharnierfunktion, stehen allerdings nicht wie bei Humboldt an der Spitze des Bildungssystems. Wie die Rolle Schleiermachers für die Entwicklung der Idee universitärer Bildung in der deutschen Geistesgeschichte und sein politisches Wirken zu bewerten ist, dazu hat die Forschung unterschiedliche Urteile gefällt: Herwig Blankertz' Interpretation zufolge trug Schleiermacher den grundsätzlichen Sinn von Humboldts Bildungsreformen durchaus mit, der ihr zugrunde liegenden doktrinären Radikalität sei er jedoch stets reserviert gegenüber geblieben.[281] Nach Jürgen Mittelstraß setzten sich „Schleiermachers Halbheiten" gegenüber „Humboldts und Fichtes Visionen" durch, sodass die Universität ihren institutionellen Ort zwischen der Schule und den Akademien finden sollte, wodurch das Humboldt'sche Programm zu einer „Universitätsreform wider Willen" geworden sei.[282]

(f) Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): In Hegels Bildungstheorie[283] finden sich sowohl Anknüpfungspunkte an Humboldt als auch Überlegungen, die sich von jenen Humboldts deutlich abgrenzen. Sehr

277 Vgl. allgemein zur Pädagogik Schleiermachers Stephanie Bermges: Die Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur romantischen Bildungskonzeption Friedrich Schleiermachers, Frankfurt a. M. 2010.
278 Vgl. Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, S. 53.
279 Vgl. ebd., S. 39.
280 Vgl. ebd., S. 27-30.
281 Vgl. Blankertz: Geschichte der Pädagogik, S. 114.
282 Vgl. Mittelstraß: Zukunft der Wissenschaft, S. 19.
283 Vgl. grundsätzlich Otto Pöggeler: Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang, in: Friedhelm Nicolin/Otto Pöggeler (Hrsg.): Hegel-Studien, Band 15, Bonn 1980, S. 241-269. – Thomas Sören Hoffmann: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik, Wiesbaden 2004. – Vgl. kompakt und noch immer lesenswert Nikolaus Lobkowicz: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in: Gebhardt (Hrsg.): Die Revolution des Geistes, S. 101-129.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ähnlich ist Hegel Humboldt, wenn er sich gegen die Perspektive wendet, Bildung zweckbefreit zu definieren.[284] In einem geradezu klassischen dialektischen Gedankenmotiv begründet Hegel die Dichotomie zwischen der Individualstruktur des Ichs und der Kollektivstruktur der allgemeinen Sittlichkeit als Grundlage jeder Bildung.[285] Dies erinnert stark an Humboldts Bildungsdefinition als „Verknüpfung des Ichs mit der Welt". Gänzlich abweichend von Humboldt äußert sich Hegel wiederum in den politischen Bezügen seiner Bildungskonzeption. Plädierte Humboldt für eine zurückgenommene Rolle des Staates, so begreift Hegel den Staat als die Organisationsform des geistigen Individuums „Volk".[286] Die Bildung des Individuums läuft auf die Einordnung in Staat und Gesellschaft, in Hegels Worten: auf die Eingliederung in die Kette des größeren politisch-gesellschaftlichen Zusammenhangs hinaus. Die Systematik des Staatsrechts in Hegels Rechtsphilosophie zielt auf das übergeordnete Ziel ab, über die Bildung eine Integration des Individuums in die Ordnung von Staat und Gesellschaft zu erzielen.[287]-Dietrich Benner und Stephanie Hellekamps haben darauf hingewiesen, dass es zwar durchaus gerechtfertigt ist, Hegel als Vertreter einer auf den Staat ausgerichteten Bildung zu charakterisieren, seine Konzeption aber nicht „schlicht staatstragend" geblieben sei, da sie durchgängig auf die Idee der Freiheit bezogen sei und auch Privatinteressen als Teil des Gemeinwohls reflektiere.[288] Ernst Lichtenstein deutet Hegels Reflexionen als eine Art Kulminationspunkt in der Geschichte der Bildungsphilosophie: vom Pathos des Genetischen und Entwicklungshaften über die Elemente des Verweilens und der Unruhe bis hin zur Arbeit des Geistes greife Hegels Bildungstheorie auf der einen Seite klassische Motive früherer Denker seit Meister Eckhart ebenso auf, wie sie den Weg für die moderne Bildungskritik vorbereitet und die Kategorien von späteren Bildungstheoretikern wie Friedrich Nietzsche, Arnold Gehlen und Theodor W. Adorno

284 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Grundlinien einer Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft, in: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert, Red. E. Moldenhauer und K.M. Michel, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1970, S. 344 (§ 187).

285 Vgl. ebd.

286 Vgl. ebd., S. 343 (§ 187).

287 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Rede zum Schuljahrsabschluß am 14. September 1810, in: Hegel: Werke in 20 Bänden, Bd. 4, S. 327-343, S. 332. – Vgl. Krautkrämer: Staat und Erziehung, S. 182.

288 Vgl. Dietrich Benner/Stefanie Hellekamps: Staatspädagogik/Erziehungsstaat, in: Benner/Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 946-970, S. 963-964.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vorgeprägt habe.[289] Hegels Bildungstheorie ist insofern als „Höhepunkt und zugleich auch Abschluß der klassischen Bildungskonzeption“[290] zu verstehen.

2.3.5 Die politischen Implikationen der aufklärerisch-humanistischen Bildungsidee

Bevor die Entwicklung von Bildung und Universität im 19. und 20. Jahrhundert weiterverfolgt wird, empfiehlt es sich, die Konturen der humanistisch-aufklärerischen Bildungsidee mit Blick auf ihre politischen Implikationen zusammenzufassen. Die folgenden acht übergreifenden Tendenzen stellen in ihrer Summe das ideentheoretische Erbe der Aufklärung und des Deutschen Idealismus dar, das dem theoretischen Diskurs und der politischen Praxis universitärer Bildung in Deutschland seine moderne Prägung gegeben hat:

(1) Ich-Welt-Verhältnis: Ein zentrales wiederkehrendes Element im Bildungsdiskurs von Kant über Goethe und Herder bis hin zu Schleiermacher, Humboldt und Hegel ist das Verhältnis zwischen Individuum und Welt. Die Grunderkenntnis, dass Bildung sich im Aneignungsprozess der ihn umgebenden Welt durch den Menschen vollzieht, ist ein wichtiges Grundmotiv, das Konsequenzen für unseren heutigen Bildungsbegriff hat. Freiheit, Vernunft und Mündigkeit sind die anthropologischen Eigenschaften, die dem Menschen zugeschrieben werden und die ihn zur Bildung befähigen. Als weiteres Element kommt eine latente Spannung im Prozess des Sich-Bildens zum Ausdruck, der zwischen dem anstrengenden und disziplinierenden Schulungs- und Kathedergehorsam auf der einen Seite (etwa bei Hegel beschrieben) und der lebenspraktischen Erfahrung auf der anderen Seite (etwa bei Herder ausformuliert) oszilliert.

(2) Bildung und Perfektionismus: Damit verbunden ist der mehrfach betonte bildungstheoretische Perfektionismus, der eine Verbesserung und Vervollkommnung der moralischen und praktischen Dispositionen des Menschen durch Bildung in Aussicht stellt. Hierin ist die Bildungsphilosophie der Aufklärung in die zeitgenössisch verbreitete anthropologische

289 Vgl. Lichtenstein: Von Meister Eckhard bis Hegel, S. 298. – Auf den Status als Vorläufer der modernen Bildungskritik verweist auch Jürgen-Eckhardt Pleines: Studien zur Bildungstheorie, Darmstadt 1989, S. 174-175.

290 Georg Jäger/Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogisches Denken, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, S. 71-103, S. 80.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Prämisse eines zu unendlicher Vervollkommnung fähigen Menschen eingebettet.[291] Die Erweiterung theoretischen Wissens auf allen Gebieten soll mit der praktischen Fortentwicklung gesellschaftlich-politischer Lebensverhältnisse einhergehen – so könnte man ein zentrales Credo der Aufklärung zusammenfassen. Das qualitativ Neue an diesem Bildungsdenken besteht in dessen Ausrichtung auf die Zukunft: Der gesellschaftlichen Zustand soll nicht bloß reproduziert, sondern verbessert werden.[292] In vielen Schriften findet sich ein fast schon „moralisch überhöhtes Verständnis von Bildung"[293] als allseitiger Entfaltung menschlicher Potentiale. Für Thomas Nipperdey gewann Bildung gar den „Charakter eines Glaubens, einer säkularen Religion"[294] und Lothar Gall spricht von einer wahren „Bildungsreligion"[295], der die Zeitgenossen huldigten. Nicht von ungefähr liefen viele der Bildungskonzepte der Aufklärung und des Deutschen Idealismus auf anspruchsvolle und häufig letzten Endes utopische Ideale hinaus.

(3) *Bildung vs. Staat*: In vielen der referierten Schriften wird das spannungsreiche Verhältnis zwischen Bildung und Staat problematisiert: Mit Ausnahme Schillers waren sich alle Denker einig, dass Bildung gleichermaßen auf Gesellschaft und Individualität ziele – kontrovers war allerdings die Frage nach dem Menschen in seiner Rolle als Bürger. Diese Frage blieb ebenso umstritten wie die Bestimmung der Rolle des Staates. Während Fichtes und Hegels Bildungskonzepte in eine dezidierte Staatsmetaphysik eingelassen sind, erweisen sich Humboldts Liberalismus ebenso wie Goethes und Schillers Ästhetik als latent bis offen staatsfeindlich. Während die einen dem Staat eine zentrale Rolle bei der Organisation von Bildungsprozessen zuweisen, mitunter sogar keinerlei Bildung außerhalb des staatlichen Kontexts gelten lassen wollen, würden die anderen Bildung am liebsten gänzlich individuell gestalten bzw. allein im künstlerisch-ästhetischen Bereich verorten. Die Spannung zwischen Bildung als autonomer Wahrheitssuche des Individuums einerseits und notwendigerweise funktionellen Aspekten bei der Organisation von Bildung durch den Staat

291 Vgl. ebd., S. 73.
292 Vgl. ebd.
293 Barbara Stollberg-Rielinger: Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2, S. 1-32, S. 1.
294 Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983, S. 59.
295 So Lothar Gall: Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft, München 1993, S. 98-99.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

andererseits ist in den aufklärerischen Schriften vielfach mit Händen zu greifen.

(4) Volksbildung vs. elitärer Anspruch: Ungefähr in der Periode zwischen 1770 und 1830 entwickelte sich „Bildung" Ernst Lichtenstein zufolge zu einem „Leitbegriff eines in der geschichtlichen Situation des Übergangs zu einer offenen Gesellschaft sozial ermöglichten Ideals geistiger Individualität, freier Geselligkeit und ideennormativer Selbstbestimmung einer bürgerlichen Oberschicht, der ‚Gebildeten'."[296] Damit ist der elitäre Charakter und Anspruch des aufklärerischen Bildungsbegriffs als ein weiteres Charakteristikum bezeichnet. Seinen zögerlichen Eingang in die Umgangssprache verdankte der Begriff vor allem zwei miteinander verbundenen Entwicklungstendenzen: erstens dem Ausbau eines institutionalisierten Erziehungs- und Bildungswesens sowie zweitens dem Diskurs über „Bildung als sozialen Status verleihenden Besitz".[297] So ist die ökonomische Komponente, konkret das Problem der Finanzierung von Bildung u.a. bei Kant und bei Humboldt thematisiert worden. Bildung kann insofern als Instrument zur Herstellung der *égalité des conditions* betrachtet werden, die ein zentrales politisches Ziel der europäischen Aufklärung darstellte.

Das mit dem Bildungsbegriff verbundene gleichheitsorientierte politische Programm umschreibt jedoch nur eine Seite der Medaille. Die sogenannten „Gebildeten" stellten einen neuen Sozialtypus dar, der sich über einen diffusen Kanon an Wissen und Werten sowie über spezifische Kommunikations-, Habitus- und Verhaltensformen definierte.[298] Dies schloss von Anfang an ein gewisses elitäres Bewusstsein und eine Bevormundung des „gemeinen Haufes" (Mendelssohn), d.h. des einfachen Volkes, mit ein.[299] Es wurde darüber diskutiert, ob es „jetzt rathsam [sei], die niede-

296 So Lichtenstein: Bildung, S. 922.

297 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 509.

298 Vgl. hierzu Rudolf Vierhaus: Umrisse einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland, in: Rudolf Vierhaus: Deutschland im 18. Jahrhundert, Göttingen 1987, S. 167-182. – Hans-Erich Bödeker: Die „gebildeten Stände" im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale, in: Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 4, S. 21-52.

299 Vgl. dazu Anne Conrad et al. (Hrsg.): Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert, Hamburg 1998. – Vgl. ferner Holger Böning/Reinhart Siegert (Hrsg.): Volksaufklärung. Bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. 2 Bde. Stuttgart 1990ff. – Rudolf Vierhaus (Hrsg.): Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns, Tübingen 1992.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ren Volksklassen aufzuklären".[300] Der Philosoph und Politiker August Wilhelm Rehberg (1757-1836) notierte: „Die Bildung der größern Volksklassen […] ist überhaupt unnatürlich. Die Art von sittlicher Bildung, welche dadurch hervorgebracht werden kann […], schickt sich nicht für den, der die Bildung zu seinen Geschäften auf einem anderen Wege erhalten hat."[301] Bei allem aufklärerischen Pathos ist die soziale Rolle der Gebildeten daher als janusgesichtig zu bezeichnen: In Kooperation mit der weltlichen und geistlichen Obrigkeit nutzten die gebildeten Eliten ihre Stellung zur Intensivierung der Kontrolle über die Untertanen, die zweifellos der geistigen Haltung einer, wenn auch wohlwollenden, so doch paternalistischen Herablassung entsprang.[302] Viele der emphatischen Ideen von Bildung wurden in einem ebenso exklusiven wie überschaubaren Zirkel von gut situierten und mit Geburtsprivilegien ausgestatteten Literaten, Dichtern und Philosophen debattiert und vermochten in der breiten Bevölkerung kaum eine Wirkungskraft zu entfalten.

(5) Bildung und „Nationalerziehung": Eine weitere politisch bedeutsame Tendenz drückt sich in dem Bedeutungszugewinn der „Nationalerziehung" aus, die man heute als „politische Bildung" bezeichnen würde. Die Vorteile der Bildung breiter Bevölkerungsschichten wurden vor allem im Sinne eines Bollwerks „gegen revolutionäre Grundsätze und Ruhe störende Absichten"[303] gesehen. Auch hier ist der Einfluss der Französischen Revolution präsent. Interessanterweise schwingt darin kein befreiender, sondern eher ein sedierender Unterton mit: Die Nationalerziehung sollte nicht zur Emanzipation der Bürger beitragen, sondern die Bürger eher ruhig halten und von umstürzlerischen Überlegungen fernhalten. Rudolf Vierhaus benennt vier Tendenzen des Gedankens der Nationalerziehung in dieser Zeit: (1) ein erkennbares soziale Interesse der Gebildeten; (2) die Aufstellung staatlich institutionalisierter Lehrpläne; (3) die Instrumentalisierung von Bildung für politische Ziele sowie (4) das Interesse der Regierenden an ebenso verständigen wie gehorsamen Untertanen.[304] Dass

300 Vgl. Johann Ludwig Ewald: Ist es jetzt rahtsam, die niederen Volksklassen aufzuklären?, Leipzig 1800.
301 August Wilhelm Rehberg: Historische Untersuchungen über die Französische Revolution: nebst kritischen Nachrichten von den merkwürdigsten Schriften, welche in Frankreich erschienen sind, Bd. 1, Hannover 1793, S. 211.
302 Vgl. Stollberg-Rielinger: Politische und soziale Physiognomie, S. 2.
303 Christian Daniel Voss: Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfniß unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit, Bd.1, Halle 1799, S. 91.
304 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 525.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Fokussierung der Nationalerziehung auch in die ersten Frühformen eines deutschtümelnden Nationalismus mündeten, ist anhand der Schriften Fichtes verdeutlicht worden. Hier wie an anderen Stellen wurde Bildung als ein potentielles Instrument zur „Genesung" der deutschen Nation nach der Niederlage gegen die napoleonischen Besatzungstruppen und dem damit verbundenen Ende des Alten Reiches gesehen.[305]

(6) Geisteswissenschaften und Wissenschaftsfreiheit: Die von Humboldt geprägte und zum Topos erhobene Forderung nach „Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit" griff in gewisser Weise auf die monastischen Wurzeln der mittelalterlichen Universität zurück. In ihr kam der kontemplative, von unmittelbarem Nutzen und Zweckhaftigkeit befreite Grundcharakter von Bildung zum Ausdruck. Die für die Wurzeln universitärer Bildung im Mittelalter typische Organisationsform von Genossenschaften spiegelte sich in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden unter dem Rubrum der Einheit von Forschung und Lehre als institutionelles Grundprinzip des Humboldtianischen Universitätsideals wieder. In den Augen von Rudolf Vierhaus ist die Zusammengehörigkeit von Bildung und Geist sowie ihre inhaltlich geschichtliche Bedingtheit von niemandem klarer definiert worden als von Hegel.[306] Nicht nur Hegel, sondern auch Herder, Humboldt und andere Bildungstheoretiker legten die Grundlagen für die Entfaltung der Geisteswissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert als Kernelement des universitären Bildungssystems, das wir heute kennen.[307]

(7) Bildungskritik: In der Aufklärung liegen die Wurzeln eines dezidiert bildungskritischen Diskurses, der später von Friedrich Nietzsche und Theodor W. Adorno fortgesetzt und entfaltet werden sollte. Vereinzelte Hinweise darauf finden sich bei Schiller oder auch bei Hegel. In einem unter Pseudonym in der Zeitschrift „Annalen der leidenden Menschheit" erschienen Artikel wird argumentiert, dass keine andere Bildung gestattet sei als jene „die in jedem einzelnen Menschen von innen heraus, nach Maaßgabe seiner eigenthümlichen Kräfte geschiehet. – Allein der Despotismus forderte Automaten; – und Priester und Leviten waren fühllos

305 Vgl. hierzu im Kontext Volker Kronenberg: Patriotismus in Deutschland. Perspektiven für die weltoffene Nation, 3. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 109-140.

306 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 535.

307 Vgl. mit Bezug zur Wissenschaftsfreiheit auch Rüdiger vom Bruch: Wissenschaftsfreiheit in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, in: Müller/Schwinges: Wissenschaftsfreiheit, S. 69-92, S. 73-74.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

genug, sie ihm aus Menschen zu schnitzen."[308] Der Autor argumentiert darin – ganz im Gegensatz zum späteren Erbe der Aufklärung –, dass staatliche Bildung in tyrannischen Regimen von herrschaftsnahen Paladinen durchgesetzt werde und so zur Unfreiheit des Menschen beitrüge, wohingegen wahre Bildung nur auf natürlichem Wege und von innen heraus kommen könne, mithin weder politisch noch öffentlich durchgesetzt werden dürfe. Das Umschlagen der Französischen Revolution in einen modernen Despotismus nährte diesen bildungskritischen Diskurs: Die „Verdächtigung der Bildung […] blieb fortan eine Komponente im Kampf der politischen Meinungen, aber auch in der Auseinandersetzung über die Richtung staatlicher Bildungspolitik."[309] Dieser Bildungskritik setzten die Bildungsbefürworter eine Unterscheidung zwischen falscher und wahrer Bildung bzw. Aufklärung entgegen. Wahre Bildung und Aufklärung verhindere revolutionäre Verwerfungen und begünstige maßvolle Reformorientierung bei Regierenden und Regierten.[310] Insofern spiegelt sich in der Debatte um die politischen Implikationen von Bildung im Zeitalter der Aufklärung ein weiteres spezifisch deutsches geistesgeschichtliches Grundmotiv wider: die traditionelle Skepsis gegenüber Revolutionen sowie die damit verbundene Präferenz für obrigkeitsstaatlich orchestrierte maßvolle Reformbestrebungen.[311] Dass Bildung mit Ordnung identifiziert wurde, ist ein klassisch deutsches Denkmuster, das im Bürgertum das gesamte 19. Jahrhundert hindurch erhalten bleiben sollte.[312]

(8) die Rolle Humboldts: Abschließend bleibt noch die Bedeutung Wilhelm von Humboldts im Abgleich mit den anderen hier behandelten Bildungsphilosophen zu würdigen. Während Goethe und Herder ihre Bildungskonzepte stark an den Naturbegriff zurückbanden, wurde der Bildungsbegriff von Fichte und Hegel stärker auf die Kategorie des Geistes bezogen. Humboldt steht quer zu diesen beiden gegenläufigen Positionen, da er seinen Bildungsbegriff weder an die Natur noch an den Geist an-

308 Philantrophes (Pseudonym): Ist Mangel an Systems-Religion Ursache der Unsittlichkeit, in: Annalen der leidenden Menschenheit 2 (1796), S. 219-234, S. 224.

309 Vierhaus: Bildung, S. 522-523.

310 Vgl. ebd., S. 523.

311 Vgl. dazu im Kontext Klaus Hildebrand: Der deutsche Eigenweg. Über das Problem der Normalität in der modernen Geschichte Deutschlands und Europas, in: Manfred Funke et al. (Hrsg.): Demokratie und Diktatur. Geist und Gestalt politischer Herrschaft in Europa. Festschrift für Karl Dietrich Bracher, Bonn 1987, S. 15-34, S. 27.

312 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 523.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lehnt. Wo andere von Geist oder Natur sprechen, ist es bei Humboldt die Terminologie „Welt“, auf die er seine individualistisch-liberale Bildungsphilosophie hin orientiert. In dieser Hinsicht entwirft er einen praktischer und politischer ausgelegten Bildungsbegriff als andere Denker. Dieser Aspekt, seine von Spannungen durchzogene Einschätzung zur Rolle des Staates wie auch die von ihm verkörperte Doppelrolle als Bildungsdenker und -praktiker machen ihn aus politologischer Perspektive zu einer besonders interessanten Person.

Nicht nur mit Blick auf den Bildungsbegriff nimmt Humboldt eine Sonderrolle ein, sondern auch in Bezug auf die Idee der modernen Universität. Anders als andere Überlegungen, die die Universitäten eher als nationale Erziehungsanstalten (Fichte) oder als abgeschlossenen Raum zur Vorbereitung für die Akademien (Schleiermacher) betrachteten, ging es Humboldt im Einklang mit den von ihm aufgestellten Idealen in neuhumanistischer Intention darum, den Menschen zur Selbstbildung seiner von der Natur aus mitgegebenen Anlagen zu befähigen[313] und die höchste Institution im Bildungswesen genau diesen Bedürfnissen anzupassen. Dieser Befund wird nicht durch die Tatsache geschmälert, dass, was den Einfluss des Staates bei der Bildungspolitik angeht, die hegelianische Staatsphilosophie die folgende deutsche Bildungsgeschichte stärker geprägt haben dürfte als Humboldts notorischer Staatsskeptizismus. Humboldt steht trotz aller berechtigten Kritik und bei aller notwendigen Differenzierung des sich um ihn webenden Mythos im Zentrum des bildungs- und universitätstheoretischen Diskurses und bildet ein wichtiges Scharnier zwischen der Zeit vor ihm und der Zeit nach ihm. Es ist vor allem seiner Idealsetzung des Bildungsbegriffs geschuldet, dass dieser im 19. Jahrhundert zum politischen Zielbegriff und Programm wurde.[314] In der ideenhistorischen Rekonstruktion universitärer Bildung im 19. Jahrhundert wird daher die kritische Überprüfung des tatsächlichen Einflusses von Humboldts Universitätsreformen eine wichtige Rolle spielen.

313 Vgl. vom Bruch: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin, S. 264.
314 Vgl. Lichtenstein: Bildung, S. 926.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.4 Bildung und Universität im „langen 19. Jahrhundert“

„Wo kam die schönste Bildung her/
und wenn sie nicht vom Bürger wär?“
Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Der Bildung kam im Deutschland des 19. Jahrhunderts in politischer wie in sozialer Hinsicht eine neue, bis dato nicht gekannte Bedeutung zu. Unter dem Einfluss der Französischen Revolution griffen Verstaatlichungs-, Verbürgerlichungs- und Rationalisierungsprozesse ineinander und prägten die moderne Beziehung von Staat und Bildung in Deutschland.[315] Karl-Ernst Jeismann hat die sogenannte „Franzosenzeit“ als die „Inkubationszeit des deutschen Bildungswesens des 19. Jahrhunderts“[316] bezeichnet. Die Bildung wurde zur Grundlage des modernen Staatswesens erhoben und die Universitäts- und Schulreformen in Preußen als Herzstück des Stein-Hardenberg'schen Reformprogramms wurden zu einem Vorbild für weitere Reformanstrengungen in anderen Bereichen. Diese Prozesse sollen im Folgenden sowohl sozialgeschichtlich als auch institutionenkundlich reflektiert werden, wobei die ab Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzende Politisierung von Bildung und Universität einen besonderen Stellenwert einnehmen wird.

2.4.1 Bildung im „bürgerlichen“ 19. Jahrhundert

War der bis in das 18. Jahrhundert hinein noch nicht sonderlich verbreitete Bildungsbegriff durch die oben dargelegten klassischen Schriften hoffähig gemacht worden, avancierte er im 19. Jahrhundert zur intellektuellen Leitkategorie. In nahezu allen einschlägigen Lexika und Enzyklopädien fand der Begriff in den jeweiligen Vorworten Erwähnung.[317] Der Neuhumanismus prägte dem deutschen Bildungsverständnis nachhaltig seinen Stempel auf, und hierbei vor allem die Rezeption der deutschen Klassik

315 Vgl. Winfried Speitkamp: Staat und Bildung in Deutschland unter dem Einfluß der Französischen Revolution, in: Historische Zeitschrift 250 (1990), S. 549-578, S. 552-562.

316 Karl-Ernst Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, S. 1-21, S. 3.

317 Vgl. Ulrike Spree: Das Streben nach Wissen. Eine vergleichende Gattungsgeschichte der populären Enzyklopädie in Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Tübingen 2000, S. 71.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und die Fächer Geschichte, Archäologie und Germanistik.[318] Intellektuelle Sinnstiftung und weltanschauliche Erklärung, die seit dem Mittelalter ein Monopol der Theologie gewesen waren, wurden nun vermehrt von der Philosophie erwartet.[319] Die neuhumanistische Bestimmung des Bildungsbegriffs und ihre Implikationen prägt noch bis heute unser Bildungsverständnis insofern, als dass es nach wie vor die genannten akademischen Fächer sind, deren Kenntnis landläufig mit „guter Allgemeinbildung" assoziiert wird.

Das 19. Jahrhundert ist in der Literatur vielfach als „bürgerliches Zeitalter"[320] charakterisiert worden. Im Zuge der Verbürgerlichung des gesellschaftlichen Wertesystems, die sich mit Stichworten wie Individualisierung, Rationalisierung, Leistungsprinzip, Säkularisierung, Bürokratisierung und Spezialisierung sowie – beinahe schon karikaturhaft – mit „Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit"[321] grob skizzieren lässt, gewann Bildung eine spezifisch sozialstrukturelle Konnotation.[322] Hatte man zuvor Bildung und Erziehung lediglich als „abgeleitete Funktion des Standes (oder als individuelle, private Besonderheit) gekannt", wurden sie nun zu „Kriterien der sozialen Stellung, des politischen Anspruchs, der wirtschaftlichen Potenz. Der Mensch [schuf] sich mittels seiner Bildung seinen eigenen gesellschaftlichen Stand."[323] Oder noch pointierter ausgedrückt: „Bildung wurde zum Besitz: man erwarb und hatte Bildung und genoß deshalb Rechte

318 Vgl. Karl Robert Mandelkow: Die bürgerliche Bildung in der Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2, S. 181-196.

319 Vgl. Karlfried Gründer: Die Bedeutung der Philosophie in der Bildung des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 47-56. – Wolfram Hogrebe: Deutsche Philosophie im XIX. Jahrhundert. Kritik der idealistischen Vernunft, München 1985. – Herbert Schnädelbach: Philosophie in Deutschland 1831-1933, Frankfurt a. M. 1983.

320 Vgl. exemplarisch Robert Schnerb: Das bürgerliche Zeitalter. Europa als Weltmacht 1815-1914, Zürich 1971. – Vgl. auch Jürgen Kocka: Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart 2002, S. 98-138. – Vgl. Lothar Gall: Bürgertum in Deutschland, Berlin 1998, insbes. S. 152-228. – Vgl. dazu Hans-Werner Dahn/Dieter Hein (Hrsg.): Bürgerliche Werte um 1800, Köln 2005. – Vgl. Wolfgang von Hippel/Bernhard Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, Stuttgart 2012.

321 Paul Münch (Hrsg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden", München 1991.

322 Vgl. zum Verhältnis von Bildung und Bürgertum auch Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2004, S. 160-225.

323 Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung" im 19. Jahrhundert, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und Prestige.“[324] So entstand das moderne „Bildungsbürgertum“.[325] Bereits im 18. Jahrhundert hatte man das Vordringen dieses neuen Sozialtypus beobachten können. Das gesamte 19. Jahrhundert hindurch trugen Prozesse wie die Staatenbildung, die Kriegsführung, die Steuererhebung, die Rechtsprechung und der Verwaltungsaufbau nachdrücklich dazu bei, der akademisch geschulten, verbeamteten Intelligenz zum Durchbruch zu verhelfen.[326] Die höhere Schulbildung erhielt in der bürgerlichen Welt eine immer größere Bedeutung. Als Türöffner für Karrierechancen übten Universität und Wissenschaft auf viele Sprösslinge aus gutem Hause eine hohe Anziehungskraft aus.[327] Die Kluft zwischen den Gebildeten und den Nicht-Gebildeten verstärkte sich immer weiter: Faktoren wie Schul- und Berufslaufbahn, militärische Auswahl, Klassenwahlrecht, parteipolitische Differenzierung sowie die im Bereich der politischen Eliten verbreitete Auffassung von den als national unzuverlässig geltenden sozialistischen Massen trugen dazu bei, dass dieser Unterschied gerade in Deutschland zu einer besonders scharf ausgeprägten „sozialen Institution“ wurde.[328] Nicht von ungefähr schrieb der Schriftsteller und Politiker Walter Rathenau (1867-1922), der ein Repräsentant der Bildungsaristokratie des Wilhelminismus[329] war, einmal: „So erheben sich gläserne Mauern von allen Seiten, durchsichtig und unübersteiglich, und jenseits liegen Freiheit, Selbstbestimmung, Wohlstand und Macht. Die Schlüssel des verbotenen Landes

---

324 Vierhaus: Bildung, S. 543.

325 Vgl. zur Begriffsgeschichte von den mittelalterlichen Ursprüngen bis heute Engelhardt: „Bildungsbürgertum“. – Vgl. dazu auch Konrad H. Jarasuch: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a. M. 1984, S. 24-35. – Vgl. Walter Rüegg: Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, in: Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft, S. 28-40. – Vgl. Peter Lundgreen: Zur Konstituierung des „Bildungsbürgertums“: Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen, in: Conze/Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I, S. 79-108.

326 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2, S. 210.

327 Vgl. Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866, S. 473.

328 Vgl. Rudolf Vierhaus: Umrisse einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland, in: Rudolf Vierhaus: Deutschland im 18. Jahrhundert, Göttingen 1987, S. 167-182, S. 167-168. – Vgl. ferner Charles E. McLelland: Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland, in: Conze/Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1, S. 233-247.

329 Vgl. im Kontext Rüdiger vom Bruch: Gesellschaftliche Funktionen und politische Rollen des Bildungsbürgertums im Wilhelminischen Reich. Zum Wandel von Milieu und politischer Kultur, in: Jürgen Kocka (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 4, S. 146-179. – Vgl. ebenso Klaus Vondung (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen, Göttingen 1976.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aber heißen Bildung und Vermögen, und beide sind erblich."[330] Gerade nach der Großen Depression im Kaiserreich trat der Zusammenhang zwischen Bildung und Besitz immer offener zu Tage: Es offenbarte sich der tatsächliche „Marktwert" von Bildung, die eher der Karriere als der Persönlichkeitsformung diente.[331]

Nicht nur bei den gesellschaftlichen Eliten, auch in der breiten Bevölkerung kam es zu interessanten Entwicklungen. Nach vorsichtigen Schätzungen geht man von einem Anstieg der Alphabetisierungsquote von 25 % im Referenzjahr 1800 auf 90 % um 1900 aus,[332] sodass zu Beginn und zum Ende des 19. Jahrhunderts in der Literatur von „Leserevolutionen"[333] die Rede ist. Allerdrings gab es starke regionale Unterschiede in der Bildungsentwicklung. Vor allem den protestantisch geprägten Landesteilen wird eine größere Bildungsaffinität nachgesagt.[334] Unter den Universitätsschließungen zu Beginn des Jahrhunderts im Zuge der Säkularisation hatten vor allem die vornehmlich katholisch geprägten Gebiete im Süden und im Westen Deutschlands zu leiden.[335] Die Forschung spricht hier von einem „katholischen Bildungsdefizit".[336] Als Ursachen werden sowohl sozialstrukturelle Faktoren wie die spezifische Sozial- und Berufsstruktur in den eher agrarisch-ländlich geprägten katholischen Regionen als auch eine

330 Walther Rathenau: Gesammelte Schriften, Band 3: Von den kommenden Dingen, Berlin 1918, S. 70.

331 Vgl. Christa Berg/Ulrich Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 4, S. 1-32, S. 20.

332 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 1.

333 Rolf Engelsing: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit, in: Rolf Engelsing (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten, Göttingen 1973, S. 112-154, S. 139.

334 Vgl. Hermann Timm: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus. Eine grundbegriffliche Perspektivierung, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 57-79.

335 Vgl. Laetitia Boehm: Katholizismus, Bildungs- und Hochschulwesen nach der Säkularisation, in: Boehm: Bildungsgeschichte, S. 777-822.

336 Vgl. Michael Klöckner: Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 32 (1981), S. 79-98. – Michael Klöckner: Ursachen des katholischen Bildungsdefizits in Deutschland seit Luthers Auftreten, in: Klaus Goebel (Hrsg.): Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie, Bochum 1985, S. 173-211. – Michael Klöckner: Katholizismus und Bildungsbürgertum, in: Koselleck (Hrsg.): Bildungsgüter und Bildungswissen, S. 117-138.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gewisse prinzipielle Skepsis des Katholizismus gegenüber der modernen Wissenschaft angegeben.[337]

Die gesellschaftliche Akzeptanz und das Verhältnis von Bildungszweigen und Wissenschaftsdisziplinen untereinander war im Verlauf des langen 19. Jahrhunderts durch einen charakteristischen Wandel gekennzeichnet: Standen eingangs des Jahrhunderts noch die Geisteswissenschaften unangefochten im Zentrum, waren es, je weiter das Jahrhundert voranschritt und je mehr Deutschland auf das Zeitalter der Industrialisierung zusteuerte, immer mehr die Natur- und Ingenieurswissenschaften, die den Geisteswissenschaften den Rang abliefen und zu einer ernsthaften Konkurrenz wurden.[338] Spätestens im Kaiserreich traten Techniker, Ingenieure und Unternehmer an die Stelle der Philologen, Historiker, Theologen und Juristen.[339] Wissenschaft, so erkannte Max Weber in seinem berühmten Essay, war nicht länger alleiniges Instrument zur Entfaltung der individuellen Bildung, sondern wurde zum Beruf.[340]

2.4.2 Die Entwicklung der Universitäten

Das hier aufgezeigte Panorama der deutschen Bildungslandschaft im 19. Jahrhundert stellte einen fruchtbaren Boden für die weitere Entwicklung und den Aufstieg der Universitäten dar. Die reformierten staatlichen Universitäten jener Zeit entwickelten sich zu zentralen Kulturträgern.[341] Als einzige Standorte wissenschaftlicher Forschung verfügten die Universitäten in Deutschland über ein höheres Gewicht als in England, Frankreich oder Italien, wo überwiegend an Akademien oder privat finanzierten Ein-

337 Vgl. Werner Rösener: Das katholische Bildungsdefizit im deutschen Kaiserreich – ein Erbe der Säkularisation von 1803?, in: Historisches Jahrbuch 112 (1992), S. 104-127, S. 126.

338 Vgl. Berg/Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise, S. 20. – Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 5.

339 Vgl. Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4, S. 147-178, S. 149. – Vgl. die Dissertationsschrift von Andreas W. Daum: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, München 1998.

340 Vgl. Max Weber: Wissenschaft als Beruf [1919], Stuttgart 1995.

341 o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, S. 15-69, S. 15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

richtungen geforscht wurde.[342] Jürgen Osterhammel sieht die moderne Universität, wie sie im 19. Jahrhundert entstand, durch drei zentrale Tendenzen charakterisiert: „(a) als Ausbildungsstätte, die Wissen ordnet, bewahrt und weitergibt, (b) als Ort der Forschung, also der Generierung *neuen* Wissens, (c) als Instanz der Sozialisation, Charakterprägung und Selbstfindung für junge Leute jenseits des Schulzwangs."[343] Osterhammel tut gut daran, die klassische Humboldt'sche Formel von Forschung und Lehre noch um eine weitere Dimension, nämlich die der Sozialisation zu ergänzen. Zunächst soll der Einfluss der Humboldt'schen Universitätsreformen für die Entwicklung der Universitäten im 19. Jahrhundert auf den Prüfstand gestellt werden, bevor auf konkrete sozialstrukturelle Faktoren und institutionelle Ausdifferenzierungsprozesse eingegangen werden kann.

2.4.2.1 Der Einfluss von Humboldts Universitätsreformen

Die Bewertung der persönlichen Leistung Humboldts in seiner Amtsführung und bei der Gründung der Berliner Universität (vgl. Kapitel 2.3.3) muss von dem Einfluss des ihm zugeschriebenen Universitätsmodells unterschieden werden. Gerade im Zuge der kritischen medialen Berichterstattung zum Bologna-Prozess ist vermehrt die Auffassung vertreten worden, die moderne Hochschule à la Humboldt habe von Berlin aus „ihren Siegeszug um die Welt" angetreten.[344] Aussagen wie diese sind tief im deutschen Kulturbewusstsein verankert. In einschlägigen historischen Standardwerken[345] galt diese These lange Zeit als selbstverständlich. Arbeiten, die auf die außerhalb Preußens zur gleichen Zeit stattfindenden

342 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 432. – Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 225.

343 Jürgen Osterhammel: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, 4. Aufl., München 2009, S. 1132. [Hervorhebung im Original, M.B.]

344 Vgl. statt vieler Martin Spiewak: Humboldts Totengräber, in: DIE ZEIT vom 19. April 2003.

345 Vgl. etwa Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866, S. 470-482. – Vgl. Ernst Anrich: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Humanismus und romantischen Idealismus, Darmstadt 1956. – Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 596. – Rüdiger vom Bruch: Abschied von Humboldt? Die deutsche Universität vor dem Erste Weltkrieg, in: Karl Strobel (Hrsg.): Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Die Entwicklung einer Institution zwischen Tradition, Autonomie, historischen und sozialen Rahmenbedingungen, Vierow 1994, S. 17-29, S. 20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Reformbestrebungen hinwiesen und damit den Originalitätscharakter des Berliner Modells in Frage stellten,[346] bildeten eine Ausnahme. In den vergangenen Jahren hat die Forschung jedoch ein differenzierteres Bild gezeichnet und Nachjustierungen vorgenommen, die zu einer Entmythisierung Humboldts geführt haben.[347]

Bei der Spurensuche zum „Mythos Humboldt“[348] stellt sich schnell heraus, dass dieser Mythos ein Produkt des 20. Jahrhunderts ist und im 19. Jahrhundert kaum eine Rolle gespielt hat: Weder wurde die Gründung der Berliner Universität 1810 von den Zeitgenossen außerhalb der damit betrauten Universitätsreformer als Zäsur wahrgenommen, noch spielten Humboldts Schriften in der Universitätsdiskussion des 19. Jahrhunderts eine nennenswerte Rolle.[349] Wie Walter Höflechner herausgefunden hat, findet der Name Humboldt in einschlägigen deutschen Lexika und Enzyklopädien lange Zeit keine Erwähnung. Weder im 19. Jahrhundert noch in der um die Jahrhundertwende erschienenen Jubiläumsedition des Brockhaus geschweige denn in der in den 1930er Jahren erschienen vierbändigen Brockhaus-Reihe lässt sich eine Verbindung des Namens Humboldt mit der Institution Universität feststellen. Erst die 20-bändige Edition von 1966-1974 verknüpft Humboldt mit einer neuen Epoche der abendländischen Universität.[350] Humboldts Universitätsschrift wurde erst um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert publiziert und somit vergleichsweise spät dem intellektuellen Publikum zur Rezeption zugänglich. Warum es im Zuge dieser Publikation im 20. Jahrhundert zur Konstruktion des Humboldt-Mythos kam, dafür gibt Sylvia Paletschek fünf Gründe an: (1) ebenjene späte Veröffentlichung von Humboldts Universitätsschrift um 1900; (2) das groß begangene Universitätsjubiläum in Berlin von 1910 und die diese Feierlichkeiten flankierenden Publikationen; (3)

346 Vgl. James Dennis Cobb: The forgotten reforms. Non-Prussian Universities 1797-1817, Madison 1980.

347 Vgl. Schwinges (Hrsg.): Humboldt International. – Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt. – R. D. Anderson: European Universities from the Enlightment to 1914, London 2004, S. 51-65. – Angedeutet bereits bei Gert Schubring: Spezialschulmodell vs. Universitätsmodell: die Institutionalisierung von Forschung, in: Schubring (Hrsg.): „Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt, S. 276-326.

348 Heinz-Elmar Tenorth: Mythos Humboldt, in: Carolin Behrmann et al. (Hrsg.): Intuition und Institution. Kursbuch Bredekamp, Berlin 2012, S. 69-80.

349 Vgl. Sylvia Paletschek: Verbreitete sich ein „Humboldt’sches Modell“ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 75-104, S. 76.

350 Vgl. Walter Höflechner: Humboldt in Europa?, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 263-269, S. 263, Fußnote 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

das Vordringen neoidealistischer Denkströmungen in die Geisteswissenschaften um 1900; (4) das Bedürfnis nach einer Hervorhebung der Weltgeltung deutscher Wissenschaft[351] sowie (5) die Instrumentalisierung der Humboldt-Reformen als Projektionsfläche für alle weiteren Neuerungen und Reformen, die aber mit ihrem Urbild im Zweifelsfall wenig zu tun hatten: „Der Rekurs auf Humboldt und den Neuhumanismus wurde im 20. Jahrhundert zu einer Allzweckwaffe."[352]

Es ist sicher kein Zufall, dass der Humboldt-Mythos in einer Phase der schwelenden kulturellen Krisenstimmung geboren wurde. Die Modellierung eines Idealbilds aus vergangenen Zeiten, unterstützt durch die komplexitätsreduzierende Stilisierung einer konkreten Person bzw. einer konkreten Universitätsgründung wirkte als Kontrastfolie für die als trist empfundene Gegenwart. Auch die Wiederentdeckung Humboldts in den Debatten des von vielen als Fehlentwicklung empfundenen Bologna-Prozesses scheint dem gleichen Muster zu folgen: In Zeiten, in denen bildungspolitische Prozesse als Fehlentwicklungen perzipiert werden, hat die mythische Stilisierung und Heroisierung Humboldts Konjunktur.

Welchen Einfluss hatte die Berliner Universitätsreform jenseits des Mythos auf das deutsche Hochschulsystem und welche internationale Karriere hat das Humboldt-Modell tatsächlich erfahren? Immerhin gehörte es zumindest in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum souveränen Selbstbewusstsein der Preußen, dass ihr Staat mit Berlin an der Spitze das bildungspolitische Gravitationszentrum in Deutschland bildete, ebenso wie das Bildungsniveau der preußischen Bürokratie in hohen Ansehen stand.[353] Der Berliner Universität wurde im 19. Jahrhundert eine ähnliche Vorbildfunktion zugeschrieben, wie im Jahrhundert zuvor den Standorten in Halle und Göttingen.[354] Marita Baumgarten schreibt der Berliner Universität eine gewichtige Bedeutung als Kristallisationspunkt der Reformen zu. Ein besonderes Verdienst Humboldts sieht Baumgarten in dessen Neujustierung der Rolle des Forschenden: Durch Humboldts Überhöhung der Wissenschaft habe er an die Stelle der „Universität als Versorgungsanstalt

351 Vgl. dazu auch Sylvia Paletschek: Was heißt „Weltgeltung deutscher Wissenschaft?". Modernisierungsleistungen und -defizite der Universitäten im Kaiserreich, in: Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, S. 29-54.

352 Vgl. Paletschek: Verbreitete sich ein „Humboldt'sches Modell"?, S. 100-104, Zitat S. 103. – Vgl. den gleichen Tenor bei Dieter Langewiesche: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15-37.

353 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 531.

354 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für Professorengeschlechter“ die „Universität des befähigten und erfolgreichen Wissenschaftlers“ gesetzt.[355] Wolfgang Hardtwig hat argumentiert, dass bereits die Formulierung eines neuen Konzepts eigenes Gewicht habe, selbst wenn sich die Wirksamkeit erst im 20. Jahrhundert entfaltet habe.[356] Peter Moraw hält nach wie vor an seiner periodischen Einteilung der Universitätsgeschichtsschreibung fest, im Rahmen derer die Humboldt-Universität den Übergang zwischen der klassischen und nachklassischen Phase markiert.[357] Dennoch hat die Forschung herausgearbeitet, dass es zu einem Spannungsverhältnis zwischen idealistischen Zielsetzungen und der Realität einer sich immer weiter spezialisierenden Großuniversität gekommen ist.[358] Es gibt eine generelle Tendenz der neueren Forschung, in den Jahren um 1800/1810 weniger den Zäsurcharakter zu betonen, sondern stärker auf die Kontinuitätslinien abzustellen. Vor allem Sylvia Paletschek hat überzeugend herausgearbeitet, dass die Berliner Universitätsgründung kein radikal neues Konzept verfolgte, sondern an die modernisierte Gestalt bereits existierender deutscher Universitäten anknüpfte. Weder in den institutionellen Regelungen noch in einer besonders forschungsorientierten akademischen Kultur vermag sie Innovationen zu erkennen. Es habe zwar durchaus ein „deutsches Modell“ der Universität im 19. Jahrhundert gegeben, das jedoch nicht in einem spezifischen „Berliner Modell“ aufgegangen sei.[359]

Neben der Bedeutung von Humboldts Modell für die innerdeutsche Universitätsentwicklung hat die Forschung sich ebenfalls mit dem Export in andere Teile der Welt auseinandergesetzt. In Frankreich war der Geist der Humboldt‘schen Universitätsidee – weniger als institutionelles Organisationsprinzip, sondern vielmehr als Wissenschaftsidee verstanden – vor allem bei der Schaffung der „grandes écoles“ von Bedeutung, die bis heute

355 Vgl. Baumgarten, 2001: 128-129.

356 Vgl. Wolfgang Hardtwig: Wilhelm von Humboldt, Berlin und die dezentrierte Universitätsreform, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 151-160, S. 157.

357 Vgl. Peter Moraw: Universitäten, Gelehrte und Gelehrsamkeit in Deutschland um 1800, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 17-32, S. 19-21. – Mit „klassisch“ ist vor allem die Ordinarienuniversität und nicht die Gruppenuniversität, nicht der wissenschaftliche Großbetrieb gemeint.

358 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 29-57, S. 38-42. – Mitchell G. Ash: Mythos Humboldt gestern und heute, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 7-25, S. 10.

359 Vgl. Paletschek: Verbreitete sich ein „Humboldt’sches Modell“?, S. 77-100.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Eliteanstalten im französischen Hochschulsystem darstellen.[360] Marc Schalenberg ist in seiner Untersuchung zu Bezügen auf das deutsche Universitätssystem im Schrifttum des 19. Jahrhunderts aus Paris und Oxford zu einem heterogenen Befund gelangt: Bis zur Mitte der 1840er Jahre waren die deutschen Universitäten diskursiv entweder in affirmierender oder in abgrenzender Weise präsent. Im Gefolge der nationalen Abgrenzung in den 1860er Jahren intensivierte sich das Interesse am deutschen Bildungssystem, da man auf diesem wichtigen Politikfeld nicht ins Hintertreffen geraten wollte.[361] Humboldts Reformmodell stand vor allem in Österreich[362] und bei der Neuordnung des italienischen Universitätssystems Pate, das nach der nationalen Einigung die katholischen, revolutionären und napoleonischen Teilsysteme ablöste.[363] Im ordnenden Rückblick auf die universitäre Bildungsgeschichte Europas im 19. Jahrhundert wurden zwei konträre Modelle identifiziert: (1) ein zweckorientiertes und auf Spezialisierung ausgelegtes Modell der „grandes écoles" in Frankreich; und (2) ein frei von Nützlichkeitserwägungen funktionierendes und auf allseitige Persönlichkeitsbildung orientiertes Modell.[364] Während sich die ideenhistorischen Spuren der Humboldt'schen Universität, was den europäischen Raum angeht, vor allem in Österreich, in Italien und mit Abstrichen auch in Frankreich noch am deutlichsten zurück verfolgen lassen, so legen Studien für andere Länder wie etwa Belgien oder die Niederlande nahe, dass die These von einer direkten Übertragung oder Übersetzung des deutschen Modells kaum begründet ist.[365] Nicht *das* deutsche oder Humboldt'sche Universitätsmodell wurde überführt, „sondern es wurden Elemente eingeführt, die entweder dem deutschen Modell entnommen wurden oder auch im deutschen Modell vorhanden waren – nicht jede Ähnlichkeit kann auf eine Übernahme zurückgeführt werden".[366] Humboldts persönliche Gedanken zur Bildung und zur Universität lassen sich in einen allge-

360 Vgl. Walter Rüegg: Humboldt in Frankreich, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 247-261.
361 Vgl. Schalenberg: Humboldt auf Reisen?, S. 354-355.
362 Vgl. Höflechner: Humboldt in Europa?, S. 268-269.
363 Vgl. Rainer Christoph Schwinges: Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 1-13, S. 8.
364 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 430.
365 Vgl. Joseph Wachelder: The German University Model and its Reception in the Netherlands and Belgium, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 179-204, S. 203.
366 Höflechner: Humboldt in Europa?, S. 264.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

meinen Trend bildungstheoretischer Überlegungen und gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse einbetten, die im 19. Jahrhundert insgesamt *en vogue* waren.[367]

Ein interessantes Bild ergibt sich mit Blick auf die Einflüsse des deutschen Universitätsmodells auf die amerikanischen Eliteuniversitäten, die heute als hochschulpolitische Musterbeispiele im weltweiten Maßstab gelten: Der Princeton-Reformer Abraham Flexner nannte die Berliner Universitätsgründung als Vorbild für die 1876 gegründete Johns Hopkins University in Baltimore.[368] Daher bezeichnet Rainer C. Schwinges die amerikanischen Elite-Universitäten – zumindest in einem idealtypischen Sinne – als „Humboldtianer“.[369] Jedoch sollte der deutsche Einfluss auf die Entwicklung der nordamerikanischen Hochschulsysteme nicht überschätzt werden, da sich dieser mit englischen und originär amerikanischen Elementen mischte.[370] In ähnlicher Weise hat Jürgen Osterhammel für Japan einen „halben Import des deutschen Universitätsmodells“ diagnostiziert.[371] Selbst wenn sich vereinzelt dergleichen Bezugnahmen auf Humboldt im internationalen Kontext nachweisen so lassen, scheinen die Begriffe „Transfer“ oder „Export“ wenig angemessen zu sein, da sie eine statische Sicht auf Wissenschaft und Kultur implizieren. Wie Mitchell G. Ash argumentiert hat, wird man dem dynamischen Charakter von Bildungskulturen und Wissenschaftssystemen mit den Begrifflichkeiten „Rezeption“ oder „Begegnung“[372] besser gerecht.

---

367 So die Kernthese bei Becker: Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts.

368 Vgl. Abraham Flexner: Universities. American, English, German, New York 1930, S. 42, zit. nach Walter Rüegg: Der Mythos des Humboldtschen Universitätsideals, in: Matthias Krieg et al. (Hrsg.): Universitas in theologia - theologia in universitate. Festschrift für Hans Heinrich Schmid zum 60. Geburtstag, Zürich 1997, S. 155-174, S. 155.

369 Vgl. Schwinges: Der Export des deutschen Universitätsmodells, S. 8.

370 Vgl. Mitchell G. Ash: Heißt „Humboldt international“ auch „Humboldt interkulturell“? Überlegungen zur Rezeption deutscher Universitäts- und Wissenschaftsstrukturen in anderen Ländern, in: Schwinges (Hrsg.): Humboldt International, S. 335-346, S. 340-341.

371 Vgl. Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, S. 1145-1147.

372 Vgl. Ash: Heißt „Humboldt international“ auch „Humboldt interkulturell“?, S. 335-336.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.4.2.2 Sozialstrukturelle Faktoren und institutionelle Ausdifferenzierung

In der Zeitspanne zwischen den preußischen Bildungsreformen bis zur Reichsgründung existierten auf dem Territorium des späteren Kaiserreichs 18 Universitäten.[373] Rainer A. Müller fasst deren Gepräge in fünf Punkten zusammen: (1) Herausbildung von wissenschaftlichen Großunternehmen; (2) Ordinarienprinzip; (3) Ausdifferenzierung der Fächer und Fakultäten; (4) Binnenstrukturierung von Fakultäten und Seminaren sowie (5) naturwissenschaftliche Institute und Universitätskliniken.[374] Den idealistischen Topoi Humboldts von der „Einheit von Forschung und Lehre" in akademischer „Einsamkeit und Freiheit" stand die Realität der sich zu wissenschaftlichen Großbetrieben entwickelnden Universitäten im 19. Jahrhundert gegenüber.[375] Selbst wenn in vielen schriftlichen Zeitzeugnissen der Wert der Bildung überhöht wird, ist davon auszugehen, dass der durchschnittliche deutsche Student stärker an dem Gewinn von Qualifikationen als an einer geisteswissenschaftlichen Unternehmungsreise interessiert war.[376] Davon zeugt die weit verbreitete Klage über den sogenannten „Brotstudenten".[377] In den Formen des Studierens ersetzten diskursive und offene Lernformen[378] zunehmend die ritualisierten und unkritischen Weisen der Wissensvermittlung aus den Jahrhunderten zuvor. Es nahm auch der Druck zu, mit einem guten Examen abzuschließen.[379] Letzten Endes kam es auf den einzelnen Studenten selbst an, was er aus der Möglich-

---

373 Diese befanden sich in Berlin (1810), Bonn (1818), Breslau (1702), Erlangen (1743), Freiburg (1460), Gießen (1607), Göttingen (1737), Greifwald (1456), Halle (1694), Heidelberg (1386), Jena (1558), Kiel (1665), Königsberg (1544), Leipzig (1409), Marburg (1527), München (1472), Rostock (1419), Tübingen (1477) und in Würzburg (1582).

374 Vgl. Müller: Entwicklung des deutschen Hochschulwesens, S. 136-142.

375 Vgl. Müller: Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes, S. 129-143.

376 Vgl. Anderson: European Universities, S. 64.

377 Vgl. McClelland: State, Society and University in Germany, S. 135. – Der Begriff „Brotstudent" geht wahrscheinlich auf Friedrich Schillers berühmte Jenaer Antrittsvorlesung „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" (Jena 1789) zurück.

378 Nichtsdestoweniger waren die meisten Hochschullehrer nicht mit pädagogischer und didaktischer Expertise ausgestattet, was schon immer bemängelt wurde. Vgl. hierzu Heinz-Elmar Tenorth: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten". Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 2 (1999), S. 11-22.

379 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 237-244.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

keit eines Studiums an einer Universität machte.[380] Das Studium genießt seither den Ruf einer idyllischen Zwischenphase zwischen Jugend- und Erwachsenendasein, in dem eine Zeit der individuellen Freiheit anbricht, nach der Phase der elterlichen Autorität und vor dem Rhythmus der Notwendigkeiten des späteren Erwerbslebens.[381]

Studierendenquoten und Immatrikulationsziffern stiegen mit Schwankungen kontinuierlich an. Sieht man sich die Gesamtzahl der Studierenden an den deutschen Universitäten an, so ist ein exorbitantes Wachstum im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts auf 34.000 Studenten festzustellen.[382] Ursachen hierfür lagen in der Rückkehr älterer Studenten aus dem Krieg an die Universitäten sowie vor allem in der hohen gesellschaftlichen Reputation der preußischen Reformuniversitäten (Berlin, Bonn, Breslau, Greifswald, Halle und Königsberg).[383] Zu Beginn des 20. Jahrhunderts explodierten Immatrikulationsziffern erneut: Zwischen dem Sommersemester 1901 und dem Wintersemester 1913/14 kam es beinahe zu einer Verdopplung der Studentenzahlen von 44.832 auf 79.019.[384] Diese Expansion des Hochschulwesens wurden auf höchster politischer Ebene skeptisch beäugt. Reichskanzler Otto von Bismarck schrieb im Jahre 1890 in einer Denkschrift an den jungen Kaiser Wilhelm II., der, wie aus den Marginalien zu dem Dokument ersichtlich wird, die Ansicht des Reichskanzlers geteilt hat:

> „Ein Hauptübel unseres höheren Schulwesens liegt in der Überzahl gelehrter Schulen und in der künstlichen Verleitung zum Besuch der-

380 Wehler: Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2, S. 515.

381 Vgl. zum Überblick über dieses Feld Matthias Stickler: Neuerscheinungen zur Studentengeschichte seit 1994. Ein Forschungsbericht über ein bisweilen unterschätztes Arbeitsfeld der Universitätsgeschichte, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 4 (2001), S. 262-270. – An Einzeltiteln Renate Müller: Ideal und Leidenschaft: Sexuelle Sozialisation der akademischen Jugend im Biedermeier, Berlin 1999. – Silke Möller: Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit“. Studentische Sozialisation im Deutschen Kaiserreich 1871-1914, Stuttgart 2001.

382 Die Zahlen können nachvollzogen werden aus dem klassischen Werk Franz Eulenburg: Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904. – Moderner aufbereitet und um neuere Daten ergänzt bei o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil, S. 30-36. – Zur Entwicklung an den einzelnen Universitäten vgl. ebd., S. 71-566.

383 Vgl. die Auflistung bei Konrad H. Jarausch: Universität und Hochschule, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 4, S. 313-345, S. 316.

384 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> selben, welche unsere Einrichtungen üben, so daß wir junge Männer weit über den Bedarf und über die Möglichkeiten ihrer entsprechenden Unterbringung züchten. Unsere höheren Schulen werden von zu vielen jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrten Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten Fächer und die Züchtung
> eines staatsgefährdenden Proletariats Gebildeter."[385]

Mit heutigen Maßstäben gemessen war es freilich ein verschwindend geringer Teil junger Männer, die ein Studium aufnahmen. Man geht nach vorsichtigen Schätzungen von deutlich unter 0,5 % eines Jahrgangs aus.[386] Die formalisierte Gymnasiallaufbahn führte zu einer strengen Auslese.[387] Die Studenten rekrutierten sich zum größten Teil aus den Schichten des Adels und des Bildungsbürgertums, zu einem sehr geringen Anteil aus dem Kleinbürgertum und die in der Gesellschaft zahlenmäßig größte Gruppe der Unterschichten war gerade einmal mit einen Anteil von 0,25 % aller Studenten vertreten.[388] Auch das Lehrpersonal an den Universitäten kam zumeist aus dem wohlhabenden Bürgertum sowie aus Beamten- und Akademikerfamilien.[389] Die Professoren hatten in der Regel einen protestantischen und bildungsbürgerlichen Hintergrund.[390] Höhere Bildung war in jeder Hinsicht ein elitäres Geschäft.

Mit den wachsenden Studentenströmen ging auch eine Vergrößerung des universitären Lehrpersonals einher: Die Zahl der Ordinarien stieg von 830 im Jahr 1850 auf 1.430 zum Ende des Jahrhunderts an; die Zahl der Nicht-Ordinarien vervierfachte sich im gleichen Zeitraum von 575 auf ca. 2.200.[391] Die Expansion der Universitäten machte eine interne Differenzierung des Lehrpersonals notwendig: Privatdozenten[392], Extraordinariate,

---

385 Vgl. Otto von Bismarck: Immediateingabe vom 16. März 1890, zit. nach Christoph Führ: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge, Frankfurt a. M. 1997, S. 113-115, S. 113.

386 Vgl. Rüegg, Universität, S. 107, S. 208.

387 Vgl. o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil, S. 15.

388 Zu dieser Zahl kommt Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 31.

389 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 28.

390 Vgl. Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert, S. 269.

391 Vgl. Müller: Geschichte der Universität, S. 82-88.

392 Vgl. dazu grundlegend Alexander Busch: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Honorarprofessuren und Lehraufträge gewannen an Bedeutung, ebenso die Unterscheidung zwischen planmäßigen und außerplanmäßigen Positionen.[393] Mit der Einführung der Habilitationsschrift als weiterem Qualifikationsschritt nach der Promotion zur Eröffnung akademischer Karriereperspektiven wurde einerseits ein effektiver Mechanismus etabliert, um wissenschaftlicher Innovation den Weg zu ebnen,[394] andererseits auch ein wirkmächtiges Hierarchisierungskriterium geschaffen, das den universitären Lehrkörper segregierte. Festanstellungen waren zumeist ausschließlich auf der Grundlage von Klientelismus und persönlichen Beziehungen möglich.[395] Im Zuge der Expansionsprozesse konnten kontinuierliche „Überfüllungskrisen“ nicht ausbleiben.[396] Wessen akademische Laufbahn jedoch in die Weihen eines Ordinariats mündete, konnte sich als Gewinner in diesem Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozess fühlen. Parallel zum Bedeutungszuwachs des Bildungsbürgertums entwickelten die deutschen Ordinarien ein ausgeprägtes Standesbewusstsein, das sich in einem deutlich gestiegenen Sozialprestige widerspiegelte.[397] Sie begriffen sich als Teil einer gesellschaftlichen Elite und wussten, diesem Anspruch durch Habitus und Auftreten Nachdruck zu verleihen.[398]

In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts kam es zu einer institutionellen Ausdifferenzierung der Universität durch die Gründung von Institu-

---

Universitäten, Stuttgart 1959. – Aus der neueren Forschung Rainer Pöppinghege: „Wo unterm, überm Firmament, gleicht einer dem Privatdozent?“ Wissenschaftliche Leistungselite oder akademisches Proletariat, in: Pöppinghege/Klenke (Hrsg.): Hochschulreformen früher und heute, S. 65-79.

393 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 233.

394 Vgl. Wehler: Gesellschaftsgeschichte, Band 2, S. 518.

395 Vgl. Martin Schmeiser: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920, Stuttgart 1994, S. 95. – Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 237-244.

396 Vgl. Hartmut Titze: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224. – Hartmut Titze: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. Und 20. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92-121.

397 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 2006, S. 11-25.

398 Vgl. dazu Charles E. McClelland: Die deutschen Hochschullehrer als Elite 1815-1850, in: Klaus Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945, Boppard 1988, S. 27-53. – Ekkehard Klausa: Vom Gruppenbewußtsein akademischer Subkulturen. Deutsche Fakultäten um 1900, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981), S. 329-344.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten, Seminaren und Abteilungen.[399] Der Begriff „Seminar" (*seminarium* = Pflanzstätte) fand in jener Zeit seine spezifische Prägung, die bis heute erhalten geblieben ist: einerseits als mit Büchern in Bibliotheken und Räumen ausgestatteter Ort des Lehrens und Lernens sowie andererseits als Form des universitären Unterrichts, die den traditionellen Kathedervortrag wirkungsvoll ergänzte. In horizontalen Ausdifferenzierungsprozessen wurden Handelshochschulen errichtet und Technische Hochschulen (THs) gegründet, die den Bedürfnissen der Industrialisierung Rechnung trugen. Letztere entsprangen einer „Mischung von spätabsolutistischem Merkantilismus und bürgerlich-liberalen Motiven"[400] und stehen im Kontext der bereits im Vorkapitel angedeuteten gestiegenen gesellschaftlichen Relevanz der Natur- und Ingenieurswissenschaften. Kaiser Wilhelm II. förderte persönlich die Neugründungen von THs in Danzig (1904) und Breslau (1910). Es bedurfte langwieriger Kämpfe, bis die THs als vollwertige Hochschulen anerkannt wurden und bis Titel wie „Dipl. Ing." und „Dr. Ing." verliehen und geführt werden durften.[401]

In systemtheoretischen Untersuchungsansätzen wurde ein doppelter Differenzierungsprozess des Wissenschaftssystems herausgearbeitet, der sich vor allem an den Universitäten niederschlug: auf der einen Seite die „*Ausdifferenzierung der Wissenschaft*" als „autonomes Handlungssystem" gegenüber anderen Funktionskontexten wie Religion, Politik oder Ökonomie und auf der anderen Seite eine „*Innendifferenzierung der Wissenschaft*",[402] im Zuge derer diverse einzelne Fächer, Subdisziplinen und Spezialgebiete entstanden.[403] Stephen Turner zufolge veränderte nichts

399 Vgl. Gert Schubring: Kabinett, Seminar, Institut. Raum und Rahmen des forschenden Lehrens, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23 (2000), S. 269-285. – Vgl. Erwin K. Scheuch (Hrsg.): Das Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft, Erlangen 1978.

400 Jarausch: Universität und Hochschule, S. 320.

401 Vgl. Karl-Heinz Manegold: Geschichte der technischen Hochschulen, in: Laetitia Boehm/Charlotte Schönbeck (Hrsg.): Technik und Bildung, Düsseldorf 1989, S. 204-234. – Wolfgang König: Zwischen Verwaltung und Industriegesellschaft. Die Gründung höherer technischer Bildungsstätten in Deutschland in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 21 (1998), S. 115-122.

402 Rudolf Stichweh: Differenzierung der Wissenschaft, in: Rudolf Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld 2013, S. 15-46, S. 16-25. [Hervorhebung im Original, M.B.]

403 Ein kompakter Überblick über diese Entwicklungen findet sich bei Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 16-21. – Vgl. dazu Rudolf Stichweh: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung, in: Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen, S. 181-198. –

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

das Universitätswesen so stark wie die Entstehung des Seminarwesens und Institutssystems, da sich in ihm das Ideal der Forschung und die wissenschaftliche Spezialisierung niederschlug.[404] Waren lange Zeit in der Geschichte des abendländischen Universitätssystems möglichst umfassende Allrounder gefragt, so setzte nun ein Spezialisierungsprozess ein, der im Grunde bis zum heutigen Tage anhält. Die Forschung hat mit Hilfe von strukturellen Chronologien[405] bzw. mit der Methode von Kollektivbiografien[406] einen Überblick über die Entwicklung von Fakultäten, Instituten und Lehrstühlen im 19. Jahrhundert gewonnen und die Annahmen der differenzierungstheoretischen Ansätze von Rudolf Stichweh und anderen empirisch bestätigen können.

Die oben bezeichneten bildungstheoretischen und bildungspraktischen Rahmenbedingungen, die in neuhumanistischer Intention auf die Bedeutung der Geisteswissenschaften ausgerichtet waren, führten zu einer endgültigen Neudefinition von deren Fächerkanon. Fast überall wurden nun die alten propädeutischen Artistenfakultäten durch neue Philosophische Fakultäten ersetzt.[407] Diese Neugründung Philosophischer Fakultäten stand im Zentrum der preußischen Universitätsreformen, durch Differenzierung und Professionalisierung wurden sie zum „Motor der modernen Forschungsuniversität“.[408]

Die Zeit nach der Reichsgründung wird in Darstellungen zur Universitätsgeschichte gerne als „*die* Blütezeit der deutschen Universität“[409] (Rainer A. Müller) oder „Academic Golden Age [of] Germany“[410] (R. D. Anderson) bezeichnet,[411] wenngleich die neuere Forschung zur Universitätsgeschichte dergleichen Urteile relativiert hat. Konrad H. Jarausch hat in einem Überblicksaufsatz zur Universitäts- und Hochschulentwicklung im 19. Jahrhundert Vorzüge und Probleme einander gegenüber gestellt: Auf

---

Ebenso die Spezialstudien Kathryn M. Olseko, Uwe Meves, Irmtraut Scheele, Richard Kremer und Klaus Krug in: Schubring (Hrsg.): „Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt, S. 92-182.

404 Turner: Universitäten, S. 234.

405 o. V.: Einleitung, in: Titze (Hrsg.): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil, S. 48-61.

406 Vgl. Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.

407 Vgl. Turner: Universitäten, S. 230.

408 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Differenzierung und Professionalisierung. Von der Propädeutik zum Motor der modernen Forschungsuniversität, in: Schwinges (Hrsg.): Artisten und Philosophen, S. 391-401.

409 Müller: Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens, S. 142.

410 Anderson: European Universities, S. 151-175.

411 Ähnlich auch in der Bilanz von Jarausch: Schule und Hochschule, S. 313.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der positiven Seite verbucht er das schnelle Wachstum von Personal und Institutionen, die Entwicklung des nicht-universitären Hochschulsegments (Technische Hochschulen, Handelshochschulen etc.), die fortschreitende wissenschaftliche Spezialisierung, die Herausbildung einer leistungsfähigen Großforschung, die zaghafte Öffnung für Realabiturienten, Frauen und die unteren Mittelschichten sowie die solide Berufsausbildung und das rege Studentenleben. Als Kehrseite dieser Aspekte sieht er Überfüllungsängste, das Aufkommen eines akademischen Proletariats, die institutionelle Hierarchisierung, die Verengung des wissenschaftlichen Horizonts als Folge der Spezialisierung, die Entmenschlichung des Bildungsprozesses durch die Großforschung, den Verlust der philosophischen Selbstbestimmung, die stärker werdende Verschulung des Studiums, die Erosion der Allgemeinbildung durch das Brotstudium sowie eine Verschärfung ritualisierter und ideologischer Kämpfe.[412] In jedem Fall ist es ein buntes und heterogenes Bild, das die Entwicklung von Bildung und Universität im 19. Jahrhundert abgeben. Dabei spielten auch Politisierungsprozesse eine wichtige Rolle, die nun gesondert ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden sollen.

2.4.3 Die Politisierung der universitären Bildung

Eine weitere bislang noch nicht thematisierte Tendenz der universitären Bildung im 19. Jahrhundert ist ihre Politisierung, die untrennbar mit den politischen Entwicklungen des Vormärz verknüpft ist.[413] Die Universitäten als Brutstätte der bürgerlichen Bildungselite fanden sich hier in einem Zwiespalt: Sie verstanden sich einerseits als integraler Bestandteil der Staatsbürokratie, waren andererseits jedoch Ort des politischen Protests und Keimzelle von Staatskritik.[414] Von Bildungsreformen versprachen sich die politischen und sozialen Eliten „zugleich eine progressive und ordnungserhaltende, freiheitliche und Freiheit sichernde Macht".[415] Im Vergleich mit anderen Ländern war es ein deutsches Spezifikum, dass

412 Vgl. Jarausch: Universität und Hochschule, S. 337-338.
413 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 432. – Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 542.
414 Vgl. Heide Thielbeer: Universität und Politik in der Deutschen Revolution von 1848, Bonn 1983, S. 122.
415 Vierhaus: Bildung, S. 543.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wissenschaftliche Forschung sehr stark vom Staat aus organisiert wurde.[416] Die steigenden Studentenzahlen sowie der Ausbau des Wissenschaftssystems erforderten immer größere finanzielle Mittel, die nur der Staat bereitstellen konnte.[417] Die universitäre Wirtschaftsverfassung und -verwaltung professionalisierten sich. Hatten zuvor Schenkungen und Klostergüter einen großen Teil der Universitätsfinanzierung ausgemacht, stellten nun staatliche Stellen einen regelmäßigen Universitätsetat zur Verfügung.[418] Als Motiv spielte weniger die qualitative Verbesserung der Lebensbedingungen eine Rolle, sondern man versprach sich vor allem im Wettbewerb mit Nachbarterritorien Vorteile von einer intensiven Wissenschafts- und Universitätsförderung.[419] Im Kaiserreich entstanden erste Formen von Wissenschaftspolitik als eigenständiger Politikbereich, der zunächst noch weitgehend deckungsgleich mit der Hochschulpolitik war.[420] Ein wichtiges Ziel von Regierenden und Ministern bestand darin, die universitäre Lehre so zu gestalten, dass innovatives Potential und kreative Ideen freigesetzt werden konnten.[421] Viele Regionen wie etwa Holstein, Schleswig und die preußischen Westprovinzen am Rhein erblühten kulturell durch die vielfältigen Bildungsinvestitionen. Neben diversen Kulturdenkmälern war auch die Gründung der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität in Bonn[422] als preußische Reformuniversität im Jahre 1818 ein wesentliches Element, das eine einzigartige Bildungslandschaft im Rheinland mit hervorbrachte, die liberale, aufklärerische und protestantische mit konservativen, idealistischen und katholischen Elementen verband.[423]

---

416 Vgl. Frank R. Pfetsch: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750-1914, Berlin 1974, S. 193-251, zum Vergleich 314-354. – Vgl. als Beispiel Laetitia Boehm: Universitätspolitik als Teil der Staatsreform im Zeichen von Finanzkrisen. Das Beispiel der Ludwig-Maximilians-Universität Landshut-München im frühen 19. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 197-226.

417 Vgl. Pfetsch: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik, S. 43-102.

418 Vgl. Prahl: Sozialgeschichte des Hochschulwesens, S. 233.

419 Vgl. von Hippel/Stier: Europa zwischen Reform und Revolution, S. 431.

420 Vgl. Rudolf Stichweh: Differenzierung von Wissenschaft und Politik. Wissenschaftspolitik im 19. und 20. Jahrhundert, in: Stichweh: Wissenschaft, Universität, Professionen, S. 135-150.

421 Anderson: European Universities, S. 20.

422 Vgl. Friedrich von Betzold: Geschichte der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität von der Gründung bis zum Jahr 1870, Bonn 1870. – Vgl. Thomas Becker et al. (Hrsg.): Festschrift zur 200-Jahrfeier der Universität Bonn. Die Geschichte der Universität Bonn seit 1818 in 4 Bänden, Bonn 2018. – Vgl. Philip Rosin: Kleine Bonner Universitätsgeschichte (1818–2018), Bonn 2018.

423 Vgl. Jeismann: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

So positiv sich die Entstehung dieser Bildungslandschaften auf die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung auswirkte, ging mit dem größer werdenden finanziellen Engagement des Staates auch unübersehbar eine „beständig zunehmende Verstärkung der direkten staatlichen Einflussnahme“[424] einher. Die politische Restauration im Europa des Wiener Kongresses machte vor den Universitäten nicht halt. Der Staat beanspruchte weitreichende Mitspracherechte. Die wohl rigideste Maßnahme war die mit den „Karlsbader Beschlüssen“ von 1819 eingeführte Einstellung von sogenannten „Regierungsbevollmächtigen“.[425] Dieses Amt wurde mit politischen Agenten besetzt, die Studenten und Professoren politisch überwachen sollten.[426] Es wurde erst mit der Revolution von 1848/49 wieder abgeschafft; die Aufgaben wurden den an den Universitäten besser gelittenen Universitätskuratoren übertragen. Zum Ende des Jahrhunderts wurden Bildung und Universität immer mehr zu einem Instrument der Herrschaftssicherung. Der Wissenschaft fiel in den Augen der wilhelminischen Obrigkeit die Aufgabe zu, den Drang nach deutscher Weltgeltung zu befriedigen.[427]

Dem hier skizzierten Bild der Universität als staatstragender Institution kontrastiert das Bild der Universitäten als politisch-deliberativer Freiheitsraum.[428] Die Universitäten wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts zu Zentren des politischen und des oppositionellen Diskurses. Die Politisierung der Universitäten betraf Lehrende und Lernende gleichermaßen, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Auf der Seite der Lehrenden profilierte sich immer stärker der Sozialtypus des „politischen Professors“.[429] Es waren vor allem liberale Staatswis-

---

424 Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 24.

425 Vgl. Provisorischer Beschluß über die in Ansehung der Universitäten zu ergreifenden Maaßregeln (Bundes-Universitätsgesetz), § 2 vom 18. Oktober 1819.

426 Vgl. Turner: Universitäten, S. 236.

427 Vgl. dazu Rüdiger vom Bruch: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkriegs, Paderborn 1982.

428 Vgl. Rainer A. Müller: Die deutschen Universitäten als Freiheitsraum. Verfassungen und Parteiprogramme 1848-1949, in: Bernd Rill (Hrsg.): Freiheitliche Tendenzen in der Deutschen Geschichte, Regensburg 1989, S. 62-84.

429 Vgl. Ulrich Muhlack: Der „politische Professor“ im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Roland Burkholz et al. (Hrsg.): Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Göttingen 2001, S. 185-204. – Vgl. Rudolf Vierhaus: Der politische Gelehrte im 19. Jahrhundert, in: Hans Erich Bödeker et al. (Hrsg.): Vergangenheit als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 2003, S. 302-318.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

senschaftler und Juristen wie die berühmten „Göttinger Sieben“[430], die sich den restaurativen Tendenzen der Ära Metternich entgegenstellten.[431] Neben politischen Freiheiten setzten sie sich vor allem für Pressefreiheit und eine staatliche Garantie der akademischen Freiheit ein.[432] Zumindest in dieser Hinsicht zeitigte ihr Engagement partielle Erfolge: Die „Freiheit der Wissenschaft“ fand Eingang in den letzten Verfassungsentwurf der Frankfurter Nationalversammlung.[433] Zwar wurde sie weder in die Verfassung des Norddeutschen Bundes (1867) noch in diejenige des Deutschen Reiches (1871) aufgenommen, dennoch kam ihr auf gliedstaatlicher Ebene eine gewisse Bedeutung zu, denn im Gefolge von 1848 wurde sie in verschiedene Gliedstaatkonstitutionen aufgenommen, so etwa in die oktroyierte preußische Verfassung (1850) und in das österreichische Staatsgrundgesetz (1867).[434] Universitäten konnten auch in konstitutionsfreien Staaten das Privileg der Zensurbefreiung beanspruchen.[435] Insofern war die Freiheit der Wissenschaft bereits im 19. Jahrhundert in weiten Teilen des Lan-

---

430 Im Einzelnen handelte es sich um den Juristen Wilhelm Albrecht (1800-1876), den Physiker Wilhelm Eduard Weber (1804-1891), den Literaturhistoriker Georg Gottfried Gervinus (1805-1871), den Orientalisten Heinrich Ewald (1803-1875), die Gebrüder Jacob (1785-1863) und Wilhelm Grimm (1786-1859) sowie den Historiker Friedrich Christoph Dahlmann (1785-1860). Vgl. etwa Rudolf Smend: Die Göttinger Sieben, Göttingen 1984. – Rudolf von Thadden: Die Göttinger Sieben, ihre Universität und der Verfassungskonflikt von 1837, Hannover 1987. – Miriam Saage-Maaß: Die Göttinger Sieben. Demokratische Vorkämpfer oder nationale Helden, Göttingen 2007.

431 Weitere wichtige Repräsentanten waren der Historiker Karl von Rotteck (1795-1840) in Freiburg, der Staatswissenschaftler Robert von Mohl (1799-1875) in Tübingen, der Jurist Sylvester Jordan (1792-1861) in Marburg und der Historiker Heinrich Luden (1778-1848) in Jena. – Vgl. aus einer unüberschaubar gewordenen Fülle an Literatur Hans Fenske: Gelehrtenpolitik im liberalen Südwesten 1830-1880, in: Gustav Schmidt/Jörn Rüsen (Hrsg.): Gelehrtenpolitik und politische Kultur in Deutschland 1830-1930, Bochum 1986, S. 39-58.

432 Vgl. Wolfram Siemann: Chancen und Schranken und der Wissenschaftsfreiheit im deutschen Konstitutionalismus 1815-1917, in: Historisches Jahrbuch 107/II (1987), S. 315-348. – Vgl. vom Bruch: Wissenschaftsfreiheit in Deutschland, S. 69-92, S. 75.

433 Verfassung des Deutschen Reiches 1848 (Paulskirchenverfassung): Artikel VI, § 152: „Die Wissenschaft und Lehre ist frei.“

434 Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat vom 31. Januar 1850: Art. 20: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ – Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Lände vom 21. Dezember 1867, Art. 17: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“

435 Vgl. Siemann: Chancen und Schranken der Wissenschaftsfreiheit, S. 316-317.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

des gewährleistet, wenngleich sie erst mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 in einen nationsweiten Verfassungsrang erhoben wurde.[436]

Der Politisierungsprozess bezog sich jedoch nicht nur auf die Professorenschaft, sondern auch und vor allem auf die Studentenschaft. Stärker als in anderen Ländern entwickelten sich in der deutschen Studentenschaft politische Organisationsstrukturen. Mit dem Namen Humboldt war untrennbar ein „spürbares Bildungs- und Studienreformbedürfnis ‚von unten'" verbunden, im Zuge dessen sich auch ein „bürgerlich-staatsbürgerliches Selbstverständnis der Studenten" herausgebildete.[437] Im universitären Umfeld entstanden studentische Organisationformen wie Korporationen, Landsmannschaften und Burschenschaften, die die politischen Zielvorstellungen verschiedener Studenten bündelten.[438] Diese Institutionen avancierten zu zentralen Schrittmachern der nationalliberalen Bewegung, die eine eigene Symbolik sowie spezifische Rituale und Umgangsformen entwickelten, um mit den Stichworten Farbentragen und Mensur nur einige wenige Elemente zu nennen.[439] Gleichzeitig wurde über die sogenannten „alten Herren" eine neue Form von akademisch-gesellschaftlicher Netzwerkstruktur etabliert, die für die Karrierechancen des universitären Nachwuchses in der Folgezeit sehr bedeutsam werden sollte.[440]

---

436 Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919: Art. 142, Abs. 1: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei. Der Staat gewährt ihnen Schutz und nimmt an ihrer Pflege teil."

437 Hardtwig: Krise der Universität, S. 175-176. – Wolfgang Hardtwig: Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum. Die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819, in: Lepsius (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 3, S. 19-41. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Dissertation von Horst Steinhilber: Von der Tugend zur Freiheit. Studentische Mentalitäten an deutschen Universitäten 1740-1800, Zürich 1995. – Zudem Harald Lönnecker: Studenten und Gesellschaft, Studenten in der Gesellschaft. Versuch eines Überblicks seit Beginn des 19. Jahrhunderts, in: Schwinges (Hrsg.): Universität im öffentlichen Raum, S. 387-438.

438 Vgl. Anderson: European Universities, S. 71-74.

439 Matthias Stickler: Universität als Lebensform? Überlegungen zur Selbststeuerung studentischer Sozialisation im langen 19. Jahrhundert, in: Rüdiger vom Bruch (Hrsg.): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910, München 2010, S. 149-186.

440 Aus der Fülle an Literatur zu dieser Thematik seien exemplarisch genannt Harm-Hinrich Brandt/Matthias Stickler (Hrsg.): Der Burschen Herrlichkeit. Geschichte und Gegenwart des studentischen Korporationswesens, Würzburg 1998. – Paulgerhard Gladen: Die deutschsprachigen Korporationsverbände, Hilden 2008. – Alexandra Kurth: Männer, Bünde, Rituale. Studentenverbindungen seit 1800, Frankfurt 2004.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Je weiter das Jahrhundert voranschritt, desto mehr entwickelte sich das Verbindungswesen von seinen liberal orientierten Ursprüngen weg, hin zu antisozialistischen und völkisch-imperialistischen Tendenzen mit einem latent bis offen gepflegten Antisemitismus. Wie auch immer man aus heutiger Perspektive zur Entstehung und Geschichte des studentischen Verbindungswesens steht – ob man dessen freiheitlich-emanzipatorische Aspekte betont[441] oder dessen maskulin-archaisch-reaktionäre Züge in den Mittelpunkt rückt[442] –, in jedem Fall bleibt seine grundsätzliche Bedeutung für die Politisierung der Universität und der Gesellschaft im Vormärz nachdrücklich zu unterstreichen.[443] Hier zeigt sich eine Entwicklung, die auch später wiederholt zu beobachten war: Die Verknüpfung zwischen politisch-sozialen Umbrüchen und dem Sozialtypus des Studenten war im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit noch nicht gegeben. Die „Assoziationskette ‚Student – Jugend – Rebellion‘“ ist ein Produkt des frühen 19. Jahrhunderts.[444]

Professoren wie Studenten spielten eine gewichtige Rolle in der Revolution von 1848/49. Beide Parteien setzten sich für eine vollumfängliche Lehr-, Lern- und Publikationsfreiheit ein; Professoren ging es zusätzlich noch um höhere Löhne sowie eine Verminderung des staatlichen Einflusses, Nichtordinarien kämpften für Verbesserungen ihrer prekären Beschäftigungsverhältnisse; Studenten drängten auf die Verringerung der Gebühren und die Abschaffung der Kollegiengelder.[445] Nicht von ungefähr wird die Frankfurter Paulskirchenversammlung im Volksmund auch als „Professoren-“ oder „Akademikerparlament“ bezeichnet, da sich unter ihren

441 Vgl. hierzu exemplarisch Harm-Hinrich Brandt: Studentische Korporationen und politisch-sozialer Wandel – Modernisierung und Antimodernismus, in: Wolfgang Hardtwig/Harm-Hinrich Brandt (Hrsg.): Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert, München 1993, S. 122-143, S. 126.

442 Vgl. hierzu exemplarisch den Tenor in Möller: Zwischen Wissenschaftlichkeit und „Burschenherrlichkeit“.

443 Vgl. Rüdiger vom Bruch: Die Universitäten in der Revolution von 1848/49. Revolution ohne Universität. Universität ohne Revolution?, in: Wolfgang Hardtwig (Hrsg.): Revolution in Deutschland und Europa 1848/49, Göttingen 1998, S. 133-160, S. 152.

444 Vgl. Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, S. 1134. – Vgl. ebenso Gerda Bartol: Ideologie und studentischer Protest. Untersuchungen zur Entstehung deutscher Studentenbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert, München 1977.

445 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 26.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

585 Mitgliedern 550 Akademiker befanden, von denen wiederum 49 den Beruf des Universitätsprofessors ausübten.[446]

In der zweiten Jahrhunderthälfte verringerte sich die Politisierung an den deutschen Universitäten wieder und wich einer allgemeinen Ernüchterung; immerhin waren mit der Wahrung der grundsätzlichen Freiheit von Forschung und Lehre sowie der akademischen Publikationsfreiheit einige zentrale Forderungen der protestierenden Universitätsangehörigen erfüllt worden.[447] Nach den Konflikten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts scheinen die Bereiche von Wissenschaft, Forschung und Universität im eigentlich autoritär-obrigkeitsstaatlich ausgerichteten Kaiserreich insgesamt mit großen Freiräumen verbunden gewesen zu sein.[448] Außerdem nutzten viele Hochschullehrer ihre enge Verzahnung mit dem Staatsapparat und der Ministerialbürokratie dazu, ihren Einfluss geltend zu machen und „Gelehrtenpolitik"[449] zu betreiben.[450]

Als wichtiger Antipode zu Humboldts liberaler Universitätsphilosophie kann Friedrich Althoff (1839-1908) angesehen werden, der seit 1882 als Universitätsdezernent und seit 1897 als Ministerialdirektor im Preußischen Kultusministerium tätig war.[451] Schon von den Zeitgenossen als „heimlicher Kultusminister" bzw. „Bismarck des Hochschulwesens"[452] bezeich-

---

446 Vgl. Heinrich Best/Wilhelm Weege: Biographisches Handbuch der Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung 1848/49, Düsseldorf 1998. – Zur Einordnung vgl. Christoph Stoll: Die Paulskirche und die erste Verfassung der Deutschen, München 1989. – Rainer Koch: Die Frankfurter Nationalversammlung, Kelkheim 1989.

447 Vgl. Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 26.

448 So bereits Theodor Schieder: Kultur, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Kaiserreich, in: Theodor Schieder: Einsichten in die Geschichte, Frankfurt a. M. 1980, S. 322-348, S. 347. – Diesen Befund bestätigt Kraus: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, S. 73.

449 So die Begriffsprägung schon bei Friedrich Meinecke: Drei Generationen deutscher Gelehrtenpolitik, in: Historische Zeitschrift 125 (1922), S. 248-283.

450 Vgl. dazu Rüdiger vom Bruch: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Kaiserreich (1890-1914), Husum 1980. – Die Namen des Philosophen Wilhelm Dilthey (1833-1911), des Kirchenhistorikers und ersten Präsidenten der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft Adolf von Harnack (1851-1930), des Nationalökonomen Werner Sombart (1863-1941) sowie des Historikers Friedrich Meinecke (1862-1954) stehen exemplarisch für diesen Typus des staatsnahen Gelehrten.

451 Vgl. die klassische Biografie Arnold Sachse: Friedrich Althoff und sein Werk, Berlin 1928.

452 Zit. nach Bernhard vom Brocke: Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik, in: Werner Buchholz (Hrsg.):

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

net, gab Althoff nicht viel auf Verwaltungsvorschriften und überschritt nicht selten seine Kompetenzen. Mit seinem ausgeprägten Effizienzdenken zeichnete er persönlich massiv für eine weitere Professionalisierung im Universitäts- und Wissenschaftsbetrieb des Kaiserreiches verantwortlich. Mit dem von Kritikern wie Max Weber bezeichneten „System Althoff“ verbindet sich der Aufbau eines weitreichenden Netzwerks von persönlichen Kontakten in Politik, Wirtschaft, Presse und Kirchen.[453] Weitere bildungspolitische Elemente und Instrumente, die das „System Althoff“ kennzeichneten, waren regelmäßige Hochschulreferententreffen mit dem Ziel einer besseren Vernetzung und Koordinierung der landesweiten Hochschulpolitik; eine zentral gesteuerte Berufungspolitik, die auch jüngeren qualifizierten Kräften eine Chance gab; die gezielte Förderung wissenschaftlicher Schwerpunkte an verschiedenen Universitäten sowie eine erhöhte Kooperation zwischen Universitäten und Akademien.[454] Mit dem „System Althoff“ war die traditionelle Staatsnähe nach den bewegten Jahren zur Jahrhundertmitte im Kaiserreich wieder voll und ganz hergestellt.

Beide in diesem Kapitel beschriebenen Elemente, die Staatsnähe und die Staatsferne, waren in der deutschen Universität des 19. Jahrhunderts eng miteinander verwoben. Diese charakteristische Dichotomie scheint aus politikwissenschaftlicher Perspektive der interessanteste Befund zur Entwicklung der universitären Bildung im 19. Jahrhundert zu sein. Im politisch-kritischen Oppositionsdiskurs jener Zeit sind auch die Wurzeln des bildungskritischen Diskurses zu finden, dessen Vorläufer bereits vereinzelt in den Schriften Schillers sowie in einigen Fragmenten aus der Zeit der Aufklärung aufgezeigt worden sind, die aber nun erst zur vollen Entfaltung kommen sollten.

Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Wiesbaden 2004, S. 27-56, S. 39.

453 Vgl. vom Bruch: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse, S. 205-221.

454 Vgl. zum Stand der Forschung Ralph-Jürgen Lischke: Friedrich Althoff und sein Beitrag zur Entwicklung des Berliner Wissenschaftssystems an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Berlin 1990. – Bernhard vom Brocke (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991. – Bernhard vom Brocke: Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im deutschen Kaiserreich 1882-1907. Das „System Althoff“, in: Peter Baumgart (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 9-118.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

2.4.4 Bildungskritik

Die an sich positive Entwicklung, dass die Idee der neuhumanistischen Bildung immer mehr Anhänger fand und immer mehr Menschen in den Genuss von Bildung kamen, hatte auch eine negative Kehrseite: „[M]it ihrer Verbreitung ging nicht nur die Intensivierung ihrer sozialen Funktionen einher, sondern auch die Popularisierung und Trivialisierung."[455] Von Autoren der politischen Linken wie Arnold Ruge (1802-1880) bis hin zu konservativen Historikern wie Jacob Burckhardt (1818-1897), finden sich Belege für die Klage darüber: Ruge sprach von „blasierter Bildung", Burckhardt warnte vor einer „Zwangsnivellierung".[456] Eine generell sich ausbreitende Kulturkritik fand ihren Bezugspunkt in „ein[em] konventionell-enzyklopädische[n] Begriff der Allgemein-B[ildung] auf durch Staatsprüfung privilegiertes, aber äußerlich bleibendes B[ildungs]wissen", das als schlichtes „bürgerliches Statussymbol" ohne Tiefe an den Pranger gestellt werde.[457] Der Sprachwissenschaftler Heinrich Rudolf Hildebrand (1824-1894) ärgerte sich darüber, wenn es zum massenhaften falschen Gebrauch von Fremdwörtern kam: „Ja Bildung! Bildung! Du bist doch das reine Glatteis."[458] Der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen (1846-1908) sprach von „Halbbildung" – ein Begriff, den später Adorno aufgreifen sollte.[459] Paulsen verstand darunter die schlichte Wiedergabe von Kenntnissen ohne deren komplexe Zusammenhänge zu verstehen, eine offen zur Schau gestellte Besserwisserei ohne wirkliches inneres Verständnis.[460] Aus der Fülle an bildungskritischen Einlassungen im umfangreichen Schrifttum des geistigen Lebens im 19. Jahrhundert sollen exemplarisch zwei wichtige Vertreter Erwähnung finden: Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Nietzsche (1844-1900).

---

455 Berg/Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise, S. 16.
456 Vgl. Lichtenstein: Bildung, Sp. 927.
457 Vgl. ebd.
458 Vgl. Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (1867), Nachdruck Paderborn 2014, S. 141, Anm. 2.
459 Vgl. die etymologischen Hinweise zur Begriffsgenese der „Halbbildung" bei Friedhelm Nicolin: Halbbildung. Historische Aspekte zu einem bildungstheoretischen Nebenbegriff, in: Jonassen Schurr et al. (Hrsg.): Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag, Hildesheim 1988, S. 203-216.
460 Friedrich Paulsen: Bildung, in: Eduard Spranger (Hrsg.): Friedrich Paulsen. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, Stuttgart/Berlin 1912, S. 149-150.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(a) Karl Marx: Um sich dem marxistischen Bildungsbegriff zu nähern, bieten sich zwei Anknüpfungspunkte an: Eine erste Annäherung besteht darin, sich die marxistische Anthropologie und den zentralen Begriff „Arbeit“ zu vergegenwärtigen. Arbeit steht im marxistischen Denken für den Modus der Aneignung von Welt. Dies erinnert auf den ersten Blick an Humboldts Bildungsbegriff als aktive „Verknüpfung des Ichs mit der Welt“. Beides beschreibt einen Aneignungsprozess. Insofern ist auch die Schlussfolgerung zulässig, Marx habe am humanistischen Ziel der allseitigen Entwicklung individueller Fähigkeiten festgehalten.[461] Hier enden jedoch die Parallelen. Zwar nimmt Arbeit bei Marx die Rolle der Vermittlungsinstanz im Verhältnis zwischen Individuum und Welt ein, jedoch spielt sie keine emanzipatorische Rolle, sondern sie ist durch Entfremdungstendenzen bedroht. Nur durch die Arbeit kann der Mensch ein Verhältnis zu sich selbst und zu der ihn umgebenden Welt entwickeln. Wenn man Bildung im Sinne von Arbeit mit Marx als Aneignung praktischer Dispositionen zur Produktion von Gütern begreift, so entwickeln sich durch diesen Prozess das menschliche Bewusstsein und alle weiteren Kulturtechniken des Menschen. Wird der Mensch nun dem Produkt seiner Arbeit beraubt und enteignet, wie es nach Marx im Klassenkampf durch Ausbeutung geschieht, so entfremdet er sich von der Welt und von sich selbst.[462] Marx klassifiziert allgemeine Bildung als ideologisches Phänomen, konkret als Instrument im Rahmen der von ihm kritisierten Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft.

An dieser Stelle offenbart sich der zweite systematische Anknüpfungspunkt der marxistischen Bildungskonzeption: die Einbettung in Gesellschaftskritik. Geld und Bildung werden in einem Atemzug als die beiden entscheidenden Differenzierungskriterien für unterschiedliche gesellschaftliche Klassen benannt.[463] Im „Manifest der Kommunistischen Partei“ stellen Marx und Friedrich Engels (1820-1895) einen Zusammenhang zwischen der Ausbeutung der Arbeiterklasse durch die Bourgeoisie im industriell-produzierenden Gewerbe mit derjenigen im persönlich-geistigen

461 So die Interpretation bei Tenorth/Jäger: Pädagogisches Denken, S. 82.

462 Vgl. Karl Marx: Ökonomisch-Philosophische Manuskripte (1844), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Ergänzungsband, 1. Teil, Ost-Berlin 1969, S. 465-588, S. 510-520.

463 Vgl. Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung (1843/44), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Bd. 1, 7. Aufl., Ost-Berlin 1976, S. 378-391, S. 388.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Sektor her.[464] So wie die Unterdrückung durch die Akkumulation von Kapital die arbeitenden Klassen bluten lässt, so leiden diese ebenfalls unter der Monopolisierung von „geistigen Produkten". Daraufhin folgt der politische Aufruf zur Überwindung bürgerlicher Vorstellungen:

> „Aber streitet nicht mit uns, indem ihr an euren bürgerlichen Vorstellungen von Freiheit, Bildung, Recht usw. die Abschaffung des bürgerlichen Eigentums meßt. Eure Ideen selbst sind Erzeugnisse der bürgerlichen Produktions- und Eigentumsverhältnisse, wie euer Recht nur der zum Gesetz erhobene Wille eurer Klasse ist, ein Wille, dessen Inhalt gegeben ist in den materiellen Lebensbedingungen eurer Klasse."[465]

Marx entwickelt an keiner Stelle seiner Schriften einen von seiner Sozialtheorie abstrahierten Bildungsbegriff. Es gibt für ihn nur die bürgerliche Bildung als Instrument zur Ausbeutung der Arbeiter. Ein allgemeiner, verschiedene Klassen transzendierender Bildungsbegriff mit emanzipatorischem Moment existiert für ihn nicht, sondern er begreift die Idee einer allgemeinen Menschheitsbildung als Stilisierung der ablehnenswerten bourgeoisen Bildungsidee.[466] Hierbei handelt es sich, wenn man so will, um einen verkürzten Bildungsbegriff, der weder holistisch ausgelegt noch transzendierbar ist.

(b) Friedrich Nietzsche: Nietzsche identifiziert zwei problematische, zueinander in einem kontrastiven Verhältnis stehende Tendenzen im Bildungswesen seiner Zeit: einerseits „de[n] Trieb nach möglichster Erweiterung der Bildung, andererseits de[n] Trieb nach Verminderung und Abschwächung derselben."[467] Damit meint er die Ausdehnung der Bildung auf breite Volksmassen sowie die Instrumentalisierung der Bildung für staatliche Zwecke. Der Umfang der Menschen, die an Bildung teilhaben, habe sich erweitert zulasten ihrer Qualität und ihrer Intensität. Diesen beiden von ihm als negativ bewerteten Entwicklungen setzt er zwei, wie er sich ausdrückt, „wahrhaft deutsche[…] und überhaupt zukunftsreiche[…] Tendenzen" entgegen, nämlich einerseits den „Triebe nach Verengung

---

464 Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei (1848), in: Karl Marx/Friedrich Engels-Werke, Bd. 4, 6. Aufl., Ost-Berlin 1972, S. 459-493, S. 464-467, S. 477.

465 Ebd.

466 Vgl. Vierhaus: Bildung, S. 546-547.

467 Friedrich Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.): Friedrich Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe, Dritte Abteilung, Zweiter Band. Nachgelassene Schriften 1870-1873, Berlin 1973, S. 133-244, S. 139.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und Konzentration der Bildung, als Gegenstück einer möglichst großen Erweiterung“ sowie andererseits den „Triebe nach Stärkung und Selbstgenügsamkeit der Bildung, als dem Gegenstück ihrer Verminderung.“[468] Erweiterung und Verminderung gelten ihm als widernatürlich, Konzentration und Selbstgenügsamkeit als „notwendiges Gesetz“ der Natur. Nietzsche wendet sich radikal gegen jede Form von ökonomischem Funktionalitätsdenken mit Blick auf die Bildung: *Jeder* Erziehungs- oder Bildungsweg, an dessen Ende eine berufliche Stellung bzw. ein Broterwerb versprochen wird, ist für ihn keine Bildung, sondern lediglich ein Element im immerwährenden Kampf eines jeden Individuums, sein Dasein zu schützen und zu erhalten.[469] Dasjenige, was Nietzsche als „klassische Bildung“ bezeichnet, sei etwas „unerhört Schweres und Seltenes“, zu dem nur wenige kraft ihres Verstandes befähigt seien; den bloßen Gedanken einer „materiellen Bildung“ lehnt er ab.[470]

In diese Überlegung fügt sich Nietzsches Kritik an der Rolle des Staates in der Bildungspolitik ein. Gerade in Preußen, wo der Ausbau von Universitäten und Schulen besonders engagiert betrieben werde, sieht er „allgemeinhin bedrohliche und für den wahren deutschen Geist gefährliche“[471] Tendenzen vorherrschen. Er bezeichnet es als ebenso originelle wie perfide Strategie, dass der Staat für seine Beamten die universitäre Laufbahn vorschreibe, um selbst wieder am Ziel aller Bildungsbemühungen aufzutauchen.[472] Leerformeln wie „akademische Freiheit“ und „akademische Selbsterziehung zur Bildung“ gelten ihm als bloße Schimären, um die Staatsnähe der gesamten „Bildungsmaschine“ zu verschleiern.[473] Nietzsche geht sogar noch einen Schritt weiter: Wissenschaft und Bildung, die in der abendländischen Bildungsphilosophie der Neuzeit stets zusammen gedacht worden sind, stellen für ihn zwei gänzlich voneinander getrennte Welten dar: „[…] der wissenschaftliche Mensch und der gebildete Mensch gehören zwei verschiedenen Sphären an, die hier und da sich in einem Individuum berühren, nie aber mit einander zusammenfallen.“[474]

Mit diesen Überlegungen wendet sich Nietzsche gegen wesentliche Prämissen und Fundamente der modernen Bildungstheorie. Er artikuliert

468 Ebd.
469 Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, S. 207.
470 Vgl. ebd., S. 174.
471 Vgl. ebd., S. 199.
472 Ebd., S. 200.
473 Ebd., S. 173.
474 Vgl. ebd., S. 175.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

eine wortgewaltige Absage an die dominierenden Bildungskonzepte seiner Zeit:

> „Inzwischen ist nicht zu leugnen, daß jene deutsche Bildung die Europäer genarrt hat und daß sie eines solchen Interesses, ja einer solchen Nachahmung und wetteifernden Aneignung nicht wert war. Man sehe sich heute einmal nach Schiller, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher, Hegel, Schelling um, man lese ihre Briefwechsel und führe sich in den großen Kreis ihrer Anhänger ein: was ist ihnen gemeinsam, was an ihnen wirkt auf uns, wie wir jetzt sind, bald so unausstehlich, bald so rührend bemitleidenswert? Einmal die Sucht, um jeden Preis moralisch erregt zu erscheinen; sodann das Verlangen nach glänzenden, knochenlosen Allgemeinheiten, nebst der Absicht auf ein Schöner-sehen-Wollen in Bezug auf alles […]. Es ist ein weicher, gutartiger, silber glitzernder Idealismus, welcher vor allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding, ebenso anmaßlich als harmlos, beseelt vom herzlichsten Widerwillen gegen die ‚kalte' und ‚trockene' Wirklichkeit."[475]

Anstelle von Aufklärung, Idealismus und Neuhumanismus pflegt Nietzsche eine auf die Spitze getriebene Form des bildungstheoretischen Elitismus.

Die kritische Würdigung von Nietzsches Gedanken zur Bildung muss ambivalent ausfallen. Einerseits trifft er mit seiner Kritik an einer durch ökonomische Anerkennung motivierten „Bildung", die er nicht mehr als solche bezeichnen würde, einen wunden Punkt. Gleiches gilt für die Indienstnahme der Universitäten durch den Staat zur Ausbildung seiner Beamten. In unnachahmlicher Schärfe lieferte Nietzsche „Schlüsselmetaphern für die Mentalität seiner Epoche."[476] Die Pointe, Wissenschaft und Bildung als zwei einander entgegengesetzte Sphären zu konzipieren und damit einen Kontrapunkt zur modernen Bildungsphilosophie zu setzen, hat ebenfalls ihren intellektuellen Charme. Diese gedankliche Trennung ist nur möglich, wenn man die Wissenschaft als eine technisch-instrumentelle Methode zur Erforschung der Realität und die Bildung als eine für diesen Prozess keine Rolle spielende Instanz begreift. Die offene Flanke

475 Friedrich Nietzsche: Morgenröte. Gedanken über moralische Vorurteile, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.): Friedrich Nietzsche. Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft. Kritische Studienausgabe, Bd. 3, München 1988, S. 9-332, S. 163.

476 Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S. 148.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dieses Entwurfs besteht in der Frage danach, was Bildung genau ist, wenn sie nicht in der methodischen Beobachtung und Analyse der Wirklichkeit aufgeht bzw. dieser sogar entgegengesetzt sein soll. Dies ist die problematische Seite von Nietzsches Bildungstheorie. Aus theoretischer Perspektive dürfte der schwächste Punkt sein, dass unklar bleibt, was Nietzsche mit der von ihm favorisierten „wahren Bildung“ genau meint. Andeutungsweise geht es wohl um etwas, das mit dem von ihm betriebenen Fach der Altphilologie zu tun hat – aber wie „wahre Bildung“ inhaltlich gefüllt ist, darüber schweigt sich Nietzsche aus. Sein Werk „ermangelt […] die] Konzeption einer positiven Bestimmung des Bildungsbegriffs.“[477] Aus politischer Perspektive stößt im Lichte der historischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts der Appell an die wenigen auserlesenen Helden und die letztendlich hinter diesen Appellen stehende Idee des „Übermenschen“ sauer auf. Sein auf die Spitze getriebener bildungstheoretischer Elitismus findet sich in vielfachen Variationen freilich in abgeschwächter Form bei weiteren Bildungsdenkern wieder. Mit Nietzsche lässt sich zudem ideengeschichtlich ein Bogen von den ersten bildungskritischen Andeutungen bei Schiller[478] bis hin zum Aufgreifen seiner Gedanken in der Bildungstheorie der Frankfurter Schule schlagen.

Der hier exemplarisch anhand von Marx und Nietzsche dargelegte bildungskritische Diskurs zeigt auf, dass die bürgerliche Bildungsexpansion im 19. Jahrhundert nicht gänzlich ohne Friktionen ablaufen konnte. Die Ambivalenz der bildungsgeschichtlichen Entwicklung bestand in der Parallelität von Exklusivität und Singularität auf der einen sowie Expansion und Dynamisierung auf der anderen Seite.[479] Diese Perspektiven fügten sich nahtlos in kulturkritischen Debatten des *fin de siècle* ein, die von vielen Repräsentanten der akademischen und intellektuellen Welt mit Verve geführt wurden. Fritz K. Ringer hat in seiner breit rezipierten Studie analysiert, wie die Entwicklung des industriellen Maschinenzeitalters und die Massengesellschaft von den akademischen Eliten als Bedrohung ihres privilegierten Status empfunden wurde, weshalb sie allem „Modernen“

---

477 Holger Gutschmidt: Von der „Idee der Universität“ zur „Zukunft unserer Bildungsanstalten“. Bildungsbegriff und Universitätsgedanke in der deutschen Philosophie von Schiller bis Nietzsche, in: Stolzenberg/Ulrichs (Hrsg.): Bildung als Kunst, S. 149-167, S. 148.

478 Vgl. die explizite Bezugnahme auf Schiller in Nietzsche: Morgenröte, S. 163-164.

479 Berg/Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise, S. 17. [Hervorhebungen im Original, M.B.]

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mit intensiven Abwehrreflexen begegneten.[480] Beim Übergang in das 20. Jahrhundert kann man von einer handfesten Krise der bürgerlichen Bildungsidee sprechen.[481] Gerade unter Intellektuellen und Gebildeten war ein modernitätskritischer Diskurs *en vogue*, als dessen prominenteste Vertreter Fritz Stern in seiner klassischen Studie[482] die deutschen Kulturpessimisten Paul de Lagarde (1827-1891), Julius Langbehn (1851-1907) und Arthur Moeller van den Bruck (1876-1925) identifiziert hat.

2.4.5 Konturen der Universität des Kaiserreichs

Bevor zu den Konsequenzen dieses Denkens übergeleitet werden kann, sollen die zentralen Charakteristika der Universität des Kaiserreichs zusammengetragen werden. Jene Institution, die eine „Blüte […] um die Wende zum 20. Jahrhundert"[483] erlebte, war durch folgende *exogene* Faktoren gekennzeichnet:

(1) Nach den politischen Konflikten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lebten die Universitäten nun in einem gedeihlichen Nebeneinander mit dem Staat. Schon Friedrich Paulsen (1846-1908) wies in seiner Abhandlung von 1906 auf die ineinandergreifenden Prozesse der fortschreitenden Verweltlichung und Verstaatlichung des universitären Bildungswesens hin.[484] Die Universität war nicht länger eine aus eigenem Grundbesitz oder kirchlichem Vermögen finanzierte autarke Korporation, sondern eine öffentlich finanzierte staatliche Institution. Dabei waren es vor allem die oberen Gesellschaftsschichten, die sowohl im Staatsapparat als auch in der

480 Vgl. Fritz K. Ringer: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983, S. 385-394.

481 Vgl. Hans-Joachim Lieber: Kulturkritik und Lebensphilosophie. Studien zur deutschen Philosophie der Jahrhundertwende, Darmstadt 1974. – Volker Drehsen/Walther Sparn (Hrsg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900, Berlin 1996.

482 Vgl. Fritz Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, Berlin 1963. – Die Modernitätskritik ist als eine der Wurzeln und Vorläufer der späteren nationalsozialistischen Ideologie zu betrachten. Vgl. Manuel Becker: Ideologiegeleitete Diktaturen in Deutschland. Zu den weltanschaulichen Grundlagen im „Dritten Reich" und in der DDR, Bonn 2009, S. 78-79.

483 Bernhard vom Brocke: Universitäts- und Wissenschaftsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert, in: Schwinges (Hrsg.): Finanzierung von Universität und Wissenschaft, S. 343-462, S. 459.

484 Vgl. Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 3. Aufl., Leipzig 1912, S. 171.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

universitären Welt den Ton angaben. Der Staat stellte im internationalen Vergleich große Summen an finanziellen Mitteln für den Ausbau der Universitäten zur Verfügung und die Universitäten bildeten das Personal aus, mit dem die höheren Stellen der Staatsbürokratie besetzt wurden. Diese reziproke Verbindung setzte einen Prozess fort, der in seinen Anfängen bereits bei den Universitäten der frühen Neuzeit zu beobachten war.

(2) Es herrschte eine weitgehende Wissenschaftsfreiheit, die nicht nur verfassungsrechtlich verbrieft war, sondern auch der forschungspraktischen Realität entsprach. Sie musste der Monarchie im Laufe des Jahrhunderts mühevoll abgerungen werden. In der Wahl der Forschungsfragen und der damit verbundenen Methodik waren die Universitäten sehr frei. Wenn aus den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Kritik an aktuellen politischen Prozessen oder handelnden Personen formuliert wurde, so wurde dies zumeist toleriert. Einzig im Bereich der Berufungspolitik war die Einmischung von staatlicher Seite sehr dominant.

(3) Zwar kam es gerade in der Zeit des Kaiserreiches zur Gründung von immer mehr Technischen Hochschulen, doch diese vermochten es in Deutschland nicht, den Universitäten den Rang abzulaufen. Auch wenn mit der Industrialisierung der Bedarf an hoch qualifiziertem, technisch geschultem Personal immer größer wurde, prägte die klassische Vier-Fakultäten-Universität die Wissenschaftslandschaft nach wie vor deutlich mehr.

(4) Dies berührt einen weiteren Aspekt, nämlich das komplexe Verhältnis zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. Obwohl Technisierung, Automatisierung und Industrialisierung den Naturwissenschaften für die moderne Gesellschaft auf lange Sicht zum Durchbruch verhalfen, blieb die Prägung durch das humanistische Allgemeinbildungsideal, wie es an den Philosophischen Fakultäten gepflegt wurde, noch immer bedeutsamer als die fachspezifische und praxisorientierte Ausbildung.

(5) Zudem ist die hohe gesellschaftliche Reputation der Universität als Institution und des Akademikers als Sozialtypus nicht zu übersehen. Die Stätten der höheren Bildung standen in einem hohen Ansehen. Wer sie besucht hatte, gehörte zur gesellschaftlichen Elite. Sicher lud der akademische Standesdünkel auch zum Spott der nicht-gebildeten Schichten ein. Dies tut dem grundsätzlichen Respekt und der Anerkennung, die den Akademikern entgegengebracht wurden, jedoch keinen grundsätzlichen Abbruch.

Diesen *exogenen* Charakterisierungen in der äußeren Performanz und Perzeption der Universitäten in Politik und Gesellschaft lassen sich noch weitere *endogene* Faktoren mit Blick auf ihre Binnenstrukturen gegenüberstellen:

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(1) Mit dem letztgenannten Aspekt der exogenen Faktoren korrespondiert das hohe Status- und Standesbewusstsein, das die Universitätsangehörigen kultivierten. Die ordentlichen Professoren, aber auch die außerplanmäßigen Professoren und Privatdozenten einte das Selbstverständnis, zur bildungskulturellen und damit zur gesellschaftlichen Elite zu gehören, selbst wenn sich dies gerade bei den Privatdozenten nicht im monetären Bereich niederschlug. Die Kombination zwischen dem mit diesem Bewusstsein verbundenen Auftreten und der gesellschaftlichen Reputation bestimmt die Rolle der Universität im politisch-gesellschaftlichen Kontext bis heute.

(2) Das Bewusstsein der akademischen Lehrer übertrug sich vielfach auch auf deren akademische Schüler. Die Studenten bzw. die Absolventen fühlten sich gleichfalls als gesellschaftliche Elite. Bei Lichte betrachtet ist dieses Selbstbild durchaus mit einem Fragezeichen zu versehen, da es vielfach allein genügte, studiert zu haben. Ob mit Abschluss oder mit wie gutem Abschluss war von nachgeordneter Bedeutung. Allein die Tatsache, ein Studium aufgenommen zu haben, stattete die Betreffenden mit einem „normativen Qualifikations-Überschuß“[485] aus, der für höhere gesellschaftliche Positionen und Einkommen prädestinierte.

(3) Die Universität verfügte im Inneren über klare Hierarchien. Die Ordinarien standen an der Spitze der Rangordnung. Die außerplanmäßigen Positionen und die Privatdozenten fristeten demgegenüber ein von Unsicherheiten und wirtschaftlicher Not geprägtes Nischendasein, das schon damals nicht selten in ein akademisches Prekariat mündete, auch wenn es den Begriff noch nicht gab.

(4) Charakteristisch war zudem die institutionelle Ausdifferenzierung der Universitäten. Es kam zur Auffächerung von Fachkulturen in immer spezialisiertere Subdisziplinen, aus denen zum Teil eigenständige Fächer entstanden. Damit einher ging die Schaffung von einzelnen Seminaren, die unterschiedlichen Wissens- und Wissenschaftsbereichen zugeordnet wurden und sich zu neuen Organisations- und Verwaltungseinheiten mit größerer Autonomie entwickelten.

(5) Schließlich lag die große Stärke der deutschen Universität in ihrem offenen Charakter: Je nach Qualifikation, Neigung und persönlichem Ehrgeiz bot sie für die einen Chancen für wissenschaftliche Höchstleistungen, die anderen schien sie zur jahrelanger Bummelei und Zeitverschwendung einzuladen. Weder das eine noch das andere wurde erzwungen und gera-

485 Karl-Otto Hondrich: Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht- und Herrschaftswandel als sozio-ökonomischer Prozeß, Stuttgart 1972, S. 102.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

de in dieser Offenheit im Sinne einer Zurverfügungstellung von Entwicklungsbedingungen und Entfaltungspotentialen lag die eigentliche Stärke der Universität als politische, gesellschaftliche und kulturelle Institution.

2.5 Bildung und Universität im Zeitalter der Weltkriege

„Die gefährlichsten Unwahrheiten sind Wahrheiten mäßig entstellt."
(Georg Christoph Lichtenberg, 1742-1799)

Die Entwicklung der universitären Bildung im Deutschland der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird man nur verstehen können, wenn man sich die Bedeutung der Stichworte „Augusterlebnis", „Kriegserlebnis" bzw. „Ideen von 1914" klar macht.[486] Sowohl die daraus resultierende Politikferne von Intellektuellen und akademisch geschulten Bildungseliten als auch ihre demokratieskeptische und parlamentarismusfeindliche Haltung in den 1920er und 1930er Jahren fußten auf den generationellen Erfahrungen, die sich mit jener „Ur-Katastrophe"[487] des 20. Jahrhunderts verbinden.

2.5.1 Die „Ideen von 1914"

Was genau meint die Metapher der „Ideen von 1914"? Diese ist semantisch an die Rede von den „Ideen von 1789" angelehnt – im Sinne eines philosophiehistorischen Kontrapunkts. Der Geburtsstunde der modernen, grund- und menschenrechtsbasierten westlichen Demokratie mit den Leitbegriffen Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wurden nun Homogenitätskonzepte entgegengesetzt. Während die „Ideen von 1789" für Kosmopolitismus, Übernationalität und Pluralismus standen, proagierten die „Ideen von 1914" Exklusivität, Nationalismus und Einheitlichkeit. Humanitäre Hoffnungen wurden zurückgewiesen, liberale und soziale Postulate verachtet.[488] Die „Ideen von 1914" entstanden nicht erst in den heißen Sommertagen 1914, sondern waren der explosive Kulminationspunkt

486 Vgl. hierzu im Kontext auch Trude Maurer: Engagement, Distanz und Selbstbehauptung. Die Feier der patriotischen Jubiläen 1913 an den deutschen Universitäten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 149-164.

487 George F. Kennan: The Decline of Bismarck's European Order. Franco-Russian Relations, 1875-1890, Princeton 1979, S. 3.

488 Vgl. Hermann Lübbe: Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte, Stuttgart 1963, S. 207-211.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

einer ideengeschichtlichen Linie völkisch-nationalen Denkens,[489] die das gesamte 19. Jahrhundert hindurch – auch im Bildungsbürgertum und in akademischen Kreisen – präsent war. Nicht wenige intellektuell bedeutende Denker „infizierten" sich hier und in der Folgezeit mit einer neuartigen „Krankheit" mit dem Namen „Tyrannophilie", die u.a. Mark Lilla in eindrucksvollen biografischen Portraits beschrieben hat.[490]

Unter den gesellschaftlichen Schichten war es vornehmlich das nur etwa 0,8 % der Gesamtbevölkerung ausmachende Bildungsbürgertum, das einer wahren Kriegseuphorie verfiel.[491] Sehr eindrucksvoll hat kein Geringerer als Thomas Mann (1875-1955) die Kriegsbegeisterung unter Intellektuellen in Worte gekleidet: „Krieg! Es war eine Reinigung, Befreiung, was wir empfanden und eine ungeheure Hoffnung […]. Es war der gewaltige und schwärmerische Zusammenschluß einer Nation in der Bereitschaft zu tiefster Prüfung."[492] Das Bildungsbürgertum entfaltete ungeheure publizistische Energien. Es entstanden aus diesem Umfeld bis Ende 1915 235 Bände mit Kriegslyrik, über eine Million Kriegsgedichte, etwa 1.000 veröffentlichte Kriegspredigten und ca. 8.000 Bände allgemeine Kriegsliteratur.[493] Die an den Universitäten angebundenen Vertreter des Bildungsbürgertums stimmten in diese euphorische Grundstimmung lauthals mit ein.[494] In großen Universitätsreden, beispielsweise zur Eröffnung von Akademischen Jahren, wurde in affirmativer Weise auf den Krieg Bezug genommen: Die Betonung des Erlebnischarakters vom Juli 1914, die Rechtfertigung deutscher Interessen, die Kritik am Pazifismus und der Mythos von der deutschen Überlegenheit waren typische Motive, der

489 Vgl. Klaus von See: Freiheit und Gemeinschaft. Völkisch-nationales Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg, Heidelberg 2001, S. 11.

490 Vgl. Mark Lilla: Der hemmungslose Geist. Die Tyrannophilie der Intellektuellen, München 2015.

491 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 16.

492 Thomas Mann: Gedanken im Kriege (1914), in: Herrmann Kurzke/Stephan Stachorski (Hrsg.): Thomas Mann. Essays, Bd. 1, Frühlingssturm 1893-1918, Frankfurt a. M. 1993, S. 188-205, S. 188. – Vgl. zur Einordnung: Eckart Koester: „Kultur" versus „Zivilisation". Thomas Manns Kriegspublizistik, in: Wolfgang J. Mommsen (Hrsg.): Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg, München 1996, S. 249-258.

493 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 19.

494 Namhafte Beispiele sind Historiker wie Friedrich Meinecke, Theologen und Philosophen wie Ernst Troeltsch (1865-1923) und Rudolf Eucken (1846-1926), Nationalökonomen wie Werner Sombart (1863-1941) und Soziologen wie Max Weber (1864-1920) und Georg Simmel (1858-1918).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Versuch der geschichtlichen Einordnung und der Einsatz religiöser Effekte waren wiederkehrende Stilelemente.[495] Während zu Beginn des Krieges in Erwartung eines schnellen Sieges die Professorenschaft einhellig kriegsbefürwortend auftrat, kam es ab 1916 zu einem Bruch zwischen „Annexionisten" und „Gemäßigten", wobei die „Annexionisten" numerisch überlegen blieben.[496]

Was die Vertreter unterschiedlicher Disziplinen angeht, ergibt sich ein differenziertes Bild: Aus der Naturwissenschaft war kaum etwas zur Debatte um den Weltkrieg zu hören; Theologen und Philosophen diskutierten die moralischen Probleme des Waffengangs zwar ausführlich, hielten sich mit politischen Urteilen jedoch zurück; Juristen urteilten – wie Klaus Schwabe es formuliert hat – „in dubio pro patria"; und unter Staatswissenschaftlern und Historikern dominierten voreingenommene und chauvinistische Positionen.[497] Klaus Vondung hat in seinen umfassenden kulturwissenschaftlichen Untersuchungen literarischer Texte aus der Zeit des Ersten Weltkriegs das zentrale Motiv des apokalyptischen Denkens herausgearbeitet, in dem er einen Niedergang des Bildungsbürgertums sieht.[498] Mit der blindwütigen Zerstörungswut, wie sie im Ersten Weltkrieg zum Ausdruck kam, erschien das „gesamte Projekt einer Veredlung des einzelnen durch neuhumanistische Bildung als von Grund auf gescheitert."[499] Selbst wenn die Attraktivität der fanatischen und fast mystischen Überhöhung von Krieg, Kampf und Gewalt, je länger der Erste Weltkrieg dauerte, verblasste, blieben diese Gedanken vornehmlich im akademisch geprägten Bildungsbürgermilieu weiterhin präsent und wurden so zu einer Hypothek für die Weimarer Republik. Ein Beispiel hierfür ist die literarische Gattung des

---

495 Vgl. Kurt Flasch: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch, Berlin 2000, S. 62-99. – Vgl. auch Klaus Böhme (Hrsg.): Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg, Neuauflage, Stuttgart 2014.

496 Vgl. Klaus Schwabe: Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkriegs, Göttingen 1969, S. 93-178.

497 Vgl. Klaus Schwabe: Zur politischen Haltung der deutschen Professoren im Ersten Weltkrieg, in: Historische Zeitschrift 193 (1961), S. 601-634, insbes. S. 633-634.

498 Vgl. Klaus Vondung: Die Apokalypse in Deutschland, München 1988. – Klaus Vondung (Hrsg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen, Göttingen 1980, hier v.a. S. 11-37 und S. 85-89.

499 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 295.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Frontromans“[500], der durch das Bemühen charakterisiert war, dem Erlebten im Nachhinein einen tieferen Sinn zu verleihen.[501] Autoren wie Carl Schmitt (1888-1975) oder Ernst Jünger (1895-1998) standen mit ihren Texten, die von einer spezifischen Verbindung von „überscharfem Intellekt“ mit „verführerischer Gnosis“ getragen waren, für eine Ästhetisierung der Gewalt und ein „heldisches Fieber“.[502]

Die Kriegsniederlage schließlich war keine gute Grundlage zur Erneuerung der geistigen und politischen Koordinaten.[503] Der Einfluss des Kriegsresultats auf das Verhältnis der Universitäten zu Politik und Staat erscheint ambivalent: Zwar hatten der Krieg und die sich daran anschließende Revolution sowie Demokratisierung zu einer massiven Politisierung an den deutschen Universitäten geführt, wie sie seit der 48er-Revolution nicht mehr vorgekommen war. Auf der anderen Seite musste an den Universitäten nach dem Ende des Kaiserreichs – einem Regime, mit dem sie, wie oben gesehen in einem gedeihlichen Miteinander gelebt hatten – nun das Verhältnis zum Staat neu überdacht und bestimmt werden.[504] In jedem Fall führte die literarische und künstlerische Idealisierung des Fronterlebnisses und die Überhöhung des politischen Kampfes zu einer Akzeptanz von politischer Gewalt, die als eine von mehreren Ursachen für die fatale moralische Indifferenz der deutschen Gesellschaft gegenüber der Ideologie des Nationalsozialismus angesehen werden kann.[505] Dies galt nicht zuletzt für die Prägung einer ganzen Studentengeneration: Die Erfahrung des „Weltkriegserlebnisses“ in empfundener Einheit und Solidarität in den Schützengräben bereitete einen fruchtbaren Boden für die frühen Erfolge

500 Vgl. Michael Gollbach: Die Wiederkehr des Weltkriegs in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre, Kronberg i. Ts. 1978.

501 Vgl. dazu Hans-Harald Müller: Der Krieg und die Schriftsteller. Der Kriegsroman der Weimarer Republik, Stuttgart 1986, S. 209-304.

502 Vgl. Manfred Funke: Republik im Untergang. Die Zerstörung des Parlamentarismus als Vorbereitung der Diktatur, in: Karl Dietrich Bracher (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn 1987, S. 505-531, S. 527.

503 Vgl. Kurt Sontheimer: Die politische Kultur der Weimarer Republik, in: Bracher et al. (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918-1933, S. 454-464, S. 455.

504 Christian Jansen: Professoren und Politik. Politisches Denken und Handeln der Heidelberger Hochschullehrer 1914-1935, Göttingen 1992, S. 13, vgl. auch ebd., S. 142.

505 Vgl. zu diesem Zusammenhang Bernd Weisbrod: Gewalt in der Politik. Zur politischen Kultur in Deutschland zwischen den Weltkriegen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43 (1992), S. 391-404.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

des Nationalsozialismus gerade im studentischen Milieu, von denen noch zu handeln sein wird.

2.5.2 Die Abwendung der universitären Bildungseliten von der Weimarer Demokratie

Geboren aus der als Demütigung empfundenen Kriegsniederlage mit dem sich ihr anschließenden Friedensvertrag von Versailles galt die parlamentarisch-republikanische Regierungsform der Weimarer Republik gerade in den gebildeten Schichten als unbotmäßige und gewissermaßen künstliche und unnatürliche Konstruktion. Diese emotionalen Befindlichkeiten mündeten in einen umfassenden Zukunftspessimismus. Apokalyptische Deutungsmuster wie Oswald Spenglers „Untergang des Abendlandes“[506] vermochten in der gebildeten Öffentlichkeit besser durchzudringen als neukantianische oder idealistisch-humanistische Gedanken; nur wenige Avantgardisten hatten das Vertrauen in die Zukunft noch nicht verloren.[507] Die stabilisierende Zuversicht, die die frühere „Bildungsreligion“ jenen ihr vertrauenden Schichten zuvor gegeben hatte, löste sich immer weiter auf und wurde von anderen Säkularreligionen wie Darwinismus und Nationalismus überlagert.[508] Christian Jansen geht sogar so weit zu behaupten: „Ohne die nationalistische, antiliberale und autoritäre Prägung der deutschen Führungseliten [des Bildungsbürgertums] hätte sich der Nationalsozialismus nicht etablieren können.“[509]

Dem emotionalen Gefüge lagen auch handfeste sozialstrukturelle Faktoren zu Grunde: Durch die ökonomischen Folgen des Krieges war nicht nur die geistige, sondern auch die materielle Basis des bildungsbürgerlichen Lebensstils in Mitleidenschaft gezogen worden. Rein quantitativ betrachtet hatte sich die Zahl derjenigen, die sozialstrukturell als zum Bildungsbürgertum zugehörig betrachtet werden können, zwischen 1871 und 1914 verdoppelt,[510] wodurch allein schon die Sorge um Statusverlust und die Angst vor der Abgabe liebgewonnener Privilegien hervorgerufen wurde. Mit dem Parlamentarismus erhielten auch bis dato bildungsferne Schich-

506 Vgl. Oswald Spengler: Der Untergang des Abendlandes. Umrisse eine Morphologie der Weltgeschichte, 2 Bd.e, Wien 1918/München 1922.
507 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogisches Denken, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, S. 111-153, S. 115.
508 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 296.
509 Jansen: Professoren und Politik, S. 11.
510 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 297.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten wie katholische Zentrumsabgeordnete oder sozialdemokratische Arbeiter ein politisches Mitspracherecht nicht nur im Parlament, sondern auch in den Regierungskoalitionen, dem die alten Bildungseliten in Exekutive und in der höheren Verwaltung mit größter Skepsis begegneten. Die wichtige Rolle der Sozialdemokratie in den Regierungen der Weimarer Demokratie wirkte wie eine „Gleichschaltung des Kopfarbeiters mit dem Handarbeiter."[511] Die Furcht um den Verlust der angestammten Vorrechte der Geistesaristokratie trieb sie in eine latente bis offene Gegnerschaft zum demokratischen Staatswesen. Hartmut Titze hat die Sorgen der klassischen Bildungsklientel mit aus dem wirtschaftspolitischen Bereich stammenden Metaphern wie „geistige Währungskrise"[512] und „Bildungsinflation" einzufangen versucht.[513] So wie die Inflation 1923 und die Weltwirtschaftskrise von 1929 mit der durch sie verursachten sozialen Not die fragile junge Demokratie ins Wanken brachten und ihrer Akzeptanz den Boden entzogen, so schien auch der Wert und der elitäre Status der neuhumanistischen Bildungsidee durch die fortschreitende Demokratisierung der Bildungschancen zu erodieren.

Einlassungen wie die des evangelischen Theologen Otto Zänker (1876-1960) stehen paradigmatisch für den Geist der Zeit: „Das ganze Elend kommt daher, daß wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes."[514] Was hier beschrieben wird, war eine logische Folge des endgültigen Endes des ständisch und aristokratisch strukturierten Fürstenstaates, der seit der frühen Neuzeit in enger Verbindung zur akademischen Bildungswelt gestanden hatte. Ein kluger Beobachter wie Friedrich Meinecke brachte diese Zusammenhänge auf den Punkt:

> „Es ist […] das Ressentiment einer gestürzten Klasse, das heute die politische Luft von Deutschland so dicht und schwer macht. […] unse-

511 Hans Zehrer: Die Revolution der Intelligenz, in: Die Tat 21 (1929/30), S. 486-507, S. 502.

512 Dieser Begriff geht ursprünglich auf den kulturpolitisch einflussreichen Münsteraner Kirchenhistoriker Georg Schreiber (1882-1963) zurück, zit. nach Ludwig Niessen: Der Lebensraum für den geistigen Arbeiter, Münster 1931.

513 Vgl. Hartmut Titze: Hochschulen, in: Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, S. 209-240, S. 220-224. – Vgl. dazu auch Jürgen John: „Not deutscher Wissenschaft"? Hochschulwandel, Universitätsidee und akademischer Krisendiskurs in der Weimarer Republik, in: Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, S. 107-140.

514 Otto Zänker: Akademikertum in der Krisis, Wolfratshausen 1933, S. 7, zit. nach Titze: Hochschulen, S. 223.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> re deutschen bürgerlichen Schichten, deren Gemüt an der Monarchie hängt, haben in ihrem politischen Denken von jeher in der Gefahr gestanden, Gefühlswerte über Vernunftwerte zu stellen."[515]

Dabei erwies es sich als ein Problem, dass die Weimarer Republik gute Bedingungen für eine weitere Demokratisierung und Ausbreitung von Bildung für die Gesamtbevölkerung bereitstellte. Gerade deshalb pflegten weite Teile der bildungsbürgerlichen Eliten eine große Distanz zu dem neu entstandenen Staatswesen. Wenn überhaupt, so gab es unter den Akademikern lediglich „Vernunftrepublikaner", wirklich gefühlsmäßig überzeugte Demokraten waren selten. Diese „Vernunftrepublikaner" waren meist konservative Liberale, die letzten Endes national-bürgerlich eingestellt blieben, dabei politisch zwar nicht radikal waren, gleichzeitig aber nur wenig emotionale Verbundenheit zur Demokratie verspürten.[516] Ebenso ging der Großteil des Kunst- und Kulturlebens auf Distanz zum Weimarer Politikbetrieb.[517] Viele Kulturschaffende und Intellektuelle flüchteten sich in homogene Gesellschaftsentwürfe und in autoritäres Denken.[518] Zwar gehörte die Beschäftigung mit der antiken Demokratie und der römischen Republik zur Grundausstattung bürgerlicher Bildungskultur, doch transformierte sich dieses historisch-philosophische Grundwissen nie in eine Sympathie für die neue Weimarer Staatsform. Stattdessen übte man sich in „antidemokratischer Kritik", als deren zentrale Bezugspunkte Kurt Sontheimer die Verachtung des Liberalismus, die Kritik am Parlamentarismus, die Kritik am Parteienstaat, die Kritik des demokratischen Gedankens sowie die Kritik an der Weimarer Reichsverfassung herausgearbeitet hat.[519]

---

515 Zit. nach Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 297-198.

516 Vgl. Peter Gay: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918-1933, Frankfurt 1970, S. 44.

517 Vgl. dazu im Kontext auch Walter Laqueur: Weimar. Die Kultur der Republik, Berlin 1976.

518 Vgl. aus der Fülle an Literatur zu den Weimarer Intellektuellendiskursen exemplarisch die drei Bände Wolfgang Bialas/Georg G. Iggers (Hrsg.): Intellektuelle in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 1996. – Wolfgang Bialas/Burkhard Stenzel (Hrsg.): Die Weimarer Republik zwischen Metropole und Provinz. Intellektuellendiskurse zur politischen Kultur, Weimar 1996. – Manfred Gangl/Gérard Raulet (Hrsg.): Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengelage, Frankfurt a. M. 1994.

519 Vgl. dazu im Einzelnen Kurt Sontheimer: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933, München 1968, S. 141-192. – Vgl. Heinz-Elmar Tenorth:

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Welche Rolle spielten in diesem Zusammenhang die Universitäten? Das Deutsche Reich umfasste in den Jahren bis zum Zweiten Weltkrieg insgesamt 23 Universitäten.[520] War das 19. Jahrhundert stark durch die institutionelle Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft charakterisiert, kam es in den 1920er und 1930er Jahren wieder verstärkt zu institutionellen Zusammenführungen: Zehn der im Kaiserreich neu entstandenen 25 Hochschultypen wurden bis 1939 wieder in bestehende Universitäten und Technische Hochschulen integriert.[521] Gegenläufig zu diesem Trend existierte eine wichtige Ausnahme: In der Nachfolge klassischer Lehrerseminare entstanden in den 1920er Jahren die Pädagogischen Hochschulen. Gleichzeitig etablierten sich die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik im deutschen Hochschulwesen und deren Themen, Fragestellungen und Diskussionen erfuhren auf diese Weise eine gesamtgesellschaftliche Aufwertung.[522]

In der Studentenschaft an den Universitäten zeigten sich einschneidende soziale Strukturumbrüche.[523] Dadurch, dass viele Studenten ihr Studium im Krieg hatten unterbrechen müssen, kam es bis 1923 zu einem sprunghaften Anstieg der Studentenzahlen, die dann mit etwas geringen Wachstumsraten bis ins Jahr 1931 weiter zunahm bis hin zur Höchstzahl von 138.010 immatrikulierten Studenten im Sommersemester 1931.[524] Es strömten nun zunehmend junge Frauen an die Universitäten, was im 19. Jahrhundert noch die absolute Ausnahme gewesen war.[525] Von bescheidenen 3-6 % in den letzten Friedensjahren vor dem Ersten Weltkrieg erweiterte sich der Anteil weiblicher Studierender bis Anfang der 1930er Jahre

---

Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven, Köln 1985, S. 116.

520 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 209.

521 Vgl. ebd.

522 Vgl. dazu ausführlich Tenorth: Pädagogisches Denken, S. 116-127. – Bernhard Schwenk: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten, in: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 103-131.

523 Vgl. zum sozialen Schichtungswandel der Studenten auch Michael H. Kater: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918-1933, Hamburg 1975, S. 56-73.

524 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 210.

525 Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wird im Folgenden dort, wo es sich nicht um Eigennamen von Institutionen, Akteuren oder rechtlichen Dokumenten handelt, von „Studierenden“ und nicht länger wie bis zu diesem Punkt der Untersuchung von „Studenten“ gesprochen, gleichwohl diese sprachliche Praxis erst seit Anfang des 21. Jahrhunderts etabliert ist (Vgl. Anm. 5 in der Einleitung).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

immerhin auf knapp 20 %.[526] Nach dem Ende des Kaiserreiches eröffneten sich im republikanischen Staatswesen für die Studierendenschaft durchaus Handlungsspielräume für deren politische Einbindung.[527] Zeitgleich zum Tagen der Verfassungsgebenden Nationalversammlung in Weimar traten vom 17.-19. Juli 1919 in Würzburg auch 147 Abgeordnete des ersten deutschen Studentenparlaments zusammen.[528] Die Generation der Kriegsstudenten schuf im gleichen Jahr eine studentische Selbstverwaltung, die bis heute existierenden „Allgemeinen Studentenausschüsse" (AStA). Deren rechtliche Grundlage[529] gilt als die „Geburtsurkunde" der studentischen Selbstverwaltung.[530] Immer mehr Studierende kamen aus nicht-akademischen und bis dato bildungsfernen Elternhäusern, die von den Sprösslingen des Bildungsbürgertums mit Argwohn beobachtet wurden. 1921 wurde die „Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft e. V." aus der Taufe gehoben, die seit 1929 unter dem Namen „Deutsches Studentenwerk" firmiert.[531] Auch die Studienstiftung des Deutschen Volkes sowie die „Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft"[532], der Vorläufer der späteren Deutschen Forschungsgemeinschaft,[533] wurden in dieser Phase aus der Taufe gehoben. Beide Organisationen stellten Druckkostenzuschüsse für akademische Qualifikationsschriften sowie später vor allem Stipendien bereit.[534]

Insofern hätten die republikanischen Verhältnisse zumindest theoretisch das Potential für eine Identifikation mit dem neuen Staat bieten können.

---

526 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 211.

527 Vgl. dazu noch immer lesenswert Thomas Nipperdey: Die deutsche Studentenschaft in den ersten Jahren der Weimarer Republik, in: Wilhelm Zelius/Adolf Grimme (Hrsg.): Kulturverwaltung der zwanziger Jahre, Stuttgart 1961, S. 19-48.

528 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 213.

529 Verordnung über die Bildung von Studentenschaften an den preußischen Hochschulen vom 18. September 1920, in: Ulrich Kersten: Das deutsche Studentenrecht, Berlin 1931, S. 155-163.

530 Vgl. Uwe Rohwedder: Zwischen Selbsthilfe und „politischem Mandat". Zur Geschichte der verfassten Studentenschaft in Deutschland, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 235-243, S. 236-239.

531 Vgl. Deutsches Studentenwerk: 1921-2001. 80 Jahre Deutsches Studentenwerk, Bonn/Berlin 2002, S. 49, 51.

532 Vgl. Ulrich Marsch: Die Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft. Gründung und frühe Geschichte 1920-1925, Frankfurt a. M. 1994.

533 Vgl. zur Entwicklungsgeschichte Notker Hammerstein: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Wissenschaftspolitik in Republik und Diktatur, München 1999.

534 Vgl. Ellwein: Die deutsche Universität, S. 230-231.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Diese blieb allerdings aus. Die Mehrheit der deutschen Studierenden stand dem republikanischen Staatswesen skeptisch gegenüber. Mehr noch: Es waren die Studierenden der Weimarer Republik, die sich als eine der ersten gesellschaftlichen Gruppen für die Ideen des Nationalsozialismus in höchstem Maße empfänglich zeigten.[535] Die Studierenden waren in den jungen Jahren der fragilen Demokratie an diversen Gewalttätigkeiten und politischen Morden beteiligt.[536] Bereits 1926 wurde der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund (NSDStB)[537] gegründet. Ende der 1920er Jahre konnte der NSDStB bei Studentenschaftswahlen beeindruckende Erfolge verbuchen: Nachdem bereits 1930 ca. 30 % der Stimmenanteile an 20 Hochschulen erzielt werden konnten, erreichte er ein Jahr später mit 51 % an 28 Hochschulen die absolute Mehrheit der abgegebenen Stimmen.[538] Sich als unterlegene Schicht in den sozialen Umwälzungen der Zeit fühlend, waren es die Studierenden der Kriegsgeneration, die ihr traditionelles Prestige gemindert sahen und völkisch-nationalistischen Vorstellungen den Vorrang einräumten.[539] Dass es gerade die jungen und zumindest vom Papier her „gebildeteren" Schichten waren, die dem Nationalsozialismus verfielen, trug mit dazu bei, dass er in den Augen vieler als Bewegung der Zukunft galt, die sich anschickte, die alte Ordnung zu überwinden. Nicht von ungefähr ist von Adolf Hitler (1889-1945) selbst aus dem Jahr 1930 das Zitat überliefert: „Nichts gibt mir mehr Glauben an den Sieg un-

535 Wolfgang Zorn: Die politische Entwicklung des deutschen Studententums 1918-1931, in: Kurt Stephenson et al. (Hrsg.): Darstellungen und Quellen zur Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 5, Heidelberg 1965, S. 223-307. – Vgl. Ulrich Linse: Hochschulrevolution. Zur Ideologie und Praxis sozialistischer Studentengruppen während der deutschen Revolutionszeit 1918/19, in: Archiv für Sozialgeschichte 14 (1974), S. 1-114.

536 Beispiele sind die Ermordungen des bayerischen Ministerpräsidenten Kurt Eisner (1867-1919), des Anarchisten Gustav Landauer (1870-1919), des Außenministers Walter Rathenau (1867-1922) und des früheren Finanzministers Matthias Erzberger (1875-1921). – Vgl. hierzu auch Vgl. Jürgen Schwarz: Studenten in der Weimarer Republik. Die deutsche Studentenschaft in der Zeit von 1918 bis 1923 und ihre Stellung zur Politik, Berlin 1971, S. 395-396.

537 Vgl. Anselm Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund. Studenten im Nationalsozialismus und in der Weimarer Republik, 2. Bde, Düsseldorf 1973. – Zum Verhältnis von NSDAP und NSDStB Kater: Studentenschaft und Rechtsradikalismus, S. 173-197.

538 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 216.

539 Vgl. Karl Dietrich Bracher: Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie, Villingen 1955, S. 132-134.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

serer Idee als die Erfolge des Nationalsozialismus auf der Hochschule."[540] Die akademische Jugend als künftige Leistungsträger der Nation konnte letzten Endes nicht für die Weimarer Demokratie begeistert werden.[541]

Wie sah es demgegenüber auf der Seite der Professorenschaft aus? Die Mehrheit der Professorenschaft war geneigt, die Kriegsniederlage von 1918 in einen Zusammenhang mit dem demokratischen Parlamentarismus zu bringen.[542] Die überwiegende Mehrheit der Professoren an den Universitäten reagierte verstört und unbelehrbar bis trotzig „auf den Verlust der angestammten Sonderstellung als beamtete Bildungsaristokratie."[543] Hinzu kamen die Folgen der Inflation 1923 und der Weltwirtschaftskrise 1929, die die Universitäten und Forschungseinrichtungen hart trafen. Dabei brachte die Weimarer Demokratie eine große Errungenschaft für die deutsche Wissenschaft mit sich, nämlich die in Artikel 142 der Weimarer Reichsverfassung endlich reichsweit verfassungsmäßig garantierte Wissenschaftsfreiheit: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei."[544] Doch die allermeisten Professoren nahmen dieses Privileg als Selbstverständlichkeit hin, ohne dass damit die Akzeptanz des neuen Staatswesens gestiegen wäre. Das in den Vorkapiteln skizzierte Statusbewusstsein der deutschen Professoren bestand nach dem Krieg unbeschadet fort. Man hatte privilegierten Zugang zu Medien und Kultur und konnte sich frei von politischen Zwängen relativ frei äußern.[545] Die Professoren hatten einen nicht zu unterschätzenden publizistischen Einfluss;[546] die von ihnen mehrheitlich vertretenen Meinungen, Werte und Standpunkte hatten in der öffentlichen Meinung hohes Gewicht.

Von dem Aspekt der *sozialen* Elite kann aber nicht darauf geschlossen werden, dass es sich um eine *politische* Elite handelte. Kurt Sontheimer differenziert die Hochschullehrer in diesem Zusammenhang in drei Gruppen: (1) die quantitativ größte Gruppe der „Unpolitischen", die Politik

---

540 Zit. nach Michael Wortmann: Baldur von Schirach. Hitlers Jugendführer, Köln 1982, S. 76.
541 Vgl. Funke: Republik im Untergang, S. 527.
542 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 17.
543 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 299.
544 Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919, Art. 142.
545 Vgl. Jansen: Professoren und Politik, S. 11-12.
546 Vgl. Alexander Schwan: Zeitgenössische Philosophie und Theologie in ihrem Verhältnis zur Republik, in: Karl Dietrich Erdmann et al. (Hrsg.): Weimar. Selbstpreisgabe einer Demokratie. Eine Bilanz heute, Düsseldorf 1980, S. 259-304, S. 287.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und Wissenschaft als zwei voneinander getrennte Sphären betrachteten; (2) diejenigen Hochschullehrer, die sich in einem sehr allgemeinen Sinne als verantwortlich für das das Gemeinwohl betrachteten, sowie (3) einige wenige, die offensiv für parteipolitische Interessen eintraten und von ihren Kollegen eher als „schwarze Schafe" betrachtet wurden.[547] Republiktreue und von der Demokratie überzeugte Professoren blieben die Ausnahme. Offene Bekenntnisse zur Demokratie, und sei es nur im privatem Rahmen, galten im universitär-akademischen Klima als hochgradig suspekt und wurden mit sozialer Ausgrenzung quittiert.[548] Die Haltung der universitären Eliten von Weimar stand derjenigen bei der letzten Politisierungswelle aus den 1840er Jahren diametral gegenüber: Damals hatte sich die Mehrheit der Hochschullehrer für demokratisch-liberalen Ideen und Parlamentarismus eingesetzt, nun lehnte man beides mehrheitlich ab.[549]

Es gab in der Republik von Weimar durchaus Versuche, eine gewisse Demokratisierung der Wissenschafts- und Universitätspolitik zu etablieren. Die prägende politische Figur war Carl Heinrich Becker (1876-1933), ein führender Orientalist, der bereits während des Ersten Weltkriegs als Referent im preußischen Kultusministerium arbeitete, 1919 zum Unterstaatssekretär ernannt wurde, bevor er zunächst 1921 und dann 1925 bis 1930 als preußischer Kultusminister amtierte.[550] Ähnlich wie weiland Humboldt versuchte Becker, aus einer demoralisierten politischen Lage infolge verloren gegangener kriegerischer Auseinandersetzungen über die Bildung aus dem Kulturstaat heraus das Staatswesen zu erneuern. Dieser Idee blieb Becker bei seinem Aufstieg in der preußischen Ministerialbüro-

547 Vgl. Kurt Sontheimer: Die deutschen Hochschullehrer in der Zeit der Weimarer Republik, in: Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite, S. 215-223, S. 215-216. – Vgl. Kurt Sontheimer: Die Haltung der deutschen Universitäten zur Weimarer Republik, in: Kurt Sontheimer: Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie, München 1971, S. 216-217.

548 Vgl. Theodor Eschenburg: Aus dem Universitätsleben vor 1933, in: Andreas Flitner (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus, Tübingen 1965, S. 24-46, S. 36.

549 Eine Ausnahme bildete die 1926 gegründete „Vereinigung verfassungstreuer Hochschullehrer", eine lockere Verbindung vernunftrepublikanischer Universitätsprofessoren, die nach der Weimarer Tagung von 1931 unter dem Namen „Weimarer Kreis" firmierte. Vgl. zu Genese und Entwicklung Herbert Döring: Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewußtsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik, Meisenheim a. G. 1975, S. 77-100.

550 Vgl. Guido Müller: Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908-1930, Wien 1991, S. 224-233.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kratie treu.[551] Seine universitätspolitischen Vorstellungen lassen sich unter das Schlagwort einer Demokratisierung der Hochschulpolitik rubrizieren. Einer seiner wichtigsten Ansatzpunkte bei der Reform des Hochschulwesens, den er selbst als „Kernpunkt aller akademischen Reform“[552] hervorhob, war die Gleichstellung der verschiedenen Gruppen von Hochschullehrern. Neben einer Anhebung der Extraordinierten ging es ihm auch mit der rechtlichen Aufwertung der Privatdozenten um eine demokratischere Personalpolitik an den Hochschulen.[553] Inhaltlich kritisierte Becker allzu stark spezialisierte Detailforschung und machte sich für die Förderung verbindender Integrationswissenschaften stark.[554] Dazu zählten für ihn Soziologie, Geschichtswissenschaft und die damals noch si bezeichnete Wissenschaft von der Politik. Im Grunde war Becker mit seinem Reformprogramm ein Förderer dessen, was man später politische Bildung nennen sollte, *avant la lettre*. Auf seine politischen Initiativen geht auch die Gründung der Deutschen Hochschule für Politik (DHfP) im Oktober 1920 zurück, die für die Frühgeschichte der Politikwissenschaft in der Weimarer Zeit eine zentrale Rolle spielte.[555]

Becker war weiterhin darum bemüht, den Studierenden ein Mitspracherecht bei universitätspolitischen Belangen im Rahmen organisierter Verfahren an den Hochschulen zuzusprechen. Die Studierenden zeigten sich seinen Avancen gegenüber aber zugeknöpft. Vor allem der NSDStB hetzte gegen Becker und es war seinen Agitationen geschuldet, dass 1927 das neue Studentenrecht, das mehr Selbstbestimmung vorgesehen hätte, in einer Urabstimmung mit überwältigenden 77 % abgelehnt wurde, womit der Bruch mit der republikanischen Ordnung offenkundig wurde, zumal die Deutsche Studentenschaft als Folge dieses Konflikts die staatliche Anerkennung verlor.[556] Nicht nur bei den Studierenden, auch bei den Professoren stieß Becker vielfach auf Widerstand, die in elitärem Denken eine qualitative Verflachung befürchteten. Diesem Einwand hielt Becker entgegen:

> „Der befürchtete Qualitätsrückgang schreckt mich nicht. Auch in der Wissenschaft muß der Obrigkeitsstaat aufhören. Im Anfang mögen

551 Carl Heinrich Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Leipzig 1919, S. 52-53.
552 Carl Heinrich Becker: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919, S. 30.
553 Vgl. Müller: Weltpolitische Bildung und akademische Reform, S. 287-296.
554 Vgl. Becker: Gedanken zur Hochschulreform, S. 29.
555 Vgl. Bleek: Geschichte der Politikwissenschaft, S. 202.
556 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 215.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> einzelne ungeeignete Elemente in die Fakultäten kommen, weil die Fakultäten Leute zugelassen haben, die nicht qualifiziert waren. Um so vorsichtiger werden sie in Zukunft sein."[557]

Mit anderen Worten: Becker glaubte an die Selbstheilungskräfte der Universitäten und traute ihnen in dieser Hinsicht viel Autonomie zu. Und dennoch: Letzten Endes setzte er den Akzent im Verhältnis zwischen Staat und Wissenschaft zu stark auf den Staat, sodass der von seinen Gegnern gemachte Vorwurf des Etatismus nicht ganz unberechtigt erscheint.[558] Alle wichtigen Hochschulreformen nach 1848 waren vor allem auf professorale Initiativen zurückgegangen. Die Weimarer Hochschulpolitik ging stattdessen in erster Linie vom Staat aus.[559] Nichtsdestoweniger steht der Name Carl Heinrich Beckers für einen faszinierenden Versuch, die demokratisch-republikanische Werte, so fragil sie in der politisch-gesellschaftlichen Ordnung von Weimar auch waren, auf das Universitätswesen zu übertragen. Dass Becker damit am Ende scheiterte, dürfte unbestritten sein. Dass die maßvolle Einbeziehung der Studierendenschaft in den Demokratisierungskurs ausgerechnet von den Studierenden selbst unterbunden wurde, ist eine Ironie der Geschichte. So bleibt mit den Worten von Kurt Sontheimer ein resignierendes Fazit zu ziehen: Die Universität der Weimarer Republik „konnte kein Hort der Freiheit sein, weil sie selbst nicht freiheitlich genug gesinnt war."[560]

2.5.3 Bildung und Universität unter dem Hakenkreuz

Zum Wesenskern des Nationalsozialismus gehörten ein gepflegter Anti-Intellektualismus und ein dezidierter Anti-Elitismus. Diese ideologischen und habituellen Tendenzen hatten Konsequenzen für den Bereich der universitären Bildung: „Der Nationalsozialismus war, das läßt sich nicht bezweifeln, unter allen faschistischen Bewegungen der Zwischenkriegs-

557 Carl Heinrich Becker: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919, S. 34.
558 Vgl. Kurt Düwell: Staat und Wissenschaft in der Weimarer Epoche. Zur Kulturpolitik des Ministers C.H. Becker, in: Historische Zeitschrift, Beiheft 1 (1971), S. 31-74, S. 65.
559 Vgl. ebd., S. 43.
560 Sontheimer: Die Haltung der deutschen Universitäten zur Weimarer Republik, S. 112.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zeit eine der hochschulfernsten."[561] Dennoch machte die totalitäre Gleichschaltung vor den Universitäten nicht Halt und wurde dort von vielen bereitwillig aufgenommen. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses entfaltet sich ein vielschichtiges Panorama der universitären Bildung im Zeichen des Nationalsozialismus, das in fünf systematischen Aspekten aufgeschlüsselt werden soll:

(1) *Universitäre Personalpolitik*: Auf der rechtlichen Grundlage des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933[562] wurden im Hochschullehrkörper Personen identifiziert, die zuvor durch die Mitgliedschaft in dem Nationalsozialismus oppositionell gesinnten Parteien und Organisationen aufgefallen waren. Sogenannte „Nichtarier" wurden auf der Basis des „Reichsbürgergesetzes" vom 15. September 1935[563] aus dem Dienstverhältnis an den Universitäten entlassen. Eine weitere Entlassungswelle fand in den Jahren 1937 und 1938 statt, die vor allem sogenannte „jüdische Mischlinge" traf.[564] Bedauernswerterweise unterstützte der Verband der Deutschen Hochschulen diese Gesetzgebung von Anfang an.[565] Die Zahlen in der Literatur dazu, wie umfangreich das personalpolitische Ausbluten der deutschen Universitäten konkret war, schwanken beträchtlich.[566] Nach Hans-Ulrich Wehler wurde der Lehrkörper bis Ende 1934 um 15 % minimiert, wovon die ordentlichen Professoren einen Anteil von 11 % ausmachten. In absoluten Zahlen ausgedrückt verloren 1.684 Hochschullehrer ihre Anstellung. Bis zum Kriegsbeginn stieg dieser Anteil auf 39 % der Professoren an.[567] Michael Grüttner und Sven Kinas haben in der Auswertung von umfassendem Quellenmateri-

561 Ernst Nolte: Zur Typologie des Verhaltens der Hochschullehrer im Dritten Reich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46 (1965), S. 3-14, S. 4.

562 Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil I, Berlin 1933, S. 175.

563 Reichsbürgergesetz vom 15. September 1935, in: Reichsgesetzblatt Nr. 45, Teil I, Berlin 1935, S. 1146.

564 Vgl. Michael Grüttner: Die „Säuberung" der Universitäten. Entlassungen und Relegationen aus rassistischen oder politischen Gründen, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 23-39, S. 28.

565 Vgl. Bruno W. Reimann: Die „Selbst-Gleichschaltung" der Universitäten, in: Jörg Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 38-52, S. 42-48.

566 In älteren Untersuchungen werden die Zahlen von 39 % (Christian von Ferber: Die Entwicklung des Lehrkörpers an den deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954, Göttingen 1956, S. 145-146.) und 14,3 % (Edward Y. Hawthrone: The German Universities and National Socialism, London 1937, S. 37.) genannt.

567 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 824.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

al in 15 deutschen Universitäten[568] zwischen 1933 und 1945 insgesamt 901 Entlassungen gezählt, was einem Anteil von 20,7 % entspricht.[569] Der personelle Aderlass bedeutete einen beispiellosen wissenschaftlichen Qualitätsverlust. Die Liste der Wissenschaftler mit jüdischen Wurzeln, die infolge dieser Politik entweder fliehen mussten oder freiwillig das Land verließen, liest sich wie ein Who-is-who der Spitzenforscher auf ihren jeweiligen Wissenschaftsgebieten.[570] Hartmut Titze hat 20 Nobelpreisträger gezählt (diejenigen mitgerechnet, die später diese Auszeichnung erhalten sollten), die ihre Stellungen im deutschen Hochschulwesen infolge der Säuberungspolitik verloren haben.[571]

(2) Gleichschaltung der Hochschulverfassung: Die Maßnahmen der Nationalsozialisten zielten auf eine Erosion der universitären Autonomie ab. Ab Oktober 1933 wurde die tradierte korporative Struktur der akademischen Selbstverwaltung aufgehoben und das „Führerprinzip" an den Universitäten durchgesetzt: Rektoren wurden nicht mehr von der Professorenschaft gewählt, sondern staatlicherseits vom zuständigen Kultusminister ernannt.[572] Der Rektor setzte künftig die Dekane in den Fakultäten ein, die ihm hierarchisch strikt unterstellt wurden.[573] Akademische Senate wurden ihrer Macht beraubt, wichtige universitätspolitische Entscheidungen traf der Rektor mit dem neu eingesetzten NS-Dozentenbundführer und dem Kultusminister.[574] Damit wurde das System der akademischen

568 Im Einzelnen waren dies die Universitäten von Frankfurt, Berlin, Heidelberg, Hamburg, Göttingen, Köln, Kiel, Halle, Gießen, Bonn, Münster, Leipzig, Greifswald, Marburg und Tübingen. Damit sind etwa zwei Drittel (15 von 23) deutschen Universitäten abgedeckt.

569 Vgl. Michael Grüttner/Sven Kinas: Die Vertreibung von Wissenschaftlern aus den deutschen Universitäten 1933-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 55 (2007), S. 123-186, S. 140.

570 Exemplarisch genannt seien der Physiker Albert Einstein (1879-1955), der Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965), der Philosoph Ernst Cassirer (1874-1945), der Soziologe Karl Mannheim (1893-1947).

571 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 227.

572 Vgl. dazu als wichtiges Zeitdokument Martin Heidegger: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933, Breslau 1934.

573 Vgl. Hellmut Seier: Der Rektor als Führer. Zur Hochschulpolitik des Reichserziehungsministeriums 1934-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 12 (1964), S. 105-146.

574 Vgl. Michael H. Kater: Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939, in: Hans Jochen Vogel et al. (Hrsg.): Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch, Baden-Baden 1981, S. 49-75, S. 50.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Selbstverwaltung, das sich als Ergebnis eines jahrhundertelangen Prozesses entwickelt hatte, innerhalb weniger Monate geradezu pulverisiert.

(3) Ersetzung der Wissenschaftsfreiheit durch Wissenschaftsideologie: Von Wissenschaftsfreiheit konnte unter diesen Prämissen keine Rede sein. Objektivitätspostulate wurden der „Parteilichkeit" der Forschung entlang der Interessen der NSDAP geopfert. Den Universitäten kam primär die „Aufgabe weltanschaulicher Erziehung und Indoktrination"[575] zu. Stimmen, die in den 1930er Jahre für die in der Weimarer Reichsverfassung festgelegte Wissenschaftsfreiheit Partei ergriffen, gab es bis auf wenige Ausnahmen[576] kaum.[577] Die Studierenden im NSDStB erhoben es zu ihren propagandistischen Kernforderungen, dass die Wissenschaft nicht länger Selbstzweck sein dürfe, sondern unmittelbar den Interessen des deutschen Volkes zu dienen habe.[578] Propagandaminister Joseph Goebbels (1897-1945) ließ zwar offiziell verlauten, der Staat übe keinerlei Zwänge oder Druck auf die Freiheit des wissenschaftlichen Forschens aus,[579] die Realität sah jedoch anders aus. Die Wahrheitsfindung als verpflichtender Auftrag von Universitäten hatte anderen Paradigmen, Werten und Funktionen zu weichen.

(4) Instrumentalisierung einzelner Wissenschaften für politische Ziele: Tragendes Prinzip der nationalsozialistischen Wissenschaftsideologie war die Idee der Rasse, der das gesamte Wissenschaftssystem untergeordnet wurde.[580] Wissenschaften, die Kernpunkte der NS-Weltanschauung berührten, wie etwa die Eugenik[581], erfuhren eine plötzliche Aufwertung. Gleiches

---

575 Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 25.

576 Zu nennen wären der Mediävist Heinrich Dannenbauer (1897-1961) oder der Verfassungsrechtler Hans Kelsen (1881-1973).

577 Vgl. Klaus Schreiner: „Wissenschaft unter politischer Führung". Von der Wissenschaftsfreiheit in der Weimarer Republik zur Wissenschaftsideologie im Dritten Reich, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 93-183, S. 97-112.

578 Vgl. Anselm Faust: „Überwindung des jüdischen Intellektualismus und der damit verbundenen Verfallserscheinungen im deutschen Geistesleben". Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, in: Studt/Scholtyseck (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 107-114, S. 109.

579 Vgl. Joseph Goebbels: Der geistige Arbeiter im Schicksalskampf des Reiches, Rede vor der Heidelberger Universität am Freitag, dem 9. Juli 1943, München 1943, S. 15-16.

580 Vgl. Horst Möller: Nationalsozialistische Wissenschaftsideologie, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 65-76, S. 70-71.

581 Vgl. Peter Weingart et al. (Hrsg.): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, 3. Aufl., Frankfurt a. M. 2001. – Stefanie Westermann et al. (Hrsg.): Medizin im Dienste der „Erbgesundheit".

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

galt für die sogenannte „Rassenkunde“[582], deren prominentester Exponent der als „Rassenpapst“ oder „Rasse-Günther“ berüchtigte Forscher Hans F. K. Günther (1891-1968) war. Die Geschichtswissenschaft hatte die Aufgabe, die Geschichte Deutschlands positiv umzudeuten.[583] Auch Soziologie, Biologie, Jurisprudenz und Geografie mussten sich den ideologischen Paradigmen des Nationalsozialismus unterordnen.[584] Selbst die naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen blieben von dieser Ideologisierung nicht verschont.[585] Die Forschung hat inzwischen die Rolle selbst von vermeintlich unpolitischen Fächern wie der Mathematik und der Phy-

---

Beiträge zur Geschichte der „Rassenhygiene“, Münster 2009. – Peter Weingart: Eugenik. Eine angewandte Wissenschaft. Utopien der Menschenzüchtung zwischen Wissenschaft und Politik, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 314-349.

582 Vgl. Benoit Massin: Anthropologie und Humangenetik im Nationalsozialismus, oder: Wie schreiben deutsche Wissenschaftler ihre eigene Wissenschaftsgeschichte?, in: Heidrun Kaupen-Haas/Christian Saller (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften, Frankfurt a. M. 1999, S. 12-64. – Alan A. Lund: Rassenkunde und Nationalsozialismus, in: vom Bruch/Kaderas (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik, S. 324-338. – Vgl. Michael Burleigh: Germany turns Eastwards. A Study of Ostforschung in the Third Reich, Cambridge 1988.

583 Vgl. Klaus Schreiner: Führertum, Rasse, Reich. Wissenschaft von der Geschichte nach der nationalsozialistischen Machtergreifung, in: Peter Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 163-252. – Vgl. Reinhard Kühnl: Reichsdeutsche Geschichtswissenschaft, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 92-104. – Vgl. Ingo Haar: Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf“ im Osten, 2., durchges. und verbess. Aufl., Göttingen 2002. – Winfried Schulze/Gerhard Oexle (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1999.

584 Vgl. Michaela Christ/Maja Suderland (Hrsg.): Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven, Berlin 2014. – Vgl. Walter Kirchner: Ursprünge und Konsequenzen rassistischer Biologie, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 77-91. – Vgl. ferner die personell orientierte Studie Ute Deichmann: Biologen unter Hitler. Vertreibung, Karrieren, Forschung, Frankfurt a. M. 1992. – Vgl. Dieter Grimm: Die „Neue Rechtswissenschaft“. Über Funktion und Formation nationalsozialistischer Jurisprudenz, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 31-54. – Vgl. Christoph Kleßmann: Osteuropaforschung und Lebensraumpolitik im Dritten Reich, in: Lundgreen (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, S. 350-383.

585 Vgl. Herbert Mehrtens/Steffen Richter (Hrsg.): Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reiches, Frankfurt a. M. 1980.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sik analysiert,[586] die nicht zuletzt im Zuge der Umstellung auf die Kriegswirtschaft[587] der nationalsozialistischen Expansionspolitik dienen sollten.

(5) Polykratie der nationalsozialistischen Universitätspolitik: Die Universitätspolitik des Nationalsozialismus ist ein gutes Beispiel für den polykratischen Charakter[588] des NS-Herrschaftssystems. Die selbstgestellten Ansprüche einer totalitären Gleichschaltung wurden in der Realität nicht immer eingelöst. Dem „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" unter Reichsminister Bernhard Rust (1883-1945) stand das „Amt Wissenschaft" der Dienststelle Rosenberg gegenüber. Wie in vielen anderen Bereichen trat in Konkurrenz zu diesen beiden staatlichen Stellen auch eine Parteigliederung der NSDAP, nämlich der „Nationalsozialistische Deutsche Dozentenbund" (NSDDB)[589] als parteigebundene Überformung des Staatsapparats im Dienste der totalitär konzipierten Volksgemeinschaft. Der NSDDB entstand erst im Sommer 1935 als Ausgliederung des Nationalsozialistischen Lehrerbunds.[590] Weitere Institutionen von untergeordneter Bedeutung wie die Forschungsgemeinschaft der SS „Deutsches Ahnenerbe e. V."[591] komplettierten den Eindruck eines sehr vielschichtigen Systems der NS-Universitätspolitik, wodurch eine einheitliche Lenkung von Forschung und Lehre nur begrenzt möglich war.[592]

Neben diesen grundlegenden fünf Charakteristika lohnt der spezifische Blick auf Professoren und Studierende als den beiden zentralen Sozial-

586 Vgl. Herbert Mehrtens: Angewandte Mathematik und Anwendungen der Mathematik im nationalsozialistischen Deutschland, in: Geschichte und Gesellschaft 12 (1986), S. 317-347. – Alan D. Beyerchen: Wissenschaftler unter Hitler. Physiker im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1982.

587 Vgl. Armin Hermann: Naturwissenschaft und Technik im Dienste der Kriegswirtschaft, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 157-167.

588 Vgl. dazu generell Michael Ruck: Führerabsolutismus und polykratisches Herrschaftsgefüge. Verfassungsstrukturen des NS-Staates, in: Karl Dietrich Bracher et al. (Hrsg.): Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur Politik und Zeitgeschichte, 2. Aufl., Düsseldorf 1993, S. 32-56.

589 Vgl. Anne Christine Nagel: „Er ist der Schrecken überhaupt der Hochschule". Der Nationalsozialistische Deutsche Dozentenbund in der Wissenschaftspolitik des Dritten Reichs, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 115-132.

590 Vgl. Reese C. Kelly: National Socialism and German University Teachers. The NSDAP's efforts to Create a National Socialist Professoriate and Scholarship, Washington 1973, S. 225-229.

591 Vgl. Julia Reitzenstein: Himmlers Forscher. Wehrwissenschaft und Medizinverbrechen im „Ahnenerbe" der SS, Paderborn 2014. –

592 Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 25.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gruppen. Zwar hielt sich der Anteil der Parteimitglieder unter den deutschen Professoren in Grenzen, dennoch teilten viele unter ihnen die politischen Ziele der neuen Machthaber.[593] Im Jahr 1933 veröffentlichte der Hamburger Geschichtsprofessor Adolf Rein (1885-1979) die Schrift „Die Idee der politischen Universität“[594], in der eine Typologie der abendländischen Universität von der im Mittelalter theologisch dominierten „Glaubens-Universität“ über die philosophisch-humanistisch ausgerichtete „Kultur-Universität“ der Aufklärung bis hin zur nun anzustrebenden politisch imprägnierten „Macht-Universität“ im Zeichen des Nationalsozialismus aufgestellt wurde.[595] Am 4. März 1933, einen Tag vor der Reichstagswahl, initiierten die Professoren einen Wahlaufruf zugunsten Adolf Hitlers, den 301 Hochschullehrer unterschrieben.[596] In nahezu allen Wissenschaftsgebieten fanden sich namhafte Vertreter, die sich trefflich mit dem nationalsozialistischen Regime arrangierten: Viel ist in der Rezeption über Gelehrte wie den Philosophen Martin Heidegger (1889-1976), den Soziologen Arnold Gehlen (1904-1976) oder den Juristen Ernst Rudolf Huber (1903-1990) diskutiert worden.[597] Dennoch hat es relativ lange gedauert, bis die Nationalsozialisten auch die Lehrenden an den Universitäten institutionell durch eine Vereinigung an sich binden konnten. Wie oben bereits beschrieben, wurde der NSDDB im Juli 1935 erst vergleichsweise spät aus der Taufe gehoben.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat in der Forschung eine wechselvolle Geschichte erlebt. Während unmittelbar nach dem Krieg die frühe Literatur nicht von der Hand zu weisende apologetische

593 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 728, S. 823.

594 Vgl. zur Interpretation der Schrift Geoffrey J. Giles: Die Idee der politischen Universität. Hochschulreform nach der Machtergreifung, in: Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung. Teil 2, S. 50-60. – Arnt Goede: Adolf Rein und die „Idee der Politischen Universität“, Berlin 2008.

595 Vgl. Adolf Rein: Die Idee der politischen Universität, Hamburg 1933, S. 10.

596 Vgl. Die deutsche Geisteswelt für Liste 1. Erklärung von 300 deutschen Universitäts- und Hochschullehrern, in: Völkischer Beobachter, Ausgabe Nr. 63 vom 4. März 1933.

597 Vgl. zur Auseinandersetzung über Heideggers Rolle im Nationalsozialismus Victor Farias: Heidegger und der Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1989. – Emmanuel Faye: Heidegger. Die Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie, Berlin 2009. – Die Debatte hat durch die Publikation der „Schwarzen Hefte“ neuen Zündstoff erhalten. – Vgl. Ewald Grothe: „Strengste Zurückhaltung und unbedingter Takt“. Der Verfassungshistoriker Ernst Rudolf Huber und die NS-Vergangenheit, in: Eva Schumann (Hrsg.): Kontinuitäten und Zäsuren. Rechtswissenschaft und Justiz im „Dritten Reich“ und in der Nachkriegszeit, Göttingen 2008, S. 327-348.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Tendenzen aufwies,[598] ist die Forschung später im Urteil sehr hart mit den Vertretern der Wissenschaft in den 1920er und 1930er Jahren ins Gericht gegangen.[599] Gegen Pauschalverdikte hat sich u.a. Manfred Funke ausgesprochen, der es als „töricht" bezeichnet, „heute vom Richterstuhl herunter leichtfertig über reale und psychische Entscheidungsräume zu befinden, über die die Zeitgenossen in allen Varianten der Zerspaltung zwischen Mittäter und Tatzeuge gar nicht verfügten."[600] Reese C. Kelly betrachtet die Rolle der Professoren als weitgehend indifferent gegenüber Moral und Politik.[601] Anselm Faust hat sich darum bemüht, in der Auswertung von Quellenmaterial zu hauptsächlich dem Nationalsozialismus zugetanen Professoren nach Fachgruppen zu differenzieren und ist zu interessanten Ergebnissen gekommen: Er identifiziert in der Rangfolge vorwiegend Geisteswissenschaftler (inklusive der Juristen), sodann die Mediziner, Naturwissenschaftler und Techniker, die das neue Regime unterstützten.[602] Je näher die Themen der jeweiligen Wissenschaft an der praktischen Politik lagen, diese Schlussfolgerung ließe sich ziehen, desto stärker war die Zustimmung zum Nationalsozialismus. Dergleichen differenzierte Einlassungen und detaillierte Studien haben dazu geführt, dass mittlerweile das Gesamtbild der Rolle der Professoren unter dem Hakenkreuz mit mehr Grautönen gezeichnet wird. Das Spektrum reichte von politischer Unterstützung und Regimetreue über Indifferenz, passive Hinnahme und die Flucht vor der Politik in die Wissenschaft bis hin zur Ablehnung der nationalsozialistischen Ideologie. Die bisher einzig bekannte nennenswerte Widerstandsgruppe von Dozenten und Professoren waren die „Freibur-

598 Vgl. exemplarisch Gerhard Ritter: Der deutsche Professor im ‚Dritten Reich', in: Gegenwart 1 (1945/46), S. 23-26.

599 Vgl. Hellmut Seier: Die Hochschullehrerschaft im Dritten Reich, in: Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite, S. 247-295, S. 294. – Vgl. Helmut Heiber: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz, München 1991, S. 501. – Vgl. Titze: Hochschulen, S. 224, 225.

600 Manfred Funke: Universität und Zeitgeist im Dritten Reich. Eine Betrachtung zum politischen Verhalten von Gelehrten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12 (1986), S. 3-14, S. 14. – Vgl. ähnlich Ernst Nolte: Die deutsche Universität und der Nationalsozialismus, in: Neue Politische Literatur 12 (1967), S. 236-239, S. 236.

601 Vgl. Reese C. Kelly: Die gescheiterte nationalsozialistische Personalpolitik und die mißlungene Entwicklung der nationalsozialistischen Hochschulen, in: Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung. Teil 2, S. 61-74, S. 74.

602 Vgl. Anselm Faust: Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932/33, in: Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung. Teil 2, S. 31-49, S. 42-43.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ger Kreise“,[603] die sozialethische und ordnungspolitische Grundsätze als Gegenentwurf zum nationalsozialistischen Deutschland erarbeiteten.

Was die Studierenden angeht, so wurde schon im Vorkapitel auf deren unrühmliche Rolle in der Aufstiegsphase der nationalsozialistischen Bewegung eingegangen.[604] Viele Studierende waren Aktionisten der ersten Stunde. Die Deutsche Studentenschaft initiierte im Frühjahr 1933 die berüchtigte „Aktion wider den undeutschen Geist“, mit der politisch unliebsame Literaten systematisch verfolgt wurden.[605] Traurige Kulmination dieser Aktivitäten war am 10. Mai 1933 die Bücherverbrennung auf dem Berliner Opernplatz – ohne Zweifel ein absoluter Tiefpunkt in der abendländischen Bildungsgeschichte. Mit diesen und anderen öffentlichkeitswirksamen Aktionen wirkten die Studierenden als „Motor der Gleichschaltung“[606] im Nationalsozialismus. Am 25. April 1933 wurde ein „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“[607] verabschiedet, mit dem Personen nicht-arischen Ursprungs vom Bildungssystem ausgeschlossen werden konnten. Der Anteil der an den Hochschulen zugelassenen Abiturientinnen durfte gemäß dem nationalsozialistischen Frauenbild[608] einen Anteil von 10 % der Neueinschreibungen an den Universi-

603 Vgl. Hans Maier (Hrsg.): Die Freiburger Kreise. Akademischer Widerstand und Soziale Marktwirtschaft, Paderborn 2014. – Christine Blumenberg-Lampe: Das wirtschaftspolitische Programm der „Freiburger Kreise“. Entwurf einer freiheitlich-sozialen Nachkriegswirtschaft. Nationalökonomen gegen den Nationalsozialismus, Berlin 1973. – Zudem Thomas Vogel: Widerstand als Pflicht. Der „Freiburger Kreis“, in: Manuel Becker/Stephanie Bongartz (Hrsg.): Die weltanschaulichen Grundlagen des NS-Regimes. Ursprünge, Gegenentwürfe, Nachwirkungen, Münster 2011, S. 147-162.

604 Vgl. Michael H. Kater: Die Studenten auf dem Weg in den Nationalsozialismus, in: Tröger (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, S. 26-37, S. 34.

605 Vgl. Hans-Wolfgang Strätz: Die studentische „Aktion wider den undeutschen Geist“ im Frühjahr 1933, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 16 (1968), S. 347-372.

606 Michael Grüttner: Studenten im Dritten Reich, Paderborn 1995, S. 62.

607 Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil 1, Berlin 1933, S. 225.

608 Vgl. Jacques R. Pauwels: Women, Nazis, and Universities. Female University Students in the Third Reich, 1933-1945, London 1984. – Vgl. Heide Manns: Frauen für den Nationalsozialismus. Nationalsozialistische Studentinnen und Akademikerinnen in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Opladen 1997.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

täten nicht überschreiten.[609] Diese Maßnahmen hatten den Effekt, dass der Sorge vor akademischer Massenarbeitslosigkeit und drohender Perspektivlosigkeit die Spitze genommen wurde. Dieser eigentlich aus dem nationalsozialistischen Antiintellektualismus heraus geborene Schritt wirkte sich perfiderweise positiv auf das elitäre Selbstbewusstsein an den Universitäten aus. Doch schon bald wurde angesichts des drohenden Nachwuchsmangels in akademischen Berufen eine Kehrtwende vollzogen und die Kontingentierung wieder aufgehoben.[610] Der Spitzenwert von beinahe 140.000 Studierenden im Jahr 1931 brach in den 1930er Jahren massiv auf nur noch ca. 62.000 im letzten Friedenssemester ein.[611]

Mit dem „Gesetz über die Bildung der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen“[612] vom 22. April 1933 wurde die studentische Selbstverwaltung auf das Führerprinzip ausgerichtet.[613] Die Parteigliederung des NSDStB unter Reichsjugendführer Baldur von Schirach (1907-1974) und die Staatsorganisation Deutsche Studentenschaft machten sich zwar beide zu „geflissentlichen Handlangern der Diktatur in den Hochschulen“[614], standen aber auch in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zueinander. Diese Konkurrenz wurde mit der Einsetzung Gustav Adolf Scheels (1907-1979)[615] als Reichsstudentenführer durch einen Erlass von Rudolf Hess (1894-1987) im November 1936 beendet, der fortan in Personalunion beiden Vereinigungen vorsaß.[616] Es zeigte sich, wie ernst es den Nationalsozialisten mit der gerade einmal drei Jahre zurückliegenden staatlichen Anerkennung der Studierendenschaft wirklich war: Die

609 Vgl. Ahron F. Kleinberger: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik?, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980, S. 9-30, S. 18.

610 Vgl. ebd., S. 18-19.

611 Vgl. Titze: Hochschulen, S. 210.

612 Gesetz über die Bildung der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen vom 22. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil I, Berlin 1933, S. 215.

613 Vgl. Faust: Der Nationalsozialistische Studentenbund, Bd. 2, S. 122-123.

614 Kater: Professoren und Studenten im Dritten Reich, S. 477.

615 Vgl. zur Person Scheels Birgit Arnold: „Deutscher Student, es ist nicht nötig, daß Du lebst, wohl aber, daß Du Deine Pflicht gegenüber Deinem Volk erfüllst.“ Gustav Adolf Scheel, Reichsstudentenführer und Gauleiter von Salzburg, in: Michael Kißener/Joachim Scholtyseck (Hrsg.): Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg, Konstanz 1997, S. 567-594.

616 Vgl. Holger Zinn: Die studentische Selbstverwaltung in Deutschland bis 1945, in: Matthias Steinbach/Stefan Gerber (Hrsg.): „Klassische Universität“ und „akademische Provinz“. Studien zur Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts, Jena et al. 2005, S. 439-474, S. 470-474.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

organisierten Studierenden waren nun gänzlich in einer Parteiformation aufgegangen. Mit verschiedenen Maßnahmen machte sich der Nationalsozialismus durchaus auch unbeliebt bei den Studierenden: So hatten alle Immatrikulierten während der ersten vier Semester ein zehnwöchiges Arbeitslager zu absolvieren und bereits seit 1934 ein halbes Jahr Arbeitsdienst vor Studienantritt abzuleisten.[617] Mit der erzwungenen Korporierung männlicher Studierender in die plebejisch auftretende SA begann ein gewisser Entfremdungsprozess zwischen Nationalsozialisten und Studierenden.[618] Es soll zudem nicht unerwähnt bleiben, dass es sporadisch auch studentischen Widerstand gegen das „Dritte Reich" gab, wofür die durch vielfältige Rezeption und Einbindung in schulische Unterrichtskonzepte berühmt gewordene Gruppe der „Weißen Rose" das prominenteste Beispiel sein dürfte.[619]

Der Kriegsbeginn schließlich wurde von der Studierendenschaft als einschneidende Zäsur erlebt. Die Immatrikulationsziffern im Wintersemester 1939/40 gingen um beinahe 50 % zurück.[620] Es versteht sich von selbst, dass unter diesen Bedingungen ein geordneter Lehr- und Forschungsbetrieb nur sehr schwierig und mit Voranschreiten des Krieges spätestens ab 1944 unmöglich war. Gerade in den Jahren des Zweiten Weltkrieges kamen immer mehr junge Frauen zum Studium an die Universitäten, da deren Qualifizierung volkswirtschaftlich wichtig war.[621] Massiv betroffen war das Sozialmilieu der Studierenden von den Verlusten des Zweiten

617 Vgl. Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, S. 112.

618 Vgl. Michael H. Kater: Professoren und Studenten im Dritten Reich, in: Archiv für Kulturgeschichte 67 (1985), S. 465-487, S. 471-473, S. 477.

619 Vgl. die beiden kompakten Überblicke bei Christiane Moll: Die Weiße Rose, in: Peter Steinbach/Johannes Tuchel (Hrsg.): Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur 1933-1945, Bonn 2004, S. 375-395 und Michael Kißener: „Wir schweigen nicht, wir sind Euer böses Gewissen". Der Widerstand der „Weißen Rose", in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 135-142. – Vgl. auch Notker Hammerstein: Aus dem Freundeskreis der „Weißen Rose". Otmar Hammerstein – eine biographische Erkundung, Göttingen 2014. – Aber auch kleinere, weniger bekannte Gruppen, wie die radikaldemokratische und sozialistische Kreise, die im Untergrund die Zeitung „Der Widerstand" herausgaben, oder die selbstironisch „Krüpelkorps der Universität (K.K.d.U.)", gesprochen KAKADU, bezeichnete Verbindung in Freiburg im Umfeld der oben genannten ordoliberalen Professorengruppe, sind belegt. Vgl. Nils Goldschmidt: Der Freiburger universitäre Widerstand und die studentische Widerstandsgruppe KAKADU, in: Scholtyseck/Studt (Hrsg.): Universitäten und Studenten im Dritten Reich, S. 143-157.

620 Vgl. Faust: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, S. 114.

621 Vgl. Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, S. 202-204.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Weltkriegs. Nicht wenige kehrten nie aus dem Krieg zurück. Bedingt durch den Aderlass an Studierenden und namhaften Wissenschaftlern von Weltgeltung sowie infolge der Kriegsniederlage traten die Universitäten „institutionell und moralisch geschwächt“[622] in die Phase nach 1945 ein. In jedem Fall kann das Jahr 1945 auch in bildungstheoretischer und universitätspolitischer Hinsicht sowohl in gesamteuropäischer wie in deutscher Perspektive als größte Zäsur seit Anbruch der Aufklärung betrachtet werden.[623]

2.6 *Bildung und Universität in Deutschland nach 1945*

„Bildung ist Bürgerrecht.“
(Ralf Dahrendorf, 1929-2009)

Die Entwicklung des deutschen Hochschulwesens nach dem Krieg[624] ist von unterschiedlichen Autoren in verschiedene Phasen eingeteilt worden: Während Christoph Oehler in einer älteren Ausarbeitung vier Phasen benennt,[625] entwickelt er diese ein paar Jahre später im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte weiter: Wiederaufbauphase (1945-1950er Jahre), Expansionsphase (1950er-1960er Jahre), Phase der Strukturreformen (1960er-1970er Jahre), Phase der organisatorischen Stabilisierung (1970er-1980er Jahre) sowie Phase der Eingliederung des Hochschulwesens der neuen Bundesländer (1990er Jahre).[626] Barbara M. Kehm schlägt fünf Entwicklungsphasen vor: (a) Phase der „dezentralisierten Rekonstruktion“ (1950er Jahre); (b) Phase der „systemumfassenden Initiativen“ (An-

622 Ellwein: Die deutsche Universität, S. 237.
623 So auch die Deutung bei Notker Hammerstein: Epilogue. Universities and War in the Twentieth Century, in: Rüegg (Hrsg.): History of the University, Vol. III, S. 637-672, S. 638.
624 Vgl. den kompakten, beinahe lexikalischen Überblick bei Theodor Berchem: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Werner Weidenfeld/Hartmut Zimmermann (Hrsg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn 1989, S. 345-369, S. 346-349.
625 Im Einzelnen: Wiederaufbauphase bis 1950, Expansionsphase bis 1955, Phase der „systemverändernden“ Reformansätze (bis 1972) und Phase der Konsolidierung seit den 1980er Jahren. Vgl. Christoph Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt a. M. 1989, S. 7-8, S. 13-14.
626 Vgl. Christoph Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 412-446, S. 412.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

fang bis Mitte 1960er Jahre); (c) Phase des „kooperativen Föderalismus“ (um 1970); (d) Phase der „Reform- und Gesetzgebungsdynamik“ (Mitte bis Ende 1970er Jahre) sowie (e) Phase des „post-experimentellen Waffenstillstands“.[627] Frieder Wolf wiederum identifiziert vier Etappen: (1) „Weichenstellungen und Reformversuche vor der Staatsgründung“ (1945-1949); (2) „Gedämpfter Reformeifer und koordinierte Konsolidierung“ (1949-1964); (3) „Expansion, Planungseuphorie und nie gekanntes Engagement des Bundes“ (1964-1973) sowie (4) „Stagnation oder ‚business as usual‘“ (1973-1990).[628] Die folgende Untersuchung orientiert sich an der analytisch schlankeren Einteilung von Frank-Lothar Kroll, der drei Perioden ausmacht und sie mit den aussagekräftigen Überschriften „Wiederaufbau und Konsolidierung“ (1945-1960), „Umbruch und Neuformierung“ (1960-1975) sowie „Differenzierung und Expansion“ (1975-1990) betitelt.[629]

2.6.1 Die Phase des Wiederaufbaus

Die bedingungslose Kapitulation Deutschlands vor den alliierten Siegermächten des Zweiten Weltkriegs vom 8. Mai 1945 bedeutete in staatspolitischer, gesellschaftlicher und moralischer Hinsicht eine tief greifende Zäsur. Nach dem Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus und der totalen Kriegsniederlage wurden viele geistige Traditionsbestände hinterfragt.[630] Das Bildungsbürgertum geriet wegen seiner Kooperation mit dem Nationalsozialismus in die Kritik. Die „neuhumanistische Bildungsidee hatte sich als allzu dünner Firnis erwiesen, der die Barbarei nicht eindämmen konnte.“[631] Der Historiker Friedrich Meinecke war der Überzeugung, dass der „deutsche Geist“ in seiner Geschichte noch nie einer derartigen Belas-

627 Vgl. Barbara M. Kehm: Hochschulentwicklung in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 6-17, S. 7-8.

628 Vgl. Frieder Wolf: Die Bildungsausgaben der Länder im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?, Berlin 2006, S 60-74.

629 Vgl. Kroll: Bildung, Kultur und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 31-42.

630 Vgl. Carl-Ludwig Furck: Grund- und Rahmenbedingungen, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 27-34, S. 27-28.

631 Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5, S. 138. – Vgl. ebenso Heinrich Weinstock: Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild, 5. Aufl., Wiesenbaden 1989 (ED Heidelberg 1953).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tungsprobe ausgesetzt gewesen sei.[632] Der Kulturphilosoph Theodor Litt (1880-1962) war in Sorge, dass in den Deutschen möglicherweise alle Voraussetzungen zerstört worden sein könnten, derer es zur höheren Bildung bedürfe.[633] Der Pädagoge Josef Dolch (1899-1971) diagnostizierte, der Bildungsbegriff werde seine Stellung verlieren bzw. ganz aufgegeben werden.[634] In ähnlicher Manier war sein Kollege Herman Nohl (1879-1960) der Auffassung, der klassische Bildungsbegriff sei obsolet geworden und es wäre an der Zeit, „für das Wort ‚Bildung', mit dem unsere klassische Zeit die griechische Padeia und die römische Humanitas übersetzte, ein neues zu finden."[635]

Diese radikalen Infragestellungen spiegeln den Geist jener Zeit wider. Und dennoch: Sowohl die traditionelle Bildungsidee als Norm wie auch das Bildungsbürgertum als soziale Formation lösten sich nicht auf, sondern überstanden die Wandlungen der Zeit weitgehend unbeschadet.[636] Christoph Führ hebt die positive Rolle von Theodor Heuss als erstem Bundespräsidenten für die junge Republik hervor, den er als „kulturpolitische[n] Glücksfall" bezeichnet. Heuss habe die beste Tradition des liberalen deutschen Bildungsbürgertums verkörpert und sich u.a. durch diverse Reden vor Schülerinnen, Schülern und Studierenden sowie durch Schul- und Hochschulbesuche zu einer Art „Bundeskulturminister" *avant la lettre* entwickelt.[637] Führt man sich die prinzipiellen Infragestellungen tradierter Bildung vor Augen, ist es fast schon verwunderlich, wie schnell sich die deutschen Universitäten aus den Trümmern des Zweiten Weltkriegs[638] in der unmittelbaren Nachkriegszeit neu formierten. Wie oben gesehen, waren geordnete Lehre und Forschung in den letzten Kriegssemestern

632 Vgl. Friedrich Meinecke: Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerung, Wiesbaden 1946, S. 176.
633 Vgl. Theodor Litt: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1969, S. 13.
634 Vgl. Josef Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 5. Aufl., München 1965.
635 Herman Nohl: Die Erziehung in der Kulturkrise, in: Die Sammlung 3 (1948), S. 645-652.
636 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 139.
637 Vgl. Christoph Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 1-24, S. 8-9.
638 Vgl. hierzu insgesamt Barbara Wolbring: Trümmerfeld der bürgerlichen Welt. Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945-1949), Göttingen 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nicht mehr möglich bzw. teilweise komplett zum Erliegen gekommen.[639] Dennoch bestanden die Universitäten als Institutionen weiter fort und die Bediensteten erhielten in der Regel ihre Bezüge.[640] Die Studienbedingungen in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre waren zwar unvorstellbar kärglich,[641] dennoch war die Stimmung vielfach vom Mut zum Neuanfang getragen, sodass der Pädagoge

Eduard Spranger (1882-1963) gar feststellte, dass „die studierende Jugend zwischen 1945 und 1949 die ernsteste und beste war, der ich je begegnet bin […].“[642]

Auf dem Territorium des Deutschen Reichs in den Grenzen von 1937 hatten 24 Universitäten und 14 Technische Hochschulen gelegen; von diesen befanden sich nun noch 16 Universitäten und neun Technische Hochschulen auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik. Die Universitäten waren in ganz unterschiedlichem Ausmaß von Kriegsverlauf und -resultat betroffen: Wichtige Leuchttürme der deutschen Universitätsgeschichte wie die Anstalten in Königsberg oder Breslau lagen nun nicht mehr auf deutschem Territorium. Andere wie Leipzig oder die Humboldt-Universität in Berlin befanden sich auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzer und wurden nach marxistisch-leninistischen Vorgaben umgestaltet. Ein Großteil der Gebäude in Münster, Würzburg und München war zerstört worden, wohingegen die universitären Liegenschaften etwa in Göttingen, Heidelberg, Marburg oder Tübingen unbeschädigt geblieben waren.[643] Gerade für die gerätschaftsintensiven Fächer der Natur- und Ingenieurswissenschaften war es vergleichsweise schwieriger als für die Buchwissenschaften, wieder einen geregelten Forschungs- und Lehrbetrieb zu organisieren.

---

639 Vgl. die Rekonstruktion von Zahlenmaterial aus Universitätsarchiven bei Waldemar Kröning/Klaus-Dieter Müller: Nachkriegssemester. Studium in Krieg und Nachkriegszeit, Stuttgart 1990, S. 102. So sind etwa für die Universität gerade einmal 114 immatrikulierte Studierende belegt, an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim sind es lediglich 55.

640 Vgl. Manfred Heinemann: 1945. Universitäten aus britischer Sicht, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952, Teil I: Die britische Zone, Hildesheim 1990, S. 41-60, S. 60

641 Vgl. Krönig/Müller: Nachkriegssemester, S. 171-194.

642 Eduard Spranger: Fünf Jugendgenerationen 1900-1949 (1950), in: Hermann Josef Meyer (Hrsg.): Staat, Recht, Politik, Tübingen 1970, S. 318-344, S. 343.

643 Vgl. den Überblick dazu bei David Phillips: The Re-opening of Universities in the British Zone: The Problem of Nationalism and Student Admissions, in: David Phillips (Hrsg.): German Universities after the Surrender. British Occupation Policy and the Control of Higher Education, Oxford 1983, S. 4-19, S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aufgrund territorial-konfessioneller Entwicklungen bestand ein gewisses Nord-Süd-Gefälle in der Hochschuldichte. Im größten deutschen Ballungsgebiet, dem Ruhrgebiet, gab es keine einzige Universität. Gerade das neu gegründete Bundesland Nordrhein-Westfalen sollte sich im Laufe der Zeit von einem akademisch unterprivilegierten Landstrich zum universitätsreichsten Gebiet der Bundesrepublik entwickeln. Verschiedene universitäre Neugründungen erfolgten schon in der unmittelbaren Nachkriegszeit: Die erste erblickte 1946 in Mainz in dem bis dato universitätsfreien Rheinland-Pfalz durch die französische Besatzungsmacht das Licht der Welt, danach folgten 1948 die Universität des Saarlandes (noch zu Frankreich zählend) und die Freie Universität Berlin.[644] Die FU Berlin kann als „genuines Produkt des Kalten Krieges" gelten, an deren Aufbau Öffentlichkeit, Parteien, Professoren, Studierende und die amerikanischen Besatzer tatkräftig mitwirkten.[645] Wiederum andere Hochschulen wie die Universität Gießen oder die TH Hannover wurden von den Besatzungsmächten geschlossen.[646]

Wie sah die Neuorganisation der deutschen Universitätslandschaft konkret aus? In Anknüpfung an die Traditionen der deutschen Bildungsgeschichte wurde das Bildungswesen nach dem Krieg erneut föderal organisiert. Mit der „ordinance No. 57"[647] der britischen Militärregierung vom Januar 1947, mit der viele Gesetzgebungskompetenzen an die Länder zurückgegeben wurden, wurde ihnen auch die Hoheit in Bildungsangelegenheiten übertragen.[648] Die anderen beiden westlichen Besatzungszonen schlossen sich dem an.[649] Der Gefahr der Zersplitterung des Bildungswesens sollte durch die Zusammenarbeit im Rahmen der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder entgegengewirkt werden, die bereits 1948

644 Vgl. James F. Tent: The Free University of Berlin, Bloomington 1988.
645 Vgl. Krönig/Müller: Nachkriegssemester, S. 109-110.
646 Die Justus-Liebig-Universität in Gießen wurde dann 1957 wieder neu eröffnet.
647 Britische Militärregierung: Ordinance No. 57: Powers of Länder in the British Zone of Control vom 1. Dezember 1946, in: Günther Pakschies: Umerziehung in der britischen Zone 1945-49, Köln 1984, S. 376-379.
648 Vgl. George Murray: The British Contribution, in: Arthur Hearnden (Hrsg.): The British Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978, S. 64-94, S. 78-79.
649 Vgl. auch die spätere Bestätigung durch die KMK Entschließung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: Oskar Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 86.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vor Gründung der Bundesrepublik ihre Arbeit aufnahm.[650] Nach 1945 schickte sich kein Bundesland an, eine ähnlich hegemoniale Stellung für das deutsche Bildungswesen einzunehmen, wie dies Preußen das gesamte 19. Jahrhundert und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hindurch getan hatte.[651] Der in der deutschen Geschichte immer schon vorhandene Bildungspluralismus wurde nach 1945 zusätzlich verstärkt, da die neuen Bundesländer sich darum bemühten, selbstbewusst eigene bildungspolitische Identitäten herauszubilden. Für den schnellen Wiederaufbau der Universitätslandschaft erwies es sich als förderlich, dass die westlichen Alliierten die Universitäten als zentralen Baustein ihrer Demokratisierungspolitik betrachteten.[652] Die in der amerikanischen Besatzungszone erarbeiteten „Schwalbacher Richtlinien" von 1947 atmen diesen Geist. In ihnen wurde ein konkreter Beitrag der Hochschulen zur *re-education* gefordert und sie warben für ein ebenso weltoffenes wie zur Selbstkritik fähiges Wissenschaftsverständnis.[653] In der britischen Besatzungszone gab es in der „Education Branch" sogenannte „University Control Officers", denen die unmittelbare Aufsicht über die Universitäten oblag.[654] Diese Hochschuloffiziere gaben wichtige Impulse und waren an der Ausarbeitung der ersten Hochschulgesetze und Rahmenrichtlinien mitbeteiligt.

Während viele staatliche Verwaltungsstellen erst neu aufgebaut werden mussten, war den Universitäten trotz ihrer Schließung in den letzten Kriegsjahren ihre organisatorische Integrität weitgehend erhalten geblieben, sodass sie ihre Arbeit nach einem Signal von alliierter Seite über die Einrichtung von sogenannten Aktionsausschüssen zügig wieder auf-

650 Vgl. Manfred Overesch: Die gesamtdeutsche Konferenz der Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20.2.1948, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 28 (1980), S. 248-285.

651 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 4.

652 Vgl. hierzu die Fallstudien zu jeweils einer Universität in den drei westlichen Besatzungszonen bei Corine Defrance: Les alliés occidentaux et les universités allemandes, 1945-1949, Paris 2000.

653 Vgl. Die Schwalbacher Richtlinien. Richtlinien für die Reform der Hochschulverfassungen in den Ländern des amerikanischen Besatzungsgebiets, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, bearbeitet von Rolf Neuhaus, Wiesbaden 1961, S. 262-288.

654 Vgl. David Philipps: The University Officers in the British Zone, in: Phillips (Hrsg.): German Universities, S. 51-75. – Vgl. Manfred Heinemann (Hrsg.): Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952, Teil 1-3, Hildesheim 1990/91.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nehmen konnten.[655] Die Universität Göttingen war im September 1945 die erste, die wieder zu einem geregelten Lehrbetrieb überging[656] und damit auch zum Ort der ersten Hochschulrektorenkonferenz nach Kriegsende wurde. Hier sprach man sich für die Wiederbelebung korporativer Strukturen aus, wobei es den Rektoren wichtig war, weniger an die universitären Traditionen der Weimarer Republik und des Kaiserreichs, sondern auf viel ältere Traditionsstränge universitärer Autonomie in der frühen Neuzeit und der Aufklärung anzuknüpfen.[657] Hier wie auch bei den Marburger Hochschulgesprächen, die im Juni 1946 stattfanden,[658] wurde die Forderung nach einer Garantie der Wissenschaftsfreiheit im neu zu verfassenden deutschen Grundgesetz selbstbewusst vorgetragen. Die später in Art. 5 (3) GG garantierte Wissenschaftsfreiheit stellte nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus keinen kontroversen Aspekt mehr dar – im Gegenteil: Man betrachtete die Universität als „Hort individueller Wahrheitssuche, den die Wissenschaftsfreiheit vor staatlicher Einmischung schützte."[659]

Wie bereits die früheren Kapitel gezeigt haben, war der Gedanke der Wissenschaftsfreiheit immer eng mit der Idee der universitären Selbstverwaltung verknüpft. An diese gedankliche Allianz wurde nun angeknüpft. Die Beibehaltung der akademischen Selbstverwaltung und der inneren Autonomie stand auf der Agenda der universitären Eliten weit oben. Nicht zuletzt als Reaktion auf die nationalsozialistische Gleichschaltungspolitik war das deutsche Hochschulwesen nach dem Krieg durch große Autonomien gekennzeichnet.[660] Wie wichtig den Hochschulvertretern ihre Autonomie war, lässt sich besonders gut am Scheitern eines Projekts der britischen Militärregierung illustrieren: Im Zuge der *reeducation*-Politik wurde eine Kommission zur Ausarbeitung hochschulpolitischer Leitlinien

655 Vgl. Thomas Stamm: Zwischen Staat und Selbstverwaltung. Die deutsche Forschung im Wiederaufbau 1945-1965, Köln 1981, S. 60-61.

656 Vgl. Geoffrey Bird: Die Wiedereröffnung der Universität Göttingen, in: Manfred Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 167-171.

657 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 61-62.

658 Vgl. Richard Hamann et al. (Hrsg.): Marburger Hochschulgespräche, 12. bis 15. Juni 1946. Referate und Diskussionen, Frankfurt a. M. 1947.

659 Birte Janzarik: Die Entwicklung der Wissenschaftsfreiheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 207-226, S. 208.

660 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 414.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

eingesetzt.[661] Diese erarbeitete das sogenannte „Blaue Gutachten". Aus der Einsicht heraus, dass sich die deutschen Universitäten von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abgekoppelt hätten,[662] bestand dessen Kernforderung in der Einrichtung von „Hochschulräten" und „Hochschul-Beiräten", mit deren Hilfe Impulse aus der Gesellschaft in den universitären Lehr- und Forschungsbetrieb aufgenommen werden sollten. Kirchen, Gewerkschaften, Handwerkskammern, Handelskammern, Genossenschaftsverbände, akademische Berufsverbände sowie kommunale Vertreter sollten in diesen Gremien als Bindeglied zwischen Universität und Gesellschaft fungieren.[663] Diese Vorschläge trafen auf die einhellige Ablehnung der Hochschullehrer, sodass die Pläne letzten Endes nicht in die Tat umgesetzt wurden.[664] Die Verteidigung der universitären Autonomie erschien wichtiger als die Verzahnung mit der Demokratisierungspolitik. Dies heißt jedoch nicht, dass sich die allermeisten Lehrenden und Studierenden an den deutschen Universitäten nicht darin einig gewesen wären, dass die Demokratisierung der Gesellschaft nach den Schrecken des Krieges nun das Gebot der Stunde war.[665] Die soziale Öffnung der Universitäten war schon zu dieser Zeit ein wichtiges Anliegen, das nicht erst in den 1960er Jahren aufgekommen ist.[666]

Zur Absicherung universitärer Unabhängigkeit entwickelte sich auch die Rektorenkonferenz weiter. Die zunächst in der britischen Besatzungszone konstituierte „Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz" wurde zu einem bewährten Organ, dem sich schließlich auch die Rektoren aus der amerikanischen Besatzungszone anschlossen.[667] Während anfangs noch

---

661 Vgl. zur Genese David Phillips: Britische Initiative zur Hochschulreform in Deutschland. Zur Vorgeschichte und Entstehung des „Gutachtens zur Hochschulreform" von 1948, in: Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau, S. 172-189. – Ferner David Philipps: Pragmatismus und Idealismus. Das „Blaue Gutachten" und die britische Hochschulpolitik in Deutschland seit 1948, Köln 1995.

662 Vgl. Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform (Blaues Gutachten), in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, S. 289-368, S. 292-296.

663 Vgl. ebd., S. 319-324.

664 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 65-67.

665 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 413.

666 Vgl. Barbara Wolbring: „Die Aristokratie des Geistes soll jedem offenstehen nach dem Maße der Begabung und freier Selbsterziehung". Die soziale Öffnung der Universitäten als politisches Reformziel nach 1945, in: Sebastian Brandt et al. (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart 2014, S. 59-76, S. 74.

667 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 67-69.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Abgesandte aus den sich im Aufbau befindlichen Kultusverwaltungen der Länder unter dem Dach der Hochschulkonferenz mittagten, entwickelten diese ein stärkeres Eigenleben, je näher die Staatsgründung rückte, sodass Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz getrennt voneinander tagten und eigene Wege beschritten.[668] Daneben wurden verschiedene überregionale Forschungseinrichtungen reaktiviert, die es bereits vor dem Krieg gegeben hatte.[669] Viele Hochschullehrer wurden wegen ihrer Rolle im Nationalsozialismus ihrer Ämter enthoben.[670] Der zuvor erfolgte Aderlass an jüdischen Spitzenforschern erschwerte den Neuaufbau. Unter den Remigranten[671] und denjenigen Etablierten, die in Deutschland geblieben waren, gab es eine Fülle von unterschiedlichen Profilen intellektueller und professioneller Umwidmungsprozesse, mit denen sich die Wissenschaften als anschlussfähig für das neue demokratische Staatswesen zeigten.[672] Trotz aller Umbrüche hat die Forschung inzwischen herausgearbeitet, dass es eine hohe personelle Kontinuität gegeben hat.[673] Die Universitäten erwiesen sich auch in dieser Hinsicht als ungemein beharrungskräftige und anpassungsfähige Institutionen. Insofern ist der Versuch der Besatzungsmächte, Nachkriegsdeutschland eine

668 Vgl. ebd., S. 69-70. – Der Ort des ständigen Sekretariats der Hochschulrektoren wurde 1956 schließlich von Göttingen in die Bundeshauptstadt Bonn verlegt.

669 Die „Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“ wurde 1946 aufgelöst und 1948 unter dem Namen „Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften“ neu gegründet. Vgl. Rudolf Vierhaus/Bernhard vom Brocke (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm/Max-Planck-Gesellschaft, Stuttgart 1990. – Die tief in den Nationalsozialismus verstrickte „Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft“ wurde 1949 in Göttingen wiedergegründet, jedoch bereits 1951 mit dem gleichfalls 1949 gegründeten „Deutschen Forschungsrat“ zur „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG) zusammengelegt. Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 109-116, S. 126-141.

670 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 3.

671 Vgl. Marita Krauss: Heimkehr in ein fremdes Land. Geschichte der Remigration nach 1945, München 2001, S. 13-14.

672 Vgl. hierzu die verschiedenen Beiträge des Bandes Bernd Weisbrod (Hrsg.): Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit, Göttingen 2002.

673 Vgl. Mitchell G. Ash: Verordnete Umbrüche, konstruierte Kontinuitäten. Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 7 (1995), S. 903-923, S. 923.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

umfassende demokratische Hochschulreform mit auf den Weg zu geben, als gescheitert zu bezeichnen.[674]

Wichtige institutionelle Traditionselemente, an die angeknüpft wurde, waren: (1) die dominierende Rolle der Ordinarien; (2) die Dominanz der Fakultäten als Grundeinheiten akademischer Selbstverwaltung; (3) der Senat als übergreifendes Gremium zur Pflege der Grundordnung und zur Koordination der Fakultäten; sowie (4) der Rektor als höchster Hochschulrepräsentant nach innen und nach außen.[675] Auch bei der inhaltlichen Ausrichtung überwogen die Kontinuitäten zur Weimarer Republik: Philosophie, Pädagogik, Soziologie und Geschichtswissenschaft knüpften weitgehend an frühere Traditionsstränge an.[676] Die Etablierung der Politikwissenschaft als in Deutschland neue, sich emanzipierende und eigenständige akademische Disziplin stand im besonderen Kontext alliierter Demokratisierungspolitik.[677] Bei der naturwissenschaftlichen Forschung waren die Alliierten darum bemüht, Forschung für militärische Zwecke gänzlich zu

674 So auch die Kernthese bei Falk Pingel: Wissenschaft, Bildung und Demokratie. Der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform, in: Josef Foschepoth/Rolf Steininger (Hrsg.): Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945-1949, Paderborn 1985, S. 183-209.

675 Vgl. diese Auflistung ist angelehnt an Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 413-414. – Vgl. zudem Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 17. – Vgl. Anne Rohstock: Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland, in: Udo Wengst/Hermann Wentker (Hrsg.): Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz, Bonn 2008, S. 135-159, S. 137.

676 Vgl. Helmut Fahrenbach: Nationalsozialismus und der Neuanfang „westdeutscher Philosophie" 1945-1950, in: Walter H. Pehle/Peter Sillem (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?, Frankfurt a. M. 1992, S. 99-112. – Vgl. Ilse Dahmler/Wolfgang Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim 1968. – Vgl. Johannes Weyer: Westdeutsche Soziologie 1945-1960. Deutsche Kontinuitäten und nordamerikanischer Einfluß, Berlin 1984. – Vgl. Karl-Siegbert Rehberg: Auch keine Stunde Null. Westdeutsche Soziologie nach 1945, in: Pehle/Sillem (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland, S. 26-44. – Vgl. Ernst Schulin (Hrsg.): Deutsche Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-1965), München 1989. – Winfried Schulze: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945, München 1989.

677 Vgl. Gerhard Göhler/Bodo Zeuner (Hrsg.): Kontinuitäten und Brüche in der deutschen Politikwissenschaft, Baden-Baden 1991. – Thomas Nötzel/Hans Karl Rupp (Hrsg.): Macht, Freiheit, Demokratie, Bd. 1: Anfänge der westdeutschen Politikwissenschaft, Marburg 1991. – Die umfassendste Aufarbeitung der Thematik findet sich bei Wilhelm Bleek: Geschichte der Politikwissenschaft, S. 255-307.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

unterbinden.[678] Zur Gründung der Bundesrepublik 1949 waren es bereits beeindruckende 100.000 Studierende, die an einem geregelten Lehrbetrieb teilnahmen.[679] Die Absolventinnen und Absolventen der Nachkriegsjahre[680] hatten in der Regel glänzende Berufsaussichten, da sie vom beginnenden Wirtschaftswunder profitieren sollten. Überdurchschnittlich viele von ihnen, bis in die 1960er Jahre hinein ca. 60 %, kamen auf Stellen im Öffentlichen Dienst,[681] womit eine weitere Traditionslinie deutscher Universitätsgeschichte fortgesetzt wurde.

In den 1950er Jahren expandierte der Universitätssektor immer weiter. Die Auswirkungen der geburtenstarken Jahrgänge aus der zweiten Hälfte der 1930er Jahre sowie des parallel betriebenen Ausbaus im höheren Schulwesen machten sich nun bemerkbar. Es begann eine Phase des Ausbaus von bis dato nicht gekannten quantitativen Ausmaßen. Mit der Expansion veränderten sich auch die institutionellen Strukturen: Vor allem der Wissenschaftliche Mittelbau, also die Nichtordinarien und Assistenten, wurden aufgewertet.[682] Zur Professionalisierung des Hochschulausbaus anhand von Zielvorgaben wurde mit dem Wissenschaftsrat 1957 ein Gremium geschaffen, das aus Wissenschaftlern, Repräsentanten der Gesellschaft sowie aus Entsandten des Bundes und der Länder bestand, um strukturelle Entwicklungspläne auszuarbeiten.[683]

Vielfach wurde diskutiert, ob die 1940er/1950er Jahren eher eine Zeit mit restaurativem oder mit innovativem Charakter gewesen sind. Bereits zeitgenössisch kritisiert, dass die Chance auf einen wirklichen Neuanfang versäumt wurde.[684] Die Studierenden, so damals ein junger Jürgen Habermas, hätten sich schweigsam an die Gesellschaft angepasst.[685] Der US-amerikanische Pädagoge und Politiker James B. Conant (1893-1978) soll dazu

678 Vgl. Stamm: Die deutsche Forschung im Wiederaufbau, S. 55-57.
679 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 380.
680 Vgl. hierzu deren glänzend gezeichnetes Sozialprofil bei Jarausch: Deutsche Studenten 1800-1970, S. 213-225.
681 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 111.
682 Vgl. Oehler: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945, S. 415.
683 Vgl. Olaf Bartz: Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik 1957-2007, Stuttgart 2007. – Vgl. Stefanie Lechner: Gesellschaftsbilder in der deutschen Hochschulpolitik. Das Beispiel des Wissenschaftsrates in den 1960er Jahren, in: Franzmann/Wolbring (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung, S. 103-120.
684 Walter Dirks: Der restaurative Charakter der Epoche, in: Frankfurter Hefte 5 (1950), S. 942-954.
685 Vgl. Jürgen Habermas et al.: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied a. R. 1960.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zynisch angemerkt haben, die deutsche Universität sei zweifelsohne die beste der Welt – allerdings für das 19. Jahrhundert.[686] Ähnlich urteilt Christoph Kleßmann im Rückblick: Die Restauration habe sich so „schnell und nahezu perfekt" vollzogen, dass „die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit lange Zeit verdrängt wurde."[687] Notker Hammerstein äußert Verständnis dafür, dass man an bekannten Traditionen und Begriffen angeknüpft habe.[688] Im oben erwähnten „Blauen Gutachten" wurde als Konsens der Verantwortlichen jener Zeit zusammengefasst, „daß die Hochschulen Träger einer alten und im Kern gesunden Tradition sind."[689] Möglicherweise ist es ein beruhigender Befund, dass der Zivilisationsbruch der tradierten Bildungsidee am Ende doch nichts anhaben konnte: Es überlebten sowohl die aufklärerischen Bildungsideale als auch die Universitäten als deren Trägerinstitutionen. Christoph Führ geht sogar so weit, im Lichte des Wiedererblühens deutschen Universitätslebens in verhältnismäßig kurzer Zeit analog zum viel zitierten „Wirtschaftswunder" von einem „deutschen Universitätswunder" zu sprechen.[690]

2.6.2 Die Phase der engagierten Reformen

Die Phase der Hochschulreformen und des Hochschulausbaus beruhte auf geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, die in einem Wandel des intellektuellen Klimas zu Beginn der 1960er Jahre begründet sind.[691] Diesem

686 Vgl. James B. Conant, zit. nach Hansgert Peisert: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1990, S. 5.

687 Christoph Kleßmann: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, 5. Aufl., Bonn 1991, S. 98.

688 Vgl. Notker Hammerstein: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. , Bd. 1: Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule 1914-1950, Neuwied 1989, S. 581.

689 Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform, S. 291. – Ähnliche Formulierungen finden sich in einer Jenaer Denkschrift von 1945. Vgl. dazu Jürgen John: Geistiger Neubeginn? Eine Jenaer Denkschrift 1945 über die Rolle der deutschen Intelligenz, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 13 (2010), S. 193-219.

690 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 10.

691 Vgl. Alfons Kenkmann: Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere" zur Bildungsreform in den 1960er Jahren, in: Axel Schildt et al. (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die sechziger Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften, Hamburg 2000, S. 402-423.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wandel lag ein erneutes Aufflammen des bildungskritischen Diskurses zu Grunde, der sich aus zwei Quellen speiste: aus einer liberal-konservativen und aus einer neomarxistischen Wurzel.

(1) Zunächst zur liberal-konservativen Wurzel: 1957 hatte Helmut Schelsky (1912-1984) vorausgesagt, dass dem Bildungssystem die Rolle der „zentrale[n] Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen“[692] in der gegenwärtigen Gesellschaft zukommen werde. Ähnliche Überlegungen bewegten den Bildungstheoretiker Georg Picht (1913-1982) 1964 dazu, in der konservativen evangelischen Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine Artikelserie zu veröffentlichen. Für Picht stellte die gerechte Verteilung von Bildungschancen die eigentliche Sozialpolitik seiner Zeit dar.[693] Er sah zwei Kernprobleme: die aus seiner Sicht verfehlte Bildungsplanung sowie die chronische Unterfinanzierung des Bildungssektors.[694] Picht entwickelte ein ausführliches „Notstandsprogramm“ mit Vorschlägen, die sich von einer Modernisierung des ländlichen Schulwesens über eine Verdopplung der Abiturientinnen- und Abiturientenzahl bis zu einer Neuordnung der Kulturverwaltung erstreckten.[695] Zwar bezogen sich Pichts Überlegungen in erster Linie auf die Schulpolitik, sie sind jedoch für die hier darzulegende Phase der Hochschulreformen von entscheidender Bedeutung, da Forderungen wie diejenige nach einer Verdopplung der Abiturientinnen- und Abiturientenzahl – die nebenbei bemerkt innerhalb von wenigen Jahren auch tatsächlich erfüllt wurde – nicht ohne Konsequenzen für den universitären Bereich bleiben konnten. Picht trug mit der großen Resonanz auf seine Thesen[696] ganz entscheidend dazu bei, den in dieser Zeit ohnehin schon immer fruchtbarer werdenden Boden für den Hochschulausbau zu bestellen.

In das gleiche Horn wie Picht stieß der Soziologe Ralf Dahrendorf (1929-2009) mit seiner Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“[697] aus dem Jahr

692 Helmut Schelsky: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 18.
693 Vgl. Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964, S. 31.
694 Vgl. ebd., S. 49-54.
695 Vgl. ebd., S. 68-83.
696 Vgl. Deutscher Bundestag: 118. Sitzung am 4. März 1964, TOP 9: Große Anfrage der Fraktion der SPD betr. Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung, Drs. IV/1829.
697 Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

1965.[698] Seiner Auffassung nach lag in der Bildungspolitik der Hebel zur Gesellschaftspolitik. Unter expliziter Bezugnahme auf Picht[699] entwickelte Dahrendorf die Idee eines Bürgerrechts auf Bildung als Fundament einer aktiven Bildungspolitik – nicht im Sinne eines nebelhaft idealistischen Motivs, sondern liberalrechtlich fundiert. Dahrendorf formulierte drei Verfassungsartikel, aus denen sich eine aktive Bildungspolitik ableiten lasse:

> „(1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
> (2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
> (3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können."[700]

Er konzipiert das Bürgerrecht auf Bildung als soziales Grundrecht. Die Gleichheit von Lebens- und Aufstiegschancen in einem ökonomischen Sinne spielte bei Dahrendorf zwar durchaus eine Rolle, wichtiger war ihm allerdings der Zusammenhang mit der staatsbürgerlichen Dimension. Der angemessene und gleiche Zugang zu Bildung ermögliche das Gelingen der Demokratie, da sie die Staatsbürger zur wirkungsvollen Ausübung ihrer Rolle in der Demokratie befähige.[701]

Neben den Feldern Gesellschaftspolitik und Schulpolitik ging Dahrendorf explizit auf die Hochschulpolitik ein: Ausgehend von der Überlegung, dass Pichts Forderung nach einer Verdopplung der Abiturientinnen und Abiturienten und der dafür notwendigen höheren Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern eine Erhöhung der Studierenden ganz logisch zur Folge habe, beschäftigte er sich mit den Strukturreformen, die die Hochschule zu leisten habe, um sich darauf einzustellen.[702] Neben einem Rechenexempel zu einer Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer, mit der man automatisch einen höheren Studierendenanteil verkraf-

698 Vgl. Franziska Meifort: Liberalisierung der Gesellschaft durch Bildungsreform. Ralf Dahrendorf zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit in den 1960er Jahren, in: Brandt et al. (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit, S. 141-159.
699 Vgl. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht, S. 9.
700 Ebd., S. 23.
701 Vgl. ebd., S. 23-27.
702 Vgl. ebd., S. 101-102.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten könne,[703] müsse die Vermehrung der Stellen mit Reformen wie der Veränderung der Art der Lehrveranstaltungen, der Prüfungspraxis, der Studienkontrolle und der persönlichen Beaufsichtigung einhergehen.[704] Dahrendorf war bewusst, dass seine Forderungen auf eine Abkehr des humboldtianischen Ideals von der Einheit von Forschung und Lehre hinausliefen: Die wissenschaftliche Forschung als Fixstern der Lehre zu postulieren sei eigentlich eine Widersprüchlichkeit, die aus zufälligen historischen Konstellationen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als leicht herzustellendes Gleichgewicht erschien, die aber den Anforderungen der modernen Demokratie nicht mehr zu genügen vermöge.[705] Wenn das Grundrecht auf Bildung auch in die Universität hineinreiche, oblägen ihr auch Ausbildungsfunktionen für mehr als nur eine kleine Geisteselite. Es gehe darum, „mehr Studenten rascher zu einem qualifizierten Abschluß zu führen."[706] Dahrendorfs hochschulpolitische Forderungen sind letzten Endes die logische Konsequenz seiner Leitidee von Bildung als Bürgerrecht. Nicht ökonomische Zwänge oder der von Neid und Konkurrenz getragene Blick auf Nachbarstaaten waren die Begründung dafür, sondern allein „die Sorge um den Bestand der inneren Ordnung moderner Liberalität."[707] Wenn man die entsprechenden Passagen seiner Schriften aus heutiger Sicht liest, fühlt man sich unwillkürlich an die Argumente für die im Rahmen der Bologna-Reformen vorgesehene Studiengangsumstellung auf das Bachelor/Master-System erinnert.[708]

(2) Zur Wurzel des Neomarxismus: Die maßgeblich in Frankfurt entwickelte „Kritische Theorie"[709] versuchte in Anknüpfung an marxistische Ideen, zu einem gesellschaftskritischen Diskurs beizutragen, mit dem Unterdrückungs- und Ausbeutungsmechanismen entlarvt werden sollten. In

703 Vgl. ebd., S. 102-103.
704 Vgl. ebd., S. 106.
705 Vgl. ebd., S. 107-108.
706 Ebd., S. 109.
707 Ebd., S. 151.
708 Vgl. dazu auch Manuel J. Hartung: Er hatte recht, in: DIE ZEIT vom 12. November 2015.
709 Vgl. zur Abgrenzung der Begriffe „Frankfurter Schule", „Kritische Theorie" und „Institut für Sozialforschung" Clemens Albrecht: Die Erfindung der „Frankfurter Schule" aus dem Geist der Eloge, in: Clemens Albrecht et al. (Hrsg.): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt 1999, S. 21-35. – Vgl. ferner George Friedman: The political philosophy of Frankfort School, Ithaca 1981. – Rolf Wiggershaus: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1986.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diesem Zusammenhang diente die Reform der Hochschulen als wesentlicher Anknüpfungspunkt. Wie in verschiedenen Briefwechseln dokumentiert ist, hatten Theodor W. Adorno (1903-1969) und Max Horkheimer (1895-1973) schon früh kultur- und bildungspolitische Pläne, mit denen sie zur demokratischen Entwicklung der Jugend in der Bundesrepublik beitragen wollten.[710] Es gelang ihnen später, einen großen Einfluss auf die politische Pädagogik zu entfalten, beispielsweise was die „Institutionalisierung der internalisierten Vergangenheitsbewältigung im Erziehungswesen“[711] anging. Horkheimer und Adorno knüpften in ihren Schriften zur Bildungstheorie an die Bildungskritik an, wie sie in ihrem ersten Aufleuchten bei Schiller aufgetaucht und von Marx und Nietzsche von je unterschiedlichen philosophischen Standpunkten aus weiter ausgearbeitet worden ist. In seinem kurzen Text „Begriff der Bildung“ aus dem Jahre 1952[712] kritisierte Horkheimer Studierende, die ein Studium allein aus der Motivation heraus aufnähmen, sich bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten zu erschließen. Er forderte sie auf, das Studium als Gelegenheit zur „reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen und zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung“[713] zu begreifen. In der sich anschließenden Reflexion beschreibt Horkheimer Bildung als Formungsprozess der Natur, die auf die menschlichen Verhältnisse einwirke. Das treibende Movens in diesem Formungsprozess sei die Gesellschaft. Wenn allerdings, so die Pointe, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unter dem Diktat von Technisierung und Industrialisierung stünden, müsse dies notwendig in einen Vergewaltigungsprozess münden, bei dem Bildung abgewertet und zerstört werde.[714] Der Bildungsbegriff diente Horkheimer als Anknüpfungspunkt für seine Gesellschaftskritik.

Die Diagnose einer grundlegenden Bildungskrise teilte auch Adorno, der den von Friedrich Paulsen (1846-1908) eingeführten Begriff der „Halb-

710 Vgl. Clemens Albrecht: „Das Allerwichtigste ist, daß man die Jugend für sich gewinnt“. Die kultur- und bildungspolitischen Pläne des Horkheimer-Kreises bei der Remigration, in: Albrecht et al. (Hrsg.): Intellektuelle Gründung, S. 97-131, 119-131.

711 Clemens Albrecht: Im Schatten des Nationalismus. Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule, in: Albrecht et al. (Hrsg.): Intellektuelle Gründung, S. 387-447, S. 447.

712 Vgl. Max Horkheimer: Begriff der Bildung (1952), in: Alfred Schmidt/Gunzelin Schmid Noerr (Hrsg.): Max Horkheimer. Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, Frankfurt a. M. 1985, S. 409-419.

713 Ebd., S. 409.

714 Vgl. ebd., S. 410-413.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

bildung“ aufgriff.[715] Isolierte pädagogische Reformen hülfen nichts, denn die Krise sei viel grundlegender: Bildung sei zu „sozialisierter Halbbildung“ verkommen, zum „Inbegriff eines der Selbstbestimmung entäußerten Bewußtseins“[716] – wie er in marxistischer Diktion hinzufügte. Unter „Halbbildung“ verstand Adorno eine degenerierte und inhaltlose, allenfalls äußerliche Form der klassischen Bildungsidee, ein Dekadenzphänomen der modernen Massengesellschaft. Unter den modernen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen laufe Halbbildung auf gesellschaftskonforme Gleichschaltung hinaus.[717] Mit dem Einzug der Kulturindustrie und der Massenmedien sei die klassische Bildungsidee verabschiedet worden zugunsten von Halbbildung, die für Adorno sogar totalitäre Züge trug.[718] Jegliches kritische Potential, in dem er die eigentliche Kraft der Bildung sieht, gehe so verloren.[719] Kurz gesagt: Wahre Bildung kann nach Adorno unter modernen Bedingungen nur noch im Modus der Kritik funktionieren, und zwar als Kritik an der depravierten Halbbildung. So einleuchtend die grundsätzliche Kritik am Verfall klassischer Bildung sein mag, ist der selbstgerechte Unterton problematisch, nur einige wenige Auserwählte könnten verstehen, was „wahre Bildung“ sei. Zudem bleibt die Vorstellung „wahrer Bildung“ recht vage.

Die Ideen von Adorno und Horkheimer prägten die geistigen Wurzeln der viel zitierten „68er-Generation“.[720] Im Zentrum der Studierendenproteste stand neben der Forderung nach verstärkter Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und der Kritik an der Bundesrepublik als Fortsetzung des autoritären Staates im scheindemokratischen Gewand auch das Plädoyer

715 Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung (1959), in: Rolf Tiedemann (Hrsg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M. 1972, S. 93-121, S. 93.

716 Ebd., S. 93-94.

717 Vgl. ebd., S. 98.

718 Vgl. ebd., S. 103-104.

719 Ebd., S. 121.

720 Vgl. neben vielen Götz Aly: 1968. Ein irritierender Blick zurück, Frankfurt a. M. 2008. – Martin Klimke/Joachim Scharloth (Hrsg.): 1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung, Stuttgart 2007. – Gerd Koenen: Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977, Köln 2001. – Wolfgang Kraushaar: Achtundsechzig. Eine Bilanz, Berlin 2008. – Albrecht von Lucke: 68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht, Berlin 2008. – Edgar Wolfrum: „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 22/23 (2001), S. 28-36.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für hochschulpolitische Reformen.[721] Bereits in den 1950ern und zu Beginn der 1960er Jahre hatten der „Sozialistische Deutsche Studentenbund" (SDS) und der „Verband Deutscher Studentenschaften" (VDS) die Diskussion um eine aus ihrer Sicht notwendige Reform der Hochschulen eingeleitet.[722] Anregend wirkte die vor allem von Jürgen Habermas vorgenommene intellektuelle Neubestimmung des Begriffs von Öffentlichkeit,[723] was von vielen Studierenden dahingehend ausgedeutet wurde, dass Forschung und Lehre sich unter den Bedingungen eines rationalen Diskurses der Prüfung auf ihre gesellschaftliche Relevanz zu stellen hätten und so zu einer Demokratisierung der Gesellschaft ihren Beitrag zu leisten hätten.[724] Bildungsreform und Gesellschaftskritik wurden als symbiotische Einheit betrachtet, wobei ein bildungspolitischer Pragmatismus oftmals hinter radikale Kapitalismuskritik und kulturrevolutionäre Romantik zurücktrat.[725]

Das Spektrum der Instrumente des Protests reichte von Kundgebungen, Streiks und Demonstrationen über Besetzungen bis hin zu Lehrveranstaltungsstörungen mit sogenannten Teach-Ins und Sit-Ins. Einer der wichtigsten Slogans lautete „Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren!" Der Talar als traditionelles Ordinariengewand wurde zum Symbol für eine aus Sicht der Protestierenden eingestaubte und reaktionäre Kaste von Hochschulleh-

721 Vgl. hierzu die Einordnung bei Vgl. Anne Rohstock: Von der „Ordinarienuniversität" zur „Revolutionszentrale"? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976, München 2010, S. 173-185.

722 Vgl. Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die Neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS Bonn, Bonn 1962. – Sozialistischer Deutscher Studentenbund: Hochschule in der Demokratie, in: Tilman Fichter/Siegward Lönnendonker: Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund von 1946 bis zur Selbstauflösung, Berlin 1977, S. 75-76. – Vgl. Uwe Rohwedder: Kalter Krieg und Hochschulreform. Der Verband Deutscher Studentenschaften in der frühen Bundesrepublik (1949-1969), Essen 2012.

723 Vgl. Jürgen Habermas: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zur Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1962.

724 Vgl. dazu die grundlegenden Schriften der Frankfurter Schule Jürgen Habermas: Verwissenschaftlichte Politik in demokratischen Gesellschaften, in: Helmut Krauch et al. (Hrsg.): Forschungsplan. Eine Studie über Ziele und Strukturen amerikanischer Forschungsinstitute, München 1966, S. 130-144. – Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a. M. 1969. – Jürgen Habermas: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung (1963), in: Jürgen Habermas (Hrsg.): Kleine politische Schriften (I-IV), Frankfurt a. M. 1981, S. 101-119.

725 Vgl. Oskar Anweiler et al.: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens von 1945 bis 1990 unter vergleichendem Aspekt, in: Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 11-31, S. 22.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rern. Es ging weniger um das abendländische Erbe der Institution Universität, sondern um die Person des vorgeblich rückwärtsgewandten Hochschullehrers. Die Unruhen in der Bundesrepublik ordneten sich in ein internationales Panorama ein, das von San Francisco in den USA ausging und von dort aus nahezu die gesamte westliche Welt erfasste.[726] Nicht nur konservative Ordinarien, auch nicht wenige intellektuelle Stichwortgeber wie Adorno oder Habermas beobachteten die Entwicklungen mit Sorge. Letzterer warnte ausdrücklich vor dem gefährlichen Spiel mit dem „linken Faschismus“[727]. Zwar ist die Studierendenbewegung ohne Zweifel in den Kontext des intellektuellen Klimas der Hochschulreformen einzuordnen. Sie allerdings als Ursache und Anlass für die Reformen zu bezeichnen, ginge zu weit, wie u.a. Hermann Lübbe unterstrichen hat. Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Die Rahmenbedingungen einer dynamischen Hochschulpolitik ermöglichten die Protestbewegung erst.[728] Auch progressive Hochschullehrer ergriffen Partei für die Protestierenden[729] und die sich 1968 formierende Bundesassistentenkonferenz schloss sich den theoretischen Grundannahmen der Frankfurter Schule an.[730] Diese Debatten fanden nicht nur im akademischen Elfenbeinturm statt, sondern waren in einen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess eingelassen. Nicht von ungefähr fielen genau in diese Zeit auch verstärkte Bemühungen der Universitäten, die öffentliche Kommunikation durch den Auf- und

726 Vgl. zur internationalen Dimension Norbert Frei: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest, München 2008. – Ingrid Gilcher-Holtey: Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, 3. Aufl., München 2003. – Jens Kastner/David Mayer (Hrsg.): Weltenwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive, Wien 2008.

727 Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969, S. 148.

728 Vgl. Hermann Lübbe: Freiheit statt Emanzipationszwang. Die liberalen Traditionen und das Ende der marxistischen Illusionen, Zürich 1991, S. 112.

729 Wichtige Schriften dieses Flügels waren: Richard Löwenthal: Hochschule für die Demokratie. Grundlinien für eine sinnvolle Hochschulreform, Köln 1971. – Ekkehard Nuissl/Rolf Rendtorff/Wolff-Dietrich Webler: Scheitert die Hochschulreform? Heidelberg zum Exempel, Reinbek 1973.

730 Vgl. ausführlich zur Interpretation und Einordnung dieses Textes Ludwig Huber: 40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept, in: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 4 (2008), S. 105-111. – Vgl. ferner zur BAK Stephan Freiger: Die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz für die Gesamthochschulentwicklung, in: Stephan Freiger et al. (Hrsg.): Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz. Hochschulentwicklung. Junge Wissenschaftler heute, Kassel 1986, S. 75-97.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ausbau von Pressestellen zu verbessern.[731] Es kam zu einer bis dato für die deutsche Bildungs- und Universitätsgeschichte historisch einmaligen Konstellation, bei der die Bildungs- und Hochschulpolitik im Zentrum regierungsamtlichen Reformeifers stand.[732]

Wo liegen die Ursprünge dieser Entwicklungen? Die Kultusministerkonferenz präsentierte schon 1961 einen Kommissionsbericht der OECD, demzufolge der Zugang zu Bildung und Erziehung in zunehmendem Maße als ein Grundrecht aufzufassen sei.[733] Eines der wesentlichen Erkenntnisse dieser Konferenz war es gewesen, dass die Bildungsoffensive sich vor allem auf den Bereich des höheren Schulwesens und der Hochschulen zu konzentrieren habe.[734] Kanzler Ludwig Erhard (1897-1977) rückte die Bedeutung der Bildungspolitik in seiner Regierungserklärung vom 18. Oktober 1963 in eine große historische Perspektive: „Es muß dem deutschen Volke bewußt sein, daß die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang besitzen wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert."[735] Auch die beiden prägenden Kultusminister der 1960er Jahre Paul Mikat (1924-2011) in Nordrhein-Westfalen und Wilhelm Hahn (1909-1996) in Baden-Württemberg, beide von der CDU, waren für hochschulpolitische Reformen sehr offen.[736] Nicht zuletzt der Ausbau der Universitätslandschaft in Nordrhein-Westfalen war auf das engste mit dem Namen Paul Mikat verbunden, der zwischen 1962 und 1966 als NRW-Kultusminister amtierte.[737] Auf diese Weise entwickelte sich bereits in den

731 Vgl. Sebastian Brandt: Universität und Öffentlichkeit in der Expansions- und Reformphase des deutschen Hochschulwesens (1955-1967), in: Brandt et al. (Hrsg.): Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit, S. 115-140, S. 132-136.

732 Vgl. zum Folgenden grundlegend Klaus Hüfner/Jens Naumann: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung 1960-1967, Stuttgart 1977. – Ebenso Andreas Rödder: Die Bundesrepublik Deutschland 1969-1990, München 2004, S. 22-25.

733 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: OECD-Konferenz in Washington, 16.-20. Oktober 1961, bearb. von Bernhard von Mutius, Bonn 1962, S. 27.

734 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 15.

735 Vgl. Ludwig Erhard: Regierungserklärung vom 18. Oktober 1963, in: Karl-Rudolf Korte (Hrsg.): „Das Wort hat der Herr Bundeskanzler". Eine Analyse der Großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Opladen 2002, S. 299-331, S. 317.

736 Vgl. George Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreformen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, Berlin 2001, S. 22.

737 Vgl. zur Würdigung von Mikats Lebensleistung Hanns Hatt et al. (Hrsg.): Paul Mikat zu Ehren, Paderborn 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

frühen 1960er Jahren das Klima einer neuen Gründerzeit 150 Jahre nach Humboldt.[738] Wofür die konservativ geführten Regierungen den Grundstein gelegt hatten, wurde von der sozialliberalen Koalition unter Willy Brandt (1913-1992) entscheidend vorangetrieben. Die soziale Öffnung des Zugangs zur Hochschulbildung war ein im Grundsatz von allen politischen Parteien getragenes Ziel.[739] Es war jedoch die Regierung Brandt, die die Bildungspolitik als wichtiges innenpolitisches Betätigungsfeld entdeckte und die für die grundlegenden Hochschulreformen und den Ausbau des Universitäts- und Hochschulwesens verantwortlich zeichnen sollte. Die in Brandts erster Regierungserklärung ausgegebene berühmte und viel zitierte Parole „Wir wollen mehr Demokratie wagen" sollte gerade hier mit Inhalt gefüllt werden: „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen nunmehr an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt."[740]

Bereits 1965 wurde der Deutsche Bildungsrat gegründet, um die Bildungsexpansion[741] der Zukunft planvoll steuern zu können. Um den Ausbau des Hochschulwesens finanzieren zu können, waren grundlegende Veränderungen im Verhältnis von Bund und Ländern in Fragen der Bildung notwendig. Schritt für Schritt beteiligte sich der Bund finanziell zunächst an der Forschungsförderung, sodann an der Studierendenförderung und schließlich am Hochschulausbau.[742] Bereits 1964 war zwischen Bund und Ländern ein Verwaltungsabkommen bezüglich der Finanzierung bestehender Hochschulen geschlossen worden,[743] das die Tür hin zu mehr Kooperation öffnete. Da föderalstaatliche Verfassungsgrundsätze vom neu

738 Vgl. Moritz Mälzer: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heute eine neue Modell-Universität zu schaffen". Die frühen 1960er Jahre als Universitätsgründerzeiten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 13 (2010), S. 73-92.

739 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 18.

740 Willy Brandt: Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, in: Korte (Hrsg.): Große Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, S. 353-381, S. 336.

741 Der Begriff der Bildungsexpansion umfasst sowohl die soziale Mobilisierung zuvor bildungspolitisch unterprivilegierter Schichten und Sozialmilieus wie auch den konkreten quantitativen Ausbau von Bildungsinstitutionen in allen bildungspolitischen Bereichen. Vgl. zur Definitorik Peter Drewek: Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik 6 (2001), S. 811-818, S. 811.

742 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 18.

743 Vgl. Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern zur Förderung von Wissenschaft und Forschung vom 4. Juni 1964.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

entfachten Reformeifer berührt wurden, erweiterte die Große Koalition unter Kurt Georg Kiesinger (1904-1988) im Frühjahr 1969 in Art. 75 GG die Rahmengesetzgebung des Bundes auf den Bereich der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens. Mit dem Artikel 91a wurde der Ausbau und Neubau von Hochschulen zur Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern erklärt. Artikel 91b legte das Zusammenwirken von Bund und Ländern bei der Bildungsplanung und Forschungsförderung fest.[744] Die durch diese Änderungen entstandene Kompetenzbeschneidung der Länder sollte durch deren Beteiligung an den Entscheidungen im Geiste eines kooperativen Föderalismus kompensiert werden.

Noch in den letzten Tagen der Großen Koalition wurde am 1. September 1969 auf der Basis dieser Grundgesetzänderungen das „Hochschulbaufördergesetz" verabschiedet.[745] Zur Steuerung der Ausbaumaßnahmen wurde ein „Bund-Länder-Planungsausschuß für den Hochschulausbau" ins Leben gerufen.[746] In der Regierung Brandt wurden auf der Grundlage der Grundgesetzänderungen die Kompetenzen des zuständigen Ministeriums auf Bundesebene erweitert: Das bereits seit 1962 existierende Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung wurde 1969 zum Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft umbenannt und war nun zusätzlich für die Bereiche der gesamtstaatlichen Bildungsplanung und Forschungsförderung zuständig.[747] Um die neuen Aufgaben sinnvoll zu steuern, wurde 1970 eine „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung" eingerichtet,[748] die 1973 einen ersten „Gesamtbildungsplan"[749] vorlegte. Um für das Ziel der gleichen Bildungschancen auch für

744 Vgl. die Dokumentation der Änderungen im Einzelnen bei Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 mit den Änderungen vom 12. Mai 1969, in: Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 79-82.

745 Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe „Ausbau und Neubau von Hochschulen" vom 1. September 1969, in: BGBl. Teil 1, Nr. 90 vom 4. September 1969, S. 1556-1559.

746 Vgl. Klaus Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986, S. 82-84.

747 Vgl. Peter Weingart/Niels C. Taubert: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, in: Peter Weingart/Niels C. Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, S. 11-29, S. 18.

748 Vgl. Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute, S. 77-82 und hier insbesondere das Organigramm dieses Gremiums auf S. 81.

749 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Gesamtbildungsplan, Bd. 1, Stuttgart 1973.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Kinder aus weniger gut situierten Elternhäusern Sorge zu tragen, wurde 1971 das mit verschiedenen Änderungen bis heute gültige Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) verabschiedet.[750] Mit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 der Regierung unter Helmut Schmidt (1918-2015) wurde schließlich festgelegt, dass die Länder weiterhin für die Gründung und Verwaltung, die Rechtsaufsicht sowie für die Finanzen und das Personal an den Hochschulen zuständig blieben.[751] Die Nettoausgaben für Bildung stiegen zwischen 1965 von 15,676 Mrd. DM bis 1980 auf mehr als das Fünffache (77,117 Mrd. DM) an.[752] Diese Gesetzgebung zeitigte Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft: Zwischen 1960 und 1968 stieg die Anzahl der Professoren bundesweit um satte 63 %, die Anzahl der im wissenschaftlichen Mittelbau Beschäftigten gar um 360 %.[753] Zwischen 1960 und 1980 entstanden nicht weniger als 24 neue Universitäten.[754]

In vielen der neu entstandenen Universitäten wurden neue Strukturen ausgetestet: Das Spektrum reichte von der interdisziplinären Verbindung aus Geistes- und Ingenieurswissenschaften (Bochum) über Impulse zur Gemeinschaft aus Lehrenden und Studierenden (Bielefeld[755], Bremen) und den verstärkten Ausbau von regionalen Bezügen (Dortmund) bis hin zur wissenschaftsbezogenen medizinischen Ausbildungsforschung (Ulm).[756] Verschiedene Intellektuelle und Professoren wie etwa Dahrendorf, der maßgeblich an der Gründung in Konstanz 1966 mitgewirkt hatte, oder Schelsky, der einen Gründungsplan für die Universität Bielefeld entwi-

750 Bundesgesetz über individuelle Förderung und Ausbildung vom 26. August 1971, in: BGBl. Teil 1, Nr. 87 vom 31. August 1971, S. 1409-1424.

751 Vgl. Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976, in: BGBl. Teil 1, Nr. 10 vom 19. Januar 1976, S. 185-205. – Philipp B. Bocks: Mehr Demokratie gewagt? Das Hochschulrahmengesetz und die sozial-liberale Reformpolitik 1969-1976, Bonn 2012.

752 Vgl. Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute, S. 107.

753 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 381.

754 Diese wurden im Einzelnen in Augsburg, Bamberg, Bayreuth, Bielefeld, Bochum, Bremen, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Hamburg-Harburg, Kaiserslautern, Konstanz, Lübeck, Lüneburg, Mannheim, Nürnberg, Oldenburg, Osnabrück, Passau, Regensburg, Stuttgart, Trier, Ulm und Wuppertal errichtet. – Vgl. in diesem Zusammenhang die aufschlussreiche Quellensammlung Rolf Neuhaus (Hrsg.): Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen. Anregungen des Wissenschaftsrates. Empfehlungen und Denkschriften auf Veranlassung von Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 1960-1966, Wiesbaden 1968.

755 Vgl. Peter Lundgreen (Hrsg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation, Bielefeld 1994.

756 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 20-21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ckelte, versuchten, Humboldts Ideen zeitgemäß neu zu formulieren.[757] Mit dem Modell einer Gesamthochschule sollten Universitäten und Fachhochschulen miteinander verzahnt werden.[758] In Bundesländern mit starker sozialdemokratischer Prägung wie Hessen und Nordrhein-Westfalen wurden dergleichen Modelle erprobt: 1970 wurde eine prototypische Gesamthochschule in Kassel installiert; Nordrhein-Westfalen zog 1972 mit der gleichzeitigen Gründung von fünf Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal nach.[759] Ihre Ziele bestanden vor allem darin, soziale Unterschiede bei der Hochschulzugangsberechtigung auszugleichen und durch Brückenkurse und integrierte Studiengänge theoretische Bildung mit praktischer Ausbildung zu verknüpfen.[760] Aus ähnlichen Motiven heraus, nämlich um den Anforderungen der modernen Dienstleistungsgesellschaft Genüge zu tun und ein flexibles Studium zu ermöglichen, wurde 1975 in Hagen eine Fernuniversität aus der Taufe gehoben.[761] In dem Bewusstsein, dass auch die qualitativ gute Lehre einer gewissen Schulung bedarf, wurden erste hochschuldidaktische und wissenschaftsdidaktische Zentren ab 1969 nach und nach an verschiedenen Hochschulen gegründet.[762] Weiterhin wurden die Ingenieurschulen sowie die höheren Fachschulen für Wirtschaft, für Sozialpädagogik, für Gestaltung und für Landwirtschaft auf der Grundlage eines Abkommens zwischen den Ministerpräsidenten von 1968 zu Fachhochschulen aufgewertet, an denen anwendungsbezogene Lernformen dominierten.[763]

Auch die bestehenden Universitäten blieben vom Reformeifer nicht verschont. Zum Teil als Folge der Expansion, zum Teil als Ergebnis der intellektuellen Debatten um das Universitätswesen war die Epoche des Hochschulausbaus durch massive inneruniversitäre Strukturreformen ge-

---

757 Vgl. Ralf Dahrendorf: Konstanz. Der „süße Anachronismus". Eine persönliche Notiz zum 10. Geburtstag der Universität Konstanz, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 1/2 (1976), S. 14-24. – Schelsky: Einsamkeit und Freiheit.

758 Vgl. dazu ausführlich Christoph Lüth: Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Gesamthochschuldiskussion und Hochschulrahmengesetzgebung (1967-1976), Bad Honnef 1983. – Zudem Rudloff: Ansatzpunkte und Hindernisse, S. 71-90.

759 Vgl. Rosalind M. O. Pritchard: The end of Elitism? The democratization of the West German University System, Oxford 1990, S. 105-110.

760 Vgl. ebd. 110-114.

761 Gesetz über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen vom 26. November 1974, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 28. Jg., Nr. 73, S. 1470-1471.

762 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 432.

763 Vgl. ebd., S. 435.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kennzeichnet. Als die drei zentralen Elemente hat Oehler die Neugliederung der Fakultäten in Fachbereiche, die Zentralisierung der gesamtuniversitären Entscheidungsprozesse sowie die stärkere Mitbestimmung durch Assistenten und Studierende herausgearbeitet.[764] Gerade der letztgenannte Aspekt, oftmals auch als Wandel von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität bezeichnet,[765] prägte und prägt der Universität bis heute seinen Stempel auf: Verschiedenen Statusgruppen wurden nun Mitbestimmungsrechte und Sitze in universitären Gremien zugebilligt.

Am Ende dieser Reformperiode hatten sich die Selbstverwaltungsstrukturen der deutschen Universitäten verändert: Die zentralisierte Hochschulleitung wurde für längere Amtsperioden bestimmt, um eine größere Kontinuität mit längerfristigem Blick für universitätspolitische Steuerung zu gewährleisten. Parallel dazu wurden die Selbstverwaltungskompetenzen der Ordinarien weiter ausgebaut und der Wissenschaftliche Mittelbau erweiterte seine Kompetenzen in Forschung, Lehre sowie in der persönlichen Rechtsstellung.[766] Durch die Expansion konnte zwischen 1960 und 1975 bundesweit eine Verdopplung des Studienplatzangebots erreicht werden. Der zeitgleiche Anstieg der Abiturientinnen- und Abiturientenquoten von 5,9 % eines Jahrgangs im Jahr 1960 auf 9,2 % eines Jahrgangs im Jahr 1970 erzwang 1972 die Einführung von Zulassungsbeschränkungen über das umstrittene Instrument des *numerus clausus*,[767] für den eine zentrale Vergabestelle in Dortmund eingerichtet wurde.[768] Der Anstieg an Studierenden kam vornehmlich aus Beamten- und Angestelltenhäusern,

764 Vgl. ebd., S. 119-122.

765 Vgl. Rohstock: Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“?, insbes. S. 62-72, S. 341-352.

766 Vgl. Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 20.

767 Vgl. die dem vorangehenden Debatten Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zulassungsbeschränkungen an den wissenschaftlichen Hochschulen. Entschließung der 60. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Mainz, 27. März 1968, in: Winfried Böhm/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Gesamtbildungsplan Düsseldorf 1977, S. 122-126. – Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulzugang und Zulassungsbeschränkung. Alternativen zum Hochschulrahmengesetz, in: ebd., S. 163-166.

768 Sofern es sich nicht um eine generelle und umfassende Zulassungsbeschränkung handele, bestätigte das Bundesverfassungsgericht die Verfassungsmäßigkeit dieses Instruments. Vgl. Aus den Leitsätzen zum Urteil des Erstens Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972, in: Anweiler et al. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 181.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Arbeiterkinder blieben den Universitäten entgegen anders lautender politischer Parolen noch immer weitgehend fern.[769]

Ungeachtet dieses Befunds kann man dennoch mit den Worten von Christoph Oehler rückblickend festhalten, dass es „sich innerhalb von nur rund 15 Jahren um die gravierendste Expansion [handelte], welche die deutschen Hochschulen jemals erlebten."[770] Und man ist beinahe versucht hinzuzufügen: welche die deutschen Hochschulen jemals erleben werden. Hans-Ulrich Wehler schrieb über jene Zeit: „Es war eine goldene Zeit für akademische Karrieren."[771] Nach dem Dreiphasenmodell von Peter Moraw endete die „klassische Periode" deutscher Universitätsgeschichte mit den Reformen der 1960er Jahre.[772] In jenen Jahren wurden auf dem Feld der Bildungs- und Universitätspolitik gleichsam Stellvertreterkonflikte einer allgemeinen Selbstfindungsphase bundesdeutscher Politik und Gesellschaft insgesamt ausgetragen. Ein einzelnes Politikfeld wurde zum Gradmesser für das Gelingen des gesellschaftlichen Systems auserkoren. Utopisches und ideologisches Denken war dabei an der Tagesordnung. Auf der einen Seite war es eine wichtige Phase des Ausprobierens und der innergesellschaftlichen Demokratisierung; viel geistiges und intellektuelles Potential wurde freigesetzt, das sich in politischen Reformeifer transformierte. Auf der anderen Seite wurden im Hochschulbereich Strukturen geschaffen und ausgebaut, an deren Kosten die Nachfolgegenerationen bis heute zu tragen haben. Die Rolle der Universitäten wandelte sich fundamental: Von elitären Institutionen für eine zahlenmäßig kleine Geistes- und Sozialelite wurden sie zu für viele zugänglichen Masseninstitutionen. Was aus sozialpolitischer Perspektive zu begrüßen ist, stellt für den tradierten Wesenskern der Universität, namentlich vor allem für das Elitenprinzip, eine große Herausforderung dar. Wie so häufig folgte auf die Phase der Euphorie alsbald eine Zeit der Ernüchterung.

2.6.3 Die Phase der Ernüchterung

Die 1970er Jahre waren in vielerlei Hinsicht eine Zeit des Übergangs, erneut durchzogen von fundamentalen gesellschaftlichen und politisch-kul-

769 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 382.
770 Oehler: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 88.
771 Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5, S. 381.
772 Vgl. Moraw: Aspekte und Dimensionen, S. 7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

turellen Wandlungsprozessen.[773] In der Bundesrepublik setzte u.a. bedingt durch die Ölkrisen ein Prozess des Umdenkens ein: Waren die 1950er und 1960er Jahre noch von einem Glauben an die technologische Machbarkeit gesellschaftlicher Herausforderungen getragen, demzufolge es für jedes gesellschaftliche Problem eine prinzipielle Lösung gebe, die nur noch nicht gefunden sei, erodierte diese Auffassung nun zusehends. Dieses Denken hatte auch Konsequenzen für die Bildungs- und Hochschulpolitik. Was zuvor noch an der Spitze der innenpolitischen Reformagenda stand, hatte nun neuen Prioritäten zu weichen. Die wirtschaftliche Rezession und die stetige Zunahme der Arbeitslosigkeit verdrängte das allgemeine öffentliche Interesse an Bildung und Hochschulen.[774] Der ideell wie finanziell prioritäre Status, den die Hochschulpolitik zuvor genossen hatte, wurde nun gleich von zwei Seiten in Bedrängnis gebracht: Es kam zur Überlagerung durch klassische sozialpolitische Ziele wie die nun wieder virulent gewordene Bekämpfung von Arbeitslosigkeit; parallel drängten neue postmaterialistische Politikziele aus dem ökologischen und geschlechteremanzipatorischen Bereich auf die politische Tagesordnung. Diesen Feldern wurde nun diejenige gesamtgesellschaftliche Zukunftsrelevanz beigemessen, die man zuvor auf dem Feld der Bildungs- und Hochschulpolitik verortet hatte.

Schon bald waren Ausgabenkürzungen und Sparprogramme im Hochschulsektor an der Tagesordnung. Vergleicht man die Nettoausgaben der öffentlichen Haushalte für Hochschulen gegenüber denjenigen des jeweiligen Vorjahrs, war nach kontinuierlichen Steigerungsraten ein erster Knick von 30,1 % im Jahr 1970 auf 22,7 % im Jahr 1971 zu beobachten. Nach einem neuerlichen Anstieg von 13,2 % im Jahr 1973 auf 20,1 % im Jahr 1974 kam es zu einer deutlichen Absenkung auf 5,9 % im Jahr 1975, dann sogar auf 1,5 % im Jahr 1976.[775] Die Zahl der Studierenden wuchs kontinuierlich weiter, wohingegen die der Professorinnen und Professoren stagnierte bzw. zurückging.

Unter schwieriger werdenden finanziellen Rahmenbedingungen litt auch die politische Steuerung der Bildungs- und Universitätspolitik. Der

773 Vgl. noch immer lesenswert Karl Dietrich Bracher: Politik und Zeitgeist. Tendenzen der siebziger Jahre, in: Bracher et al.: Republik im Wandel 1969-1974, S. 285-406. – Vgl. Konrad H. Jarausch: Verkannter Strukturwandel. Die siebziger Jahre als Vorgeschichte der Probleme der Gegenwart, in: Konrad H. Jarausch (Hrsg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008, S. 9-26.

774 Vgl. Furck: Grund- und Rahmenbedingungen, S. 31.

775 Vgl. Hüfner et al.: Hochkonjunktur und Flaute, S. 108.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zweite Bildungsgesamtplan der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ scheiterte in erster Linie an Finanzproblemen, aber auch an Meinungsstreitigkeiten der Mitglieder sowie an Konflikten mit den Länderfinanzministern.[776] Es offenbarten sich nun immer dringlicher die Schattenseiten der Föderalismusreformen auf dem Bildungssektor: Durch die Mitwirkung der Bundesregierung an der Bildungspolitik geriet diese in ein Konkurrenzverhältnis mit anderen bundespolitisch wichtigen Politikbereichen und war damit ebenso der parteipolitischen Profilierung durch ideologisierte Staatsauffassungen der konkurrierenden Akteure auf Bundesebene preisgegeben.[777]

Das Hochschulrahmengesetz von 1976 stellt in der rückschauenden Perspektive einen Endpunkt der zuvor beschriebenen Expansions- und Reformphase dar. Mit seinen Bestimmungen zum Aufbau der Hochschulen und seinen Regelungen zu Organisation und Verwaltung stellte das Hochschulrahmengesetz ein veritables „Novum […] in der deutschen Hochschulgeschichte“[778] dar. Unterhalb dieser zentralen „Rahmungen“ wussten die Länder durchaus ihren eigenständigen Spielraum in der Gestaltung der Landeshochschulgesetze geltend zu machen.

Damit war ein Weg beschritten, der erneut weg vom zentralen Engagement des Bundes zurück zu einer größeren Autonomie der Länder und der einzelnen Hochschulen führte.[779] Mit dem 1986 verabschiedeten Bundesbesoldungsgesetz wurde die bis dato einheitlich lautende Betitelung Professor nach verschiedenen Hochschultypen ausdifferenziert.[780] Außerdem wurde wieder stärker zwischen der Anwendungsorientierung der Fachhochschulen und der Forschungsorientierung der Universitäten un-

776 Vgl. ebd., S. 169-173.
777 Vgl. ebd., S. 202.
778 Führ: Deutsches Bildungswesen seit 1945, S. 207.
779 Die mit den neuen parlamentarischen Mehrheiten der christlich-liberalen Koalition 1985 eingebrachte dritte Novelle des Hochschulrahmengesetzes konzedierte den Hochschulen eine große Selbstständigkeit im Zuschnitt der Studienangebote, stellte das Prinzip der Fachvertretung neben das der Gruppenvertretung, maß den Hochschullehrern eine größere Verantwortung bei und regelte Vertragszeiten sowie Status und Zuordnungen des akademischen Mittelbaus neu. Vgl. Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. November 1985, in: BGBl. Teil 1, Nr. 56 vom 22. November 1985, S. 2090-2098.
780 Professoren an einer Universität heißen seitdem Universitätsprofessoren, während die Hochschullehrer an den Fach- und Kunsthochschulen lediglich den Titel Professor führen dürfen. Vgl. Drittes Gesetz zur Änderung des Bundesbesoldungsgesetzes vom 19. Dezember 1986, in: BGBl., Teil 1, Nr. 69 vom 30. Dezember 1986, S. 2542-2550, S. 2544-2545.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

terschieden[781] – eine Unterscheidung, die man in der experimentellen Phase zuvor aufzuweichen versucht hatte.

Obwohl das hochschulpolitische Pendel unübersehbar wieder in die andere Richtung ausschlug, hatten die Veränderungen der Jahrzehnte zuvor deutliche Spuren hinterlassen. Selbst wenn die Rolle der Ordinarien in den 1980er Jahren mit den genannten Gesetzen wieder gestärkt wurde, konnte dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Modell der Ordinarienuniversität klassischer Provenienz unwiederbringlich der Vergangenheit angehörte: Im Lichte der neuen Herausforderungen, die der Hochschulausbau, die steigende Anzahl an Studierenden und der Mehraufwand an Bürokratie mit sich brachten, konnte dieses Modell nicht mehr funktionieren. Selbst unter den exzellenten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern musste das Ideal der Universalgelehrten immer mehr dem der auf Nischenthemen spezialisierten Forscherinnen und Forscher weichen.[782] Dies korrespondierte mit dem Trend, Universitäten stärker nach marktwirtschaftlichem Leistungs- und Effizienzdenken zu beurteilen.[783] Der Hochschulausbau und die Vervielfachung der Studienplätze führten zu einem Überangebot an Universitätsabsolventen, womit die Zweifel an der Praxisnähe der Berufsvorbereitung an den Universitäten immer lauter wurden.[784] Während Hochschulabsolventinnen und -absolventen bis zum Beginn der 1970er Jahre problemlos zeitnah nach dem Abschluss eine gut bezahlte Anstellung fanden, begann ab der Mitte der 1970er Jahre Arbeitslosigkeit unter Akademikerinnen und Akademikern zu einem strukturellen Problem gerade für Gesellschaftswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu werden.[785]

Trotz der Senkung der Ausgaben im Hochschulbereich stieg die Zahl der Studierenden weiter an. Von 510.000 im Jahr 1970 auf 1.044.000 im Jahr 1980 bis hin zu 1,52 Mio. bei der Wiedervereinigung[786] kam es innerhalb von nur 20 Jahren zu einer Verdreifachung. Bund und Länder trafen mit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“[787] im November 1977 eine folgenschwere Entscheidung für die Hochschulen. Dieser Beschluss

781 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 418.
782 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 40.
783 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 418
784 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 40.
785 Vgl. Oehler: Die Hochschulentwicklung nach 1945, S. 424. – Vgl. Ellwein: Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen, S. 94.
786 Vgl. Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, S. 21.
787 Vgl. Beschluß der Regierungskonferenz von Bund und Ländern zum Abbau des Numerus Clausus vom 4. November 1977.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ging in die entgegen gesetzte Richtung des zuvor eingeführten *numerus clausus*. Im Lichte des immer weiter anschwellenden Studierendenstroms wurden nicht etwa die Zulassungsbeschränkungen verschärft, sondern die vorhandenen Kapazitäten wurden mit Überlastquoten belegt, sodass immer mehr Studienplatzkontingente zu Lasten der eigentlichen Kapazitäten zur Verfügung gestellt wurden. Diese außergewöhnlichen Maßnahmen wurden als zeitlich begrenztes Übergangsphänomen deklariert.[788] Die dafür benutzte Metapher „Untertunnelung“[789] zählt im Rückblick zu den problematischsten Schlagwörtern der jüngeren Universitätspolitik, denn sie führte zur dauerhaften Unterfinanzierung. In der Erwartung sinkender Studierendenzahlen ging man davon aus, dass weitere Hochschulinvestitionen unnötig seien; man müsse gleichsam lediglich einen Tunnel unter dem Studierendenberg bohren, an dessen Ende das Licht sinkender Jahrgangsgrößen aufschimmere. „Der Wissenschaftsrat prognostizierte das Ende der Hochschulexpansion für die neunziger Jahre. Welch grandiose Fehleinschätzung! Das Gegenteil trat bekanntlich ein.“[790] Infolge des Öffnungsbeschlusses wurde die Kapazitätsüberlastung zum Dauerzustand an den Hochschulen. Es wurden deutlich mehr Studierende zum Studium zugelassen, als die an den Universitäten Lehrenden vernünftig betreuen konnten. Was als vorübergehende Überlast deklariert wurde, verfestigte sich zu einem permanenten Zustand.

Der schleichende Bedeutungsverlust der Hochschulpolitik setzte sich in den 1980er Jahren immer weiter fort. Die Universitäten und die hier vorherrschenden Studienbedingungen waren kein wichtiges Thema der politischen Debatte mehr. Immerhin erregten bundesweite Protestkundgebungen gegen die schlechten Studienbedingungen mit Zentren in Berlin, Frankfurt a. M. und München 1988 eine gewisse öffentliche Aufmerksamkeit, sodass sich die Politik gezwungen sah, binnen kurzer Zeit ein Hochschulsonderprogramm in Höhe von 2,1 Mrd. DM zur Verfügung zu stellen, dem im Oktober 1990 noch ein weiteres Hochschulsonderprogramm II mit einem Volumen von vier Mrd. DM primär zur Förderung des

788 Vgl. zur Einordnung Winfried Schulze: Von der Eliten- zur Berufsausbildung. Studentenzahlen und Hochschulreformen seit dem „Öffnungsbeschluss“ (1977), in: Horst Ellermann (Hrsg.): Rohstoff Bildung. Die deutsche Hochschule zwischen Wandel und Stillstand, Berlin 1999, S. 139-158.

789 Führ: Das deutsche Bildungswesen seit 1945, S. 209.

790 Ebd. – Vgl. auch Hartmut Schiedermair: Deutsches Hochschulwesen der Gegenwart. Eine Bestandsaufnahme, in: Christian Flämig et al. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl., Berlin 1996, S. 37-119, S. 58.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wissenschaftlichen Nachwuchses folgen sollte.[791] Diese Programme hatten zweifellos positive Effekte, gingen aber im Zuge des Einheitsprozesses und den damit verbundenen finanziellen Herausforderungen unter. Möglicherweise ist hier auch der Beginn einer „Politik der Pakte und Pakete" zu verorten, die bis heute andauert. Mit kurzfristigen Überbrückungsinstrumenten sollten akut sich stellende Probleme gedämpft werden, ohne das damit eine langfristige Lösung verbunden gewesen wäre.

Ein weiterer interessanter Befund bezieht sich auf das Scheitern der Planungseuphorie.[792] Eine Fülle von Planungsinstitutionen wie der Deutsche Bildungsrat, die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, der Bund-Länder-Planungsausschuß für den Hochschulausbau, der Wissenschaftsrat und die Kultusministerkonferenz hatte sich entwickelt. Während der Wissenschaftsrat sich beim quantitativen Ausbau der Hochschulen als erfolgreiches Gremium erwiesen hatte, blieb sein Ertrag bei der qualitativen Fortentwicklung im Bereich der Studienreform eher bescheiden.[793] Bereits das Scheitern der Fortschreibung eines Gesamtbildungsplans 1973 brachte dieses System ins Wanken, mit der Auflösung des Deutschen Bildungsrats 1975 war es endgültig gescheitert.

Die sozialpolitische die Bilanz jener Zeit fällt bestenfalls gemischt aus. Ausgangspunkt von Reformeifer und Expansion war die Idee von der Bildungspolitik als Sozialpolitik des 20. Jahrhunderts gewesen. Zwar stand auf der Haben-Seite, dass immer mehr Menschen über höhere Bildungsausschlüsse verfügten und qualitativ besser ausgebildet waren. Doch obwohl die Expansion immerhin geschlechtsspezifische, regionale und konfessionelle Ungleichheiten abbauen konnte, gilt dies nicht für schichtspezifische Differenzierungen: Die Mittelschichten profitierten in gewissem Ausmaß, Arbeitermilieus und Kinder aus Familien mit ungelernten Erwerbsbiografien blieben weitgehend außen vor.[794] Betrug die Studienanfängerquote in Prozent der Gleichaltrigen für ein Kind aus einem Arbeiter-

791 Vgl. Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, S. 27-28.

792 Vgl. zum Kontext Wilfried Rudloff: Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: Matthias Frese et al. (Hrsg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn 2003, S. 259-282.

793 Vgl. Wilfried Rudloff: Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre. Studienreform und Gesamthochschule, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 71-90, S. 88.

794 Vgl. die Forschungsbilanz bei Rödder: Die Bundesrepublik Deutschland 1969-1990, S. 206-207.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

haushalt 1969 3 %, so waren es 1980 gerade einmal 4 %.[795] Verglichen mit anderen Sozialgruppen hat die Bildungsexpansion paradoxe Ergebnisse produziert: „Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen."[796] So kam es verschärft zu Statuskonkurrenz und Überqualifikation als negative Begleiterscheinungen. Die hehren Versprechungen von der Bildung als Vehikel des sozialen Aufstiegs konnten nur in bescheidenem Ausmaß eingelöst werden. Unter dem Strich blieb also ein „Erbe reformerischer Halbheiten"[797] zurück. Es drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass das deutsche Universitätswesen noch bis heute an seiner damaligen schnellen Expansion leidet. Das Zulassen immer weiterer Studierendenströme jenseits jeglicher Kapazitätsgrenzen mag aus sozial- und gesellschaftspolitischer Perspektive zu begrüßen sein. Damit wurde jedoch unhintergehbar der elitäre Anspruch in Frage gestellt. „Ein wichtiges Resultat jener stürmischen Entwicklung", so resümiert George Turner, „war zweifellos, dass die alte Universität als europäische Bildungsanstalt auf der Strecke blieb und unter dem konzentrierten Zugriff von Revolutionären und Bürokraten zerbrach."[798]

Eine Konsequenz der Finanzzwänge war beinahe unausweichlich eine erneute Verschärfung des bildungspolitischen Diskurses. Peter Graf Kielmansegg bilanzierte dazu: „Auf der linken Seite wurde man radikaler, auf der rechten reformscheuer."[799] Verschiedene Bildungsforscher wie Georg Picht und Hans-Joachim Heydorn (1916-1974) sahen die zunehmende Ökonomisierung der Bildung mit großem Unbehagen.[800] Dagegen wandten moderatere Gegenstimmen ein, die Bildungsdebatte sei kein geeigneter Schauplatz zur Pflege von utopischen Ideologien, sondern das Bildungswesen müsse stets die gesellschaftlichen Realitäten im Blick be-

795 Vgl. Rainer Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3., grundl. überarb. Aufl., Opladen 2002, S. 348.
796 Ebd., S. 350.
797 Manfred Görtemaker: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart, München 2004, S. 564.
798 Turner: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, S. 19.
799 Peter Graf Kielmansegg: Nach der Katastrophe. Eine Geschichte des geteilten Deutschland, Berlin 2000, S. 381.
800 Vgl. Georg Picht: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 665-678, S. 677. – Vgl. Heinz-Joachim Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972, S. 17-20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

halten.[801] An dieser lebhaften Debatte beteiligte sich auch die Hamburger Wochenzeitung DIE ZEIT mit einer Anfang 1976 veröffentlichten Artikelserie, in der sich namhafte Autoren wie der Präsident der Max Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung Hellmut Becker (1913-1993)[802], der einflussreiche bayerische Kultusminister Hans Maier, der seinerzeitige parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Peter Glotz (1939-2005) sowie Ralf Dahrendorf mit dem Scheitern der Bildungsreformen auseinandersetzten.[803] Während Becker auf die Notwendigkeit weiterer Reformen hinwies und gegen jegliche Form von Stagnation und Stillstand auch unter engeren finanziellen Rahmenbedingungen Stellung bezog,[804] unterzog Maier das Planungsdenken in den Jahren der Bildungseuphorie einer entlarvenden Kritik.[805] Während er in erster Linie für mehr Bescheidenheit und Pragmatismus plädierte, setzte Glotz den Akzent stärker auf die soziale Gerechtigkeit, jedoch verbunden mit einer Resistenz gegenüber falsch verstandener Bildungsnostalgie.[806] Dahrendorf schließlich erneuerte seine Thesen zur Bildung als Bürgerrecht.[807]

Nach den Jahren neomarxistischer Dominanz Frankfurter Provenienz gewannen kultur- und wertkonservative Positionen in den intellektuellen Debatten wieder an Boden. Diese verschafften sich unter dem Stichwort einer allgemeinen „Tendenzwende“ Gehör, im Kontext derer auch das Feld der Bildungs- und Universitätspolitik einen wichtigen Stellenwert einnahm.[808] Interessanterweise spielten sich diese Diskussionen vor allem

801 Vgl. Heinz-Dietrich Ortlieb: Reform der Bildungsreform, Düsseldorf 1985, S. 35.

802 Hellmut Becker war nebenbei bemerkt der Sohn des preußischen Kultusministers und Universitätsreformers von Weimar Carl Heinrich Becker.

803 Vgl. die Edition dieser Artikel Hellmut Becker et al.: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976.

804 Vgl. Hellmut Becker: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 9-41.

805 Vgl. Hans Maier: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 43-52.

806 Vgl. Peter Glotz: Ein Plädoyer gegen Bildungs-Notalgie, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 53-62.

807 Vgl. Ralf Dahrendorf: Bildung bleibt Bürgerrecht, in: Becker et al. (Hrsg.): Die Bildungsreform, S. 63-71.

808 Vgl. Clemens Graf Podewils (Hrsg.): Tendenzwende. Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik, Stuttgart 1975. – Hans Bausch et al.: Erklärung, in: Hans Bausch et al. (Hrsg.): Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10.1. 1978 im Wissenschaftszentrum Bad Godesberg, Stuttgart 1979, S. 163-165. – Vgl. auch Ulrich Hermann: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in intellektuellen Zirkeln ab, für die neuen sozialen Bewegungen, vor allem für die Friedens- und Ökologiebewegungen der späten 1970er und 1980er Jahre hatte die Kategorie Bildung keine besondere Bedeutung mehr.[809] Bildung war zu einer Allerweltsvokabel des politischen Alltags geworden. Generell wurde in diesen Jahren wieder die altbekannte Kritik erhoben, dass die tradierte Bildungsidee durch den inflationären Gebrauch des Wortes Bildung in den politischen Debatten ebenso inhaltleer wie konturlos geworden sei.[810] Doch im Grunde ist diese Klage so alt wie der Begriff selbst. Immerhin wurde Mitte der 1980er Jahre der Stellenwert der „Allgemeinbildung" und ihre Anschlussfähigkeit an die Lebensbedingungen moderner Technologisierung wieder zum Thema gemacht.[811] So steht am Ende der Bildungs- und Universitätsgeschichte der alten Bundesrepublik ein abschwellendes Interesse an bildungstheoretischen Großdebatten und eine praktisch-politische Marginalisierung der Bildungs- und Universitätspolitik.

2.6.4 Bildung und Universität in der DDR

Die zeitlich parallel zur Bundesrepublik verlaufenden Entwicklungen im Bildungs- und Universitätssystem der Deutschen Demokratischen Re-

---

proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221-234. – Helmut Schelsky: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, Opladen 1975. – Kurt Sontheimer: Das Elend unserer Intellektuellen. Linke Theorie in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1976. – Christian Graf von Krockow: Reform als politisches Prinzip, München 1976. – Hermann Lübbe: Unsere stille Kulturrevolution, Zürich 1976. – Martin Kriele: Befreiung und politische Aufklärung. Plädoyer für die Würde des Menschen, Freiburg 1980.

809 Vgl. Kielmansegg: Nach der Katastrophe, S. 382.

810 Vgl. Rudolf Lennert: Das Drama der Bildungsworte, in: Neue Sammlung 21 (1981), S. 504-529. – Theodor Wilhelm: Die Allgemeinbildung ist tot – es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 120-150. – Hartmut von Hentig: Eine Antwort an Theodor Wilhelm, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 151-167. – Vgl. zur Einordung Furck: Grund- und Rahmenbedingungen, S. 32.

811 Vgl. in diesem Zusammenhang etwa Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986. – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE 1986, Weinheim 1987. – Zudem das Themenheft „Allgemeinbildung" der Zeitschrift für Pädagogik 4 (1986).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

publik gehören aus Vollständigkeitsgründen ebenfalls in diese Untersuchung, wenngleich das Bildungssystem der DDR starke sowjetische Einflüsse zeigte und es sich im Rückblick eher als Episode ohne nachhaltigere Wirkungen in der deutschen Universitätsgeschichte entpuppte.[812]

Auf dem Gebiet der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) gab es in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre sechs Volluniversitäten[813] und drei technische Universitäten[814], die zu großen Teilen auf eine mehrere Jahrhunderte zurückreichende Geschichte zurückblicken konnten und nun unter gewandelten Vorzeichen ihren Betrieb wieder aufnahmen. Durch einen massiven Ausbau in den 1950er Jahren stieg diese Zahl 1958 bereits auf 46[815] und bis 1970 auf 54 Universitäten und Hochschulen an.[816] Beim Beitritt der neuen Länder zum Geltungsbereich des Grundgesetzes 1990 waren es 57 Hochschulen. Zum Ende der DDR waren ca. 43.000 Personen als wissenschaftliches Personal tätig, darunter 7.200 Professorinnen und Professoren bzw. Dozierende.[817] Zwischen 1949 und 1960 verdreifachte sich die Zahl der Studierenden in der DDR von ausgangs 28.500 auf knapp 100.000.[818] Die Studierendenzahl blieb konstant über 100.000 und lag in den 1970er und 1980er Jahren etwa zwischen 130.000 und 150.000, was einem prozentualen Anteil von ca. 10-12 % eines Jahrgangs entsprach.[819]

---

812 Vgl. zu dieser Problematik Heinz-Elmar Tenorth: Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?, in: Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 69-96. – Eher als zeithistorische Quelle denn als wissenschaftliche Analyse benutzbar ist Roland Köhler et al.: Geschichte des Hochschulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Überblick: 1945-1961, 2 Teile, Berlin 1976, 1961-1980, Berlin 1987.

813 Im Einzelnen waren dies die Universität Berlin (1946 wiedereröffnet, dann 1949 unter dem Namen „Humboldt-Universität zu Berlin"), die Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (1946), die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (1946), die Friedrich-Schiller-Universität Jena (1946), die Universität Leipzig (1946) und die Universität Rostock (1946).

814 Im Einzelnen waren dies die Technische Hochschule Dresden (1946 wiedereröffnet, seit 1961 „Technische Universität Dresden"), die Bergakademie Freiberg (1945) und die Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar (1946).

815 Darunter finden sich etwa die Technische Universität Karl-Marx-Stadt (1963), die Technische Universität „Otto von Guericke" Magdeburg (1961).

816 Vgl. Hermann Weber: Die DDR 1945-1990, 4. Aufl., München 2006, S. 54.

817 Vgl. Klaus Däumichen: Entwicklungsprobleme der Hochschulforschung, in: Hansgünter Meyer (Hrsg.): Intelligenz, Wissenschaft und Forschung in der DDR, Berlin/New York 1990, S. 141-157, S. 141.

818 Vgl. Weber: Die DDR 1945-1990, S. 54.

819 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 49.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Mit der Wechsel von Ulbricht zu Honecker war seit den 1970er Jahren eine systematische Drosselung der Zulassungsquoten für Studienanfänger auf ca. 32.000 Neuimmatrikulationen pro Jahr verbunden.[820] Bemerkenswert ist, dass die Zahl der Frauen an den Universitäten in der DDR von 25.000 im Jahr 1960 auf 65.000 im Jahr 1975 anstieg.[821] Die Zahl der Neuimmatrikulationen blieb in den 1980er Jahren stabil bei ca. 31.000. Auch die Zahl der Studierenden insgesamt blieb mit ca. 130.000 relativ konstant, wobei der Frauenanteil stetig weiter zunahm und 1986 erstmals knapp über 50 % stieg.[822]

Neben diesem quantitativen Überblick seien hier in Anknüpfung an Oskar Anweiler[823] fünf systematische Aspekte ausgeführt:

(1) *ideologische Ausrichtung*: Bildung, Wissenschaft und Universitäten wurden als Träger im Geiste des marxistisch-leninistischen Dogmensystems ideologisiert und politisiert.[824] Politik und Wissenschaft bildeten im marxistisch-leninistischen Selbstverständnis eine dialektische Einheit.[825] Das Bildungssystem war ganz auf das pädagogische Ziel der Heranbildung der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit zugeschnitten.[826] Peter Th. Walther beschreibt die DDR als „erziehungsbesessene, bildungsbeflissene und schulungsgeplagte Veranstaltung."[827] Wie in vielen anderen

820 Vgl. Dietmar Waterkamp: Bildungswesen und Bildungspolitik seit 1970, in: Gert-Joachim Glaeßner (Hrsg.): Die DDR in der Ära Honecker. Politik, Kultur, Gesellschaft, Opladen 1988, S. 531-543, S. 531-532.

821 Vgl. Rohstock: Ist Bildung Bürgerrecht?, S. 147.

822 Vgl. Oskar Anweiler: Bildung und Wissenschaft in der DDR, in: Weidenfeld/Zimmermann (Hrsg.): Deutschland-Handbuch, S. 370-388, S. 381.

823 Vgl. ebd., S. 383-386.

824 Vgl. Siegfried Baske: Pädagogische Wissenschaft, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6/2, S. 137-157, S. 138-142. – Vgl. dazu grundlegend Hubert Laitko: Wissenschaftspolitik, in: Andreas Herbst et al. (Hrsg.): Die SED. Geschichte, Organisation, Politik. Ein Handbuch, Berlin 1997, S. 405-420.

825 Vgl. o. V.: Wissenschaft, in: Peter Christian Ludz/Johannes Kuppe (Hrsg.): DDR-Handbuch, 2. Aufl., Bonn 1979, S. 1190-1191. – Vgl. exemplarisch als Zeitdokument dazu Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen: Prinzipien zur weiteren Entwicklung der Lehre und Forschung an den Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik, Ost-Berlin 1966, S. 3-13.

826 Vgl. Emmanuel Droit: Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989), Köln 2014. – Vgl. zudem klassisch Vgl. Horst Siebert: Auf dem Weg zum neuen Menschen. Pädagogik und Bildungspolitik in der DDR, in: Peter Christian Ludz (Hrsg.): Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR, München 1971, S. 208-231.

827 Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 225.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gesellschaftlichen Bereichen wurde die Vorbildfunktion des Bildungs- und Wissenschaftssystems der Sowjetunion für die DDR herausgestrichen.[828] Während die Wissenschaften an den westdeutschen Universitäten weitgehend an die inhaltlichen und methodischen Traditionsstränge aus der Weimarer Zeit anknüpften, lassen sich unter den Vorzeichen des Marxismus-Leninismus größere Brüche an den Hochschulen in der SBZ und späteren DDR erkennen.[829] Da Überzeugung, Glaube und Dogmatismus auf der einen Seite und Machtzynismus, Taktik und Kalkül auf der anderen Seite in ideologiegeleiteten Diktaturen keine Gegensätze bilden, sondern oftmals zwei Seiten derselben Medaille darstellen,[830] diente die von staatlicher Seite aus inszenierte Ideologisierung des Wissenschaftssystems auch zur Herrschaftsstabilisierung der SED-Eilten.[831]

(2) zentralstaatliche Planung über institutionelle Mechanismen: Teil der Ideologie war ein fester Glaube an zentralstaatliche Steuerungsprozesse. Die planwirtschaftliche Ausrichtung des Bildungs- und Hochschulsystems war umfangreicher als in anderen sowjetischen Staaten und die vergleichsweise hohe Menge an Ressourcen, die in diesen Bereich flossen, spricht für die besondere Bedeutung, die die Machteliten in der DDR dem Bildungs- und Universitätssektor beimaßen.[832] Die Steuerung erfolgte vor allem durch den Aufbau staatlicher Institutionen. Mit dem Hochschulgesetz vom 22. Februar 1951 wurde ein „Staatssekretariat für Hochschulwesen" (ab 1967 umbenannt in „Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen") eingerichtet, das der planwirtschaftlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsauffassung des SED-Staates zufolge die zentrale Planung der Universitätspolitik übernehmen und über deren strikte ideologische Ausrichtung wa-

828 Vgl. Sabine Meck/Lothar Mertens: Das Wissenschaftssystem der Sowjetunion und seine Vorbildfunktion für die DDR, in: Dieter Voigt (Hrsg.): Elite in Wissenschaft und Politik. Empirische Untersuchungen und theoretische Ansätze, Berlin 1987, S. 175-210.

829 Zu diesem Ergebnis kommen auch die Beiträge des Sammelbandes Pehle/Sillem (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland.

830 Vgl. Becker: Ideologiegeleitete Diktaturen in Deutschland, S. 167-174.

831 Vgl. Ralph Jessen: Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Weilerswist 2004, S. 209-231, S. 210.

832 Vgl. John Connelly: Humboldt im Staatsdienst. Ostdeutsche Universitäten 1945-1989, in: Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt, S. 80-104, S. 90.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

chen sollte.[833] Diese Institution wurde durch weitere flankiert: Für den naturwissenschaftlichen Bereich war zunächst das „Zentralamt für Forschung und Technik" zuständig, das 1957 durch den „Forschungsrat der DDR" abgelöst wurde, der dem Ministerrat unterstellt war und über Auftrags- und Mittelvergaben entschied.[834] Für den geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich wurden drei dem Politbüro zugeordneten ZK-Institute etabliert.[835] Diese institutionelle Unübersichtlichkeit führte nicht selten zu Konkurrenzsituationen, beispielsweise zwischen dem „Forschungsrat der DDR" und der „Deutschen Akademie der Wissenschaften", die jedoch sukzessive abgeschliffen wurden, u.a. durch nahezu identische personelle Besetzungen der Gremien.[836] Figuren wie der SED-Chefideologe Kurt Hager (1912-1998) verbürgten personelle Kontinuitäten über lange Zeiträume hinweg. Auch wenn sie vor einem anders gelagerten gesellschaftskulturellen Hintergrund stattfand und in den Ausmaßen beträchtlich divergierte, war die Planungseuphorie der Bundesrepublik in den 1960er Jahren jener in der DDR vom Grundansatz her nicht ganz unähnlich.[837]

(3) fehlende Wissenschaftsfreiheit: „Wissenschaftsfreiheit als allgemein anerkannten kulturellen Leitwert und verfassungsmäßig garantiertes Recht hat es in der DDR nicht gegeben."[838] Darauf hat die Bundesrepublik in der systemischen Auseinandersetzung immer wieder hingewiesen.[839] Während die erste DDR-Verfassung von 1949 in Artikel 34 noch die Freiheit von Kunst und Wissenschaft gewährte und es zum staatlichen Auftrag erklärte, deren Missbrauch zu verhindern,[840] wurden Wissenschaft und

---

833 Vgl. ebd., S. 85.

834 Vgl. Matthias Wagner: Der Forschungsrat der DDR. Im Spannungsfeld zwischen Sachkompetenz und Ideologieanspruch. 1954-April 1962, Dissertation, HU Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Berlin 1992.

835 Im Einzelnen das „Zentralinstitut für sozialistische Wirtschaftsführung", das „Institut für Marxismus-Leninismus" sowie das „Institut für Gesellschaftswissenschaften".

836 Vgl. Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 226-227.

837 Vgl. Uwe Fraunholz/Manuel Schramm: Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 25-44, S. 27.

838 Ralph Jessen: Wissenschaftsfreiheit und kommunistische Diktatur in der DDR, in: Müller/Schwinges (Hrsg.): Wissenschaftsfreiheit, S. 186-206, S. 205.

839 Vgl. Bundesministerium für Wissenschaftliche Forschung: Wissenschaft und Forschung im geteilten Deutschland, Bonn 1969.

840 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1949, Art 34: „(1) Die Kunst, Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. (2) Der Staat nimmt an ihrer Pflege teil und gewährt ihren Schutz, insbesondere gegen Mißbrauch für Zwecke, die den Bestimmungen und dem Geist der Verfassung widersprechen."

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Forschung in der Verfassung von 1968 in Artikel 17 dem Paradigma der sozialistischen Gesellschaft untergeordnet.[841] Die politisch-ideologische Ausrichtung von Forschung erfolgte seltener über brachiale Instrumente wie direkte Eingriffe in den Forschungsprozess oder durch das Fälschen bzw. Zensieren von Forschungsergebnissen, sondern über subtilere Mechanismen wie das gezielte Setzen von Themen oder die Auswahl von Fragestellungen. Ein ebensolch subtiler Mechanismus bestand in der Arbeit in Forscherkollektiven auch in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen durch Autorenkollektive machte es unmöglich, entsprechende Einzelleistungen nachzuverfolgen und unterlag durch mehrfache Korrekturlektüren der politischen Zensur.

(4) *naturwissenschaftlich-technische Vorrangstellung*: Grundlegend für das marxistisch-leninistische Erziehungssystem[842] war die Idee der polytechnischen Bildung, im Geiste derer theoretische Unterweisung und praktisches Anlernen in Betrieben miteinander verzahnt werden sollten.[843] Dem Bereich von Wissenschaft und Technik[844] wurde eine herausgehobene Rolle im Klassenkampf beigemessen.[845] Wissenschaftlich-technische Erfolge und Revolutionen sollten Leistungssteigerungen in der Produktion nach sich ziehen und so den Sieg in der Klassenauseinandersetzung mit den nichtsozialistischen Ländern befördern.[846] Aufgrund ihrer sozioökonomischen Bedeutung und wegen ihrer meistens eher politikfernen Untersuchungsziele verfügten die anwendungsorientierten, technischen Wissenschaften

841 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 9. April 1968, Art 17: „(1) Die Deutsche Demokratische Republik fördert Wissenschaft, Forschung und Bildung mit dem Ziel, die Gesellschaft und das Leben der Bürger zu schützen und zu bereichern. Dem dient die Vereinigung der wissenschaftlich-technischen Revolution mit den Vorzügen des Sozialismus."

842 Vgl. aus der Fülle an Literatur hierzu nur exemplarisch Gert Geissler/Ulrich Wiegemann: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt a. M 1996. – Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität, Opladen 1994. – Wolfgang Steinhöfel (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik, Weinheim 1993. – Häder/Tenorth (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur.

843 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 47.

844 Vgl. Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis (Hrsg.): Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997.

845 Vgl. Günter Heyden et al. (Autorenkollektiv): Sozialismus, Wissenschaft, Produktivkraft. Über die Rolle der Wissenschaft beim umfassenden Aufbau des Sozialismus, Ost-Berlin 1963.

846 Vgl. Günter Mittag et al. (Autorenkollektiv): Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR, Ost-Berlin 1969, S. 469.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

im SED-Staat über größere Handlungsspielräume als die Geistes- und Sozialwissenschaften.[847] Während die Naturwissenschaften sich primär am Primat wirtschaftspolitischer Interessen zu orientieren hatten, beanspruchten die SED-Kader und Führungsgremien im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften die Hoheit über theoretische und methodische Paradigmen.[848] Die Bedeutung der mathematischen-naturwissenschaftlichen Zweige unterstreicht der Blick auf die kapazitative Verteilung: In den 1980er Jahren wurden 40-42 % des Arbeitszeitfonds der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesen Fächern eingesetzt, wohingegen die geisteswissenschaftlichen Disziplinen mit ca. 24 % deutlich hintan standen.[849]

(5) untergeordnete Rolle von Universitäten: Die Universitäten hatten in der DDR vornehmlich Aufgaben in der Lehre zu erfüllen. Zum Ende der DDR verfügten die Universitäten und Hochschulen gerade einmal über ein geschätztes Forschungspotential von 10 % des gesamten SED-Staates.[850] Die eigentliche Forschung war in der DDR zumeist an spezialisierte, meist sogar monodisziplinäre Hochschulen ausgelagert. Wichtige Forschungszentren wurden außeruniversitär an Akademien[851] eingerichtet, deren bedeutsamste die „Deutsche Akademie der Wissenschaften" war.[852] Interessanterweise berief sich die ostdeutsche Universitätspolitik

---

847 Vgl. Jürgen Kocka: Wissenschaft und Politik in der DDR, in: Jürgen Kocka/Renate Mayntz (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch, Berlin 1998, S. 435-459, S. 455. – Ebenso Jessen: Wissenschaftsfreiheit, S. 205.

848 Vgl. Andreas Malycha: Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR von 1945 bis 1961, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 30/31 (2001), S. 14-21, S. 21.

849 Vgl. Däumichen: Entwicklungsprobleme der Hochschulforschung, S. 141.

850 Vgl. ebd.

851 Vgl. hierzu Walther: Bildung und Wissenschaft, S. 235-242. – Peter Nötzold: Der Weg zur „sozialistischen Forschungsakademie". Der Wandel des Akademiegedankens zwischen 1945 und 1968, in: Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis (Hrsg.): Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 125-146. – Wolfgang Girnus/Klaus Meier: Forschungsakademien in der DDR. Modelle und Wirklichkeit, Leipzig 2014.

852 Vgl. Peter Nötzold: Wolfgang Steinitz und die Deutsche Akademie der Wissenschaften in Berlin. Zur politischen Geschichte einer Institution (1945-1968), Berlin 1998. – Rüdiger Schroeder: SED und Akademie der Wissenschaften. Zur Durchsetzung der „führenden Rolle" der Partei in den fünfziger Jahren, in: Deutschland Archiv 28 (1995), S. 1264-1278. – Daneben gab es auch noch Institutionen wie die „Deutsche Bauakademie" oder die „Deutsche Akademie der Literaturwissenschaften".

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

auf Wilhelm von Humboldt und beanspruchte für sich, dessen Ideale konsequent in die Praxis umgesetzt zu haben.[853] Hierbei handelte es sich um geschichtspolitische Traditionspflege und propagandistische Inszenierung im Wettstreit mit der Bundesrepublik. Nicht nur die strikte dirigistische Planung von Bildung und Forschung durch staatliche Stellen widersprach zutiefst Humboldtianischem Gedankengut. Mehr noch: Die Trennung von Universitäten als primären Lehranstalten und Akademien als reine Forschungsinstitutionen lief auf eine *de facto* Trennung von Forschung und Lehre hinaus[854] – auch wenn der Grundsatz der „Einheit von Forschung und Lehre" im Bildungsgesetz von 1965 zumindest offiziell proklamiert wurde.[855]

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Bildungs- und Universitätspolitik in Bundesrepublik und DDR in diametral entgegen gesetzte politische, ökonomische und soziale Vorstellungen eingelagert war; nichtsdestoweniger blieb ihr gemeinsamer historischer Ursprung sowie die nach wir vor lebendige kulturelle Einheit der Nation weiter bestehen und verwies auf eine einheitliche Entwicklungslinie ungeachtet aller Abgrenzungsrhetorik.[856] Im Mai 1990 wurde eine gemeinsame Bildungskommission der beiden deutschen Staaten etabliert, deren Ziel in der Zusammenführung der beiden Bildungssysteme bestand[857] und die am 26. September grundsätzliche Vereinbarungen verabschiedete.[858] Nach der Herstellung der staatlichen Einheit Deutschlands mit dem Inkrafttreten des Einheits-

853 Vgl. etwa Hans-Joachim Böhme: Erbaneignung und Traditionspflege in der Wissenschaft, in: Das Hochschulwesen 34 (1986), S. 187-192. – Werner Hartke/Henny Maskolat (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767-1967. Erbe, Gegenwart, Zukunft. Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität, Halle (Saale) 1967.

854 Vgl. Kroll: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, S. 50.

855 So heißt es in Art 55 des Gesetzes: „(1) Die Einheit von Lehre und Forschung gilt für die gesamte Arbeit an den Universitäten und Hochschulen. Die Universitäten und Hochschulen sind wichtige Forschungsstätten. Sie leisten einen hervorragenden Beitrag zur Entwicklung der Wissenschaften und sichern damit gleichzeitig eine auf höchstem wissenschaftlichem Niveau stehende Ausbildung."

856 Vgl. Anweiler et al.: Grundzüge der Bildungspolitik, S. 20-21.

857 Vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Mitteilung über die Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission vom 16. Mai 1990, in: Anweiler et al.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 506-509.

858 Gemeinsame Mitteilung über die dritte und abschließende Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 26. September 1990, in: Anweiler et al.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, S. 515-522.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vertrages zum 3. Oktober 1990, der in den Artikeln 37 und 38 die Übertragung des westdeutschen Bildungswesens auf die neuen Bundesländer vorsah,[859] wurden mittels eines Abkommens vom 1. Januar 1991 über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung auch die neuen Bundesländer mit einbezogen. Mit der Einheit kam es zu einer Entpolitisierung des Hochschulsystems der ehemaligen DDR, zu einer Reintegration der außeruniversitären Forschungsinstitutionen in die Universitäten sowie zu inhaltlichen und personalpolitischen Restrukturierungsmaßnahmen.

2.7 *Zwischenfazit*

„Universitas semper reformanda est!"
Winfried Schulze (*1942)

Zum Ende des Streifzugs durch die abendländische Bildungs- und Universitätsgeschichte, angefangen bei der Emanation dessen, was wir heute „Bildung" nennen, aus der mittelalterlichen Askese und Frömmigkeit bis zur sozialpolitischen „Ressource" des 20. Jahrhunderts, von der Entwicklung der „Universität" aus den mittelalterlichen Kloster- und Domschulen bis zu den modernen Masseninstitutionen unserer Tage bleiben einige zentrale Erkenntnisse und Zusammenhänge als Grundlage für die sich anschließende, auf die Gegenwart bezogene Politikfeldanalyse und die Untersuchung der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik festzuhalten:

(1) vielfältige Bedeutungsebenen im Wandel der Zeit: Der Bildungsbegriff war und ist seit jeher auf verschiedene Bedeutungsebenen bezogen worden. Er implizierte und impliziert je nach Epoche zu unterschiedlichen Teilen theologische, mystische, philosophische, pädagogische und nicht zuletzt auch politische Zielbestimmungen. Im Laufe der Zeit hat er sich im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit von einer primär theologisch-mystischen zu einer pädagogisch-politischen Kategorie entwickelt. Dies lässt sich plausibel mit dem Vorgang der Säkularisierung in einen Zusammenhang bringen. Allerdings war die politische Relevanz von Bildung schon in der theologisch-mystischen Phase angelegt. Immerhin scheint es bereits im Mittelalter ein gewisses Verständnis für die politische Bedeu-

859 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einheitsvertrag) vom 31. August 1990, Bulletin Nr. 104, Bonn 1990, S. 886-887.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tung von Bildung gegeben zu haben, wie der berühmte Beauclerc-Ausspruch „Rex illiteratus quasi asinus coronatus!“ dokumentiert.[860] Unterschiedliche bildungs- und universitätsgeschichtliche Epochen waren durch verschiedene Zielbestimmungen charakterisiert. Die Begriffsgeschichte von „Bildung“ kann nach Koselleck grobmaschig in drei Etappen eingeteilt werden: In der Typologisierung angefangen bei einer *theologisch dominierten Phase* über eine *aufgeklärt-pädagogische Periode* bis hin zur heutigen primär *selbst-reflexiven Etappe* dürfe jedoch nicht übersehen werden, dass die theologische Phase auch in der aufgeklärten enthalten sei und dass die beiden vorangegangenen Etappen auch in den modernen Bildungsbegriff Einzug erhalten hätten. Erlösungsanspruch und Erziehungshoffnung, so Koselleck, wirkten fort: „Es gibt eine semantisch langfristige diachrone Schubkraft der Begriffsgeschichte, die in die je einmaligen Sprechweisen eingeht.“[861] Eine chronologische Typologisierung der Universitätsgeschichte könnte daran anknüpfend folgendermaßen aussehen: Während die Sakralisierung an den Universitäten des Mittelalters dominierte, kam es in der frühen Neuzeit zu einer ersten Stufe der Politisierung, die sich vor allem als Verstaatlichung vollzog. Im 19. und 20. Jahrhundert folgte ein weiterer Politisierungsschub, diesmal sozioökonomisch grundiert, und seit dem Ausgang des 20. Jahrhunderts kann man von einer Ökonomisierung von Bildung und Universität sprechen.[862] Während die Aspekte anthropologische Ausrichtung bildungsphilosophischer Reflexionen sowie bildungstheoretischer Perfektionismus, also die Annahme einer Verbesserung der menschlichen Naturanlagen, bereits im mittelalterlichen Bildungsverständnis auftauchten, erhielten sie erst durch die geistesgeschichtlichen Entwicklungen der Moderne einen gänzlich neuen Impetus. Im Lichte der cartesianischen Wende zum Subjekt[863] entfaltete sich der Impuls einer Vollentfaltung der menschlichen Potentiale hin zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse. Damit ist zugleich auch der fundamentale Zusammenhang zwischen Bildung und Politik beschrie-

860 Vgl. dazu Kapitel 2.1.3.

861 Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 18.

862 Vgl. Peter Münte/Andreas Franzmann: „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen“. Eine Deutungsmusteranalyse zu kollektiven Bewußtseinslagen bei Protagonisten der gegenwärtigen Universitätsreform, in: Franzmann/Wolbring (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung, S. 215-228.

863 Vgl. René Descartes: Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart 1986.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ben. Kurz gesagt: Bildung bildet spätestens seitdem das Individuum nicht nur als Menschen, Bildung bildet den Menschen auch zum Bürger bzw. zur Bürgerin.

(2) epochenspezifische „Kooperationspartner": Die Kooperation mit monastischen und kirchlichen Sozialstrukturen erwies sich im Mittelalter als das entscheidende Erfolgsrezept, um die Universitäten als neue Institutionen der abendländischen Geschichte zu etablieren. An die Stelle der kirchlichen Strukturen traten in der Frühen Neuzeit die Fürstenhöfe sowie staatliche Strukturen, die nun finanziell und infrastrukturell die wichtigsten Kooperationspartner der Universitäten wurden. In dieser Zeit, die von der Reformation und der Glaubensspaltung geprägt war, liegen auch die Wurzeln für den heutigen Bildungsföderalismus, wie er im Grundgesetz der Bundesrepublik verankert ist. Das Bündnis mit dem Staat erwies sich als äußerst beständig, auch als die sozialen Veränderungen im Zuge der Industrialisierung Schritt für Schritt immer mehr Menschen an die Universitäten brachten. Die Allianzen zwischen Universitäten und den jeweiligen primären Partnerinstitutionen waren nicht nur in ideeller und sozialer Hinsicht, sondern vor allem in finanzieller Perspektive ungemein lukrativ und zur jeweiligen Zeit passend. Im Mittelalter waren es die Pfründen und Kollekten der Kirchen und Klöster, die die Universitäten unterhielten. Diese wurden allmählich durch staatliche Gelder abgelöst. Der Wandel hin zur öffentlich finanzierten Staatsuniversität wurde zu einem Stabilitätsfaktor in institutioneller Hinsicht, da die Universitäten auf diese Weise gegen schwankende Konjunkturentwicklungen, Agrarkrisen sowie gegen wechselhafte Kapitalmärkte immun wurden.[864] Die wahlweise als „academic golden age"[865] bzw. als „Blütezeit der deutschen Universität"[866] bezeichnete Periode im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert hatte wesentlich mit diesen Rahmenbedingungen zu tun.

(3) Brüche im Verhältnis zwischen Bildung und Staat: Teil dessen ist zugleich ein nicht immer widerspruchsfreies Verhältnis zwischen Bildung und Staat. Die deutsche Geistesgeschichte durchzieht eine spannungsreiche Dichotomie zwischen antipolitischem Rückzug ins Private und Kulturelle auf der einen Seite und übertriebener Absolutsetzung staatlicher Zentralgewalt und deren metaphysischer Überhöhung auf der anderen Seite. Die Bildungs- und Universitätsgeschichte kennt Referenzen an die

---

864 Vgl. vom Brocke: Wissenschafts- und Universitätsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert, S. 459.

865 Anderson: European Universities, S. 151-175.

866 Müller: Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens, S. 142.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zurückgezogenheit des Gelehrten aus dem sozialen Leben[867] ebenso wie politische Auf- und Umbrüche, bei denen sich die sozialen Milieus an den Universitäten als entscheidende Schrittmacher präsentierten,[868] vom Vormärz über „1848" bis „1968". In bildungshistorischen Betrachtungen gehen *vita contemplativa* und *vita activa* meist Hand in Hand: Der Historiker Martin Kintzinger hat in einem Essay zur Bildungsgeschichte des Mittelalters dafür plädiert, Bildung als „Gelehrsamkeit und Praxisbezug gleichermaßen" zu verstehen, da das eine ohne das andere zu kurz greife und die Gesellschaft auf beides angewiesen sei.[869] Eine Konstruktion der Entscheidung zwischen der „zügigen, berufsbezogenen Qualifikation" und der „gründlichen Lehre von Allgemeinbildung" als zweier sich ausschließender Alternativen dürfe es nicht geben.[870] Auch Reinhart Koselleck verneint bzw. relativiert den Widerspruch zwischen gesellschaftlich isolierter Selbstbezogenheit und aktivem politischem Engagement:

> „Die so viel beschworene oder verspottete ‚Innerlichkeit' der deutschen Bildung ist jedenfalls eine Verkürzung. Vielmehr führt die personale Selbstbildung zu handlungsleitenden Verhaltensweisen, die die gesellschaftlichen Voraussetzungen in den eigenen Bildungsprozeß einbeziehen müssen. Bildung führt nicht zu kontemplativer Passivität, sondern nötigt immer zu kommunikativen Leistungen, führt zur vita activa."[871]

(4) Bildungskritik: Dennoch ist die Politikferne der Bildung ein klassischer Topos der deutschen Geistesgeschichte, der in die im Vorangegangenen thematisierten Diskurse zur Bildungskritik hineinreicht. Bereits Friedrich Schiller hatte die Bildungskritik aufs Äußerste getrieben und in eine me-

867 Vgl. hierzu als Beispiel eine Polemik aus der „Allgemeinen Realencyclopädie oder Conversationslexikon für das Katholische Deutschland" (1846), in der politische wie ästhetische Stilkritik an der „unreife[n] Aufklärerei", der lediglich „äußere[n] Politur" und der „schlecht verdeckte[n] Hohlheit" der vorgeblich Bildungsbeflissenen geäußert wird. (Zit. nach Vierhaus: Bildung, S. 537.)

868 Vgl. dazu mit Blick auf die Professoren Muhlack: Der „politische Professor" im Deutschland des 19. Jahrhunderts. – Vgl. Vierhaus: Der politische Gelehrte im 19. Jahrhundert. – Vgl. mit Blick auf die Studenten Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, S. 1134. – Vgl. Bartol: Ideologie und studentischer Protest.

869 Vgl. Kintzinger: Wissen wird Macht, S. 190.

870 Vgl. ebd., S. 13.

871 Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lancholische Reflexion über Bildung eingebettet.[872] Wirkliche Bildung sei nur in der totalen gesellschaftlichen Isolation zu haben. Schiller verortete Bildung im Bereich von Kunst und Kultur, Politik vermochte nach dieser Lesart Bildung lediglich zu verderben. Der große Weimarer Lyriker war ungemein einflussreich für den bildungskritischen Diskurs, der im 19. und 20. Jahrhundert seine Blüte entfalten sollte. Die beiden prominentesten Exponenten des 19. Jahrhunderts waren die marxistische Gesellschaftskritik und der nietzscheanische Nihilismus.[873] Im 20. Jahrhundert waren es die Vertreter der Frankfurter Schule, die hieran anknüpften. Insbesondere Adorno bezog sich auf den von Friedrich Paulsen eingeführten Begriff „Halbbildung", welche er als ebenso degenerierte wie inhaltlose, günstigstenfalls äußerliche Form des klassischen Bildungsideals begriff.[874] „Halbbildung" war für Adorno ein Ausdruck moderner gesellschaftlicher Dekadenz, ihr wohne insofern die Tendenz zur gesellschaftskonformen Gleichschaltung inne. Wahre Bildung könne unter modernen Bedingungen nur noch im Modus der Kritik funktionieren, und zwar als Kritik an „Halbbildung". Es bliebe zu klären, was die Bildungskritiker von Nietzsche bis Adorno mit „wahrer Bildung" genau gemeint haben. Denn dies bleibt in den entsprechenden Schriften oftmals unklar. Ungeachtet dessen ist die Bildungskritik ein wichtiges Korrektiv der geistesgeschichtlichen Bildungsentwicklung bis in unsere Tage.

(5) Rolle der Geisteswissenschaften: Die Rolle der heutigen Geisteswissenschaften unterlag vielen wechselhaften Veränderungen der Geschichte. Hatten die *artes liberales*, die sieben freien Künste, im Mittelalter vor allem eine propädeutische Funktion zu erfüllen, im Rahmen derer sie zwar die Grundlagen zur höheren Bildung lieferten, aber am unteren Ende der Bildungshierarchie rangierten, erfuhren sie erst in der Frühen Neuzeit einen Bedeutungszuwachs. Der Aufstieg der Artistenfakultäten in dieser Zeit stellt im Vergleich zum übrigen Europa ein deutsches Spezifikum dar. Diese Entwicklung, die häufig erst dem Zeitalter Humboldts zugeschrieben wird, hat Arno Seifert zufolge schon im frühen 16. Jahrhundert eingesetzt.[875] Gleichwohl wurde die Bedeutung der Geisteswissenschaften mit der Aufklärung und den Philosophen des Deutschen Idealismus im deutschen Bildungssystem und in der deutschen Universitätslandschaft

872 Vgl. Schiller: Sämtliche Werke, Band 17, S. 236-237. – Siehe hierzu die Erläuterungen in Kapitel 2.3.4.
873 Vgl. hierzu die Kapitel 2.4.4.1 und 2.4.4.2.
874 Adorno: Theorie der Halbbildung (1959), S. 93. – Vgl. Kapitel 2.6.2.
875 Vgl. Seifert: Das höhere Schulwesen, S. 278-279.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

paradigmatisch verankert, bevor sie sich im Zuge von Industrialisierung und Ökonomisierung einem verstärkten Rechtfertigungszwang ausgesetzt sehen sollten.

(6) Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert: Das 20. Jahrhundert mit seiner ebenso wechsel- wie leidvollen Geschichte hat der Idee der klassischen Bildung und den Universitäten seinen Stempel durch „gebrochene Wissenschaftskulturen“[876] in besonderer Weise aufgeprägt. Gerade unter den beiden diktatorischen Regimen standen die Universitäten unter einem extremen Druck. Als typische Elemente diktatorischer Universitätspolitik, die für das „Dritte Reich“ und die DDR galten, hat Michael Grüttner fünf Aspekte herausgearbeitet: (1) die Ausrichtung von Forschung und Lehre nach machtpolitischen Vorgaben; (2) die „Säuberung“ von Studierenden- und Dozierendenschaft nach ideologischen Kriterien; (3) die politische Kontrolle des Studienzugangs; (4) die Beseitigung oder zumindest Beschränkung der akademischen Selbstverwaltung sowie (5) die tendenzielle Einschränkung internationaler Kontakte.[877] Vor allem die ideologische Ausrichtung und die Zweckentfremdung wissenschaftlicher Forschung für verwerfliche Ziele steht in einem massiven Kontrast zur Liberalität eines offenen Verständnisses von Bildung und Wissenschaft, das die Geistesgeschichte bis dato getragen hatte. Mag die überraschend unproblematische Fortführung von Wissenschaftstraditionen aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus nach 1945 auch Anlass für gerechtfertigte Kritik u.a. der 68er-Generation gegeben haben, belegen diese Vorgänge nachdrücklich die erstaunliche Resilienz sowohl der klassischen Bildungsidee wie auch der Universität als Institution. Frank R. Pfetsch hat in einer vergleichenden Untersuchung zur Wissenschaftspolitik in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik drei übergreifende Aspekte identifiziert, die die deutsche Wissenschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert insgesamt kennzeichneten: „die Einrichtung von staatlichen Institutionen, idealistische Einstellungen zu wissenschaftlicher Forschung und das Bestreben, sich die Unabhängigkeit von Staat und Industrie zu bewahren.“[878] Diese Befunde sowie die Tatsache des relativ bruchlosen Anknüpfens an

876 Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen.

877 Vgl. Michael Grüttner: Schlussüberlegungen. Universität und Diktatur, in: John Connelly/Michael Grüttner (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Anpassung. Universitäten in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts, Paderborn 2003, S. 265-276, S. 265-266.

878 Frank R. Pfetsch: Wissenschaftspolitik in Deutschland. Drei Interaktionsmodelle: Weimar, Berlin, Bonn, in: Strobel (Hrsg.): Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert, S. 218-235, S. 235.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

bildungstheoretische und universitäre Traditionsstränge aus der Zeit vor 1933 in den Jahren nach 1945 deuten darauf hin, dass weniger die für die allgemeine Epochengeschichte wesentlichen Daten 1933 oder 1945 als vielmehr die 1960er Jahre als zentrale Zäsur in der deutschen Bildungs- und Universitätsentwicklung zu betrachten sind.

(7) Ökonomisierungstendenzen: Wo lagen die entscheidenden Umbrüche und Weichenstellungen jener Zeit? „An die Stelle eines selbstbezogenen, nationalhistorischen und normativen Bildungsmythos trat eine international vergleichende Sicht, die pragmatisch danach fragte, wie effizient Hochschulen und Universitäten das ‚Humankapital' der Zukunft ausbildeten."[879] Bildung wandelte sich von jenem hehren Ideal eines, kantianisch gesprochen, „Zweck an sich selbst" zu einer Kategorie, die von ökonomischen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten bestimmt war. Der ökonomische oder gesellschaftliche Verwertungszusammenhang bzw. Anwendungscharakter trat an die Stelle dessen, was man zuvor als primär intrinsisch motiviert und kulturell aus sich heraus wertvoll definiert hatte. Die Bedeutungsentwicklung des Bildungsbegriffs, so Ernst Lichtenstein, vollzieht sich heute „wesentlich nicht mehr unter dem leitenden Einfluß der Philosophie, sondern im Raum der konkreten gesellschaftlichen und pädagogischen Verantwortung."[880] Auf der einen Seite hätten die Rationalisierungsprozesse in den westlichen Industriegesellschaften und die mit ihnen verbundene Verschulung von Ausbildungswegen zu einer „Formalisierung und Nivellierung" des Bildungsbegriffs hin zu einem „pragmatischen, vor allem auch anthropologisch indifferenten terminus technicus der Verwaltungssprache" geführt. Auf der anderen Seite hätten ebenjene Entwicklungen aber ebenso eine „wissenschaftstheoretische und pädagogische Reflexion", nämlich die moderne Didaktik, hervorgebracht.[881]

Die Zeit, in der sich diese Umwidmungen vollzogen, umfasst die Epoche der Bundesrepublik, in der sich Bildungs- und Universitätspolitik auf den heutigen Stand entwickelt haben. In Kapitel 2.6, das diesen Zeitraum behandelt, konnten viele wertvolle Anknüpfungspunkte für die sich anschließende Untersuchung gefunden werden, von denen drei wichtige noch einmal exemplarisch genannt und in Beziehung zur aktuellen Situation gesetzt werden sollen: (a) *das „Blaue Gutachten"*: In Kapitel 2.6.1 wurde die *reeducation*-Politik in der britischen Besatzungszone erläutert, im Rahmen derer eine Kommission zur Ausarbeitung hochschulpolitischer

879 Jessen/John: Wissenschaft und Universitäten, S. 20.
880 Lichtenstein: Bildung, Sp. 936.
881 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Leitlinien eingesetzt worden war, die das „Blaue Gutachten" erarbeitet hatte. Die dort formulierte Idee einer Einrichtung von „Hochschulräten" und „Hochschul-Beiräten" mit dem Ziel, eine Art Brücke für Impulse aus der Gesellschaft darzustellen, ist deshalb bemerkenswert, weil mit dem nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetz 2006 ein solches Gremium unter großen Protesten eingeführt worden ist, das bis heute existiert. (b) *Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht:* Dahrendorfs Schrift aus dem Jahr 1965 liest sich für den heutigen Betrachter nahezu prophetisch wie eine Vorwegnahme der Bologna-Reformen, wenngleich mit anderer Begründung. Die Verabschiedung der klassischen Idee der Einheit von Forschung und Lehre war für ihn nicht ein Erfordernis ökonomischer Sachzwänge, sondern eine sich mit innerer Notwendigkeit ergebende logische Konsequenz des von ihm proklamierten Grundrechts auf Bildung (Kapitel 2.6.2). (c) *Öffnungsbeschluss von 1977*: Wie in Kapitel 2.6.3 ausgeführt, wurden die Universitäten ab 1977 mit Überlastquoten bar jeglicher Kapazitätsgrenzen belegt. Diese drastische Maßnahme wurde als Übergangsphänomen deklariert, das es nur auf begrenzte Zeit durchzuhalten gelte. Der für die 1990er Jahre prognostizierte Einbruch der Studierendenzahlen lässt allerdings bis heute auf sich warten. Mit Blick auf die aktuelle Politik könnte sich die in auf begrenzte Zeit laufenden Hochschulpakten gegossene Erwartung deutlich sinkender Studierendenzahlen[882] aufgrund des demografischen Wandels erneut als massive Fehleinschätzung erweisen.

Somit bewegen wir uns, gespeist aus dem Fundus der historischen Entwicklung, in Richtung der aktuellen Bildungs- und Universitätspolitik. Der Gang durch die abendländische Bildungs- und Universitätsgeschichte hat ein eigentümliches Spannungsverhältnis von kontinuierlichem Reformprozess und bemerkenswert konservativer Beharrungskraft freigelegt. Die Universität als höchste Form der Wissensvermittlung und zur Generierung neuer Wissensinhalte hat sich durch die Zeiten gerade deswegen erhalten, weil sie bei allem Fortschritt der Versuchung nach radikalen Veränderungen bisher nicht erlegen ist.[883] Man könnte sie fast – die katholische Kirche einmal ausgenommen – als die kontinuitätsbetonteste Institution bezeichnen, die wir kennen. Auf der anderen Seite war die Universität – wie könnte es anders sein? – stets auch einem sozialstrukturell bedingten Wandel unterlegen. Die mittelalterliche Domschule hat mit der frühneuzeitlichen Höflingskaderschmiede ebenso wenig zu tun wie der von der

882 Vgl. zur Berichten hierüber exemplarisch Anant Agarwila: Große Leere, in: DIE ZEIT vom 17. November 2016.

883 Vgl. Boehm: Universitäts-Idee in der Geschichte, S. 589.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aufklärung geprägte elitäre Club mit den Masseninstitutionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zu unterschiedlichen Zeiten ging es stets darum, die wie auch immer ausbuchstabierte klassische Bildungsidee und den wie auch immer definierten institutionellen Kern der Universität zu erhalten – nichtsdestoweniger galt immer der Grundsatz, den der Historiker Winfried Schulze in Anlehnung an das berühmte Luther-Wort über die *ecclesia* variiert hat: „universitas semper reformanda est".[884]

884 Winfried Schulze: „Universitas semper reformanda est." Über die aktuellen Reformperspektiven der Universität, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 39-47.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3. Universitäts- und Hochschulpolitik. Analyse eines Politikfelds

Mit diesem Reformimperativ von Winfried Schulze sind wir bei den gegenwärtigen Herausforderungen einer zeitgemäßen Hochschul- und Universitätspolitik angelangt. Das vorangegangene Kapitel endete chronologisch betrachtet mit der Deutschen Einheit. Seitdem hat das Bildungssystem insgesamt wie auch das Universitätssystem im Besonderen fundamentale Veränderungen durchlaufen, die im Zusammenhang mit grundlegenden gesellschaftlichen Entwicklungen stehen: Vor drei Dekaden gab es noch kein Elterngeld, keine Vätermonate, kaum Kita-Plätze und keine Ganztagsschulen. Man machte sich wenig Gedanken um Themen wie Migration und Inklusion sowie um gruppenspezifische Fördermaßnahmen. An den Universitäten fanden sich ausschließlich Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge. Es gab noch keinen Bologna-Prozess und keine gestuften Studiengänge. Studierende – damals noch flächendeckend als „Studenten" bezeichnet – machten Scheine und sammelten keine Credit Points. Professorinnen waren über alle Fächer hinweg eher die Ausnahme. Bei unter einer Million Studierenden bundesweit rechnete man zielsicher mit einem absehbaren Rückgang der Immatrikulationsziffern. Niemand kannte Schlagworte wie „Hochschulpakt" oder „Exzellenzinitiative" bzw. „-strategie".

Allein diese Schlaglichter verdeutlichen, wie viel sich gewandelt hat. Diese Veränderungen an den Hochschulen sind Gegenstand des vorliegenden Kapitels, das in fünf systematischen Schritten das Politikfeld Universitäts- und Hochschulpolitik erschließen soll. Es werden damit zwei Ziele verfolgt: erstens eine problemorientierte Bestandsaufnahme der Gegenwart und zweitens nach der historischen und ideentheoretischen Verortung die Schaffung einer aktualitätsbezogenen Grundlage für die sich daran anschließende Analyse der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik zwischen 2005 und 2019.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3.1 Der verfassungsrechtliche Kontext

„Je besser der Zustand ist, in dem sich
ein Staatswesen befindet, desto großzügiger
verhält es sich gegenüber denen,
die den Künsten und Wissenschaften nacheifern."
(Philipp Melanchthon, 1497-1560)

Unter „Bildungsrecht" versteht man ganz allgemein die „rechtsförmlich und systematisch heterogene Summe der auf den Gegenstandsbereich institutionalisierter und formalisierter öffentlicher sowie staatlich kontrollierter privater Bildungsprozesse bezogenen Normen, deren größten Anteil die Verwaltungsvorschriften bilden."[1] Darunter fallen Kindergarten- und Vorschulrecht, Schulrecht, Berufsbildungsrecht, Weiterbildungsrecht, Ausbildungsförderungsrecht sowie das Hochschul- und Wissenschaftsrecht. Als „Hochschulrecht" konkret wird das hierarchische Normensystem bezeichnet, das beim Verfassungsrecht beginnt und vom Gesetzesrecht des Bundes und der Länder über Rechtsverordnungen, Staatsverträge und Verwaltungsabkommen bis hin zum Satzungsrecht der einzelnen Hochschulen reicht.[2] Rechtliche Grundlage von Studiengängen sind Rahmenordnungen, die quantitative Referenzdaten wie etwa die Regelstudienzeit, den Umfang der Unterrichtszeiten in Pflicht- und Wahlbereichen, die Anzahl der für die Prüfungszulassung erforderlichen Vorleistungen sowie Einzelheiten zu Prüfungen enthalten.[3]

Wichtige internationale Rechtsdokumente, die für das deutsche Bildungswesen von Bedeutung sind, sind die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen" von 1948, in der das Menschenrecht auf Bildung proklamiert wird,[4] sowie verschiedene später daraus resultierenden Pakte: das „Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen" der UNESCO (1960), die „Konvention über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte" (1966) und die „Konvention über

1 Lutz R. Reuter: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: Führ/Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6/1, S. 35-57, S. 42.
2 Vgl. Boehm et al.: Hochschulen, Sp. 1304.
3 Vgl. Döbert: Deutschland, S. 194-195.
4 Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, New York 1948, § 26, in: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Rechte des Kindes“ (1988).[5] Auch in der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“, die im Dezember 2000 beim EU-Gipfel von Nizza proklamiert und unterzeichnet wurde, wird das Grundrecht auf Bildung garantiert.[6] Im Grundgesetz ist ein solches Recht auf Bildung dem Wortlaut nach nicht ausdrücklich normiert, es ergibt sich allerdings aus den Prinzipien der Menschenwürde (Art. 1, Abs. 1), dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2, Abs. 1), der Gleichberechtigung (Art. 3) und dem Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12, Abs. 1, Satz 1). Zusammen mit dem Sozialstaatsgebot in Art. 20 konstituiert sich in der Summe ein Anspruch auf Teilhabe an den öffentlichen Bildungseinrichtungen.[7] In der nordrhein-westfälischen Landesverfassung ist das Grundrecht auf Bildung hingegen explizit formuliert: „Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung.“[8] In der Landesverfassung werden zudem die Ehrfurcht vor Gott, die Achtung der Würde des Menschen und die Weckung von Bereitschaft zu sozialem Handeln als vornehme Erziehungsziele definiert. Die Jugend solle

> „im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor den Überzeugungen des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“[9]

erzogen werden.

Das Grundrecht auf Bildung kommt in erster Linie im Bereich der allgemeinbildenden Schulen zur Geltung, im Berufsbildungs- und Hochschulbereich wird seine Geltung wegen mangelnder Kapazitäten weitge-

---

5 UNESCO: Convention against Discrimination in Education, Paris 1960, Preamble, in: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. –Vereinte Nationen: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt), New York 1966, Art. 13, in: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_3_a.pdf. – Vereinte Nationen: Konvention über die Rechte des Kindes, New York 1988, Art. 26, in: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.

6 Europäische Union: Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Nizza 2000, Art. 14, in: http://www.europarl.de/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf.

7 Vgl. Hermann Avenarius: Einführung in das Schulrecht, Darmstadt 2001, S. 9.

8 Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 8, Abs. 1, Satz 1.

9 Ebd., Art. 7, Abs. 1, 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hend abgelehnt.[10] Andernfalls wären Instrumente wie der *Numerus Clausus* verfassungsrechtlich nicht zu rechtfertigen. Nach Carl-Ludwig Furck besteht Konsens über die folgenden Aspekte des Grundrechts auf Bildung: (a) *institutionelles Zugangsrecht*, d.h. Anspruch auf die Zugänglichkeit von Bildungsinstitutionen sowie faire Verteilungsmechanismen im Falle von kapazitären Engpässen; (b) *institutionelles Entfaltungsrecht*, d.h. Anspruch auf die Entwicklung individueller Dispositionen sowie der grundlegenden gesellschaftlich notwendigen Kulturtechniken; (c) *institutionelles Mitbestimmungsrecht*, d.h. Anspruch auf die aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen in Bildungsinstitutionen.[11] Drei latente Grundkonflikte sind Ingo Richter zufolge konstitutiv für das Bildungsrecht: (1) der *Sozialisationskonflikt*, der sich auf die konfligierende Rolle von Staat, Eltern und Individuen in Fragen von Bildung und Erziehung bezieht;[12] (2) der *Pluralismuskonflikt*, der auf die Einheitlichkeit bzw. die Heterogenität des Bildungssystems in seinen unterschiedlichen Stufen abstellt; (3) der *Institutionalisierungskonflikt*, bei dem es um die verschiedenen Ebenen (Europa, Bund, Land, Kommune) bzw. um unterschiedliche Bildungsträger wie Kirche oder Wirtschaftsverbände geht.[13]

Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass Universitäten und Hochschulen in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen eng mit dem Staat verknüpft waren und sind. Für die Akteure des Bildungssystems stand es nach 1945 zu keinem Zeitpunkt in Frage, dass der Staat den Bereich des Bildungssystems zu ordnen habe und seine wesentlichen Einrichtungen, wie etwa die Universitäten, öffentlich unterhalten werden müssten.[14] Tief verwurzelt in der staatsrechtlichen Tradition Deutschlands ist ebenso die Wissenschaftsfreiheit, die im 19. Jahrhundert hart gegen den Obrigkeitsstaat erkämpft werden musste.[15] Diese lange Tradition der Wissenschaftsfreiheit hat als allgemeine Garantie der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre in Art. 5 Abs. 3 GG Eingang

10 Vgl. Reuter: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, S. 38.
11 Vgl. ebd., S. 39.
12 Die Rolle der Eltern ist mit Blick auf das Hochschulsystem im Vergleich zu anderen Bereichen des Bildungssystems untergeordnet.
13 Vgl. Ingo Richter: Bildungsrecht, in: Gerd Reinhold et al. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon, München 1999, S. 97-100, S. 97-98.
14 Vgl. Ellwein: Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen, S. 97.
15 Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.4.3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in das Grundgesetz gefunden.[16] Aus ihr erwächst die ebenfalls tradierte akademische Selbstverwaltung, auf der sich eine weit gehende Autonomie der Universitäten gründet. Der Staat ist in Deutschland dazu verpflichtet, die Unabhängigkeit von Forschung und Lehre auch dann zu garantieren, wenn sich die daraus erwachsende Kritik gegen den Staat selbst richtet[17] – eine Lehre, die aus der nationalsozialistischen Vergangenheit gezogen wurde, und ein Prinzip, das gerade für die Politikwissenschaft eine besondere Rolle spielt. § 4 des Hochschulrahmengesetzes führt die Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung, Lehre und Studium konkreter aus. Forschungsfreiheit umfasst demnach „die Fragestellung, die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung."[18] Die Lehrfreiheit bezieht sich in erster Linie auf „die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen […] Lehrmeinungen."[19] Das spiegelbildliche Pendant zur Lehrfreiheit, die Studiumsfreiheit, umfasst „unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher […] Meinungen."[20] Alle drei Rechtsdefinitionen werden eingehegt von hochschulpolitischen Organen, die Entscheidungskompetenzen mit Blick auf die konkrete Durchführung der drei Freiheiten haben, sofern diese nicht im Grundsatz angetastet werden. Promotions- und Habilitationsverfahren werden von den Universitäten autonom gestaltet. Die rechtliche Struktur des deutschen Universitätssystems ist demnach durch eine Dichotomie zwischen staatlicher Abhängigkeit und hohen Autonomierechten charakterisiert.

16 Vgl. eine aktualitätsbezogene Grundlagenreflexion im Essay von Reinhard Merkel: Wissenschaft. Freiheit und Verantwortung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. November 2019.

17 Vgl. Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 204.

18 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist, in: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html, § 4, Abs. 2.

19 Ebd., § 4, Abs. 3.

20 Ebd., § 4, Abs. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

3.2 Der föderale Kontext

„Nichts auf der Welt ist so gerecht verteilt wie der Verstand:
jeder glaubt, davon genug bekommen zu haben."
(Jacques Tati, 1907-1982)

Ein weiterer wirkmächtiger Gegensatz des deutschen Bildungssystems liegt in der Ausgestaltung des Bildungsföderalismus. Die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems ist ein spezifisch deutsches Charakteristikum, das sich nur mit historisch weit bis in das Zeitalter der Reformation zurückreichenden kulturellen Traditionsbeständen erklären lässt.[21] Es ist leicht einsehbar, dass Wissenschaft und Forschung von ihrer Natur her überregional angelegt ist und die Vernetzung mit der bundespolitischen und der internationalen Ebene im Feld der Hochschul- und Universitätspolitik daher größer sein muss als in anderen Bereichen der Bildungspolitik. Dies gilt gerade für das Universitätssystem als demjenigen Teil des deutschen Bildungssystems, in dem naturgemäß ein größerer Austausch in personeller und inhaltlicher Hinsicht zwischen den einzelnen Bundesländern stattfindet und der auch international stärker ausstrahlt als etwa die vorschulische, schulische oder die berufliche Bildung. Neben der Mobilität sind es vor allem internationale Verflechtungen, die zu Homogenisierungstendenzen in der Hochschulpolitik führen.

Der deutsche Bildungsföderalismus stellt ein historisch geronnenes und einem permanenten Wandel unterliegendes Geflecht dar, das selbst für Expertinnen und Experten manchmal schwer durchschaubar ist. So besitzen beispielsweise weder Empfehlungen der Kultusministerkonferenz noch Abkommen zwischen einzelnen Ländern oder von Ländern mit dem Bund rechtlich bindende Qualität. Es handelt sich rechtlich gesehen bei dergleichen Beschlüssen und Dokumenten um Empfehlungen, die erst durch Landesgesetze in verbindliches Recht überführt werden können. Jan Erk hat argumentiert, dass sich die deutsche Bildungspolitik wenn auch nicht *de jure*, so doch *de facto* unter dem Druck einer nicht-föderalen Gesellschaft zu einem nationalen Politikfeld entwickelt habe.[22] Ähnlich hat Hans Maier auf die paradoxe gesellschaftliche Erwartungshaltung hingewiesen, dass der Kulturföderalismus sowohl nationale Eigenheiten bewahren als auch kulturelle Einheit und politische Homogenität stiften

21 Vgl. Kapitel 2.2.2.

22 Vgl. Jan Erk: Federal Germany and Its Non-Federal Society. Emergence of an All-German Educational Policy in a System of Exclusive Provincial Jurisdiction 2 (2003), S. 295-317.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

möge.[23] Es handelt sich um eine eigentümliche Janusköpfigkeit zwischen formaljuristischer und verwaltungsrechtlicher Dominanz der Länder und nationalen Homogenisierungstendenzen.

Bei seiner Festschreibung im Grundgesetz 1949 war der deutsche Bildungsföderalismus die Folge einer spezifischen historischen Situation: Zur Zeit der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung der europäischen Bildungssysteme im 19. Jahrhundert bestand Deutschland lediglich aus souveränen Teilstaaten.[24] Man knüpfte 1949 nicht an die Weimarer Reichsverfassung an, die die bildungspolitischen Zuständigkeiten in weit größerem Umfang beim Reich verortet hatte, sondern die kulturpolitische Gleichschaltung des Nationalsozialismus wirkte als Menetekel fort und leistete der Auffassung Vorschub, Bildungspolitik besser auf der Ebene der Länder anzusiedeln.[25] Zudem ist die Kulturhoheit so etwas wie das „Kernstück ihrer Eigenstaatlichkeit" und verweist auf kulturell tradierte regionale Gegensätze seit der Zeit der Reformation. In der Gründungsphase der Bundesrepublik ging man davon aus, dass der Kulturföderalismus den spezifischen historischen und kulturellen Traditionen Deutschlands am besten Rechnung trage. Kurt Schumachers viel zitiertes Diktum „so föderal wie möglich, so zentralistisch wie nötig"[26] gibt den Geist der Zeit sehr gut wieder. Das Grundgesetz wies in seiner Geburtsstunde dem Bund kaum Kompetenzen in der Bildungspolitik zu. Lediglich in den Artikeln 5 Abs. 3 und 7 GG wurden sehr sparsam einige Grundaspekte wie die Wissenschaftsfreiheit, die staatliche Schulaufsicht oder die Existenz von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen für den Gesamtstaat einheitlich geregelt. Bis 1969 gab es im Bildungssektor nur zwei Ausnahmen, die als Gegenstand der konkurrierenden Gesetzgebung zwischen Bund und Ländern definiert wurden: der betriebliche Teil des dualen Ausbildungssystems, der nach Art. 74, Abs. 1, Nr. 11 GG unter das Recht der Wirtschaft fällt, sowie die Förderung der wissenschaftlichen Forschung nach Art. 74, Abs. 1, Nr. 13 GG. Gemäß Art. 30 GG oblag den Ländern die alleinige Ausübung der staatlichen Aufgaben im Bildungsbereich. Um

23 Vgl. Hans Maier: Die Kultusministerkonferenz im föderalen System, in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheit in Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied 1998, S. 21-33, S. 23.

24 Vgl. zur historischen Genese der verfassungsrechtlichen Grundlagen auch Reuter: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, S. 36-41.

25 Vgl. Reichel: Bildungspolitik, S. 57-67, S. 60.

26 Zit. nach Weingart/Taubert: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die historische Bedeutung des Föderalismus zu ermessen, muss man sich nur vor Augen führen, welche Institutionen wann gegründet wurden: Die Kultusministerkonferenz begann 1948 ihre Tätigkeit noch vor Gründung der Bundesrepublik, ein eigenes Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung hingegen existiert erst seit 1962 bzw. dann für Bildung und Wissenschaft erst seit 1969.

In diesem Jahr kam es zu einigen grundsätzlichen Neujustierungen im Zuge der von der ersten Großen Koalition auf den Weg gebrachten Finanzverfassungsreform. Mit den neu formulierten Artikeln 91a und 91b GG wurden verschiedene Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern neu definiert: Laut Art. 91a GG wirkt der Bund bei der Erfüllung von Aufgaben der Länder mit, „wenn diese Aufgaben für die Gesamtheit bedeutsam sind und die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erforderlich ist." Konkret wurde die Mitwirkungskompetenz beim Aus- und Neubau von Hochschulen (Art. 91a, Abs. 1, Nr. 1 GG) sowie bei der Bildungsplanung und Förderung von Einrichtungen und Vorhaben wissenschaftlicher Forschung von überregionaler Bedeutung (Art. 91b GG) festgelegt. Im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung wurde Art. 74, Abs. 1, Nr. 13 GG um die Kompetenz zur Regelung der Ausbildungsbeihilfen ergänzt. Gleichzeitig wurde in Art. 75, Abs. 1, Nr. 1a GG auch die Rahmenkompetenz für Grundsätze des Hochschulwesens dem Bund übertragen. Von diesen Ausnahmen unberührt blieb die nach Art. 70 GG geltende Kulturhoheit der Länder, die für die Gesetzgebung und Verwaltung des Bildungswesens zuständig sind. Diese auf der Länderebene angesiedelte Kulturhoheit ist eingebunden in eine staatliche Gesamtverantwortung für den Bildungsbereich. In Art. 7 GG wird in Abs. 1 das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Bundes gestellt, sowie in den Abs. 3 und 4 Religionsunterricht gewährleistet und Privatschulen ermöglicht. Über den Ansprüchen von Bund und Ländern steht der Vorrang der Eltern bei der Pflege und Erziehung der Kinder (Art. 6, Abs. 2 GG), was vom Verfassungsrang international beispiellos ist.[27] Selbst wenn der Bund seit 1969 über eine Rahmengesetzgebungskompetenz im Bereich der Hochschulpolitik verfügt, hat das Bundesverfassungsgericht diese stets sehr eng ausgelegt: Den Ländern sollen angemessene Handlungsspielräume erhalten bleiben, der Bund darf im Hochschulrahmengesetz keine vollzugs-

27 Vgl. Wolf: Bildungspolitik, S. 43-48, S. 44.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

fähigen Normen vorgeben.[28] Auch die Trägerschaft von Universitäten ist ein gutes Beispiel für die Dominanz der Länder: Bis heute werden lediglich die beiden Bundeswehruniversitäten in Hamburg und München[29] direkt vom Bund, konkret vom Bundesverteidigungsministerium betrieben. Alle anderen Universitäten werden durch die Bundesländer unterhalten.

Eine gute Gelegenheit für weitere Reformen am Bildungsföderalismus hätte mit der Abwicklung und Integration des Wissenschaftssystems der ehemaligen DDR verbunden sein können.[30] Allerdings einigte man sich im Einheitsvertrag darauf, das Prinzip des Föderalismus auf kulturellem Gebiet weiter gelten zu lassen: „Wissenschaft und Forschung bilden auch im vereinten Deutschland wichtige Grundlagen für Staat und Gesellschaft."[31] Mit dem Beitritt der Kultusminister der fünf neuen Länder zur Kultusministerkonferenz wurde das Instrumentarium zur Koordinierung der Bildungspolitik durch Bund und Länder auf die neuen Länder übertragen.[32] Auch in der Folgezeit waren die Ministerien eher damit beschäftigt, ein funktionsfähiges Hochschulsystem aufzubauen sowie Forscher und Studierende in den ostdeutschen Bundesländern zu halten als innovatives Potential für Hochschulreformen zu entfalten.[33]

In den 1990er Jahren wurde die Kritik an der offenkundigen Unübersichtlichkeit und Komplexität des deutschen Bildungsföderalismus immer lauter. Jürgen Mittelstraß diagnostizierte mit Blick auf die unterschiedlichen hochschulpolitischen Institutionen, Gremien und Ebenen ein „Kartell des Aushaltens (des gegenwärtigen Zustands) und des Heraushaltens

---

28 Vgl. Uwe Schimank/Stefan Lange: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz, in: Weingart/Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium, S. 311-346, S. 321-324.

29 Vgl. Christiane Reuter-Boysen: Vorreiter für die Hochschulreform? Planung, Gründung und Entwicklung der Universität der Bundeswehr München, Baden-Baden 1995.

30 Vgl. dazu Renate Mayntz (Hrsg.): Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß, Frankfurt a. M. 1994. – Ferner Renate Mayntz: Deutsche Forschung im Einigungsprozeß. Die Transformation der Akademie der Wissenschaften der DDR 1989 bis 1992, Frankfurt a. M. 1994.

31 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einheitsvertrag) vom 31. August 1990, Bulletin Nr. 104, Bonn 1990, Art. 35, in: http://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/BJNR208890990.html.

32 Vgl. Christoph Führ: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, in: Führ/Furck: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI, S. 69-86, S. 69.

33 Vgl. Schimank/Lange: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz, S. 330.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(des zu seiner Veränderung wirklich Notwendigen).“[34] Der Bologna-Prozess Ende der 1990er Jahre ließ die hochschulpolitische Kleinstaaterei in der Bundesrepublik noch provinzieller erscheinen.[35] Mit verschiedenen Programmförderungen wie den bereits zum Ende der 1980er Jahre aufgelegten Hochschulsonderprogrammen und dem Hochschulentwicklungsprogramm für die neuen Länder versuchte der Bund, seinen hochschulpolitischen Gestaltungsspielraum zu erweitern, stieß jedoch spätestens mit dem Versuch der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes Ende der 1990er Jahre im wahrsten Sinne des Wortes wieder an die Grenzen der selbstbewussten Länder.[36]

Wie konfrontativ die Konstellation zwischen Bund und Ländern gerade im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik war,[37] zeigte nicht zuletzt das Scheitern der Föderalismuskommission 2004. Die 2003 eingesetzte „Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung“[38] unter dem Vorsitz von Edmund Stoiber (CSU) und Franz Müntefering (SPD), die die Neustrukturierung der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern zum Ziel hatte,[39] scheiterte Ende 2004 am Streit über die Hochschulpolitik. Der Bund hatte in den Verhandlungen seinen Ausstieg aus der Hochschulfinanzierung angeboten. Zum Ausgleich dafür verlangte er die Verantwortung für die Finanzierung und Institutionalisierung der überregionalen Forschungsorganisationen DFG, Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft und

---

34 Jürgen Mittelstraß: Aufriß des Themas, in: Stifterverband (Hrsg.): Wozu Universitäten – Universitäten wohin? Die Universität auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis, Essen 1993, S. 63-70, S. 64.

35 Vgl. Schimank/Lange: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz, S. 325.

36 Vgl. ebd., S. 325-330, S. 333-336.

37 Vgl. Ursula Münch: Bildungspolitik als föderativer Streitpunkt. Die Auseinandersetzung in der Bundestaatskommission, in: Jahrbuch des Föderalismus 6 (2005), S. 150-162.

38 Bundesrat: Antrag aller Länder. Einsetzung einer gemeinsamen Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung, Drs. 750/03 vom 15. Oktober 2003, in: dipbt.bundestag.de/doc/brd/2003/0750-03.pdf.

39 Vgl. Hans-Peter Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat. Bericht über die Umsetzung der Föderalismusreform I, Baden-Baden 2013, S. 47-62. – Ein chronologischer Überblick der wichtigsten Ereignisse zur Föderalismusreformen 2003-2009 findet sich bei Ralf Thomas Baus/Jens Gerlich: Reformvorschläge zur ersten Föderalismusreform 2006. Eine Übersicht, in: Ines Härtel (Hrsg.): Handbuch Föderalismus. Bd. 2: Probleme, Reformen und Perspektiven des deutschen Föderalismus, Wiesbaden 2012, S. 465-491, S. 489-491.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Helmholtz-Gemeinschaft.[40] Da der Bund parallel zu den Aushandlungen in der Föderalismuskommission auch die Exzellenzinitiative forcierte, entstand bei den Ländern der Eindruck, künftig nicht mehr für die Spitzenforschung in der Bundesrepublik, sondern nur noch für das wissenschaftliche Mittelmaß zuständig zu sein. Daraufhin formierte sich Ende 2004 eine unauflösbare Front in der Föderalismuskommission, die zum Scheitern beitrug: Der Bund wollte in jedem Falle sein Recht zur Rahmengesetzgebung – wie rudimentär dieses auch ausgestaltet sein würde –, sowie zur Initiierung und Finanzierung von hochschulpolitischen Projekten und Förderprogrammen behalten. Gleichzeitig pochte er auf seinen Anspruch zur Finanzierung und Organisation der außeruniversitären Forschung. Die Länder auf der anderen Seite hätten möglicherweise den Ausstieg aus der außeruniversitären Forschung mitgetragen, beharrten aber entschieden auf ihrer grundsätzlichen Zuständigkeit für Bildung vom Kindergarten bis zur Hochschule.[41] Die Positionen standen einander so unversöhnlich gegenüber, dass die Kommission kein Ergebnis zu Stande brachte. Am Ende des als „Mutter aller Reformen" betitelten Vorhabens konstatierte der Kommissionsvorsitzende Edmund Stoiber resigniert, alles sei an einem Punkt, der Bildung, gescheitert.[42]

Im Rahmen der Koalitionsverhandlungen zwischen Union und SPD nach den vorgezogenen Neuwahlen 2005 kam die Föderalismusreform erneut zur Verhandlung.[43] Am 30. Juni 2006 beschloss der Deutsche Bundestag eine Änderung des Grundgesetzes, die am 1. September 2006 in Kraft trat.[44] Es handelte sich um die „bisher umfangreichste Teilrevision der Verfassung seit Bestehen der Bundesrepublik".[45] Für den Hochschul-

40 Vgl. Edelgard Buhlman: Rede der Bundesministerin anlässlich des Humboldt-Forums zum Thema „Bildung und Forschung 2010. Die Chancen der Föderalismusreform nutzen" vom 20. Januar 2004 an der HU Berlin, in: https://www.bmbf.de/pub/bildung_und_forschung_2010.pdf.

41 Vgl. Schimank/Lange: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz, S. 337-338. – Vgl. Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat, S. 58-63.

42 Vgl. o. V.: „Eine Chance ist auf Jahre vertan", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Dezember 2004.

43 Vgl. Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat, S. 66-70.

44 Bundesrat: Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 22, 23, 33, 52, 72, 73, 74, 74a, 75, 84, 85, 87c, 91a, 91b, 93, 98, 104a, 104b, 105, 107, 109, 125a, 125b, 125c, 143c GG), Drs. 462/06 vom 30. Juni 2006, in: http://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2006/0401-0500/462-06.html?nn=5030094. – Vgl. dazu Winfried Kluth (Hrsg.): Föderalismusreformgesetz. Einführung und Kommentierung, Baden-Baden 2007.

45 Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat, S. 6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

bereich bedeuteten die Ergebnisse der Föderalismusreform I[46] eine deutliche Stärkung der Länder und eine massive Schwächung des Bundes: Die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes in der Hochschulpolitik wurde zurückgenommen. Auch Hochschulbau und Bildungsplanung sollten künftig keine Gemeinschaftsaufgaben mehr sein. Förderprojekte des Bundes unterlagen nun der Zustimmung aller 16 Bundesländer.[47] Dies war die Geburtsstunde des später so umstrittenen „Kooperationsverbots" zwischen Bund und Ländern im Hochschulbereich, das noch zu behandeln sein wird. Als Ausgleich wurde in Art. 91b GG die „Vorhaben der Wissenschaften" als Gemeinschaftsaufgabe ergänzt. Die bis dato vom Bund fließenden Mittel wurden zu 70 % (695,3 Mio. Euro) an die Länder übertragen, 30 % (298 Mio. Euro) sollte der Bund für künftige überregionale Förderung des Hochschulbereichs verausgaben.[48] Der Bund behielt zudem die Kompetenz für die Ausbildungsförderung (BAföG). Weiterhin wurden im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung dem Bund die Rechte für Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse zugestanden (Art. 74, Abs. 1, Nr. 33 GG). Diese konnten jedoch durch eigene Abweichungsgesetze der Länder nach Art. 72, Abs. 3, Satz 3, Nr. 6 GG umgangen werden. Zwar blieb das Hochschulrahmengesetz zunächst als Bundesrecht in Kraft, konnte aber – außer im Bereich der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse – durch Landesrecht ersetzt werden (Art. 125a Abs. 1 GG). Finanzspritzen des Bundes für Politikbereiche, die sich seiner Gesetzgebungskompetenz entziehen, wurden verboten (Art. 104b GG).[49]

Damit wurde die von den Ländern monierte Politik des sogenannten „goldenen Zügels"[50] beendet. Mit diesem Begriff wird in kritischer Absicht das nur vordergründig finanzielle Engagement des Bundes bezeichnet, das

---

46 Vgl. hierzu Horst Risse: Reformbestrebungen zur bundesstaatlichen Ordnung. Aufgaben, Arbeitsweise und Ergebnisse der Föderalismuskommission I, in: Härtel (Hrsg.): Handbuch Föderalismus, Bd. II, S. 493-525. Hier findet sich auch eine synoptische Übersicht der Änderungen des Grundgesetzes auf S. 515-525.

47 Vgl. Eberhard Schmidt-Aßmann: Die Bundeskompetenzen für die Wissenschaftsförderung nach der Föderalismusreform, in: Otto Depenheuer et al. (Hrsg.): Staat im Wort. Festschrift für Josef Isensee, Heidelberg 2007, S. 405-431.

48 Vgl. Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat, S. 73.

49 Vgl. Bundesrat: Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 22, 23, 33, 52, 72, 73, 74, 74a, 75, 84, 85, 87c, 91a, 91b, 93, 98, 104a, 104b, 105, 107, 109, 125a, 125b, 125c, 143c), Drs. 462/06 vom 30. Juni 2006, in: http://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2006/0401-0500/462-06.html?nn=5030094.

50 Ulrich Häde: Die Föderalismusreform I. Eine Zwischenbilanz, in: Hermann Gröhe et al. (Hrsg.): Föderalismusreform in Deutschland. Wege zur Stärkung des Parlamentarismus, St. Augustin 2009, S. 35-46, S. 39.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in Wahrheit einer autoritären Einmischung in Länderkompetenzen gleichkomme. Diese Kritik wurde vor allem von den finanzstarken Ländern in den Vordergrund gerückt. Ein in der Forschung häufig identifiziertes Muster im deutschen Bildungsföderalismus besagt, dass institutionelle Eigeninteressen (*polity*) häufig vor politikinhaltlichen Erwägungen (*policy*) stehen.[51] Dies war auch hier der Fall, denn der Vorgang nimmt sich im Rückblick geradezu als Kuriosum aus: Aus Gründen überzogenen Selbstbewusstseins kam es zu einer finanziellen Selbstbeschneidung, die ihresgleichen in der Geschichte der Bundesrepublik suchen dürfte. Problematischerweise musste diese Regelung auch einen Autonomieverlust für finanzschwache Bundesländer nach sich ziehen. Immerhin wurde die Möglichkeit eines Zusammenwirkens von Bund und Ländern bei der Forschungsförderung von überregionaler Bedeutung auf der Basis von festgelegten Vereinbarungen ausgeweitet, und zwar auf den Bereich der Hochschullehre. Dadurch erfuhr der Hochschulpakt, der sich in den Folgejahren zu einem zentralen Instrument der Universitätspolitik entwickeln sollte, eine verfassungsrechtliche Absicherung.[52]

Gerade die zuletzt genannte Verschärfung des Kooperationsverbots führte im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik regelmäßig zu Kontroversen: Bereits im Zuge des zweiten Konjunkturpakets 2009, das die Gewährung von 10 Mrd. Euro an Kommunen und Länder zur Abwehr der Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts vorsah,[53] zeigte sich, dass keine verfassungsrechtliche Grundlage für den Förderbereich der Bildungsinfrastruktur existierte. Im Rahmen der Föderalismusreform II, welche die Finanzbeziehungen von Bund und Ländern insgesamt wieder in Richtung „eines partiell kompetitiven, partiell kooperativen Föderalismus“[54] führte, wurde zum August 2009[55] die drei Jahre zuvor beschlossene Änderung wieder etwas relativiert, indem dem Bund die Möglichkeit gege-

51 Vgl. exemplarisch die Verifizierung dieses Befundes am Fallbeispiel des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in der Dissertation Lena Ulbricht: Föderalismus als Innovationslabor? Diffusion und Durchlässigkeit im Bildungsföderalismus, Baden-Baden 2016, in nuce auf S. 7.

52 Vgl. Schneider: Der neue deutsche Bundesstaat, S. 74.

53 Gesetz zur Umsetzung der Zukunftsinvestitionen der Kommunen und Länder (Zukunftsinvestitionsgesetz) vom 2. März 2009 (BGBl. I, S. 416-428), in: https://www.gesetze-im-internet.de/zuinvg/BJNR042800009.html.

54 Margit Seckelmann: „Renaissance“ der Gemeinschaftsaufgaben in der Föderalismusreform II? in: Die öffentliche Verwaltung 18 (2009), S. 747-757, S. 757.

55 Bundesrat: Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91c, 91d, 104b, 109, 109a, 115, 143d) vom 29. Mai 2009, Drs. 510/09, in: http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=1374&id=1136.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ben wurde, sich bei Naturkatastrophen und außergewöhnlichen Notsituationen finanziell zu engagieren.[56]

Dieser und andere Fälle setzten das Thema Kooperationsverbot immer wieder auf die Tagesordnung. Der Begriff Kooperationsverbot hat sich allgemein durchgesetzt, ist vom Wort her allerdings irreführend. Streng genommen ist die Kooperation zwischen Bund und Ländern als solche nicht prinzipiell verboten, die Möglichkeiten der Kooperation sind nur stark eingeschränkt. Für das Kooperationsverbot sprach die klar abgesteckte Zuständigkeit und Verantwortlichkeit im Bereich der Finanzierung zwischen Bund und Ländern. Eine Reform, so die Argumentation seiner Befürworterinnen und Befürworter, könne möglicherweise kompliziertere Finanzverflechtungen zwischen Bund und Ländern zur Folge haben, wodurch unnötige Bürokratie produziert und die Bildungsförderung weniger effizient werde. Auf der anderen Seite wurde ein großes Fragezeichen hinter die prinzipielle Sinnhaftigkeit und Modernität dieser Einrichtung gerade im Bereich der Universitäts- und Hochschulpolitik gesetzt. Punktuell konnte das Kooperationsverbot auch mit der seinerzeit gültigen Verfassungslage umschifft werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist, wie oben angedeutet, der Hochschulpakt, im Rahmen dessen den Ländern in der ersten Phase zwischen 2007 und 2010 565,7 Mio. Euro zur Verfügung gestellt wurden.[57] Gleiches galt für die Rettung der Hochschulmedizin in Lübeck, die Gründung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) im Zuge der Exzellenzinitiative, die Übernahme der Fernuniversität Hagen durch den Bund oder die Bundesträgerschaft der Berliner Charité.[58] Man kann dieser Aufzählung entnehmen, dass die Kreativität und Flexibilität, das Kooperationsverbot zu umgehen, sehr groß war.

Die politischen Forderungen nach einer *de facto*-Aufhebung des Kooperationsverbots im Bildungsbereich wurden immer lauter. Die Linkspartei

---

56 Vgl. Angelika Pendzich-von Winter/Margot Frisch: Reform der bundesstaatlichen Ordnung. Aufgaben, Arbeitsweise und Ergebnisse der Föderalismuskommission II, in: Härtel (Hrsg.): Handbuch Föderalismus, Bd. II, S. 527-570, insbesondere S. 538 sowie S. 554-556.

57 Vgl. BMBF: Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020 vom 5. September 2007, S. 1, in: https://www.bmbf.de/files/verwaltungsvereinbarung_hochschulpakt2020.pdf. – Vgl. zur Einordnung Sebastian Mahner/Frieder Wolf: Die Bildungspolitik der Großen Koalition, in: Christoph Egle/Reimut Zohlnhöfer (Hrsg.): Die zweite Große Koalition. Eine Bilanz der Regierung Merkel 2005-2009, Wiesbaden 2010, S. 380-402, S. 392-393.

58 Diese Auflistung ist entnommen bei Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulreformen, S. 165.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

verlangte dies bereits 2010.[59] Bundesbildungsministerin Annette Schavan kündigte 2012 eine Aufweichung des Kooperationsverbots für den Bereich der Hochschulpolitik an, nachdem das Thema Finanzierung des Bundes im Bildungsbereich, u.a. durch Initiativen von Hamburg und Schleswig-Holstein im Bundesrat, in den Fokus der Berliner Politik gerückt war.[60] Im Bundestagswahlkampf 2013 machten sich die SPD, die Grünen und die Linkspartei für eine Aufhebung des Kooperationsverbots in der Bildungspolitik stark,[61] während die Union und die FDP sich dieses Thema zwar nicht explizit auf die Fahnen schrieben, sich aber dennoch schleichend auf die von den linken Parteien formulierte Position bewegten.

In diesem Gefüge waren nach der Bundestagswahl 2013 die politischen Voraussetzungen geschaffen, um durch eine Neuformulierung von Art. 91b Abs. 1 GG das Kooperationsverbot im Hochschulbereich abzuschaffen. Der entsprechende Gesetzesentwurf[62] passierte den Bundestag mit großer Mehrheit und wurde im Bundesrat im Dezember 2014 einstimmig angenommen.[63] Art. 91 b, Abs. 1 GG lautet nun:

> „(1) Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung bei der Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken. Vereinbarungen, die im Schwerpunkt Hochschulen betreffen, bedürfen der Zustimmung aller Länder. Dies gilt nicht für Vereinbarungen über Forschungsbauten einschließlich Großgeräten."

59 Vgl. Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE vom 15. Dezember 2009, Drs. 17/291, in: dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/002/1700291.pdf.

60 Vgl. Christoph Titz et al.: Grundgesetzänderung für die Forschung. Schavan entdeckt die Schnelligkeit, in: Der Spiegel vom 5. März 2012.

61 SPD: Das Wir entscheidet. Das Regierungsprogramm 2013-2017, S. 44, in: https://www.spd.de/linkableblob/.../20130415_regierungsprogramm_2013_2017.pdf. – Bündnis 90/Die Grünen: Zeit für den grünen Wandel, S. 106, in: https://www.gruene.de/fileadmin/user.../Gruenes-Bundestagswahlprogramm-2013.pdf. – Die Linke: 100 % sozial. Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2013, S. 34, in: https://www.die-linke.de/.../wahlen2013/bundestagswahlprogramm/bundestagswahlprogramm.2013.pfd.

62 Deutscher Bundestag: Gesetzesentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b) vom 2. Oktober 2014, Drs. 18/2710, in: dip.bundestag.de/btd/18/027/1802710.pdf.

63 Deutscher Bundesrat: Beschluss des Bundesrates. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b) vom 19. Dezember 2014, Drs. 570/14, in: dip.bundestag.de/btd/18/027/1802710.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Seit Beginn des Jahres 2015 sind die Kooperationsmöglichkeiten deutlich erweitert: Hochschulen können nun durch Bundesmittel institutionell gefördert werden, während dies zuvor nur projektorientiert und befristet möglich war, wie etwa beim Hochschulpakt und bei der Exzellenzinitiative. Der Bund hat sich die Zustimmung der Länder teuer erkauft: Im Gegenzug trägt er allein die Kosten für das BAföG, wodurch in den Länderhaushalten Mittel in Höhe von 1,17 Mrd. Euro für Investitionen in Hochschulen freiwerden. Zuvor hatten die Länder das BAföG zu 35 % mitfinanziert. Es wurden seinerzeit von vielen namhaften Stimmen Wünsche geäußert, was sich nun mit dem frei werdenden Geld alles machen ließe.[64] Die frei werdenden Mittel fließen von Land zu Land allerdings unterschiedlichen, nicht nur im Hochschulbereich angesiedelten Zwecken zu.[65]

Mit dem Fall des Kooperationsverbots ist zumindest ein erster wichtiger Schritt hin zu einer zukunftsorientierten Universitätspolitik getan. Die große Einigkeit der politischen Kräfte bei diesem zentralen Anliegen wirft ein umso problematischeres Licht auf den unnötigen, jahrelangen Streit um dieses Thema, der sich nur mit historisch-kulturell geronnenen Beharrungskräften des deutschen Bildungsföderalismus sowie machtpolitischer Kleinstaaterei einigermaßen erklären, aber nicht wirklich verstehen lässt. Unter dem Strich haben die Föderalismusreformen der vergangenen Jahre den Abstimmungsbedarf zwischen Bund und Ländern eher erhöht anstatt ein grundsätzliches Auseinanderdriften regionaler Landeshochschulsysteme zu bewirken.[66] Die Dynamik der vergangenen Jahre auf diesem Feld lässt erwarten, dass es nicht die letzte Reform des Bildungsföderalismus im hochschulpolitischen Bereich gewesen sein wird.

Die skizzierten Entwicklungen lassen sich politologisch wie folgt einordnen: Die Handlungslogik im Verhältnis zwischen Bund und Ländern beruhte größtenteils auf einem Tauschgeschäft zwischen Geld, das in der Regel beim Bund verortet werden kann, und Gestaltungsmöglichkeiten, die zumeist bei den Bundesländern liegen. Föderalismus und Kulturho-

64 o. V.: Wünsch dir was! Acht Experten zum Ende des Kooperationsverbots, in: DIE ZEIT vom 11. Dezember 2014. – Vgl. Marion Schmidt: Die arme Retterin, in: DIE ZEIT vom 11. Dezember 2014.

65 Vgl. etwa Christopher Onkelbach: Bund verärgert über NRW. Kein Geld für die Unis, in: Der Westen vom 12. Mai 2015, http://www.derwesten.de/politik/unis-das-geld-haette-uns-geholfen-id10655234.html?onepage=true. – Vgl. ferner Miriam Olbrisch: Am Tropf der Länder, in: Der Spiegel 31 (2016), S. 48-49, S. 49.

66 Vgl. Peer Pasternack: Hochschulen nach der Föderalismusreform, Berlin 2011, S. 352.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

heit der Länder sind prägende Charakteristika der bundesdeutschen Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Selbst wenn der zentralstaatliche Einfluss in den 1960er und 1970er Jahren gestärkt wurde, nur um später gelockert und schließlich wieder ausgebaut zu werden, war der Kulturföderalismus stets die dominierende Größe der deutschen Universitätspolitik. Die Probleme der damit verbundenen institutionellen Strukturen sind von der der Politikwissenschaft seit langem erkannt und beschrieben worden: Gerhard Lehmbruch hat bereits 1975 die These vom Strukturbruch entwickelt, der sich entlang des dualistischen Parteienwettbewerbs mit der ihm inhärenten Konkurrenzlogik auf der einen Seite und dem verflochtenen Verbundföderalismus mit der ihm inhärenten Kooperationslogik auf der anderen Seite entspannt.[67] Während Lehmbruchs Ansatz institutionell-historisch ausgelegt ist, wählte Fritz W. Scharpf zur Analyse des gleichen Problems eine polit-ökonomische Herangehensweise. Scharpf prägte den häufig zitierten Begriff der „Politikverflechtungsfalle": Unterschiedliche politische Entscheidungsebenen, die jeweils demokratisch legitimiert sind und sich entsprechend gegenüber ihrer Wählerinnen- und Wählerschaft zu verantworten und zu profilieren haben, geraten in die Situation, dass die eine Ebene aufgrund der rechtlich festgelegten Spielregeln von der anderen abhängig ist. Die Konsequenz dieses Dilemmas ist nicht selten entweder eine wechselseitige Blockade oder ein probleminadäquates Durchlavieren. Wenn nun noch die Unfähigkeit hinzutritt, aufgrund von wechselseitigen Blockaden die rechtlichen Spielregeln zu verändern, so ist die Politikverflechtungsfalle komplett.[68] Aus gesellschaftlicher Perspektive ist zudem eine gewisse Unübersichtlichkeit und mangelnde Nachvollziehbarkeit zu kritisieren: Die komplexen Aushandlungsprozesse des deutschen Bildungsföderalismus führen häufig dazu, dass nicht mehr nachvollziehbar ist, wer zu welchem Zeitpunkt welche Entscheidung auf welcher Ebene getroffen hat. Insofern bleibt der Bildungsföderalismus Anspruch und Herausforderung zugleich: „Eine der politischen Daueraufgaben im Föderalismus ist es, ein ausgewogenes Verhältnis von Vielfalt und Einheitlichkeit im Bildungswesen zu sichern."[69] Die Vielfalt ist politisch wie verfassungsrechtlich gewollt und kann sowohl vor dem Hintergrund historisch-kultu-

67 Vgl. Gerhard Lehmbruch: Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Regelsysteme und Spannungslagen im Institutionengefüge der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl., Wiesbaden 2000 (1. A. 1976).

68 Vgl. erstmals beschrieben bei Fritz W. Scharpf: Die Politikverflechtungs-Falle. Europäische Integration und deutscher Föderalismus im Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift 4 (1985), S. 323-356.

69 Führ: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, S. 81.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

reller Traditionen wie gesellschaftlicher Erwartungshaltungen begründet werden. Jedoch stellt sie die Politik immer wieder vor große Herausforderungen, einen angemessenen Mittelweg zwischen einheitlichen Standards und wünschenswerter Variation zu finden.

3.3 Der europäische Kontext

„If I were to start again, I would start with education."
(Jean Monnet, 1888-1979)

In Bezug auf die deutsche Hochschulpolitik lässt sich wie in vielen anderen Politikfeldern auch ein Trend zur Internationalisierung erkennen.[70] Dies lässt sich vor allem am europäischen Kontext festmachen. Die Europäisierung durch die seit 1987 existierenden ERASMUS-Programme zur Förderung des Studierendenaustauschs sowie die seit 1984 aufgelegten Forschungsförderungsprogramme, die seit 2014 unter dem Titel „Horizon" laufen, sollen an dieser Stelle der Vollständigkeit halber Erwähnung finden.[71] Im Folgenden soll es primär um den Bologna-Prozess gehen, da dieser die deutsche Universitätslandschaft in gewisser Weise mehr verändert hat als viele andere innenpolitisch angestoßene Hochschulreformen zuvor. Um dessen Bedeutung besser verstehen zu können, lohnt zunächst der grundsätzliche Blick auf das Verhältnis von Nationalem und Europäischem in der Bildungspolitik im Allgemeinen und in der Hochschulpolitik im Besonderen. Beides sind über Jahrzehnte hinweg Politikfelder gewesen, in denen die Nationalstaaten engagiert auf ihrer Ei-

70 Vgl. Karola Hahn: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien, Wiesbaden 2004. – Ulrich Teichler: Die Internationalisierung der Hochschule. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt a. M. 2007. – Fraenkel-Haeberle: Die Universität im Mehrebenensystem, insb. S. 313-374. – Vgl. zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten Internationalisierung, Globalisierung und Europäisierung in Bezug auf die Wissenschaftspolitik Ulrich Teichler: Europäisierung der Hochschulpolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 51-70, S. 52-53. – Vgl. Manuel Becker/Orsina Kather: Die Hochschulpolitik zwischen europäischen Initiativen und nationalen Antworten. Eine Analyse anhand der Fallbeispiele Serbien und Türkei, in: Zeitschrift für Politik 3 (2017), S. 251-272.

71 Vgl. hierzu Tim Flink: EU-Forschungspolitik. Von der Industrieförderung zu einer pan-europäischen Wissenschaftspolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 79-97.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

genständigkeit bestanden hatten[72] und die aus dem Vergemeinschaftungsprozess weitgehend ausgeklammert worden waren.[73] Nicht zuletzt die kulturellen und identitätsstiftenden Faktoren, die sich in Bildungs- und Hochschulsystemen manifestieren, trugen dazu bei, dass die Mitgliedstaaten ihre nationale Souveränität besonders sensibel verteidigten.[74] In den klassischen Verträgen fanden bildungspolitische Gesichtspunkte allenfalls im Zusammenhang mit der Berufsausbildung und der Anerkennung von Abschlüssen Erwähnung.[75] Immerhin findet sich im 1957 verabschiedeten Gründungsvertrag der „Europäischen Atomgemeinschaft" die Idee, eine supranationale europäische Universität zu gründen.[76] Dazu sollte es nicht kommen, aber immerhin dokumentiert dieser Vorschlag die Präsenz hochschulpolitischer Themen bereits in dieser frühen Phase der europäischen Integration.

Die Anerkennung der Bildungspolitik als eigenständiger Politikbereich folgte erst in den 1970er Jahren.[77] In den 1980er Jahren begann der europäische Integrationsprozess eine immer größere Dynamik zu entfalten,

---

72 Vgl. Ulrich Teichler: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, Frankfurt a. M 1990. – Andreas Fürst: Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten, Frankfurt a. M. 1999.

73 Vgl. Stefan Cludius: Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik, Frankfurt a. M. 1995. – Hans-Ulrich Gallwas: Bildungsföderalismus in der Europäischen Gemeinschaft unter rechtlichen Aspekten, München 1991. – Sabine Hornberg: Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis, Frankfurt a. M. 1999. – Europäische Kommission (Hrsg.): Die Zusammenarbeit im Bildungsbereich der Europäischen Union, Luxemburg 1994. – Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch „Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft", Luxemburg 1996.

74 Vgl. Johan P. Olsen/Peter Maassen: European Debates on the Knowledge Institution. The Modernization of the University at the European Level, in: Maassen/Olson (Hrsg.): University Dynamics and European Integration, S. 3-22, S. 5.

75 Vgl. Peter Becker/Radostina Primova: Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der Forschungsgruppe EU-Integration, Stiftung Wissenschaft und Politik, Nr. 7, Berlin 2009, S. 4.

76 Vgl. Vertrag zur Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft, in: BGBl. 1957 II vom 19. August 1957, Nr. 23, S. 1014-1223, Art. 9., in: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl257i0753.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl257i0753.pdf%27%5D__1467380401227.

77 Vgl. Anne Corbett: Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Higher Education Policy, 1955-2005, New York 2005, S. 23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die sich in der deutschen Hochschulpolitik langsam, aber sicher bemerkbar machte. Ein wichtiger Meilenstein war die Verabschiedung des ERASMUS-Mobilitätsprogramms 1987, das alleinverantwortlich von der Europäischen Kommission auf den Weg gebracht wurde.[78] Generell weitete der Europäische Gerichtshof die Kompetenzen der Kommission im bildungs- und hochschulpolitischen Bereich in dieser Zeit weiter aus,[79] wogegen sich zahlreiche Mitgliedstaaten wendeten.[80] Anfang der 1990er Jahre wurden zahlreiche bildungs- und forschungspolitische Programme auf den Weg gebracht, wie etwa das LINGUA-Programm zum Erlernen von Fremdsprachen in Lehrerinnen-/Lehrerfortbildungen, die Fortsetzung des ERASMUS-Programms oder das COMETT-Programm zur Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen.[81] Zwar wurde noch im EG-Vertrag von Maastricht die „Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung" zum Ziel erklärt, eine Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften wurde jedoch ausdrücklich ausgeschlossen.[82] Die bildungspolitische Kompetenz wurde mit der Einführung des Subsidiaritätsprinzips klar auf der Ebene der Mitgliedstaaten verortet.[83] Gerade derjenige Vertrag, der die Vollendung des Binnenmarktes besiegelte und einen nicht unerheblichen Teil an Vergemeinschaftung schuf, wandte sich explizit gegen eine tiefergehende Integration auf dem Bildungssektor.

Diese lange Zeit prägende politische Zurückhaltung gegenüber einer Vertiefung europäischer Hochschul- und Bildungspolitik spiegelte sich auch in der Forschung wider: Bildungstheorie und europäische Integrationsforschung wurden in der Politikwissenschaft lange Zeit getrennt voneinander behandelt. Die Europäisierungseffekte im Bereich von Bildungs- und Hochschulpolitik wurden kaum systematisch analysiert.[84] Während die europäische Integrationsforschung sich lange kaum für universitätspolitische Themen erwärmen konnte, bewegte sich die hochschulpolitische

78 Vgl. Corbett: Higher Education as a Form of European Integration, S. 15.
79 Vgl. Becker/Primova: Die Europäische Union und die Bildungspolitik, S. 5.
80 Vgl. ebd., S. 5.
81 Vgl. Reuter: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, S. 50-51.
82 Vertrag über die Europäische Union, in: Amtsblatt Nr. C 191 vom 29. Juli 1992, Art. 126, 149-150.
83 Vgl. ebd., Art. 3b.
84 Vgl. Christoph Knill/Michael Dobbins: Theorien der Europäisierung. Kritische Bestandsaufnahme und Implikationen für die Bildungsforschung, in: Karin Amos et al. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis, Baden-Baden 2013, S. 17-36, S. 17.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Forschung vorwiegend im nationalen Rahmen.[85] Erst seit Mitte der 2000er Jahre ist es verstärkt zu interdisziplinären Arbeiten in diesen bis dato getrennten Forschungsfeldern gekommen.[86]

Das hochschulpolitische Instrumentarium der EU kann in drei Kategorien unterteilt werden: (a) unmittelbare rechtliche Wirkung entfaltende „harte" Politikinstrumente, die aufgrund der primärrechtlichen Festschreibung im Maastrichter Vertrag von nachrangiger Bedeutung sind;[87] (b) in Empfehlungen sich niederschlagende „weiche" Politikinstrumente im Geiste der „Offenen Methode der Koordinierung" (OMK), die trotz ihres rechtlich nicht bindenden Charakters eine beträchtliche Wirkungskraft entfalten;[88] sowie (c) finanzielle Förderprogramme, die stetig ausgebaut wurden, wie beispielsweise das ERASMUS+-Programm.[89] Im Vergleich mit anderen Politikfeldern dominieren in der Hochschulpolitik nach wie vor in erster Linie weiche Steuerungsformen.[90] Die Wirkungskraft europäischer Initiativen in der Hochschulpolitik wird durch institutionelle Besonderheiten, sozioökonomische Faktoren sowie durch bildungspolitische Traditionen auf nationaler Ebene beeinflusst.[91] Wie Peter Becker mit Hilfe historisch-institutionalistischer Ansätze gezeigt hat, waren auf der Akteursebene vor allem die Europäische Kommission, der Europäische Gerichtshof, das Europäische Parlament sowie verschiedene Interessenverbände Triebkräfte einer verstärkten Europäisierung. Auf der systemischen Ebene dürfte vor allem die ökonomische und beschäftigungspolitische Be-

85 Vgl. Irina Bohn et al.: Europäisierung als Einflussfaktor auf bildungspolitische Governanceprozesse, in: Amos et al. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum, S. 285-289, S. 287.

86 Vgl. Peter Maassen/Johan P. Olson (Hrsg.): University Dynamics and European Integration, Dordrecht 2007. – Alberto Amaral et al. (Hrsg.): European Integration and the Governance of Higher Education and Research, Dordrecht 2009. – Amos et al. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum.

87 Vgl. Balzer/Hummrich: Bildungspolitik, S. 273-277.

88 Vgl. ebd. – Vgl. Martina Vukasovic/Mari Elken: Higher Education Policy Dynamics in a Multi-Level Governance Context. A Comparative Study of Four Post-Communist Countries, in: Pavel Zgaga et al (Hrsg.): The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries, Frankfurt a. M. 2013, S. 261-286, S. 266-267.

89 Vgl. Balzer/Hummrich: Bildungspolitik, S. 273-277. – Vgl. https://www.erasmusplus.de/erasmus/.

90 Vgl. Knill/Dobbins: Theorien der Europäisierung, S. 29.

91 Vgl. ebd., S. 25-34.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

deutung der Bildungspolitik für diese Tendenzen verantwortlich sein.[92] In jedem Fall stellt die Bildungspolitik heute ein wesentliches Politikfeld im europäischen Mehrebenensystem dar.[93] Die tradierte nationale Bildungssouveränität geriet „zunehmend in den Einflussbereich inter- und supranationaler Akteure […] und [es etablierte] sich ein transnationaler Bildungsraum."[94]

Mit der Verabschiedung der „Gemeinsamen Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung"[95] vom 19. Juni 1999 in Bologna leiteten die vier größten Volkswirtschaften Europas, also Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich Großbritannien und Italien, eine regelrechte „Revolution"[96] ein, die als „Urknall"[97] beschrieben wird. Nun wurde ein angestammter Hort nationaler Souveränität für die supranationale Ebene geöffnet.[98] Die Reforminitiative war zunächst von außerhalb des institutionellen Rahmens der Europäischen Union angestoßen worden und die Kommission war an dem rein intergouvernementalen Prozess erst gar nicht beteiligt.[99] Das Ganze spielte sich auf eher lockerer institutioneller und administrativer Basis ab, die es der Kommission

92 Vgl. Peter Becker: Die europäische Bildungspolitik. Entstehung und Entwicklung eines europäischen Politikfeldes, in: Amos et al. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum, S. 37-61, S. 54-59.

93 Vgl. Carolin Balzer/Christoph Humrich: Bildungspolitik, in: Hubert Heinelt/Michele Knodt (Hrsg.): Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens, Baden-Baden 2008, S. 271-292.

94 Josef Schrader et al.: International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat. Erfahrungen und Perspektiven interdisziplinärer Zusammenarbeit, in: Amos et al. (Hrsg.): Europäischer Bildungsraum, S. 7-15, S. 7.

95 Bologna-Deklaration. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur europäischer Hochschulbildung, Bologna vom 19. Juni 1999, in: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=30137.

96 Vgl. Oliver Maassen: Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland, Frankfurt a. M. 2004. – Ähnlich Thomas Walter: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik, Wiesbaden 2006.

97 Vgl. Fraenkel-Haeberle: Die Universität im Mehrebenensystem, S. 325.

98 Vgl. Kasper Bargholt: The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy, in: Higher Education in Europa 1 (2005), S. 23-29. – Jeroen Huisman/Marijk van der Wende: The EU and Bologna. Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas, in: European Journal of Education 3 (2004), S. 349-357.

99 Vgl. Guy Neavy/Peter Maassen: The Bologna-Process. An Intergovernmental Policy Perspective, in: Maassen/Olson (Hrsg.): University Dynamics and European Integration, S. 135-154, S. 141.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schließlich ermöglichte, gleichsam durch die Hintertür Einfluss zu nehmen und ab 2001 als Mitglied in den Prozess integriert zu werden.[100] Im Laufe des Bologna-Prozesses rückten vor allem die Universitäten in das Zentrum des europäischen Integrationsprozesses.[101]

Worum ging es konkret bei dem Reformprozess? Kernanliegen der Bologna-Reform war die Schaffung eines europäischen Hochschulraums, wofür in der Deklaration sechs konkrete Unterziele formuliert wurden: die Schaffung vergleichbarer Abschlüsse, die Etablierung einer gestuften Studienstruktur, die Einführung eines ECTS-Systems sowie die Förderung von Mobilität, von Qualitätssicherung und von Europäisierung in der Hochschulbildung. In den Folgebeschlüssen von Prag 2001, Berlin 2003 und London 2007 wurden noch die Einbeziehung von Hochschulen und Studierenden in den Reformprozess, die Erweiterung der zweizyklischen Studienstruktur um den dritten Zyklus der Promotion sowie die Aufnahme des Ziels der Beschäftigungsfähigkeit als weiteres Ziel des Bologna-Prozesses ergänzt.[102] Analytisch können diese Ziele auf drei Reformbereiche heruntergebrochen werden, die den tradierten Forschungs-, Lehr- und Studiumsalltag an den deutschen Universitäten massiv beeinflussten:

(1) *die Etablierung einer Zwei-Zyklen-Struktur im Studiensystem*: Ein zentrales Ziel bestand darin, das klassische Studium in zwei Bereiche zu unterteilen: einen arbeitsmarktorientierten ersten Teil, der in verkürzter Zeit

100 Vgl. ebd., S. 136-137. – Becker/Primova: Die Europäische Union und die Bildungspolitik, S. 23.

101 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission. Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, KOM(2003) 58 endg. vom 5. Februar 2003, in: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/de/misc/75112.pdf. – Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation, KOM(2006) 203 endg. vom 10. Juni 2006, in: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:52006DC0208.

102 Vgl. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Prag 2001, in: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/.../Prag_kommunique_2001.pdf. – Vgl. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, Berlin 2003, in: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/../Berlin_communique_2003.pdf. – Vgl. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, London 2007, in: https://www.hrk.de/fileadmin/.../London_Kommunique_Bologna_2007.pdf, S. 7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mit dem Bachelor-Abschluss abschließt; darauf aufbauend einen zweiten Teil mit stärker forschungsorientierten Master-Studiengängen, die nach dem ursprünglichen Plan nur noch von einem geringen Teil der BA-Absolventen weiterstudiert werden sollten.[103] Handlungsleitende Motive für die Bildungsminister waren eine Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer, eine Anpassung an das angelsächsische Bildungssystem, die Förderung von Mobilität sowie eine Verringerung von Studienabbruchquoten.

(2) *die Modularisierung von Lerninhalten und die damit verbundene Einführung von ECTS-Punkten*: Unmittelbar mit der Einführung gestufter Studiengänge verbunden war die Gliederung von Studiengängen in Module und die Quantifizierung von aufgebrachter Leistung in Verrechnungseinheiten. Der Stoff des Studiums sollte in thematisch zueinander passende Einheiten eingeteilt werden, die mit Hilfe von vorgeblich objektiv vergleichbaren Lernumfangmessungen erfasst werden.[104] Die Idee bestand darin, einzelnen Punkten oder *credits* eine konkrete Arbeitsbelastung in Stunden zuzuordnen.[105] Damit sollte nicht bloß die Anwesenheitszeit während einer Lehrveranstaltung, sondern auch die jeweiligen Vor- und Nachbereitungsphasen sowie der Zeitaufwand für das Anfertigen von Seminararbeiten bzw. der Lernaufwand für eine bestimmte Klausur erfasst werden.[106] Die zentralen Ziele der Einführung dieser ECTS-Punkte waren es, eine höhere Transparenz, eine bessere Koordination und vor allem eine höhere Kompatibilität zwischen verschiedenen Hochschulen zu gewährleisten.[107]

---

103 Vgl. Ulrich Welbers (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen, Neuwied 2001. – Stefanie Schwarz-Hahn/Meike Rehburg: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004. –Peter Wex: Bachelor und Master. Ein Handbuch, Berlin 2005.

104 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungs- und Forschungsplanung: Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn 2002. – Vgl. Dieter Hannemann: ECTS und Workload. Zeitbemessung in Studiengängen, in: Die Neue Hochschule 6 (2003), S. 20-23.

105 Vgl. Europäische Kommission (Hrsg.): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), Kernpunkte, Luxemburg 2004. – Rolf Schulmeister/Christiane Metzger (Hrsg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster 2011.

106 Vgl. Hartwig Brandl/Daniel Gunzer: ECTS. Die Workload-Problematik, in: Paul Kellermann et al. (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden 2009, S. 163-172.

107 Vgl. Stifterverband der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz, Koordination, Kompatibilität, Essen 2000, in:

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(3) *der Aufbau von Qualitätssicherungssystemen*: Ein dritter wichtiger Baustein bestand darin, die Studiengänge einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess mit fortlaufenden Qualitätssicherungsmaßnahmen zu unterwerfen.[108] Im Berlin-Kommuniqué der europäischen Hochschulminister aus dem Jahre 2003 wurde dieser Punkt erstmals konkretisiert: Es sollten Evaluierungen von Programmen oder Institutionen einschließlich interner Bewertungen, externer Beurteilungen, einer Beteiligung der Studierenden und einer Veröffentlichung der Ergebnisse ebenso eingeführt werden wie ein Akkreditierungssystem zur Zertifizierung und Zulassung von Studiengängen.[109] Zentrale Aufgabe der Akkreditierungen sollte die Überprüfung der Studierbarkeit von Studiengängen sein.[110] Zeitgleich sollte den Hochschulen aber auch eine größere Autonomie eingeräumt werden, um Wettbewerb und Eigenverantwortung als zentrale Prinzipien zu einer Leistungsverbesserung zu etablieren.[111]

Diese drei Kernbereiche der Bologna-Reform sind mittlerweile flächendeckend an den deutschen Hochschulen eingeführt worden.[112] Ohne Übertreibung lässt sich heute bilanzieren, dass sich das Studium an einer deutschen Universität damit innerhalb der vergangenen anderthalb Dekaden stellenweise stärker verändert hat als in den 200 Jahren zuvor. Die Chiffre „Bologna" ist in der hochschulpolitischen Debatte der Bundesrepublik aber nicht in erster Linie mit dem Stichwort Europäisierung oder Internationalisierung konnotiert, sondern steht paradigmatisch in zumeist kritischer Perspektive für die zunehmende Ökonomisierung und Zweckrationalisierung von Bildung, Universität und Wissenschaft. Nicht von

---

http://www.stifterverband.de/pdf/credits_an_deutschen_hochschulen_2000.pdf.

108 Vgl. Winfried Benz et al. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen, 2. Aufl., Berlin 2008.

109 Vgl. o. V.: „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen". Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19. September 2003 in Berlin, in: http://www.gender-curricula.com/fileadmin/media/media-curricula/Gender_in_Studium_und_Lehre/berlin_kommunique.pdf, S. 3.

110 Hans-Jürgen Brackmann: Akkreditierung. Ein Arbeits- und Lernprozess, in: Die neue Hochschule 5 (2003), S. 9-12.

111 Manfred Erhardt: Mehr Qualität und Leistung durch Wettbewerb und Eigenverantwortung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26 (2002), S. 3-6.

112 Vgl. die Bilanz bei Martin Winter: Das neue Studieren. Chancen, Risiken Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, HIS-Arbeitsbericht, Wittenberg 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ungefähr erinnerten die Protestformen und Argumente gegen Bologna in den 2000er Jahren manche Beobachtende an die Studierendenproteste der 1960er und 1970er Jahre. Krisendiskurs, Misereempfindung, eine gewisse Selbstreferentialität, Sorge um die Freiheit von Forschung und Wissenschaft sind wesentliche Elemente, die Anne Rohstock im Epilog ihrer Dissertation herausarbeitet.[113] Nach wie vor reißen weder die Kritik an den Veränderungen noch die Forderung nach weiteren Reformschritten ab.[114] Eine groß angelegte Umfrage des Deutschen Hochschulverbands (DHV) unter 1.200 Hochschullehrenden führte Ende 2016 zu einem vernichtenden Verdikt über den Bologna-Prozess; vor allem der Aufwuchs an Bürokratie und Prüfungsaufgaben zu Lasten der Kernaufgaben Forschung und Lehre wird beklagt.[115] Die problematischen Aspekte des Bologna-Prozesses allerdings allein auf die supranationale Ebene zu beziehen, geht am Kern der Dinge vorbei, da der Bologna-Prozess „weder unter dem Dach der EU stattfindet noch rechtverbindliche Verpflichtungen generiert. Die Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung bekunden lediglich eine Absicht, auf ihre gemeinsamen Ziele hinzuarbeiten […].“[116] Entscheidend für die Umsetzung war der Wille von maßgeblichen Akteuren in Bund und Ländern.

Seit der Initiierung des Bologna-Prozesses ist eine nicht mehr rückgängig zu machende Dynamik auf europäischer Ebene zu beobachten,[117] sodass mancher Autor gar schon von einer „Priorität der europäischen Politik“[118] spricht – eine Einschätzung, die allerdings wohl etwas zu weit geht. Auch im Bologna-Zeitalter bleibt der Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik ein Politikfeld, auf dem nach wie vor nationale Eigenheiten dominieren. So ist die Hochschulpolitik auch im aktuellen europäischen Vertragswerk lediglich im Sinne einer Koordinierungs- und

113 Vgl. Rohstock: Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“?, S. 415-422.

114 Vgl. exemplarisch Ludwig Huber: Wie studiert man in „Bologna“? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung, in: Barbara M. Kehm (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 295-308. – Vgl. Peter Wex: Eine Bilanz der nicht erreichten Ziele. 20 Jahre Bologna-Reform, in: Forschung & Lehre 7 (2019), S. 626-627.

115 Vgl. Thomas Petersen: Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre (Auswertungsbericht), in: Forschung & Lehre 1 (2017), S. 974-976. – Vgl. ebenso eine Folgeuntersuchung Thomas Petersen: Die Forschung ist frei, aber…, in: Forschung & Lehre 3 (2020), S. 194-197.

116 Wolf: Die Bildungsausgaben der Länder im Vergleich, S. 60.

117 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Da ist sie wieder!, in: DIE ZEIT vom 16. Juni 2016.

118 Becker: Die europäische Bildungspolitik, S. 37.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unterstützungsfunktion konzipiert.[119] Die Bedeutung gerade dieses Feldes als Reservoir zur Schärfung spezifisch nationaler Identitäten ist noch immer sehr hoch. Dies gilt gerade für die Bundesrepublik, die über eine tradierte Struktur innerstaatlicher Kompetenzverteilung verfügt, die sich gegenüber europäischen Harmonisierungstendenzen als in beachtlichem Maße resistent erweist.

3.4 Die Akteure

„Viele Köche verderben den Brei."
(Volksmund)

Die Universitäten und Hochschulen sind zentrale Akteure des deutschen Hochschulsystems. Sie agieren jedoch in einem komplexen Geflecht weiterer wissenschaftlicher und politischer Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, das durch eine große Vielfalt gekennzeichnet ist. Wie in Kapitel 1.3 herausgearbeitet, ist die konkrete Universitäts- und Hochschulpolitik in den größeren Kontext der Wissenschaftspolitik eingelassen. Das Wissenschaftssystem der Bundesrepublik ist ein Paradebeispiel für die föderalistische „Politikverflechtung"[120], auf die bereits eingegangen worden ist. Bund, Länder und auch Kommunen wirken an hochschulpolitischen Prozessen mit. Für die Koordination der verschiedenen Ebenen, für Beratung, für Interessenvertretung und für die eigentliche Forschung existieren verschiedene Institutionen, die nun in ihrem Profil, ihrer Zusammensetzung, ihren Kompetenzen und in ihren Spezifika in der gebotenen Kürze vorgestellt werden sollen.

Zur Orientierung in diesem Akteursgeflecht bieten sich verschiedene Herangehensweisen an. In Anlehnung an Rudolf Stichweh[121] hat Reinhard Kreckel die hochschulpolitische Akteurskonstellation als System konzentrischer Kreise beschrieben, in dessen Zentrum die jeweilige Universität steht: Den ersten Kreis beschreibt der kommunale Kontext, den zwei-

119 Vgl. Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (Konsolidierte Fassung), in: Amtsblatt der Europäischen Union C 326/47 vom 26. Oktober 2012, Art. 165, in: https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026de.pdf.

120 Vgl. Fritz W. Scharpf et al.: Politikverflechtung. Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik, Kronberg 1976.

121 Vgl. Rudolf Stichweh: Universität in der Weltgesellschaft, Akademische Rede zum Dies Academicus der Universität Bern 2009, in: https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/papers.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten das Bundesland, den dritten Kreis die bundespolitische Ebene, an vierter Stelle stehen intermediäre hochschulpolitische Akteure und zuletzt wird das supranationale Umfeld auf europäischer und globaler Ebene aufgeschlüsselt.[122] Im Folgenden wird ein anderer Ansatz gewählt, der sich weniger an das Leitbild der konzentrischen Kreise anlehnt, sondern eine Typologisierung entlang systematischer Kategorien entwickelt.

Fünf verschiedene Typen von Institutionen lassen sich mit Blick auf ihre Funktion und ihren Zuschnitt identifizieren:

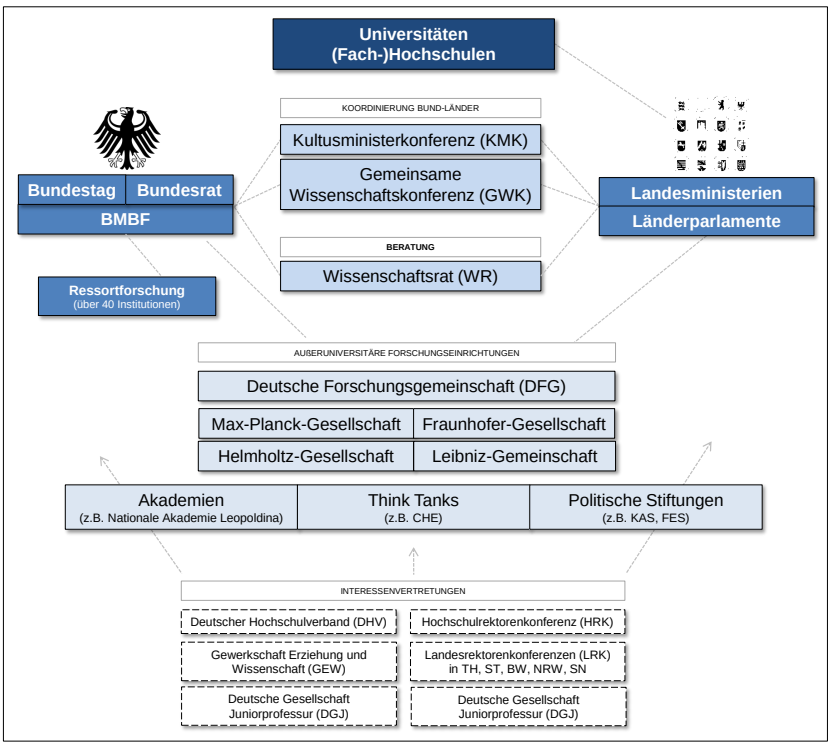
(1) staatliche Ministerien, konkret das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die entsprechenden Landesministerien, für NRW das Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW NRW) sowie die den staatlichen Behörden nachgeordneten Institutionen der Ressortforschung;
(2) Koordinationsgremien zwischen Bund und Ländern, konkret die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK), die Gemeinsame Wissenschaftskommission (GWK) mit ihrem Vorgänger, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) bis 2007;
(3) Beratungsorgane wie der Wissenschaftsrat (WR) und weitere;
(4) die außeruniversitären Forschungsorganisationen mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) an der Spitze;
(5) Interessenvertretungen wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Hochschulverband (DHV) und weitere.

122 Vgl. Reinhard Kreckel: Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 59-77, S. 65-73.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Diese Akteurskonstellation lässt sich wie folgt visualisieren:

Abb. 1: ***Akteure der deutschen Wissenschaftspolitik***



Quelle: eigene Darstellung

(1) Staatliche Ministerien:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MKW NRW): Ein eigenes Ministerium für den Bereich der Bildungspolitik existiert in der Bundesrepublik erst seit 1969. Aus dem seinerzeitigen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) wurde 1972 der Bereich für Forschung und Technologie ausgegliedert, 1994 wurden beide Bereiche wieder zusammenge-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

führt.[123] Für die hier interessierenden Zusammenhänge ist es von besonderer Bedeutung, dass die Neuschaffung bzw. Daseinsberechtigung des BMBF[124] vor allem mit der Hochschul- und Universitätspolitik begründet wurde. Wechselnder Ressortzuschnitt und innerministerielle Konkurrenz sind charakteristisch für dieses Ministerium,[125] dessen Zuständigkeitsbereich offenkundig nicht so klar wie bei anderen Ministerien definiert ist. Die konkreten Zuständigkeiten werden je nach Ausrichtung und Konkurrenzen in der jeweiligen Regierung immer wieder neu im parteipolitischen Wettbewerb ausgehandelt. Im Vergleich zu Ministerien wie Innen, Außen, Finanz und Justiz wird man das BMBF als Ministerium von untergeordneter Bedeutung einstufen müssen. Es zählt zu denjenigen Ministerien, dessen Minister am häufigsten wechseln.[126] Aus der tradierten Kulturhoheit der Länder heraus ist es zu erklären, dass das BMBF politisch eine tendenziell zurückgenommene Rolle einnimmt.[127] Forschungs-, Bildungs- oder Wissenschaftsministerien sind im internationalen Vergleich auch keine solche Selbstverständlichkeit, wie man meinen könnte. Sie existieren erst seit einigen Jahrzehnten und es gibt sie keinesfalls flächendeckend. Das gilt vor allem für zwei der führenden Wissenschaftsnationen: Die USA verfügen zwar – im Übrigen auch erst seit 1979 – über ein „Department of Education", aber über kein eigenes Forschungsministerium. Auch Großbritannien hat zwar ein „Department for Education", aber lediglich ein dem „Department of Trade and Industry" angegliedertes „Office of Science and Technology" (OST). Für Deutschland ist daher gelegentlich die Frage gestellt worden, ob man überhaupt ein Forschungsministerium

123 Vgl. zur Historie kompakt Führ: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, S. 74-75. – Vgl. zudem Weingart/Taubert: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 11-15.

124 Einen kompakten Überblick zu Historie, Rolle, Aufgaben und den letzten Initiativen bietet Matthias Kölbel: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als wissenschaftspolitischer Akteur, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 533-548.

125 Vgl. Weingart/Taubert: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 12.

126 Vgl. ebd., S. 21.

127 Vgl. Andreas Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 363-376, S. 364-365. – Vgl. ebenso die Überarbeitung Andreas Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 485-501.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

des Bundes benötige.[128] Andreas Stucke hat diese Frage bejaht und dies vor allem damit begründet, dass das Ministerium ein starker Garant außeruniversitärer Forschung und ein Advokat der immer wichtiger werdenden Internationalisierung sei.[129]

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder verfügen alle 16 deutschen Bundesländer über eigene Ministerien für die Bereiche Schule, Bildung, Wissenschaft, Kunst und Kultur. Ihr Zuschnitt variiert von Bundesland zu Bundesland. In den meisten Bundesländern sind es zwei Ministerien, in Bayern gab es bis zur letzten Wahl 2018 traditionell nur ein „Bayrisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst", das alle Bereiche bündelte. Aber auch hier hat man sich inzwischen für eine Aufteilung in zwei Ministerien entschieden. In manchen Bundesländern sind es drei Ministerien, die sich die genannten Aufgabenbereiche teilen, so auch in Nordrhein-Westfalen. Die Ministerienbezeichnung auf Länderebene variieren häufig nach Regierungswechseln. In dem hier untersuchten Zeitraum hieß das Ministerium zwischen 2005 und 2010 Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie; zwischen 2010 und 2017 hieß es Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung und seit 2017 heißt es Ministerium für Kultur und Wissenschaft. Die Wurzeln dieses Ministeriums fallen in die Zeit der engagierten Reformbemühungen im Hochschulbereich auf Bundes- und Länderebene der 1960er und 1970er Jahre (vgl. Kapitel 2.6.2). Es wurde 1970 als Ministerium für Wissenschaft und Forschung gegründet. Interessant ist, dass es mit Johannes Rau (1970-1978) und Hannelore Kraft (2002-2005) von zwei Personen geführt wurde, die später Ministerpräsident bzw. Ministerpräsidentin werden sollten.

Institutionen der Ressortforschung: Das Spezifikum der „Ressortforschung" besteht darin, dass die sie tragenden Institutionen einer direkten staatlichen Aufsicht unterliegen. Sie betreiben gewissermaßen Forschung mit Dienstleistungs- und Servicecharakter für den Staat.[130] Hierzu zählen beispielsweise das Umweltbundesamt in Dessau-Roßlau, der Deutsche Wet-

128 Vgl. Andreas Stucke: Brauchen wir ein Forschungsministerium des Bundes?, in: Weingart/Taubert (Hrsg.): Das Wissensministerium, S. 299-307.

129 Vgl. ebd., S. 305-306.

130 Vgl. Eva Barlösius: Zwischen Wissenschaft und Staat? Die Verortung der Ressortforschung, WZB Discussion Paper, Berlin 2008. – Vgl. Eva Barlösius: Ressortforschung, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 377-389. – Zudem die Überarbeitung Eva Barlösius: Ressortforschungseinrichtungen. Forschung im staatlichen Auftrag, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 573-590.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

terdienst in Offenbach oder das Robert-Koch-Institut in Berlin. Aufgabe der Ressortforschung ist die wissenschaftliche Politikberatung der Ministerien. In den vergangenen Jahren ist die Ressortforschung staatlicherseits in vielen Belangen modernisiert worden. So werden seit 2004 alle Ressortforschungseinrichtungen durch den Wissenschaftsrat evaluiert. Darüber hinaus hat die Bundesregierung 2007 zehn Leitlinien für eine moderne Ressortforschung sowie ein dazu gehörendes Konzept verabschiedet.[131] 2007 und 2010 gab der Wissenschaftsrat Gesamtstellungnahmen und Empfehlungen zur Ressortforschung heraus, auf deren Grundlage die Bundesregierung wiederum wichtige Punkte zur Weiterentwicklung der Ressortforschung zusammenfasste.[132]

(2) Koordinationsgremien zwischen Bund und Ländern:

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Die KMK mit Sitz in Bonn ist das zentrale Koordinierungsorgan der Länder in der ihnen zugewiesenen bildungspolitischen Kulturhoheit.[133] Ihre Organe sind das Plenum, d.i. die Versammlung der 16 Kultusministerinnen und -minister und das jährlich wechselnde Präsidium. Daneben gibt es noch die Amtschefkonferenz, in der die Konferenzen vorbereitet werden. Zudem können je nach Sachlage ständige Gremien und Arbeitsgruppen einberufen werden. Der besondere Status der KMK gegenüber vergleichbaren Fachministerkonferenzen besteht darin, dass die KMK über ein ständiges Sekretariat mit einem Generealsekretär bzw. einer Generalsekretärin verfügt, was sie institutionell in besonderer

131 BMBF: Zehn Leitlinien einer modernen Ressortforschung, in: https://www.bmbf.de/de/ressortforschung-540.html. – Vgl. BMBF: Konzept einer modernen Ressortforschung, in: https://www.bmbf.de/files/konzept_ressortforschung.pdf.

132 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Profilierung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben des Bundes, in: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10295-10.pdf. – BMBF: Bericht der Bundesregierung zur Weiterentwicklung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben vom 22. Juni 2011, in: https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Weiterentwicklung_der_Einrichtungen_mit_Ressortforschungsaufgaben.pdf.

133 Vgl. grundlegend Peter Fränz/Joachim Schulz-Hardt: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, in: KMK (Hrsg.): Einheit in Vielfalt, S. 177-228. – Ferner Sekretariat der Kulturministerkonferenz (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz, Bonn 1995. – Kompakt zur historischen Genese und Entwicklung Führ: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, S. 71-74.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Weise aufwertet. Beschlüsse müssen einstimmig gefällt werden, was häufig kritisiert wird, wenngleich der Zwang zum Konsens auch heilsame Effekte entfalten kann.[134] Interessanterweise führte das für Beschlüsse notwendige Einstimmigkeitsprinzip in der Vergangenheit zwar einerseits häufig zu einer Blockade und Vertagung von umstrittenen Punkten. Dennoch ist die Fülle an von der KMK beschlossenen Regelungen „inzwischen so hoch, dass das Ergebnis in mancherlei Hinsicht unitarischer als in vielen Zentralstaaten ist."[135] Die Beschlüsse der KMK sind zwar rechtlich unverbindlich, es spricht jedoch für das Gewicht dieser Institution im deutschen Bildungssystem, dass KMK-Beschlüsse in aller Regel in Landesrecht umgesetzt werden. Immerhin handelt es sich um ein Gremium, das aus exekutiven Vertreterinnen und Vertretern besteht und bei dem Repräsentantinnen und Repräsentanten der Legislative nicht beteiligt sind. Fritz W. Scharpfs These zur Politikverflechtung, der zufolge er dem deutschen Föderalismus eine grundsätzliche Neigung zur Privilegierung von Regierungen gegenüber Parlamenten attestiert, bestätigt sich beim Blick auf die KMK.[136]

Die KMK ist eines der prominentesten Organe des deutschen Föderalismus.[137] Ihre Arbeitsweise zeigt, dass kooperativer Föderalismus möglich ist.[138] Trotz aller Kritik[139] wurde sie nur einmal im Laufe ihrer langen Geschichte ernsthaft in Frage gestellt: Im September 2004 kündigte der damalige niedersächsische Ministerpräsident Christian Wulff (CDU) im Zuge des Streits um die Rechtschreibreform den Rückzug Niedersachsens aus der KMK zum Jahresende 2005 auf der Grundlage eines einstimmig gefällten Regierungsbeschlusses an.[140] Eine Kündigung des Abkommens der Länder über das Sekretariat der KMK von 1959 hätte gemäß § 6, Abs. 1

134 Vgl. Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 162.
135 Vgl. Wolf: Bildungspolitik, S. 46.
136 Vgl. Scharpf: Die Politikverflechtungs-Falle, S. 327-349.
137 Vgl. dazu Hans Maier: Die Kultusministerkonferenz im föderalen System, in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheit in der Vielfalt, S. 21-33.
138 Vgl. Petra Reiter-Mayer: Die ständige Konferenz der Kultusminister im föderalen System. Zur Rollenfindung und Reformfähigkeit, in: Jahrbuch des Föderalismus 6 (2005), S. 163-173.
139 Vgl. Martin Spiewak: Feier ohne Glanz, in: DIE ZEIT vom 11. Januar 2018.
140 Vgl. Christian Wulff in der Neuen Osnabrücker Zeitung, zit. nach n-tv: Niedersachsen steigt aus vom 25. September 2004, in: http://www.n-tv.de/politik/Niedersachsen-steigt-aus-article82535.html. – Vgl. dazu auch Thorsten Ingo Schmidt: Die Zukunft der Kultusministerkonferenz nach Niedersachsens Kündigung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3 (2005), S. 335–346.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

automatisch dazu geführt, dass der Vertrag für alle anderen Bundesländer ebenfalls hätte außer Kraft gesetzt werden müssen.[141] Das Kernanliegen Niedersachsens bestand darin, neben der Kritik an zu hohen Kosten und zu viel Bürokratie, das Einstimmigkeitsprinzip zu Gunsten einer qualifizierten Mehrheitsregel zu stoppen. Die seinerzeitige KMK-Präsidentin Doris Annen (SPD) kritisierte Niedersachsen für diesen Schritt hart.[142] Der Streit wurde jedoch bereits im Dezember 2004 beigelegt. Die KMK legte ein umfangreiches Reformkonzept vor, das u.a. eine Reduzierung der Gremien, die Ankündigung einer Modifikation von Abstimmungsmechanismen sowie eine personelle Reduktion um 20 % in den kommenden fünf Jahren vorsah.[143] Dieses Reformkonzept wurde auf einer Ministerpräsidentenkonferenz angenommen, womit Niedersachsens Ausstiegspläne vom Tisch waren.[144] Damit wurde der Weg zwar frei für eine moderate Modernisierung und Verschlankung der KMK, letzten Endes wird man im Rückblick das Ansinnen Niedersachsens jedoch eher als bundespolitischen Profilierungsversuch denn als ernst gemeinten Reformanschub einordnen müssen.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) bis 2007 und die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK): Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) wurde 1970 auf der Rechtsgrundlage von Art. 91b GG über ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern gegründet. 1975 wurde ihre Zuständigkeit für die Forschungsförderung neben der Bildungsplanung in die Titulatur aufgenommen. Es handelte sich um eine Kommission der Regierung, die in enger Abstimmung

141 Abkommen über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 20. Juni 1959, § 6, Abs. 1, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/1959_06_20_Abkommen-KMK.pdf.

142 KMK: KMK-Präsidentin Doris Ahnen zur Kündigung des Länderabkommens über das Sekretariat der Kultusministerkonferenz vom 5. Oktober 2004, in: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-praesidentin-doris-ahnen-zur-kuendigung-des-laenderabkommens-ueber-das-sekretariat-der-kultusministerkonferenz.html.

143 KMK: Reform der Kultusministerkonferenz vom 2. Dezember 2004, in: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/reform-der-kultusministerkonferenz.html.

144 KMK: KMK-Präsidentin erfreut über Beschluss der Ministerpräsidenten, Pressemitteilung vom 16. Dezember 2004, in: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmk-praesidentin-erfreut-ueber-beschluss-der-ministerpraesidenten.html.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mit den Fachministerkonferenzen der Länder zusammenarbeiten sollte.[145] In diesem Gremium verfügten die Bundes- und die Ländervertreter und -vertreterinnen über je 16 Stimmen, für Beschlüsse war eine qualifizierte Mehrheit von 24 Stimmen erforderlich. Da jedoch überstimmte Länder nicht an die Umsetzung der Beschlüsse gebunden waren, entwickelte sich in der Praxis zumeist *de facto* ein Einstimmigkeitsprinzip.[146] Bleibende Aspekte der deutschen Wissenschaftslandschaft wie zum Beispiel die Initiation von Graduiertenkollegs gehen auf die Initiative der BLK zurück. Während der Zeit ihres Bestehens hat sich der Umfang der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern von 2,8 Mrd. DM im Jahr 1977 auf 5,9 Mrd. Euro bis zur Einstellung ihrer Tätigkeit 2007 erhöht.[147]

Im Zuge der Föderalismusreform I von 2006 wurde der Art. 91b GG u.a. dahingehend geändert, dass die Bildungsplanung keine Gemeinschaftsaufgabe mehr sein sollte. In der Neufassung von Art. 91b GG Abs. 2 wurde Bund und Ländern nur noch die Aufgabe übertragen, bei der Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich zusammenzuwirken. Auch die Aufgabe der Forschungsförderung wurde in Art. 91b GG Abs. 1 neu auf drei konkrete Fälle von überregionaler Bedeutung präzisiert: (1) Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen, (2) Förderung von Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen, (3) Förderung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten. Diese verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen zogen institutionelle Konsequenzen für die BLK mit sich, die in der bisherigen Form mit ihrem Aufgabenzuschnitt nicht weiter existieren konnte. Ab dem 1. Januar 2008 trat die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) mit Sitz in Bonn die Rechtsnachfolge der BLK an.[148] Mitglieder der GWK sind sowohl die für Wissenschaft und Forschung als auch die für Finanzen zuständigen Minister des Bundes und der Länder. Rechtliche Grundlage für die Arbeit der GWK sind der Art 91 b Abs. 1 GG sowie das GWK-Abkommen.[149] Die Kernaufgaben der GWK beziehen sich auf die Koordination

145 Vgl. BLK: Die BLK. Ein Rückblick auf 37 Jahre Dienst in Bund und Ländern, in: http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm.

146 Vgl. Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 165-167.

147 Vgl. BLK: Die BLK. Ein Rückblick auf 37 Jahre Dienst in Bund und Ländern, in: http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm.

148 Vgl. BLK: Grundlagen der BLK, in: http://www.blk-bonn.de/art-91b_blk_u_gwk-abkommen.htm.

149 Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK-Abkommen) vom 11. September

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aller relevanten Aspekte der systemischen und strategischen Forschungsförderung des Wissenschaftssystems mit dem Ziel den Wissenschafts- und Forschungsstandort Deutschland im internationalen Wettbewerb kontinuierlich zu verbessern. Sie beschließt die Haushalte der von Bund und Ländern finanzierten außeruniversitären Forschungseinrichtungen und bereitet die verschiedenen Programme der Wissenschaftsförderung vor (wie den Hochschulpakt, den Qualitätspakt Lehre und die Exzellenzinitiave/-strategie). So ist die GWK heute die „wichtigste Arena für [die] Vorbereitung staatlicher Entscheidungen".[150] Die Tatsache, dass die GWK in ihrem Zuschnitt sowohl von Wissenschafts- als auch von Finanzministern besetzt ist, ist die logische Folge des Trends hin zu einer verstärkteren Ökonomisierung der Wissenschaftspolitik, die später noch genauer zu problematisieren sein wird.

(3) Politische Beratungsgremien:

Nach Achim Leschinsky gibt es für das deutsche Bildungssystem im Bereich der überregionalen Politikberatung Erfahrungen mit zwei verschiedenen institutionellen Formen: Einerseits gibt es das Modell der „Beratung durch ein Honoratiorengremium ohne institutionellen Dialogpartner in Politik und Verwaltung", wofür der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen" ein Beispiel ist, der zwischen 1953 und 1965 tätig war. Weiterhin gibt es das Modell der „institutionelle[n] Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern sowie der Wissenschaft in einem Beratungsgremium", wofür der Deutsche Bildungsrat (1965-1975) und der Wissenschaftsrat (seit 1957) Beispiele sind.[151] Der Wissenschaftsrat existiert als einziges dieser Organe bis heute.

Wissenschaftsrat (WR): Der WR ist ein unabhängiges Beratungsorgan, das von Hochschulen und Staat besetzt wird.[152] Rechtlich festgelegte

---

2007, geändert durch Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 17. April 2015, in: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/gwk-abkommen.pdf.

150 Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, S. 366.

151 Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 167.

152 Vgl. zur Entwicklung Olaf Bartz: Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik 1957-2007, Stuttgart 2007. – Vgl. ferner Andreas Stucke: Der Wissenschaftsrat, in: Svenja Falk et al. (Hrsg.): Handbuch Politikberatung, Wiesbaden 2006, S. 248-255. – Hans Christian Röhl: Der Wissenschaftsrat. Kooperation zwischen Wissenschaft, Bund und Ländern

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aufgabenfelder des WR sind die Durchführung des Wettbewerbs Exzellenzstrategie (früher: Exzellenzinitiative), die institutionelle Evaluation außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, die Begutachtung von Forschungsbauten sowie die institutionelle Akkreditierung von kirchlichen und privaten Hochschulen.[153] Der WR soll seine Empfehlungen an die gesellschaftlichen Bedürfnisse anpassen und stets die finanziellen Auswirkungen seiner Vorschläge mit bedenken. Alle anderen bildungspolitisch relevanten Institutionen vom Bund über die Länder bis hin zur GWK und zur KMK können Gutachten zu hochschulpolitischen Fragen beim WR anfordern. Der WR zeichnet sich durch eine hybride Zusammensetzung aus: Seine 54 Mitglieder können sowohl anerkannte Forscher als auch Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens sein, die der Forschung nahestehen. Der Bundespräsident beruft 32 Mitglieder, 24 von ihnen auf Vorschlag der großen Forschungsgesellschaften und acht auf Vorschlag von Bund und Ländern. Die weiteren 22 Mitglieder werden von den Regierungen in Bund (6) und Ländern (1 pro Bundesland) entsendet. Der oder die Vorsitzende wird aus dem Kreis der berufenen Mitglieder jährlich gewählt. Die Amtszeit beträgt für alle Mitglieder drei Jahre. Gremien des WR sind die Vollversammlung, die sich aus zwei Kommissionen, der aus den berufenen Mitgliedern bestehenden Wissenschaftlichen Kommission und der aus den entsendeten Mitgliedern bestehenden Verwaltungskommission, zusammensetzt. In Abstimmungsverfahren ist eine Zweidrittelmehrheit zur Findung von Mehrheiten erforderlich. Finanziert wird der WR paritätisch von Bund und Ländern. Seine Haushaltsplanung bedarf der Zustimmung des Bundes sowie von zwei Dritteln der Länder. An den Verfahren wirken auch externe Sachverständige mit, die nicht zwingend Mitglieder des WR sein müssen.[154]

In der Literatur wird der WR unterschiedlich beurteilt. Die in der Geschichte des WR nachweisbare tendenziell konservativ-bewahrende Wissenschaftspolitik ist Achim Leschinsky zufolge nur die logische Konse-

---

und ihre rechtlichen Determinanten, Baden-Baden 1994. – Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5. September 1957 in der ab 1. Januar 2008 geltenden Fassung, in: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Verwaltungsabkommen.pdf, S. 1.

153 Eine Auflistung der über das Verwaltungsabkommen hinausreichenden Gesetzes und Verordnungen bezüglich der Zuständigkeiten des Wissenschaftsrats aus den vergangenen Jahren findet sich in: Wissenschaftsrat: Rechtlich festgelegte Aufgabenfelder des Wissenschaftsrats, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Rechtliche_Grundlagen.pdf.

154 Vgl. dazu insgesamt Röhl: Der Wissenschaftsrat, S. 10-23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

quenz der auf weitgehende Übereinstimmung aller Beteiligten setzenden Konzeption des Gremiums; kritische, innovative und „gegen den Strich gebürstete" wissenschaftspolitische Positionen könnten sich in dieser Form naturgemäß nur schwer durchsetzen.[155] Hans Christian Röhl hebt die Bedeutung des Wissenschaftsrats als doppelte Kooperationsinstanz hervor: Er diene einerseits der Vermittlung zwischen Bund und Ländern, andererseits der Kooperation zwischen Staat und Wissenschaft.[156] Möglicherweise kann aus einer solchen mehrfachen Vermittlerrolle heraus nur eine in der Tendenz auf das Bewahrende gerichtete Empfehlungspraxis entstehen. Margit Szöllösi-Janze wiederum gilt der WR als frühester Promotor und Artikulationsraum eines nach Marktgesetzen gestalteten und dem Gedanken des Wettbewerbs verschriebenen Wissenschafts- und Universitätssystems.[157] International ist die Einrichtung des WR in dieser Form beispiellos: Die Besonderheit besteht darin, dass die staatlichen Akteure an der Beratung mit eigenem Stimmrecht mitwirken, was in der Konsequenz die Wahrscheinlichkeit der Umsetzbarkeit von Empfehlungen in konkrete Politik erhöht.[158]

Weitere politische Beratungsorgane, die hier aus Platzgründen nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden können, sind beispielsweise beim Parlament direkt angesiedelte Organe wie die „Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages, die Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages" oder das „Büro für Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages". Darüber hinaus wären der „Deutsche Ethikrat" und die „Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V. – Nationale Akademie der Wissenschaften" zu nennen.[159] Im Zusammenhang mit diesen Beratungsorganen ist häufig die Frage diskutiert worden, welche Rolle die Wissenschaft als Beratungsinstanz für die Politik spielt und wo die Grenzen liegen.[160] Die Frage nach einer guten Wissenschaftskommunikation

155 Vgl. Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 171.
156 Vgl. Röhl: Der Wissenschaftsrat, S. 97-99.
157 Vgl. Margit Szöllösi-Janze: „Der Geist des Wettbewerbs ist aus der Flasche!". Der Exzellenzwettbewerb zwischen den deutschen Universitäten in historische Perspektive, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 49-73.
158 Vgl. Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, S. 366.
159 Vgl. hierzu in aller Ausführlichkeit Kristofer Oedekoven: Politikberatung in der Wissenschaftspolitik. Strukturen, Akteure, Potentiale, unveröff. Dissertationsschrift Universität Bonn 2021.
160 Vgl. Michael Wolffsohn: Wissenschaft. Ethik oder Dienstmagd?, in: Forschung & Lehre 7 (2017), S. 577.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hat während der Corona-Pandemie noch einmal zusätzlich an Bedeutung gewonnen.[161]

(4) Forschungsorganisationen:

Auch viele der Forschungsorganisationen, von denen nun zu handeln sein wird, übernehmen inzwischen Beratungsfunktionen. Sie sind von ihrem Zuschnitt her jedoch anders aufgestellt bzw. die Beratung stellt nicht die einzige oder dominierende Funktion in deren Aufgabenportfolio dar. Die Landschaft dieser außeruniversitären Forschungsorganisationen ist relativ unübersichtlich. Es können auf diesem Feld mindestens vier verschiedene Organisationstypen unterschieden werden:
(a) die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) als Zentralorganisation;
(b) die vier großen außeruniversitären Forschungsinstitutionen;
(c) die traditionsreichen Akademien der Wissenschaften;
(d) weitere Institutionen wie *think tanks* und Stiftungen.
(a) *Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)*: Wie bereits dargelegt worden ist, ist diese Institution einst nach dem Ersten Weltkrieg als aus der Not geborenes Versorgungswerk entstanden.[162] Sie ist heute *die* zentrale Selbstverwaltungsorganisation der Wissenschaft. Rechtlich ist die DFG als privatrechtlicher Verein organisiert, der die Wissenschaft in allen ihren Zweigen vertritt. Nicht nur die Universitäten und Hochschulen, sondern auch die außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wissenschaftlichen Verbände und die Akademien der Wissenschaften sind ihre Mitglieder. Organisatorisch sind neben der Mitgliederversammlung das Präsidium, der Vorstand, der Senat, der Hauptausschuss und Fachkollegien die wesentlichen Organe der DFG. Eine in vier Abteilungen zerfallende Geschäftsstelle

161 Vgl. hier nur exemplarisch ein paar Beiträge zu dieser sehr umfassenden Debatte Georg Schütte: Alte Fragen müssen neu gestellt werden, in: Forschung & Lehre 4 (2020), S. 318-319. – Vgl. Thomas Petersen: Die Stunde der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. Juni 2020. – Zuvor bereits diskutiert bei Carsten Könneker: Weniger Wertschätzung, weniger Engagement. Zur Situation der Wissenschaftskommunikation in Deutschland, in: Forschung & Lehre 10 (2018), S. 870-872. – Vgl. hierzu: Ulrich Schnabel: Auf der großen Bühne, in: DIE ZEIT vom 25. Februar 2021. – Vgl. Maximilian Probst et al.: So gewinnt das bessere Argument, in: DIE ZEIT vom 25. Februar 2021.

162 Vgl. Kapitel 2.5.2. – Vgl. ferner Hammerstein: Die Deutsche Forschunsgemeinschaft, S. 32-65.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mit 750 Mitarbeitern in Bonn dient zur Koordination der Prozesse.[163] In ihrer Vergabepraxis setzt die DFG vor allem auf Wettbewerbsverfahren: Eingereichte Anträge werden in einem mehrstufigen Verfahren durch ehrenamtliche Gutachter beurteilt und dann von gewählten Mitgliedern in Fachkollegien endgültig beschieden.[164] Die DFG übernimmt auch Funktionen eines Beratungsorgans, indem sie für Politik und Öffentlichkeit Stellung zu Strukturfragen der Wissenschaft bezieht. Finanziert wird die DFG zu etwa zwei Dritteln aus dem Bundeshaushalt und zu etwa einem Drittel aus den Länderhaushalten. Mit 0,1 % spielen Mittel aus dem Stifterverband, private Zuwendungen und eigene Einnahmen eine eher marginale Rolle. Im Jahr 2019 kam die DFG auf ein Gesamtbudget von knapp 3,3 Mrd. Euro.[165]

(b) *Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen:* Das deutsche Hochschul- und Universitätssystem wird durch ein im europäischen Vergleich recht weit ausgebautes System außeruniversitärer Forschungseinrichtungen ergänzt. Während sich die Universitäten klassischerweise primär der Lehre und Forschung widmen und sich die Hochschulen um die praxisnahe Ausbildung kümmern, haben die außeruniversitären Forschungseinrichtungen in erster Linie Forschungsaufgaben zu erfüllen. Vier große Institutionen kümmern sich um vier konkret definierte Bereiche: die Max-Planck-Gesellschaft konzentriert sich auf Grundlagenforschung, die Fraunhofer Gesellschaft auf industrienahe Forschung, die Helmholtz Gemeinschaft deutscher Forschungszentren beschäftigt sich mit aufwändiger Geräteinfrastruktur im Bereich der Material-, Energie- und Klimaforschung und die Leibniz-Gemeinschaft fokussiert die multidisziplinäre und anwendungsorientierte Grundlagenforschung und Politikberatung.[166] Die Einrichtungen decken die Vielfalt der wissenschaftlichen Disziplinen ab, ihre Forschungsgruppen sind zum Teil außeruniversitär, zum Teil aber auch an Universitäten lokalisiert. Die Akteurskonstellationen und

163 DFG: Gremien, in: http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/index.jsp.

164 DFG: Quo vadis, Antrag? Antragstellung, Begutachtung, Entscheidung, in: http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/quo_vadis_antrag/index.html.

165 Vgl. DFG: Jahresbericht 2019. Aufgaben und Ergebnisse, in: https://www.dfg.de/dfg_profil/jahresbericht/index.html, S. 185.

166 Vgl. Hans-Willy Hohn: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 457-477.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Entwicklungspfade der außeruniversitären Forschungsförderung[167] hier nachzuzeichnen, würde den Rahmen sprengen und am Untersuchungsziel vorbeigehen.

(c) *Akademien der Wissenschaften*: Wie in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, war es die Krise der Universitäten in der frühen Neuzeit, die die Akademien als außeruniversitäre Gelehrtenzirkel immer attraktiver machte. Spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die Universitäten allerdings wieder die zentralen Forschungsinstitutionen und die zeitweilige Konkurrenz durch die Akademien schien beendet, wenngleich die Akademien weiter existierten. In der Bundesrepublik waren lange Zeit die regionalen Wissenschaftsakademien prägend. Die acht Wissenschaftsakademien[168] gehen zum Teil noch auf Gründungen durch frühneuzeitliche Fürsten zurück und schlossen sich ab 1967 in der Konferenz,[169] seit 1999 in der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften zusammen.[170] Im Februar 2008 wurde nach dem Vorbild international vergleichbarer Organe von der GWK ebenfalls eine Nationale Akademie eingerichtet: Diese Funktion wurde der seit 1652 bestehenden Leopoldina in Halle (Saale) übertragen, die im Zuge der Corona-Pandemie einer breiteren Öffentlichkeit durch ihre Stellungnahmen bekannt wurde.[171] Von dieser Einrichtung versprach man sich eine Aufwertung der Beratungsfunktion für Politik und Gesellschaft.[172] Es bleibt abzuwarten, wie sich die Bedeutung der Akademien in Zukunft entwickeln wird. Sie stehen noch immer im Ruf, Debattierclubs für ältere, meist männliche Honoratioren zu sein, auch

167 Vgl. hierzu Hans-Willy Hohn/Uwe Schimank: Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung, Frankfurt a. M. 1990.

168 Konkret sind die die Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (BBAW), die Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, die Bayerische Akademie der Wissenschaften, die Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig (SAW), die Heidelberger Akademie der Wissenschaften, die Akademie der Wissenschaften und Literatur, Mainz, die Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften sowie die Akademie der Wissenschaften Hamburg.

169 Vgl. Monika Stoermer: Zur Geschichte der Konferenz der Akademien der Wissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland, in: Michael Winkler (Hrsg.): Festschrift für Ernst-Joachim Meusel, Baden-Baden 1997, S. 257-262.

170 Union der Akademien der Wissenschaften: Über uns, in: http://www.akademienunion.de/akademienunion/ueber-uns/.

171 Vgl. exemplarisch Anne Hähnig: Leopold wer?, in: DIE ZEIT vom 28. Mai 2020.

172 Vgl. hierzu ausführlich Justus Lentsch: Akademien der Wissenschaften. Wissensmakler für Politik und Gesellschaft, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl. S. 406-426, S. 415-423.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wenn dieses Bild nicht mehr ganz der Realität entspricht. Eine besondere Stärke der Akademien bestand immer darin, dass an ihnen besonders langfristige Forschungsvorhaben gefördert werden konnten, die zum Teil über den Zeitraum eines Jahrhunderts hinausgehen, wie etwa Wörterbücher, zeitaufwändige Editionen, Nachlasspublikationen und geisteswissenschaftliche Grundlagenforschung.[173] Dies könnte gerade in Zeiten kurzfristiger Projektförderung, die an den Universitäten dominiert, als Alleinstellungsmerkmal zur Profilschärfung und Zukunftsfähigkeit der Akademien beitragen.

(d) *think tanks und Stiftungen*: Auch Stiftungen und *think tanks* gehören zum Wissenschaftssystem der Bundesrepublik.[174] Im Bereich der Stiftungen lassen sich die Stiftungen privaten Rechts als Organisationen der Zivilgesellschaft[175] von den dreizehn Begabtenförderungswerken unterscheiden, die sämtlich auch Abteilungen unterhalten, in denen geforscht wird.[176] Während erstere durch private oder von einem Unternehmen zur Verfügung gestellte Mittel unterhalten werden, werden zweitgenannte durch das BMBF finanziert. Gerade im Bereich der *think tanks* ist es in jüngerer Vergangenheit zu großen Bewegungen gekommen. Sie gelten als Vorreiter neuer Modelle der Wissenschaftsorganisation.[177] Der für die Hochschulöffentlichkeit neben dem von Unternehmen getragenen „Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft“[178] bedeutendste *think tank* ist das „Centrum für Hochschulentwicklung“ (CHE). Das in Hannover ansäs-

173 Beispiele sind etwa die Gottfried Wilhelm Leibniz-Edition, das Grimmsche Wörterbuch oder aber der Nachlass von Niklas Luhmann. Vgl. Union der Akademien der Wissenschaften: Forschungsprojekte im Akademienprogramm, http://www.akademienunion.de/forschungsprojekte/.

174 Vgl. Rudolf Speth: Stiftungen und Think-Tanks, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 390-405.

175 Beispiele sind etwa die VolkswagenStiftung, die Stiftung Mercator, die Robert Bosch Stiftung oder die Bertelsmann-Stiftung.

176 Im Einzelnen sind dies das Avicenna-Studienwerk (muslimisch), das Cusanuswerk – Bischöfliche Studienförderung (katholisch), das Studienwerk Villigst (evangelisch), das Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk (jüdische), die Friedrich-Ebert-Stiftung (SPD-nah), die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit (FDP-nah), die Hanns-Seidel-Stiftung (CSU-nah), die Hans-Böckler-Stiftung (gewerkschaftsnah), die Heinrich-Böll-Stiftung (Bündnis 90/Die Grünen-nah), die Konrad-Adenauer-Stiftung (CDU-nah), die Rosa-Luxemburg-Stiftung (Die Linke-nah) die Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Studienförderwerk Klaus Murmann (arbeitgebernah), Studienstiftung des deutschen Volkes (unabhängig).

177 Vgl. Speth: Stiftungen und Think-tanks, S. 397-400.

178 Vgl. Webpräsenz https://www.stifterverband.org/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sige CHE wurde 1994 von der Bertelsmann-Stiftung und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gegründet. Bis heute finanziert die Bertelsmann-Stiftung knapp die Hälfte des CHE-Budgets. In seiner Selbstdarstellung gibt das CHE an, sich für ein faires und leistungsstarkes Hochschulsystem einzusetzen und anwendungsorientierte Lösungen für die Herausforderungen des Wissenschaftssystems anzubieten. Dabei schreibt sich das CHE insbesondere die Stärkung der Hochschulautonomie auf die Fahnen.[179] Der frühere langjährige Leiter des CHE, Detlef Müller-Böling, hat dieses Selbstverständnis in einer viel beachteten Monografie mit dem Titel „Die entfesselte Hochschule" ausführlich beschrieben.[180] In der Hochschulcommunity ist das CHE umstritten: In den Augen seiner Kritikerinnen und Kritiker ist es zu wirtschafts- bzw. unternehmensnah und leistet der eindimensionalen Ökonomisierung der Hochschulwelt Vorschub.[181] In der breiteren Öffentlichkeit ist das CHE vor allem durch seine ebenfalls umstrittenen Hochschulrankings bekannt, die u.a. in der Wochenzeitung DIE ZEIT publiziert werden.

(5) Interessenvertretungen:

Hochschulrektorenkonferenz (HRK): In der 1949 als Westdeutsche Rektorenkonferenz[182] gegründeten heutigen HRK sind aktuell 268 Mitgliedshochschulen vertreten, die gemeinsam 92 % der immatrikulierten Studierenden in Deutschland abdecken. Konkrete Mitglieder sind die Rektorate bzw. Präsidien der Universitäten und Hochschulen. Als ihre drei zentralen Aufgaben definiert die HRK (1) die Meinungsbildung und politische Vertretung, (2) die Grundlagen- und Standardentwicklung im Hochschulsys-

179 Vgl. CHE: Über uns, in: http://www.che.de/cms/?getObject=237&getLang=de. – CHE: Selbstverständnis, in: http://www.che.de/cms/?getObject=1082&getLang=de.

180 Detlef Müller-Böling: Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000. – Vgl. dazu rückblickend kritisch Alfred Kieser: 20 Jahre „Entfesselung deutscher Hochschulen". Eine kritische Bilanz, in: Forschung & Lehre 7 (2020), S. 588-589.

181 Vgl. exemplarisch Thomas Schuler: Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik, Frankfurt 2010. – Wolfgang Lieb: Der stärkste Motor beim Zerstörungswerk. Die Bertelsmann Stiftung, in: Albrecht Müller: Meinungsmache. Wie Wirtschaft, Politik und Medien uns das Denken abgewöhnen wollen, München 2009, S. 256-266.

182 Vgl. Kapitel 2.5.1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tem sowie (3) Dienstleistungen für Hochschulen und Öffentlichkeit.[183] Institutionell ist die HRK durch drei wichtige Gremien organisiert: Das oberste beschlussfassende Organ ist die aus allen 268 Mitgliedern bestehende Mitgliederversammlung, die über Grundsatzfragen und den Haushalt der HRK berät und beschließt. Weiterhin gibt es den nach einem festen Schlüssel gewählten aus 36 Mitgliedern bestehenden Senat, der zu mittel- und längerfristigen Initiativen, Planungen und Strategien berät. Dem Präsidium schließlich gehören neben dem Präsidenten bzw. der Präsidentin fünf weitere Vizepräsidenten bzw. -präsidentinnen und deren Sprecher bzw. Sprecherinnen an, die von den Mitgliedergruppen auf zwei Jahre gewählt werden. Diese Mitgliedergruppen dienen zur Spezifikation nach verschiedenen Hochschultypen und müssen mindestens einmal pro Jahr tagen.[184] Die Entscheidungen werden in verschiedenen Ständigen Kommissionen sowie in Arbeits- und Projektgruppen entwickelt, die von der Geschäftsstelle mit ihrem Generalsekretär gebündelt und koordiniert werden. Diese Konstruktion der HRK wird von vielen Hochschulleitungen zunehmend kritisch gesehen. Es gibt oftmals spürbare Spannungen, die sich damit erklären lassen, dass die Interessenslage bei über 260 Mitgliedern naturgemäß sehr heterogen ist. Es bleibt abzuwarten, wie lange die HRK in dieser Form erhalten bleiben wird.

Landesrektorenkonferenzen (LRK): Unter dem Dach der HRK existieren inzwischen in allen Bundesländern auch Landesrektorenkonferenzen. Da Hochschulpolitik in vielen Belangen im Kompetenzbereich der Bundesländer angesiedelt ist, liegt es für Bundesländer mit vielen Universitäten nahe, vernetzte Interessensarbeit nicht nur auf Bundesebene, sondern auch auf Länderebene zu betreiben. Dies gilt nicht zuletzt für Nordrhein-Westfalen, dessen LRK über 16 Mitglieder verfügt. Informationsbündelung, Vernetzung, Austausch, regelmäßige Mitgliederversammlungen, Ansprechbarkeit für Politikerinnen bzw. Politiker und das Abfassen von Stellungnahmen sind die wesentlichen Elemente, mit denen die LRKs arbeiten. Viele Anfragen aus den Ministerien laufen über die LRKs, sodass ihnen auch die Funktion eines zentralen Ansprechpartners für die jeweiligen Ministerien zukommt.

Deutscher Hochschulverband (DHV): Der 1950 gegründete und in Bonn ansässige DHV ist die Interessenvertretung der deutschen Hochschulleh-

183 Vgl. HRK: Aufgaben und Struktur, in: https://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/.

184 Vgl. HRK: Gremien, in: https://www.hrk.de/hrk/gremien/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

renden.[185] Er vertritt die hochschulpolitischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Interessen der Berufsgruppe der Hochschullehrenden und kümmert sich nach eigenen Angaben vor allem um den wissenschaftlichen Nachwuchs.[186] Konkret erbringt der DHV Informationsdienstleistungen für seine Zielgruppe und versucht, mit Stellungnahmen und Vorschlägen auf den politischen Prozess einzuwirken. Darüber hinaus organisiert er Coachings und betreibt Ausschreibungsplattformen. Der DHV gibt die in akademischem Kreisen stark rezipierte Zeitschrift „Forschung & Lehre" heraus. Besondere Öffentlichkeitswirksamkeit erlangt der DHV durch die in der Hochschulöffentlichkeit durchaus viel beachtete jährliche Vergabe von Preisen wie dem Deutschen Hochschulbaupreis, dem Hochschullehrenden des Jahres, dem Rektor/der Rektorin des Jahres und nicht zuletzt dem Wissenschaftsminister/der Wissenschaftsministerin des Jahres. Für diese und weitere Zwecke wurde 2010 die Deutsche Universitätsstiftung ins Leben gerufen, die Stipendiaten fördert und mit dem Magazin „philantropie und stiftung" ein eigenes Publikationsorgan herausgibt, das vor allem Fundraising sowie Stiftungsgründung und -wirkung thematisiert.[187]

Deutsche Gesellschaft Juniorprofessor (DGJ): Mit der Einführung der Juniorprofessur, auf die später noch genauer einzugehen sein wird,[188] war eine neue Kategorie von an der Hochschule Bediensteten geschaffen worden, die zwischen den klassischen Ordinarien und dem wissenschaftlichen Mittelbau angesiedelt waren. Daher formierte sich mit dem DGV ein bundesweiter Zusammenschluss dieser Gruppe, der als Ansprechpartner für das BMBF fungiert und Informationsdienste, Netzwerkmöglichkeiten und Interessenvertretung für Juniorprofessoren anbietet.[189]

Hochschullehrerbund (HLB): Neben der DHV und der DGJ der Vollständigkeit halber zu erwähnen ist noch der HLB, der eine Interessenvertretung der Hochschullehrenden an Fachhochschulen darstellt und mit der

185 Vgl. zu Genese und Entwicklung Franz J. Bauer: Geschichte des Deutschen Hochschulverbands, München 2000, S. 11-38. – Im Übrigen hat sich bisher nichts an dem von Bauer zu Beginn seiner Monografie formulierten Urteil geändert, dass der Deutsche Hochschulverband, obwohl als Berufsvereinigung der Professoren per se auf das Engste mit dem wissenschaftlichen Leben der Bundesrepublik verbunden, bisher interessanterweise kaum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung gewesen ist. Ebd., S. 7.

186 Vgl. DHV: Aufgaben und Ziele, in: https://www.hochschulverband.de/aufgaben-und-ziele.html#.

187 Vgl. DHV: Deutsche Universitätsstiftung (DUS), in: https://www.hochschulverband.de/672.html#.

188 Vgl. Kapitel 3.5.5.

189 Vgl. Webpräsenz, in: www.juniorprofessur.org.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zeitschrift „Die Neue Hochschule“ (DNH) ebenfalls ein eigenes Periodikum herausgibt.[190]

Bundesvertretung Akademischer Mittelbau (BAM): Die BAM stellt die Vereinigung der Mittelbauvertretungen verschiedener Bundesländer dar. Sie existiert seit 1988 und versucht seitdem, Einfluss auf die Hochschulpolitik zu nehmen.[191] Die BAM ist jedoch organisatorisch nicht besonders stark entwickelt und als Stimme im öffentlichen hochschulpolitischen Diskurs kaum präsent. Ein Strukturdefizit in der deutschen Hochschulpolitik besteht darin, dass der wissenschaftliche Mittelbau keine funktionierende Interessenvertretung hat und insofern auch über zu wenig Lobby verfügt, um seine Stimme im Aushandeln von Interessen kraftvoll zu Gehör zu bringen.[192]

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Die GEW ist die größte Bildungsgewerkschaft Deutschlands und deckt alle Bereiche des Bildungswesens ab, wenngleich der Schwerpunkt erkennbar auf der schulischen Bildung liegt. Nichtsdestoweniger existiert unter dem Dach der GEW auch ein Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung sowie eine Projektgruppe DoktorandInnen, die sich schwerpunktmäßig mit hochschulpolitischen Themen beschäftigen.[193]

Wie eingangs des Kapitels angedeutet, möge der vorliegende Überblick unterstreichen, dass die Institutionenlandschaft des deutschen Bildungssystems um die hier als Kerninstitution betrachtete Universität/Hochschule herum äußerst heterogen ausgestaltet ist. Dies gilt gerade für das Verhältnis zwischen wissenschaftlichen und staatlichen Akteuren. Das deutsche Wissenschaftssystem ist durch eine hohe korporative Handlungsfähigkeit der wissenschaftlichen gegenüber staatlichen Akteuren ebenso charakterisiert wie durch einen immensen formalen Verflechtungsgrad staatlicher und wissenschaftlicher Akteure.[194] Das BMBF als zentrales übergeordnetes

190 Vgl. Webpräsenz HLB, in: http://hlb.de/startseite/.

191 Vgl. Webpräsenz BAM, in: http://mittelbau.org/.

192 Deutlich präsenter sind verschiedene Promovierendennetzwerke, die sich nicht nur an Angestellte der Hochschulen wenden, sondern Promovenden allgemein in den Blick nehmen. Hier haben sich in den vergangenen Jahren verschiedene Portale wie „Thesis. Interdisziplinäres Netzwerk für Promovierende und Promovierte“ gebildet. – Vgl. Webpräsenz Thesis, in: http://www.thesis.de/index.php?id=ueber-thesis.

193 Vgl. GEW: Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung, in: https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/bundesfachgruppen/bfga-hochschule-und-forschung/. – GEW: Projektgruppe DoktorandInnen, in: https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/projektgruppe-dokorandinnen/.

194 Vgl. Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, S. 365.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ministerium verfügt über weniger Kompetenzen und Regelungsmöglichkeiten als vergleichbare Ministerien in anderen Politikfeldern. Es sieht sich mit einer ganzen Reihe von selbstbewussten Landesministerien konfrontiert, die um ihre historisch tradierte und rechtlich abgesicherte Machtstellung wissen. Grund für das heterogene Institutionengeflecht ist der in Kapitel 3.2 problematisierte deutsche Bildungsföderalismus und die mit ihm verbundenen Aushandlungsprozesse. Jener typisch deutsche Bildungsföderalismus zeitigt nicht zuletzt mit Blick auf das Hochschulsystem paradoxe Konsequenzen: Auf der einen Seite scheinen höhere Bildung, Forschung und Lehre von ihrem Wesen her international ausgerichtet zu sein und lassen sich kaum von innerdeutschen Landesgrenzen beeindrucken. In dieser Perspektive wirkt das deutsche Hochschulsystem auf den ersten Blick ausgesprochen provinziell. Andererseits sind Kulturhoheit und Bildungsföderalismus geradezu ein Garant für Pluralität und Vielschichtigkeit, die wiederum der Natur von Bildung, Forschung und Lehre nur zuträglich sein können.

Die verschiedenen intermediären Instanzen, seien sie nun primär Koordinationsgremien, Beratungsorgane oder Interessenvertretungen, verfügen sämtlich über eigene professionelle Mitarbeiterstäbe. So unterschiedlich sie in ihrer rechtlichen Struktur ausgestaltet sind, so ähnlich sind sie sich in der organisatorischen Aufstellung ihrer Gremienstruktur sowie in ihrer Arbeitsweise über Beschlüsse, Stellungnahmen, Empfehlungen und Prognosen. Die KMK ist das zentrale Organ der Bund-Länder-Koordination, wobei für den hochschulpolitischen Bereich die GWK und der WR die beiden zentralen Institutionen der deutschen Wissenschaftspolitik sind, die staatliche und wissenschaftliche Akteure an einen Tisch bringen und finanzielle sowie strukturelle Fragen verhandeln. Hier werden die meisten der später konsensual getroffenen Entscheidungen vorbereitet und insofern die eigentliche Kernarbeit geleistet. Die meisten der im Vorhinein vorgestellten außeruniversitären Forschungsinstitutionen werden nach Art. 91 b Abs. 1 GG gemeinsam durch Bund und Länder gefördert.[195] Die Aufteilung der Anteile unter den Bundesländern, v.a. für die Zuschüsse der DFG, der Max-Planck-Gesellschaft und der Leibniz-Gemeinschaft, regelt der „Königssteiner Schlüssel", der auf das Königssteiner Staatsabkommen der Länder zur Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrich-

195 Vgl. GWK: Übersicht: Gemeinsame Förderung des Bundes und Länder auf der Grundlage des Artikels 91b GG, in: http://www.gwk-bonn.de/themen/finanzierung-von-wissenschaft-und-forschung/gemeinsame-foerderung-von-bund-und-laendern/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tungen von 1949[196] zurückgeht. Er berechnet sich zu zwei Dritteln aus dem Steueraufkommen und zu einem Drittel aus der Bevölkerungszahl der Länder.[197]

Seit einigen Jahren haben sich die führenden Wissenschaftsorganisationen zur Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen zusammengeschlossen.[198] Jedes Jahr übernimmt eine dieser Mitgliederorganisationen die Federführung der Allianz. Es handelt sich hierbei um den Versuch, in einem schwer überschaubaren Institutionendickicht bei wichtigen Fragen mit einer gemeinsamen Stimme aufzutreten. Ähnliche Allianzinitiativen gab es in den vergangenen Jahren aus dem Bereich der Universitäten selbst. So wurde 2015 der Verein „German U15 e. V." gegründet, ein Zusammenschluss von fünfzehn großen und traditionsreichen, medizinführenden Universitäten, der die Interessen der forschungsstarken Volluniversitäten repräsentieren möchte und der auch Mitglied in verschiedenen internationalen Universitätsnetzwerken ist.[199] Dieser Verbund ist deutlich schlanker und übersichtlicher organisiert als die vergleichsweise behäbige HRK mit ihren vielen Mitgliedern. Auch die Technischen Universitäten haben sich zu einer ähnlichen Allianz mit dem Namen „TU9 - German Universities of Technology" zusammengeschlossen.[200] Ende 2020 zogen elf mittelgroße Universitäten nach und gründeten ihrerseits eine eigene Uni-

196 Vgl. Staatsabkommen der Länder der Bundesrepublik Deutschland über die Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen, in: Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Hessen Nr. 37 vom 10. Oktober 1950, starweb.hessen.de/cache/GVBL//1950/00037.pdf.

197 Ursprünglich nur für den Forschungsbereich angewendet, findet dieses Berechnungsverfahren mittlerweile auch in vielen anderen Politikfeldern Anwendung, so zum Beispiel bei der länderinternen Verteilung von Flüchtlingen.

198 Beteiligt sind: die Alexander von Humboldt-Stiftung, die Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, der Deutsche Akademische Austauschdienst, die Fraunhofer-Gesellschaft, die Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, die Hochschulrektorenkonferenz, die Leibniz-Gemeinschaft, die Max-Planck-Gesellschaft und der Wissenschaftsrat.

199 Vgl. https://www.german-u15.de/. – Die Mitglieder sind: Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Georg-August-Universität Göttingen, Universität Hamburg, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Universität zu Köln, Universität Leipzig, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Ludwig-Maximilians-Universität München, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Eberhard Karls Universität Tübingen und Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

200 Vgl. https://www.tu9.de/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

versitätsallianz 11+.[201] Während die German U-15 durchaus über eine vernehmbare Stimme in der deutschen Wissenschaftspolitik verfügen, bleibt abzuwarten, ob weitere ähnlich gelagerte Initiativen zu einer besseren Interessenvertretung der Universitäten beitragen können oder die Komplexität der Akteurskonstellation noch weiter verschärfen werden.

Der Blick auf die vergangenen Jahre zeigt, dass solche Allianzinitiativen Erfolg versprechender sind als eigene neue Institutionen. So gab es zum Beispiel die Idee, analog zur Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG auch eine Deutsche Lehrgemeinschaft zu gründen, die nie verwirklicht wurde.[202] Konkreter wurde es bei dem vom Kabinett Merkel IV geplanten Projekt der Einrichtung eines Nationalen Bildungsrats. Auch diese Idee ist inzwischen gescheitert. War dieses neue Gremium noch als Prunkstück der bildungspolitischen Ideen der Regierung bei Amtsantritt im Koalitionsvertrag angekündigt[203] und seinerzeit auch medial breit rezipiert worden,[204] wurde die Idee in der politischen Realität zerrieben.[205] Deutlich bescheidener als ursprünglich geplant, einigten sich die Kultusminister im Dezember 2019 stattdessen auf die Einrichtung einer „Ständigen wissenschaftlichen Kommission" (Stäwiko). Diese wurde kurz vor Ende der Legislaturperiode im Mai 2021 eingesetzt.[206] Zwar wäre mit dem ursprünglichen Plan eines Nationalen Bildungsrats mit entsprechendem Ver-

---

201 Vgl. idw: Gründung der Universitätsallianz UA11+/German University Alliance 11+ vom 27. November 2020, in: https://nachrichten.idw-online.de/2020/11/27/gruendung-der-universitaetsallianz-ua11-german-university-alliance-11/?groupcolor=6&wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.d_03.12.2020.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20201203&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link_20201203&utm_source=zeit_online_chancen_w3.d_03.12.2020_zonaudev_int. – Die Gründungsmitglieder sind die Universitäten in Bielefeld, Greifswald sowie die TUs aus Kaiserslautern, Magdeburg, Paderborn, Passau, Potsdam, Saarbrücken, Trier, Ulm und Wuppertal.

202 Vgl. o. V.: HRK will keine „Deutsche Lehrgemeinschaft", in: Forschung & Lehre 6 (2017), S. 484.

203 CDU/CSU/SPD: Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, Berlin 2018, in: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906, S. 28.

204 Vgl. etwa Martin Spiewak: Weise für das Land, in: DIE ZEIT vom 19. April 2018.

205 Vgl. Heike Schmoll: Mehr Streit war lange nicht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. November 2019.

206 Vgl. Martin Spiewak: Der Nachhilfeverein, in: DIE ZEIT vom 6. Mai 2021. – Heike Schmoll: Unbequem sollen sie sein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. Mai 2021.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

waltungsunterbau die Symmetrie der Koordinierungsgremien zwischen Bund und Ländern (KMK und GWK) auf die politischen Beratungsgremien übertragen worden (Wissenschaftsrat und Bildungsrat). Allerdings stellt sich die Frage, ob es wirklich sinnvoll gewesen wäre, ein ohnehin kaum überschaubares Akteursgeflecht durch ein weiteres Gremium noch unübersichtlicher zu machen. Die Stäwiko wird sich in der bildungspolitischen Landschaft der Zukunft noch bewähren müssen.

Was bedeutet nun dieses komplexe Institutionengeflecht der bundesdeutschen Wissenschaftspolitik für die Funktionsfähigkeit der Universitäts- und Hochschulpolitik, die ein zweifellos wichtiger, aber eben nur einer von mehreren Bausteinen ist? In der Literatur wird auf der einen Seite argumentiert, dass dieses „Bündel an intermediären Einrichtungen" gute Dienste bei der Entwicklung, Austarierung und Kommunikation unterschiedlicher Interessen von Bund und Ländern gespielt habe und dass die Kombination aus formal ausgewiesenen und informell wirksamen Aushandlungs- und Koordinationsprozessen ein hohes Maß an Vertrauen und eine Konsenskultur im deutschen Wissenschaftssystem etabliert habe.[207] Uwe Schimank unterscheidet Netzwerke, Polyarchien und Hierarchien als drei Typen von Verhandlungskonstellationen.[208] Alle drei Mechanismen finden sich in der deutschen Wissenschaftspolitik wieder.

Auf der anderen Seite wird die Meinung vertreten, dass die unklare Kompetenzaufteilung und -abgrenzung der Institutionen untereinander nicht immer klar geregelt sei und daher nicht selten zu Reibungsverlusten führe. Es gleicht der berühmten Frage nach dem Ei und der Henne, ob nun die Gremienvielfalt kausal ursächlich für den Abstimmungsbedarf ist oder umgekehrt.[209] In den vielfältigen Abstimmungs- und Aushandlungssystemen sind ebenso viele Konfliktmöglichkeiten angelegt. Mit Blick auf die Bildungsplanung hat Heinrich Mäding zwischen drei verschiedenen Konfliktmustern unterschieden: den vertikalen Konflikten zwischen den verschiedenen Ebenen Kommunen, Länder und Bund; den parteipolitischen Konflikten zwischen Regierungs- und Oppositionsparteien, die je nach vertikaler Ebene unterschiedlich besetzt sein können, sowie drittens den sektoralen Konflikten zwischen „Bildungspartei" und „Finanzpar-

207 Vgl. Agnes Knie/Dagmar Simon: Stabilität und Wandel des deutschen Wissenschaftssystems, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 26-38, S. 29.

208 Vgl. Uwe Schimank: Elementare Mechanismen, in: Arthur Benz et al. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden 2007, S. 29-45, S. 31-32.

209 Vgl. Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 152.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tei".[210] Dieses System begünstigt in jedem Fall informelle Aushandlungsprozesse, die eine mangelnde Transparenz nach außen hin nach sich ziehen. Eine direkte Steuerung der Wissenschaft durch staatliche Akteure ist in diesem System kaum möglich, was sich positiv auf die Freiheit der Wissenschaft auswirkt. Es sind eher informelle wissenschaftspolitische Steuerungsinstrumente wie etwa die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für Forschung, die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Anreize oder die Verordnung von internen Governance-Formen,[211] über die von staatlicher Seite Einfluss auf die Wissenschaft genommen wird. Wenngleich die deutsche Wissenschaftspolitik vergleichsweise wenig anfällig für eindimensionalen staatlichen Dirigismus und eine sich verselbständigende Macht von Exekutivgewalt ist, so scheint sie aber dennoch anfällig für Lobbyismus zu sein.

Unter dem Strich scheinen sich Stärken und Schwächen die Wage zu halten: Der Konstanzer Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß bezeichnet das deutsche Wissenschaftssystem daher als eines der besten und zugleich strukturkonservativsten der Welt.[212] Hohe Stabilität und ausgeprägte Konsensmenchanismen stehen auf der Pro-Seite der Akteurskonstellation im deutschen Hochschulsystem, mangelnde Transparenz und geringe Flexibilität sind als negative Aspekte zu verbuchen.

3.5 Herausforderungen und Probleme

„Das Verhängnis unserer Kultur ist, daß sie sich materiell viel stärker entwickelt hat als geistig. Ihr Gleichgewicht ist gestört."
(Albert Schweitzer, 1875-1965)

Nach der Beschreibung und Analyse der verfassungsrechtlichen, föderalen, europäischen und akteurstheoretischen Rahmenbedingungen der bundesdeutschen Hochschul- und Universitätspolitik soll nun abschließend ein zukunftsorientierter Blick auf die Herausforderungen und Probleme dieses Politikfelds gerichtet werden. Aus der Vielfältigkeit der Herausforderun-

210 Vgl. Heinrich Mäding: Föderalismus und Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Arthur B. Gunlicks/Rüdiger Voigt (Hrsg.): Föderalismus in der Bewährungsprobe. Die Bundesrepublik in den 90er Jahren, 2. Aufl., Bochum 1994, S. 147-170, S. 154-160.

211 Vgl. Stucke: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, S. 373-374.

212 Vgl. Jürgen Mittelstraß: Die Verhältnisse zum Tanzen bringen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. September 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gen können hier nur einige wesentliche Tendenzen herauspräpariert werden, die eng aufeinander bezogen sind.

3.5.1 Die Finanzierungsproblematik

Wie so häufig in der Politik lassen sich viele Probleme und Herausforderungen am übergreifenden Thema Finanzen festmachen. Darum steht das Geld zu Beginn der hier verhandelten Probleme und Herausforderungen. Die beiden Säulen der Finanzierung von Forschung und Wissenschaft in der Bundesrepublik sind die Grundmittelfinanzierung bzw. institutionelle Ausstattung sowie die projektgebundene bzw. Drittmittelfinanzierung.[213] Der Vollständigkeit halber zu erwähnen wären noch die Einnahmen durch Verwaltungsgebühren, die quantitativ deutlich geringer als die anderen beiden Finanzierungssäulen ausfallen und kaum ins Gewicht fallen.

(1) Unter *Grundmitteln* versteht man die auf Dauer angelegten Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die Hochschulen, die aus dem Landeshaushalt stammen. Im Hochschulrahmengesetz heißt es dazu: „Die staatliche Finanzierung der Hochschulen orientiert sich an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen. Dabei sind auch Fortschritte bei der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags zu berücksichtigen."[214] An den genannten Parametern – Forschung und Lehre, Nachwuchsförderung, Gleichstellung – orientiert sich die Mittelvergabe durch die Bundesländer. Entscheidend ist die jährliche Verabschiedung des Haushalts im jeweiligen Landesparlament. Die Höhe der Bildungsausgaben und damit auch der hochschulpolitischen Ausgaben am Gesamthaushalt der einzelnen Bundesländer variieren beträchtlich, was laut Frieder Wolf mit den Faktoren Politikerbe, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demografischer Nachfragedruck, Finanzierungsbedingungen und Parteidifferenzeffekte erklärt werden kann. Auch der Haushaltsprozess, das Verhältnis zwischen Exekutive und Legis-

213 Vgl. dazu grundlegend Sybille Hinze: Forschungsförderung in Deutschland, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 162-175. – Ebenso die Überarbeitung Sybille Hinze: Forschungsförderung und ihre Finanzierung, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 413-428.

214 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist, in: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html, § 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lative, länderspezifische Konstellationen sowie auch Interessenverbände, die öffentliche Meinung und einzelne Akteure spielen für die Erklärung der Varianz in den Bildungsausgaben eine Rolle.[215]

(2) Das wesentliche Kennzeichen der *Drittmittel*finanzierung besteht darin, dass diese zweckgebunden und projektgebunden, d.h. mit einem definierten Zweck und nur in einem konkreten Zeitraum mit einem Enddatum versehen zur Verfügung gestellt werden. Drittmittel werden nicht automatisch ausgeschüttet, sondern müssen aktiv eingeworben werden.[216] Die benannten Dritten können sowohl staatliche als auch private Akteure sein, weshalb der Name „Drittmittel" etwas irreführend ist, da auf einen Dritten neben Staat und Universität rekurriert wird, der Staat sich aber auch als Drittmittelgeber engagieren kann. Die Begrifflichkeiten „dauerhafte Finanzierung" und „projektgebundene Finanzierung" bringen den entscheidenden Unterschied besser auf den Punkt. Die Modalitäten zur Forschung mit Drittmitteln regelt § 25 des Hochschulrahmengesetzes: Forscher sind grundsätzlich berechtigt, Forschung mit Drittmitteln durchzuführen, wobei die Erfüllung ihrer übrigen Dienstaufgaben davon unberührt bleibt und wenn die Erfüllung anderer Aufgaben sowie Rechte und Pflichten weiterer Personen dadurch nicht beeinträchtigt werden. Drittmittelforschung muss grundsätzlich transparent angezeigt werden. Drittmittel werden von der Hochschule nach den vom Geldgeber bestimmten Zwecken verwaltet, sofern sie gesetzlichen Bestimmungen nicht entgegenstehen.[217] Das Verhältnis zwischen Grundfinanzierung und projektgebundener Finanzierung ist einer der zentralen Streitpunkte, um die in der Hochschulfinanzierung immer wieder gerungen wird. Nicht selten wird argumentiert, dass im Grunde genügend Geld vorhanden, dieses aber falsch verteilt sei.[218] Um zu verstehen, was hiermit genau gemeint ist, soll vorab ein Blick auf die Entwicklung der Hochschulfinanzierung geworfen werden.

Wie hoch lagen und liegen die Ausgaben im Bereich der Grundmittel in den vergangenen Jahren? Was die öffentlichen Bildungsausgaben insgesamt angeht, so sind diese seit 1995 kontinuierlich angestiegen. 2017 wur-

215 Vgl. Wolf: Die Bildungsausgaben der Länder im Vergleich, S. 264-265.

216 Vgl. kritisch dazu Stefan Kühl: Abschied von der Belohnung „guter Pläne", in: Forschung & Lehre 2 (2014), S. 100-102.

217 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist, in: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html, § 25, Abs. 1-4.

218 Vgl. Olbrisch: Am Tropf der Länder, S. 48.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

den 134,2 Mrd. Euro, 2018 wurden 141,3 Mrd. Euro und 2019 150,1 Mrd. Euro ausgegeben. Für das Jahr 2020 waren insgesamt 158,6 Mrd. Euro an Investitionen vorgesehen.[219] Im Verhältnis zum BIP stagnieren die öffentlichen Bildungsausgaben am BIP seit 2012 zwischen 4,1% und 6,5 %.[220] Präpariert man aus diesen allgemeinen Bildungsausgaben die Gelder für den tertiären Bildungsbereich heraus, so umfassen diese 1,2 % des BIP.[221] Insgesamt sind Ausgaben für den Hochschulbereich in den vergangenen Jahren weniger stark gestiegen als die Ausgaben für den gesamten Bildungsbereich, was mit dem flächendeckenden Ausbau der Kleinkindbetreuung und der Ganztagsschulangebote zusammenhängt. In der Dekade zwischen 2010 und 2020 sind jedoch auch die öffentlichen Ausgaben für die Hochschulen kontinuierlich gestiegen, wobei die Zuwachsraten zwischen den Bundesländern deutlich voneinander abweichen. So liegt NRW in absoluten Zahlen betrachtet mit Ausgabensteigerungen in Höhe von 59,7 % in diesem Zeitraum an der Spitze der Bundesländer.[222] Bei der Interpretation dieser Kennziffern ist allerdings Vorsicht geboten. Berechnet man die Grundmittel für Lehre und Forschung pro Studierende bzw. Studierenden, so liegt NRW mit nur 5.900 Euro auf dem letzten Platz unter den deutschen Bundesländern.[223] Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Befunden lässt sich damit erklären, dass NRW in absoluten Zahlen die mit Abstand meisten Studierenden und Hochschulen unter allen Bundesländern hat.

Auch ein Blick auf die Einnahmenseite der Hochschulen belegt einen kontinuierlichen Anstieg in der Hochschulfinanzierung der jüngeren Vergangenheit. Nahmen die Hochschulen 1995 noch 9,7 Mrd. Euro ein, so waren es 2015 24,6 Mrd. Euro, was einer Steigerung um 154 % entspricht. Blickt man auf die darin aufgehenden Posten von Verwaltungseinnahmen und Studiengebühren, lässt hier ein Anstieg von 7,4 Mrd. Euro (1995) auf

219 Vgl. Statista: Höhe der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland von 1995 bis 2020 (in Mrd. Euro), in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2526/umfrage/entwicklung-der-oeffentlichen-bildungsausgaben/. – Vgl. Statista: Bildungsfinanzbericht 2020, Wiesbaden 2020, S. 31. in: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206207004.pdf;jsessionid=817B50CEFE1C75B3F76B7DFF9E411C60.live742?__blob=publicationFile.

220 Vgl. Statista: Bildungsfinanzbericht 2020, S. 21.

221 Vgl. ebd.

222 Vgl. ebd., 56-57.

223 Vgl. ebd., S. 59.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

17,5 Mrd. Euro (2015) verzeichnen. Bei den seit 2006 gesondert erfassten Studiengebühren kam es zu einem Plus von 227 Mio. Euro (2006) auf 780 Mio. Euro (2015). Bedingt durch die Einführung und Abschaffung von Studiengebühren in den jeweiligen Bundesländern kam es hier aber auch zu großen Schwankungen.[224]

Wie sieht es demgegenüber auf dem Drittmittelsektor aus? Der Blick in die regelmäßig erscheinende Publikation Förderatlas der DFG weist einen kontinuierlichen Anstieg an eingeworbenen Drittmitteln aus. 2012 lag die Summe der von Universitäten und Hochschulen eingeworbenen Drittmittel bei 6,8 Mrd. Euro.[225] Laut Statistischem Bundesamt lagen die Einnahmen der deutschen Hochschulen aus Drittmitteln 2014 bei 7,3 Mrd. Euro.[226] Im Jahr 2015 und 2016 lagen diese bei 7,5 Mrd.[227] Seit dem Jahr 2017 ist laut Statistischem Bundesamt wieder ein Anstieg zu verzeichnen. So lagen die Drittmittel im Jahr 2017 bei 7,9 Mrd. sowie 2018 bei 8,3.[228] 2019 lagen die Drittmittel schließlich bei 8,7 Mrd. Euro.[229] Nach dem allerneusten DFG-Förderatlas 2021 ist die Drittmittelquote erstmals seit langer Zeit wieder leicht gesunken – und zwar auf 26,9 %, was aber nach wie vor einem Verharren auf konstant hohem Niveau gleichkommt. Im Zeitraum von 2017 bis 2019 wurden 9,48 Milliarden Euro Mittel bewilligt.[230] Die DFG ist der mit Abstand größte Drittmittelgeber: Im Zeitraum 2015 bis 2018 hat die DFG jährlich rund 2 Mrd. Euro an Hochschulen

224 Vgl. Dieter Dohmen/Lena Wrobel: Instabile Lage. Universitäten inzwischen zu 50 Prozent aus temporären Mitteln finanziert, in: Forschung & Lehre 5 (2018), S. 394-399, S. 395.

225 Vgl. DFG: Förderatlas 2015, Weinheim 2015, in: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/zahlen_fakten/foerderatlas/2015/dfg_foerderatlas_2015.pdf., S. 26-27.

226 Vgl. Statista: Einnahmen der Hochschulen in Deutschland aus Drittmitteln im Jahr 2014 (in 1.000), in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/169069/umfrage/drittmittel-einnahmen-hochschulen-1998-und-2008/

227 Vgl. DFG: Förderatlas 2018, Weinheim 2018, in: https://www.dfg.de/sites/foerderatlas2018/download/dfg_foerderatlas_2018.pdf., S. 24. – Vgl. Prognos: Abschlussbericht Systemische Evaluation der Förderinstrumente DFG-Programm- und BMBF-Projektpauschale, in: https://www.bmbf.de/files/Systemische%20Evaluation_Pauschalen_Abschlussbericht.pdf., S. 11.

228 Vgl. DeStatis: Bildung und Kultur. Finanzen der Hochschulen, S. 28.

229 Vgl. Statista: Einnahmen der Hochschulen in Deutschland aus Drittmitteln im Jahr 2019 (in 1.000), https://de.statista.com/statistik/daten/studie/169069/umfrage/drittmittel-einnahmen-hochschulen-1998-und-2008/.

230 Die meisten Mittel gingen mit 1,83 Milliarden Euro nach Nordrhein-Westfalen. Vgl. auch DFG: DFG-Förderatlas 2021, Bonn 2021, in: https://www.dfg.de/sites/foerderatlas2021/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ausgeschüttet. Damit stellt sie circa 30 % der Drittmitteleinnahmen der Hochschulen.[231] Den größten Anteil erhält der Bereich der Lebenswissenschaften mit um die 1.100 Mio. Euro. Circa 750 Mio. entfallen auf die Naturwissenschaften, 650 Mio. gehen an die Ingenieurwissenschaften. Die Geisteswissenschaften stehen mit rund 500 Mio. an letzter Stelle.[232] Was die öffentlichen Drittmittel angeht, weist die Statistik einen Anstieg von 595 Mio. Euro im Jahr 1995 auf 1,9 Mrd. Euro 2015 aus, mithin also eine Verdreifachung.[233]

Die beiden wichtigsten staatlichen Projektinitiativen, die zu einer Belebung der Forschungslandschaft in den vergangenen Jahren beitragen sollen, sind die Exzellenzinitiative/-strategie und der Hochschulpakt 2020. Die Exzellenzinitiative/-strategie des Bundes und der Länder, mit dem Ziel exzellente Forschung an Universitäten zu fördern und sichtbar zu machen,[234] besteht aus drei Förderperioden: In der ersten Phase (2007 -2012) wurden 1,9 Mrd. Euro von Bund und Ländern zur Verfügung gestellt. In der zweiten Phase (2012-2017) waren es 2,4 Mrd. Euro.[235] In der dritten Phase, ab November 2017 ohne zeitliche Befristung, liegt das Volumen des nun als „Exzellenzstrategie" bezeichneten Gesamtprogramms im Jahr 2017 bei 80 Mio. Euro sowie ab 2018 bei jährlich insgesamt 533 Mio. Euro. Während die Exzellenzinitiave/-strategie durchaus ihre Kritikerinnen und Kritiker hatte und hat, wird der Hochschulpakt[236] überwiegend positiv beurteilt. Der 2007 aufgelegte Hochschulpakt 2020, der spiegelbildlich zur Forschungsorientierung der Exzellenzinitiative/-strategie zu einer Verbesserung der Lehre beitragen soll, besteht aus drei Phasen: Im Rahmen der ersten Phase (2007-2013) stellte der Bund 2,03 Mrd. Euro und die Länder 1,22 Mrd. Euro zur Verfügung. In der zweiten Phase (2011-2018) waren es

231 Vgl. DFG: Förderatlas 2018, S. 24.

232 Vgl. DFG: Fachbezogene Statistik, Jahresbezogene Bewilligungen für laufende Projekte je Wissenschaftsbereich 2016 bis 2019 (in Mio. Euro und %), in: https://www.dfg.de/dfg_profil/zahlen_fakten/statistik/fachbezogene_statistiken/index.html.

233 Vgl. Dohmen/Wrobel: Instabile Lage, S. 395.

234 Vgl. Wilhelm Krull: Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. Deutsche Hochschulen vor neuen Herausforderungen, in: Kehm: Hochschule im Wandel, S. 243-251.
Vgl. zum chronologischen Überblick Pasternack: Qualität als Hochschulpolitik, S. 114-121. – Roland Bloch et al. (Hrsg.): Making excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative, Bielefeld 2008.

235 Vgl. DFG: Förderatlas 2015, S. 34.

236 Hierauf wird in Kapitel 4.3.4 ausführlich zurückzukommen sein.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rund 8,28 Mrd. Euro vom Bund und 7,71 Mrd. Euro durch die Länder.[237] In der dritten Phase (2018-2023) wird ein Gesamtbudget von ungefähr 20 Mrd. Euro ausgeschüttet. Über die Gesamtlaufzeit von 2007 bis 2023 stellen die Länder somit 18,3 Mrd. Euro und der Bund 20,2 Mrd. Euro bereit.[238] Der Bundesrechnungshof hat die Ausgabepraxis der Hochschulpaktmittel allerdings immer wieder gerügt.[239]

Mit dieser Form der Mittelvergabe durch Pakte waren zugleich Anreize zu umfassender Kooperation zwischen Bund und Ländern verbunden. Hinzu kamen Auflagen wie eine umfassende Berichterstattung (etwa Da-

237 Vgl. GWK: Hochschulpakt 2020, in: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-39-Hochschulpakt-Umsetzung-2012.pdf, S. 15.

238 Vgl. BMBF: Hochschulpakt 2020, in: https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html.

239 Im Mai 2019 hielt der Bundesrechnungshof fest, dass die jährlichen Umsetzungsberichte der Länder „intransparent" seien und nicht durchgängig darlegen könnten, „ob die Länder und Hochschulen die Mittel zweckentsprechend verwendeten." (Vgl. Bundesrechnungshof: Bericht - Wirksamkeit und zweckentsprechende Verwendung von Hochschulpaktmitteln des Bundes, Berlin 2019, in: https://www.bundesrechnungshof.de/de/veroeffentlichungen/produkte/beratungsberichte/2019/2019-bericht-wirksamkeit-und-zweckentsprechende-verwendung-von-hochschulpaktmitteln-des-bundes, S. 5.) Im September 2020 berichteten mehrere Medien über einen nicht-öffentlichen Bericht des Bundesrechnungshofes an den Haushaltsausschuss des Bundestages, demzufolge das Personal an den Hochschulen nicht in dem Maße angewachsen sei, wie es die Studierendenaufwüchse erforderlich machten. Zudem wird aus dem Papier zitiert: „Der Bundesrechnungshof hält die lückenhafte Berichterstattung der Länder und die über Jahre gebildeten Ausgabenreste im Hochschulpakt für nicht hinnehmbar." (Zit. nach: Heike Schmoll: Parkhäuser statt Dozenten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. September 2020.) Insgesamt 3,7 Mrd. Euro sollen die Länder an Geldern aus dem Hochschulpakt nicht ausgegeben haben. Der Löwenanteil entfalle dabei mit 1,9 Mrd. Euro auf NRW. (Vgl. Achim Himmelrath/Svantje Unterberg: Unis horten Milliarden aus dem Hochschulpakt, in: https://www.spiegel.de/panorama/bildung/kritik-vom-rechnungshof-hochschulen-horten-milliarden-euro-aus-dem-hochschulpakt-a-d9f8b59f-5c64-4f05-8618-f33931800b5c. – Vgl. Gerald Wagner: Der Preis des Globalhashalts, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. September 2020.) Die verantwortlichen Wissenschaftspolitikerinnen und -politikern verteidigten die Ausgabepraxis der Universitäten mit dem Argument, dass die Zurückhaltung in der mangelnden Planbarkeit und Befristung der Mittel begründet liege – diesem Problem habe man nun durch die Langfristigkeit des Zukunftspakts Studium und Lehre (ZSL) Abhilfe geschaffen. (Vgl. o. V.: "Der Bundesrechnungshof hat den Hochschulpakt nicht verstanden". Interview mit Theresia Bauer vom 14. Oktober 2020, in: https://www.jmwiarda.de/2020/10/14/der-bundesrechnungshof-hat-den-hochschulpakt-nicht-verstanden/.)

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tenerhebung, Dokumentation etc.) und Rechenschaftspflicht sowie Mechanismen zur Qualitätssicherung und zur Rückbindung an die finanzierenden Organe. Schon zu Beginn dieser neuen Förderinstrumente wies die GWK darauf hin, dass die kommenden Finanzausstattungen an ein konstantes Monitoring gekoppelt sein würden, das die einzelnen Institutionen präzise ausmesse.[240] Mit anderen Worten: Die Hochschulen kamen in den Genuss von mehr finanziellen Möglichkeiten – es wurde ihnen bei der Verausgabung der Mittel aber immer stärker auf die Finger geschaut. So kann das „Paktwesen" insgesamt als geradezu paradigmatisches Beispiel der neuen Governance und des New Public Management in der Wissenschaft gelten, das in Kapitel 3.5.2 noch näher zu ausgeleuchtet wird.

Eine weitere Möglichkeit zur Erschließung zusätzlicher Einnahmequellen, die Mitte der 2000er Jahre wie kaum ein anderes Thema die hochschulpolitische Debatte polarisierte und in der Breite der Bevölkerung diskutiert wurde, war die Einführung von Studiengebühren. Anders als in der angelsächsischen Universitätskultur werden Studium und Universität in der Bundesrepublik traditionell als selbstverständlich von der öffentlichen Hand finanziert begriffen, sodass die Erhebung von Gebühren für das Studieren vor der Wiedervereinigung kein Thema war. Noch in den 1990er Jahren waren sich Politiker aller Couleur mit Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers (CDU) an der Spitze einig, dass Bildung zu den Aufgaben gehöre, aus denen sich der Staat nicht zurückziehen dürfe und die aufkeimende Gebühren-Debatte insofern, so Rüttgers, einer „Gespenster-Debatte" gleichkomme.[241] Dies wandelte sich jedoch um die Jahrtausendwende herum.[242] Lange Zeit wurden rechtliche Bedenken geltend gemacht, da das Hochschulrahmengesetz allgemeine Gebühren in der Bundesrepublik eindeutig ausschloss. Dagegen klagten die unionsgeführten Bundesländer mit dem Verweis auf ihre Kulturhoheit, worin ihnen das Bundesverfassungsgericht im Januar 2005 recht gab und klarstellte, dass die Länder berechtigt seien, Studiengebühren einzuführen, sofern diese sozialverträglich ausgestaltet seien.[243] Infolge dieses Urteils führten beginnend ab 2006 die

240 Vgl. GWK: Pakt für Forschung und Innovation. Monitoring-Bericht 2008, Bonn 2008, S. 1-2.

241 Vgl. o. V.: „Die Gebühren-Debatte ist eine Gespenster-Debatte". Interview mit Bundesbildungsminister Rüttgers, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. Dezember 1996.

242 Vgl. dazu Norbert Krause: Die Debatte um Studiengebühren. Systematische Rekonstruktion eines rapiden Meinungswandels, Wiesbaden 2008.

243 Bundesverfassungsgericht: Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 - 2 BvF 1/03 - Rn. (1-94), in: http://www.bverfg.de/e/fs20050126_2bvf000103.html.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

unionsgeführten Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, das Saarland und auch Nordrhein-Westfalen Studiengebühren ein. Infolge von Regierungswechseln wurden die Gebühren jedoch bis 2014 in allen diesen Bundesländern wieder abgeschafft. Die Abschaffung erfolgte unabhängig von der Tatsache, wonach Studien zufolge die Akzeptanz bei einmal eingeführten Studiengebühren durchaus gestiegen war.[244]

In Bezug auf den Einfluss von Studiengebühren auf die grundsätzliche Studierwilligkeit junger Menschen ist sich die Forschung uneinig. Es existiert eine Studie des WZB, die von einem negativen Effekt der Studiengebühren auf die Studierneigung ausgeht,[245] während eine Studie der HIS zu dem Ergebnis kommt, dass keine nennenswerte Zahl von Studierwilligen aufgrund von Studiengebühren auf ein Studium verzichte.[246] Einer weiteren DIW-Studie zufolge, die 2021 veröffentlicht wurde und für die erstmals amtliche Individualdaten aus der Studierenden- und Prüfungsstatistik ausgewertet wurden, womit langfristige Wirkungen berücksichtigt werden konnten, zeichnet ebenfalls ein heterogenes Bild: Einerseits hielten die Gebühren nachweislich Studierwillige vom Studieren ab; andererseits führten sie dazu, dass bereits eingeschriebene Studierende ihr Studium schneller und häufiger abschlossen.[247] Stand heute existieren in keinem Bundesland mehr allgemeine Studiengebühren, sondern lediglich noch Sonderformen für Langzeitstudenten (Bremen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen) sowie für ein Zweit- oder Seniorenstudium (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Thüringen). Auch auf berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge, die inzwischen von vielen

244 Vgl. Markus Voeth: Gebührenkompass 2011. Ergebniszusammenfassung, in: www.gebuehrenkompass.de/download_dateien/Ergebniszusammenfassung_Gebuehrenkompass_2011.pdf.

245 Vgl. Tina Baier/Marcel Helbig: War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkung der Einführung von Studiengebühren auf die Studienbereitschaft in Deutschland, Berlin 2012, S. III.

246 Vgl. Christoph Heine/Heiko Quast/Heike Spangenberg: Studiengebühren aus Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hannover 2008, S. 1.

247 Vgl. Jan Bietenbeck et al.: Temporäre Erhebung allgemeiner Studiengebühren. Mehr Studierende schlossen ihr Studium ab, aber weniger schrieben sich neu ein, in: DIW Wochenbericht 15 (2021), S. 252-260.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Universitäten angeboten werden, werden zum Teil hohe Gebühren erhoben.[248]

An dieser Stelle ist nicht der Ort, um die verschiedenen Argumente pro und contra Studiengebühren auszuführen und einander gegenüber zu stellen – zumal in Kapitel 4 am Beispiel NRW ausführlich auf dieses Thema zurückzukommen sein wird. Es seien lediglich vier Beobachtungen dazu angestellt: (1) Die Gebührenthematik ist mit einer ungeheuer hohen Symbolkraft aufgeladen; schließlich geht es rein quantitativ – nicht zuletzt im internationalen Vergleich – um eine höchst bescheidene Summe von maximal 500 Euro pro Semester. (2) Es ist symptomatisch, dass gerade eine politische Maßnahme, bei der es um das Portemonnaie nicht nur der Studierenden, sondern auch ihrer Eltern geht, den Weg in den breiten öffentlichen Diskurs und in die Wahlkämpfe findet wie sonst kein anderes hochschulpolitisches Thema. (3) Die Tatsache, dass die Studiengebühren auf die hochschulpolitische Agenda kamen, kann als Indiz für die zunehmende Ökonomisierung des hochschulpolitischen Sektors gewertet werden. (4) Unabhängig davon, ob man sich für oder gegen Studiengebühren positioniert – es kann kaum befriedigen, dass jedes Bundesland hier seine eigenen Wege geht und dass der Einführung ebenso schnell die Abschaffung folgte. Eine planbare und verlässliche Strategie für diesen wichtigen Teilaspekt der Hochschulfinanzierung sieht anders aus.

Kommen wir zurück zur Finanzierung des Hochschulwesens insgesamt. Die Zahlen der öffentlichen Mittel, die für den Hochschulbereich verausgabt werden, müssen im Verhältnis zu den steigenden Studierendenzahlen kontextualisiert werden: Die Studierendenzahl hat sich seit den 1970er Jahren konstant erhöht. Während in den 1970er Jahren noch um die 400.000 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben waren, verdoppelte sich diese Zahl bis 1980 auf nahezu 1 Mio. In dem darauf folgenden Jahrzehnt stieg die Zahl auf circa 1,5 Mio. Studierende in Deutschland.[249] Detlef Müller-Böling hat folgende Kenndaten für die Entwicklung zwischen dem bereits erläuterten „Öffnungsbeschluss" 1977 und dem Jahr der Wiedervereinigung 1990 ermittelt: Anstieg der Studienanfänger um 73 %, Anstieg der Studierenden in Regelstudienzeit um 48 %, Anstieg

248 Vgl. die tabellarische Übersicht des Online-Portals studis-online: Aktuelle Übersicht. Studiengebühren in Deutschland, in: http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/#bundeslaender.

249 Vgl. Matthias Burs/Thomas Schuch: Hochschulentwicklung und Studierende in Deutschland und Heidelberg, in: Peter Meusburger/Thomas Schuch (Hrsg.): Wissenschaftsatlas Heidelberg, Heidelberg 2011, S. 258-261, S. 258.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Studierenden außerhalb der Regelstudienzeit um 106 %, Anstieg der Absolventen (ohne Promotion) um 20 %. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Personalstellen um 7 %, die Zahl der Studienplätze um 11 %, die Ausgaben für die Hochschulen um 12 %, wobei allerdings der Anteil der Hochschulen am Bruttosozialprodukt von 0,78 % auf 0, 65 % zurückging.[250] Allein schon diese rein quantitative Gegenüberstellung zeigt die Ungleichheit der Entwicklungen.

1990 war im Anwachsen der Studierendenzahlen noch lange nicht das Ende der Fahnenstange erreicht. Nach der Wiedervereinigung steigerte sich diese Zahl auf einen damaligen Höchstwert von ungefähr 1,8 Mio. Studierenden, der sich zu großen Teilen aus dem Bevölkerungszuwachs durch ehemalige Bürgerinnen und Bürger der DDR erklärt. Von 1993 bis zur Jahrtausendwende ist ein temporärer Abfall auf 1,5 Mio. zu verzeichnen, bevor der Wert 2003 das erste Mal die Grenze von 2 Mio. überschritt. Bis ins Jahr 2007 hinein stagnierte dieser Wert bei geringfügig unter 2 Mio. Studierenden.[251] 2008/09 überstieg die Zahl der Studierenden wieder die Grenze von 2 Mio. und sollte in den Folgejahren kontinuierlich anwachsen bis hin zu einer Zahl von 2,948 Mio. Studierenden im Studienjahr 2020/21.[252] Für die Zukunft prognostizieren Berechnungen von CHE Consult für die nächsten zwei Dekaden eine Abnahme der Studierendenzahlen um 15-20 %[253] – eine Prognose, die nicht unumstritten ist. Die bisherige Erfahrung spricht jedenfalls nicht dafür, dass es so kommen wird. Mit ähnlichen Argumenten wurde Ende der 1970er Jahre die bereits beschriebene „Untertunnelung" begründet, die zur dauerhaften Unterfinanzierung des Hochschulwesens führte.[254] Auch der internationale Trend weist in eine andere Richtung. In den meisten westlichen Ländern liegt die Studie-

250 Vgl. Detlef Müller-Böling: Entfesselung von Wettbewerb. Von der Universität zum differenzierten Hochschulsystem, in: Grüttner et al. (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, S. 353-365, S. 353-354.

251 Vgl. Burs/Schuch: Hochschulentwicklung und Studierende in Deutschland und Heidelberg, S. 258.

252 Der Anstieg sieht im Einzelnen wie folgt aus: 2,121 Mio. (2009/10), 2,217 Mio. (2010/11), 2,380 Mio. (2011/12), 2,499 Mio. (2012/13), 2,616 Mio. (2012/13), 2,698 Mio. (2014/15), 2,757 Mio. (2015/16), 2,807 Mio. (2016/17), 2,844 Mio. (2017/18), 2,868 Mio. (2018/19), 2,891 Mio. (2019/20), 2,948 (2020,21). Vgl. Statista: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2020/2011, in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/.

253 Vgl. Anant Awila: Große Leere, in: DIE ZEIT vom 17. November 2016.

254 Vgl. hierzu Kapitel 2.5.3 und 2.7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rendenquote höher als in Deutschland.[255] In einem 2020 von KMK und BMBF veröffentlichten Bildungsbericht wird von einer Stabilisierung der Studienanfängerinnen und -anfängerzahlen auf einem konstanten Niveau von ca. 500.000 gesprochen, das seit etwa 2013 gleichbleibend sei und auf diesem Niveau auch bis 2030 verharren werde – trotz eines Bevölkerungsrückgangs in den für ein Studium typischen Altersgruppen.[256]

Bilanziert man alle diese Zahlen und Daten und stellt Finanzierung und Immatrikulationsziffern in ein Verhältnis, so zeigt sich ein grundlegender Widerspruch: Parallel zur gesamtgesellschaftlichen Öffnung der Universitäten für immer mehr Studierende ist die finanzielle Grundausstattung relativ betrachtet kontinuierlich zurückgefahren worden. Zwischen 1985 und 1998 hat sich der Anteil der Grundmittel an den Hochschulen um 7 % verringert.[257] Eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung kam zu dem Ergebnis, „dass zwar nominell in allen Bundesländern mehr Geld für die Hochschulen ausgegeben wird als noch im Jahr 2000, aber ebenso, dass das Ausgabenwachstum in den meisten Ländern weder nominal noch real mit dem Anstieg der Studierendenzahlen Schritt gehalten hat." Stattdessen seien in fast allen Bundesländern die Ausgaben niedriger als noch 2000.[258] Dies führt zu einem immer größer werdenden Missverhältnis in der Betreuungsrelation. Seit 2015 erhebt der DHV die Betreuungsrelationen von Studierenden zu Professorinnen/Professoren: 2020 lag dieser im Durchschnitt bei 65 Studierenden pro Hochschullehrerin/Hochschullehrer, wobei es allerdings beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt. Während das Verhältnis in Thüringen bei 1:43 liegt, steht Nordrhein-Westfalen bei 1:90.[259] Besonders bitter aus NRW-Sicht ist die Tatsache, dass es das in dieser Hinsicht zweitschlechteste Bundesland Hessen gar auf ein Verhältnis von 1:68 bringt.

Waren klassischerweise über Jahrzehnte hinweg die Grundmittel die entscheidende Säule und hatten die Drittmittel demgegenüber allenfalls komplementären Charakter, hat die Bedeutung von Drittmitteln massiv zugenommen. Dieter Dohmen und Lena Wrobel kommen in einer statisti-

255 Vgl. Teichler: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik, S. 53-67.
256 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020, S. 189.
257 Vgl. Foders: Bildungspolitik für den Standort D, S. 46.
258 Vgl. Dieter Dohmen/Rene Krempkow: Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung von 2000 bis 2025, St. Augustin 2014, S. 48.
259 Vgl. o. V.: Uni-Barometer. Betreuungsverhältnis minimal verbessert, in: Forschung & Lehre 1 (2021), S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schen Auswertung der Universitätshaushalte zwischen 1995 und 2015 zu dem Ergebnis, dass die Grundfinanzierung der Länder in diesem Zeitraum von 77 % auf 50 % gesunken sei, während die Verdopplung der Universitätshaushalte insgesamt auf erhöhte Drittmitteleinnahmen zurückgeführt werden kann.[260] Diese Entwicklung hat zu einer deutlich kompetitiveren Mittelvergabe geführt, deren Grundregeln Torben Schubert und Ulrich Schmoch wie folgt zusammengefasst haben:

> „1. Nicht kompetitive Grundzuschüsse werden in wettbewerblich vergebene Drittmittel umgewandelt.
> 2. Die institutionellen Grundzuschüsse werden real zurückgefahren. Wegen der resultierenden Deckungslücke in der Finanzierung müssen sich die Forschungseinheiten um die Akquisition entweder privater oder öffentlicher Drittmittel bemühen.
> 3. Die institutionelle Grundfinanzierung der Forschungsgruppen wird zunehmend variabel und leistungsbezogen gestaltet."[261]

Die öffentlichen Ausgaben für den Hochschulbereich sind durchaus gestiegen und durch den Bereich der Drittmittel wurden in quantitativer Hinsicht neue Ressourcen erschlossen. Aber im Verhältnis zu den wachsenden Studierendenzahlen und dem damit verbundenen Betreuungsaufwand sowie unter Berücksichtigung des schwer zu quantifizierenden angewachsenen Aufwands durch Management- und Verwaltungsausgaben ist die finanzielle Ausstattung der Hochschulen kontinuierlich schmaler geworden. Der Rückgang des zur Verfügung stehenden Finanzvolumens in Kombination mit den Verschiebungen im Verhältnis von Grund- und Drittmitteln zeitigte Konsequenzen für die Mittelverwaltung. Diese folgte lange Zeit den klassischen *input*-orientierten, kameralistischen Grundsätzen der öffentlichen Hand: Ausgaben konnten nur getätigt werden, wenn sie sich auf einen Ansatz im Etat bezogen; Einnahmen und Ausgaben waren in voller Höhe getrennt voneinander zu veranschlagen; bewilligte Mittel konnten lediglich für einen angegebenen Zweck verausgabt werden; nicht ausgegebene Mittel waren nicht auf den nächsten Haushalt übertragbar.[262] Im Zentrum der *input*-orientierten Finanzmittelverwaltung stand die Überprüfung der ordnungsgemäßen Mittelvergabe. In den 1960er

260 Dohmen/Wrobel: Instabile Lage, S. 397.
261 Thorben Schubert/Ulrich Schmoch: Finanzierung der Hochschulforschung, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 244-261, S. 253.
262 Vgl. hierzu ausführlicher und belegt anhand der juristischen Grundlage Leschinsky: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, S. 206.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jahren erfolgte die Mittelvergabe noch nach der sogenannten Haunschild-Doktrin:[263] Der Bund machte es sich selbst zur Pflicht, die Projektförderung nur in besonderen Ausnahmesituationen zur Steuerung von gemeinschaftlich von Bund und Ländern finanzierten Institutionen zu nutzen, um die Wissenschaftspolitik nicht vom Scheckbuch des Bundes abhängig zu machen.[264] In den vergangenen Jahren ist jedoch ein Paradigmenwechsel zu einer *output*-orientierten Mittelvergabe zu beobachten, d.h. nicht mehr die Mittelverwendungsseite, sondern die Mittelherkunftsseite stellt den Ansatzpunkt dar; Effizienz, Wettbewerb und Leistungsorientierung stehen im Mittelpunkt.[265] „Autonomie in der Verwendung und Wettbewerb in der Herkunft"[266] sind nun die wesentlichen Bezugsgrößen. Vor allem an der indikatorengesteuerten Mittelvergabe lässt sich ein „Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung"[267] festmachen. Dass die Mittelvergabe im Drittmittelbereich deutlich kompetitiver geworden ist, lässt sich auch an der Bewilligungsquote ablesen. Während die DFG in den 1990er Jahren noch gut zwei Drittel aller Anträge im Normalverfahren bewilligte, waren es schon 2006 nur etwa die Hälfte aller Anträge, denen Erfolg beschieden war.[268] Im Jahr 2014 lag die Bewilligungsquote nur noch bei einem guten Drittel, 2019 war es mit 25,9 % nur ein gutes Viertel.[269]

Diese Entwicklungen sind aus sich heraus konsequent und folgerichtig. Denn zur Lösung von Finanzproblemen stehen nüchtern betrachtet nur zwei Lösungswege zur Verfügung: Entweder es werden neue Finanzquellen erschlossen oder die vorhandenen Finanzmittel müssen effizienter verausgabt werden. Erstgenanntes erklärt die gestiegene Bedeutung der Drittmittelakquise und die Einführung von Studiengebühren, zweitgenanntes verweist auf strukturelle Veränderungen in der Steuerung und Verwaltung der Universitäten. Damit sind wir bei den neuen Governance-Strukturen

263 Hans-Hilger Haunschild (1928-2012) war der Name eines Staatssekretärs im Forschungsministerium des Bundes, der die hier beschriebenen Grundsätze maßgeblich mit ausformulierte.
264 Vgl. Hohn: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, S. 464.
265 Vgl. Schubert/Schmoch: Finanzierung der Hochschulforschung, S. 245-247.
266 Ebd., S. 259.
267 Vgl. Michael Leszczensky: Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 18-25.
268 Vgl. Dorothea Jansen: Von der Steuerung zur Governance. Wandel der Staatlichkeit?, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 39-50, S. 45.
269 Vgl. DFG: Jahresbericht 2014. Aufgaben und Ergebnisse, Bonn 2015, S. 164. – Vgl. DFG: Jahresbericht 2019. Aufgaben und Ergebnisse, Bonn 2020, S. 198.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

in der Hochschulpolitik angelangt, die nun zum Gegenstand der Analyse gemacht werden.

3.5.2 Neue Governance-Strukturen

Planbare und politisch verlässliche Steuerung sind seit langem ein Thema der Politikwissenschaft, das auch für den hochschulpolitischen Bereich von Bedeutung ist. Die Politikwissenschaft hat seit geraumer Zeit den gewandelten staatlichen Steuerungsstrukturen im öffentlichen Sektor Aufmerksamkeit geschenkt und sie vor allem mit dem Begriff der „Governance" einzufangen versucht. Wenngleich die Konjunktur dieses Begriffs seiner definitorischen Schärfe geschadet hat,[270] hat der mit ihm verbundene Forschungszweig wichtige Erkenntnisse herausarbeiten können. Vereinfacht ausgedrückt steht die Bezeichnung am Ende eines begrifflichen Dreiklangs: Nachdem in den 1960er Jahren der Begriff „Planung" die Vorstellung von Politikgestaltung durch den Staat auf den Punkt brachte, war es in den 1970er Jahren die Terminologie „Steuerung"[271], die schließlich in heutige Konzepte von „Governance"[272] mündete.[273] Governance kann definiert werden als die Gesamtheit kollektiver gesellschaftlicher Regelungsmechanismen, worunter Formen der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregulierung, die Zusammenarbeit von Akteuren des öffentlichen und des privaten Sektors sowie hoheitliche und gestaltende Eingriffe des Staates in unterschiedliche Felder verstanden werden.[274] Der Unterschied zu älteren Steuerungsmodellen besteht darin, dass

---

270 Vgl. Julia von Blumenthal: Governance. Eine kritische Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 4 (2005), S. 1149-1180.

271 Vgl. Wolfgang van den Daele et al.: Die politische Steuerung der Wissenschaft, in: Wolfgang von den Daele et al. (Hrsg.): Geplante Forschung. Vergleichende Studien über den Einfluß politischer Programme auf die Wissenschaftsentwicklung, Frankfurt a. M. 1979, S. 11-63.

272 Arthur Benz et al.: Einleitung, in: Benz et al. (Hrsg.): Handbuch Governance, S. 9-25, S. 12-13.

273 Vgl. die Beiträge der BMBF-Förderinitiative „Forschung zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft", publiziert in: Edgar Grande et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld 2013. – Vgl. ferner Uwe Schimank: Governance der Wissenschaft, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 39-57.

274 Vgl. dazu ausführlich Renate Mayntz: Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen, Frankfurt a. M. 1997.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diese nachdrücklich die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt des Steuerns unterstreichen; Governance-Ansätze setzen demgegenüber stärker bei Regelungsstrukturen sowie institutionalistischen Kontexten an.[275] Treibende Kräfte für die im Bereich der Hochschul- und Wissenschaftspolitik beobachtbaren neuen Governance-Formen sind Ökonomisierung,[276] Zweckrationalisierung, Internationalisierung, Innovationsdruck, Wettbewerb und Rechenschaftspflicht. Während die allermeisten Kritikerinnen und Kritiker diese Veränderung als Ausfluss eines grassierenden „neoliberalen" Zeitgeistes geißeln, hat der Historiker Stefan Plaggenborg diese Prozesse in wunderbar zynischer begrifflicher Zuspitzung als „strukturelle Sowjetisierung" bezeichnet: Leistungsvereinbarungen gelten ihm als „Planwirtschaft", Kennzifferfixierung als „Tonnenideologie", die Autorität und die Hierarchisierung in den Hochschulleitungen erinnere an Nomenklatur, der Druck in Richtung Interdisziplinarität an Zwangskollektivierung. Schlussendlich fördere das System Konformismus und Servilität anstelle von Eigenverantwortlichkeit.[277]

Der Bereich von Wissenschaft und Universitäten wird von der Governance-Forschung als gegenüber externen Einflussnahmen verhältnismäßig resistent beschrieben, was wiederum mit ihrer spezifischen sozialen Ordnung zusammenhängt.[278] Es ist jedoch nicht zu übersehen, wie stark neue Governance-Strukturen Einzug in den Hochschulbereich erhalten haben.[279] Europaweit waren v.a. England und die Niederlande Vorreiter für neue Governance-Regime an den Hochschulen, Deutschland und Öster-

– Renate Mayntz: Über Governanve. Institutionen und Prozesse politischer Regelung, Frankfurt a. M. 2009. – Arthur Benz et al.: Einleitung.

275 Vgl. Renate Mayntz: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?, in: Gunnar Folke Schuppert (Hrsg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien, Baden-Baden 2006, S. 11-20, S. 11-12.

276 Vgl. hierzu auch Christian Kreiß: „Gekaufte Wissenschaft". Wie uns manipulierte Hochschulforschung schadet, und was wir dagegen tun können, Hamburg 2020. – Vgl. Tanja Gabriele Baudson: Die Hochschulen in wirtschaftlicher Hand. Welchen Wettbewerb braucht die Wissenschaft?, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 448-449.

277 Vgl. Stefan Plaggenborg: Die strukturelle Sowjetisierung der Geisteswissenschaften, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. Juli 2019.

278 Vgl. Jochen Gläser/Stefan Lange: Wissenschaft, in: Arthur Benz et al. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden 2007, S. 437-451, S. 438-440.

279 Vgl. Richard Whitley/Jochen Gläser (Hrsg.): The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems, Dordrecht 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

reich gelten demgegenüber als Nachzügler.[280] In Deutschland waren es die föderalstaatliche Einbettung der Wissenschaftspolitik (Kapitel 3.2) sowie die heterogene Akteurskonstellation (Kapitel 3.4), die den Reformprozess im Vergleich zu anderen Ländern verlangsamten.

In der Bundesrepublik wird seit etwa Mitte der 1990er Jahre die lange Zeit hohe Autonomie in der Hochschulorganisation durch unternehmerisch und ökonomisch inspirierte Governance-Mechanismen ausgehöhlt, die sich an Konzepten des „New Public Management" (NPM) orientieren. Diese Terminologie besteht aus drei Elementen: Das bestimmende Hauptwort lautet „Management".[281] Es wurde schon früh hinterfragt, ob man Hochschulen überhaupt nach der Funktionslogik von Unternehmen „managen" könne.[282] Daher sind auch die beiden anderen Wortbestandteile wichtig: Es geht nicht um Unternehmensmanagement, sondern um „Public" Management, d.h. nicht die Eigendynamiken des freien Marktes, sondern die verfassungsrechtlich kodifizierte öffentliche Verantwortung für die Bundesrepublik als Kulturstaat ist maßgeblich: „Ein solches Management ist nicht auf die ‚unsichtbare Hand' des Marktes, sondern auf die ‚sichtbare Hand des Staates' bezogen."[283] Schließlich ist das Wort „new" zur Abgrenzung von klassischer öffentlicher Steuerung bedeutsam: Das traditionelle Modell der kameralistischen *input*-Steuerung durch hoheitliche Eingriffe der Landesverwaltungen in die Hochschulen wird zunehmend durch Instrumente wie Globalbudgets, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe, *output*-Messungen sowie Evaluationselemente und Rankingverfahren ersetzt.[284] Seit Jahren wird kritisiert, es sei

280 Vgl. hierzu die Vergleichsstudie der vier genannten europäischen Länder bei Barbara M. Kehm/Ute Lanzendorf (Hrsg.): Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries, Bonn 2006.

281 Vgl. dazu Jörg Bogumil et al.: Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten, in: Grande et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft, S. 49-72.

282 Vgl. Anke Hanft (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied 2000.

283 Lothar Zechlin: New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/19 (2015), S. 31-38, S. 31.

284 Vgl. Thomas Behrens: Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied 1996. – Vgl. Michael Breitbach/Andrea Güttner: Strategische Mittelvergabe für Hochschulen. Zur Konstruktion umfassender Mittelverteilungssysteme in Deutschland, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1 (2008), S. 74-88. – Vgl. Michael Jaeger: Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wir wirken formgebundene Mittelvereinbarung und Zielvereinbarungen?, in: Jörg Bogumil/Rolf

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ein Fehlanreiz, dass eine der wesentlichen Kennziffern für die leistungsorientierte Mittelvergabe die Absolventinnen-/Absolventenquote ist. Denn so wird der systemische Anreiz gesetzt, möglichst viele Abschlüsse zu „produzieren", ohne dass damit etwas für die Qualität der Abschlüsse getan würde bzw. in Betracht gezogen wird, dass ein Studienabbruch nicht automatisch Ausweis eines Scheiterns ist, sondern durchaus eine individuell sinnvolle Lebensentscheidung darstellen kann.[285] Generell scheint einer der markantesten Unterschiede zwischen klassischer Steuerung und dem New Public Management die Verlagerung vom Input zu einer Konzentration auf den Output zu sein. Die in Kapitel 3.5.1 beschriebene Entwicklung hin zu Anreizsystemen bei der Mittelverteilung führte zu einer Verlagerung zu Lasten der Grundmittelvergabe und zu Gunsten der Drittmittelvergabe.[286]

Die Hochschulen schließen sich damit einer generellen nationalen wie internationalen Tendenz in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Sektors an,[287] wie sie in Deutschland beispielsweise in der Kommunalverwaltung nachvollzogen werden kann.[288] Jörg Bogumil und Rolf G. Heinze haben die verschiedenen Modernisierungsmaßnahmen in drei übergreifenden Aspekten zusammengefasst: (1) „Neubestimmung des Verhältnisses von Hochschule und Staat", (2) „wettbewerbliche Neubestimmung des Verhältnisses zwischen den Hochschulen" sowie (3) „Reorganisation der Leitungsstrukturen".[289] Das letztgenannte Element, das sich auf die Stärkung und Professionalisierung von Rektoraten/Präsidien und Dekana-

---

G. Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 45-65. – Vgl. Jochen Gläser/Thima von Stuckrad: Reaktionen auf Evaluationen. Die Anwendung neuer Steuerungsinstrumente und ihre Grenzen, in: Grande et al. (Hrsg.): Neue Governance der Wissenschaft, S. 73-94.

285 Vgl. exemplarisch Lambert T. Koch: Universitäten als Reparaturbetriebe?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2016.

286 Erste Evidenzen dazu finden sich bereits in Analysen der 1980er Jahre. Vgl. Gabriel Drilhon: Choosing Priorities in Science and Technology, Paris 1991, S. 17.

287 Vgl. Harry de Boer et al.: On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: Dorothea Jansen (Hrsg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration, Dordrecht 2007, S. 137-152.

288 Vgl. Jörg Bogumil/Stephan Grohs: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen, in: Bogumil/Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen, S. 139-149.

289 Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze: Einleitung, in: Bogumil/Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen, S. 7-12, S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten[290] bezieht, ist die logische Konsequenz aus der größeren Autonomie und Verantwortlichkeit, die für die Hochschulen im Kontext des „New Public Management" vorgesehen ist. In der Konsequenz löst sich damit die traditionelle Bindung der deutschen Universitäten an den Staat, wie sie die Zeitläufte seit dem Mittelalter in immer neuen Formen überdauert hat, stetig weiter auf. Intermediäre Instanzen wie Akkreditierungsagenturen, Drittmittelgeber und Hochschulräte sind neue *stakeholder*, die neben den Staat treten.[291] Zur Charakterisierung von Governance-Regimes an Hochschulen auf einer übergeordneten Ebene hat Uwe Schimank idealtypisch fünf Mechanismen identifiziert: (1) staatliche Regulierung der Hochschulen durch Gesetze und Verordnungen; (2) externe Steuerung durch den Staat oder durch von ihm eingesetzte *stakeholder*; (3) akademische Selbstorganisation durch kollegiale Selbstverwaltung und Gremien; (4) hierarchische Selbststeuerung durch Leitungsfiguren (Rektorate, Dekanate) sowie (5) Konkurrenzdruck innerhalb und zwischen Hochschulen.[292]

Wenngleich die näher bestimmenden Adjektive „new" und „public" abfedernd wirken, so bleibt doch „management" das entscheidende Hauptwort: New Public Management ist die Konsequenz aus dem Druck zur Steigerung von Effektivität und Effizienz im öffentlichen Sektor der Hochschulen und insofern letzten Endes eine ganz wesentliche Ausdrucksform einer Ökonomisierung der Hochschullandschaft. Die sogenannte „Imboden-Kommission", deren Ergebnisse in die Exzellenzstrategie als Fortsetzung der Exzellenzinitiative mündeten, hatte gefordert, noch mehr Wert auf Governance an Universitäten zu legen.[293] Der Philosoph Jens Halfwassen (1958-2020) kritisierte, dass die Kommission sich zu sehr am Bild der amerikanischen Spitzenuniversitäten orientiert habe, deren Präsidentinnen und Präsidenten in der Tat Berufsmanager seien. Was man dabei ausgeblendet habe, sei die spezifische Geschichte staatlich finanzierter Uni-

290 Eine Reflexion zu der neuen Machtpositionen entstehenden Rollenkonflikten für Dekaninnen und Dekane findet sich bei Benedict Jackenkroll/Christian Julm: Rollenstress. Ist das Amt des Dekans eine Zumutung?, in: Forschung & Lehre 10 (2017), S. 880-881.

291 Vgl. Jansen: Von der Steuerung zur Governance, S. 39. – Vgl. Sascha Gerber et al.: Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument, in: Bogumil/Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen, S. 93-122.

292 Vgl. Uwe Schimank: Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in der internationalen Perspektive, in: Bogumil/Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen, S. 125.

293 Vgl. Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative: Endbericht, Berlin 2016, in: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf, S. 20-23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

versitäten in Deutschland: „Der Managementdenke passt einfach nicht zur kollegialen Kultur der deutschen Gelehrtenrepublik."[294] Ganz ähnlich äußerte sich auch der frühere Rektor der Universität Bonn, der Germanist Jürgen Fohrmann, in einem seine hochschulpolitischen Praxiserfahrungen reflektierenden Essay.[295] Jutta Allmendinger und Martin Mann kritisierten, dass die der Exzellenzstrategie zu Grunde liegenden drei Ziele Forschung, Lehre und Transfer kaum ebenso brillant wie vollumfänglich erfüllbar seien, weil die Zeit dazu fehle und es mit Notwendigkeit auf ein Mittelmaß in allen drei Bereichen hinauslaufen müsse.[296]

Der seinerzeitige DFG-Präsident Peter Strohschneider wiederum hat im Zusammenhang mit der Aufnahme der Exzellenzstrategie an den Hochschulen kritisch darauf hingewiesen, dass eine gute Verwaltung zwar wichtig sei, aber dass die deutschen Universitäten ein „relativ schwach entwickeltes konzeptionelles Selbstverständnis" aufwiesen.[297] Wenn diese Kritik zutrifft, ist dies auch als Ursache von zunehmender Drittmittelabhängigkeit und Bürokratiefixierung zu betrachten. Die Hochschulleitungen hingegen sehen die konzeptionelle Entwicklung in der Mehrheit sehr positiv, allerdings glaubt nur gut jeder bzw. jede vierte Rektor/-in bzw.Präsident/-in, dass die Governance-Strukturen an den Hochschulen in der Lage seien, die vom Grundsatz her guten Strategiekonzepte auch umzusetzen – so zumindest das Ergebnis einer Umfrage des Stifterverbands der deutschen Wissenschaft unter 103 Hochschulleitungen der Republik.[298] Ein in der jüngeren Vergangenheit stark diskutiertes Thema im Komplex Hochschulleitungen bezieht sich wie in anderen hochschulpolitischen Feldern auch auf den Bereich der Diversität. Einer Untersuchung des CHE von 300 Lebensläufen aktueller Rektorinnen und Rektoren kam zu dem Ergebnis, dass über drei Viertel männlich sind, dass Durchschnittsalter bei 57 Jahren

294 o. V.: Haben Rektorate in Universitäten zu viel Macht?. Streitgespräch mit Theresia Bauer und Jens Halfwassen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Juli 2017.

295 Vgl. Jürgen Fohrmann: Stellungswechsel. Eine Art persischer Brief an unbestimmte Adressen, in: Merkur, April 2017, S. 27-40.

296 Vgl. Jutta Allmendinger/Martin Mann: Exzellenzen statt Exzellenz!, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

297 o. V.: „Die große Debatte findet nicht statt." Warum fehlt den Universitäten eine visionäre Idee? Ein Gespräch mit dem DFG-Präsidenten Peter Strohschneider, in: DIE ZEIT vom 16. November 2016.

298 Vgl. Matthias Winde et al.: Hochschulstrategie und Governance. Wie organisieren Hochschulen ihre Entwicklung?, in: https://www.stifterverband.org/download/file/fid/3155, S. 20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

liegt und die weit überwiegende Mehrheit in Westdeutschland geboren wurde.[299]

Im Übrigen: Der politische Verweis auf mehr Freiheit bzw. mehr Autonomie[300] bei den Universitäten und Hochschulen entbehrt in diesem Zusammenhang nicht einer gewissen Ironie. Was unter dem Rubrum von mehr Hochschulautonomie läuft, wird in der Praxis häufig nicht als solche empfunden, da es mit einer Fülle von zusätzlichen Auflagen und Prüfungen verbunden ist. Tatsächlich ist der seit jeher „fragile Kontrakt"[301] zwischen staatlicher Verwaltung und universitärer Wissenschaft zunehmend brüchiger geworden: Der Staat vertraut den Hochschulen und Universitäten immer weniger.[302] Die neue Freiheit bezieht sich vor allem auf universitäre Führungsgremien wie Rektorate und Dekanate,[303] in Bezug auf einzelne Forscher war die Freiheit vor der Zeit des New Public Managements deutlich größer.[304] Peer Pasternack resümiert dazu nüchtern: „Die Erweiterung der Hochschulautonomie erwies sich […] vorranging als Erweiterung der Hochschul*leitungs*autonomie."[305] Das Bundesverfassungsgericht hat 2014 in einem Grundsatzurteil entschieden, dass beim Entzug von Rechten der kollegialen Selbstverwaltung zu Gunsten von deren Übertragung an die Hochschulleitungen die Selbstverwaltung grundsätzlich umso stärker an der Bestellung und Abberufung der Leitung mitwirken

299 Vgl. CHE: Check Hochschulleitungen in Deutschland, Update 2021, Gütersloh 2021, in: https://www.che.de/download/hochschulleitung-deutschland/?ind=1614864126376&filename=1614864126wpdm_CHECK_Hochschulleitung_in_Deutschland_Update_2021.pdf&wpdmdl=16703&refresh=60420150c98261614938448.

300 Vgl. Stefan Kühl: Was heißt hier Autonomie? Wider den Mythos der deregulierten Hochschule, in: Forschung & Lehre 12 (2019), S. 1078-1079.

301 David Guston/Keneth Keniston (Hrsg.): The Fragile Contract. University Science and Federal Government, Cambridge 1994.

302 Vgl. Andreas Knie/Dagmar Simon: Verlorenes Vertrauen? Auf der Suche nach neuen Governance-Formen in einer veränderten Wissenschaftslandschaft, in: Sebastian Botzem et al. (Hrsg.): Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel, Baden-Baden 2009, S. 527-545, S. 529-534.

303 Vgl. hierzu Albrecht Blümel: Hochschulleitung und Hochschulmanagement, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 517-532. Der Beitrag schließt mit dem aus Sicht des Autors kritischen Fazit, dass sich Rektoren und Präsidenten heute trotz aller Reformen kaum als strategisch agierende Führungskräfte, sondern in erster Linie als verhandelnde Vermittler verstehen (Vgl. ebd., S. 527-528.)

304 Vgl. hierzu auch Stefan Kühl: Die neue Macht der Präsidien und Rektorate, in: Süddeutsche Zeitung vom 11. Oktober 2011.

305 Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulreformen, S. 39.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

muss.[306] Die neuen Regelungsmechanismen bringen zudem eine grundlegende Paradoxie mit sich: Durch die neue Governance werden Handlungsspielräume und Kooperationspotentiale einerseits ausgeweitet, durch die Verknüpfung von Mittelvergabe mit Leistung gleichzeitig aber wieder eingeschränkt.[307] Die Frage, wie unter den gewandelten Bedingungen des gewachsenen politisch-gesellschaftlichen Rechtfertigungsdrucks die klassische Idee der Wissenschaftsfreiheit weiter zur Geltung gebracht werden kann, umschreibt eine zentrale Herausforderung künftiger Universitäts- und Hochschulpolitik.

Positive Aspekte der neuen Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem sind das Aufbrechen verkrusteter Strukturen sowie die Flexibilisierung des Wissenschaftssystems. Problematische und möglicherweise auch ungewollte Konsequenzen sind die mangelnde Beachtung der Eigenlogik heterogener Fächerkulturen bei vereinheitlichten Steuerungsvorgaben, der eindimensionale Blick auf das Quantitative zu Lasten des Qualitativen sowie die Bindung von Ressourcen und Energien für Prozesse, die mit der eigentlichen Kernaufgabe Forschung allenfalls am Rande zu tun haben.

3.5.3 Qualitätssicherung in Forschung und Lehre

Im Mittelpunkt der neuen Governance-Strukturen steht auch das Thema Qualitätssicherung,[308] das sowohl für den Bereich der Forschung als auch für den Bereich von Studium und Lehre seine Wirkung entfaltet. Die

306 Bundesverfassungsgericht: Beschluss des Ersten Senats vom 24. Juni 2014 - 1 BvR 3217/07 - Rn. (1-99), in: http://www.bverfg.de/e/rs20140624_1bvr321707.html.

307 Vgl. Jakob Edler/Stefan Kuhlmann: Integration of European Research Systems. A Multidimensional Phenomena, in: Dorothea Jansen (Hrsg.): Towards a European Reserach Area. Proceedings of a Research Conference at the German Research Institute for Public Administration Speyer, Baden-Baden, 2012, S. 71-93, S. 88.

308 Vgl. dazu grundsätzlich Jan-Henrik Olbertz et al. (Hrsg.): Qualität. Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim 2001, S. 71-75. – Sandra Mittag/Hans-Dieter Daniel: Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: Kehm (Hrsg.): Hochschule im Wandel, S. 281-294. – Anke Rigbers: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, S. 297-315. – Vgl. Jörg D. Meier: Qualitätsmanagement an Universitäten. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Untersuchungen, Norderstedt 2017. – Vgl. Karlheinz Sonntag/Christine Sattler: Mehr als Quali-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Notwendigkeit, im Lichte geringer werdender Ressourcen deren Gebrauch effizienter gestalten zu müssen, wurde in Kapitel 3.5.2 beschrieben. Dass diese Ausgangslage zwangsläufig eine Überprüfung der bestehenden Mittelverwendung in den Fokus rückt, bringt Peer Pasternack nüchtern auf den Punkt:

> „Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, Ressourcenumverteilungen politisch schwer durchsetzbar sind und Leistungsverdichtungen an natürliche Grenzen stoßen, dort müssen weitere Potenziale wesentlich über Qualitätsverbesserungen erschlossen werden."[309]

Aus diesem Grund ist die Qualitätssicherung zu einem elementaren Paradigma aktueller Hochschulpolitik geworden. Bereits im Hochschulrahmengesetz von 1998 wurde sie als systematisches Element festgeschrieben. Stärker denn je steht spätestens seitdem die „Wissenschaft unter Beobachtung".[310]

Idealiter sollte eine gesunde selbstkritische Grundhaltung gegenüber den eigenen Forschungsergebnissen zur Disposition eines jeden Wissenschaftlers und einer jeden Wissenschaftlerin wie selbstverständlich dazu gehören. Die akademische Community hat schon lange ein System methodischer Kontrollen (sogenannte „peer reviews"[311]) etabliert, in dem Elemente wie Begutachtungen, Rezensionen, Anwendungsproben und nicht zuletzt auch die Nachprüfbarkeit der Ergebnisse eine wichtige Rolle spielen.[312] Neben diesen klassischen, endogen aus dem Wissenschaftssystem

---

tätssicherung. Qualitätskultur an Hochschulen, in: Forschung & Lehre 7 (2018), S. 590-591.

309 Pasternack: Qualität als Hochschulpolitik?, S. 16.

310 So der Titel eines Sonderheftes der Zeitschrift Leviathan: Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hrsg.): Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan Sonderheft, Wiesbaden 2007. – Vgl. grundlegend kritisch Volker Ladenthin: Kann man Wissenschaft evaluieren? in: Forschung & Lehre 10 (2020), S. 828-829.

311 Vgl. grundlegend Friedhelm Neidhardt: Selbststeuerung der Wissenschaft durch Peer-Review-Verfahren, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 261-277.

312 Vgl. hierzu auch Friedhelm Neidhart et al.: Zur Einleitung, in: Renate Mayntz et al. (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld 2008, S. 19-37, S. 27. – Vgl. ganz ähnlich Frank Jödicke/Christopher Schlembach: Die Universität und ihre Managerial-Bürokratie. Ein Gespräch mit Wolfgang Müller-Funk, in: Frank Jödicke et al. (Hrsg.): Bürokratiepolitiken, Wien 2021, S. 149-159, S. 152.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

entstandenen Elementen sind in den vergangenen Jahren neue exogene aus der Wissenschaftspolitik angestoßene Formen der Qualitätssicherung hinzugetreten. Vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis in die 1970er Jahre, so Jochen Gläser et al., gab es einen Gesellschaftsvertrag zwischen Politik und Wissenschaft, demzufolge der Staat die Wissenschaft alimentierte und ihr alle Entscheidungen zu Themenwahl, Organisation und Leistungen für die Gesellschaft überließ. Dieses Grundvertrauen in die Expertise der Forscher sei nun allerdings unwiederbringlich verloren gegangen – heute regiere die Maxime: „value for money".[313] Zielvereinbarungen zwischen Universitäten und Landesregierungen sowie Finanzierungsformeln zur Bindung von Mittelzuweisungen an bestimmte Leistungen sind zentrale Instrumente in diesem Zusammenhang. Der Weg zur „Audit Society" (Michael Power) scheint ein allgemeiner Trend zu sein, in dem sich ein wachsendes öffentliches Bedürfnis des Prüfens und Bewertens artikuliert,[314] und von dem auch die Wissenschaft nicht verschont bleibt.

Die verschiedenen Formen der Forschungsevaluation lassen sich mit Stefan Hornborstel nach ihrem Gegenstandsbereich (individuelle, institutionelle, Programm-, Querschnitts-, System- und Strukturevaluationen) unterscheiden sowie danach, ob sie von internen oder externen Evaluatoren, ob sie formativ oder summativ, qualitativ oder quantitativ sowie punktuell oder regelmäßig durchgeführt werden.[315] In den Kontext neuer Forschungsevaluationen gehören zudem Elemente wie Forschungsratings, Exzellenzwettbewerbe, Benchmarking und Hochschulrankings.[316] Diese Maßnahmen werden von weiten Teilen der Politik als wichtige Instrumente angesehen, um den Wettbewerb zwischen Universitäten zu verstärken. Was diese neue Form des Wettbewerbs von traditionalen Formen des wissenschaftlichen Wettbewerbs unterscheidet, ist, dass nicht einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Konkurrenz zueinander treten,

313 Vgl. Jochen Gläser: Evaluationsbasierte Forschungsfinanzierung und ihre Folgen, in: Mayntz et al. (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer, S. 145-170, S. 145.

314 Vgl. Michael Power: The Audit Society. Rituals of Verification, Oxford 1997.

315 Vgl. Stefan Hornborstel: (Forschungs-)Evaluation, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 243-260, S. 252-255.

316 Vgl. Friedhelm Neidhardt: Das Forschungsrating des Wissenschaftsrates. Einige Erfahrungen und Befunde, in: Soziologie 37 (2008), S. 421-432. – Vgl. dezidiert kritisch Münch: Akademische Elite. – Die prominentesten internationeln Hochschulrankings sind das Shanghai Rating (ARWU, seit 2003) und das Times Higher Education World University Ranking (THES, seit 2004). Vgl. hierzu Tero Erkkilä: Global University Rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe, in: European Journal of Education 1 (2014), S. 91-101.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sondern ganze Fachbereiche, Fakultäten und Universitäten. Insofern werden bei dieser Form der Evaluation verschiedene eher quantitative Aspekte gemessen, aber in der Regel nicht wissenschaftliche Qualität, allenfalls eine äußerst fragwürdige „Exzellenzkonstruktion".[317] Richard Münch und Max Pechmann haben dazu auf den schon 1968 von Robert K. Merton beschriebenen „Matthäus-Effekt"[318] von Evaluationen verwiesen. Damit ist ein Konzentrationsprozess gemeint, demzufolge tendenziell gut ausgestatte Bereiche mit noch mehr Forschungsmitteln ausgestattet werden, was in der Konsequenz die Ursprungsidee des Wettbewerbsgedankens *ad absurdum* führt.[319] Dies war und ist auch einer der Kernvorwürfe der Kritikerinnen und Kritiker der Exzellenzinitiative/-strategie. In einer Studie zu Drittmittelerfolgen von Forscherinnen und Forschern von Universitäten mit und ohne Exzellenzerfolgen im Vergleich wurde herausgefunden, dass die Exzellenzinitiative/-strategie bereits existierende Unterschiede in der Drittmitteleinwerbung in den vergangenen 15 Jahren zusätzlich verschärft hat.[320] Zu diesem Instrument deutscher Wissenschaftsförderung haben Torger Möller und Stefan Hornborstel rückblickend nüchtern festgehalten, dass ein „dem deutschen Forschungssystem eher fremder Impuls im föderalen System […] politisch so bearbeitet wird, dass zwar die Radikalität der Ursprungsidee rhetorisch erhalten bleibt, das eigentliche Förderprogramm sich aber eher an den etablierten Förderformaten orientiert." Messbare Konsequenzen seien zwar kaum feststellbar, aber zu einer erhöhten Sichtbarkeit der deutschen Wissenschaft habe die Exzellenzinitiative/-

317 Vgl. Richard Münch: Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Frankfurt a. M. 2007, S. 73-160.

318 Robert K. Merton: The Matthew Effect in Science, in: Science 159 (1968), S. 56-63. – Merton bezog sich damit in erster Linie auf Phänomene der Zitierhäufigkeit. Der Begriff „Matthäus-Effekt" leitet sich ab vom biblischen Gleichnis von den anvertrauten Talenten, das im Matthäus-Evangelium geschildert wird. Namensgebend ist eine Passage, die freilich theologisch einen ganz anderen Sinn hat: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat." (Mt 25, 29).

319 Vgl. Richard Münch/Max Pechmann: Der Kampf um Sichtbarkeit. Zur Kolonisierung des wissenschaftsinternen Wettbewerbs durch wissenschaftsexterne Evaluationsverfahren, in: Bogumil/Heinze (Hrsg.): Neue Steuerung an Hochschulen, S. 67-92, S. 79.

320 Vgl. Lukas Mergele/Felix Winkelmayer: The Relevance of the German Excellence Initiative for Inequality in University Funding, in: Higher Education Policy (2021).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

strategie durchaus beigetragen.[321] Evaluierungsinstrumenten wird oftmals eine scheinbare Objektivität unterstellt, bei der nicht vergessen werden darf, dass Standardisierungsfragen immer auch Machtfragen sind und dass Evaluationen keine (wissenschafts-)politischen Entscheidungen ersetzen.[322] Sie können nicht mehr als eine Informationsgrundlage darstellen. Für persönliche Bewertungen und Prioritätensetzungen tragen nach wie vor politisch Mandatierte die finale Verantwortung.

Nicht nur die exogenen neuen Evaluationsregime, auch die klassischen wissenschaftsinternen Verfahren, die sowohl bei der Begutachtung wissenschaftlicher Aufsätze für Zeitschriften als auch für die Vergabe von Forschungsstipendien oder Projektgeldern eingesetzt werden, sind häufig Gegenstand von Kritik gewesen.[323] Studien haben ergeben, dass sie nicht immer zuverlässig sind und weder fair noch valide funktionieren.[324] Verschiedene alternative Modelle wie etwa der „Open Peer Review" der Zeitschrift Philica,[325] bei dem die Begutachtung nach der Veröffentlichung erfolgt, oder die gelegentlich diskutierte Idee, aleatorische Verfahren zu verwenden,[326] haben sich bisher nicht durchsetzen können. Gleiches gilt für die gelegentlich proklamierte Forderung nach einer gänzlichen Abschaffung des Peer review.[327] Der Peer review wird von der Mehrheit der Forscher-

321 Torger Möller/Stefan Hornborstel: Die Exzellenzinitiative. Bestandsaufnahme großer Erwartungen, in: DZHW (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2020, S. 1-19, S. 18-19.

322 Vgl. Stefan Hornborstel: Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation, in: Matthies/Simon: Wissenschaft unter Beobachtung, S. 59-82, S. 77-78. – Nicht ohne zynischen Unterton siedelt Hornborstel die Ursprünge systematischer Wissensbewertung bei der Inquisition an.

323 Vgl. exemplarisch Mario Biagioli: From book cencorship to academic peer review, in: Emergences 1 (2002), S. 11-45. – Lutz Bornmann/Hans-Dieter Daniel: Begutachtung durch Fachkollegen in der Wissenschaft, in: Stefanie Schwarz/Ulrich Teichler (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt a. M. 2003, S. 207-226. – Felix Grigat: Der Tod des Peer Review, in: Forschung & Lehre 6 (2007), S. 336.

324 Vgl. Lutz Bornmann/Hans-Dieter Daniel: Reliability, Fairness, and Predictive Validity of the Peer Review Process for the Selection of Research Fellowship Recipients of the Boehringer Ingelheim Fonds, in: Kehm (Hrsg.): Hochschule im Wandel, S. 365-376.

325 Vgl. Philica: Publish on Philica, in: http://philica.com/submit.php.

326 Vgl. Ulrike Bischler/Cornelia Soetbeer: Risikobereite Forschung: Zufall als Ergänzung zum Peer Review, in: Forschung & Lehre 10 (2017), S. 882-884.

327 So etwa Gerhard Fröhlich: Anonyme Kritik. Peer Review auf dem Prüfstand der Wissenschaftsforschung, in: Medizin, Bibliothek, Information 3 (2003), S. 33-39, S. 37.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

community bis auf weiteres als „the least bad way“[328] betrachtet, wie Lutz Bornemann und Hans-Dieter Daniel treffend resümieren. Hinzu kommt das Problem, dass die Digitalisierung mit ihrer Vereinfachung der Textproduktion eine wahre Publikationsflut ausgelöst hat, bei der leider allzu oft die Quantität die Qualität aussticht. Wer einmal die Publikationsverzeichnisse von Forscherinnen und Forschern, die bereits länger im Geschäft sind, durchsieht, wird ungefähr um die Jahrtausendwende herum eine Vervielfältigung von Veröffentlichungen feststellen, was der schlichten Tatsache geschuldet ist, dass um diese Zeit der Computer flächendeckend die Schreibmaschine abgelöst hatte. Inflationäre Manuskriptpublikation, überforderte Gutachterinnen und Gutachter sowie methodisch fehlerhafte und nicht sauber redigierte Publikationen sind die Folge.[329] Für die Zukunft deuten alle Anzeichen eher in Richtung einer Verschärfung anstatt eines Abflachens dieses Trends.

Ein weiteres Grundproblem von Forschungsevaluationen besteht seit jeher darin, dass ihre Möglichkeiten nur sehr begrenzt sind und häufig nur der Schein einer objektiven Begutachtung erweckt wird, in Wirklichkeit aber der Zufall über die Güte von Projektvorhaben oder auch Forschungsergebnissen entscheidet. Eine Mathematiklehrerin kann die Leistungen eines Schülers der Mittelstufe in einer Klausur sehr gut und stichhaltig beurteilen und diese in ein Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern setzen – die Leistungen einer Forscherin oder eines Forschers können jedoch – gerade, wenn es sich um ein hochspezialisiertes Fachgebiet handelt – nur von sehr wenigen Fachkolleginnen und Fachkollegen und mitunter sogar von niemandem adäquat beurteilt werden. Gerade in den Geisteswissenschaften stoßen Evaluierungsverfahren an ihre Grenzen.[330] Die ihnen inhärente theoretische und methodische Pluralität entzieht sich bis zu einem gewissen Grad der Metrisierbarkeit und Standardisierbarkeit, auf die jede Form von Evaluation zwingend angewiesen ist. Inzwischen hat sich eine zersplitterte und unsystematische Vielzahl von Evaluationen mit unterschiedlichen Methoden auf verschiedenen Ebenen im deutschen

328 Bornemann/Daniel: Reliability, Fairness, and Predictive Validity of the Peer Review Process, S. 374.

329 Vgl. Benedikt Fecher et al.: Bedeutung ist keine Klickzahl, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Juli 2019.

330 Vgl. hierzu Wim Blockmanns: Zählen die Geisteswissenschaften mit?, in: Matthies/Simon: Wissenschaft unter Beobachtung, S. 213-221.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Universitätssystem etabliert, die häufig als wenig kalkulierbar und intransparent empfunden wird.[331]

Nicht nur in der Forschung – auch in der Lehre haben Qualitätssicherungssysteme flächendeckend Einzug erhalten. Ein grundlegender Bestandteil der Evaluation von Studium und Lehre ist das Akkreditierungswesen,[332] das in Kapitel 3.3 als Begleiterscheinung des Bologna-Prozesses thematisiert worden ist. Neben der institutionellen Akkreditierung von Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft wird darunter seit Bologna in erster Linie die sogenannte Programmakkreditierung als Qualitätssicherungsmaßnahme von Studiengängen verstanden. Waren klassischerweise die Landesministerien mit der Genehmigung neuer Studiengänge betraut, wird dies seit Mitte der 2000er Jahre von Akkreditierungsagenturen[333] übernommen, die wiederum dem Akkreditierungsrat unterstehen, der in einem Pilotprojekt 1998 von KMK und HRK eingerichtet wurde und in seiner jetzigen Rechtsform als Stiftung des Öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn seit 2005 besteht.[334] Die Akkreditierung ist auf einen bestimmten

---

331 Vgl. Hornborstel: (Forschungs-)Evaluation, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 301.

332 Vgl. grundlegend Kathia Serrano-Velarde: Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses, Wiesbaden 2008. – Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, 2. Aufl., Bielefeld 2007. – Gregor Terbuyken (Hrsg.): Studium Bolognese. Akkreditierung als Instrument zur Verbesserung des Studienangebots. Erfahrungen, Analysen, Perspektiven, Rehburg-Loccum 2009.

333 Aktuell sind folgende zehn Agenturen vom Akkreditierungsrat anerkannt und somit berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu verleihen: Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ), Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN), Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS), Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge (AKAST), Austria Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ), Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS), Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN), Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag), Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) sowie Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA).

334 Vgl. KMK: Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15. September 2005. – Vgl. Akkreditierungsrat: Rechtliche Grundlagen, in: http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=grundlagen&L=1htt.....Fadmin.php%3Fvwar_root%3D%20%20%2Fvwar%2Fconvert%2Fmvcw.php%3Fstep%3D1%27A%3D0%27A%3D0.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zeitraum beschränkt, anschießend muss der Studiengang einer Reakkreditierung unterzogen werden.[335] Grundlegende Kriterien der Akkreditierung sind die Qualifikationsziele des Studiengangskonzepts, die konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem, die Studierbarkeit, das Prüfungssystem, studiengangsbezogene Kooperationen, die Ausstattung, Transparenz und Dokumentation, Qualitätssicherung und Weiterentwicklung, besonderer Profilanspruch sowie Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit.[336] Mit dem Akkreditierungswesen sollten langwierige Genehmigungsprozesse verkürzt und der Einfluss des Staates im Dienste der Deregulierung zurückgedrängt werden. Außerdem brachte der Bologna-Prozess kontingente Faktoren mit sich: Rein quantitativ wäre die schier unüberschaubare Menge durch Bologna neu zu genehmigender Studiengänge für die Landesministerien allein kaum zu stemmen gewesen und auch qualitativ zwang die neue Struktur der Studiengänge (Kompetenzorientierung, Berufsfeldorientierung etc.) zu einer innovativen Verfahrenspraxis, die die Ministerialverwaltungen allein nicht hätten gestalten können.[337] Nach der Kritik an der ersten Runde der Programmakkreditierung wurde 2008 die Möglichkeit der Systemakkreditierung zusätzlich eingeführt, in deren Zentrum nicht singuläre Studiengänge, sondern das gesamte Qualitätssicherungssystem einer Hochschule akkreditiert wird.[338] Erhält die Hochschule eine solche Zertifizierung, gelten alle ihre Studiengänge für die Laufzeit von sechs Jahren als akkreditiert.[339]

Bis heute bleibt dieses Akkreditierungswesen hoch umstritten: So sind bereits früh Zweifel an der juristischen und demokratischen Legitimation des Akkreditierungsrats und der Agenturen als neue, sehr machtvolle Ak-

335 Vgl. Akkreditierungsrat: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Drs. AR 20/2013, in: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, S. 4-5.

336 Vgl. ebd., S. 11-13. – Vgl. hierzu auch Barbara Kehm: Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2 (2007), S. 78-97.

337 Vgl. Martina Röbbecke: Akkreditierung, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 334-360, S. 335-336.

338 Vgl. Akkreditierungsrat: Regeln für die Akkreditierung, S. 18-30. – Vgl. Martin Winter: Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen, in: die hochschule 2 (2007), S. 88-124.

339 Vgl. Akkreditierungsrat: Regeln für die Akkreditierung, S. 28.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

teure der Hochschulpolitik angemeldet worden.[340] Die Gefahr eingeengter Handlungsspielräume und das Verschenken von Kreativität in der Gestaltung von Studiengängen, die sich getreu dem Motto „Das kriegen wir nicht durch die Akkreditierung!" als vorauseilender Gehorsam an den Hochschulen breit mache,[341] sind gleichfalls angezeigt worden. Weiterhin moniert werden Verfahrensmängel, der hohe Aufwand, die enormen Kosten (ca. 10.000-15.000 Euro pro Akkreditierung), mangelnde Effektivität, Überbürokratisierung, strukturelle Benachteiligung der Professorinnen und Professoren, doppelte Genehmigungsstrukturen (Agenturen plus Landesregierung) sowie ein problematischer Verdrängungswettbewerb.[342]

Bei aller Kritik hat das Akkreditierungswesen[343] unbestreitbar die Entwicklung von Qualitätsmanagementprozessen an den Hochschulen ange-

340 Vgl. Joachim Lege: Die Akkreditierung von Studiengängen. Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung?, in: JuristenZeitung 60 (2005), S. 698-707. – Mario Martini: Akkreditierung im Hochschulrecht. Institutionelle Akkreditierung, Programmakkreditierung, Prozessakkreditierung, in: Wissenschaftsrecht 41 (2008), S. 232-252. – Ralf Müller-Terpitz: Verfassungsrechtliche Implikationen der Akkreditierungsverfahren, in: Wissenschaftsrecht 42 (2009), S. 116-135.

341 Vgl. dazu auch Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift, Bielefeld 2012, S. 40-45. – Vgl. Stefan Kühl: Die Bologna-Reform in der Bundesrepublik Deutschland. Erklärungen jenseits der Vorstellungen von einem hochschulpolitischen Masterplan, in: Marianne Kneuer (Hrsg.): Standortbestimmung Deutschlands. Innere Verfasstheit und internationale Verantwortung, Baden-Baden 2015, S. 303-323, S. 309-310.

342 Vgl. Klaus Junker: Utopisch? Akkreditierung als universitäre Mitbestimmung, in: Forschung & Lehre 4 (2017), S. 314-315. – Der DHV taxiert nach einer Umfrage unter den Landesrechnungshöfen die Kosten für eine Akkreditierung, wenn man den die Personalkosten und den Zeitaufwand mit einkalkuliert, auf durchschnittlich gar 38.000 Euro. Vgl. Hubert Detmer/Johanna Böcker: Akkreditierung. Rechtswidrig, zu teuer, fraglicher Nutzen, in: Forschung & Lehre 12 (2016), S. 336. – Vgl. exemplarisch Heike Schmoll: Auf der Suche nach dem Labor, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31. März 2016. – Vgl. Stefan Kühl: Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. April 2014. – Vgl. Ulrich Teichler: Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland, in: Evelies Mayer et al. (Hrsg.): Die neue Verantwortung der Hochschulen. Anregungen aus dem internationalen Vergleich, der Hochschulforschung und Praxisbeispielen, Bonn 2003, S. 213-215. – Vgl. Mathias Brodkorb: Gebt die Hochschulen den Professoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. April 2016.

343 Das Bundesverfassungsgericht hat im Februar 2016 die Akkreditierungspraxis des Landes Nordrhein-Westfalen, wie sie nach dem neuen Hochschulzukunftsgesetz ausgelegt ist, für verfassungswidrig erklärt. Vgl. Bundesverfassungs-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

stoßen und kraftvoll vorangetrieben.[344] Es hat sich eine neue Struktur etabliert, die an den Hochschulen und Universitäten bis dato nahezu keine Rolle gespielt hatte. Im Zuge dieses Qualitätsmanagements haben sich verschiedene Instrumente im universitären Alltag etabliert, von denen zumeist nur die Evaluationen konkreter Lehrveranstaltungen wahrgenommen werden.[345] Mag die Grundidee einer Qualitätssicherung vom Ansatz her sinnvoll auf den Lehr- und Forschungsbetrieb anwendbar sein, stellt es eine spezifische Herausforderung dar, dass Lehr- und Forschungsevaluationen weder als lästige Pflichtübung ohne Maßnahmenableitung und Konsequenzen auf der einen Seite oder als Selbstzweck bzw. im Sinne eines unterminierenden Rechtfertigungszwangs auf der anderen Seite betrachtet werden.

Gerade weil die Qualitätsorientierung in Forschung und Lehre nicht mehr wegzudenken ist und sich ihr viele Vorteile abgewinnen lassen, so gilt es umso mehr darauf zu achten, dass Qualitätsmanagement auch sinnvoll und klug gestaltet wird. In den bisherigen Ansätzen gibt es nämlich nicht wenige Missverständnisse, die Peer Pasternack in vier Punkten zusammengefasst hat:

„- Qualitätssicherung an Hochschulen ist nicht identisch mit neuzeitlichem Qualitätsmanagement,
sondern ein durchaus traditionelles Phänomen.
- Es geht an Hochschulen nicht nur um Höchstleistungen und Exzellenz, sondern auch um die Qualität des Normalbetriebs.
- Qualität von Forschung und Lehre lassen sich nicht managen, aber:
Ihre Bedingungen lassen sich managen.
- Die alternative Option zu einer qualitätssensiblen Evaluation ist nicht keine Evaluation, sondern eine qualitätsunsensible Evaluation.“[346]

---

gericht: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 - 1 BvL 8/10 -, in: http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2016/02/ls20160217_1bvl000810.html;jsessionid=783704636C14A02219FAEE3804C5DE08.2_cid392. – Vgl. hierzu auch Kapitel 4.2.2.4.

344 Vgl. Christiane Gaethgens: Wie soll man anders Qualität sichern?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. April 2014.

345 Zur einschlägigen Handbuchliteratur zählen Reinhard Stockmann (Hrsg.): Handbuch der Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung, Münster 2007. – Thomas Widmer et al. (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden 2009.

346 Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulen, S. 88.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Verabsolutierung von Qualitätsregimen kann in Eigendynamiken münden, die mit dem eigentlichen Ziel, nämlich mit der Verbesserung der Bedingungen für gute Forschung und Lehre nicht mehr viel zu tun haben müssen. Um dem entgegenzuwirken, braucht es einen scharfen Blick dafür, was konkret mit welchen Qualitätsinstrumenten gemessen wird und was nicht. Außerdem bleibt grundsätzlich zu konstatieren: Aller Kritik zum Trotz kommen Wissenschaft, Forschung und Lehre weder ohne wissenschaftsimmanente noch ohne exogene Qualitätssicherungsregime aus. Dennoch sollte Qualitätssicherung nicht zur Ideologie werden und der Blick für unintendierte Effekte und auch für Grenzen von Qualitätssicherungsmechanismen sollte stets geschärft bleiben.

3.5.4 Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung

Mag man der Etablierung von Qualitätssicherungssystemen in Forschung und Lehre durchaus viele Vorteile abgewinnen, ist deren flächendeckende Einführung unverkennbar mit – möglicherweise unintendierten – negativen Folgen verbunden: Beispielsweise gerät freie, nicht durch Finalitäts- oder Kausalitätserwägungen bestimmte Forschung immer stärker unter Druck. Zeitlich limitierter und auf ein konkretes vorab definiertes Ziel hin fokussierter Projektcharakter, Anwendungsorientierung und zum Teil auch ökonomischer Verwertungsdruck kennzeichnen den Alltag außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und Fachhochschulen seit langem, greifen jedoch immer mehr auch auf die universitäre Forschung über. Dies hat Konsequenzen für die funktionale Struktur der Universitäten. Nach Talcott Parsons und Gerald M. Platt institutionalisiert sich die kognitive Rationalität in der Struktur der amerikanischen Universitäten in einer aus vier Feldern bestehenden Matrix: Systematisch wird dazu einerseits Erkenntnis um ihrer selbst willen von Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung differenziert und andererseits zwischen der Institutionalisierung des kognitiven Komplexes und dem Nutzen kognitiver Ressourcen unterschieden:

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Abb. 2: Die Institutionalisierung kognitiver Rationalität in der Struktur der Universität nach Parsons/Platt

	Erkenntnis „um ihrer selbst willen“	**Erkenntnis zum Zweck der „Problemlösung“**
Institutionalisierung des kognitiven Komplexes	Kern mit kognitivem Primat (Forschung sowie graduate-Ausbildung von und durch Spezialisten)	Beiträge zu gesellschaftlichen Situationsdefinitionen (durch Intellektuelle als Generalisten)
Nutzen kognitiver Ressourcen	Allgemeinbildung für „gebildete Bürger“ (insb. Untergraduate-Studenten als Generalisten)	Ausbildung für praktische akademische Berufe (von Spezialisten)

Quelle: Parsons/Platt: Die amerikanische Universität, S. 147.

Im Zentrum der amerikanischen Universität siedeln Parsons und Platt die Erkenntnis um ihrer selbst willen an, wie sie in Forschung und Lehre praktiziert wird. In den anderen drei Feldern werden weitere Funktionen der Universität benannt, wenn diese sich ihres Kerns selbst nicht mehr bewusst ist und sich einem erhöhten gesellschaftlichen Legitimationsdruck ausgesetzt sieht.[347]

Die Veränderung universitärer Strukturen bedingt durch größeren gesellschaftlichen Legitimationszwang ist eng mit gleichfalls sich wandelnden Formen der Erzeugung von Wissen verknüpft. Michael Gibbons et al. haben 1994 zentrale Veränderungen und neue Strukturen in der Produktion von Wissen analysiert und theoretisch erfasst, auf die in der Literatur häufig Bezug genommen wird. Die Autoren identifizieren eine „Mode 1“ als Form der Wissensproduktion, die aus einem Komplex von Ideen, Werten und Praktiken heraus entsteht und bei der die Entwicklung der Fragestellung, die Methodenwahl und die Qualitätssicherung innerhalb der wissenschaftlichen Community erfolgen. Demgegenüber wird in „Mode 2“ Wissen aus der Anwendungsbezogenheit der Forschung generiert und durch wissenschaftsexterne Instanzen beeinflusst.[348] Zwar ist zu Recht darauf hingewiesen worden, dass historisch betrachtet Wissenschaft und Wissensproduktion immer sowohl erkenntnisorientiert als auch nutzenorientiert gewesen sind und dass daher die Trennung zwischen „Mode 1“

347 Talcott Parsons/Gerald M. Platt: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt a. M. 1990, S. 147.

348 Vgl. dazu ausführlich die Einführungskapitel in Michael Gibbons et al.: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London 1994, S. 2-45.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und „Mode 2“ etwas künstlich anmute.[349] In der Debatte um die neuen Formen der Wissensproduktion besteht in der Forschung mittlerweile ein weitgehender Konsens darüber, dass beide Formen „schon immer eine (friedliche) Koexistenz geführt haben.“[350]

Der Blick in die Geschichte fundiert diese These: Das „Projekt“ als Organisationsform von Wissenschaft ist in den USA schon in den 1920er Jahren im Kontext des Einstiegs von Firmen in die Forschungsförderung bzw. der Einrichtung von Laboratorien in Unternehmen zu beobachten und hat sich von dort aus zu einer gängigen Methode der Forschungsförderung entwickelt.[351] Auch die Idee, Wissen als Form von Kapital zu betrachten, ist keine Entwicklung der vergangenen Jahre, sondern war bereits ein wichtiges Element der Industrieforschung im Zuge der zweiten industriellen Revolution.[352] Spätestens seit den 1970er Jahren hat auf diese Weise verstandene und betriebene Forschung einen beträchtlichen Aufwind erhalten.[353]

Man wird andererseits nicht in Abrede stellen können, dass die von Kausalitäts- und Finalitätserwägungen möglichst freie Grundlagenforschung in den vergangenen Jahren zunehmend unter Rechtfertigungszwang gerät und dass eine grundsätzliche Verschiebung hin zur Nutzen- und Anwendungsorientierung zu beobachten ist. Die Erwartungshaltung, anwendungsorientiertes und handlungsrelevantes Wissen bereit zu stellen, wird immer stärker an die universitäre Wissenschaft herangetragen. Hier gerät sie in das Fahrwasser von Ökonomie und Politik: Wissenschaftliches Wissen ist „nicht nur zur wichtigen ökonomischen Produktivkraft und zu einer grundlegenden Handlungsressource geworden, sondern auch von zunehmender Bedeutung für die gesellschaftliche Legitimation politischer Entscheidungen.“[354] Das Bedienen gesellschaftlicher Dienstleistungen – auch explizit nach den Vorgaben von Ökonomie und Politik – ist eine

349 Vgl. Peter Weingart et al.: Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft, Weilerswist 2007, S. 24.

350 Knie/Simon: Verlorenes Vertrauen?, S. 535.

351 Vgl. Cristina Besio: Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft, Bielefeld 2009. – Marc Torka: Die Projektförmigkeit der Forschung, in: Die Hochschule 15 (2006), S. 63-83.

352 Vgl. Holger Braun-Thürmann: Wandel der Wissensproduktion, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 71-88, S. 80.

353 Vgl. Daniel Bell: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting, New York 1973. – Fritz Machlup: Knowledge and knowledge production, Princeton 1980.

354 Peter Krause/Torger Möller: Die Förderinitiative „Wissen für Entscheidungsprozesse. Forschung zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft“,

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wichtige Funktion von Wissenschaft und erst einmal nicht problematisch. Die Frage ist allerdings, ob gerade die Universitäten der richtige Ort sind, politisch und ökonomisch ausgerichtete Wissenschaft zu betreiben, zumal eine Fülle außeruniversitärer Forschungsorganisationen exakt diesem Zweck ohnehin schon dienen. Gerade, da so viele Institutionen zur Erfüllung dieser anwendungsorientierten Forschung zur Verfügung stehen, erscheint es sinnvoll, die klassische Grundlagenforschung an den Universitäten weiterhin zu stärken.

3.5.5 Wandel der Forschenden- und Lehrendenrolle

Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Herausforderungen haben auch Konsequenzen für die mit der Universität verbundenen Sozialrollen. Es ist schon auf die spezifische Rolle und das Statusbewusstsein des deutschen Ordinarius eingegangen worden, der im Wesentlichen ein Produkt des deutschen Kaiserreiches ist.[355] Das mit dem Beruf des Professors verbundene Statusbewusstsein und Sozialprestige haben sich über die Zeitläufte hinweg bis in die jüngste Zeit weiter transportieren können. Hier wirkt das in Kapitel 2.3.2 dargelegte aufklärerisch-humanistische Ideal des Universalgelehrten vielfach gebrochen weiter fort. Es ist auch darauf hingewiesen worden, dass dieses Ideal des gleichmäßig in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung begabten Alleskönners seit einigen Jahrzehnten in der Realität kaum noch einlösbar zu sein scheint.[356] In einer Zeit schwindender Grundfinanzierung, neuer Governance-Strukturen, den damit verbundenen Evaluationssystemen sowie dem permanenten Schreiben von Anträgen für Drittmittel scheint es endgültig aus der Zeit gefallen zu sein. Den deutschen Professor, wie er etwa ein Jahrhundert lang als Sozialfigur die deutsche Universität dominiert und letzten Endes auch entscheidend definiert hat, wird es in Zukunft nicht mehr geben.[357] Jürgen Enders und Uwe Schimank bilanzieren: „Das frühere Vertrauen […], dass die Hochschullehrer durch ihre langjährige berufliche Sozialisation mehr oder weniger alle zu hoch motivierten und

---

in: Mayntz et al. (Hrsg.): Wissensproduktion und Wissenstransfer, S. 11-17, S. 11.

355 Vgl. Kapitel 2.4.5.

356 Vgl. Kapitel 2.6.3.

357 Vgl. eine ähnlich lautende These der Monografie von Frank Donoghue für das amerikanische Universitätssystem Frank Donoghue: The last Professors. The Corporate University and the Fate of Humanities, Fordham 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

selbst gesteuerten Professionellen heranreifen ließ, die keiner Führung bedürfen, ist wohl unwiederbringlich dahin."[358] Einer INCHER-Studie zu den Veränderungen der Berufsprofile an Fachhochschulen und Universitäten kam zu dem Ergebnis, dass die durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Professorinnen und Professoren in den vergangenen drei Jahrzehnten von 52 (1992) auf 48 Stunden (2018) gesunken ist. Gleichzeitig ist der Zeitaufwand für die Lehre und die Forschung deutlich gesunken, während der Zeitanteil für Verwaltung und das Schreiben von Anträgen sich erhöht hat.[359]

Woran lässt sich diese abstrakt skizzierte Entwicklung konkret politisch festmachen? Im Februar 2002 brachte die rot-grüne Bundesregierung eine grundlegende Novellierung der Professorenbesoldung auf den Weg.[360] Anlass für die Reform war die Schaffung von Möglichkeiten der leistungsorientierten Mittelvergabe für Professorinnen und Professoren. Das tradierte Senioritätsprinzip nach leistungsunabhängigen Dienstaltersstufen, das der C-Besoldung zu Grunde gelegen hatte, wurde durch eine Kombination aus Grundgehalt und Leistungszulage ersetzt. Dergleichen leistungsbezogene Mittel können laut dem Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung für herausragende Leistungen in Forschung, Lehre, Weiterbildung, Kunst oder Nachwuchsförderung, für die Übernahme von Ämtern der universitären Selbstverwaltung, im Zuge von Berufungs- und Bleibeverhandlungen sowie als nicht ruhegehaltsfähige Zulage für die Einwerbung von Drittmitteln gewährt werden.[361] Nach einer Erhebung des Innenministeriums von 2006 variierten die Leistungszulagen beträchtlich.[362] Außerdem unter-

358 Jürgen Enders/Uwe Schimank: Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden 2001, S. 159-178, S. 163.

359 Vgl. Christian Schneijderberg/Nicolai Götze: Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018, Kasel 2020, S. 5-6.

360 Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002, in: BGBl. 2002, Teil I, Nr. 11, Bonn 2002, S. 686-692, http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/ProfBesReformG.html;jsessionid=4827ED93780BCE1A860552F6650B80D5.2_cid364?nn=110432.

361 Ebd., § 33, S. 587.

362 Für Berufungs- und Bleibeverhandlungen zwischen 550 und 1.178 Euro, für akademische Ämter zwischen 233 und 3.490 Euro und für besondere Leistungen zwischen 273 und 1.649 Euro. Vgl. BMI: Bericht zum besoldungsrechtlichen Vergaberahmen bei der Professorenbesoldung nach § 35 Abs. 5 des Bundesbesoldungsgesetzes, Berlin 2007, S. 15, in: https://www.google.de/url?sa=t&rc

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

scheiden sich die Leistungsbezüge je nach Fächergruppen und Grundbesoldung: So erhalten Naturwissenschaftler und Ingenieure in der Tendenz mehr Leistungszulagen als Geisteswissenschaftler; W3-Besoldete erhalten zumeist ebenfalls mehr Mittel als W2-Besoldete.[363] Da mit der Föderalismusreform die Aufgabe der Landesbeamtenbesoldung 2006 den Bundesländern übertragen wurde, weichen die Grundgehälter von Bundesland zu Bundesland zum Teil beträchtlich voneinander ab.[364]

Die Reform folgt einer Logik, die in den vorangegangenen Ausführungen schon mehrfach identifiziert worden ist: Sie war eine logische Konsequenz der neuen Governance-Strukturen sowie der Ökonomisierung der Universität insgesamt. Es mangelt bis heute nicht an Kritik daran.[365] So werden u.a. die mangelnde Transparenz, die strukturelle Benachteiligung von guten Lehrleistungen im Vergleich zu einfacher messbaren Forschungsleistungen und nicht zuletzt auch das Untergraben der für den Forschendenberuf existentiellen intrinsischen Motivation moniert.[366] Die neu eingeführten Besoldungsgruppen W1 bis W3 sind vom Grundgehalt im Schnitt geringer bemessen als die früheren Besoldungsgruppen C1 bis C4.[367] Auch wenn der Buchstabe W offiziell für die Besoldungsgruppe „Wissenschaft“ steht, so wurde er von der akademischen Community eher zynisch als Abkürzung für „weniger Geld“ aufgenommen. Wenn

---

t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjmxavemdLPAhVHDMAKHZcbDfAQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.parlament-berlin.de%2Fados%2F16%2FWissForsch%2Fvorgang%2FBericht%2520Professorenbesoldung.pdf&usg=AFQjCNHxGb124KxyvyrbaPsv_8Z5lKohiw.

363 Vgl. Hubert Detmer: Black Box und Mythos W, in: Forschung & Lehre 1 (2011), S. 38-39.

364 Vgl. Kai Handel: Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern, CHE- Arbeitspapier Nr. 65, Hannover 2005.

365 Vgl. zur Diskussion der Kritik in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Christoph Biester: Kritik und Lob der W-Besoldung. Die W-Besoldung aus der Perspektive von Professorinnen und Professoren, in: www.w-besoldung.net/fileadmin/content/forschung_docs/2015_01_05_Kritik_und_Lob_der_W-Besoldung.pdf.

366 Vgl. Detmer: Black Box und Mythos W, S. 38. – Vgl. Manfred Stadler: Leistungsorientierte Besoldung von Hochschullehrern auf der Grundlage objektiv messbarer Kriterien?, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 32 (2003), S. 334-339. – Vgl. Christoph Biester: Der intrinsisch motivierte Professor. Ein Vexierbild? Leistungsorientierte Vergütung in der Wissen(schafts)organisation, Hannover 2011, in: www.w-besoldung.net/.../2009_10_20_der_intrinsisch_motivierte_ProfessorISKO200.

367 Die im Gesetz 2002 seinerzeit festgelegten Grundgehälter lagen bei 3260,00 Euro (W 1), 3724,00 Euro (W 2) und 4522,00 Euro (W 3).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

allerdings kritisiert wird, dass ein Beruf in der Wissenschaft gegenüber lukrativeren Wirtschaftsposten zunehmend unattraktiver wird, wird gerne vergessen, dass in Wirtschaftsunternehmen das Regime der leistungsorientierten Mittelvergabe noch deutlich intensiver gepflegt wird.

In den vergangenen Jahren kam es häufig zu Klagen[368] gegen die – v. a. im Vergleich mit nach früheren Vorgaben bezahlten akademischen Beamten und C-Besoldeten – als ungerecht empfundene neue Vergütung. Ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom Februar 2012 führte zu einer Neuregelung der W-Besoldung. Der Grundsatz eines Systems der Kombination aus Grundgehalt und leistungsorientiertem Zusatz wurde nicht angetastet, wohl aber die Höhe als nicht amtsangemessen moniert.[369] Im Juli 2013 wurde daraufhin für beim Bund angestellte Professoren ein Professorenbesoldungsänderungsgesetz beschlossen, mit dem die Grundgehälter für die Gruppen W 2 und W 3 durch die Einführung von Stufen von sieben Jahren unter Berücksichtigung von Erfahrungszeiten angehoben wurden.[370] Die neuen Besoldungssätze gelten aber nicht für die Bundesländer, hier variieren die Besoldungen zum Teil nach wie vor. Bis heute reißt die Kritik an dieser „organisierten Ressourcenverschwendung“[371], d.h., an der Differenzierung zwischen W2 und W3 nicht ab – zumal sich die Schere zwischen den Bundesländern immer weiter öffnet.[372]

Ausgeschlossen von variablen Leistungszulagen sind die W 1-Stellen, d.h. die Juniorprofessuren. Dieser neue Status wurde als Element der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung ebenso wie die Besoldungsreform von der rot-grünen Bundesregierung von 1998 an initiiert und 2002

368 Vgl. zur juristischen Bewertung Uwe Lehrich: Ökonomisierung der Wissenschaft. Rechtliche Bewertung der Reformen im Bereich der Professorenbesoldung, Bonn 2006.

369 Bundesverfassungsgericht: Urteil des Zweiten Senats vom 14. Februar 2012 - 2 BvL 4/10 - Rn. (1-196), in: http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120214_2bvl000410.html.

370 Vgl. Gesetz zur Neuregelung der Professorenbesoldung und zur Änderung weiterer dienstrechtlicher Vorschriften (Professorenbesoldungsneuregelungsgesetz) vom 11. Juni 2013, in: BGBl. Teil I, Nr. 29, Bonn 2013, S. 1514-1544. Demnach liegt laut Gesetz (Nr. 44, S. 1520) das monatliche Grundgehalt für W 1 bei 4.105,11 Euro, für W 2 gelten die Stufen 5.100 Euro, 5.400 Euro und 5.700 Euro, für W 3 gelten die Stufen 5.700 Euro, 6.100 Euro und 6.500 Euro.

371 Vgl. exemplarisch Katja Koch/Stephan Ellinger: W2 und W3. Organisierte Ressourcenverschwendung?, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 444-445.

372 Vgl. Ulrike Preißler: Besoldungs-Schere öffnet sich immer weiter, in: Forschung & Lehre 6 (2020), S. 520-523. – Vgl. zu den aktuellen Sätzen Hubert Detmer: Die „reale“ W-Besoldung, in: Forschung & Lehre 1 (2021), S. 20-22.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schließlich umgesetzt.[373] Gemessen an traditionellen akademischen Maßstäben kam die Einführung der Juniorprofessur einer „akademischen Kulturrevolution“[374] gleich. Von konservativen Ordinarien seinerzeit kritisch beäugt, sollte mit dieser Erweiterung der Gruppe der Hochschullehrenden jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit exzellenter Promotion die Möglichkeit gegeben werden, ohne die klassische Habilitation frei Forschung und Lehre zu betreiben und sich so für die Lebenszeiternennung zum Professor zu qualifizieren. Es handelte sich um eine Herabsetzung der akademischen Leistungsanforderungen für den Professorentitel mit dem Ziel der frühzeitigen Nachwuchsförderung und planbareren Karriereoption. Zugleich bedeutete die Einführung von tenure-track-Modellen eine Aufwertung der Dissertation und eine Relativierung der Habilitation.[375] Die tenure-track-Modelle bereiteten den Weg hin zum Anschluss an erprobte akademische Karrierewege, wie sie vor allem im angelsächsischen Wissenschaftsraum üblich sind.[376] Als wichtiges Instrument, um sowohl das Problem der mangelnden Planbarkeit als auch die dünne Besoldung zu adressieren, wird der „tenure track“ angesehen, d.h. die Verstetigungsmöglichkeit nach den durchlaufenen sechs Jahren.[377] Der Erfolg des Modells Juniorprofessur in der Zukunft wird entscheidend davon abhängen, ob der „tenure track“ flächendeckend eingeführt wird. Dies verweist einmal mehr auf Ressourcenfragen.

In den §§ 47 und 48 des 5. HRGÄndG wurden die Einstellungsvoraussetzungen und die dienstrechtliche Stellung festgelegt: Um Juniorprofessorin bzw. Juniorprofessor zu werden, ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung und eine exzellente wissenschaftliche Dissertation erforderlich. Dauerte die vorausgegangene Qualifikationsphase nicht länger als sechs Jahre, erfolgt die Ernennung zum Beamten auf

373 Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften (5. HRGÄndG) vom 16. Februar 2002, in: BGBl. Teil 1, Nr. 11, Bonn 2002, S. 693-702.

374 Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulreformen, S. 94.

375 Freilich wird die Bedeutung der klassischen Habilitation für den modernen Wissenschaftsbetrieb des 21. Jahrhunderts immer weiter angezweifelt. Vgl. exemplarisch Magnus Klaue: Hilfsarbeiter im Bildungsbetrieb, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. Januar 2020.

376 Vgl. zu verschiedenen akademischen Karrierestrukturen Reinhard Kreckel/Karin Zimmermann: Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich, Leipzig 2014, insbes. S. 42-45, 57-60, 79-84.

377 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Karrierezielen und –wegen an Universitäten, Drs. 4009-14, Dresden 2014, in: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf, S. 10-14.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zeit für drei Jahre und kann nach einer Leistungsevaluation um weitere drei Jahre verlängert werden.[378] Nachdem die ersten Zwischenbilanzen nach der Einführung noch überwiegend negativ ausfielen,[379] scheint die Juniorprofessur mittlerweile etabliert und akzeptiert zu sein. Allen Unkenrufen[380] zum Trotz wird der Reformansatz, eine höhere Forschungsautonomie in jungen Jahren zu gewährleisten,[381] insgesamt als Schritt in die richtige Richtung beurteilt. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die die Juniorprofessur selbst durchlaufen haben, beurteilen dieses Instrument überwiegend positiv.[382] Dennoch entzündet sich nach wie vor Kritik an der als intransparent empfundenen Zwischenevaluation, an der recht schmal bemessenen Besoldung (W 1) sowie an der beruflich nach wie vor prekären Gesamtsituation.[383] Unter dem Strich ergibt sich also ein noch immer gemischtes Bild.[384]

---

378 5. HRGÄndG vom 16. Februar 2002, §§ 47,48, S. 697.

379 Vgl. Jörg Rössel et al.: Die Juniorprofessur. Eine Bilanz ihrer Umsetzung. Abschlussbericht, Erfurt 2003. – Florian Buch et al.: Zwei Jahre Juniorprofessur. Analysen und Empfehlungen, Gütersloh 2004. – Gero Federkeil/Florian Buch: Fünf Jahre Juniorprofessur. Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung, Gütersloh 2007.

380 Vgl. Eckhard Jesse/Manfred G. Schmidt: Habilitation? Habilitation! Ein Plädoyer, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 440-442. – Vgl. Albert Kümmel-Schnur: Wie willkommen der wissenschaftliche Nachwuchs war. Ein Nachruf auf die Juniorprofessur, in: Jürgen Mittelstraß/Ullrich Rüdiger (Hrsg.): Wie willkommen ist der Nachwuchs? Neue Modelle der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, Konstanz 2011, S. 129-133.

381 Vgl. hierzu Susan Böhmer: Der Preis der Freiheit. Die Bedeutung hoher Forschungsautonomie für Arbeitsalltag und Karriere von Nachwuchsgruppenleitern, in: Die Hochschule 1 (2010), S. 64-76.

382 Vgl. Sigrun Nickel et al.: Was wird aus den Juniorprofessor(inn)en? Zentrale Ergebnisse eines Vergleichs neuer und traditioneller Karrierewege in der Wissenschaft, Gütersloh 2014, insb. S. 18-19. – Vgl. auch Robert Kretschmer: Aus dem Pfad wird ein Weg, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. September 2019. – Vgl. Felix Krahmer et al.: Selbstständigkeit und Führungsverantwortung. Ein Plädoyer für die Juniorprofessur, in: Forschung und Lehre 5 (2019), S. 436-438.

383 So die Ergebnisse einer Studie der Deutschen Gesellschaft Juniorprofessur (DGJ) zu Beginn des Jahres 2017; vgl. DGJ: Die Zwischenevaluation bei der Juniorprofessur – eine Bestandsaufnahme, in: http://www.juniorprofessur.org/wp-content/uploads/2017/01/DGJ-Studie_Zwischenevaluation_2016-2017.pdf. – Vgl. Remigius Bunia: Unzufrieden und unsicher. Empirische Ergebnisse zur Juniorprofessur, in: Forschung & Lehre 9 (2014), S. 714-716.

384 Vgl. die umfassenden Analysen bei Anke Burkhardt/Sigrun Nickel (Hrsg.): Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich, Baden-Baden 2015.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Neben der Juniorprofessur ist auch die Einführung des Lehrprofessors bzw. der Lehrprofessorin, auch Lecturer genannt, eine weitere Reform der vergangenen Jahre, um planbarere Karriereoptionen zu gewährleisten. Diese sich am angelsächsischen Modell des „senior lecturers" orientierende Position hat ein hohes Lehrdeputat (zwischen 12 und 16 SWS) zu erfüllen und soll sich in erster Linie auf die Aufgaben in der Lehre konzentrieren. Mit dieser Ausgestaltung wird die klassische Einheit von Forschung und Lehre, die für das klassische Professorenbild der deutschen Universität maßgeblich ist, faktisch aufgelöst. Umstritten ist bei diesem Modell die Frage der Entfristung und die Frage nach dem Umfang für Forschung und Weiterqualifikation.[385] Sollten solche Stellen mit einer Verdauerung verbunden sein, so könnten sie – wohlgemerkt als Ergänzung – eine sinnvolle Bereicherung der akademischen Karrierelaufbahnen darstellen.

Mit den Betrachtungen zur Junior- und Lehrprofessur ist bereits die Herausforderung der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses[386] angerissen. Die Bildung und Ausbildung künftiger Forscher ist eine der Kernaufgaben der Universitäten. Sie lässt sich sowohl mit intrinsischen als auch mit funktional-ökonomischen Motiven rechtfertigen: Forschung und Wissenschaft sind auf kreatives und innovationsbereites Personal angewiesen, um das auch andere Arbeitgeber mit attraktiveren Bedingungen werben. Der berufliche Aufstieg in der Wissenschaft ist im Unterschied zu anderen Bereichen des Arbeitsmarktes nicht nur von der anstellenden Institution allein abhängig, sondern ebenso vom Erfolg innerhalb der Forschercommunity. Die zentralen Karriereschritte wie der Promotionsabschluss, die Annahme der Habilitation und die Berufung werden nicht allein von Personalverantwortlichen, sondern von der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit und unterschiedlichen Kolleginnen und Kollegen beeinflusst.[387]

Mangelnde Planbarkeit und die Bedeutung des Zufalls selbst bei herausragender Qualifikation sind seit jeher Bestandteil der akademischen Karriere. Bereits Max Weber schrieb 1919: „Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht, aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum

---

385 Vgl. hierzu ausführlicher Kreckel/Zimmermann: Hasard oder Laufbahn, S. 47-50.

386 Vgl. zum Überblick Jan-Christoph Rogge/Jakob Tesch: Wissenschaftspolitik und wissenschaftliche Karriere, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S. 355-374.

387 Vgl. Silke Gülker/Susan Böhmer: Nachwuchspolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 176-192, S. 176-178.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt."[388] Die akademische Laufbahn in Deutschland bezeichnete er als „wilde[n] Hasard".[389] Daran hat sich bis heute wenig geändert und dies hängt vor allem mit der Befristungsproblematik der Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs zusammen.[390] Die Logik, dass Qualifikationsstellen nach einer angemessenen Zeit für neue sich Qualifizierende freigeräumt werden müssen, ist durchaus nachvollziehbar. Doch dass neben den befristeten Qualifikationsstellen kaum Dauerstellen für den wissenschaftlichen Mittelbau, der zumeist die Hauptlast in Lehre und Verwaltung an den Universitäten trägt, zur Verfügung stehen, führt zur Prekarisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses.[391] Dieses Problem ist seit langem bekannt[392] und hat sich mit zunehmender Drittmittelabhängigkeit und Projektbefristung noch zusätzlich verschärft. Grundlage aktueller Studien sind amtliche Statistiken und regelmäßige Befragungen der National Academics Panel Study (Nacaps), einer Längsschnittstudie über Promovierende und Promovierte des DZHW.[393] Die Auswirkungen auf die Familienplanung – Stichwort „wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Nachwuchs"[394] – sind ebenfalls lange

388 Max Weber: Wissenschaft als Beruf (1919), in: Dirk Kaesler (Hrsg.): Max Weber. Ausgewählte Schriften 1894-1922, Stuttgart 2002, S. 474-511, S. 477.

389 Ebd., S. 481.

390 Vgl. Kreckel/Zimmermann: Hasard oder Laufbahn, S. 39-41.

391 Vgl. Andreas Schäffer: Ungleichgewicht. Der Mittelbau an deutschen Universitäten, in: Forschung & Lehre 3 (2020), S. 224.

392 Vgl. exemplarisch Judith Daniels: Endlos befristet, in: Forschung & Lehre 12 (2014), S. 986-987. – Stefan Kühl: Wenn du eine Stelle willst, frag vorher deinen Anwalt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Juli 2014. – Vgl. Jürgen Gerhards: Die neue soziale Ungleichheit im Mittelbau, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. September 2014. – Anant Agarwala: Prekariat mit Doktorgrad, in: DIE ZEIT vom 5. Februar 2015. – Vgl. Gerald Wagner: Niedriglohnsektor mit höchsten Ansprüchen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Februar 2017. – Vgl. Ariane Leendertz et al.: Flexible Dienstleiser Flexible Dienstleister der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. März 2018.

393 Vgl. Webpräsenz Nacaps, in: https://www.nacaps.de/?wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.m_22.02.2021.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20210222&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link_20210222&utm_source=zeit_online_chancen_w3.m_22.02.2021_zonaudev_int.

394 Hochschuldidaktisches Zentrum der TU Dortmund: Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Nachwuchs. Zwischenergebnisse des Projekts „Wissen- oder Elternschaft? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen in Deutschland", Dortmund 2009, in: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/151/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

erkannt und gut erforscht.[395] Die seit 2008 alle vier Jahre erscheinenden Bundesberichte Wissenschaftlicher Nachwuchs zeichnen ein klares Bild von der problematischen Gesamtsituation.[396] Forderungen wie etwa die frühzeitige Anerkennung als Juniorprofessorinnen und -professoren, die Nutzung von tenure-track-Optionen und die Flexibilisierung von Lehrdeputaten[397] werden wohl nur bedingt Abhilfe schaffen können.

Mit der Novellierung des 2007 erstmals aufgesetzten Wissenschaftszeitvertragsgesetzes vom Frühjahr 2016[398] hat der Gesetzgeber versucht, auf die Probleme zu reagieren.[399] Nach dem Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs von Februar 2021 hat sich die Befristungsproblematik allerdings kaum verbessert: Mit 92 % des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals unter 45 Jahren ist die erdrückende Mehrheit dieser Beschäftigten an den Hochschulen nach wie vor befristet.[400] Die durchschnittliche Promotionsdauer liegt aktuell bei ca. 6 Jahren, wäh-

395 Vgl. Christina Möller: Wissenschaftlicher Mittelbau - privilegiert und prekär? Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 28 (2011), S. 41-49. – Sigrid Metz-Göckel et al.: Auf der Suche nach dem verlorenen Nachwuchs. Mobilität und Drop-Out des wissenschaftlichen Nachwuchses, in: Journal Hochschuldidaktik 2 (2010), S. 14-17. – Christina Möller/ Sigrid Metz-Göckel: Wissenschaftskultur provoziert Kinderlosigkeit. Studie zur Elternschaft von Wissenschaftler/innen an Universitäten in NRW, in: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW 25 (2009), S. 27-29. – Ramona Schürmann/Thorben Sembritzki: Wissenschaft mit Familie? Analysen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf der Nachwuchswissenschaftler(innen). DZHW-Projektbericht Januar 2017, in: http://www.dzhw.eu/pdf/22/Winbus-Bericht_Wissenschaft-und-Familie.pdf.

396 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Vorherige Berichte, in: https://www.buwin.de/vorherige-berichte.

397 Vgl. Kai Buchholz et al.: Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich, Berlin 2009, in: www.e-fi.de/fileadmin/Studien/StuDIS2009/EFI-Bericht-WZB_rev_Febr09.pdf, S. VI.

398 Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) in der Fassung des Ersten Gesetzes zur Änderung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I, S. 442), in: https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG_idF_WissZeitVGAendG(1).pdf. – Vgl. zur Einordnung Maria Kleinert: WissZeitVG. Die zehn häufigsten Irrtümer, in: Forschung & Lehre 6 (2018), S. 510-511.

399 Vgl. zur Genese der Gesetzesnovellierung ausführlich Anke Burkhardt: Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fokus der Hochschulpolitik, in: Burkhardt/Nickel (Hrsg.): Die Juniorprofessur, S. 33-56, S. 39-45.

400 Vgl. Konsortium Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, in: https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf, S. 108.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rend die durchschnittliche Vertragslaufzeit eines Doktoranden bzw. einer Doktorandin bei 22 Monaten liegt. Die durchschnittliche Vertragslaufzeit eines Post-Doktoranden liegt mit 28 Monaten nur unwesentlich höher.[401] In regelmäßigen Abständen gibt es Kampagnen zur Lösung des Problems – sei es die 2019 vornehmlich von den Gewerkschaften lancierte „Frist-ist-Frust-Initiative", seien es die 2020 veröffentlichten „95 Thesen gegen das Wissenschaftszeitvertragsgesetz", sei es der 2021 getrendete Hashtag #IchBinHanna, der ein als paternalistisch empfundenes Erklärvideo des BMBF satirisch und kritisch aufgriff.[402] Letzten Endes bewirkten alle diese zum Teil kreativen Protestformen wenig bis gar nichts. Die Gesetzesnovellierung von 2007, mit der zwar unsachgemäße Kurzzeitbefristungen und unterhälftige Beschäftigungsverhältnisse eingedämmt sowie bessere Möglichkeiten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Kindern geschaffen wurden, ist also letztendlich ohne durchschlagende Wirkung geblieben. Sie kommt so lange dem berühmten Tropfen auf den heißen Stein gleich, wie mit einer Erhöhung der Grundfinanzierung nicht auch weitere Dauerstellen im Mittelbau geschaffen werden. Es gilt nach wie vor, dass die wissenschaftliche Laufbahn vor der Professur für den Nachwuchs durch befristete Beschäftigungsverhältnisse mit wechselnden Finanzierungsquellen, mangelnder Planbarkeit und selbst bei exzellenter Performance durch relativ geringe Aussichten auf das Karriereziel Professur charakterisiert ist.

3.5.6 Wandel der Studierendenrolle

Nicht nur die Forschenden- und Lehrendenrolle, auch die Rolle der Studierenden hat sich in den vergangenen Jahren massiv verändert. Mit dem beschriebenen Anstieg der Studierendenzahlen hat sich auch das Sozialmilieu der Studierenden gewandelt. War es früher lediglich eine kleine elitäre Gruppe, die in den Genuss höherer Bildung kam, ist die heutige Studierendengeneration deutlich heterogener und diversifizierter, wie sich auch an den regelmäßigen Studierendensurveys der vergangenen Jahre ablesen lässt, die im Auftrag des BMBF erstellt werden.[403] Ungeachtet dieser

401 Vgl. ebd., S. 116.
402 Vgl. http://frististfrust.net/tag/befristung/. – https://95vswisszeitvg.wordpress.com/.
403 Vgl. Werner Georg et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fach-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Veränderungen hat sich strukturell an der Zulassung zum Universitätsstudium nichts verändert. Nach wie vor entscheidet in erster Linie die Abiturnote, obwohl Expertinnen und Experten schon seit langem darauf hinweisen, dass diese in einem föderal und dezentral organisierten Schulwesen keine verlässliche Basis darstellt.[404] Die Auswahl nach der Abschlussnote ist keinesfalls gerecht, aber vergleichsweise einfach und ressourcenschonend durchzuführen. Aufnahmeprüfungen und Assessment Center nach dem Vorbild privater Hochschulen wären sicher sinnvollere Instrumente. Doch dies würde entweder eine Erhöhung des Personals erfordern, das dergleichen Aufnahmeverfahren organisiert und durchführt, oder Kapazitäten des vorhandenen Personals müssten für diesen Bereich verwendet werden. Mit anderen Worten: Man müsste Zeit und Geld investieren und beides sind knappe Ressourcen in der heutigen Universitätslandschaft, sodass Veränderungen auf diesem Gebiet nicht zu erwarten stehen.

Wie im historisch-ideentheoretischen Teil gezeigt worden ist, war das öffentliche Studierendenbild in den vergangenen 200 Jahren vor allem durch drei zentrale Zuschreibungen geprägt: (1) Ein Hochschulstudium wurde stets als Ticket zur sozialen Mobilität und zum beruflichen Aufstieg angesehen. Wer über einen Universitätsabschluss verfügte, konnte sich gute Chancen auf einen sozioökonomisch abgesicherten Lebenslauf und einen Beruf mit entsprechendem Sozialprestige ausrechnen. (2) Weiterhin maßgeblich war das Bild vom studentischen „Lotterleben“ und der von vielen Universitätsabsolventinnen und -absolventen rückblickend als „beste Zeit des Lebens“ beschriebenen Studienzeit. Die Freiheiten in der Tages- und Abendgestaltung, die Ausgelassenheit beim Feiern und nicht zuletzt auch das Vergeuden von Zeit gehören zum klassischen Studierendenbild unübersehbar dazu. (3) Schließlich stehen Studierende von den Freiheitsbewegungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zur Generation von „1968“ in dem Ruf, ein besonders politisiertes Sozialmilieu zu formen und die Gesellschaft durch entsprechende Impulse progressiv voranzubringen – dies in bewusster Abgrenzung zum Establishment durch zum Teil radikalisierte Ideen und Gesellschaftsentwürfe. Mögen diese drei Tendenzen sich zum Teil widersprechen und nicht gänzlich frei von Kitsch und

---

hochschulen, Bonn/Berlin 2017, in: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf, S. 5. – Michael Ramm et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Kurzbericht BMBF, Bonn/Berlin 2014, in: https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Kurzfassung.pdf.

404 Vgl. Foders: Bildungspolitik für den Standort D, S. 85-87.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Idealisierung sein, entbehrt das aus ihnen entstehende Bild nicht einer gewissen realen Grundlage. Für die vergangenen Jahre haben sich in allen drei Aspekten jedoch Veränderungen ergeben:

(zu 1) Eine Untersuchung des Ifo-Instituts von 2017 belegt, dass sich höhere Bildungsabschlüsse nach wie vor positiv auf das Einkommen niederschlagen. Der Studie zufolge bringt jeder höhere Abschluss über das gesamte Erwerbsleben hinweg nach Abzug der Kosten in Deutschland zwischen 22 und 64 % mehr Einkommen. Gegenüber Menschen mit einer Ausbildung erzielt eine Person mit Universitätsabschluss auf das gesamte Erwerbsleben gesehen im Durchschnitt ein absolutes Plus von 387.000 Euro.[405] Auch wenn diese volkswirtschaftlichen Berechnungen eine klare Sprache sprechen, so ist in der Hochschulöffentlichkeit hoch umstritten, ob „employability"[406] überhaupt mit der Idee akademischer Bildung kompatibel ist.[407] Denn der Sinn von universitärer Lehre erschöpft sich keinesfalls in der Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit und meint zumal im geisteswissenschaftlichen Bereich ohnehin keine unmittelbare Ausrichtung auf ein konkretes Berufsprofil. Wenn überhaupt, so geht es eher um die grundlegende Befähigung und Kompetenzorientierung hin auf ein heterogenes Spektrum an Fähigkeiten, die in verschiedenen späteren Berufsprofilen von Nutzen sein können. Dennoch deuten die politischen Tendenzen der vergangenen Jahre unübersehbar in eine klare Richtung: Die Beschäftigungsfähigkeit ist seit dem London-Kommuniqué 2007 verbindliches Ziel des Bologna-Prozesses.[408] Für den Wandel der Studierendenrolle noch entscheidender: die Motivation, ein universitäres

405 Vgl. ifo-Institut: Bildung hat Zukunft. Bildungsstudie 2017, in: https://www.ifo.de/DocDL/UI_ifo_Bildungsstudie_2017.pdf, S. 30-46.

406 Vgl. zur Kritik des Begriffs in diesem Zusammenhang Ulrich Teichler: Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability". Eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit, in: Kehm et. al. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten, S. 91-108.

407 Dazu grundsätzlich Ulrich Teichler: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a. M. 2003. – Vgl. Gert G. Wagner: Kompatibilität von Hochschul- und Arbeitsmarktpolitik. Zur beschäftigungspolitischen Funktion von Hochschulen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 34-40. – Vgl. Wilfried Schubarth: Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/19 (2015), S. 23-30.

408 Vgl. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister. Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, London 2007, in: https://www.hrk.de/fileadmin/.../London_Kommunique_Bologna_2007.pdf, S. 7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulstudium aufzunehmen, liegt zumeist in einer Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit.[409] Laut Studierendensurvey 2013 ist der Optimismus mit Blick auf den Arbeitsmarkt im Vergleich zu 2003/04 wieder leicht gestiegen: 35 % der Universitätsstudierenden gehen davon aus, dass sie keine Probleme beim Übergang ins Berufsleben haben werden.[410] Dieser Trend bestätigt sich in der Folgeerhebung von 2017 mit 36 %, die optimistisch auf ihr künftiges Berufsleben blicken.[411] Im Vergleich mit den 1960er und 1970er Jahren sticht allerdings eine andere Zahl kontrastierend ins Auge: Immerhin sind es knapp zwei Drittel der Studierenden, die sich um den Berufseinstieg sorgen. Da die Surveys erst seit 1982 erhoben werden, liegt keine Datengrundlage zum Vergleich vor dieser Zeit vor. Aus der einschlägigen Literatur jener Zeit und Schilderungen von Lebenserfahrungen kann jedoch der plausible Schluss abgeleitet werden, dass Sorgen um Beschäftigungsfähigkeit damals keine Rolle gespielt haben dürften. Zwar stellt Akademikerinnen- und Akademikerarbeitslosigkeit momentan kein größeres Problem dar und der Weg in den Arbeitsmarkt nach dem Hochschulabschluss funktioniert in der Regel relativ gut,[412] aber gut bezahlte und abgesicherte Stellen sind nicht in gleicher Weise anwachsen konnten wie die im Rahmen der Bildungsexpansion gestiegenen Absolventen- und Absolventinnenzahlen. Gerade für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger, d.h. für Personen, deren Eltern nicht aus dem akademischen Umfeld kommen, gestaltet sich der Einstieg in den Arbeitsmarkt heute besonders schwierig.[413] Daher sorgt sich die heutige Studierendengeneration um ihre berufliche Zukunft deutlich mehr als die Vorgängergenerationen. Eine Konsequenz der beschriebenen Entwicklungen ist die ebenfalls im Studierendensurvey festgestellte Tendenz, dass Studierende sich die Einbeziehung von Forschung in Lehrveranstaltungen immer weniger wünschen. Nur noch jeder siebte Universitätsstudent vermisst den Forschungsbezug in der Lehre. Der Praxis- und Anwendungsbezug ist den Studierenden

409 Georg et al.: 13. Studierendensurvey, S. 6. – Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 53.
410 Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 53.
411 Vgl. Georg et al.: 13. Studierendensurvey, S. 19.
412 Vgl. Wilfried Schubarth: Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/19 (2015), S. 23-30, S. 25.
413 Vgl. Marek Fuchs/Michaela Sixt: Zur Verwertung von Hochschulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Die erste berufliche Position der Bildungsaufsteiger unter den Hochschulabsolventen, in: Kehm (Hrsg.): Hochschule im Wandel, S. 81-95.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

deutlich wichtiger.[414] Hier liegt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für das tradierte Selbstverständnis der Universitäten.

(zu 2) Das klassische Bild vom studentischen „Lotterleben" will ebenfalls nicht mehr so Recht zur medialen Berichterstattung über wachsenden Prüfungsdruck und „Hirndoping" passen.[415] In den vergangenen Jahren haben Studien zum sogenannten „Hirndoping" für mediale Aufmerksamkeit gesorgt. Sie kommen allerdings zu zum Teil sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Eine Studie der HIS im Auftrag des Bundesgesundheitsministeriums, der die Befragung von 8.000 Studierenden zu Grunde lag, kam zu dem Ergebnis, dass mit 88 % die überwiegende Mehrheit der Studierenden noch keinerlei eigene Erfahrungen mit leistungssteigernden Substanzen gemacht habe und dass die Gruppe der „Hirndoper" nur ca. 5 % der Studierenden ausmache.[416] Eine andere Studie der Uni Mainz, die durch ihre Methode der Randomized Response Technique für sich in Anspruch nimmt, den Befragten eine höhere Anonymität zu garantieren, kommt zu dem Ergebnis, dass sich jeder fünfte Studierende mindestens einmal leistungssteigernder Mittel bedient habe.[417] Womit hängen diese Befunde zusammen? Gerade der Bologna-Prozess hat in der Tat zu einer Erhöhung der Prüfungslast[418] für die Studierenden geführt, und zwar sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht: Setzte sich die Abschlussnote in den alten Magister- und Diplomstudiengängen lediglich aus den Leistungen im abschließenden Examensprozess zusammen und stellten die Zwischenprüfungen nur eine Vorbedingung für das Examen dar, ist nun jede erworbene Prüfungsleistung Bestandteil der Abschlussnote. Weiterhin hat im Zuge der Workload-Berechnung die Anzahl an Prüfungen quantitativ zugenommen. Es wäre jedoch verfehlt, ein erhöhtes Stresslevel unter

414 Vgl. Georg et al.: 13. Studierendensurvey, S. 10. – Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 67.

415 Vgl. statt vieler o. V.: Gehirndoping im Studium. Was Ritalin und Co. Bewirken, in: Die Welt vom 10. Januar 2014. – Vgl. Ralf Konersmann: Voll der Stress, in: Forschung & Lehre 4 (2017), S. 285.

416 Vgl. Elke Middendorff et al.: Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden. HISBUS-Befragung zur Verbreitung und zu Mustern von Hirndoping und Medikamentenmissbrauch, Hannover 2012, S. 1.

417 Vgl. Pavel Dietz et al.: Randomized Response Estimates for the 12-Month Prevalence of Cognitive-Enhancing Drug Use in University Students, in: Pharmacotherapy 1 (2013), S. 44-50, S. 49.

418 Vgl. Gabi Reinmann/Sylvia Sippel: Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, in: Torsten Meyer et al. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden 2011, S. 185-202, S. 195.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Studierenden allein auf den Bologna-Prozess zurückzuführen. Der Schluss, das neue Studiensystem mache psychisch krank, entbehrt in dieser schlichten Kausalität jeglicher Grundlage. Studierende nehmen heute viel selbstverständlicher Angebote zur psychologischen Begleitung und Beratung wahr.[419] Wie hoch die Dunkelziffer derjenigen aus früheren Studierendengenerationen liegt, die dies nicht getan haben, aber dennoch nötig gehabt hätten, lässt sich nicht ermitteln. Außerdem spielen gesamtgesellschaftliche, von der Hochschulpolitik unabhängige Entwicklungen ebenfalls eine Rolle. Neben der objektiv gestiegenen Prüfungslast muss auch die subjektive Empfindung mit einbezogen werden. So konstatierte Tino Bargel, Mitautor der Studierendensurveys, bereits 2009: „Die Studierenden haben mehr Druck, […] fühlen (noch) mehr Druck […und] machen sich selbst mehr Druck."[420] Immerhin: Die Studierendensurveys von 2013 und 2017 haben einen leichten Rückgang der Klagen zu Überlastungen im Vergleich zu 2010 gemessen.[421] Hinzu kommt der allgemeine Druck auf dem städtischen Wohnungsmarkt. Die Mietpreise gerade in akademisch geprägten urbanen Räumen sind exorbitant angestiegen, worunter insbesondere Studierende zu leiden haben – dies belegen verschiedene Studien wie etwa die repräsentative Wahlbefragung des Deutschen Studentenwerks.[422] Unter dem Strich ergibt sich aus der Studienlage kein eindeutiger Gesamtbefund. Aber allein die Tatsache, dass Arbeitsbelastung und Prüfungsdruck ein Thema der hochschulpolitischen Debatte sind, dokumentiert einen grundsätzlichen Wandel im Vergleich zum alten Bild vom „faulen Studenten".

(zu 3) Die in den Studierendensurveys gemessenen politisch-demokratischen Einstellungen der Studierenden haben sich seit der Wiedervereinigung in Wellenbewegungen entwickelt: Hielt 1993 noch ein knappes Drittel der Studierenden das politische Geschehen für sehr relevant, so ging dieser Wert 1998 auf 27 % zurück.[423] Zu Beginn der 2000er Jahre

419 Vgl. hierzu Achim Meyer auf der Heyde: Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz. Anforderungen an eine neue Studierendengeneration, in: Klemens Himpele et al. (Hrsg.): Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum, Bielefeld 2010, S. 69-73, S. 72.

420 Tino Bargel: Zwischen Leistungsdruck, Anpassung und Protest. Was Studierende bewegt, in: Vorgänge 4 (2009), S. 63-72.

421 Vgl. Georg et al.: 13. Studierendensurvey, S. 15. – Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 26.

422 Vgl. etwa Elke Middendorff et al.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Berlin 2017, in: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_21_haupt.

423 Vgl. zur Einordnung Felix Grigat: Student 2014. Fördert die Bologna-Struktur die Entpolitisierung?, in: Forschung & Lehre 12 (2014), S. 980-983.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

stieg er wieder auf ein Drittel an und fiel dann kontinuierlich ab bis auf zuletzt 24 % in der Umfrage von 2013, was einen Tiefststand seit Beginn dieser Befragung markierte. Stuften 2001 noch 45 % der Studierenden ihr Interesse an Politik als sehr stark ein, ist dieser Anteil in der Umfrage von 2013 auf 32 % regelrecht eingebrochen.[424] Dies hat sich allerdings mit der Befragung von 2017 wieder geändert: Im Bericht ist von einer „Trendumkehr" die Rede, da 42 % der Studierenden an Universitäten und 35 % an Fachhochschulen wieder ein starkes Interesse am politischen Geschehen bekundeten. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Generation „Fridays for future" diesen Trend weiter verstärken wird. Gleichzeitig ist das Interesse an studentischer Selbstverwaltung auf einem historischen Tiefststand angekommen: Der Anteil derjenigen, die sich hier engagieren, liegt seit Jahren konstant bei etwa 5 %, allerdings wird das Publikum derer, die sich für diese Aktivitäten interessieren immer kleiner und ist von 42 % (2001) auf 32 % (2016) gesunken.[425] Hinzu kommt, dass extreme politische Einstellungen immer weniger Zulauf haben: Als überzeugte Vertreterinnen und Vertreter marxistisch-kommunistischer Positionen bezeichneten sich 2013 nur noch 3 % der Studierenden, als entschiedene Vertreterinnen und Vertreter national-konservativer Positionen bezeichnen sich nur 2 %.[426] Selbst wenn auch hier kein vergleichbares Datenmaterial aus den 1960er und 1970er Jahren vorliegt, so wagt man sicher keine allzu kühne These, wenn man die Politisierung jener Studierendengenerationen deutlich höher ansetzt. Mögliche Gründe hierfür können in der zunehmenden Komplexität und Unübersichtlichkeit des politischen Geschehens sowie in den strikteren Studienbedingungen und geringer werdenden Zeitvolumina im Studienalltag liegen. Möglicherweise spielt auch die veränderte soziale Zusammensetzung der Studierenden eine Rolle. Die Angehörigen der in den aktuellen Umfragen befragten Studierendengeneration gehören zur sogenannten „Generation Y" bzw. den „Millennials", die als Nachfolgegeneration der Babyboomer und der „Generation X" gelten und der eine gewisse pragmatische Depolitisierung nachgesagt wird.[427] Ob dergleichen Pauschaletikettierungen für die soziologische Analyse hilfreich sind und ob diese Beschreibung wirklich trägt, sei dahingestellt. In jedem Fall

424 Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 59-60.
425 Vgl. Georg et al.: 13. Studierendensurvey, S. 21.
426 Vgl. Ramm et al.: 12. Studierendensurvey, S. 61.
427 Vgl. etwa Klaus Hurrelmann/Erik Albrecht: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

deuten die Befunde und Indizien auf einen grundlegenden Wandel der Studierendenrolle auch in dieser Hinsicht hin.

Aus den vorliegenden Studien und hier zusammengetragenen Befunden ergibt sich kein einheitliches, sondern ein heterogenes Bild vom Sozialtypus des heutigen Studierenden. Der Anstieg der Studierendenzahlen innerhalb weniger Jahrzehnte ist in der Tat enorm und konnte nicht ohne Auswirkungen bleiben. Dass junge Menschen aus immer mehr gesellschaftlichen Schichten das einstige Privileg des Zugangs zu höherer Bildung genießen, ist ohne Zweifel eine große Errungenschaft der Bildungs- und Sozialpolitik der vergangenen Jahrzehnte. Dass dies jedoch mit neuen Problemen und Herausforderungen an den Universitäten und Hochschulen verbunden sein würde, scheint im Bewusstsein der politisch Verantwortlichen noch immer nicht hinreichend angekommen zu sein. Diese Herausforderungen liegen nicht nur im Monetären, sondern auch in der qualitativen Betreuung der Studierenden. Um dem besser gerecht zu werden, braucht es noch mehr und differenziertere Forschung zum Sozialtypus des Studierenden in unserer Zeit. Klar ist: Das klassische, oben beschriebene Bild spiegelt schon lange nicht mehr die Lebensrealität der heutigen Studierendengeneration wieder.

3.6 Zwischenfazit

„Ich kann freilich nicht sagen,
ob es besser werden wird,
wenn es anders wird;
Aber so viel kann ich sagen:
Es muss anders werden,
wenn es gut werden soll."
Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799)

Aus der Summe der in den vorangegangenen Teilkapiteln analysierten Herausforderungen und Probleme ergibt sich ein Gesamtbild, das sich metaphorisch gesprochen wie eine Dauerbaustelle ausnimmt. Jahrzehntelang von substantiellen Reformansätzen verschont, befinden sich die Hochschulen etwa seit der Jahrtausendwende in einem permanenten Reformprozess, der nicht selten wie ein „Overkill durch Parallelaktio-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nen“[428] anmutet. Peer Pasternack listet die Bereiche auf, die fundamentalen Reformen ausgesetzt sind: Organisation und Entscheidungsstrukturen, Hochschulfinanzierung, Ressourcensteuerung und Finanzbewirtschaftung, Personalstrukturen, Studienreformen sowie verschiedene weitere Querschnittsbereiche.[429] Es sind vor allem strukturelle Faktoren, Instrumente und Maßnahmen, über die diskutiert wird, wohingegen die quantitative Entwicklung selten Eingang in die Debatte findet.[430] Dabei sind quantitative Rahmenbedingungen aufs Engste mit strukturellen Faktoren verbunden.

Gerade der enorme Anstieg der Studierendenzahlen und die damit verbundenen Herausforderungen dokumentieren dies auf geradezu paradigmatische Weise. Was aus sozialpolitischer Perspektive begrüßenswert erscheint, bereitete den Universitäten große Anpassungsprobleme. Während in diesem Zusammenhang – nicht zu Unrecht – vor allem die Mittelknappheit als zentrale Herausforderung einer zukunftsorientierten Hochschulpolitik wahrgenommen wird, reichen die Probleme allerdings tiefer, als schlichte finanzielle Engpässe, Ressourcenknappheit und Mangelverwaltung es indizieren. Medizinisch ausgedrückt handelt es sich eher um Symptome als um wirkliche Ursachen. Insofern darf eine nicht ausreichende Hochschulfinanzierung auch keine Entschuldigung für fehlenden Gestaltungswillen sein.[431] Clemens Albrecht zufolge verstehen sich die Universitäten seit den Reformen der 1970er Jahre nicht mehr länger als Träger einer repräsentativen Kultur des Bildungsbürgertums wie in den anderthalb Jahrhunderten zuvor. Jenes klassische Bildungsbürgertum habe seinen kulturhegemonialen Anspruch aufgegeben bzw. auf den Bereich des Politischen reduziert und damit unter dem Label von Vergangenheitsbewältigung und Demokratisierung der Funktionalisierung und Ökonomisierung von Wissenschaft und Universität erst den Weg bereitet.[432] Albrecht unterscheidet begrifflich zwischen der „deutschen Universität“,

428 Ada Pellert: Hochschule und Qualität, in: Thomas Reil/Martin Winter (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, Bielefeld 2002, S. 25-26.

429 Vgl. Pasternack: Qualitätsstandards für Hochschulreformen, S. 9-10.

430 So die berechtigte Kritik bei Teichler: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik, S. 182.

431 So die in anderem Zusammenhang formulierte Schlussthese bei Johanna Witte: Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 48 (2006), S. 21-27, S. 27.

432 Vgl. Clemens Albrecht: Universität als repräsentative Kultur, in: Stölting/Schimank (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, S. 64-80.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

womit er das Ideal und die Vergangenheit beschreibt und den „Universitäten in Deutschland“, womit er auf das Kritikwürdige der Gegenwart und der Zukunft rekurriert. Die „deutsche Universität“ habe sich durch Wissenschaft und Bildung als Leitideen, einen geringen, aber sicheren materiellen Apparat, den Typus des Grundausstattungsprofessors sowie durch schmal bemessene Studienordnungen ausgezeichnet. Heute sei man in der Realität mit „Universitäten in Deutschland“ konfrontiert, die durch Forschung und Ausbildung als Leitideen, einen üppigen, aber unsicheren materiellen Apparat, den Typus des Wissenschaftsmanagers und dickleibige Modulhandbücher charakterisiert seien.[433] Albrecht sieht das New Public Management zu einer Ideologie verkommen, der – so seine zugespitzte Schlussfolgerung – nicht weniger „strukturelles Zwangspotential“ innewohne als dem Staatssozialismus. Mag diese Bewertung bewusst pointiert vorgetragen sein, trifft sie den zentralen Punkt, der im Zentrum der hochschulpolitischen Herausforderungen steht, die in den Vorkapiteln entfaltet worden sind.

Die grundlegende Ursache für viele der heutigen Probleme und Herausforderungen ist das Denken in Kategorien der Nützlichkeit und Zweckrationalität. Im Zentrum der modernen Universitäts- und Hochschulpolitik steht das Wettbewerbsdenken.[434] Cristina Fraenkel-Haeberle hat in einer vergleichenden Studie zu universitären Modernisierungen im europäischen Mehrebenensystem in Italien, Österreich und Deutschland eine generelle Tendenz ausgemacht, dass Wissenschaft immer weniger als öffentliches Gut, sondern als Element eines akademischen Kapitalismus betrachtet werde.[435] Albrecht verortet die geistesgeschichtlichen Grundlagen für diese universitätspolitischen Entwicklungen bei der Gründung der Mont Pèlerin Society 1947. Jenem volkswirtschaftlichen Intellektuellenkreis um Friedrich August von Hayek (1899-1992), Wilhelm Röpke (1899-1966) und Albert Hunold (1899-1980) ging es um die Förderung marktliberalen Denkens, das später im angelsächsischen Kontext über Thatcher bis hin zu New Labour eine andere Entwicklung nehmen sollte als dessen deutsche, soziologische Ausprägung. Dennoch, so die Pointe,

433 Vgl. Clemens Albrecht: Die Zukunft der deutschen Universität, in: Forschung & Lehre 1 (2009), S. 8-11.

434 Vgl. Ruth Kamm: Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb, Bamberg 2014.

435 Vgl. Fraenkel-Haeberle: Die Universität im Mehrebenensystem, S. 408-409.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

habe diese angelsächsische Richtung spätestens mit dem Bologna-Prozess auch in Deutschland Einzug erhalten.[436]

Die konkrete politische Wirkkraft dieses Denkens, in der die Ursachen für die heutigen Herausforderungen liegen, entfaltete sich in den 1970er Jahren, spätestens im Moment der rückläufigen Ausfinanzierung des Hochschulausbaus. Hier waren Prägekräfte am Werk, die Mitte der 1990er Jahre weitere Schubkraft entwickelten. Der damalige Bundespräsident Roman Herzog redete den Universitäten auf dem HRK-Plenum 1996 in Berlin unmissverständlich ins Gewissen: „Hochschulen sind keine philanthropischen Inseln abstrakten Diskurses, sondern Dienstleistungszentren, die – zumal, wenn sie vom Souverän, dem Bürger als Steuerzahler, finanziert sind – einem Legitimationsdruck ausgesetzt sind."[437] Der exemplarisch durch diese Aussage illustrierte Paradigmenwechsel lässt sich auch im juristischen Kontext nachweisen. Eine entscheidende Zäsur markiert im Rückblick die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998. Konkrete Inhalte dieser Novellierung waren u.a. die Einführung der leistungsabhängigen Hochschulfinanzierung (§ 5 HRG), die Evaluation von Forschung und Lehre auch unter Beteiligung Studierender (§ 6 HRG), die Verstärkung der Studienberatungspflicht (§ 14 HRG) sowie die Ermöglichung der Hochschulgrade Bachelor und Master (§ 19 HRG). Dieses Hochschulrahmengesetz stellte die Weichen für eine durch mehr Eigenverantwortung, Kostenorientierung, Internationalität und Wettbewerb gekennzeichnete Hochschulpolitik.[438] Einen Kontrapunkt dazu setzte das Bundesverfassungsgericht viele Reformen später erst in einem Grundsatzurteil zur Hochschulautonomie von 2014.[439] Darin heißt es:

> „Wissenschaft ist ein grundsätzlich von Fremdbestimmung freier Bereich autonomer Verantwortung. Dem Freiheitsrecht liegt auch der Gedanke zu Grunde, dass eine von gesellschaftlichen Nützlichkeits-

436 Vgl. ausführlich zu dieser hier nur verknappt wiedergegebenen Rekonstruktion Clemens Albrecht: Planungseuphorie 2.0. Herrschaft durch Entstaatlichung, in: Terbuyken (Hrsg.): Studium Bolognese, S. 99-122.

437 Roman Herzog: Wissen und Bildung als Grundlagen unserer Zukunft, in: HRK: Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft. Rede vor den Teilnehmern am 179. Plenum der HRK, Bonn 1996, S. 7-8.

438 Vgl. Fuchs/Reuter: Bildungspolitik in Deutschland, S. 102.

439 Vgl. zum rechtlichen Kontext auch Margrit Seckelmann: Rechtliche Rahmenbedingungen der Wissenschaftspolitik, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., S, 99-117, S. 107-113.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und politischen Zweckmäßigkeitsvorstellungen freie Wissenschaft die ihr zukommenden Aufgaben am besten erfüllen kann."[440]

Die universitätspolitische Realität sieht vielerorts anders aus. Die universitäre und außeruniversitäre Forschung ist zwar weitgehend – um die Diktion des Urteils aufzugreifen – von „politischen (oder gar parteipolitischen) Zweckmäßigkeitsvorstellungen" frei, fernab von „gesellschaftlichen Nützlichkeitsvorstellungen" operiert sie definitiv nicht.

Die unverkennbaren Bewegungen im Wissenschafts- und Universitätssystem fallen in eine Zeit, in der Wissen und Wissenschaft für Staat und Gesellschaft eine immer größere Bedeutung beigemessen wird. Die sogenannte „Wissensgesellschaft", so die vielerorts geäußerte These, habe die Industriegesellschaft abgelöst. Wissen sei zwar schon immer eine wichtige Grundlage von gesellschaftlichen Ordnungen gewesen, doch wachse die Bedeutung von wissenschaftlichem und technischem Wissen gegenüber dem Alltagswissen.[441] Es kommt noch eine weitere Entwicklung hinzu, die sich auf die Akademisierung von (Aus-)Bildungsgängen für immer mehr Berufsprofile bezieht.[442] Julian Nida-Rümelin hat sie in einer viel beachteten Publikation als „Akademisierungswahn" beschrieben. Ausgehend von der in der Philosophie der Antike entwickelten Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft kritisiert Nida-Rümelin den doppelten Niedergang der beruflichen und akademischen Bildung. Alle Beteiligten, so die Kernthese, würden darunter leiden, dass immer mehr jungen Menschen nahegelegt werde, ein Universitätsstudium aufzunehmen: die universitäre Bildung durch Überausdehnung und Verflachung, die berufliche Bildung durch Vernachlässigung und Austrocknung.[443]

Möglicherweise hängt es gerade mit diesen beiden Entwicklungen – also der wachsenden Bedeutung von Wissen für die Gesellschaft und der Akademisierung von immer mehr Berufsprofilen – zusammen, dass das Wissensschafts- und Universitätssystem zunehmend funktional betrachtet wird und unter einen verstärkten Legitimationsdruck geraten ist. Dies kann mitunter brachiale Züge annehmen: Im Zuge des Aufschwungs populistischer Bewegungen in der westlichen Welt warnte DFG-Präsident

440 Bundesverfassungsgericht: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 24. Juni 2014 - 1 BvR 3217/07, in: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2014/06/rs20140624_1bvr321707.html.

441 Vgl. statt vieler Weingart et al.: Nachrichten aus der Wissensgesellschaft, S. 9.

442 Vgl. Tanjev Schulz/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren?, Weinheim 2013.

443 Vgl. Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Peter Strohschneider davor, dass den Vorwürfen an die „Lügenpresse" die Diffamierung der „Lügenwissenschaft" folgen könne.[444] Zwar hat sich dieser Begriff flächendeckend nicht durchgesetzt, doch brauchte es nicht erst die Corona-Pandemie, um zu wissen, wie wenig Vertrauen auch der Wissenschaft heutzutage entgegengebracht wird. Positiv gewendet lässt sich der größer gewordene Legitimationsdruck auch als Ausdruck einer mündiger gewordenen Gesellschaft deuten. So oder so scheint die Stoßrichtung der hier beschriebenen Prozesse unumkehrbar zu sein. Weder ein Zurück zu Planungs- und Steuerungsmodellen noch der Abbau externer Qualitätssicherungssysteme geschweige denn der Ausstieg aus dem Bologna-Prozess ist momentan realistisch oder perspektivisch erwartbar. Der klassische Ordinarius wird vermutlich ebenso wenig eine Renaissance erleben, wie eine flächendeckende Konsolidierung und Absicherung wissenschaftlicher Nachwuchs- und Mittelbaustellen realistisch erscheint. Für die Zukunft kann es nur darum gehen, aus den Fehlern und gescheiterten Reformen in der Hochschul- und Universitätspolitik der vergangenen Jahre zu lernen. Es gilt auszuloten, wo unter den gegebenen neuen Voraussetzungen nach wie vor Spielräume für die Wissenschaftsfreiheit und das tradierte Ideal der höheren Bildung bleiben und wie die Ökonomisierung von Universitäten, Forschung und Lehre sinnstiftend genutzt werden kann – denn es sind keinesfalls nur heterogene Sachzwänge, deren Gehetzte und Getriebene die Universitäten in einer bedauerlichen Opferrolle sind. Die Universitäten waren immer und sind auch noch, wie es der Historiker Dieter Langewiesche einmal formuliert hat, „ein politischer Raum, also sollten ihre Angehörigen versuchen, ihn politisch mitzugestalten."[445]

444 Vgl. Heike Schmoll: Unterwegs zur Lügenwissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. August 2016. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch Bernd Ladwig: Mein Wort zum Feyerabend. Wissenschaftstheorie in postfaktischen Zeiten, in: Forschung & Lehre 5 (2017), S. 423.

445 Dieter Langewiesche: Universität im Umbau. Heutige Universitätspolitik in historischer Sicht und Vorschlag für eine neue Personalstruktur, in: Klaus Kempter/Peter Meusburger (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft, Heidelberg 2005, S. 389-406, S. 405.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4. Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen 2005-2019

Vor dem Hintergrund der historischen und ideentheoretischen Grundlagen in Kapitel 2 und der problemorientierten Skizze des Politikfeldes Universitäts- und Hochschulpolitik auf Bundesebene in Kapitel 3 steht nun die Analyse der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik in den Jahren 2005 bis 2019 an. Die Kapitelstruktur folgt den Legislaturperioden. Die Bearbeitung orientiert sich jeweils an einem einheitlichen Schema: Zunächst werden die Themenschwerpunkte der Hochschulpolitik im Wahlkampf identifiziert (4.1.1, 4.2.1.1, 4.2.2.1, 4.3.1). Anschließend wird untersucht, welche Rolle die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der jeweiligen Regierungsbildung, konkret im Koalitionsvertrag und bei der Kabinettsbildung, eingenommen hat (4.1.2, 4.2.1.2, 4.2.2.2, 4.3.2). Herzstück der jeweiligen Kapitel ist die sich anschließende Analyse der hochschulpolitischen Kernthemen, die die Legislaturperiode bestimmten (4.1.3, 4.2.1.3, 4.2.2.3, 4.3.2). Dabei wird jeweils die Ausgangssituation skizziert, das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion nachgezeichnet und schließlich die Verabschiedung des Gesetzes dargelegt. Die wichtigeren und größeren Reformvorhaben werden in eigenen Unterkapiteln ausführlich behandelt. Kleinere hochschulpolitische Maßnahmen werden in Überblickskapiteln etwas kompakter analysiert (4.1.6, 4.2.1.4, 4.2.2.4). Abgerundet werden die Kapitel durch entsprechende Zwischenbilanzen (4.1.7, 4.2.3).

4.1 Schwarz-gelbe Hochschulpolitik 2005-2010

„Bildung hat ihren eigenen Wert.
Sie trägt ihren Lohn in sich
und muss für alle zugänglich und erreichbar sein."
Jürgen Rüttgers (*1951)

4.1.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2005

Der nordrhein-westfälische Landtagswahlkampf im Jahr 2005 fiel in die Endphase der rot-grünen Bundesregierung, die Ende der 1990er Jahre als

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zukunftsprojekt für die „Berliner Republik“ angetreten war[1] und die in der zweiten Legislaturperiode ihrer Amtszeit mit den ambitioniertesten Arbeitsmarkt- und Sozialstaatsreformen der Nachkriegsgeschichte nicht zuletzt auch an Widerständen im eigenen Lager scheitern sollte. Die Wahlniederlagen für Rot-Grün in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen 2005 wurden zum Menetekel für den Bund. Mehr noch: Das „erdrutschartige Wahlergebnis“[2] vom 22. Mai 2005, das eine 39-jährige Ära sozialdemokratischer Regierungen an Rhein und Ruhr beendete, wurde überlagert durch die Ankündigung von vorgezogenen Neuwahlen im Bund am gleichen Abend. Im Nachhinein nimmt es sich schon fast prophetisch aus, dass der FOCUS in seiner Ausgabe vom 2. Mai 2005 titelte: „NRW. Die Wende? Die Wahl an Rhein und Ruhr kann ganz Deutschland verändern“.[3] Bereits der Wahlkampf war von einer unverkennbaren Wechselstimmung geprägt. Schlagzeilen wie „Über einen Sieg wird nur noch ironisch geredet. Mit der SPD im Wahlkampf“[4] oder „Die Zeichen stehen auf Machtwechsel“[5] bestimmten die präelektorale Berichterstattung. Die Unzufriedenheit der Bevölkerung mit Bundes- wie Landesregierung ermöglichte es der CDU, nicht nur ihr Wählerinnen- und Wählerpotential zu mobilisieren, sondern auch weit in das Milieu der Sozialdemokratie vorzudringen.[6] Das Verlangen nach einem Machtwechsel sowohl im Land als auch im Bund sollte sich als entscheidend für das Wahlergebnis erweisen.[7]

Diesen Rahmenbedingungen entsprechend wurden die parteipolitischen Auseinandersetzungen vor der Wahl nach dem Muster eines klassi-

---

1 Vgl. Manuel Becker: Koalitionen als politisches "Projekt"? Die rot-grüne und die schwarz-gelbe Bundesregierung, in: Frank Decker/Eckhard Jesse (Hrsg.): Die deutsche Koalitionsdemokratie vor der Bundestagswahl 2013, Baden-Baden 2013, S. 139-157, S. 143-149.

2 Christoph Strünck: Das NRW-Parteiensystem im Wandel. Ein schleichender Prozess?, in: Stefan Marschall (Hrsg.): Parteien in Nordrhein-Westfalen, Essen 2013, S. 37-55, S. 47.

3 FOCUS-Titelcover vom 2. Mai 2005.

4 Günter Bannas: Über den Sieg wird nur noch ironisch geredet. Mit der SPD im Wahlkampf, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. Mai 2005.

5 o. V.: Die Zeichen stehen auf Machtwechsel, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. April 2005.

6 Vgl. Volker Kronenberg: Jürgen Rüttgers. Eine politische Biografie, München 2009, S. 144-145. – Konkret verlor die SPD im Vergleich zur vorangegangenen Wahl im Jahr 2000 nicht weniger 290.000 Wählerinnen und Wähler an die CDU.

7 Vgl. Viola Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005. Wahlanalyse, Berlin 2005, in: http://www.kas.de/wf/doc/kas_6693-544-1-30.pdf?070605133442, S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schen Lagerwahlkampfes geführt: Rot-Grün trat gegen Schwarz-Gelb an. Die Kommunikationsstrategien der beiden großen Parteien rückten ihre jeweiligen Spitzenkandidaten Peer Steinbrück (SPD) und Jürgen Rüttgers (CDU) in den Mittelpunkt ihrer Wahlkampagnen.[8] Dennoch befand sich die SPD trotz eines im persönlichen Vergleich deutlich beliebteren Spitzenkandidaten[9] den gesamten Wahlkampf über in der Defensive. Nur im Zuge von Franz Münteferings Finanzinvestorenkritik vom April 2005 gelang es der Sozialdemokratie, medial etwas offensivere Akzente zu setzen. Müntefering kleidete seine Kritik am ungebändigten Marktradikalismus und insbesondere an der Rolle von Finanzinvestoren in die ebenso religiös imprägnierte wie volksnahe und eingängige Metapher von den biblischen Heuschrecken, die das Land kahl und sich satt fressen, um anschließend zum nächsten Opfer weiterzuziehen. Diese Rhetorik fügte sich in tradierte Konfrontationsmuster ein: auf der einen Seite der gierige Finanzkapitalismus, als dessen parteipolitische Entsprechung CDU und FDP präsentiert wurden – auf der anderen Seite die Sozialdemokratie mit den ihr zugeschriebenen politischen Tugenden des Kümmerns und des Eintretens für den „kleinen Mann". Auf lange Sicht gelang es allerdings nicht, diese Initiative in zählbare Wahlerfolge umzusetzen.

FDP und Grüne begnügten sich mit der Rolle des jeweiligen Mehrheitsbeschaffers, zumal die Wahlkampfstrategien der beiden kleineren Parteien mit unübersehbaren Hypotheken belastet waren. Die Grünen mit ihrem aus Bärbel Höhn und Michael Vesper bestehenden Führungsduo waren durch die Visa-Affäre von Bundesaußenminister Joschka Fischer unter Druck geraten, die in der öffentlichen Wahrnehmung vom Bund auch auf NRW ausstrahlte. Die FDP um das Tandem Ingo Wolf und Andreas Pinkwart versuchte im ersten Wahlkampf nach der Ära Jürgen Möllemann aus dessen Schatten zu treten und es war ungewiss, wie die personalpolitische Erneuerung bei den Wählerinnen und Wählern ankommen würde.[10] Hatte sich die FDP 2000 noch für eine sozialliberale Koalition offen gezeigt, so zog sie 2005 an der Seite der Christdemokraten in den Wahlkampf.[11]

---

8 Vgl. Ursula Feist/Hans-Jürgen Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 22. Mai 2005. Schwarz-Gelb löst Rot-Grün ab, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 1 (2006), S. 163-182, S. 171.

9 Vgl. Karl-Rudolf Korte et al.: Regieren in Nordrhein-Westfalen. Strukturen, Stile und Entscheidungen 1990 bis 2006, Wiesbaden 2006, S. 335-336.

10 Vgl. Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 22. Mai 2005, S. 164-165.

11 Vgl. Marcel Solar: Nordrhein-Westfalen. Das Erbe des politischen Katholizismus und der Mythos vom sozialdemokratischen Stammland, in: Andreas Kost et al.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Den Befund einer klaren Zuspitzung auf einen klassischen Lagerwahlkampf belegt auch der Blick in die Wahlprogramme. Das Wahlprogramm der SPD setzte im Duktus auf eine scharfe Abgrenzung gegenüber dem politischen Gegner. Münteferings Einlassung zu den Finanzinvestoren vermochte das Blatt für die SPD zwar letzten Endes nicht zu wenden, passte aber exakt zum Ton des Wahlprogramms, dessen im wahrsten Sinne des Wortes „roter" Faden die mahnende Warnung vor dem Marktradikalismus war.[12] Im grünen Wahlprogramm war man erkennbar darum bemüht, die vergangenen zehn Jahre Regierungsbeteiligung als positiv darzustellen, wenngleich auffällt, dass die dezidiert grüne Akzentuierung der Regierungspolitik nicht in dem Maße hervorgehoben wurde wie in vergleichbaren Landtagswahlprogrammen.[13] Das CDU-Programm trug typische Züge von „negative campaigning". Die vorgeblich desolate Bilanz der amtierenden Regierung stand als Angriffsziel im Mittelpunkt.[14] Dabei war die CDU bemüht, sich angesichts jahrzehntelanger sozialdemokratischer Vorherrschaft in Nordrhein-Westfalen nicht als allzu marktradikale Alternative zu inszenieren, sondern um die Wählerinnen und Wähler in der Mitte des politischen Spektrums zu werben. Eine Kombination aus wirtschaftlicher Vernunft und sozialer Gerechtigkeit sollte neben der allgemeinen Wechselstimmung und dem bundespolitischen Aufwind das entscheidende Erfolgsrezept für den Wahlsieg werden. Das Wahlprogramm der FDP appellierte an die traditionellen, freiheitlichen Grundwerte der Partei. Ähnlich wie bei der CDU waren Angriffe auf die Regierung ein Kernelement.[15] Das Wahlprogramm der Wahlalternative Soziale Gerech-

---

(Hrsg.): Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 276-301, S. 292.

12 SPD NRW: Stärker werden. Menschlich bleiben. Außerordentlicher Landesparteitag am 12. Februar 2005, in: https://assets05.nrwspd.net/docs/doc_6371_20052 1712597.pdf.

13 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Landtagswahlprogramm 2005. Das Wahlprogramm der Grünen war online nicht mehr verfügbar. Es wurde dem Verfasser von Stefan Müller (Trinity College, Dublin), der einen Textkorpus aller in Europa verfügbaren Wahlprogramme zusammenstellt, im txt-Format zur Verfügung gestellt. Daher enthalten die entsprechenden Fußnotenbelege keine Seitenangaben.

14 CDU NRW: Zukunftsprogramm der CDU Nordrhein-Westfalen. 25. Landesparteitag in Bochum vom 5. März 2005, in: http://www.michael-solf.de/archiv/wahl/Zukunftsprogramm.pdf.

15 FDP NRW: Wahlprogramm zur Landtagswahl 2005 der Freien Demokratischen Partei. Landesverband Nordrhein-Westfalen. „Das neue NRW", beschlossen auf dem Landesparteitag in Krefeld am 27.11.2004, in: https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/03/02/nordrhein-westfalen2006.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tigkeit (WASG) war – wenig überraschend im Lichte der Genese der Partei[16] – gänzlich auf die Bedürfnisse der von den Agenda-Reformen enttäuschten SPD-Wählerinnen und -wähler zugeschnitten.[17]

Welche Rolle spielte vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen parteipolitischen Konstellation das Thema Hochschulpolitik? Nach einer Umfrage von Infratest dimap identifizierten die Wählerinnen und -Wähler in NRW die Schul- und Bildungspolitik mit 31 % als drittwichtigstes Thema im Wahlkampf nach der Wirtschaftspolitik (39 %) und der Arbeitsmarktpolitik (32 %). In der Differenzierung nach Wählergruppen ist auffällig, dass das Thema Schul- und Bildungspolitik bei den Wählerinnen und Wählern der großen Parteien mit 32 % (SPD) und 31 % (CDU) als im Verhältnis etwas weniger wichtig eingestuft wurde als bei den kleineren Parteien: Bei der FDP waren es 34 %, bei den Grünen 36 %. Das Elektorat der ebenfalls antretenden WASG fällt demgegenüber deutlich ab, da von den WASG-Sympathisantinnen und -Sympathisanten nur 16 % diesem Themenfeld eine wichtige Bedeutung im Wahlkampf beimaßen.[18] Mit einem etwas anderen Akzent nach den wichtigsten Problemfeldern befragt, gaben nach Zahlen der Forschungsgruppe Wahlen 28 % der Befragten den Bereich Schule/Bildung an, was das am zweit häufigsten genannte „Issue" der Umfrage war, wenngleich mit gehörigem Abstand hinter dem alles dominierenden Thema Arbeitslosigkeit (85 %).[19] Was die zugeschriebene Problemlösungskompetenz anging, so konnte die CDU in den Augen der befragten Wählerinnen und Wähler gegenüber der SPD punkten: Nach den Zahlen von Infratest dimap trauten 46 % der Wählerinnen und Wähler der CDU zu, eine gute Schul- und Bildungspolitik

16 Vgl. zur Einordung Eckhard Jesse: Wahlen 2005, in: Uwe Backes/Eckhard Jesse (Hrsg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie 18 (2006), S. 113-127, S. 116-119.

17 WASG NRW: Arbeit, soziale Gerechtigkeit und Bildung für alle. Für ein soziales NRW. Eine andere Politik ist nötig, eine andere Politik ist möglich! WASG Wahlprogramm zur NRW-Landtagswahl 2005. Das Wahlprogramm der WASG war online nicht mehr verfügbar. Es wurde dem Verfasser von Stefan Müller (Trinity College, Dublin), der einen Textkorpus aller in Europa verfügbaren Wahlprogramme zusammenstellt, im txt-Format zur Verfügung gestellt. Daher enthalten die entsprechenden Fußnotenbelege keine Seitenangaben.

18 Vgl. Infratest dimap Wahlbefragung zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen 2005.

19 Vgl. Forschungsgruppe Wahlen, Blitzumfrage, adjustiert am Endergebnis vom 22. Mai 2005, zit. nach: Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005, S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu betreiben, nur 34 % trauten dies der SPD zu.[20] In der Auswertung der Forschungsgruppe Wahlen fällt die Differenz noch größer aus: 41 % der Befragten sagten hier, die CDU löse ihrer Meinung nach die Probleme im Bereich Schule und Bildung am besten; nur 28 % sahen diese Qualität bei der SPD.[21] Eine Binnendifferenzierung nach verschiedenen Feldern der Bildungspolitik liefert die Umfrage nicht. Da jedoch die Schulpolitik als Begriff teilweise dezidiert mit in das abgefragte Item aufgenommen wurde, kann plausiblerweise angenommen werden, dass die meisten der Befragten hier auch den Schwerpunkt sahen und das Thema Hochschulpolitik von untergeordneter Bedeutung war. Eine verlässliche Aussage darüber, welcher der Parteien im konkreten Bereich der Hochschulpolitik die größere Kompetenz zugetraut wurde, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht treffen.

Dass der Hochschulpolitik eher der Status eines Randthemas zukam, dafür spricht auch der proportionale Anteil, den dieses Thema in den Wahlprogrammen einnimmt. Im SPD-Programm machen die Passagen zur Hochschulpolitik ungefähr 3 % aus, die Ausführungen zur Schulpolitik haben in etwa den vierfachen Umfang. Bei der CDU sind es sogar nur 1,5 % des Wahlprogramms. Ähnlich wie bei der SPD sind die Textstellen zur Schulpolitik ungefähr vier Mal so lang und auch der Passus zur Berufsausbildung nimmt etwa doppelt so viel Raum ein. Auffällig ist, dass die kleineren Parteien der Hochschulpolitik mehr Raum zubilligen. Bei der FDP beschäftigen sich satte 12 % des Programms mit der Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Damit wird diesem Bereich – zumindest in den Proportionen – ungefähr die gleiche Bedeutung eingeräumt wie der Schulpolitik. Die Grünen legten das mit Abstand ausführlichste und detaillierteste der untersuchten Wahlprogramme vor. Es setzt sich mit den meisten hochschulpolitischen Aspekten auseinander, die z. T. in den anderen Wahlprogrammen gar keine Erwähnung finden. Doch im Verhältnis machen die hochschulpolitischen Passagen nur etwa ca. 5 % aus, die Schulpolitik wird auf ungefähr doppelt so breitem Raum abgehandelt. Bei der WASG wird die Hochschulpolitik auf knapp 2 % des Wahlprogrammtextes entfaltet, die Schulpolitik kommt auf den dreifachen Umfang.

---

20 Vgl. Infratest dimap Wahlbefragung zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen 2005.

21 Vgl. Forschungsgruppe Wahlen, Blitzumfrage, adjustiert am Endergebnis vom 22. Mai 2005, zit. nach: Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005, S. 36.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die scharf konturierten Lagergrenzen und die argumentative Zuspitzung auf eine Richtungsentscheidung, die den Wahlkampf insgesamt dominierten, spiegelten sich auch auf dem Feld der Hochschulpolitik wider. Mit Blick auf die inhaltlichen Schwerpunkte waren es vor allem zwei Themen, um die sich die Auseinandersetzung drehte: die Frage nach der Einführung von Studiengebühren sowie das Vorhaben, den Hochschulen und Universitäten mehr Autonomie zu geben. Beides waren immerhin Aspekte, bei denen eine grundsätzliche Veränderung bisher praktizierter Hochschulpolitik zu erwarten stand. Die Frage nach Studiengebühren zielte ebenso auf einen grundlegenden Wechsel in der Finanzierung von Hochschulpolitik ab wie der Streit um mehr Autonomie auf einen grundlegenden Wandel im Bereich der Hochschul-Governance verwies. Zu beiden Themen wurden von den konkurrierenden Lagern klar erkennbare und deutlich voneinander abweichende Alternativen angeboten.

Die Ablehnung von Studiengebühren wurde im SPD-Programm in das oben beschriebene Leitmotiv Marktradikalismus versus soziale Verantwortung eingebettet: „Studiengebühren erschweren dabei aber gerade den Hochschulzugang von Kindern aus sozial schwachen Familien. Daher werden wir auch weiterhin keine Studiengebühren für das Erststudium erheben. Auch das unterscheidet uns von den Konservativen."[22] Im grünen Wahlprogramm wurde ebenfalls explizit die Zusicherung einer Gebührenfreiheit des Erststudiums gegeben und mit einem Plädoyer für die Fortführung bzw. Weiterentwicklung des Studienkontenmodells verknüpft.[23] Die WASG brandmarkte das Wahlkampfversprechen der SPD zur Ablehnung von Studiengebühren als Lüge. Es gebe sie bereits, wofür allerdings im Text keine Begründung gegeben und kein Beispiel angeführt wird.[24]

CDU und FDP hingegen kündigten für den Fall des Wahlsiegs die Einführung von Studiengebühren an. Im CDU-Programm wurde dazu konkret ausgeführt, dass Möglichkeiten für die Hochschulen geschaffen werden sollen, Studiengebühren zu erheben, die als zusätzliche Einnahmen gesichert bei den Hochschulen verbleiben sollen. Gleichzeitig sollte es weitere flankierende Maßnahmen geben: Durch Kredite, Stipendien und nachgelagerte Rückzahlungsmodalitäten wolle man sicherstellen, dass

22 SPD NRW: Wahlprogramm 2005, S. 6.
23 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2005.
24 Vgl. WASG NRW: Wahlprogramm 2005. – Gemeint war wohl das von Wissenschaftsministerin Hannelore Kraft (SPD) zum Sommersemester 2004 eingeführte Modell der Studienkonten. Hierauf wird in Kapitel 4.1.3.1 noch genauer eingegangen.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

niemand auf ein Studium verzichten müsse, der dazu befähigt sei. Wer Studiengebühren zahle, müsse dafür angemessene Studienbedingungen vorfinden.[25] Hier offenbart sich ein grundsätzliches Muster der christdemokratischen Wahlkampfstrategie: das Plädoyer für Studiengebühren wurde sozialpolitisch abgefedert. Im Wahlprogramm der FDP hieß es zum gleichen Thema:

> „Ein Umsteuern in der Hochschulpolitik des Landes ist deswegen dringend erforderlich. Die dazu notwendigen finanziellen Mittel sind im Landeshaushalt bereitzustellen. Der Staat allein wird die dramatische Unterfinanzierung der Hochschulen nicht beseitigen können. Die FDP fordert, das Landeshochschulgesetz zu ändern und den Hochschulen die Möglichkeit zu geben, zusätzlich Studienentgelte zu erheben. Diese Gelder verbleiben vollständig an den Hochschulen."[26]

Ausgehend vom Hinweis auf den zunehmenden Globalisierungsdruck und den Mangel an qualifizierten Fachkräften wurde die Forderung nach höheren Ausgaben im Hochschulbereich aus dem Landeshaushalt erhoben und dies mit der Ankündigung der Einführung von Studiengebühren verbunden. Die FDP ließ wie die CDU verlauten, eine auskömmliche Studienfinanzierung über Stipendien, Darlehen und eine nachgelagerte Rückzahlung sicherstellen zu wollen.[27] Dieser Akzent wurde beiläufig erwähnt und nicht so ostentativ ausgeführt wie im Programm der CDU. Ungeachtet dieser Nuancen kann man von einer gemeinsamen christlich-liberalen Position zum Thema Studiengebühren sprechen, die der rot-grünen Position diametral entgegenstand. In der Ablehnung der Studiengebühren ging die WASG am weitesten von allen Parteien, da sie selbst die Erhebung von Verwaltungsgebühren als unsozial ablehnte.

Zum Themenkomplex Hochschulautonomie stellte sich die Programmatik wie folgt dar:

Die regierende SPD kündigte an, den Hochschulen „schrittweise mehr Freiheit und Eigenverantwortung"[28] übertragen zu wollen, wobei das Gesamtkonzept für NRW nicht aus den Augen verloren werden dürfe. Interessant hierbei ist, dass die hochschulpolitische Streitfrage um mehr oder weniger Autonomie für die Hochschulen sogleich mit einer abstrakt formulierten Einschränkung verbunden wurde. Konkret wurden folgende

25 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2005, S. 21.
26 FDP NRW: Wahlprogramm 2005, S. 9.
27 Vgl. ebd., S. 10-11.
28 SPD NRW: Wahlprogramm 2005, S. 6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aspekte genannt, die das Rubrum von mehr Freiheit und Eigenverantwortung mit Leben füllen sollten: zukünftige Professorinnen- und Professorenberufungen durch die Hochschulen; Stärkung der Selbstständigkeit und Forschungsleistung von Professuren und Juniorprofessuren durch mehr Eigenverantwortung und Entbürokratisierung, ohne jedoch das Konzept der Gruppenuniversität zu schwächen. Auch im grünen Wahlprogramm wurde grundsätzlich eine Ausweitung der Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten für die Hochschulen angekündigt:

> „Wir setzen uns für die Stärkung der Autonomie der Hochschulen ein, die allerdings einhergehen muss mit einer stärkeren Verantwortung. Das heißt, Qualitätssicherung und Evaluierung von Lehre und Forschung, Umsetzung des Globalhaushalts und die Rechenschaft über die verwendeten Mittel müssen an den Hochschulen selbstverständlich werden."[29]

Was genau die Grünen darunter verstanden, findet sich in den Folgepassagen: Alle universitären Statusgruppen sollten in Zukunft noch stärker in Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Die Demokratie an den Hochschulen müsse gestärkt werden. Ein einheitliches Personalstatut sollte eingeführt und der Beamtenstatus für Professorinnen und Professoren aufgehoben werden.[30] Im Wahlprogramm der WASG finden sich für die Stichworte einer größeren Autonomie und Liberalisierung der Hochschulen keinerlei Anknüpfungspunkte.

CDU und FDP vertraten zur Hochschulautonomie demgegenüber folgende Positionen: In Kapitel VII des CDU-Wahlprogramms wurden die konkreten „Schritte zu Spitzenleistungen in Hochschulforschung und -lehre" erläutert. Auch hier begann es mit einem Plädoyer für mehr Freiheit an den Hochschulen. Auch wenn sich dies auf der Metaebene fast wortgleich mit der entsprechenden Passage im SPD-Programm deckt, so wird deutlich, dass darunter etwas gänzlich Anderes verstanden wurde. Die Hochschulen müssten besser ausgestattet und aus „der staatlichen Bevormundung und Zwangsbewirtschaftung […] entlassen werden."[31] An konkreten Einzelmaßnahmen zur Erreichung dieses Ziels werden genannt: die Umwandlung der Hochschulen von staatlichen Anstalten zu Körperschaften des öffentlichen Rechts; die Entrümpelung des Hochschulgesetzes durch das Streichen von einem Drittel der Paragrafen; die Selbstentscheidung

29 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2005.
30 Vgl. ebd.
31 CDU NRW: Wahlprogramm 2005, S. 21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Hochschulen über Berufungen und den Einsatz von Personal und Mitteln; Vermögensbildung und Möglichkeit der Einnahmenerwirtschaftung bei den Hochschulen; Anstrengungen auf Bundesebene zur Revision der Kapazitätsverordnung; eigenständige Einrichtung und Auflösung von Studiengängen oder Fakultäten durch die Hochschulen auf der Basis von Zielvereinbarungen; besondere Berücksichtigung der Belange behinderter Menschen.

Ähnliche Tendenzen ließen sich in den Forderungen der FDP erkennen, die aber zum Teil noch weitergingen: Hochschulen sollten in Zukunft in eigener Verantwortung über ihre inhaltliche Ausrichtung unter Berücksichtigung ihrer Stärken entscheiden. Quotensysteme für die Aufnahme von Studierenden sollten ebenso wie die ZVS abgeschafft werden. Rechtlich wollte man die Hochschulen in eine selbstständige Rechtsform (zum Beispiel Stiftung oder gemeinnützige GmbH) mit Personal- und Budgetverantwortung ohne BAT-Strukturen und Beamtenstatus überführen. Zwar trage das Land die Verantwortung für die Grundfinanzierung, darüber hinaus sei jedoch alle zwei Jahre ein Ranking zu erstellen, das über ergänzende Finanzierungen entscheide.[32] Alle Parteien mit Ausnahme der WASG stellten insofern mehr Autonomie für die Hochschulen in Aussicht. War man sich in manchen Fragen, wie beispielsweise in derjenigen nach der Selbstentscheidung der Hochschulen über Berufungen durchaus einig, so standen sich hier doch zwei sehr unterschiedliche Politikentwürfe gegenüber. Rot-Grün verstand unter mehr Autonomie vor allem die Stärkung der hochschulinternen demokratischen Verfahren, wohingegen Schwarz-Gelb deutlich radikalere Vorschläge zu den verwaltungsrechtlichen, finanziellen und organisatorischen Strukturen an den Hochschulen unterbreitete.

Das Thema Reform der Lehramtsausbildung, das im Laufe der Legislaturperiode zu einem umfassenden Gesetzesprojekt werden sollte,[33] spielte im Wahlkampf noch eine Nebenrolle. Während eine mögliche Reform der Lehramtsausbildung im SPD-Wahlprogramm nicht thematisiert wurde, kündigte das CDU-Wahlprogramm relativ vage einen verstärkten Praxisbezug sowie eine Überprüfung von deren Effizienz an.[34] Die FDP versprach einen Paradigmenwechsel, der ebenfalls durch mehr Praxisbezug und die stärkere Hervorhebung der Pädagogik gelingen sollte.[35] Die Grünen woll-

32 Vgl. FDP NRW: Wahlprogramm 2005, S. 10-11.
33 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.5.
34 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2005, S. 35.
35 Vgl. FDP NRW: Wahlprogramm 2005, S. 7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten eine umfassende Dienst- und Besoldungsreform für Lehrerinnen und Lehrer sowie eine Neukonzeptionierung von Privat- und Dienstzeit, um Schülerinnen und Schüler besser zu betreuen, in Angriff nehmen.[36] Auch wenn die beiden grundsätzlichen Streitfragen Studiengebühren und Hochschulautonomie die hochschulpolitischen Kernthemen waren, setzten die Parteiprogramme noch vereinzelte weitere inhaltliche Akzente:

Das hochschulpolitische Profil der WASG stand im Kontrast sowohl zu den schwarz-gelben als auch zu den rot-grünen Positionen. Der Tenor lässt sich wie folgt zusammenfassen: Generell wird für eine Breitenbildung und für ein Ende der vorgeblichen Elitenbildung plädiert. Hochschulbildung sei kein Wirtschaftsgut. Universitäre Bildung solle allen Gesellschaftsschichten offenstehen. Die verfassten Studierendenschaften dürften nicht in Frage gestellt werden, da eine kritische Studierendenschaft die Grundlage des universitären Miteinanders bilden sollte. Der NC wurde als Benachteiligung von Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien an den Pranger gestellt, da sich reichere Eliten Nachhilfestunden problemlos leisten könnten.[37] Insgesamt wurde ein deutlich radikalerer Ton angeschlagen als in den anderen Wahlprogrammen. Ein interessanter Aspekt findet sich im CDU-Programm in Kapitel VIII unter dem Titel „Unsere Schritte zu einer Stärkung der Kultur". Dort wurde auf die kulturelle Bedeutung der Geisteswissenschaften abgestellt und deren Bedeutung für das kulturelle Gedächtnis Europas betont. Durch die erforderlichen Strukturreformen dürften diese nicht geschwächt werden. Im Wettbewerb um Drittmittel könnten sie nicht mit den Naturwissenschaften und den technischen Disziplinen konkurrieren.[38] Eine solche Hervorhebung der Geisteswissenschaften findet sich in den Programmen der anderen Parteien nicht.

Die Behandlung des Themas Internationalisierung/Europäisierung und das explizite Loben des Bologna-Prozesses war wiederum ein Alleinstellungsmerkmal des grünen Wahlprogramms. Die sich aus der Europäisierung und Internationalisierung ergebenden Chancen wurden nachdrücklich begrüßt. Die Möglichkeiten des Bologna-Prozesses, die Studierbarkeit und Kompatibilität von Studiengängen spürbar zu erhöhen, sollten genutzt werden. Bis 2008 sollten alle Studiengänge auf das BA-/MA-System umgestellt sein. Auch die Staatsexamensfächer sollten sich dem nicht verschließen. Eine ausführliche Thematisierung von Gleichstellungs- und

36 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2005.
37 Vgl. WASG NRW: Wahlprogramm 2005.
38 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2005, S. 22.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

familienpolitischen Fragen findet sich in anderen Programmen nicht. So wurde u.a. die Einrichtung einer „Frauenhochschule Nordrhein-Westfalen“ gefordert. Kinderbetreuungsangebote an Hochschulen sollten weiter ausgebaut und die Vereinbarkeit von Familie und Studium verbessert werden. Zudem plädierten die Grünen für bessere Perspektiven der wissenschaftlichen Beschäftigten im Angestelltenverhältnis, u.a. durch die Einführung eines Wissenschaftstarifvertrags und die Stärkung der Juniorprofessur als Karriereoption.[39]

SPD und Grüne adressierten das Themenfeld Studierendenfreundlichkeit deutlich ausführlicher als CDU und FDP. Besonders studierendenfreundlich war das Programm der Grünen: Der Übergang von der Schule zur Hochschule sollte besser gestaltet und die laufenden Reformprozesse – Abitur nach zwölf Jahren, Zentralabitur, Auswahlverfahren, ZVS, Hochschulzugang ohne Abitur – besser aufeinander abgestimmt werden. Die Beratungs- und Informationsmöglichkeiten für die Studierenden und die Studieninteressierten sollten nachdrücklich verbessert werden.[40] Es gab ausführliche Passagen, die sich auf die Lebenswelt der Studierenden beziehen, wo es u.a. um studentisches Wohnen und Mobilitätsfragen ging. Auch die SPD bekannte sich zur studentischen Selbstverwaltung, wollte Anreize zu kompetenter Studienberatung und intensiver Studienbegleitung setzen und gab das Ziel aus, dass sich die Hochschulen stärker an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren sollen.[41] Dass dergleichen Themen bei SPD und Grünen stärker vertreten waren, verwundert nicht, da beide Parteien die Studierenden zu ihrer Klientel rechneten und daher gezielt adressierten.[42]

CDU und FDP strichen demgegenüber die arbeitsmarktpolitische und volkswirtschaftliche Bedeutung von Hochschulpolitik besonders heraus. Zum Thema Hochschulen als Jobmotor für den Arbeitsmarkt nannte die CDU eine konkrete Zahl: Nach nicht näher spezifizierter fachlicher

39 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2005.
40 Vgl. ebd.
41 Vgl. SPD NRW: Wahlprogramm 2005, S. 6.
42 So erzielten die Grünen bei der NRW-Landtagswahl 2000 unter Wählerinnen und Wählern mit Abitur, einem Hochschul- oder Studienabschluss mehr als doppelt so viele Stimmen (15 %) wie im Landesschnitt (7,1 %). Auch bei der Wahl 2005 erhielten sie, trotz Verlusten, von dieser Wählerschicht fast doppelt so viele Stimmen (12 %) wie im Vergleich zu ihrem Landesergebnis (6,2%). Vgl. Infratest dimap Wahltagsbefragungen zu den Landtagswahlen 2000 und 2005 in Nordrhein-Westfalen, zit. nach: Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005, S. 26.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Einschätzung liege das Jobpotential im Umfeld von Hochschulen bei verbesserten Rahmenbedingungen bei 50.000 Arbeitsplätzen in den kommenden zehn Jahren.[43] Auch dies ist ein gutes Beispiel für die oben genannte Verknüpfung zwischen von volkswirtschaftlichen Gesamterwägungen geleiteten, arbeitsmarktorientierter Bildungs- und Sozialpolitik. Das Wahlprogramm der FDP enthielt ein ausführliches Kapitel zu NRW als Wissenschaftsstandort. Hierin wurde v.a. für ein unternehmer- und innovationsfreundliches Klima plädiert sowie „für einen ganzheitlichen, interdisziplinären Ansatz in der Forschungspolitik, der auch die Gesellschaftswissenschaften im weiteren Sinne einbezieht."[44] NRW verfüge – so einer der typischen Seitenhiebe gegen die noch amtierende Regierung – nicht nur über die dichteste Hochschullandschaft Europas, sondern auch über die dichteste Hochschulbürokratie. Für Elemente wie starre Besoldungsvorgaben, unklare Karriereperspektiven und bürokratischen Gängelungen zu Lehrumfang, Präsenz und Mittelverwaltung wurde eine gezielte Entbürokratisierung versprochen. Ein besonderer Fokus wurde auf die Natur- und Ingenieurswissenschaften sowie auf die Bio- und Gentechnologie gelegt, denen als besonders innovationsfreundlichen Fächern je ein eigenes Unterkapitel gewidmet wird.[45] Zudem wurden sogenannte „Wertschöpfungsnetzwerke" zwischen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Unternehmen angekündigt.[46] Im Einklang mit dem übrigen Programm wurden auch in der Hochschulpolitik die Innovationsfreundlichkeit und die Unternehmensnähe akzentuiert.

In den Wahlprogrammen von Grünen und SPD sucht man dergleichen Intonationen vergeblich. Und dennoch: Wenn man den in Kapitel 3 beschriebenen Trend einer Ökonomisierung und Zweckrationalisierung der Hochschulpolitik in einem generellen Kontext zu Grunde legt, so finden sich Belege für diese Tendenz auch bei SPD und Grünen. So wollte etwa die SPD den Anteil von Studienanfängerinnen und Studienanfängern sowie Absolventinnen und Absolventen weiter steigern und an den internationalen Durchschnitt heranführen.[47] Auch die Grünen bekundeten den Willen, dass noch mehr junge Frauen und Männer ein Studium aufnehmen und so gut wie möglich abschließen sollen.[48] Darüber hinaus setzten

43 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2005, S. 12.
44 FDP NRW: Wahlprogramm 2005, S. 24.
45 Vgl. ebd., S. 25-26.
46 Vgl. ebd., S. 27-28.
47 Vgl. SPD NRW: Wahlprogramm 2005, S. 6.
48 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2005.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sie auf die Durchsetzung von Qualitätssicherungssystemen in Lehre und Forschung, die Umsetzung von Globalhaushalten und die Rechenschaftspflicht gegenüber den verwendeten Mitteln.[49] Was hier im Falle der SPD stärker mit Blick auf die soziale Mobilität ihrer Wählerklientel, bei den Grünen im Gewande einer größeren Studierendenfreundlichkeit daherkam, wies letzten Endes ebenfalls in Richtung eines steigenden Legitimationsdrucks bei den Hochschulen. In dieser Hinsicht unterschieden sich rote und grüne wenig von schwarzen und gelben Vorstellungen. Ungeachtet dessen lässt sich festhalten, dass die Summe der Ankündigungen von CDU und FDP auf eine grundsätzliche Wende in der Hochschulpolitik hinausliefen, als deren wichtigste Grundlagen die symbolträchtige Einführung von Studiengebühren und die grundsätzlichen Neujustierungen im Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen angesehen werden können.

4.1.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode

Mit 44,8 % gelang es der CDU nicht nur, das beste Wahlergebnis seit 30 Jahren[50] einzufahren, sondern auch, die absolute Zahl der abgegebenen Stimmen mit einer knappen Million im Vergleich zu 2000 um ein Drittel zu steigern. Die SPD kam auf 37,1 %, was ein Minus von 5,7 % im Vergleich zur Vorwahl bedeutete. Die Grünen und die FDP erreichten jeweils exakt 6,2 %. Der WASG gelang mit 2,2 % der Sprung über die 5 %-Hürde nicht.[51] Damit verfügte die CDU im neuen Landtag über 89 Mandate, die SPD über 74 Mandate, Grüne und FDP kamen jeweils auf 12 Mandate. Dieses Ergebnis ließ die Bildung einer schwarz-gelben Koalition zu, die dem Elektorat bereits vor der Wahl von Protagonistinnen und Protagonisten beider Parteien für den Fall eines Wahlsiegs angekündigt worden war. In Anwesenheit der Bundesvorsitzenden Angela Merkel und Guido Westerwelle hatten sich Jürgen Rüttgers und Andreas Pinkwart bereits Anfang Juli 2004 informell auf die Bildung einer Koalition geeinigt.[52] Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Neuwahlankündigung im

49 Vgl. ebd.
50 Das letzte Mal war die CDU 1975 mit 47,1 % besser gewesen. Seit dieser Wahl hatte die CDU auch nicht mehr vor der SPD gelegen.
51 Vgl. die Zusammenstellung der Daten Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 22. Mai 2005, S. 173.
52 Vgl. Korte et al.: Regieren in Nordrhein-Westfalen, S. 339.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bund begannen die künftigen Partner zügig nach der Wahl mit den Koalitionsverhandlungen, deren Ergebnis am 20. Juni 2005 vorgelegt wurde.[53] Abgesehen von Streitfragen im Bereich der Steinkohlepolitik wurden die Koalitionsverhandlungen weitgehend geräuschlos und schnell über die Bühne gebracht. Die Gespräche zur Bildungs- und Hochschulpolitik fanden zwischen dem 13. und 16. Juni 2005 statt.[54] In der 65 Seiten umfassenden Koalitionsvereinbarung wurde als Leitbegriff die Wendung „neue Chancen" gewählt. Inhaltlich wurden vier große Themenfelder der neuen Regierung benannt: „Neue Chancen für Wachstum, Arbeit und Soziales", „Neue Chancen für Bildung", „Neue Chancen für Selbstbestimmung und Sicherheit" sowie „Neue Chancen für eine menschliche Lebenswelt". Die Hochschulpolitik wurde als eigener Unterpunkt im zweiten Kapitel auf knapp zwei Seiten abgehandelt. Zählt man diese Passagen mit allen weiteren Stellen des Koalitionsvertrags zusammen, in denen im weitesten Sinne auf hochschulpolitische Belange Bezug genommen wird, so macht die Hochschulpolitik gute 3 % der Vereinbarung aus. Auch in seiner ersten großen Regierungserklärung vom 13. Juli 2005[55] ging der neue Ministerpräsident Jürgen Rüttgers mit ähnlichen Formulierungen wie in der Koalitionsvereinbarung auf die Hochschulpolitik ein. Rüttgers widmete der Hochschulpolitik etwa 5 % seiner Redezeit,[56] für die Schulpolitik nahm er sich etwa doppelt so viel Zeit.

Die Passagen zur Wirtschaftspolitik und zu den angekündigten Neujustierungen im Verhältnis von Staat und Wirtschaft in der Koalitionsvereinbarung nahmen an verschiedenen Stellen Bezug auf hochschulpolitische Belange. So werden die Hochschulen als Jobmotor mit hohem Beschäftigungspotential bezeichnet.[57] Man wolle sie von Verwaltungsarbeit in Forschung und Lehre entlasten. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten zügig die in der Landesverwaltung mit „kw-Vermerk"[58] geführten Stellen abgebaut werden bzw. „teilweise und vorübergehend in Bereiche verlagert

53 CDU NRW/FDP NRW: Nordrhein-Westfalen. Land der neuen Chancen. Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP zur Bildung einer neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 20. Juni 2005, in: *www.wilhelm-droste.de/usrfiles/downloads/1252280204_Koalitionsvereinbarung.pdf*.

54 Vgl. Korte et al.: Regieren in Nordrhein-Westfalen, S. 345-346.

55 Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung zur 14. Wahlperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen, in: Plenarprotokoll 14/4 vom 13. Juli 2005, S. 139-158.

56 Vgl. ebd., S. 151-152.

57 Vgl. CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 8.

58 Die Abkürzung k.w. steht aufgelöst für „kann wegfallen".

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

werden, die einen besonderen Personalbedarf haben."[59] Zu diesen wurden ausdrücklich die Hochschulen gerechnet. Außerdem wurden die Hochschulen explizit vom angekündigten Abbau von 1,5 % der Stellen in der Landesverwaltung ausgenommen.[60] Weiterhin wurde in Aussicht gestellt, dass die Aufgaben zahlreicher vom Land finanzierter wissenschaftlicher Einrichtungen und Bildungsrichtungen „solange und soweit erforderlich, zukünftig von den Hochschulen wahrgenommen werden."[61] Weiterhin wurde vereinbart, dass die Lehramtsausbildung an den Hochschulen wieder klar und planbar sein müsse. Sie müsse praxis- und schulformorientiert sein und auf einem engen Austausch zwischen Schulen und Hochschulen basieren.[62] Es blieb jedoch auch hier nur bei einer allgemeinen Ankündigung, von einem konkreten Gesetzesvorhaben war noch nicht die Rede.

In das Unterkapitel zur Hochschulpolitik fanden wenig überraschend die beiden Großprojekte Eingang, die sich bereits im Wahlkampf als die beiden Hauptthemen der kommenden Legislatur herauskristallisiert hatten: Mehr Autonomie für die Hochschulen und die Einführung von Studiengebühren. Zum ersten Punkt wurde avisiert:

> „Wir geben den Hochschulen mehr Freiheit und Autonomie. Wir übertragen ihnen im Rahmen eines Hochschulfreiheitsgesetzes Kompetenzen und Verantwortung auch für Finanz-, Personal- und Organisationsentscheidungen. Dabei bleiben Hochschulen Körperschaften des öffentlichen Rechts mit dem Recht auf Selbstverwaltung. Sie werden jedoch keine staatlichen Anstalten mehr sein. Das bedeutet auch, dass der Staat die Rechts-, nicht jedoch die Fachaufsicht führt."[63]

Hier wurde nun erstmals *expressis verbis* ein neues Hochschulgesetz mit dem programmatischen Titel „Hochschulfreiheitsgesetz" in Aussicht gestellt, dessen baldmögliches Vorlegen Rüttgers auch in seiner Regierungserklärung ankündete: „Freiheit und Wettbewerb werden die Leitmotive dieses Gesetzes sein."[64] Begründet wurde dieses Vorhaben mit dem Ziel, die Qualität und Leistungsfähigkeit des Hochschulwesens zu verbessern und dessen Wettbewerbsfähigkeit im nationalen und internationalen Vergleich zu stärken: „Wettbewerbsfähige Hochschulen sind international,

59 Vgl. CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 11.
60 Vgl. ebd., S. 14.
61 Ebd., S. 11.
62 Vgl. ebd., S. 35.
63 Ebd., S. 36.
64 Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 151.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

unabhängig, wirtschaftlich und profiliert."[65] Rüttgers bezeichnete den Wettbewerb als „überlegenes Organisationsprinzip" der sozialen Marktwirtschaft nicht nur auf den Märkten, sondern auch an den Hochschulen.[66] Seine Regierung wolle daher Forschungsförderung in Zukunft konzentrierter angehen: „Fördermittel werden wettbewerblich und zeitlich befristet vergeben."[67] Kurzfristig strebte man partnerschaftliche Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschulen an, mittelfristig sollten die Hochschulen volle Dienstherrenfähigkeit erhalten. Auch private und Stiftungshochschulen sollten künftig besonders durch die Landesregierung unterstützt werden. Zusätzlich trachtete man danach, die Hochschulliegenschaften aus dem Vermögen des Bau- und Liegenschaftsbetriebes (BLB) auf die Hochschulen zu übertragen. Die Einführung der konsekutiven Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses sollte ohne Zwang und Quotenvorgaben von Statten gehen. Die Kapazitätsverordnung werde mit dem Ziel ihrer Abschaffung einer grundlegenden Revision unterzogen. Hochschulen sollten unbegrenzt Vermögen bilden und eigene Einnahmen erwirtschaften können. Zur Erfüllung ihrer Aufgaben könnten Hochschulen Unternehmen gründen. Weiterhin sollten Hochschulangehörige bei der Gründung von Unternehmen unterstützt werden.[68] Netzwerke zwischen Unternehmen und Forschungseinrichtungen gelte es zu stärken, damit aus Forschungsergebnissen schneller marktfähige Produkte würden.[69] Interessanterweise wurde auf das Thema eines neuen Hochschulgesetzes und auf das Leitmotiv von mehr Autonomie für die Universitäten in der Aussprache zur Regierungserklärung[70] mit keinem Wort eingegangen.

Zum zweiten wichtigen Themenkomplex der Studiengebühren hieß es in der Koalitionsvereinbarung:

> „Wir räumen den Hochschulen das Recht ein, bis zu einer Höchstgrenze von 500 Euro pro Semester Studienentgelte zu erheben. Diese zusätzlichen Einnahmen verbleiben gesichert an den jeweiligen Hochschulen. Wer Studienentgelt zahlt, muss im Gegenzug gute Studienbedingungen vorfinden. Das Angebot der Hochschulen muss jedem Stu-

65 CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 36.
66 Vgl. Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 142.
67 Ebd., S. 152.
68 CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 36.
69 Vgl. Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 144.
70 Landtag Nordrhein-Westfalen: Aussprache zur Regierungserklärung zur 14. Wahlperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen, in: Plenarprotokoll 14/5 vom 14. Juli 2005, S. 247-308.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

denten ermöglichen, sein Studium in der Regelstudienzeit erfolgreich abzuschließen.[71]

Gleichzeitig wurde unterstrichen, dass niemand aus finanziellen Gründen auf ein Studium verzichten müsse. Studienentgelte könnten nachgelagert entrichtet werden, außerdem sollte in Zusammenarbeit mit der Kreditwirtschaft ein Angebot von Darlehens- und Bürgschaftsmodellen unterbreitet ebenso wie Stipendien-Programme aufgelegt werden, um die Einführung von Studienentgelten sozialverträglich zu gestalten. BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger bräuchten kein Studienentgelt zu entrichten.[72] Die Wendungen aus der Koalitionsvereinbarung trug Rüttgers nahezu identisch auch in seiner Regierungserklärung vor.[73] Interessant ist, dass das Protokoll an dieser Stelle keinerlei Proteste oder aufgeregte Zwischenrufe aus den Reihen von SPD und Grünen vermerkt. Von dieser parlamentarischen Praxis machten die Oppositionsparteien im restlichen Teil der Regierungserklärung umfassend Gebrauch, zu den Studiengebühren verhielten sich die Abgeordneten bemerkenswert still, obwohl es den Status eines echten „Aufregerthemas" hatte. Immerhin stand dieses Vorhaben in der anschließenden Aussprache zur Regierungserklärung im Mittelpunkt, wenn es um das Thema Hochschulpolitik ging. Hannelore Kraft (SPD) ging Jürgen Rüttgers (CDU) scharf an: Wenn er sich als Vorsitzender der Arbeiterpartei an Rhein und Ruhr aufspielen wolle, dann müsse er auch etwas für die Kinder der Arbeiter und deren Zukunftschancen tun.[74] In die gleiche Kerbe schlug Sylvia Löhrmann (Grüne).[75] Gerhard Papke (FDP) wies die Polemik gegen Studiengebühren als billigen Populismus zurück und mahnte, bei den Fakten zu bleiben,[76] ohne konkret auf die Vorwürfe einzugehen. Peter Biesenbach (CDU) hingegen stellte die sozialpolitischen Begleitmaßnahmen zur Einführung von Studiengebühren in den Mittelpunkt und argumentierte, dass eine kostenfreie Hochschulbildung bei gleichzeitig bestehenden Kindergartenbeiträgen dem Bürger nicht zu vermitteln sei.[77]

Das hochschulpolitische Kapitel der Koalitionsvereinbarung schloss mit dem Bekenntnis zu einer Stärkung der Hochschulmedizin und zur Eigen-

71 CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 36.
72 Vgl. ebd.
73 Vgl. Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 151.
74 Vgl. Aussprache zur Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/5, S. 253.
75 Vgl. ebd., S. 269.
76 Vgl. ebd., S. 279.
77 Vgl. ebd., S. 296.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ständigkeit von Kunst- und Musikhochschulen. „Frauen- und Familienbelangen“ werde durch die Hochschulen Rechnung getragen.[78] Ausführlicher als in der Koalitionsvereinbarung ging Rüttgers in seiner Regierungserklärung auf die Rolle von Forschung und Entwicklung im größeren Kontext ein: Seine Regierung setze sich zum Ziel, wenigstens 3 % des BIP für Ausgaben im Bereich Forschung und Entwicklung vorzusehen. Die Hochschulen sollten darüber hinaus bei der nationalen Exzellenzinitiative ebenso unterstützt werden wie beim nationalen Pakt für Forschung.[79]

Bei der Institutionalisierung der Hochschulpolitik im Ressortzuschnitt der neuen Regierung kam es zu einer Veränderung im Vergleich zur Vorgängerregierung. Seit 1970 existiert in Nordrhein-Westfalen ein Ministerium für Wissenschaft und Forschung. Zwischen 1998 und 2002 war unter Gabriele Behler (SPD) hier zusätzlich die Schulpolitik angesiedelt gewesen. War Hannelore Kraft (SPD) 2002 bis 2005 Ministerin für Wissenschaft und Forschung gewesen, so hieß das neue, von Andreas Pinkwart (FDP) geleitete Ministerium nun „Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie“. Diese Aufwertung hing vor allem mit der Besetzung durch den FDP-Spitzenkandidaten Andreas Pinkwart zusammen. In der FDP war es während der Koalitionsverhandlungen zu personalpolitischen Auseinandersetzungen gekommen. Es gab vermehrte innerparteiliche Kritik an Ingo Wolf, dem zweiten Teil des FDP-Führungsduos aus dem Wahlkampf. Diesem wurde vorgehalten, er verträte die Interessen der FDP nicht kraftvoll genug.[80] Dies stärkte die Position von Andreas Pinkwart, der – seit 2002 Mitglied des Deutschen Bundestages – nun seinen Wechsel von Berlin nach Düsseldorf ankündigte. Ingo Wolf bekam das Innenressort zugesprochen und da Rüttgers das vorige „Superministerium“ für Arbeit und Soziales wieder auflöste und jeweils mit CDU-Ministern besetzte,[81] schien ein im Ressortzuschnitt gestärktes und noch dazu zur Vita des vorgesehenen Amtsinhabers als früherer Fachhochschulprofessor passendes Wissenschaftsministerium gerade recht, um mit dem künftigen stellvertretenden Ministerpräsidenten besetzt zu werden. Diese wichtige Personalie wurde bereits während der Koalitionsverhand-

78 Vgl. CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 36.
79 Vgl. Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 151.
80 Vgl. Kronenberg: Rüttgers, S. 184.
81 Zur Ministerin für Wirtschaft, Mittelstand und Energie berief Rüttgers Christa Toben (CDU), zum Minister für Arbeit und Soziales Karl-Josef Laumann (CDU). Vgl. zur Kabinettbildung und Ressortbesetzung Korte et al.: Regieren in Nordrhein-Westfalen, S. 356-359.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lungen am 13. Juni 2005 bekannt gegeben.[82] Insofern waren es primär macht- und personalpolitische Rochaden, die zur Aufwertung des Ministeriums führten, und erst in zweiter Linie politikinhaltliche Gründe. Das neue Ministerium fügte sich in die von CDU und insbesondere von der FDP angestrebte künftig stärkere Verbindung zwischen Wissenschaft und Wirtschaft ein, womit zugleich „aus dieser institutionellen Veränderung ein dauerhaftes Spannungsverhältnis zwischen beiden Ressorts“[83] etabliert wurde. Wie Rüttgers-Biograf Volker Kronenberg beobachtet und treffend einordnet, handelte es sich bei dem neuen Ressortzuschnitt um ein Düsseldorfer Abbild des früheren bundespolitischen „Zukunftsministeriums“, das in den 1990er Jahren der nun neue NRW-Ministerpräsident geführt hatte.[84] Rüttgers in seiner Regierungserklärung aus, die Funktion dieses Ministeriums bestehe darin, „Lehre und Forschung in Nordrhein-Westfalen auf ein exzellentes Niveau zu heben, den Austausch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft erheblich zu intensivieren und die technologische Entwicklung in unserem Land zu fördern.“[85]

Frühere Ressortzuständigkeiten im hochschulpolitischen Bereich wurden zum Anlass genommen, um die beiden parlamentarischen Hauptkontrahenten in der Aussprache zur Regierungserklärung unter Beschuss zu nehmen: So warf Hannelore Kraft (SPD) Jürgen Rüttgers (CDU) mit Blick auf dessen Zeit als Bundesbildungsminister 1994 bis 1998 vor: „Sie persönlich standen für weniger Geld bei Hochschulen und Forschung. Sie persönlich standen für den Versuch, das BAföG abzuschaffen.“[86] In ähnlicher Manier machte sich Andreas Pinkwart (FDP) die Tatsache zu Nutze, dass das nun von ihm verantwortete Ministerium in den vergangenen drei Jahren von Hannelore Kraft (SPD) geführt worden war. Auf den Vorwurf der ehemaligen Ministerin, es seien jede Menge Forschungsprojekte an den Hochschulen von der Haushaltssperre des Finanzministers bedroht,[87] konterte Pinkwart genüsslich, das zuvor von Frau Kraft geführte Haus habe ihm mitgeteilt, dass 95 % der Forschungsmittel sich im vom Qualitätspakt

82 Vgl. Peter Schilder: Pinkwart steigt auf, Wolf im Abseits, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. Juni 2005.
83 Martin Florack: Transformation der Kernexekutive. Eine neo-institutionalistische Analyse der Regierungsorganisation in NRW 2005-2010, Wiesbaden 2013, S. 259.
84 Vgl. Kronenberg: Rüttgers, S. 184.
85 Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 151.
86 Aussprache zur Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/5, S. 248.
87 Vgl. ebd., S. 249.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Forschung geschützten Bereich befänden, der durch die Haushaltssperre ausdrücklich ausgenommen sei.[88]

Die Kernaspekte der Wahlprogramme von CDU und FDP fanden – zum Teil wortgleich – Eingang in die Koalitionsvereinbarung. Die hochschulpolitischen Bezüge der Passagen zur Wirtschaftspolitik trugen primär die Handschrift der Liberalen: Formulierungen wie diejenige zu den Hochschulen als Jobmotoren und das Plädoyer für eine stärkere Verzahnung von Hochschulen mit Unternehmen waren nahezu wortgleiche Übernahmen aus dem liberalen Parteiprogramm. Auch die christdemokratische Handschrift war unverkennbar: Die konkreten verwaltungsrechtlichen Vorhaben wurden aus dem CDU-Wahlprogramm übernommen. Die Einlassungen zur sozialverträglichen Einführung von Studiengebühren waren ebenso detailliert wie die Ausführungen zur Einführung selbst. Hier spiegelte sich die oben bereits erläuterte christdemokratische Strategie wieder, nach eigener Lesart wirtschaftspolitisch notwendige, aber unpopuläre Maßnahmen mit der entsprechenden sozialpolitischen Abfederung zu flankieren. Nicht von ungefähr gab Rüttgers in seiner Regierungserklärung die Parole aus: „Bildung ist die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts."[89] Es ließ sich den beiden an der neuen Regierung beteiligten Parteien insofern nicht vorwerfen, sie hätten gleich zu Beginn einige zentrale Wahlversprechen kassiert oder entsprechende Vorhaben auch nur abgeschwächt. Die Koalitionsvereinbarung und die beiden Wahlprogramme waren politikinhaltlich bis auf Details deckungsgleich. Diese Übertagung von präelektoralen Versprechen in ein regierungsamtliches Programm wurde durch die hohe innere Kohärenz und die größtenteils identischen hochschulpolitischen Vorstellungen beider Partner aus der Zeit vor der gemeinsam gebildeten Regierung naturgemäß erleichtert.

Im Rückblick sind einige Aspekte kritisch zu bewerten. So betrafen beispielsweise die sogenannten „k.w."-Vermerk-Stellen in der Landesverwaltung auch verschiedene wissenschaftliche Beamtenstellen im Mittelbau an den Universitäten, die zumeist neben der Lehre mit universitätsinternen Verwaltungsaufgaben betraut waren. Deren zügigen Abbau in einem Atemzug mit der Entlastung von Forschung und Lehre um die Verwaltung anzukündigen, war nicht kohärent. Das Vorhaben, den Hochschulen Liegenschaften des BLB zu übertragen, schien von Vorneherein sehr unrealistisch zu sein. Etwas paradox mutete zudem die Ankündigung an, dass die Umstellung auf die konsekutiven Studiengänge (Bachelor/Master)

88 Vgl. ebd., S. 306.
89 Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 148.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zwar schnellstmöglich, aber ohne Zeitdruck erfolgen solle.[90] Weiterhin kritisch zu betrachten ist, dass nicht näher ausgeführt wurde, was unter „Frauen- und Familienangelegenheiten" im hochschulpolitischen Kontext aus schwarz-gelber Sicht konkret zu verstehen war. Dazu, wie und inwiefern die Hochschulen diesen Anliegen Rechnung tragen sollen, schwieg sich die Koalitionsvereinbarung aus. Die Verantwortung hierfür wurde jedenfalls nicht mehr dem Staat, sondern den Hochschulen selbst zugewiesen. Generell gehörte der Rückzug des Staates aus der Hochschulpolitik ebenso zum Credo der neuen Landesregierung wie die Ausrichtung auf mehr Wettbewerbsfähigkeit.[91] Die hochschulpolitische Grundphilosophie der neuen Landesregierung stand gänzlich im Zeichen einer stärkeren Ökonomisierung und Zweckrationalisierung. In der Summe liefen die Ankündigungen auf nicht weniger als einen fundamentalen Paradigmenwechsel in der Hochschulpolitik hinaus, der mit dem Stichwort „Reform" aus Rüttgers' Regierungserklärung[92] noch recht moderat beschrieben war. Nichtsdestoweniger fügten sie sich im größeren Kontext nahtlos in den allgemeinen hochschulpolitischen Trend ein, der seit Ende der 1990er Jahre eingesetzt hatte und der im Vorkapitel bereits beschrieben worden ist.

4.1.3 Die Einführung von Studiengebühren

4.1.3.1 Die Ausgangssituation

Zum Sommersemester 2004 hatte die rot-grüne Landesregierung mit Wissenschaftsministerin Hannelore Kraft (SPD) ein Studienkontenmodell für Nordrhein-Westfalen eingeführt.[93] Studienkonten bzw. Bildungsgutscheine bezeichnen „die Ausstattung eines jungen Menschen mit einem (lebenslang) einlösbaren Scheckheft, dessen Gegenwert in Studienmodulen […]

90 Vgl. CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvereinbarung 2005, S. 37.
91 Zum Beleg siehe insbesondere die Ausführungen von Gerhard Papke (FDP) vor dem nordrhein-westfälischen Landtag. Vgl. Aussprache zur Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/5, S. 279.
92 Regierungserklärung 2005, Plenarprotokoll 14/4, S. 148.
93 Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Aufhebung des Hochschulgebührengesetzes, zur Einführung von Studienkonten und zur Erhebung von Hochschulgebühren (Studienkonten- und -finanzierungsgesetz - StKFG) vom 28. Januar 2003, in: Gesetz- und Verordnungsblatt NRW, Ausgabe 2003, Nr. 4 vom 31.1.2003, S. 35-40.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

besteht."[94] Dahinter steht die Überlegung, jedem Studierenden staatlicherseits ausreichende, jedoch nicht unendliche Ressourcen für das Studiums zur Verfügung zu stellen. Wer bis zu einem definierten Zeitpunkt weniger Ressourcen verbraucht, darf das Restguthaben behalten und für weiterführende Studienangebote verwenden. Wer mehr Ressourcen als vorgesehen in Anspruch nimmt, muss selbst für die weitere Finanzierung seines Studiums aufkommen. In der studentischen Alltagsrealität wird dieses Modell zumeist als Langzeitgebühren verstanden, d.h. als Studiengebühren ab einer bestimmten Zahl von Semestern. Insofern handelt es sich je nach Lesart um eine Sonderform von Studiengebühren oder um ein Modell zur Vermeidung von allgemeinen Studiengebühren.[95] In NRW wurden die Studienkonten in zwei Stufen eingeführt: Studierende, deren Konto aufgebraucht war, wenn die anderthalbfache Regelstudienzeit überschritten wurde, mussten eine Gebühr in Höhe von 650 Euro pro Semester entrichten, die den Hochschulen zugutekam. Außerdem wurden Gebühren für das Zweitstudium sowie für Nicht-EU-Ausländer ebenfalls in Höhe von 650 Euro eingeführt. Für die zweite Stufe war geplant gewesen, den Verbrauch des Studienguthabens individuell nach der Inanspruchnahme von Studienleistungen und Lehrveranstaltungen zu bemessen, was allerdings nur nach der flächendeckenden Einführung des Modul- und Leistungspunktesystems im Zuge des Bologna-Prozesses möglich gewesen wäre. Mit der Einführung der allgemeinen Studiengebühren nach dem Regierungswechsel hin zu Schwarz-Gelb wurde dieses Modell sehr schnell obsolet.

Bevor die schwarz-gelbe Landesregierung ihre Pläne in die Tat umsetzen konnte, mussten die rechtlichen und politischen Weichen auf der Bundesebene gestellt werden. Wie in Kapitel 3.5.1 ausgeführt, waren Studiengebühren in der Bundesrepublik lange Zeit undenkbar. Seit der Abschaffung der Hörergelder zu Beginn der 1970er Jahre hatte sich niemand dieses Thema zu Eigen machen wollen. Die Finanzierung von höherer Bildung durch die öffentliche Hand war eine in der hochschulpolitischen Kultur der Bundesrepublik anders als in vielen angelsächsischen Ländern über Jahrzehnte hinweg nicht in Frage gestellte Gewohnheitsstruktur. Der seinerzeitige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers hatte noch in den 1990er Jahren die aufkeimenden Diskussionen um Studiengebühren als

94 Jens Hüttmann/Peer Pasternack: Studiengebühren nach dem Urteil. HoF-Arbeitsbericht 5, Wittenberg 2005, S. 8.
95 Vgl. ebd., S. 5-6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Gespensterdebatte“[96] bezeichnet. Insofern liegt eine gewisse historische Ironie darin, dass Rüttgers eine Dekade später als NRW-Ministerpräsident für deren Einführung verantwortlich zeichnen sollte.

1998 hatte das CHE erstmals ein Konzept zu einem möglichen Studienbeitragsmodell für die Hochschulen vorgelegt.[97] Das Hochschulrahmengesetz in seiner Fassung nach der Novellierung von 2002 schloss allgemeine Gebühren in der Bundesrepublik nach wie vor eindeutig aus.[98] Gegen diese Regelung klagten die unionsgeführten Bundesländer mit dem Argument einer unzulässigen Beschneidung der ihnen verfassungsgemäß zustehenden Kulturhoheit. Das Bundesverfassungsgericht entschied am 26. Januar 2005:

> „Dem Bund ist es gemäß Art. 75 Abs. 1 Satz 1 GG in Verbindung mit Art. 72 Abs. 2 GG gegenwärtig verwehrt, die Gesetzgebung der Länder durch Rahmenvorschriften auf den Grundsatz der Gebührenfreiheit des Studiums und zur Bildung verfasster Studierendenschaften an den Hochschulen zu verpflichten.“[99]

Die Karlsruher Richterinnen und Richter urteilten, dass die Länder berechtigt seien, Studiengebühren einzuführen. Das Urteil erinnerte die Länder explizit an ihre sozialpolitische Verantwortung: Bei der Einführung von Gebühren seien die Wahrung gleicher Bildungschancen, die Vermeidung von Mobilitätshindernissen und die Belange einkommensschwacher Bevölkerungsteile zu berücksichtigen.[100] Mit diesem Urteil war der Weg frei für die Studiengebühren, wie sie zur Mitte der 2000er Jahre nach und nach von allen unionsgeführten Bundesländern eingeführt wurden.[101]

---

96 Vgl. o. V.: „Die Gebühren-Debatte ist eine Gespenster-Debatte“. Interview mit Bundesbildungsminister Rüttgers, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. Dezember 1996.

97 Vgl. Manfred Erhardt/Detlef Müller-Böling: Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell), Essen 1998.

98 Im Gesetzestext hieß es unter § 27 (4) wörtlich „Das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist gebührenfrei.“ Vgl. Deutscher Bundestag: Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. August 2002, in: BGBl. Teil I (2002), Nr. 57, S. 3138-3139.

99 Bundesverfassungsgericht: Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005. 2 BvF 1/03 - Rn. (1-94), in: http://www.bverfg.de/e/fs20050126_2bvf000103.html.

100 Vgl. ebd.

101 Vgl. Hüttmann/Pasternack: Studiengebühren nach dem Urteil, S. 5-6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Diese Rechtsprechung war allgemein so erwartet worden; zumindest hatte die FDP diese neue rechtliche Möglichkeit in ihrem bereits im November 2004 verabschiedeten Wahlprogramm für NRW antizipiert.

Da die Einigkeit beim Thema Studiengebühren sowohl im Wahlkampf als auch bei der Konstituierung der Regierung unter den an ihr beteiligten Parteien groß gewesen war, ging man nun schnell an die Umsetzung. Schon im September 2005 stellte Minister Andreas Pinkwart (FDP) ein Eckpunktepapier vor,[102] woraufhin SPD und Grüne umgehend die Rücknahme dieser Pläne forderten und sich für eine Fortführung und Weiterentwicklung des Studienkontenmodells aussprachen.[103] Dessen ungeachtet legte die neue Landesregierung ihren ersten Gesetzesentwurf mit dem Titel „Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFGG)"[104] schon im November 2005 vor. Ein erster Referentenentwurf war vorab den Hochschulen zugegangen. Die diesbezüglichen Stellungnahmen der Hochschulen, die in den Gesetzesentwurf bereits eingearbeitet worden waren, wurden öffentlich nicht zugänglich gemacht. Was sich aber entlang der vorliegenden Quellen sehr gut rekonstruieren lässt, ist die parlamentarische und öffentliche Debatte vom ersten Regierungsentwurf bis zum endgültigen Gesetz.

4.1.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

Wie nicht anders zu erwarten verlief die erste Lesung zum Gesetzesentwurf vom 1. Dezember 2005 sehr emotional und lebhaft.[105] Alle Fraktionen nahmen mehr Redezeit in Anspruch als ursprünglich vereinbart gewesen war. Sowohl die Wortbeiträge von Andreas Pinkwart (FDP) als auch von Hannelore Kraft (SPD) wurden immer wieder durch laute Zwischenrufe unterbrochen. Michael Brinkmeier (CDU) unterstellte der SPD, dass sie im Grunde doch froh sei, dass die CDU für die Sozialdemokratie

102 Vgl. Jens Radü: Auch Bafög-Empfänger sollen zahlen, in: Der Spiegel vom 7. September 2005.

103 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD vom 6. September 2005, Drs. 14/196. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag der Fraktion von Bündnis 90/Die Grünen vom 6. September 2005, Drs. 14/205.

104 Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFFG) vom 25. November 2005, Drs. 14/725.

105 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/14 vom 1. Dezember 2005, S. 1281-1300.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Arbeit mache, da sie einen notwendigen Schritt der eigenen Klientel nicht verkaufen könne; im Übrigen gehe er jede Wette ein, dass die fünf bis zehn Jahren jedes SPD-geführte Bundesland ebenfalls Studienbeiträge einführen werde[106] – eine Prognose, die sich nicht bewahrheiten sollte, wie man heute sagen kann. Außerdem kam es zu lautstarken Auseinandersetzungen mit Studierendenvertreterinnen und -vertretern auf der Tribüne des Landtags, als der seinerzeit noch sehr junge Christian Lindner (FDP) seinen Redebeitrag hielt, der zu diesem Zeitpunkt selbst gerade erst den Hörsaal hinter sich gelassen hatte.[107]

Bereits die Bezeichnung des Gesetzesentwurfs, nämlich „Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFGG)" war umstritten, schloss sie doch ein wichtiges Element im Kampf um die politische Deutungshoheit mit ein. Ganz bewusst war nicht von „Einführung von Studiengebühren/-beiträgen/-entgelten" o. Ä. die Rede. Das Gesetz sollte als Beitrag zur Gerechtigkeit und nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden. Die Gesetzesgegnerinnen und -gegner ließen es sich nicht nehmen, die Bezeichnung des Gesetzes zu attackieren. Nicht nur Studierendenvertreterinnen und -vertreter bezeichneten den Titel als zynisch.[108] Auch die Opposition im Landtag wies auf den vorgeblichen Zynismus und die „Mogelpackung" in der Betitelung hin: Man habe selten ein solches Auseinanderklaffen zwischen Überschrift und Inhalt eines Gesetzes gesehen.[109] Außerdem wurde in der Debatte auch problematisiert, inwiefern es nun „Gebühren" oder „Beiträge" heißen müsse. Die Landesregierung hatte sich ganz bewusst für die weichere Bezeichnung „Beiträge" entschieden. Michael Vesper (Grüne) führte dazu vor dem Landtag aus: „Beiträge zahle ich freiwillig an meine Partei, meinen Fußballverein, vielleicht auch noch an mein Fitness-Studio. Hier geht es dagegen um Gebühren, die zwangsweise erhoben werden."[110] In einer öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie wurden die Rechtsexpertinnen und -experten ebenfalls zu diesem Sachverhalt befragt. Sie kamen übereinstimmend zu der Auffassung, dass sowohl für Gebühren als auch für Beiträge gelte, dass sie eine Vorzugslast darstellten. Im einen Fall gehe es um die konkrete Inanspruchnahme, im anderen

106 Vgl. ebd., S. 1288.
107 Vgl. ebd., S. 1291-1292.
108 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/77 des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren vom 24. Oktober 2005, S. 2.
109 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1289, S. 1293, S. 1296.
110 Ebd., S. 1296.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fall um die bloße Möglichkeit der Inanspruchnahme. Literatur und Rechtsprechung gingen davon aus, dass auch Studienbeiträge rechtlich gesehen als Gebühren zu verstehen seien.[111] Letzten Endes ist die Bezeichnung also in diesem Fall eine Frage der politischen Kosmetik, rechtliche Unterschiede in der Umsetzung waren damit nicht verbunden.

Um die Beiträge einführen zu können, musste das von der Vorgängerregierung beschlossene Gesetz zu Studienkonten und Langzeitgebühren aufgehoben werden. Die bisher geführten Studienkonten sollten gelöscht werden, wobei die bis dato abgeleisteten Studienzeiten auf die Gesamtstudiendauer angerechnet werden konnten (§ 1, 2 HFGG). Das Vorhaben wurde ganz bewusst auf den Bereich der Lehre konzentriert, der Bereich der Forschung fand im gesamten Gesetzestext kein einziges Mal Erwähnung. Um keine weiteren Angriffsflächen für die Kritikerinnen und Kritiker zu bieten, mussten die Beiträge der Studierenden auch allein der Lehre zugutekommen.[112] Die Finanzierung von Forschung aus den Taschen der Studierenden wäre politisch kaum zu rechtfertigen gewesen.

Die Notwendigkeit des Gesetzes wurde in den einleitenden Erläuterungen des ersten Gesetzesentwurfs mit zwei Argumentationsmustern begründet: Es lässt sich eine marktwirtschaftlich-wettbewerbliche von einer im weitesten Sinne sozialpolitischen Argumentationsstrategie unterscheiden, die inhaltlich allerdings auf das engste miteinander verwoben waren. Einerseits wurde auf die Notwendigkeit einer exzellenten und wettbewerbsfähigen Lehre hingewiesen, deren Qualität in Zukunft unbedingt gesteigert werden müsse. Davon versprach man sich einen wechselseitigen Effekt sowohl in Bezug auf Anreizstrukturen für die Universitäten, um bessere Studienbedingungen herzustellen, als auch in Bezug auf die Studierenden, die diese verbesserten Bedingungen aktiv einfordern sollten. Es gehe daher auch, so die einführenden Erläuterungen, um eine grundsätzliche Neujustierung im Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden. Mit der Aussicht auf mehr studentischen Einfluss wurde zumindest versucht, den erwartbaren Protest von Seiten der Studierenden etwas abzudämpfen. Gleiches gilt für das Versprechen einer auf Lebenszeit gesehenen Erhöhung der Bildungsrendite, da mit der Einführung von Studiengebühren eine zeitliche Verkürzung der durchschnittlichen Studienzeit absehbar sei. Andererseits wurde sozialpolitisch argumentiert, dass die Studiengebühren

111 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 6. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 26. Januar 2006, APr 14/110, S. 31.

112 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1282.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

einen Beitrag zu Gleichheit und Gerechtigkeit in der Studienfinanzierung leisteten, ja, sie gar „ein Gebot sozialer Gerechtigkeit“[113] darstellten.[114]

Wie sah nun konkret das für Nordrhein-Westfalen vorgeschlagene Modell der Regierung im ersten Gesetzesentwurf aus? Das Vorhaben bestand im Kern aus drei Aspekten: Erstens sollte eine zunächst bis zum 31. März 2013 befristete Beitragspflicht von maximal 500 Euro auf der rechtlichen Grundlage einer Beitragssatzung der Hochschule eingeführt werden (§ 1, 2 HFGG). In einem strengen rechtlichen Sinne wurden insofern von Landesseite aus keine flächendeckenden Studiengebühren eingeführt, sondern den Universitäten wurde lediglich die Möglichkeit zur Erhebung von Beiträgen eingeräumt. Minister Pinkwart (FDP) betonte, dass dieses Element der Freiwilligkeit eine nordrhein-westfälische Besonderheit im Vergleich mit anderen Bundesländern darstelle und NRW damit das „freiheitlichste Modell“ der Republik habe.[115] Politisch betrachtet war allen Beteiligten klar, dass die Universitäten von dieser Möglichkeit, so sie einmal geschaffen wäre, auch Gebrauch machen würden. Die Kanzlerinnen und Kanzler des Landes hielten in einer Stellungnahme zum Gesetz fest: „Keine Hochschule, es sei denn, […] sie plant den Niedergang, wird es sich leisten können, die Null-Option zu wählen.“[116] Zudem gab sich kaum jemand der Illusion hin, die Hochschulen würden die gesetzlich vorgegebene Obergrenze von 500 Euro nicht ausschöpfen, wie u.a. das Deutsche Studentenwerk und das CHE in entsprechenden Stellungnahmen betonten.[117]

Was die vorgesehene Höhe der Beiträge anging, so wies die Regierung darauf hin, dass damit nach wie vor nur ein Bruchteil der tatsächlichen Kosten im Bereich der Hochschulen gedeckt würde, der allergrößte Anteil der Finanzierung verbleibe nach wie vor beim Staat.[118] Dieses Argument stand in einer gewissen Spannung zu der Ankündigung, dass die Hochschulen mit diesem Instrument wettbewerbs- und zukunftsfähig gemacht werden sollten. Schon stichhaltiger war der Hinweis auf den Vergleich zu anderen Beiträgen. Der Abgeordnete Thomas Sternberg (CDU) wies

113 Vgl. Gesetzesentwurf der Landesregierung HFFG, S. 2.
114 Vgl. ebd. – Vgl. zudem Plenarprotokoll 14/14, S. 1281-1282.
115 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1282.
116 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/70 der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten des Landes vom 18. Januar 2006, S. 2.
117 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/86 des Deutschen Studentenwerks und der Studentenwerke NRW vom 18. Januar 2006, S. 4. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/81 des Centrums für Hochschulentwicklung vom 26. Januar 2006, S. 2.
118 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1287.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

darauf hin, dass man die in Rede stehenden 83 Euro monatlich im Verhältnis zu 92 Euro monatlich für eine offene Ganztagsschule und 120 Euro monatlich für den Kindergarten sehen müsse.[119]

Weiterhin war mit diesem Schritt auch die Schaffung von Möglichkeiten für eine nachgelagerte Finanzierung durch Darlehen verbunden. BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger sollten berechtigt sein, ein Darlehen in Höhe der Studiengebühren aufzunehmen, das erst zwei Jahre nach Studienabschluss zurückzuzahlen war (§ 13 HFGG). Dies sollte bis zu einer Höchstdauer von elf Studienjahren möglich sein, wobei die zurückzuzahlende Summe auf maximal 10.000 Euro gedeckelt wurde (§ 15 Abs. 2 HFGG). Diese lief nach den Berechnungen Pinkwarts darauf hinaus, dass zwei Drittel aller BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger keine Studienbeiträge zahlen müssten.[120]

Neben der Begünstigung für BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger fanden noch weitere sozialpolitische Abfederungsmaßnahmen Eingang in den Gesetzesentwurf: Darunter fielen etwa die Minderung der Studienbeiträge für Teilzeitstudierende (§ 2 Abs. 4 HFGG) oder die Aussetzung der Beitragspflicht für beurlaubte sowie im Praxis- oder Auslandssemester befindliche Studierende (§ 8 Abs. 1 HFGG). Ebenfalls sollten die Hochschulen das Recht erhalten, über ihre Beitragssatzungen weitere Gruppen wie studierende Eltern, Studierende mit Hochschulämtern oder behinderte und chronisch kranke Studierende von den Beiträgen zu befreien (§ 8 Abs. 3 HFGG). Gleiches sollte für Härtefallregelungen bei wirtschaftlicher Existenzgefährdung einzelner Studierender gelten (§ 8 Abs. 4 HFGG). Zudem war geplant, die Übernahme des Ausfallrisikos durch einen Ausfallfonds sicherzustellen (§ 17 HFGG). Diese Absicherung wurde für den Fall als notwendig erachtet, dass Studierende die Gebühren nicht zurückzahlen konnten sowie zur Füllung der Finanzierungslücke, die durch die Deckelung auf 10.000 Euro entstehen würde. Darüber hinaus hieß es in den einleitenden Bemerkungen des Gesetzesentwurfs: „Die Erhebung von Studienbeiträgen wird nicht dazu führen, dass entsprechend dem Beitragsaufkommen die staatliche Finanzierung der Hochschule verringert wird.“[121] Diese Formulierung ließ dem Wortlaut nach eine grundsätzliche Minderung der Grundmittel unterhalb der dem Beitragsaufkommen entsprechenden Höhe durchaus offen. Minister Pinkwart unterstrich daher bei der Ersten Lesung im Parlament noch einmal deutlich, dass kompen-

119 Vgl. ebd., S. 1295. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 55.
120 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1282.
121 Gesetzesentwurf der Landesregierung HFFG, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

satorische Kürzungen für die laufende Legislaturperiode ausgeschlossen seien[122] – auch dies eine Formulierung, die zumindest Kürzungen in der Zukunft wiederum nicht ausschloss.

Zur Sicherstellung der Leistungsgerechtigkeit in der Lehre und in der Studierendenbetreuung sollten Prüfungsgremien eingerichtet werden, die über die Qualitätssicherung wachten (§ 11 HFGG). Im ursprünglichen Referentenentwurf war eine noch schärfere „Geld-zurück-Garantie" bei ausbleibenden Effekten für die Studierenden vorgesehen gewesen, mit der die Landesregierung auch in der Öffentlichkeit geworben hatte. Durch verschiedene Änderungen wurde dies im Regierungsentwurf reduziert auf die Einrichtung von Prüfungsgremien, an denen Studierende beteiligt sein sollten.[123] Studierende sollten bei schwerwiegenden organisatorischen Mängeln in der Studienorganisation, die zu einer Verlängerung der Studienzeit führten, bei paritätisch besetzten Schiedskommissionen vor Ort Beschwerde einlegen können. Eine individuelle Klagemöglichkeit für Studierende war aber von vorneherein nicht vorgesehen.

Der Gesetzesentwurf wurde in der Hochschulöffentlichkeit, wie nicht anders zu erwarten und bereits im Wahlkampf absehbar, ausgesprochen kontrovers diskutiert. Es kann an dieser Stelle nicht das Ziel sein, die Pro- und Contra-Argumente zu Studiengebühren allgemein wiederzugeben.[124] Hier sollen die spezifisch im parlamentarischen Prozess in NRW vorgebrachten Argumente beider Seiten analysiert, systematisch geordnet und bewertet werden. Es fällt zunächst auf, dass es unter den diversen Stellungnahmen nur eine Instanz gab, die sich relativ neutral zu dem Gesetzesentwurf positionierte: die Landesdatenschutzbeauftragte.[125] Alle weiteren am Anhörungsprozess beteiligten Gruppen formulierten klare und meinungsstarke Positionierungen für oder gegen den Gesetzesentwurf.

Auf der Seite der Befürwortung standen weitgehend die Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten, konkret die Rektorinnen und Rektoren sowie die Kanzlerinnen und Kanzler sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen sowie der DHV und einzelne Hochschulen.[126] Die

122 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1282.
123 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 32.
124 Diese können beispielsweise ausführlich nachvollzogen werden bei Hüttmann/Pasternack: Studiengebühren nach dem Urteil, S. 20-54.
125 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/75 der Landesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit vom 18. Januar 2006.
126 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/79 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten NRW vom 26. Januar 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/101 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschu-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Gesamtbetrachtung der Stellungnahmen offenbart, dass die meisten Hochschulvertreterinnen und -vertreter zwar die neuen Möglichkeiten begrüßten und nutzen wollten, sich allerdings keinesfalls euphorisch auf die Einführung der Gebühren freuten. Paradigmatisch steht hier eine Formulierung der Landeskonferenz der FH-Kanzler, der zufolge Studiengebühren gesellschaftlich und politisch betrachtet unterschiedlich bewertet werden könnten, aber dennoch als eine Notwendigkeit angesehen werden müssten.[127] Zudem ist auffallend, wie schwierig es den Führungsspitzen von Universitäten und Fachhochschulen fiel, einheitliche Positionen abzustimmen. Auf den Referentenentwurf reagierten zunächst nur einzelne Hochschulen; es gelang der Landesrektorenkonferenz erst im Vorfeld der öffentlichen Anhörung im Düsseldorfer Landtag, eine gemeinsame Stellungnahme zu verfassen – zumal sich die Hochschulrektorenkonferenz auf Bundesebene im November 2005 gegen Studiengebühren positioniert hatte.[128] Auch die Rektorinnen und Rektoren der Fachhochschulen betonten, dass ihre abgestimmte Position keinesfalls meinungsbildende Stellungnahmen einzelner Fachhochschulen ersetze.[129] Die deutlichste Befürwortung aus dieser Gruppe von Interessenvertretungen kam von Seiten der Universitätskanzlerinnen und -kanzler: Zwar seien für politische und grundsätzliche Fragen die Rektorate zuständig, weshalb man sich allein zur Administrierung von Prozessen und Detailregelungen zur Finanzierung äußern wolle, dennoch positionierten sich die Verwaltungschefinnen und -chefs zwischen den Zeilen eindeutig pro Gebühreneinführung.[130]

Ungeachtet einer weitgehend verhaltenen, aber grundsätzlichen Zustimmung formulierten die Hochschulvertreterinnen und -vertreter jedoch einige Bedenken und Änderungswünsche, was die genaue Ausgestaltung des Gesetzes anging. Unisono wurde die Notwendigkeit einer strengen Zweckbindung der Mittel für die Universitäten angemahnt und dass es keinerlei

---

len des Landes Nordrhein-Westfalen vom 26. Januar 2006. – Stellungnahme 14/70 der Uni-Kanzler. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/90 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen NRW vom 20. Januar 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/108 des Deutschen Hochschulverbands vom 19. Januar 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/96 der Universität Düsseldorf vom 9. Januar 2006.

127 Vgl. Stellungnahme 14/90 der AG der FH-Kanzler, S. 1.

128 Vgl. o. V.: „Qualität der Ausbildung sichern". HRK fordert Hochschulpakt/Kritik an der Studiengebührenordnung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. November 2005.

129 Vgl. Stellungnahme 14/101 der LRK der FHs, S. 1.

130 Vgl. Stellungnahme 14/70 der Uni-Kanzler, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kompensatorische Kürzungen in der grundsätzlichen Finanzausstattung geben dürfe.[131] Zum Teil wurden Zweifel angemeldet, ob es sich um eine zusätzliche Ressource handele, da bereits jetzt eine Kompensationsbeziehung angesichts sinkender staatliche Zuschüsse erkennbar sei.[132] Insofern wünsche man sich eine deutlichere Absicherung des Versprechens, keine staatlichen Haushaltsmittel zu kürzen.[133] Zudem müsse darauf hingewirkt werden, dass mit den neuen Mitteln auch die Möglichkeit gegeben sein müsse, befristetes Lehrpersonal einzustellen, da sonst der Effekt zu einer verbesserten Lehre verpuffen werde.[134] Weiterhin hätte man sich neben dem Kreditelement auch den Ausbau eines Stipendienwesens als Flankierung der Gebühreneinführung gewünscht.[135]

Besondere Kritik entzündete sich an der Ausgestaltung des Ausfallfonds. Dieser wurde allgemein als zu intransparent, zu bürokratisch und zu teuer angesehen.[136] Außerdem mache sich der Staat in gewisser Weise einen schlanken Fuß, da die Risikoverantwortung für ausfallende Mittel auf die Hochschulen abgewälzt werde.[137] Aufgrund des sofortigen Abzugs der Ausfallprämie verblieben im Höchstfall ohnehin nur 400 Euro von 500 Euro bei der Hochschule.[138] Es sei aus diesem Grund wenig sachgerecht, dass sozialpolitische Elemente und Risikoschutz anstatt aus allgemeinen Steuermitteln ausschließlich aus den Beitragseinnahmen selbst finanziert werden sollten.[139] Weiterhin moniert wurde die in § 11 HFGG vorgesehene Einrichtung eines Kontrollgremiums, da die aktive Kontrolle und permanente Evaluation Teil der Hochschulautonomie sei.[140] Auch die versprochene „Geld-zurück-Garantie" für Studierende bei Mängeln in der Studienorganisation berge enormes Konfliktpotential für die Praxis vor Ort und sei aufgrund der damit verbundenen Unterstellung eine Beleidigung für die

131 Vgl. exemplarisch Stellungnahme 14/96 der Universität Düsseldorf, S. 1. – Stellungnahme 14/90 der AG der FH-Kanzler, S. 1.
132 Vgl. exemplarisch Stellungnahme 14/79 der LRK der Unis, S. 2.
133 Vgl. Stellungnahme 14/101 der LRK der FHs, S. 5.
134 Vgl. Stellungnahme 14/96 der Universität Düsseldorf, S. 2.
135 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 5.
136 Vgl. Stellungnahme 14/70 der Uni-Kanzler, S. 5. – Stellungnahme 14/79 der LRK der Unis, S. 3. – Stellungnahme 14/90 der AG der FH-Kanzler, S. 3. – Stellungnahme 14/101 der LRK der FHs, S. 2.
137 Vgl. Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 2.
138 Vgl. Stellungnahme 14/79 der LRK der Unis, S. 3.
139 Vgl. Stellungnahme 14/101 der LRK der FHs, S. 2.
140 Vgl. Stellungnahme 14/96 der Universität Düsseldorf, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulen.[141] Hannelore Kraft (SPD) wiederum hielt der Landesregierung vor, dass die ursprüngliche „Geld-zurück-Garantie" völlig verwässert worden sei und dass die Studierenden im Rahmen der harmlosen Kontrollgremien keinerlei Rechte bei Qualitätsmängeln mehr geltend machen könnten.[142] Schließlich wurde von Seiten der Hochschulen auch auf den erheblichen Verwaltungsaufwand hingewiesen, der für die Hochschulen nun entstehe, sodass die ursprünglich für das Wintersemester 2006/07 angedachte Einführung aufgrund administrativer und EDV-bedingter Hürden wohl kaum zu bewerkstelligen sei.[143] Den Vorwurf des Bürokratieaufwands machte sich auch die Opposition im Düsseldorfer Landtag zu Eigen.[144] Argumentationsstrategisch versuchte man die Regierung gerade auf dem angestammten und selbst zugeschriebenen Kompetenzfeld anzugreifen, da sich CDU und insbesondere FDP die Entbürokratisierung und den Abbau unnötiger Regulierungen auf die Fahnen geschrieben hatten.

Nahezu uneingeschränkt begrüßt wurde der Gesetzesentwurf vom Bundesverband deutscher Banken sowie vom CHE.[145] Die Befürworterinnen und Befürworter folgten weitgehend der Begründung der Landesregierung. Aus Überlegungen der Verteilungsgerechtigkeit und der Eigenverantwortlichkeit heraus hielten sie Studiengebühren für zeitgemäß.[146] Man versprach sich eine Linderung der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen und betrachtete die Gebühren als Zugeständnis an die Einsicht, dass mit öffentlichen Mitteln allein eine zukunftsfähige Hochschullandschaft nicht mehr aufrechterhalten werden könne.[147] Aus dieser Perspektive wurde auch die erwartete Verkürzung der Studienzeiten als Pro-Argument ins Feld geführt.[148] Studiengebühren wurden als wichtiges Instrument für mehr Wettbewerb an den Hochschulen angepriesen, die

141 Vgl. Stellungnahme 14/101 der LRK der FHs, S. 4. – Vgl. Stellungnahme 14/79 der LRK der Unis, S. 3-4.
142 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1284-1285.
143 Vgl. Stellungnahme 14/90 der AG der FH-Kanzler, S. 2-3. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 18.
144 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1290-1291, S. 1296.
145 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/61 vom Bundesverband deutscher Banken vom 17. Januar 2006. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 40. – Vgl. Stellungnahme 14/81 des CHE. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 63.
146 Vgl. Stellungnahme 14/81 des CHE., S. 1.
147 Vgl. Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/81 des CHE, S. 1.
148 Vgl. Stellungnahme 14/81 des CHE, S. 1. – Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vor allem einen positiven Einfluss auf die Qualität in der Lehre haben sollten.[149] Der Bankenverband stimmte dem Entwurf umfassend zu, mahnte allerdings an, dass die Regelungen zu den Studiendarlehen wettbewerbsneutral nicht einseitig zugunsten der NRW.BANK ausgestaltet werden sollten,[150] was aus seiner Sicht als Interessenvertretung der Banken ein nachvollziehbares Anliegen war. Die Monopolstellung der NRW.BANK bei der Kreditvergabe wurde auch von der Landesrektorenkonferenz der Universitäten als problematisch beurteilt.[151] Das CHE zeigte sich hocherfreut, dass zahlreiche Elemente des 1998 selbst entworfenen Modells Eingang in den Gesetzesentwurf gefunden hätten.[152] Das CHE beließ es in seiner Stellungnahme jedoch nicht beim Lob für die Gesetzesvorlage, sondern forderte zugleich noch weitergehende Modifizierungen. Die Qualitätssicherung dürfe nicht, wie in § 10,11 HFGG geplant, vom Staat ausgehen, sondern müsse von den Hochschulen selbst organisiert werden. Außerdem bat das CHE die Verantwortlichen, die Obergrenze der kumulierten Darlehensschuld noch einmal zu überprüfen und forderte die Festlegung von Kriterien zur Überprüfung des Gesetzes nach der vorgesehenen Ablauffrist Ende März 2013.[153] Insofern lief die Einlassung des CHE auf zusätzliche Verschärfungen und eine Verstetigung des Modells hinaus. Dass die Begeisterung für das Gesetz gerade bei CHE und Bankenvertretungen so ausgeprägt war, war Wasser auf die Mühlen der Kritikerinnen und Kritiker, die sich in ihrem Vorwurf einer vorgeblichen „Neoliberalisierung" der Hochschulpolitik dadurch nur bestätigt sahen.

Auf der Seite der kritischen Stimmen fanden sich neben dem Hauptpersonalrat der wissenschaftlichen und künstlerischen Beschäftigten[154] vor allem die Studierendenvertretungen, konkret das Deutsche Studentenwerk und die Landesstudentenwerke, das Landes-ASten-Treffen sowie das Ak-

149 Vgl. Stellungnahme 14/61 vom Bundesverband deutscher Banken, S. 1. – Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 1. – Stellungnahme 14/81 des CHE, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 1. – Stellungnahme 14/81 des CHE, S. 1.

150 Vgl. Stellungnahme 14/61 vom Bundesverband deutscher Banken, S. 1-3.

151 Vgl. Stellungnahme 14/79 der LRK der Unis, S. 3.

152 Stellungnahme 14/81 des CHE, S. 1.

153 Vgl. ebd., S. 7.

154 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/109 des Hauptpersonalrats Verwaltung beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen vom 26. Januar 2006. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 68.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tionsbündnis gegen Studiengebühren.[155] Das Aktionsbündnis hatte sich bereits 1999 parallel zu den ersten aufkeimenden Diskussionen über Studiengebühren mit dem „Krefelder Aufruf“[156] beim „freien zusammenschluß von studentInnenschaften“ gegründet und vermochte nun, beträchtlich zu mobilisieren. Auffallend an den Stellungnahmen der Studierendenvertretungen ist, dass hier im Gegensatz zu den Stellungnahmen der Berufsgruppenverbände und der Hochschulvertretungen häufiger auf die eigene Position stützende Studien und Forschungsliteratur zurückgegriffen wurde.

Aus den Argumenten der Studiengebührengegnerinnen und -gegner lassen sich im Kern zwei Muster herausarbeiten. Die argumentativen Stränge innerhalb des einen Musters ließen sich nicht auf den konkreten Gesetzesentwurf ein, sondern es wurde aus grundsätzlicher Perspektive gegen Studiengebühren polemisiert. Ein hervorgehobenes Element war das Brandmarken einer vorgeblich „neoliberalen“ Marktideologie, die bereits prinzipiell und erst recht in Bezug auf das Hochschulwesen abzulehnen sei.[157] So sei hier stellvertretend für weitere Einlassungen die entsprechende Passage aus der Stellungnahme des Landes-Asten-Treffen wiedergegeben: Der LAT-NRW lehnte „Studiengebühren in jeglicher Form aus gesellschafts-, sozial- und bildungspolitischen Gründen“ kategorisch ab. Bildung sei ein öffentliches Gut und allgemeines Menschenrecht. Studiengebühren stuften Bildung zu einer Dienstleistung herab, mit der jede und jeder einzelne in sein bzw. ihr Humankapital investiere: „Studiengebühren ersetzen Rechts-, Beteiligungs- und Mitwirkungsansprüche durch ein privates Marktverhältnis zwischen Verkäuferinnen bzw. Verkäufern und Kundinnen bzw. Kunden“. So verkomme die Hochschule zu einem „marktwirtschaftlich ausgerichtetem Dienstleistungsbetrieb.“[158]

Dergleichen Argumente wurden in der Regel mit sozialpolitischen Bedenken verknüpft. Die sozioökomische Lage vieler Studierender sei ohnehin schon sehr prekär.[159] Die Studierenden verwiesen auf die 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, wonach die durchschnittlichen Kosten für ein Studium von 10 Semestern seinerzeit bereits auf ca. 42.000

155 Stellungnahme 14/86 des DSW. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/76 des Landes-ASten-Treffens NRW vom 18. Januar 2006. – Stellungnahme 14/77 des Aktionsbündnisses.
156 Aktionsbündnis gegen Studiengebühren: Krefelder Aufruf, Krefeld 1999, in: http://www.abs-bund.de/aktionsbuendnis/krefelder-aufruf/.
157 Vgl. Stellungnahme 14/77 des Aktionsbündnisses, S. 7-10.
158 Vgl. Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 3.
159 Vgl. ebd., S. 4-5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Euro taxiert wurden. Mit Studiengebühren stehe die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft auf dem Spiel, da die bildungspolitische Chancengleichheit eine Beeinträchtigung durch soziale Segregation erfahre.[160] Unabhängig von der Ausgestaltung der Studiengebühren führten sie zwangsläufig zu einem Rückgang der Bildungsnachfrage.[161] Der Blick ins Ausland zeige, dass Länder mit durchschnittlich sehr hohen Studiengebühren empirisch belegbar durch eine stärkere Lohnspreizung auf dem Arbeitsmarkt charakterisiert seien.[162] Außerdem nehme sich die Bildungsrendite von Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland im internationalen Vergleich ohnehin eher bescheiden aus.[163] Neben dem mahnenden Blick ins Ausland war die Sorge um einzelne Gruppen[164] ein typisches Element in den Argumentationen der Gebührengegnerinnen und -gegner. So träfen die Gebühren vor allem die Armen und die Mittelschichten.[165] Man befürchtete massive Nachteile für ausländische Studierende, für weibliche Studierende, für Studierende mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung sowie für Studierende mit Kindern oder Pflegeverantwortung.[166] Problematische Rückkopplungseffekte für den Anteil von Frauen in der Wissenschaft befürchtete auch die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes NRW[167] – übrigens die einzige Interessenvertretung aus dem Bereich der Hochschulen, die sich mehrheitlich gegen den Gesetzesentwurf aussprach.[168] Wenn eine Einführung schon zwingend sei, so könne dies nur im Rahmen eines *gender-mainstreaming*-Prozesses mit entsprechenden Berichtspflichten, Monitoring- und Controllingsystemen durchgeführt werden.[169]

---

160 Vgl. Stellungnahme 14/109 des Hauptpersonalrats Verwaltung beim Wissenschaftsministerium, S. 1-2.
161 Vgl. Stellungnahme 14/86 des DSW, S. 2.
162 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/55 von Prof. Dr. Bernhard Nagel vom 16. Januar 2006, S. 2.
163 Stellungnahme 14/86 des DSW, S. 2.
164 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 51-52.
165 Vgl. Stellungnahme 14/55 Bernhard Nagel, S. 5.
166 Vgl. Stellungnahme 14/115 des fsz, S. 6-8. – Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 8-10. – Stellungnahme 14/101 der FH-Rektoren, S. 3. – Vgl. Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 15. – Stellungnahme 14/94 der Gleichstellungsbeauftragten, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 12. – Vgl. Stellungnahme 14/115 des fzs, S. 3-6. – Stellungnahme 14/94 der Gleichstellungsbeauftragten, S. 3-4.
167 Stellungnahme 14/94 der Gleichstellungsbeauftragten, S. 1.
168 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr. 14/110, S. 66.
169 Stellungnahme 14/94 der Gleichstellungsbeauftragten, S. 3. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr. 14/110, S. 72.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Im Rahmen des zweiten Argumentationsstrangs wurden auf der konkreten Ebene Einwände gegen den Gesetzesentwurf formuliert respektive einzelne Gegenargumente gegen die Begründungen der Landesregierung vorgebracht. Ähnlich wie die Hochschulvertretungen verlieh man der Sorge Ausdruck, das Geld werde nicht vollumfänglich bei den Hochschulen verbleiben und es werde zu einer sukzessiven Kürzung der Ausgaben aus den Landesetats kommen.[170] Zudem wurden Zweifel geäußert, inwiefern die Zweckbindung für die Lehre vor Ort überhaupt zu gewährleisten sei.[171] Das Vorhaben biete keine Garantie für verbesserte Studienbedingungen.[172] Mit dem Gesetzesentwurf seien keine Anreize für ein schnelleres Studium verbunden; eher stehe zu erwarten, dass die Studierenden nun mehr arbeiten müssten, um sich ihr Studium zu finanzieren, wodurch die Studienzeiten eher noch verlängert würden.[173] Die Verbesserung der Mitspracherechte für Studierende wurde in Zweifel gezogen.[174] Schließlich wurde nur ein Teil der BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger (nach Pinkwarts Aussage zwei Drittel[175]) von Studiengebühren befreit. Da Rüttgers im Wahlkampf eine Befreiung aller BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger versprochen hatte, wurde dies nun von den Studierendenvertretungen als Brechen von Wahlversprechen angeprangert.[176]

Das Argument, die Hochschulen wettbewerbsfähiger zu machen, wurde von mehreren Seiten angegriffen: So könne es nicht zu einer spürbaren Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit kommen, wenn alle Hochschulen die gleiche Höhe an Gebühren erheben würden.[177] Ferner wurde die Sorge geäußert, der Wettbewerb zwischen kleinen Hochschulen mit wenigen Studierenden und größeren Hochschulen mit mehr Studierenden könne auf diese Weise noch weiter verzerrt werden.[178] Nicht zuletzt wurden auch Sorgen vor einem neuen Gefälle zwischen verschiedenen Bundesländern artikuliert, von denen die einen mit Gebührenfreiheit und

170 Vgl. Stellungnahme 14/55 von Bernhard Nagel, S. 4.
171 Vgl. Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 5-6. – Vgl. Stellungnahme 14/108 des DHV, S. 2.
172 Vgl. Stellungnahme 14/109 des Hauptpersonalrats Verwaltung beim Wissenschaftsministerium, S. 2-3.
173 Vgl. Stellungnahme 14/86 des DSW, S. 2.
174 Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 49.
175 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1282.
176 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/77 des Aktionsbündnisses, S. 6.
177 Vgl. Stellungnahme 14/86 des Deutschen Studentenwerks und der Studentenwerke NRW, S. 3.
178 Vgl. Stellungnahme 14/55 von Bernhard Nagel, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die anderen mit einer besseren Betreuung werben würden.[179] Schließlich wurden noch datenschutzrechtliche Bedenken in Bezug auf die zu übermittelnden Verlaufsdaten für die Gebührenzahlung geltend gemacht.[180] Grundsätzlich wurde die Idee abgelehnt – wie es beispielsweise der „freie zusammenschluss von studentInnenschaften" auf den Punkt brachte –, dass es so etwas wie sozialverträgliche Studiengebühren überhaupt geben könne – auch nicht mit einem Darlehenssystem, das Studierende in die Verschuldung treibe.[181] Im Übrigen gestehe die Landesregierung dieses Problem auch ein, denn andernfalls hätte sie keinen Ausfallfonds vorsehen müssen.[182] Moderate Kritik kam vom LandesSportBund NRW und der Landeskonferenz für den Hochschulsport, die sich in Sorge um die von ihnen vertretene Klientel zeigten. Sie befürchteten das Abbrechen von hoffnungsvollen Spitzensportkarrieren in Folge der Studiengebühren und forderten daher eine Beitragsbefreiung für diese Gruppe.[183]

In den Beratungsprozess eingespeist wurden noch verschiedene Rechtsgutachten, die zu unterschiedlichen Einschätzungen kamen. Johannes Hellermann von der Universität Bielefeld konnte keine grundsätzlichen rechtlichen Bedenken gegen Studiengebühren finden, sah im Gesetzesentwurf allerdings zwei problematische Punkte: einerseits, dass es sich um keine abschließende gesetzliche Regelung, sondern nur um eine bloße Ermächtigung von Hochschulen handelte; andererseits erschien ihm die Erstreckung der Gebührenpflicht auf bereits zuvor immatrikulierte Studierende verfassungsrechtlich bedenklich.[184] Bodo Pieroth von der Universität Münster sah keine grundsätzlichen Gründe, die gegen die Einführung sprachen, bezeichnete allerdings die Verzinsung der Studiengebühren als das Kardinalproblem des Gesetzesentwurfs. Dies verstoße gegen den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz und benachteilige insbesondere finanzschwächere Studierende bei der Rückzahlung. Gleiches gelte für die Nicht-

179 Vgl. Tanjev Schultz: Im Schatten der Leuchttürme, in: Süddeutsche Zeitung vom 22. April 2006.
180 Vgl. Stellungnahme 14/75 der Landesdatenschutzbeauftragten, S. 2-4. – Vgl. Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 16-19.
181 Vgl. Stellungnahme 14/115 des fzs, S. 2. – Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 3.
182 Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 15.
183 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/121 der Landeskonferenz NRW für den Hochschulsport/Landessportbund NRW vom 1. Januar 2006, S. 1-2.
184 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/87 von Prof. Dr. Johannes Hellermann von der Universität Bielefeld vom 26. Januar 2006, S. 5-12.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

berücksichtigung von Schwangerschaft im Gegensatz zur Kindererziehung nach § 8 Abs. 3.[185] Auch wenn Hellermann und Pieroth in ihren Gutachten betonten, dass sie nur aus rechtlicher Perspektive Stellung nähmen, die Entscheidung letzten Endes aber eine politische sei, so ist der Tenor unüberhörbar, dass nur Detailregelungen, nicht aber die grundsätzliche Einführung in Frage gestellt wurde. Konträr dazu positionierte sich Bernhard Nagel, der in seinem Gutachten die rechtliche Ebene mehrfach verlies und auch allgemein politisch und sozialphilosophisch Stellung bezog. So forderte er u.a. anstelle von Studiengebühren die Erhöhung des Spitzensteuersatzes und mochte Gerechtigkeitsfragen nicht durch „neoliberale" Theorien auf Tauschgerechtigkeit reduzieren, sondern wollte sie in einem umfassenderen Sinne als austeilende Gerechtigkeit an Aristoteles, Thomas von Aquin und John Rawls orientiert sehen.[186] Dergleichen Verweise auf „das große Ganze" waren ein typisches Stilmittel der Gesetzesgegnerinnen und -gegner. So schrieb beispielsweise das Landes-ASten-Treffen NRW, die Einführung wiederspreche den „Grundsätzen der europäischen Aufklärung und des Humanismus, in deren Tradition zu stehen sich vor allem die BRD an anderer Stelle gerne beruft".[187]

Die Rechtsgutachten beschäftigten sich zudem noch mit der Kompatibilität des Gesetzesentwurfs mit dem Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966), an den auch das Urteil des Verfassungsgerichts erinnert und der auch in der medialen Diskussion zu den Studiengebühren rezipiert wurde.[188] In diesem wurde die allmähliche Kostenfreiheit von Hochschulbildung gefordert. In Hellermanns Rechtsgutachten wurde dazu argumentiert, dass „man hieraus schwerlich durchschlagende Einwände gegen die Einführung von Studiengebühren" ableiten könne, solange die Zugänglichkeit zum Hochschulsystem nach Befähigung gewahrt bleibe.[189] In Pieroths Gutachten wurde ebenfalls die Auffassung vertreten, dass bei der Gewährleistung eines diskriminierungs-

185 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/114 von Prof. Bodo Pieroth von der Universität Münster vom 25. Januar 2006, S. 1, 4-6.
186 Stellungnahme 14/55 von Bernhard Nagel, S. 5, S. 6. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 27.
187 Stellungnahme 14/76 des LAT NRW, S. 19.
188 Vgl. etwa Reinhard Müller: Studiengebühren rechtwidrig?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. Dezember 2005.
189 Vgl. Stellungnahme 14/87 von Johannes Hellermann, S. 2. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

freien Zugangs zum Studium die Einführung von Gebühren nicht gegen den UN-Sozialpakt verstoße.[190]

4.1.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Schon bei der ersten Lesung zum Gesetzesentwurf Anfang Dezember 2005 im Düsseldorfer Landtag war zu erkennen, dass die Opposition angesichts der politischen Mehrheiten die Chance, die Studienbeiträge noch zu verhindern, aufgegeben hatte. Hannelore Kraft (SPD) begann ihre Rede als Antwort auf Minister Pinkwart (FDP) mit dem Hinweis, dass sie die Schlachten der Vergangenheit auf grundsätzlichem Terrain nicht mehr schlagen wolle, sondern nur einen einzigen Aspekt der Gesetzesvorlage aufgreifen werde, nämlich die nicht vorhandene „Geld-zurück-Garantie".[191] Es war den organisierten Studierendenvertretungen nicht gelungen, im Umfeld der parlamentarischen Debatte einen nennenswerten Protest zu organisieren. Dies empfanden die Regierungsvertreterinnen und -vertreter als Bestätigung ihres Kurses und ließen es sich nicht entgehen, ostentativ auf die vergleichsweise bescheidene Zahl von etwa 2.000 Demonstranten vor dem Landtag im Verhältnis zu den deutlich größeren Protesten bei der Einführung des Gesetzes zu den Studienkonten unter Rot-Grün ein Jahr zuvor hinzuweisen.[192] Dies kulminierte in der Aussage Christian Lindners (FDP), der vor dem Plenum zu Protokoll gab: „Stell dir vor, es ist Studienbeitragsdemo, und keiner geht hin."[193] Die hohe Emotionalität der Debatte und das Geplänkel zwischen Lindner und den verbliebenen lautstarken Demonstrierenden auf der Tribüne konnten nicht darüber hinweg täuschen, dass man sich auch im Lager der Gegnerinnen und Gegner mit der Unausweichlichkeit der Einführung abgefunden hatte.

Im Wissenschaftsausschuss, der vom Landtag mit der Vorlage einer Beschlussempfehlung für das Plenum federführend beauftragt worden war, wurde das überarbeitete Gesetz Anfang Februar von den Fraktionsvertreterinnen und -vertretern unterschiedlich beurteilt. Für die Opposition stand fest, dass sich aus der Öffentlichen Expertenanhörung vom 26. Januar

190 Vgl. Stellungnahme 14/114 von Bodo Pieroth, S. 2-3. – Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 19.
191 Vgl. Plenarprotokoll 14/14, S. 1284.
192 Vgl. ebd., S. 1283, 1288.
193 Vgl. ebd., S. 1291.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und den schriftlichen Stellungnahmen grundsätzliche Bedenken gegen das Gesetzesvorhaben ergäben, wohingegen die Regierungsvertreterinnen und -vertreter nur noch von einem Feinschliff bei verschiedenen Details sprachen. Der zuständige Minister Pinkwart konzedierte, insbesondere die datenschutzrechtlichen Bedenken würden sehr ernst genommen und aufgegriffen.[194] Ganz ähnlich stellte sich der Diskussionsprozess im mitberatenden Haushalts- und Finanzausschuss dar, der letztlich mit den Stimmen von CDU und FDP gegen die Stimmen von SPD und Grünen dem Landtag empfahl, dem Gesetzesentwurf der Landesregierung zuzustimmen.[195]

Welche Folgen hatten die Ausschussberatungen und die öffentlichen Stellungnahmen für die Weiterentwicklung des Gesetzesentwurfs? Die Regierungsfraktionen sahen sich vor allem veranlasst, auf die Sorgen der Hochschulen vor kompensatorischen Kürzungen einzugehen. CDU und FDP brachten flankierend zum überarbeiteten Gesetzesentwurf am 9. März 2006 einen Entschließungsantrag ein, der noch einmal explizite Zusicherungen gab: Investitionen im Hochschulbereich sollten auf der Grundlage der bisherigen Haushalte verstetigt werden und Studiengebühren seien haushaltsrechtlich wie Drittmittel zu behandeln.[196] In das Gesetz wurden verschiedene Ergänzungen eingearbeitet: Die wichtigste Neuerung betraf die Ausformulierung eines Mindeststandards für bestimmte Gruppen, die nach Antrag Anspruch auf eine Ermäßigung oder Befreiung von den Beiträgen geltend machen konnten. Dies galt konkret für Studierende mit Kindern, für Studierende in gewählten Hochschulämtern, für Studierende, die Gleichstellungsaufgaben nachkamen sowie für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung. Zudem wurde neu aufgenommen, dass Hochschulen auf besondere Bedürfnislagen vor Ort flexibel reagieren und über den Mindeststandard hinaus weitere Befreiungen und Ermäßigungen vorsehen konnten (§ 8, Abs. 3). Mit diesen Neuerungen kam die Regierung den Anliegen, die die Hochschulvertretungen und auch die Studierendenvertretungen in der Öffentlichen Anhörung und in den Stellungnahmen vorgetragen hatten, partiell entgegen. Es handelte sich um die Aufnahme weiterer sozialpolitischer Abfederungselemente. Dies war übrigens die einzige Ergänzung, bei der sich die Ausschussvertre-

194 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: 7. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. Februar 2006, APr 14/123, S. 8.

195 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: 13. Sitzung des Haushalts- und Finanzausschusses vom 9. Februar 2006, APr 14/122.

196 Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU/FDP vom 9. März 2006, Drs. 13/1443, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ter von SPD und Grünen bei der Abstimmung enthielten, während sie bei allen anderen Änderungen gegen die Regierungsmehrheit stimmten.[197]

Auf der anderen Seite wurde eine Exmatrikulationsmöglichkeit für Studierende vorgesehen, bei denen kein Darlehensvertrag zu Stande kommen werde bzw. bei der Nichtentrichtung von Beiträgen vorgesehen (§ 12 Abs. 1). Dies war eine gewisse Verschärfung im Vergleich zum ursprünglichen Entwurf. Es wurde neu eingeführt, dass eine Verletzung von Verfahrens- oder Formvorschriften nach Ablauf eines Jahres der Bekanntmachung der Beitragssatzung nicht mehr geltend gemacht werden konnte (§ 20) – eine wenig studierendenfreundliche Regelung, die den Hochschulen eine höhere Rechtssicherheit garantieren sollte. Außerdem wurde mit verschiedenen, Details betreffenden Bestimmungen weitere datenschutzrechtlichen Präzisierungen vorgenommen, mit denen man auf die Bedenken der Datenschutzbeauftragten einging (§ 9, Abs. 1; § 16, Abs. 1). Die NRW-Bank wurde verpflichtet, personenbezogene Daten an den Ausfallfonds zu melden, wenn dies erforderlich sei (§ 18, Abs. 5). Schließlich sah man sich auch veranlasst, den Hochschulen die Erhebung der Beiträge durch eine zusätzliche Vorschrift als Selbstverwaltungsangelegenheit der Körperschaft noch einmal explizit zuzuweisen (Art. 3, Abs. 6), um sich gegen verfassungsrechtliche Bedenken abzusichern, die Hochschulen dürften die Beiträge gar nicht selbstständig erheben.

Exakt jener Aspekt war es, der in der letzten Phase des parlamentarischen Beratungsprozesses noch einmal zu Diskussionen führte. Kurz vor der zweiten Lesung des Gesetzes im Landtag starteten die Grünen mit einem neuen Rechtsgutachten des Verfassungsrechtlers Georg Hermes von der Universität Frankfurt einen letzten Versuch, das Gesetz noch zu Fall zu bringen.[198] In dem Gutachten wurde argumentiert, dass der Gesetzgeber in unzulässiger Weise Fragen des Hochschulzugangs an die Hochschulen delegiere, was politisch und verfassungsrechtlich bedenklich sei, weil es einen Verstoß sowohl gegen die allgemeine Gleichheit als auch gegen die Freiheit der Ausbildung darstelle.[199] Dieses Gutachten wurde am Montag, dem 6. März dem Wissenschaftsministerium mit der Bitte um Stellung-

197 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. März 2006, Drs. 14/1179, S. 9.

198 Vgl. Hans-Jörg Heims: Absage an Studiengebühren, in: Süddeutsche Zeitung vom 7. März 2006.

199 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: 8. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. März 2006, APr 14/139, S. 15-17. – Vgl. Drs. 14/1179, S. 6-7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nahme übersendet, woraufhin Minister Pinkwart (FDP) am 9. März antwortete: „Soweit der Gutachter […] verfassungsrechtliche Monita vorträgt, hat die Landesregierung eine dezidiert andere Rechtsauffassung."[200] Das Gutachten und die aus ihrer Sicht unzureichende Antwort des Ministers nahmen die Grünen zum Anlass für einen Antrag, die zweite Lesung noch einmal verschieben und von der Tagesordnung des Landtags nehmen zu lassen, was jedoch mit den Stimmen der Regierungsfraktionen abgelehnt wurde.[201]

Die Auseinandersetzung um dieses Gutachten war der einzige neue Aspekt, der in der parlamentarischen Aussprache zum Thema Studiengebühren diskutiert wurde. Die klassischen Argumentationsmuster vom Hinweis auf die desolaten Zustände an den Hochschulen über die dezidiert sozialpolitische wie freiheitliche Ausgestaltung des Gesetzesentwurfs von Seiten der Regierungsfraktionen[202] wurden ebenso erneut variiert wie die bekannten Vorwürfe einer Spaltung der Hochschullandschaft, des Etikettenschwindels bei der „Geld-zurück-Garantie" bis hin zum Sozialabbau für Studierende auf Seiten der Oppositionsfraktionen[203]. Die Grünen führten mit Bezug auf das Hermes-Gutachten noch einmal etwas genauer als im vorangegangenen Beratungsprozedere aus, dass die Einführung von Gebühren aus ihrer Sicht mit einer bedenklichen Entstaatlichung der Hochschulen einhergehe.[204] Generell war das rhetorische Mittel der Überhöhung eine typische Argumentationsfigur der Debatte. Nüchtern und sachlich betrachtet war mit der Einführung der Studiengebühren ebenso wenig eine von SPD und Grünen befürchtete generelle Privatisierung der Hochschulen verbunden wie ein von CDU und FDP erhofftes grundsätzliches Aufblühen und eine Sanierung der NRW-Hochschulen zu erwarten stand. Es handelte sich zweifellos um einen Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung, aber keinesfalls um eine so grundsätzliche Zäsur – weder in positiver noch in negativer Hinsicht –, wie es die Parteien jeglicher Couleur glauben machen wollten.

Die Fraktion von Bündnis 90/Die Grünen konnte sich mit ihrem Antrag, den Gesetzesentwurf auf der Grundlage der von ihnen neu vorgetragenen verfassungsrechtlichen Bedenken an den Wissenschaftsausschuss zur

200 Zit. nach Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/23 vom 15. März 2005, S. 2311-2329.
201 Vgl. ebd., S. 2312.
202 Vgl. ebd., S. 2313, 2314, 2316, 2322.
203 Vgl. ebd., S. 2317, 2318.
204 Vgl. ebd., S. 2319.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

weiteren Beratung zurück zu überweisen, nicht durchsetzen.[205] So wurde der Gesetzesentwurf schließlich mit den Stimmen der Regierungsmehrheit gegen die Stimmen der beiden Oppositionsparteien angenommen.[206] Was der Opposition allerdings noch gelang, war die Ansetzung einer dritten Lesung, die ohne Abstimmung auf Antrag einer Fraktion nach § 73 der Geschäftsordnung des Landtags anberaumt werden musste.[207] In dieser dritten Lesung kamen keine neuen Aspekte mehr zur Sprache. Das entsprechende Plenarprotokoll liest sich stellenweise wie eine Wiederholung der zweiten Lesung des Tags zuvor. Somit wurde das Gesetz schließlich am 16. März 2006 nach der dritten Lesung mit den Stimmen der Koalitionsfraktionen CDU und FDP und gegen die Stimmen von SPD und Grünen ebenso verabschiedet wie der Entschließungsantrag der Regierungsfraktionen mit der Zusicherung, dass die Beitragseinführung keine weiteren Kürzungen im Landeshauhalt für die Hochschulen zur Folge haben sollte.[208] Damit war Nordrhein-Westfalen nach Niedersachsen und Baden-Württemberg das dritte Bundesland, das Studiengebühren einführte. Ab dem Sommersemester 2007 wurden die an Nordrhein-Westfalens 33 staatlichen Hochschulen immatrikulierten Studierenden zur Kasse gebeten.

4.1.4 Das Hochschulfreiheitsgesetz

4.1.4.1 Die Ausgangssituation

Das bei Amtsantritt von Schwarz-Gelb gültige Hochschulgesetz datierte aus dem Jahr 2000[209] und war nach einigen Novellierungen zwischen 2003 und 2005 zuletzt durch das im Vorkapitel analysierte, im März 2006 verabschiedete Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFFG) geändert worden. Dieses Gesetz hatte seinerzeit das vorige Universitätsgesetz und das vorige Fachhochschulgesetz zu einem einzigen Hochschulgesetz zusammengeführt, das für beide Institutionen galt. Es hatte erstmals Evaluationen als Element einer systemati-

205 Vgl. ebd., S. 2329.
206 Vgl. ebd., S. 2328.
207 Vgl. ebd., S. 2328.
208 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/24 vom 16. März 2005, S. 2453-2460, S. 2459.
209 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 14. März 2000, in: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=2455&vd_back=N190&sg=&menu=1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schen Qualitätsverbesserung vorgesehen. Zudem wurde zum ersten Mal die Berufung zum Professor bzw. zur Professorin nicht nur durch den Nachweis der Habilitation, sondern durch äquivalente Leistungen ermöglicht. Die Hochschulen mussten nicht länger jede Studien- und Prüfungsordnung, sondern nur noch die Grundordnungen dem Ministerium zur Genehmigung vorlegen. Die Umwidmung von Professuren wurde den Hochschulen selbst überlassen und dem Bereich der staatlichen Kontrolle entzogen. Das Rektorat sollte mit diesem Gesetz von 2000 nicht mehr nur vornehmlich repräsentative Funktionen erfüllen, sondern zu einer „lenkenden ‚Exekutive'"[210] der Universität ausgebaut werden. An diesen exemplarisch herausgegriffenen Elementen lässt sich ablesen, dass dieses Gesetz bereits wesentliche Elemente der neuen Governance-Strukturen sowie der größeren Autonomie für die Hochschulen vorwegnahm. Bereits bei diesem Gesetz hatte sich die damalige rot-grüne Landesregierung auf die Fahnen geschrieben, „die staatlichen Vorgaben und Regeln auf ein Minimum zurück[zu]führen und den Hochschulen größtmögliche Gestaltungsfreiheit und Verantwortung bei der Organisation ihrer Angelegenheiten und bei der Organisation ihres Studiums [zu] geben."[211] Die zuständige Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Gabriele Behler (SPD) sprach sich zwar für mehr hochschulpolitische Autonomie, weniger staatliche Steuerung, leistungsbezogene Elemente im Besoldungssystem und eine Praxisorientierung in Lehre und Forschung aus.[212] Auf der anderen Seite hielt sie jedoch wenig von jeglicher Form der Privatisierung und stellte unmissverständlich klar: „Die Hochschulen dürfen als Stätten des rationalen Diskurses und der Aufklärung nicht einfach Kosten-Nutzen-Rechnungen unterworfen werden. Der Staat muss auch für nicht unmittelbar verwertbare Forschung und Lehre Sorge tragen und sie garantieren."[213]

Die CDU-Fraktion im NRW-Landtag war schon damals bereit gewesen, noch weiter zu gehen und hatte eine grundsätzliche Reform des nordrhein-westfälischen Hochschulwesens im Sinn. Im Umfeld des parlamentarischen Aushandlungsprozesses zum neuen Hochschulgesetz von 2000 hatte die CDU-Fraktion einen umfassenden Katalog an Eckpunkten

210 Gabriele Behler: Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen, Bonn 2000, S. 160.
211 Ebd., S. 158.
212 Vgl. ebd., S. 151-153, S. 165-166.
213 Ebd., S. 159.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vorgelegt, wie eine neue Hochschulpolitik auszusehen habe.[214] In diesem Antrag waren bereits einige Aspekte enthalten, die nun auch im Gesetzesentwurf vorgesehen waren, so etwa die Entlassung der Hochschulen aus der staatlichen Verantwortung, die Einführung von Zielvereinbarungen und Globalbudgets, die Bestellung eines Hochschulrats sowie die Möglichkeit, Hochschulen als „unternehmensähnliche Organisationen" zu konzipieren.[215] Die Ankündigung zur Umsetzung dieser Pläne war ein wichtiges Wahlversprechen von CDU und FDP gewesen.[216] Ähnlich wie bei der Einführung der Studiengebühren verlor die Landesregierung nicht viel Zeit und brachte drei Monate nach der Einführung der Studiengebühren am 19. Juni 2006 den nächsten wichtigen hochschulpolitischen Gesetzesentwurf in den parlamentarischen Prozess ein.[217]

4.1.4.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

Der ursprüngliche Referentenentwurf hatte in den vorangegangenen Monaten an verschiedenen Stellen Nachbesserungen erfahren, mit denen auf Kritik aus unterschiedlichen Richtungen reagiert worden war. Die diesbezüglichen Gespräche und Dokumente sind nicht zugänglich, einige Aspekte lassen sich aber aus den Stellungsnahmen zum im Parlament eingebrachten Regierungsentwurf rekonstruieren. Insbesondere die Möglichkeit der Insolvenz von Hochschulen hatte im Vorfeld zu großen Diskussionen geführt.[218] Das Land sollte anders als ursprünglich vorgesehen nun doch im Falle einer insolventen Hochschule haften, und zwar für alle finanziellen Verbindlichkeiten in Bezug auf Löhne, Gehälter und Vergütungen der Beschäftigten. Im Falle der Zahlungsunfähigkeit einer Hochschule konnte die Regierung der betreffenden Hochschule ein verbindliches Haushaltssi-

214 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU vom 23. Februar 2000, Drs. 12/4714.
215 Vgl. ebd., S. 5-7.
216 Vgl. hierzu Kapitel 4.1.1.
217 Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 19. Juni 2006, Drs. 14/2063.
218 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams der Universität Bielefeld vom 12. April 2006, S. 3. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/535 des Deutschen Hochschulverbands vom 24. April 2006, S. 2-4. – Vgl. Johannes Nitschmann: Land haftet für Universitäten, in: Süddeutsche Zeitung vom 31. Mai 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

cherungskonzept vorschreiben (§ 5 HFG).[219] Die Bestimmungen für den Fall der drohenden Insolvenz waren deutlich moderater gestaltet worden als ursprünglich vorgesehen. Andererseits wurde die zunächst vorgesehene Rücknahmepflicht des Landes für Beamtinnen und Beamte im Falle der Hochschulauflösung wieder entfernt.[220] Nach juristischen Einschätzungen war im eingereichten Entwurf allerdings noch immer nicht klar geregelt, was mit freigesetzten Hochschullehrenden im Beamtenstatus im Falle der Insolvenz einer Hochschule geschehen würde.[221] Das neue Gremium des Hochschulrats war von Anfang an ein besonders kontroverser Gegenstand in der Debatte um das neue Gesetz gewesen. Die diesbezüglichen Gesetzespassagen wurden mehrfach überarbeitet (§ 21 HFG). So wurde u.a. die Zuständigkeit für die Bestimmung der Anzahl von nichthauptamtlichen Vizepräsidiumsmitgliedern von der Regelung durch die universitätsinterne Grundordnung auf den Hochschulrat übertragen.[222] Außerdem hatte die Regierung die zuvor geplante Streichung der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung aus dem Katalog der gesetzlich verankerten Aufgaben von Hochschulen wieder zurückgenommen (§ 3 HFG).[223]

Es waren insofern im Vorfeld eine Menge an Diskussionen und Kontroversen eröffnet worden, die im parlamentarischen Aushandlungsprozess ihre Fortführung finden sollten. Beispielsweise war die uneingeschränkte Verpflichtung zur Anwendung der für das Land geltenden Tarifverträge (§ 34 HFG) im ursprünglichen Referentenentwurf noch nicht enthalten gewesen, was in der ins Parlament eingebrachten Fassung korrigiert worden war.[224] Minister Pinkwart (FDP) betonte bei der ersten Lesung auch

---

219 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/514 der Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen vom 27. Juli 2006, S. 2. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/526 des DBB Beamtenbund und Tarifunion NRW vom 11. August 2006, S. 2. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/539 der Hochschulrektorenkonferenz vom 14. August 2006, S. 1.

220 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 17.

221 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/546 von Prof. Dr. Volker Epping (Universität Hannover) zum Hochschulfreiheitsgesetz vom 23. August 2006, S. 1-2.

222 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 2.

223 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten beim MIWFT NRW vom 19. Juli 2006, S. 3-4.

224 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 17. – Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV, S. 6. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/33 vom 21. Juni 2006, S. 3601-3617, S. 3604.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nachdrücklich, dass die inhaltlichen Wünsche der Landesrektorenkonferenz eins zu eins in den Gesetzesentwurf eingearbeitet worden seien,[225] wohingegen Ruth Seidl (Grüne) Pinkwart vorwarf, der ursprüngliche Referentenentwurf sei im Lichte vernichtender Kritik aus der Hochschullandschaft nur verbal entschärft worden, inhaltlich habe sich nichts verändert[226].

Die Notwendigkeit des neuen Gesetzes wurde in den einleitenden Erläuterungen damit begründet, die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der NRW-Hochschulen steigern zu wollen. Wissenschaft und Forschung stünden unter einem immer größer werdenden Wettbewerbsdruck: Um diesem standhalten zu können, bedürfe es grundlegend veränderter Rahmenbedingungen.[227] Die Rednerinnen und Redner der Regierungsfraktionen nannten in der ersten Lesung dementsprechend einige desolate Zahlen zur NRW-Hochschulpolitik, etwa das Betreuungsverhältnis von Studierenden zu Professorinnen und Professoren (NRW: 1:82; Bundesschnitt 1:53), die niedrigen Pro-Kopf-Ausgaben des Landes pro Studierendem (NRW 6.900 Euro; Bundesschnitt 7.300 Euro) oder die verhältnismäßig lange durchschnittliche Studiendauer (11,9 Semester, bundesweit die drittschlechteste Quote).[228]

Minister Pinkwart (FDP) gab drei handlungsleitende Parolen aus: „Wer Qualität will, muss Freiheit geben. […] Wer Exzellenz will, muss Wettbewerb akzeptieren. […] Wer Schrittmacher sein will, muss Entscheidungsstärke zulassen."[229] Als Kronzeugen für NRW als Schrittmacher in Bezug auf mehr Freiheit zitierte er den DHV-Präsidenten Bernhard Kempen und in Bezug auf die Stärkung der Entscheidungs- und Verantwortlichkeitsstrukturen den Konstanzer Philosophen und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß.[230] Mit dergleichen Bezugnahmen auf Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis sollte die eigene Position gewissermaßen nobilitiert werden – ein beliebtes rhetorisches Mittel in der parlamentarischen Auseinandersetzung, das in der ersten Lesung zum Gesetzesentwurf bemerkenswert häufig sowohl von den Rednerinnen und Rednern der Regierungs- als auch der Oppositionsfraktionen bemüht wurde. Dies ging sogar so weit, dass Christian Lindner (FDP) ausführte, selbst Papst Bene-

225 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3605.
226 Vgl. ebd., S. 3609.
227 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 19. Juni 2006, Drs. 14/2063, S. 1.
228 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3611.
229 Vgl. ebd., S. 3602-3603.
230 Vgl. ebd., S. 3602-3603.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dikt XVI. – seines Zeichens früher einmal Hochschullehrer an den NRW-Universitäten Bonn und Münster – habe den Ministerpräsidenten Jürgen Rüttgers (CDU) bei einer Audienz ermuntert, den NRW-Hochschulen wie geplant mehr Selbstständigkeit zu geben.[231] Diese von Lindner nicht ganz ohne Augenzwinkern vorgetragene Episode wurde von Karl Schultheis (SPD) ebenfalls nicht ohne humoristischen Unterton mit der Entgegnung gekontert, der Vatikan sei wohl nicht gerade der beste Kronzeuge für Fragen der Autonomie.[232]

Doch wie sahen nun unabhängig von diesen rhetorischen Spielereien die mit dem Gesetzesentwurf eingebrachten Änderungen inhaltlich aus? Folgende prinzipielle Änderungen waren vorgesehen: (1) eine Verselbstständigung der Universitäten als Körperschaften des öffentlichen Rechts zu Lasten ihres bisherigen Doppelcharakters als Körperschaften und staatliche Einrichtungen; (2) eine Verbesserung der Leitungsstrukturen sowie den Ausbau von Wahlmöglichkeiten in der selbst gegebenen Hochschulverfassung; (3) eine größere Eigenverantwortung verbunden mit der Ersetzung der ministeriellen Steuerung durch die ergebnisorientierte Steuerung und der Abschaffung der Fachaufsicht; (4) eine Reduzierung von Regelungsvorschriften.[233] Auch wenn eine Reduzierung der Vorschriften von vormals 122 auf 83 erfolgte, so ging dies manchen Expertinnen und Experten nicht weit genug.[234] Entgegen der Ankündigung in der Koalitionsvereinbarung waren keine Regelungen zur Übertragung der Hochschulliegenschaften vom BLB auf die Hochschulen vorgesehen. Dies wurde nur in einem Modellversuch mit zwei ausgewählten Hochschulen erprobt.[235] In der Summe liefen die geplanten Veränderungen ohne jeden Zweifel auf einen fundamentalen Paradigmenwechsel in der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik hinaus. Minister Pinkwart (FDP) kündigte nicht weni-

231 Vgl. ebd., S. 3610.
232 Vgl. ebd., S. 3612.
233 Vgl. Gesetzesentwurf der Landeregierung (HFG), Drs. 14/2063, S. 1-2.
234 Ein Rechtsgutachten von Prof. Siekmann (Universität Frankfurt) monierte, dass der Gesetzestext immer noch zu lang und zu detailverliebt ausgefallen sei. Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/548 von Prof. Dr. Helmut Siekmann (Universität Frankfurt) zum Hochschulfreiheitsgesetz vom 24. August 2006, S. 16-17. – Vgl. ebenso Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 14. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 24. August 2006, APr 14/239, S. 46.
235 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/538 der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. August 2006, S. 6. Es handelte sich um die Universität zu Köln und die Fachhochschule Bonn/Rhein-Sieg.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ger als „eine neue Ära der Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen“ an, NRW bekomme „das mit weitem Abstand freiheitlichste Hochschulrecht aller Bundesländer“.[236] Karl Schultheiß (SPD) verunglimpfte das Gesetz als „vermeintliche Kulturrevolution“,[237] womit die Tragweite der vorgesehenen Reformen implizit zugestanden wurde, freilich mit anprangerndem Duktus. In der Tat wird man das Gesetzesvorhaben rückblickend als eine der umfangreichsten Hochschulreformen der Nachkriegsgeschichte in NRW charakterisieren können. Dementsprechend kontrovers war die politische Debatte zu Ausmaß, Tempo, zur politischen Umsetzbarkeit sowie zu den erwarteten Konsequenzen.

Die Tragweite der Reformen war Thema eines von der SPD-Fraktion eingebrachten Antrags, der in der Plenardebatte gemeinsam mit dem Gesetzesentwurf verhandelt wurde.[238] Kern dieses Antrags war die Forderung an die Landesregierung, den Gesetzesentwurf zurückzuziehen und in einem breiten Dialogprozess mit allen Akteuren Eckpunkte für ein neues Hochschulgesetz zu erarbeiten. Einige Vorschläge für solche Eckpunkte wurden bereits unterbreitet: Die Senate an den Hochschulen sollten gestärkt und der Hochschulrat auf die Rolle eines Beratungsgremiums reduziert werden. Der Staat möge sich aus der Detailsteuerung zurückziehen, nur noch Evaluationsaufgaben übernehmen und ansonsten weitgehend auf die Rolle einer Servicestelle für die Hochschulen reduziert werden.[239] Mit diesem Antrag wurde die strategische Argumentation der Opposition für die parlamentarische Debatte vorbereitet. Die Rednerinnen und Redner warfen neben inhaltlichen Aspekten der Regierung in erster Linie vor, sie wolle das Gesetzesvorhaben im Eilverfahren durch das Parlament „peitschen“ und gestehe den Reformen angesichts ihrer Tragweite und der geäußerten Kritik nicht die notwendige Gründlichkeit, Ruhe und Zeit zu.[240] Minister Pinkwart (FDP) warf der Opposition vor, dass man sich gemeinsam auf einen Zeitplan verständigt habe und dass der von der SPD eingebrachte Antrag schlussendlich nicht auf eine Reform, sondern allenfalls auf einen „aufpolierte[n] status quo“ hinauslaufe.[241] SPD und Grüne wiederum argumentierten, sie seien durchaus für mehr Autonomie an den Hochschulen, dies müsse allerdings mit einem klaren Bekenntnis

236 Plenarprotokoll 14/33, S. 3602.
237 Ebd., S. 3614.
238 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD „Für ein moderneres und liberaleres Hochschulgesetz“ vom 13. Juni 2006, Drs. 14/2095.
239 Vgl. ebd., S. 1-2.
240 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3606-3607, S. 3609-3610.
241 Vgl. ebd., S. 3603.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zur inneruniversitären Demokratie und zur Gruppenuniversität ebenso einhergehen wie mit einem wirklichen Bürokratieabbau.[242]

Wie in nahezu jeder Debatte um grundlegende Hochschulreformen durfte auch in der parlamentarischen Auseinandersetzung um das Hochschulfreiheitsgesetz der Rekurs auf Wilhelm von Humboldt nicht fehlen. Minister Pinkwart (FDP) forderte, das Humboldt'sche Ideal neu zu denken, da man nicht zwingend erwarten könne, dass eine Hochschule, die in einigen Fächern hervorragend ausbilde, zugleich in allen anderen Bereichen in der internationalen Liga der Spitzenforschung spielen könne.[243] Ruth Seidl (Grüne) warf der Regierung vor, vom Humboldt'schen Ideal wäre nach einer Verabschiedung dieses neuen Gesetzes nicht mehr viel zu erkennen.[244] Christian Lindner (FDP) hingegen versicherte, dass nur durch strategisches Wissenschaftsmanagement das Humboldt'sche Ideal von Forschung und Lehre für die Zukunft gesichert werden könne.[245] Diese Äußerungen belegen die bereits weiter oben angedeutete Beobachtung, dass der Bezug auf Wilhelm von Humboldt in bildungspolitischen Debatten zu einer Leerformel ohne inhaltlichen Gehalt verkommen ist, aber als Element der rhetorischen Folklore unverzichtbar zu sein scheint. Im Schulausschuss argumentierte die Opposition, den Gesetzesentwurf allein schon deshalb ablehnen zu müssen, weil er die Lehramtsaus- und -fortbildung nicht angemessen absichere. Dem wurde von Seiten der Regierungsfraktionen entgegen gehalten, dass es sich beim Hochschulfreiheitsgesetz um eine *lex generalis* handele, die die grundlegenden Ordnungsprinzipien des Hochschulbetriebs regele; eine Reform der Lehramtsausbildung sei indes in Arbeit und würde im kommenden Jahr auf den Weg gebracht werden.[246]

Sortiert man die verschiedenen Positionen nach Befürwortung und Ablehnung, fanden sich auf der Pro-Seite Organisationen wie das CHE, die IHK und die Arbeitgeberverbände. Der Entwurf wurde von diesen der Wirtschaft nahe stehenden Interessenvertretungen unisono als zukunftsfähig und wegweisend bezeichnet, allerdings hätte man sich den wirtschaftsnahen Kurs der Landesregierung noch offensiver gewünscht und erwartete

242 Vgl. ebd., S. 3607, S. 3615. – Vgl. Antrag der SPD-Fraktion, Drs. 14/2095, S. 2.
243 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3603.
244 Vgl. ebd., S. 3609.
245 Vgl. ebd., S. 3612.
246 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 29. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 18. Oktober 2006, APr 14/274, S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

weitere Schritte für die Zukunft.[247] Die Stellungnahme des CHE sticht dadurch hervor, dass sie den Gesetzesentwurf in den höchsten Tönen lobte und als wegweisend und Maßstäbe setzend bezeichnete.[248] Wichtige Elemente der im Vorfeld vom CHE ausgearbeiteten „10 Forderungen" an das neue nordrhein-westfälische Hochschulgesetz hatten Eingang in den Gesetzestext gefunden.[249] Die Kritik beschränkte sich weitgehend auf Aspekte, die dem CHE nicht weit genug gingen: Es wurde beispielsweise moniert, dass Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer weiterhin Beamte sein sollen und gefordert, dass auch die Liegenschaften den Hochschulen übertragen werden sollten.[250] Vereinzelte Stimmen warfen Innovationsminister Pinkwart (FDP) vor, sich zum Büttel des CHE zu machen, indem er dessen 10 Punkte-Papier „brav in Gesetzesform" gegossen habe und kritisierten gleichzeitig den ausbleibenden breiten Protest der Professorinnen und Professoren, die versagt hätten und ihrer Degradierung als selbständige Fachvertreterinnen und Fachvertreter nichts entgegen setzen würden.[251] Die Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in NRW hätte sich bei aller grundsätzlichen Zustimmung noch mehr Spielraum bei der inneren Organisation der Hochschulen gewünscht. Außerdem fehle es an unternehmerischem Know-how und Führungskompetenz in der Selbstverwaltung, sodass die Hochschulen in der vorgesehenen Frist vor schwer lösbare Anpassungsprobleme gestellt würden.[252] Die Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände warnte trotz großem Lob für das Gesetz vor neuen bürokratischen Hürden bei der vorgesehenen Akkreditierung[253] und schlug vor, zusätzlich eine unbürokratische Forschungsprämie für

247 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/513 des CHE vom 25. Juli 2006. – Vgl. Stellungnahme 14/514 IHK NRW. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/516 der Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen vom 7. August 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/547 der IHK vom 22. August 2006.

248 Vgl. Stellungnahme 14/513 des CHE, S. 1. – Vgl. APr 14/239, S. 34.

249 Vgl. CHE: Zehn Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen vom 20. Dezember 2005, in: www.che.de/downloads/Zehn_Anforderungen_Hochschulgesetz_NRW_422_440.pdf.

250 Vgl. Stellungnahme 14/513 des CHE, S. 2.

251 Vgl. zum Beispiel den Feuilletonartikel der Wuppertaler Romanistin Ursula Link-Heer: Warum machen alle mit? Nach Diktat reformiert. Wir Bertelsmann-Professoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. August 2006.

252 Vgl. Stellungnahme 14/514 der Vereinigung der IHK NRW, S. 1-3.

253 Vgl. Stellungnahme 14/516 der Arbeitgeberverbände NRW, S. 2. – Vgl. APr 14/239, S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

drittmittelstarke Universitäten einzubauen.[254] Die von den der Wirtschaft nahe stehenden Institutionen gemachten Verbesserungsvorschläge liefen zumeist auf eine Verschärfung und nicht auf eine Abmilderung des von der Landesregierung eingeschlagenen Kurses hinaus.

Ebenso auf der befürwortenden Seite fanden sich weitgehend die Hochschul- und Universitätsleitungen in NRW sowie die HRK, der DHV[255] und das DSW, wenngleich hier die Zustimmung insgesamt etwas zögerlicher und vorsichtiger ausfiel[256]. Der Zugewinn an Autonomie für die Hochschulen wurde zwar unterstützt, man wies jedoch auf die potentiellen Risiken an zu erwartendem Mehraufwand und Kosten (nicht zuletzt angesichts der Preisentwicklung auf dem Energiemarkt[257]) ebenso hin wie auf den Verbesserungsbedarf in Bezug auf die Regelungen zu den Leitungsstrukturen.[258] Interessant ist, dass sich der Wuppertaler Rektor Volker Ronge als Vorsitzender der LRK NRW in einer Fußnote zur offiziellen Stellungnahme persönlich vom Wettbewerbsgeist des neuen Hochschulgesetzes distanzierte, obgleich dies nicht der offiziellen Position der LRK NRW entsprach.[259] Dies wurde in der öffentlichen Anhörung vor dem Wissenschaftsausschuss prompt auch mehrfach ironisch kommentiert.[260] Summa summarum lässt sich konstatieren, dass die schwarz-gelbe Landesregierung die Hochschulleitungen und die wichtigsten Hochschulverbände bei ihrem neuen Hochschulgesetz weitgehend auf ihrer Seite hatte. Paradigmatisch hierfür steht die Aussage der Fachhochschulkanzlerinnen und -kanzler, das Gesetz sei die konsequente Fortsetzung der Hochschulpolitik der vergangenen Jahre.[261]

Die Kritikerinnen und Kritiker des Gesetzes kamen aus den Reihen der Studierendenvertretungen, der Personalräte, aus einzelnen Hochschul-

254 Vgl. Stellungnahme 14/516 der Arbeitgeberverbände NRW, S. 3.
255 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/534 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten NRW vom 24. August 2006. – Stellungnahme 14/538 der Uni-Kanzler. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/530 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen NRW vom 24. August 2006. – Vgl. Stellungnahme 14/521 der FH-Kanzler. – Vgl. auch die entsprechenden Ausschussstatements in APr 14/239, S. 6, 8, 10, 12, 14. – Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK. – Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV.
256 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/524 des Deutschen Studentenwerks vom 14. August 2006. – Vgl. APr 14/239, S. 6, 22, 25.
257 Vgl. APr 14/239, S. 14-15.
258 Vgl. ebd., S. 6-7.
259 Vgl. Stellungnahme 14/534 der LRK NRW, S. 1, Fn. 1.
260 Vgl. APr 14/239, S. 60-61, 95-96.
261 Stellungnahme 14/521 der FH-Kanzler, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gremien, vom Deutschen Gewerkschaftsbund und vom Beamtenbund.[262] Auch der Hochschullehrerbund, die Berufsvertretung der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren, positionierte sich als einziger Hochschulverband mehrheitlich grundsätzlich gegen das Gesetzesvorhaben. In den Augen des Hochschullehrerbunds adressierte der Entwurf die Belange von Fachhochschulprofessorinnen und -professoren nicht in ausreichendem Maße.[263] Eine neutrale Position zwischen den Fronten nahmen nur die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten sowie die Landesdatenschutzbeauftragte ein.[264] Die von Gegnerinnen und Gegnern wie Befürworterinnen und Befürwortern geäußerte Kritik lässt sich systematisch in Fundamental- und Partialkritik ausdifferenzieren, wobei unter Fundamentalkritik die grundsätzliche Ablehnung des neuen Hochschulgesetzes verstanden werden soll, während sich die Partialkritik auf Änderungswünsche zu konkreten Teilaspekten des Gesetzentwurfs bezieht.

Die *Fundamentalkritik* richtete sich gegen die normative und politische Stoßrichtung des Gesetzes – sowohl was dessen ökonomische Ausrichtung als auch was die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die hochschulinterne Demokratie und die Verantwortung des Staates anging. Das Gesetz, so die Fundamentalkritikerinnen und -kritiker, ordne sich marktradikalem Denken unter und folge einseitig „neoliberalen" und wettbewerbsorientierten Motiven mit der möglichen Konsequenz eines massiven Arbeits-

262 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/525 des freien zusammenschlusses von studentinnenschaften vom 14. August 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/529 des LAT NRW vom 9. August 2006. – Vgl. APr 14/239, S. 19. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/552 der Interessensgemeinschaft behinderter, chronisch kranker und nichtbehinderter Studierender an der Universität Dortmund vom 12. April 2006. – Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/371 des nichtwissenschaftlichen Personalrats der Fachhochschule Gelsenkirchen vom 19. April 2006. – Vgl. APr 14/239, S. 16. – Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams Uni Bielefeld. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/549 der Ruhr-Universität Bochum vom 18. August 2006. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/542 des Deutschen Gewerkschaftsbunds vom 24. August 2006. – Vgl. APr 14/239, S. 29-30. – Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB.

263 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/533 des Hochschullehrerbunds vom 15. August 2006, S. 1-2.

264 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/515 der Landesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit Nordrhein-Westfalen vom 7. August 2006. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/522 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes NRW vom 14. August 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

platzabbaus an den Hochschulen.[265] Eine funktionierende Hochschullandschaft werde in ihrem Qualitätsniveau zerstört, so Karl Schultheis (SPD) in einer Ausschusssitzung.[266] Man könne Hochschulen nicht nach betriebswirtschaftlichen Prinzipien organisieren,[267] die Unabhängigkeit der Forschung stehe in einem „nach darwinistischen Grundsätzen" organisierten Hochschulsystem zur Disposition.[268] Das Gemeinwohl sei ebenso in Gefahr wie die gesellschaftspolitische Verantwortung der Hochschulen, wenn man „kurzfristigen, marktwirtschaftlichen Modeerscheinungen" hinterherlaufe.[269] Es bleibe eine höchst fragwürdige politische Weichenstellung, so Ruth Seidl (Grüne) im Landtag, „die staatliche Verantwortung für Wissenschaft, Forschung und Lehre zugunsten eines pseudomodernistischen Markt- und Wettbewerbsansatzes aufzugeben. Ein solches Staatsverständnis können wir nicht mittragen."[270] Die Kritikerinnen und Kritiker unterstellten einen massiven Eingriff in die Grundrechte der Hochschulen, ihrer Mitglieder und Angehörigen.[271] Die Demokratie werde aus den Hochschulen verbannt und das Modell der Gruppenuniversität de facto abgeschafft zugunsten einer Monopolisierung von Entscheidungskompetenzen: Top-down-Management ersetze demokratische Mitwirkung.[272] Damit entledige sich der Staat seiner eigentlichen Aufgaben und entziehe sich seiner Verantwortung für den tertiären Bildungsbereich.[273] In einer Stellungnahme der Universität Bielefeld wurde dazu festgehalten:

> „Die Hochschulen werden auch nach Aufgabe ihres Status als staatliche Einrichtung in ihrer Verfasstheit als öffentlich-rechtliche Körperschaft einen verfassungsrechtlichen geprägten staatlichen Bildungsauftrag erfüllen. Die Verwendung der Begriffe Markt und Wettbewerb si-

265 Vgl. Stellungnahme 14/552 Interessensgemeinschaft Uni Dortmund, S. 1-2, 6. – Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams Uni Bielefeld, S. 1. – Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3605.

266 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 17. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 19. Oktober 2006, APr 14/279, S. 22.

267 Vgl. Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 1.

268 Stellungnahme 14/529 des LAT NRW, S. 4.

269 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 4-5.

270 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3609.

271 Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams Uni Bielefeld, S. 1.

272 Vgl. Stellungnahme 14/529 des LAT NRW, S. 5. – Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams Uni Bielefeld, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/525 des fsz, S. 1-3. – Vgl. Stellungnahme 14/542 des DGB, S. 2.

273 Vgl. Stellungnahme 14/525 des fsz, S. 1-3. – Vgl. Stellungnahme 14/542 des DGB, S. 2. – Vgl. APr 14/239, S. 19.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> gnalisiert etwas anderes. Wir brauchen in Deutschland keinen Wettbewerb um das freiheitlichste Hochschulgesetz oder einen Wettbewerb um des Wettbewerbs Willen. Die Hochschulen benötigen organisatorisch effiziente und finanziell abgesicherte Rahmenbedingungen, damit sie die öffentliche Daseinsfürsorge auch zukünftig für den Staat wahrnehmen können."[274]

Volker Ronge, der Vorsitzende der LRK NRW und prominenter Kritiker des Gesetzes, erinnerte bei der Öffentlichen Anhörung im Ausschuss an die Tatsache, dass die vorgebliche Befreiung der Hochschulen aus der Gängelung des Staates nicht hehren programmatischen Zielen folge, sondern vielmehr der finanziellen Notlage der öffentlichen Kassen geschuldet sei.[275]

In diesem Zusammenhang wurde auch gegen die Bezeichnung des Gesetzes polemisiert: Die „vermeintliche ‚Befreiung'" des Hochschulfreiheitsgesetzes sei „nichts anderes als die institutionelle Entledigung von öffentlichen Aufgaben, die der Staat in Studium, Forschung und Lehre zu garantieren hat."[276] Es handele sich um einen Etikettenschwindel: Das Versprechen von mehr Freiheit werde mit der Einschränkung von Autonomie eingelöst.[277] Die FAZ-Journalistin Heike Schmoll urteilte, die einzige „Freiheit" des Hochschulfreiheitsgesetzes bestehe in der „Freiheit, die Insolvenz einer Hochschule zu[zu]lassen, ansonsten aber die versprochene Autonomie weitgehend durch Gängelung [zu] ersetzen."[278] Marc Jan Eumann (SPD) warf den Regierungsfraktionen vor, den Freiheitsbegriff zu missbrauchen.[279] Das LAT NRW empfahl, das Gesetz mit „Hochschulfremdbestimmungsgesetz"[280] zu überschreiben. Vertreterinnen und Vertreter aller Parteien wiesen in der parlamentarischen Auseinandersetzung darauf hin, dass jeder sich den Wert der Freiheit auf die Fahnen schreibe, dies aber mit je unterschiedlichen Inhalten fülle.[281]

---

274 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/536 der Universität Bielefeld vom 17. August 2006, S. 7.
275 Vgl. APr 14/239, S. 8.
276 Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 1.
277 Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams Uni Bielefeld, S. 1.
278 Heike Schmoll: Musterknabe Europas. Der deutsche Perfektionismus bei der Neuordnung der Hochschulen im Zeichen von Bologna, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 2. Mai 2006.
279 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3605.
280 Vgl. Stellungnahme 14/529 des LAT NRW, S. 3.
281 Vgl. APr 14/257, S. 27-29. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/41 vom 25. Oktober 2006, S. 4528-4543, S. 4530, 4533, 4537.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Neben dieser zum Teil sehr harschen *Fundamentalkritik* gab es auch auf einzelne Aspekte abzielende *Partialkritik*, die im Folgenden wiedergegeben wird:

Zur Änderung der Rechtsform von Hochschulen: In einigen Stellungnahmen wurden Befürchtungen artikuliert, die Verselbstständigung der Hochschulen und die Änderung ihrer Rechtsnatur könnten steuerrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen, u.a. im Bereich von neu anfallenden Mehrwertsteuern.[282] Diese Bedenken wurden jedoch nach einem Gespräch zwischen dem Wissenschafts- und dem Finanzministerium am 12. Juli 2006 ausgeschlossen und somit frühzeitig aus dem Weg geräumt.[283] Weder das Grundgesetz noch das Hochschulrahmengesetz schreiben eine spezifische Rechtsnatur der Hochschulen vor. § 58 Abs. 1 Satz 2 des Hochschulrahmengesetzes stellt den Ländern die Wahl der Rechtsform ausdrücklich frei.[284] Insofern überschritt die Landesregierung nicht ihre Kompetenzen mit dem Vorhaben, die Hochschulen als „vom Land getragene, rechtsfähige Körperschaften des öffentlichen Rechts" (§ 2 Abs. 1 HFG) zu definieren. Daraus folgte auch, den Hochschulen das Recht zu übertragen, eigene Beamtinnen und Beamte zu haben (§ 2 Abs. 3 HFG). Die bis dato in den Diensten des Landes stehenden Professorinnen und Professoren sowie die wissenschaftlichen Beamtinnen und Beamten sollten nun die Hochschule selbst als neuen Dienstherren bekommen. Die Führungen von Universitäten und Hochschulen zeigten sich weitgehend offen für diese Pläne.[285] Gleiches galt für den DHV und die HRK.[286] Die HRK sah darin langjährige Forderungen seit dem 183. KRK-Plenum vom 10. November 1997 erfüllt.[287] Die Beamtenverbände und Beschäftigtenvertretungen liefen allerdings Sturm gegen diese Pläne: Der Rechtsformwechsel sei ebenso wenig nachvollziehbar wie die Überleitung von Landespersonal im Hochschuldienst. Es sei völlig impraktikabel, die volle Dienstherrenfähigkeit und Arbeitgeberschaft auf die Hochschulen zu übertragen. Die Loslösung von der staatlichen Fachaufsicht könne die Freiheit von Wissenschaft und

282 Vgl. exemplarisch Stellungnahme 14/549 der Uni Bochum, S. 1-2.
283 Vgl. Stellungnahme 14/538 der Uni-Kanzler, S. 5.
284 Vgl. dazu auch Stellungnahme 14/548 von Prof. Dr. Helmut Siekmann, S. 5-7.
285 Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FH NRW, S. 1-2. – Stellungnahme 14/538 der Uni-Kanzler, S. 1-3.
286 Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 1.
287 Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Forschung gefährden.[288] Außerdem könne es in diesem Zusammenhang auch zu erheblichen zusätzlichen Haushaltsbelastungen kommen.[289] Der Hochschullehrerbund äußerte Zweifel, ob eine solch grundlegende Änderung ohne professionelle Unterstützung überhaupt machbar sei.[290]

Teil dieses Diskussionsstrangs war auch die Kontroverse um die Einführung neuer Personalkategorien wie der „Akademische Rat auf Zeit" (ARaZ) und der „Akademische Oberrat auf Zeit" (AORaZ) (§ 44, Abs. 6-8 HFG). Während etwa die HRK oder die Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten dies als sinnvolles Instrument zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses begrüßten,[291] und es auch positive Studien[292] dazu gab, übten Personal- und Arbeitnehmervertreterinnen und -vertreter massive Kritik: Die Terminologie sei irreführend und die Idee der Juniorprofessur werde damit konterkariert. Durch die Zuordnung zu einer Professur bestünden weiterhin Abhängigkeitsverhältnisse. Auch sozialpolitisch sei diese Maßnahme nicht zu rechtfertigen, da nach der Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses aufgrund des Beamtenstatus wahrscheinlich keinerlei Ansprüche auf Leistungen der Arbeitsagentur bestünden.[293] Gleiches galt für die Festschreibung der neuen Personalkategorie „Lehrkraft für besondere Aufgaben" oder „Lecturer" (§ 42 HFG). Hierbei wurde vor allem moniert, dass die hochschulinterne Diskussion über diesen neuen Status noch nicht abgeschlossen sei. So sei beispielsweise noch unklar, ob auf diesen Stellen die akademische Weiterqualifikation möglich sein solle oder nicht.[294]

Zur Reorganisation der Gremienstruktur: Als zentrale Organe der Hochschule wurden im Gesetzesentwurf das Präsidium oder Rektorat, der Präsident oder Rektor, der Senat und das neue Gremium des Hochschulrats definiert (§ 14 HFG). Präsident und Vizepräsident für Wirtschafts- und Fi-

288 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 4, 7, 23-24. – Vgl. Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 1. – Vgl. APr 14/239, S. 16, 30-32, 45.

289 Vgl. Stellungnahme 14/549 des Senats Uni Bochum, S. 1-2. – Vgl. Stellungnahme 14/371 des nichtwissenschaftlichen Personalrats der FH Gelsenkirchen, S. 1-2.

290 Stellungnahme 14/533 des HLB, S. 2.

291 Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 2. – Vgl. Stellungnahme 14/538 der Uni-Kanzler, S. 7. – Vgl. APr 14/239, S. 13.

292 Vgl. Inken Lind/Andrea Löther: Juniorprofessuren in Nordrhein-Westfalen. Ein Vergleich der Qualifikationswege Juniorprofessur und C1-Assistentenstelle, Bonn 2006, S. 113-120.

293 Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 7-8. – Vgl. Stellungnahme 14/542 des DGB, S. 6.

294 Vgl. APr 14/239, S. 8, 18.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nanzverwaltung (oder Kanzler) sollten hauptberufliche Mitglieder, weitere Vizepräsidenten nichthauptberufliche Mitglieder sein (§ 15 HFG). Dem Präsidium/Rektorat sollten alle Angelegenheiten und Entscheidungen der Hochschule obliegen, die im Gesetz nicht ausdrücklich geregelt seien, d.h. ihm wurden auch weitgehende Befugnisse in der Zuständigkeit der Gremien und der Funktionsträger übertragen. Es war für den Hochschulentwicklungsplan, für die Festsetzung der Forschungsschwerpunkte, des Studienangebots und deren Evaluation zuständig (§ 16, Abs. 1 HFG). Die Wahl der Mitglieder sollte durch den Hochschulrat erfolgen (§ 17, Abs. 1 HFG), nach Senatsanhörung sollte der Hochschulrat auch jedes Mitglied mit Zweidrittelmehrheit abwählen können (§ 17, Abs. 4 HFG). Der für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung zuständige Vizepräsident sollte für die Wirtschaftsführung betreffende Entscheidungen des Präsidiums ein aufschiebendes Veto erhalten. Bei andauernden Kontroversen sollte der Hochschulrat entscheiden (§ 19, Abs. 2 HFG).

Wie in diesen Bestimmungen deutlich wird, sollte dem neuen Gremium des Hochschulrats eine besondere Machtposition gegeben werden. Der Entwurf des Hochschulfreiheitsgesetzes gestand dem Hochschulrat mehr Kompetenzen zu als einem reinen Beratungsorgan, da ihm die allgemeine Aufsicht über die Geschäftsführung des Präsidiums ebenso zugewiesen wurde wie die Befugnis zur Wahl und Abwahl seiner Mitglieder. Auch durch seine Zustimmungspflicht zum Hochschulentwicklungsplan, dem Wirtschaftsplan sowie durch weitgehende Informations- und Prüfungsrechte war er als ein neues Gremium mit beträchtlichen Kompetenzen konzipiert (§ 21, Abs. 1 HFG). Er sollte nach Maßgabe der Grundordnung aus sechs, acht oder zehn, vom Ministerium für fünf Jahre bestellten Mitgliedern bestehen, die „in verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Wissenschaft, Kultur oder Wirtschaft tätig sind oder waren" (§ 21, Abs. 3 HFG).

Die Idee zur Einrichtung des Hochschulrats war schon 1997 in einem Papier des CHE ventiliert worden.[295] Mit diesem Gremium knüpfte man an eine alte Idee an, die noch aus den Tagen der *reeducation*-Politik der Alliierten stammte (Kapitel 2.6.1).[296] Ihr lag damals die Überlegung zu

295 Vgl. CHE: 10 Empfehlungen zur Einführung von Hochschulräten, Bielefeld 1997.

296 Vgl. dazu auch Thomas Horst: Zur Verfassungsmäßigkeit der Regelungen des Hochschulgesetzes NRW über den Hochschulrat, Hamburg 2010, S. 28-31. – Vgl. zur Historie der Hochschulräte auch Thomas Schmidt: Deutsche Hochschulräte. Begriff, Darstellung und rechtliche Analyse, Frankfurt a. M. 2004.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Grunde, der Hochschulrat könne als wichtiger Transmissionsriemen zwischen Universitäten und Gesellschaft fungieren. Damals waren für dieses Gremium Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Kirchen, Gewerkschaften, Handwerkskammern, Handelskammern, Genossenschaftsverbänden etc. vorgesehen, und ganz ähnlich wollte auch die SPD den Hochschulrat besetzen.[297] Die schwarz-gelben Vorstellungen sahen gesellschaftlich-politisch Eliten als Mitglieder vor. Die dem Hochschulrat zu Grunde liegende Idee war eher an das Konzept der Aufsichtsräte in privatwirtschaftlichen Unternehmen angelehnt. Insofern wurde der Hochschulrat als neues Governance-Element betrachtet und entsprang dem Geiste der in Kapitel 3.5.2 beschriebenen New Public Management-Orientierung.[298]

Dem Senat wurden folgende Aufgaben zugewiesen: Bestätigung der Wahl der Präsidiumsmitglieder mit einer Dreiviertelmehrheit, Stellungnahme zum jährlichen Bericht des Präsidiums, Erlass und Änderung der Grundordnung sowie Empfehlungen und Stellungnahmen zu Hochschulentwicklungsplan, Evaluationsbericht, Wirtschaftsplan etc. (§ 22, Abs. 1). Die Regelungen zu Zusammensetzung, Amtszeit und Vorsitz wurden der Grundordnung überlassen (§ 22, Abs. 2). Ferner wurde die Einrichtung einer Fachbereichskonferenz vorgesehen, sofern alle Mitglieder des Hochschulrats extern besetzt seien, andernfalls war die Einrichtung einer solchen aus den Dekaninnen und Dekanen bestehenden und das Präsidium beratenden Konferenz fakultativ (§ 23).

Die neuen Strukturen liefen im Vergleich zum vorangegangenen Gesetz auf eine Ermächtigung des Rektorats/Präsidiums zu Lasten des Senats hin. Die Hochschulleitungen des Landes standen diesem Ansatz grundsätzlich positiv gegenüber, beanspruchten allerdings an vielen Stellen noch weitergehende Befugnisse für sich und vergaßen nicht zu betonen, dass auch die finanziellen Rahmenbedingungen für die Reformen stimmen müssten. Die Landesrektorenkonferenz der FHs wünschte sich sogar eine noch weitergehende Stärkung der Leitungsstruktur durch eine wirkliche Präsidialverfassung, die u.a. eine Stimmgewichtsaufwertung des Präsidenten/der Präsidentin sowie die Verankerung einer Richtlinienkompetenz des Präsidenten/der Präsidentin vorsehen sollte.[299] Auch die HRK wollte die Stellung des Präsidenten/der Präsidentin zusätzlich aufwerten, in-

297 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3613.
298 Vgl. Jörg Bogumil et al.: Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche, Bochum 2007, S. 14-16.
299 Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dem diesem zusätzlich das Vorschlagsrecht für die Vizepräsidien und die Wahl des hauptamtlichen Vizepräsidenten bzw. der hauptamtlichen Vizepräsidentin für Personal und Finanzen übertragen werden solle.[300] Außerdem wünschten sich die Hochschulen noch weitergehende Entscheidungsbefugnisse: Die LRK der Universitäten plädierte dafür, die Regelungen des Zusammenspiels zwischen Präsidium und Hochschulrat sowie die Entscheidung über die Zahl der nichthauptamtlichen Vizepräsidenten bzw. Vizepräsidentinnen den Hochschulen selbst zu überlassen. Ebenso solle die Entscheidung über die Einrichtung der Fachbereichskonferenz auch bei vollständiger externer Besetzung des Hochschulrats von den Hochschulen selbst getroffen werden.[301] Die LRK der FHs hielt die Einrichtung der Fachbereichskonferenz generell für entbehrlich.[302] Anders als die Hochschulleitungsvereinigungen sahen die Verbands- und Beschäftigtenvertretungen wie der DGB, der HLB und der DHV die Entmachtung der Senate zugunsten der Hochschulleitungen eher kritisch und forderten eine Aufwertung der Kompetenzen des Senats, beispielsweise bei der Festlegung der Anzahl der Vizepräsidenten und -präsidentinnen.[303] Auch die vorgesehene Amtszeit von sechs Jahren für die Präsidiumsmitglieder wurde als zu lang kritisiert.[304] Eines der angeforderten Rechtsgutachten formulierte mit Blick auf die verfassungsrechtliche Prüfung der Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 Abs. 3 GG) Bedenken angesichts der Stärkung von Leitungsstrukturen zu Lasten einzelner Gruppen, angesichts der Stärkung der zentralen Ebene zu Lasten der Fakultäten sowie angesichts der Ausgestaltung des Hochschulrats. Der Gesetzgeber habe darauf zu achten, dass ein hinreichender Einfluss der Träger der Wissenschaftsfreiheit gewährleistet bleibe.[305]

Zum Hochschulrat: Das Bundesverfassungsgericht hatte in seinem Beschluss zum brandenburgischen Hochschulgesetz vom 26. Oktober 2004 einige Ausführungen zur Einsetzung unabhängiger Gremien im hochschulpolitischen Bereich gemacht. So sei deren Einsetzung zur Organisation eines grundrechtlichen Freiheitsbereichs, der zwar staatfrei aber unter

300 Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 3.
301 Vgl. Stellungnahme 14/534 der LRK Unis NRW, S. 3-4.
302 Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 7.
303 Vgl. Stellungnahme 14/542 des DGB, S. 4-5. – Vgl. Stellungnahme 14/533 des HLB, S. 2-3. – Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV, S. 6-7. – Vgl. APr 14/239) S. 25-26.
304 Vgl. exemplarisch Stellungnahme 14/549 der Uni Bochum, S. 3.
305 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/523 von Prof. Dr. Johannes Hellermann von der Universität Bielefeld vom 14. August 2006, S. 12-17.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

öffentlicher Kontrolle zu halten sei, verfassungsrechtlich unbedenklich. Unter dieser Maßgabe seien auch ministerialfreie, im Geiste der Unabhängigkeit der Wissenschaft besetzte Organisationsformen denkbar.[306] Daraus lässt sich rechtlich die grundsätzliche verfassungsrechtliche Zulässigkeit der Institution des Hochschulrats ableiten.[307] Für manchen Beobachter hatte die Landesregierung mit ihrem Gesetzesentwurf die durch diese Rechtsprechung entstandenen Handlungsspielräume zu weit genutzt und sei über das Ziel hinausgeschossen.[308]

Die Stellung und die Legitimation des Hochschulrats waren in der politischen Debatte hoch umstritten. Es war der mit am kontroversesten diskutierte Punkt. Während Akteure wie das CHE dem Hochschulrat am liebsten noch weitergehende Befugnisse nicht nur für die wirtschaftliche, sondern auch für die strategische Entwicklung der Hochschule zugebilligt hätten,[309] meldeten andere Interessenvertretungen wie der DHV, der HLB, der Beamtenbund oder Gleichstellungsbeauftragte Zweifel an der demokratischen Legitimation des Hochschulrats an.[310] Es bestehe die Gefahr der unkontrollierten und einseitigen Lobbyarbeit zum Schaden des Gemeinwohls.[311] Externen würden hier Entscheidungsrechte eingeräumt, für deren Folgen sie nicht die Verantwortung tragen müssten.[312] Außerdem werde die den Hochschulen im Gesetzesentwurf vorgeblich zugestandene Freiheit in erster Linie auf den Hochschulrat übertragen und damit den Hochschulen wieder weggenommen.[313] SPD und Grüne waren nicht grundsätzlich gegen die Einrichtung eines Hochschulrats. Anders als von der Regierung vorgesehen schwebte der Opposition aber ein Beratungs- und nicht ein Entscheidungsgremium vor, das aus Vertreterinnen und

306 Vgl. Bundesverfassungsgericht: Beschluss des Ersten Senats vom 26. Oktober 2004, 1 BvR 911/00 - Rn. (1-191), in: http://www.bverfg.de/e/rs20041026_1bvr091100.html.
307 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/546 von Prof. Dr. Volker Epping (Universität Hannover) zum Hochschulfreiheitsgesetz vom 23. August 2006, S. 3.
308 Vgl. APr 14/239, S. 36.
309 Vgl. Stellungnahme 14/513 des CHE, S. 2-3.
310 Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV, S. 8. – Vgl. Stellungnahme 14/533 des HLB, S. 2. – Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 14. – Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams der Uni Bielefeld, S. 1-2. – Vgl. Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 1.
311 Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 14.
312 Vgl. Stellungnahme 14/533 des HLB, S. 2.
313 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3610.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Vertretern aller gesellschaftlichen Gruppen und nicht nur aus politisch-gesellschaftlichen Eliten zusammengesetzt sein sollte.[314]

Der Status des Hochschulrats wurde von vielen als unklar definiert empfunden: Er sei Hochschulorgan und habe gleichzeitig eine Aufsichtsfunktion, insofern sei er weder der demokratischen Selbstverwaltung noch der ministerialen Steuerung zuzuordnen.[315] Diese Überlegungen wurden auch in den Rechtsgutachten aufgegriffen: Die demokratische Legitimität sei zumindest in Zweifel zu ziehen, da der Hochschulrat aufgrund des vorgesehenen Auswahlverfahrens über eine nur sehr abgeschwächte personelle demokratische Legitimation und nicht über eine sachliche demokratische Legitimation verfüge sowie keinem demokratisch gewählten Repräsentativorgan rechenschaftspflichtig sei.[316] So wurden Forderungen nach einer Entmachtung des Hochschulrats gestellt; u.a. sollten Rektorate und Präsidien auch weiterhin vom Senat gewählt und vom Hochschulrat nur nachträglich bestätigt werden.[317] Ein Gremium der Fachhochschule Münster empfahl, neben dem Hochschulrat, der sich am Vorbild unternehmerischer Aufsichtsräte orientiere, auch ein Pendant zur Hauptversammlung in Unternehmen vorzusehen, dem der Hochschulrat dann rechenschaftspflichtig sei.[318]

Ein weiterer Diskussionsstrang neben der demokratischen Legitimation bezog sich auf die Zusammensetzung des Hochschulrats: Die Hochschulleitungen sprachen sich für eine Besetzung durch externe Mitglieder aus[319] und wurden darin von den Arbeitgeberverbänden mit dem Hinweis auf sonst drohende institutionelle Konflikte zwischen dem Rektor bzw. Rektorin/Präsident bzw. Präsidentin und den Hochschulinternen bestärkt[320]. Die Verbands- und Beschäftigtenvertretungen favorisierten demgegenüber eine gemischte Besetzung aus Internen und Externen.[321] Weitere Forderungen bezogen sich auf die Präzisierung der Qualifikationen für die

314 Vgl. ebd., S. 3613, S. 3615.
315 Vgl. Stellungnahme 14/536 der Uni Bielefeld, S. 8.
316 Vgl. Stellungnahme 14/548 von Prof. Dr. Helmut Siekmann, S. 11.
317 Vgl. Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 3.
318 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/520 der Fachhochschule Münster vom 24. August 2006, S. 2-3.
319 Vgl. Stellungnahme 14/539 der HRK, S. 3. – Vgl. Stellungnahme 14/534 der LRK Unis, S. 3. – Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 5-7.
320 Vgl. Stellungnahme 14/516 der Arbeitgeberverbände NRW, S. 2-3.
321 Vgl. Stellungnahme 14/542 des DGB, S. 5. – Vgl. Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats, S. 4. – Vgl. Stellungnahme 14/526 des DBB, S. 14-16. – Stellungnahme 14/371 des nichtwissenschaftlichen Personalrats der FH Gelsenkirchen, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulratsmitglieder, auf eine Vergrößerung des Auswahlgremiums sowie auf die geschlechterparitätische Besetzung des Hochschulrats.[322]

Zur Entbürokratisierung: Ein weiterer Kritikpunkt bezog sich auf den durch die neuen Gremien und Organe entstehenden Koordinations- und Abstimmungsbedarf, der der vom Gesetz grundsätzlich intendierten Entbürokratisierung zuwiderlaufe.[323] Dies war ein durchaus gerechtfertigter Einwand, wenngleich sich aus rechtlicher Sicht keinerlei Bedenken gegen den durch zusätzliche Gremienstrukturen entstehenden Zeit- und Arbeitsaufwand ergaben.[324] Immerhin äußerten sich die Universitäten zum Teil differenziert und selbstkritisch gegenüber früheren Versuchen der Deregulierung. So hieß es in einer Stellungnahme der Universität Bielefeld, diese hätten bisher nicht zum Erfolg geführt, weil einerseits viele Hochschulen auf die Rückführung staatlicher Regulierung mit noch detaillierter regulierenden Grundordnungen reagiert hätten, und andererseits, weil die gegebenen Spielräume durch neue Regulierungen des Staates selbst kompensiert wurden. Als Beispiel hierfür wird die Akkreditierungspraxis angeführt, die deutlich aufwändiger sei als die frühere Genehmigungspraxis: „Das, was der Staat mit der einen Hand gab, nahm er mit der anderen."[325] Die Regelungen zur Qualitätssicherung durch Akkreditierung und Evaluation waren der Umsetzung des Bologna-Prozesses geschuldet, erfuhren allerdings ebenfalls von verschiedenen Seiten Kritik[326] bzw. es wurde die Forderung nach einer flächendeckenden Einführung der Systemakkreditierung erhoben.[327]

Behindertengerechtigkeit, Datenschutz, Diplomabschaffung, Gleichstellung und Fachhochschulen: Weitere Kritik entzündete sich an der aus Sicht der Gesetzesgegnerinnen und -gegner unzureichenden Berücksichtigung der Interessen behinderter oder chronisch kranker Studierender sowie an zu

322 Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 5-7. – Vgl. APr 14/239, S. 52. – Vgl. Stellungnahme 14/549 der Uni Bochum, S. 3. – Vgl. Stellungnahme 14/522 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 2. – Vgl. APr 14/239, S. 21-22.

323 Vgl. Stellungnahme 14/536 der Uni Bielefeld, S. 4-5. – Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3613. – Vgl. APr 14/239, S. 9, 44-47, 52.

324 Vgl. Stellungnahme 14/548 von Prof. Dr. Helmut Siekmann, S. 12.

325 Vgl. Stellungnahme 14/536 der Uni Bielefeld, S. 2.

326 Vgl. Stellungnahme 14/535 des DHV, S. 5-6. – Vgl. Stellungnahme 14/514 der IHK NRW, S. 2. – Vgl. Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 4. – Vgl. APr 14/239, S. 28.

327 Vgl. Stellungnahme 14/549 der Uni Bochum, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

allgemein gehaltenen datenschutzrechtlichen Normierungen.[328] Vertreterinnen und Vertretern der akademischen Zunft waren sowohl das vorgesehene Diplom-Verbot (§ 60, Abs. 4,5) als auch Festlegung von Regelstudienzeiten für das Promotionsstudium durch das Ministerium (§ 67, Abs. 2) ein Dorn im Auge.[329] Zudem wurde moniert, dass der Gesetzestext sprachlich nicht hinreichend gegendert sei und die Gleichstellung als Aufgabe der Hochschulen in § 3 Abs. 4 stärker verankert werden müsse.[330] Außerdem ziele der Gesetzesentwurf allenfalls auf eine Gleichberechtigung, nicht aber auf eine tatsächliche Gleichstellung zwischen Männern und Frauen ab.[331] Minister Pinkwart (FDP) setzte in seiner parlamentarischen Rede an prominenter Stelle einen besonderen Akzent auf den Aspekt der Frauenförderung in der Wissenschaft, wies auf den desolaten Frauenanteil unter den NRW-Professuren von gerade einmal 12,7 % hin und versprach, die Steigerung dieser Quote zu einem zentralen Bestandteil der künftigen Zielvereinbarungen mit den Hochschulen zu machen.[332] Die LRK der Universitäten wiederum kritisierte die im Vergleich zum früheren Gesetz erkennbare Aufwertung der Gleichstellungsbeauftragten, etwa im Gremium des Fachbereichsrats (§ 24 Abs. 1 und § 28 Abs. 2) als ideologisch motiviert und verlangte, dass diese Regelungen zurückgenommen werden sollten.[333] Sieben Gleichstellungsbeauftragte äußerten sich im Oktober 2006 kurz vor der Verabschiedung des Gesetzes noch einmal kritisch zu der in § 24 Abs. 1 vorgesehenen Regelung, dass die Gleichstellungsbeauftragte ein abgeschlossenes Hochschulstudium haben müsse. Dies sei kein Kriterium für die fachliche Qualifikation einer Gleichstellungsbeauftragten.[334]

---

328 Vgl. Stellungnahme 14/524 des DSW, S. 2-4. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/543 der Schwerbehindertenvertretung der FH Düsseldorf vom 15. August 2006, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/552 Interessensgemeinschaft der Uni Dortmund, S. 2-4. – Vgl. Stellungnahme 14/525 des fsz, S. 3-5. – Vgl. APr 14/239, S. 32-34. – Stellungnahme 14/515 der Landesdatenschutzbeauftragten NRW, S. 2-4. – Vgl. APr 14/239, S. 24-25.

329 Vgl. APr 14/239, S. 8, 27, 40.

330 Vgl. Stellungnahme 14/522 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams der Uni Bielefeld, S. 3-5.

331 Vgl. Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams der Uni Bielefeld, S. 3-5. – Ähnliche Bedenken wurden auch im Ausschuss für Frauenpolitik des Landtags vorgetragen. Vgl. APr 14/231, S. 26.

332 Vgl. Plenarprotokoll 14/33, S. 3603.

333 Vgl. Stellungnahme 14/534 der LRK Unis NRW, S. 4.

334 Vgl. Stellungnahme 14/634 von sieben Gleichstellungsbeauftragten vom 16. Oktober 2006, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Vertretungen der Fachhochschulen nutzten die Diskussionen dazu, ihre klassischen Forderungen nach dem Abbau der Differenzierungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sowie nach einer identischen Definition ihrer Aufgaben zu wiederholen.[335] Die Forschung an den Fachhochschulen müsse erkennbar gestärkt, die Lehrverpflichtung der Fachhochschulprofessorinnen und -professoren reduziert und ihre Besoldung erhöht werden.[336] Immerhin wurde den Fachhochschulen mit dem neuen Hochschulgesetz endlich die Möglichkeit gegeben, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu beschäftigen (§ 45).

4.1.4.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Nachdem das Tempo, mit dem die Umsetzung des neuen Hochschulgesetzes auf den Weg gebracht worden war, während der ersten Lesung von der Opposition massiv kritisiert worden war, wurde in der Öffentlichen Ausschussanhörung vom 24. August den Sprecherinnen und Sprechern der Universitäts- und Fachhochschulverbände vom Ausschussvorsitzenden Michael Vesper (Grüne) die Frage gestellt, inwiefern eine Realisierung der Reformen bis zum 1. Januar 2007 realistisch sei.[337] Während Volker Ronge für die Landesrektorenkonferenz, Klaus Böhme für den Hauptpersonalrat beim MIWFT NRW und insbesondere die Studierendenvertretungen Skepsis gegenüber diesem Zeitplan äußerten, gaben sich Gerhard Möller für die Kanzlerkonferenz NRW und Hans Stender für die Kanzler-AG der FHs deutlich optimistischer.[338] Die Frage nach dem genauen Zeitpunkt für das Inkrafttreten des neuen Gesetzes bzw. zur Dauer von Übergangsfristen nahm einen beträchtlichen Teil der Ausschusssitzung nach der Öffentlichen Anhörung ein.[339] Minister Pinkwart (FDP) führte mit Blick auf das Tempo bei der Einführung der Studiengebühren aus, dass die Hochschulen im Lande durchaus in der Lage seien, sich schnell auf neue Gesetze einzustellen. Die Novellierung falle nicht vom Himmel, sondern sei seit Monaten unter Beteiligung der Hochschulen vorbereitet worden,

335 Vgl. Stellungnahme 14/521 der FH-Kanzler, S. 4-5. – Stellungnahme 14/530 der LRK FHs NRW, S. 2-3. – Vgl. APr 14/239, S. 11-12.
336 Vgl. Stellungnahme 14/533 des HLB, S. 3-6.
337 Vgl. APr 14/239, S. 95.
338 Vgl. ebd., S. 96-98.
339 Vgl. ebd., S. 26, 33-35.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sodass man nicht Gefahr laufe, die Hochschulen zu überfordern.[340] Die Regierung ließ sich ohnehin nicht in ihrem Vorhaben beirren, das neue Hochschulgesetz möglichst zügig auf den Weg zu bringen.

Minister Pinkwart (FDP) wies in den Ausschusssitzungen und vor dem Plenum stets auf die überwiegende Zustimmung der Hochschulvertretungen für seine Pläne hin. Gerade die von HRK-Präsidentin Margret Wintermantel in der Öffentlichen Anhörung zu Protokoll gegebene Beurteilung als „geradezu mustergültig" wurde von Pinkwart und anderen Parlamentariern aus CDU und FDP häufig zitiert.[341] In einer Ausschusssitzung vom 19. Oktober 2006 wurde der von der SPD im Zuge der ersten Plenarlesung eingebrachte Antrag, der auf eine Neuverhandlung des Gesetzesvorhabens hinauslief mit den Stimmen der Regierungsmitglieder abgelehnt. Gleiches galt für in dieser Sitzung noch eingebrachte Änderungsanträge der Grünen. Der Gesetzesentwurf der Regierungsfraktionen hingegen wurde mit einigen Änderungen versehen angenommen.[342]

Wie sahen die parlamentarischen Beratungsprozess eingebrachten Änderungen[343] im Einzelnen aus? In § 2, Abs. 2 HFG wurde die Verantwortung der Hochschulen für Forschung, Entwicklung, Kunst, Lehre und Schule noch präziser gefasst, um der vom Grundgesetz garantierten Wissenschaftsfreiheit noch expliziter Rechnung zu tragen. Stärker als zuvor wurde das Land bei der Übernahme von Bürgschaften und Garantien sowie für den Fall der drohenden Zahlungsunfähigkeit in die Verantwortung genommen (§ 5, Abs. 9 HFG). Anders als ursprünglich vorgesehen, sollten zahlungsunfähige Hochschulen nun nicht mehr aufgelöst werden können, sondern der Staat sollte nach wie vor für die zahlungsunfähige Hochschule und damit für die Gehälter der Beschäftigten haften.[344] Auch auf die datenschutzrechtlichen Bedenken wurde eingegangen, indem man sie an verschiedenen Stellen, etwa in Bezug auf die Erfassung von Daten der Hochschulangehörigen, bei der Evaluation sowie bei der Einschreibung verschärfte (§ 7, Abs. 2 HFG; § 8, Abs. 1 HFG; § 48, Abs. 1 HFG). Dafür

340 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 16. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 21. September 2006, APr 14/257, S. 26, 34-35.

341 Vgl. ebd., S. 23. – Vgl. Plenarprotokoll 14/41, S. 4538.

342 Vgl. APr 14/289, S. 27.

343 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 19. Oktober 2006, Drs. 14/2737.

344 Vgl. dazu auch Marco Finetti: Unis werden selbstständig, in: Süddeutsche Zeitung vom 26. Oktober 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hatten sich vor allem die Grünen während der Ausschussberatungen eingesetzt.[345] Was mögliche, auf die Hochschulen zukommende finanzielle Zusatzbelastungen anging, so konnte eine vom Ministerium eingesetzte Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Hochschulen die anfänglichen Sorgen weitgehend zerstreuen: Nach den Berechnungen der Arbeitsgruppe würden sich Zusatzausgaben nur auf kleinere Mehrbelastungen im Bereich der Kraftfahrzeugbesteuerung für universitäre Dienstwagen sowie auf eine Ausgleichsabgabe für Schwerbehinderte beschränken, die sich unter dem Strich auf Mehrausgaben unterhalb des noch messbaren Promillebereichs für die Hochschulen auswirken würden.[346] Der Sorge einer Schlechterstellung der Bediensteten durch die Überführung von Landespersonal zu Angestellten der Hochschulen wurde mit einem Bestandsschutz für die bereits bestehenden Beschäftigungsverhältnisse begegnet, der allerdings nicht für Neueinstellungen galt.[347] Neu eingestellte Beschäftige wurden dafür explizit unter das geltende Tarifvertragsrecht für den Öffentlichen Dienst des Landes gestellt (§ 34, Abs. 1 HFG). In Bezug auf die neuen Personalkategorien akademische Beamte auf Zeit und Lehrkräfte für besondere Aufgaben blieb es bei den ursprünglichen Plänen.

Was die Gremienstruktur anging, so kam es lediglich zu kleineren, gleichsam kosmetischen Änderungen, deren weitestreichende die Streichung des zuvor in § 15 HFG vorgesehenen erweiterten Präsidiums war. In Bezug auf die Wahl, Zusammensetzung und die Funktionen von Präsidium und Hochschulrat, was in der Debatte um das Gesetz mit die kontroversesten Punkte gewesen waren, wurde nichts mehr verändert. Um den Kritikerinnen und Kritikern des Hochschulrats entgegenzukommen, wurde in § 21, Abs. 3 HFG eine zusätzliche „Eignungsvoraussetzung" für dessen Mitglieder vorgeschrieben. Außerdem wurde festgelegt, dass der Hochschulratsvorsitzende stets aus der Gruppe der externen Mitglieder zu bestimmen sei (§ 21, Abs. 6 HFG). Ein weiterer Kritikpunkt der Gesetzesgegnerinnen und -gegner war die Entmachtung des Senats gewesen. Auch hier blieb es bei den zuvor vorgesehenen Regelungen mit einer kleinen Ergänzung: In § 22, Abs. 1 HFG wurde der Senat dazu ermächtigt, mit einer Dreiviertelmehrheit eine Empfehlung zur Abwahl der Mitglieder des Präsidiums gegenüber dem Hochschulrat geben zu können. Beim Fachbereichsrat wurde die Zahl der Mitglieder von 16 auf 15 reduziert (§ 28,

345 Vgl. APr 14/257, S. 30 sowie Anlage 3.
346 Vgl. ebd., S. 21-22. – Vgl. Plenarprotokoll 14/41, S. 4538.
347 Vgl. Plenarprotokoll 14/41, S. 4531, S. 4539.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Abs. 2 HFG), um bei Abstimmungen eine Stimmengleichheit auszuschließen.

Unter dem Strich blieb sowohl die grundlegende Philosophie als auch die inhaltliche Substanz des Gesetzes erhalten. In der zweiten Lesung lobte Manfred Kuhmichel (CDU) das Gesetz als beispielhaft auch für andere Bundesländer, NRW setze sich damit an die Spitze der Reformbewegungen in der Hochschulpolitik.[348] Die SPD brachte erneut einen Entschließungsantrag ein, der die Zurücknahme des Gesetzes und den Einstieg in einen neuen überparteilich ausgetragenen Aushandlungsprozess des neuen Hochschulgesetzes forderte. Im Vergleich zu dem oben genannten ähnlichen Antrag im Kontext der ersten Lesung wurden hier noch weitere Eckpunkte wie die Untersagung allgemeiner Studiengebühren, eine Stärkung der Fachbereiche oder eine feste Frauenquote bei den Professuren ergänzt,[349] die sämtlich gegen die Philosophie des Hochschulfreiheitsgesetzes gerichtet waren. Da jedoch allen Beteiligten klar war, dass der Zug längst abgefahren war, nutzte Karl Schulheis (SPD) dies, um den Regierungsfraktionen vorzuwerfen: „Wir haben Ihnen die ausgestreckte Hand entgegengereicht. Wir haben gesagt, wir sind bereit, gemeinsam ein Gesetz auf den Weg zu bringen. […] Sie haben diese Hand ausgeschlagen und wollen ihr ideologischen Konzept durchsetzen.“[350] Auch die Grünen versuchten mit zwei Anträgen, ihrer ablehnenden Haltung zu dem Gesetz Ausdruck zu verleihen. Neben einem grundsätzlichen Ablehnungsantrag[351] erlaubten sich die Grünen noch einen parlamentarischen Scherz. Sie reichten zur zweiten Lesung einen Änderungsantrag mit der Forderung ein, die Bezeichnung des Gesetzes möge im Dienste der Ehrlichkeit in „Gesetz zur marktradikalen Ausrichtung der Hochschulen“ umbenannt werden.[352]

Wie zu erwarten wurden die drei Anträge der Opposition sämtlich abgelehnt und das Hochschulfreiheitsgesetz in seiner Änderungsfassung, wie sie aus der Beschlussempfehlung des zuständigen Ausschusses hervorgegangen war, mit der Mehrheit der Regierungsfraktionen im Parlament

348 Vgl. ebd., S. 4529.
349 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2785, S. 3-4.
350 Plenarprotokoll 14/41, S. 4532.
351 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag Bündnis 90/Die Grünen vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2793.
352 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Bündnis 90/Die Grünen zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2794.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

angenommen.[353] Damit trat das neue Hochschulgesetz zum 1. Januar 2007 an den nordrhein-westfälischen Hochschulen in Kraft. Die neuen Paradigmen machten auch Anpassungen des Hochschulmedizingesetzes (Dezember 2007)[354] sowie eine Neuregelung des Kunsthochschulrechts (März 2008)[355] notwendig. Eine von den Beschäftigtenverbänden und den Studierendenvertretungen angekündigte Initiative zur Sammelklage gegen das neue Gesetz[356] verlief im Sande. Ebenso blieb der Versuch von Bündnis 90/Die Grünen, mittels eigenem Gesetzesentwurf wesentliche Bestimmungen des neuen Hochschulgesetzes wieder zurückzunehmen,[357] erfolglos. Im Lichte der bestehenden Mehrheitsverhältnisse im Landtag war dies ein eher symbolpolitisches Unterfangen, das den Protest der Opposition gegen den Geist des neuen Hochschulgesetzes zum Ausdruck bringen sollte.

4.1.5 Die Reform der Lehramtsausbildung

Das dritte große hochschulpolitische Reformprojekt der Regierung Rüttgers/Pinkwart nach der Gebühreneinführung und dem Hochschulgesetz war die Reform der Lehramtsausbildung. Dieses Thema hatte in Wahlkampf und Koalitionsvereinbarung im Vergleich zu den beiden anderen Reformen eine nebensächliche Rolle gespielt. Die Reform der Lehramtsausbildung war Teil eines größer angelegten Prozesses, dessen Kontexte und Rahmenbedingungen zunächst im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollen.

353 Vgl. Plenarprotokoll 14/41, S. 4542-4543.
354 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Hochschulmedizingesetz vom 19. Dezember 2007, Drs. 14/88.
355 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Neuregelung des Kunsthochschulrechts vom 12. März 2008, Drs. 14/102.
356 Vgl. Hans-Jörg Heims: Uni-Personal zieht vor Gericht, in: Süddeutsche Zeitung vom 17. Oktober 2006.
357 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes NRW und anderer hochschulrechtlicher Vorschriften vom 7. August 2007, Drs. 14/4804.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.1.5.1 Die Ausgangssituation

Für die Entwicklung und Modernisierung der Lehramtsausbildung ist der 1999 veröffentlichte Abschlussbericht einer im Auftrag der KMK vom Münsteraner Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart und dem 2008 verstorbenen Hamburger Staatsrat Hermann Lange geleiteten Kommission von besonderer Bedeutung.[358] Das später unter dem Titel „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" veröffentlichte Dokument[359] wurde zu einer Rahmenvorgabe für die Bundesländer. Die Kommission verteidigte zwar die Grundstruktur der Lehramtsausbildung, sah deren Möglichkeiten jedoch als unzureichend ausgeschöpft an und empfahl eine umfassende Reform. So solle die Praxiserfahrung bereits früher in der Erstausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht werden, Qualitätssicherung von Standards und Evaluationen sollten vorgesehen und der kontinuierlichen berufsbegleitenden Weiterbildung nach der Erstausbildung eine größere Bedeutung beigemessen werden.[360] Der unabhängig von diesen Ideen zeitlich parallel gestartete Bologna-Prozess bot den strukturellen Rahmen, um eine grundsätzliche Reform der Lehramtsausbildung umzusetzen.[361]

In einer Expertise von 2001 empfahl der Wissenschaftsrat eine stärkere Praxisorientierung der Lehramtsausbildung und ging mit seiner Forderung nach der Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehramtsausbildung aufgrund ihrer praxisorientierten Erfahrung sogar noch einen Schritt weiter.[362] Fünf Jahre nach Erscheinen des Berichts der Terhat-Kommission verabschiedete die KMK 2004 Standards für die bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Universität und im Vorbereitungsdienst,[363] womit Qualitätssicherungssysteme und Evalua-

358 Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe, Bonn 1999, in: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf.

359 Vgl. Ewald Terhart (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.

360 Vgl. KMK: Standards für die Lehrerbildung, S. 15-16, S. 20-21, S. 17-18.

361 Vgl. KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 1999. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn 2000.

362 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin 2001, in: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf, S. 75-77.

363 Vgl. KMK: Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004,

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tionen für diesen Bereich verbindlich wurden. Parallel zu diesen Entwicklungen auf der Ebene der Wissenschaftsorganisationen wurden an vielen Universitäten immer mehr eigenständige sogenannte „Zentren für Lehrerbildung" gegründet. Es erfolgte vielerorts eine bessere Abstimmung der Studienprogramme auf das spätere Berufsfeld und die Lehramtsausbildung geriet verstärkt in das Blickfeld der empirischen Bildungsforschung, sodass man einen Anstieg des Bewusstseins für die Bedeutung der Lehramtsausbildung an den Universitäten in dieser Zeit konstatieren kann.[364]

Diese Entwicklungen spiegelten sich in der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik. Auf Antrag der seinerzeitigen Regierungsfraktionen von SPD und Grünen[365] hatte der Landtag die Impulse der Terhat-Kommission aufgegriffen und einen fraktionsübergreifenden Beschluss zur grundsätzlichen Stärkung der Fachdidaktik, des Berufs- und Praxisbezugs, der Öffnung hin zu anderen Studiengangsmodellen sowie zu einer generellen Internationalisierung gefasst.[366] Bildungsministerin Gabriele Behler (SPD) warb persönlich für eine stärkere Praxisorientierung der Lehramtsausbildung und machte sich für ein umfassend reformiertes Dienstrecht für Lehrerinnen und Lehrer stark, dessen starre Grundzüge ihrer Ansicht nach zugunsten von mehr leistungsbezogenen Anreizen verbessert werden sollten.[367] Der Beratungsprozess zu den Reformideen zog sich über drei Jahre. 2002 brachte die rot-grüne Koalition ein Gesetz zur Reform der Lehramtsausbildung auf den Weg, das deren im Kern seit 1975 bestehende Grundstruktur veränderte.[368] Mit diesem Gesetz wurde ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft eingeführt und die Lehramtsausbildung in den Bologna-Prozess mit einbezogen. Mit der Einführung stufenübergreifender, schulformbezogener Lehrämter sollte die Ausbildungsstruktur zielge-

---

in: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

364 Vgl. Ewald Terhat: Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung, in: DIE ZEIT vom 4. Dezember 2009. – Vgl. auch Susanne Lin-Klitzing et al.: Schulpraxiserfordernis in der Lehrerausbildung? Pro & Contra, in: Forschung & Lehre 12 (2018), S. 1056-1059.

365 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Lehrerausbildung reformieren. Bezug zur Berufspraxis stärken" vom 15. März 1999, Drs. 12/3814.

366 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 12/116 vom 9. Juni 1999, S. 9713.

367 Vgl. Behler: Zukunft: Bildung, S. 128-134.

368 Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 2. Juli 2002, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen Nr. 19 vom 19. Juli 2002, S. 325-330.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

richteter auf die bestehenden Schulformen ausgerichtet werden. Durch eine Öffnungsklausel wurde ermöglicht, gestufte Studiengänge nach dem BA/MA-Modell auch für das Lehramt zu erproben, ohne das eine konkrete Umsetzungsform vorgegeben wurde. CDU und FDP waren diese Regelungen seinerzeit zu weich, sie hätten sich mehr Verbindlichkeit in den rechtlichen Bestimmungen gewünscht und trugen das Gesetz, wenngleich sie der grundsätzlichen Richtung der Reform durchaus zustimmten, nicht mit.[369] In der Folgezeit wurden an fünf Universitäten (in Bochum, Bielefeld, Dortmund, Münster und Wuppertal) verschiedene Modelle entwickelt, um das BA-MA-System in der Lehramtsausbildung umzusetzen, die sich inhaltlich zum Teil stark unterschieden.

Die schwarz-gelbe Regierung strebte nun eine grundsätzliche Regelung an, die über die verhältnismäßig offenen Bestimmungen des geltenden Gesetzes hinausging und beauftragte zu diesem Zweck eine Kommission unter dem Vorsitz des einflussreichen Bildungsforschers Jürgen Baumert, der einer breiteren Öffentlichkeit durch seine Beiträge zur PISA-Studie bekannt geworden war und der seinerzeit als Vizepräsident der Max-Planck-Gesellschaft amtierte.[370] Die Kommission forderte eine flächendeckende Umstellung auf die konsekutive Struktur des BA/MA-Systems, die für alle Lehrämter gleich lang sein solle. Im zweijährigen Master solle ein Praxissemester integriert werden, an das sich ein einjähriger Vorbereitungsdienst anschließen sollte. Die existierenden Studienseminare sollten zu Zentren für die schulpraktische Lehramtsausbildung umgebaut werden und unter der Fachaufsicht des Schulministeriums den Vorbereitungsdienst durchführen. Dabei sollten sie eng mit den neu einzuführenden universitären Zentren für Lehrerbildung zusammenarbeiten. Eine größere Praxisnähe sollte durch ein 10-wöchiges Schulassistenzprogramm vor Aufnahme des Studiums, ein dreiwöchiges Orientierungspraktikum während des Bachelors und ein Praxissemester im Masterstudium gewährleistet werden. Schließlich sollte auch eine Akkreditierung der Lehramtsausbildung flächendeckend verbindlich gemacht werden.[371]

Besonders umstritten war die genaue Ausgestaltung und Verortung des Vorbereitungsdienstes. Verschiedene Verbände sowie Vertretungen der Seminare und Fachleiter hatten sich im Mai 2006 in einer konzertierten Akti-

369 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 13/64 vom 27. Juni 2002, S. 6563-6566, S. 6588.

370 MSW NRW: Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze, Düsseldorf 2007, in: http://www.gdsu.de/docs/nrw.pdf.

371 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

on zu einem sogenannten „Forum Lehrerbildung“ zusammengeschlossen und sich für eine Beibehaltung der Dauer von zwei Jahren für den Vorbereitungsdienst ausgesprochen.[372] Ansonsten stimmte das Bündnis den von der Baumert-Kommission ausgearbeiteten Vorschlägen weitgehend zu.[373] Die Opposition im Landtag hingegen monierte das vorschnelle Einsetzen der Kommission im Lichte der noch nicht erfolgten umfassenden Evaluation der BA/MA-Erprobungsmodelle in Bochum, Bielefeld, Dortmund, Münster und Wuppertal und kritisierte das intransparente Vorgehen.[374]

Dies war ungefähr die politische Großwetterlage, vor deren Hintergrund die Landesregierung die Reform der Lehramtsausbildung anging. Zusammengefasst könnte man drei Kontexte benennen, unter deren Vorzeichen das Reformprojekt stand: Der erste Kontext beschreibt einen generellen Trend der parteiübergreifend geteilten Forderung nach einer stärkeren Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und einer besseren Vorbereitung auf die berufliche Praxis. Der zweite Kontext war die grundsätzliche Neustrukturierung des Studiums im Zuge des Bologna-Prozesses. Hier ist einerseits die Einführung einer konsekutiven Studienstruktur inclusive der Etablierung eines Leistungspunktesystems, der Modularisierung von Studieninhalten und dem studienbegleitenden Prüfen etc. zu nennen, andererseits die Einführung von Akkreditierungen und Qualitätsverbesserungsmaßnahmen. Den dritten Kontext stellen die Anpassungen an das neue Hochschulfreiheitsgesetz und das zuvor verabschiedete NRW-Schulgesetz dar. Das Schulgesetz enthielt Bestimmungen zur nachhaltigen Verbesserung in der Qualität der Lehramtsausbildung.[375] Das neue Hochschulfrei-

372 Konkret handelte es sich um: Landesverband der Fach- und Seminarleiterinnen und -leiter an Studienseminaren der Primarstufe, der Sonderpädagogik und der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (LV), Landesarbeitskreis der Ausbilder/innen an Studienseminaren – Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen – in Nordrhein-Westfalen e.V. (LAK), Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW, Philologen-Verband NRW, Realschullehrerverband NRW, Verband Bildung und Erziehung NRW, Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen NRW e.V., Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NW e.V..

373 Vgl. Forum Lehrerbildung: Qualitätsverbesserung statt Qualitätsverwässerung. Positionspapier zum Bericht der Expertenkommission vom 11. Mai 2007, in: https://vbe-nrw.de/?content_id=1452.

374 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Kleine Anfrage der SPD-Fraktion vom 20. März 2007, Drs. 14/4010, S. 1-3.

375 Zweites Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (2. Schuländerungsgesetz), in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen vom 7. Juli 2006, S. 278-289.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

heitsgesetz sah u.a. den Wechsel zum BA/MA-System für die Hochschulen im Land vor. Da die Lehramtsstudiengänge an den allermeisten Standorten eng mit den Fachbereichen zusammenarbeiteten und u.a. Lehramtsstudierende und andere Studierende in den gleichen Veranstaltungen saßen, mussten nun die neuen Strukturen auch auf die Lehramtsstudiengänge übertragen werden.

4.1.5.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

In den einleitenden Erläuterungen des Gesetzesentwurfs der Landesregierung wurde das Vorhaben in erster Linie mit der notwendigen Anpassung an den Bologna-Prozess, der Anpassung an das neue Schulgesetz, der Intensivierung des Berufsfeld- und Praxisbezugs sowie der fachlichen und pädagogischen Profilierung der künftigen Lehrkräfte begründet.[376] Die zuständigen Minister, Schulministerin Barbara Sommer (CDU) und Wissenschaftsminister Andreas Pinkwart (FDP), sprachen in der parlamentarischen und öffentlichen Debatte immer wieder von den drei „P": Die Lehramtsausbildung solle professioneller, profilierter und praxisorientierter werden.[377] Weiterhin war es der Landesregierung wichtig, die Harmonisierung der Lehramtsausbildung mit dem Geist des Hochschulfreiheitsgesetzes zu betonen: Dies gelte etwa für die stärkere Verantwortung der wissenschaftlichen Hochschulen bei der neuen Lehramtsausbildung, für den Verzicht auf die ministerielle inhaltliche Detailsteuerung des Studiums sowie für die Etablierung von Qualitätssicherungssystemen durch Akkreditierungsprozesse.[378]

Der Gesetzesentwurf bestand aus zwei Artikeln: Der erste Artikel umfasste ein komplett neu gefasstes Lehrerausbildungsgesetz (LABG), der zweite Artikel sah notwendige Anpassungen in § 30 des Hochschulfreiheitsgesetzes (HFG) vor, welcher den Aspekt Lehramtsausbildung regelte. Die wichtigsten Bestandteile des Gesetzes sind schnell aufgezählt: Ein zentrales Element war die Festlegung einer identischen Ausbildungszeit für alle Lehrämter an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien, Berufskollegs und in der Sonderpädagogik (§ 3 LABG). Den Zielen

376 Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 25. November 2008, Drs. 14/7961, S. 1.
377 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/110 vom 18. Dezember 2008, S. 12845-12846, S. 12851-12852.
378 Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung, Drs. 14/7961, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

des Bologna-Prozesses entsprechend wurde eine gestufte Studienstruktur in einen polyvalenten Bachelor- und einen für den Lehrer- bzw. Lehrerinnenberuf qualifizierenden Master-Abschluss (§ 11, Abs. 2,5,6 LABG) ebenso eingeführt wie ein Akkreditierungswesen (§ 11, Abs. 1 LABG). Der Vorbereitungsdienst wurde gestrafft und curricular organisiert (§ 9 LABG) und die Praxiselemente wurden gestärkt, konkret durch drei Stufen eines mindestens einmonatigen Orientierungspraktikums, eines mindestens sechsmonatigen Praxissemesters und eines das Studium ergänzenden Assistenzpraktikums im Umfang von mindestens 20 Praktikumstagen. Hinzu kam ein vierwöchiges außerschulisches Berufsfeldpraktikum (§ 12, Abs. 1 LABG). Im geltenden Hochschulgesetz wurde die Einrichtung neuer Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz neu vorgesehen (§ 30 HFG). Die Federführung bei der parlamentarischen Beratung des Gesetzes übernahm der Schulausschuss, dem Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie oblag die Mitberatung.[379]

In der Quellenauswertung der Stellungnahmen aus dem parlamentarischen Beratungsprozess liegt der Fokus auf den hochschulpolitischen Akteuren. Die weiteren Stellungnahmen schulischer Verbände und Interessenvertretungen werden nur am Rande berücksichtigt, da es hier um die hochschulpolitisch relevanten Aspekte der Reform geht. Zunächst ergibt sich in der Gesamtschau der Stellungnahmen und parlamentarischen Einlassungen der Befund, dass die Landesregierung – anders als bei der Einführung von Studiengebühren und dem Hochschulfreiheitsgesetz – auf eine deutlich höhere Zustimmung der beteiligten Akteure bauen konnte.[380] Teile der geplanten Reform wie die gleich lange Ausbildungszeit für alle Lehrämter sowie die Stärkung der Zentren für Lehrerbildung wurden ausdrücklich von der parlamentarischen Opposition aus SPD und Grünen

379 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 69. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 10. Dezember 2008, APr 14/787, S. 45.

380 Diesen Befund dokumentiert auch eine Gesamtbetrachtung der Eingangsstatements in der Expertenanhörung. Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Öffentliche Expertenanhörung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Fraktion „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht“ vom 25. März 2009, APr 14/851, S. 22-26.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

begrüßt.[381] Die Grundanliegen der Reform – konkret die Angleichung der Studienzeiten für alle Lehrämter, die Stufung der Studienstruktur in einen polyvalenten Bachelor- und einen für den Lehrerberuf qualifizierenden Master-Abschluss sowie der stärkere Praxisbezug – wurden zumindest im Grundsatz von allen Seiten unterstützt. Die Intention und die Stoßrichtung der Reformen wurden von so unterschiedlichen Akteursgruppen wie Universitätsleitungen über einzelne Fachwissenschaftler bzw. Fachwissenschaftlerinnen und Fachbereiche bis hin zu Interessenverbänden und Gewerkschaften mitgetragen.[382] Sogar das CHE und die Landesstudierendenvertretungen waren sich ausnahmsweise einig, was bei hochschulpolitischen Themen ausgesprochen selten vorkommt.[383] Vereinzelt lobten die Hochschulen sogar die erfreulich hohe Transparenz des Gesetzgebungsprozesses.[384]

Ein Grund für die ungeachtet der im Folgenden noch zu thematisierenden Kritik an einzelnen Reformbausteinen verhältnismäßig hohe Akzeptanz des Gesetzesvorhabens dürfte u.a. in der frühen Einbindung von externer Expertise liegen. Es erwies sich als inhaltlich sinnvoller wie taktisch kluger Schachzug, eine parteiübergreifend als unabhängig wahrgenommene Kommission zur Vorbereitung der Reform einzusetzen. Der Preis dafür war die Langwierigkeit des Reformprozesses. Die Opposition im Düsseldorfer Landtag kritisierte, es sei ein quälend langer Prozess gewesen, bis

381 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12847, S. 12850-12851.

382 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2388 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 19. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2360 der TU Dortmund vom 9. Januar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH vom 1. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2324 von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt vom 2. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln vom 2. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2347 der Universität Paderborn vom 6. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2348 der Universität Münster vom 6. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2378 des Fachbereichs Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Uni Münster vom 6. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2358 des Verbands Bildung und Erziehung vom 9. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2390 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 20. Februar 2009.

383 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2368 des CHE vom 12. Februar 2009. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2387 des Landes-Asten-Treffens NRW vom 18. Februar 2009.

384 Vgl. Stellungnahme 14/2347 der Universität Paderborn, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Reform auf den Weg gebracht worden sei.[385] Regierungsvertreterinnen und -vertreter konzedierten, dass die Ausarbeitung des Gesetzes recht viel Zeit in Anspruch genommen habe.[386]

Der Löwenanteil der von der Kommission erarbeiteten Empfehlungen fand Eingang in den Gesetzestext. Zu diesem Ergebnis kommt zwangsläufig, wer die beiden Dokumente vergleichend nebeneinanderlegt. Der Kommissionsvorsitzende Jürgen Baumert bezeichnete den Gesetzesentwurf als „völlig kompatibel" mit den Ergebnissen der von ihm geleiteten Kommission. Zwischen Hochschulen, der HRK, der KMK und den einzelnen Ländern bestehe mittlerweile ein Konsens darüber, dass die moderne Lehrerbildung „wissenschaftsbasiert, konsekutiv, kompetenzorientiert und modularisiert" organisiert werden solle; die Binnenstruktur sei „klar durch fachliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen sowie durch praktische Anteile definiert." Der Entwurf gebe „dem größten Bundesland Nordrhein-Westfalen die Chance, in der Lehrerausbildung eine proaktive und möglicherweise führende Rolle einzunehmen."[387] Allenfalls die Kürzung des Vorbereitungsdienstes und die Bestimmungen zu den als Zentren für Lehrerbildung neu zu strukturierenden alten Studienseminaren trafen nicht ganz den Kern dessen, was die Baumert-Kommission mit intensivierten universitären Praxisphasen und verbesserter institutionalisierter Abstimmung ursprünglich gemeint hatte.[388] Dennoch bezeichnete Ewald Terhat, der frühere Vorsitzende der KMK-Kommission, die Ende der 1990er Jahre der Reform der Lehramtsausbildung einen so kräftigen Schub verliehe hatte, die Reform in Nordrhein-Westfalen nicht von ungefähr als „Durchbruch" mit bundesweiter Signalwirkung.[389] Auch der prominente Wissenschaftsjournalist Jan-Martin Wiarda frohlockte mit Blick auf die geplante Reform der Lehramtsausbildung in der ZEIT: „Schaut auf NRW!, will man den Kultusministern der anderen Länder zurufen."[390]

Eine Fundamentalopposition gegen die Reform gab es nicht. Kritik von etwas grundsätzlicherem Charakter kam lediglich aus zwei Richtungen: zum einen von den Fachhochschulen und zum anderen von denjenigen Hochschulen, die in den vorangegangenen Jahren Modellversuche einer

385 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12850.
386 Vgl. ebd., S. 12849.
387 APr 14/851, S. 8.
388 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2385 von Prof. Dr. Ludwig Freisel, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg vom 20. Februar 2009.
389 Vgl. Ewald Terhat: Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung, in: DIE ZEIT vom 4. Dezember 2009.
390 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Schön praktisch, in: DIE ZEIT vom 4. Dezember 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

modernen Lehramtsausbildung gestartet hatten, vor allem aus Bielefeld. Die Fachhochschulen fühlten sich bei dem Gesetzesvorhaben nicht genügend mitgenommen.[391] Aus ihrer Sicht vergab der Gesetzesentwurf die große Chance, die Fachhochschulen mit in die Lehramtsausbildung einzubeziehen.[392] Im Lichte einer 2006 verabschiedeten HRK-Empfehlung hatten sie sich mehr versprochen. Dort hatte es geheißen:

> „Die Lehrerbildung ist primär Aufgabe der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Fachhochschulen können aber auf der Grundlage ihrer besonderen Potenziale und in Kooperationen mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hochschultypspezifische Beiträge leisten. […] Fachhochschulen können […] mit von ihnen vertretenen Fächern, z.B. Technik, Informatik, Ernährungs- und Gesundheitswissenschaften sowie Sozial- und Pflegepädagogik Expertise in weitere Ausbildungsmodelle einbringen."[393]

Gerade weil die Fachhochschulen auf ihre Erfahrungen in der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung in anderen Bereichen des Bildungssystems sowie ihre grundsätzliche Praxisorientierung verweisen konnten, fühlten sie sich bei einer Reform ausgegrenzt, deren Kernanliegen u.a. die Integration des Praxisbezugs bereits im Studium in der Lehramtsausbildung vorsah.[394] Im Gesetzesentwurf war lediglich die Anrechenbarkeit von Leistungen aus Studiengängen an Fachhochschulen (§ 10 LABG) für den Einzelfall vorgesehen, was den Fachhochschulen zu wenig war.[395] U.a. wurde gefordert, die Möglichkeit von kooperativen Studienmodellen mit Universitäten in das Gesetz zu integrieren.[396] Für das Ansinnen einer stärkeren

391 Vgl. APr 14/851, S. 22.

392 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2334 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen NRW vom 3. Januar 2009, S. 1-2.

393 Vgl. HRK: Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Beschluss des 206. Plenums vom 21. Februar 2006, in: https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/empfehlung-zur-zukunft-der-lehrerbildung-in-den-hochschulen/.

394 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2096 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17. September 2008, S. 2.

395 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2350 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 6. Februar 2009.

396 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2342 der FH Münster vom 1. Februar 2009, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Berücksichtigung ihrer Interessen bekamen die NRW-FHs auch Unterstützung aus Baden-Württemberg: Sowohl das dortige Kultusministerium als auch die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen Baden-Württemberg verfassten Stellungnahmen, in denen landeseigene Erfahrungen positiv hervorgehoben wurden und die die Stellungnahme der Landesrektorenkonferenz der FHs NRW uneingeschränkt unterstützten.[397] Letztendlich führten diese Bemühungen nicht zum Erfolg. Die Fachhochschulen blieben bei der Lehramtsausbildung weitgehend außen vor.

Die zweite etwas grundsätzlichere Kritik kam von Seiten derjenigen Universitäten, die seit einigen Jahren an Erprobungsmodellen zur Integration von gestuften Studiengängen in das klassische Lehramtsstudium beteiligt waren. Hier waren es Studierendenvertretungen[398] sowie Vertreterinnen und -vertreter der Universität Bielefeld, die kritisierten, dass sich die Erfahrungen aus den Modellversuchen nur unzureichend im Gesetzesprozess niedergeschlagen hätten. Eine Stellungnahme von Dieter Timmermann von der Fakultät für Erziehungswissenschaft in Bielefeld bringt die Kritik besonders deutlich auf den Punkt:

> „Wozu Modellversuche, wenn deren Ergebnisse nicht interessieren? Universitäten sollten auf Modellversuche in der Lehrerausbildung verzichten, sie sind teuer und zeitaufwändig, und deren Ergebnisse interessieren die Auftraggeber nicht. ‚Reformen' folgen nicht der Logik von wissenschaftlich begleiteten systematischen Erprobungen, sondern politischen Interessenszyklen. ‚Wer abwartet, wird belohnt, wer sich innovativ bewegt, wird bestraft.'"[399]

In die gleiche Kerbe schlug die SPD im Zuge der Einsetzung der Baumert-Kommission, die ebenfalls anmahnte, den Modellversuchen noch etwas mehr Zeit zu geben und deren Evaluierungsergebnisse mit in das Gesetz einfließen zu lassen.[400] Selbst das CHE räumte ein, die Verantwortlichen der Modellversuche hätten offenbar zu wenig Zeit gehabt, ihre Erfahrun-

397 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2344 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 2. Februar 2009. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2346 der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen in Baden-Württemberg vom 4. März 2009, S. 3.

398 Vgl. Stellungnahme 14/2387 des Landes-Asten-Treffens NRW, S. 2.

399 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2353 von Prof. Dr. Dieter Timmermann, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Uni Bielefeld vom 6. Februar 2009, S. 2.

400 Vgl. Kleine Anfrage der SPD-Fraktion, Drs. 14/4010, S. 1-3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gen in den Gesetzgebungsprozess einzuspeisen.[401] Zudem wurde der Sorge Ausdruck verliehen, das neue Gesetz schränke die vom Hochschulfreiheitsgesetz gewährte Autonomie deutlich ein, da die vorgesehene einheitliche Organisationsstruktur des Lehramtsstudiums nicht genügend Gestaltungsspielräume vor Ort zulasse.[402] Neben diesen wenigen Ausnahmen einer sehr grundsätzlichen Kritik gab es verschiedene Verbesserungsvorschläge zu einzelnen Aspekten:

(1) Kosten/Ressourcen: Vereinzelt wurde die Besorgnis vor möglicherweise unabsehbaren immensen Kosten geäußert,[403] die beispielsweise für die Einrichtung der neuen Zentren für Lehrerbildung sowie für neu einzurichtende Stellen und Professuren anfallen würden. Auch die Betreuung des Praxissemesters erfordere neue Ressourcen.[404] Der Gesetzesentwurf der Landesregierung enthielt für die Jahre 2010 bis 2015 eine detaillierte Kostenkalkulation: Mehraufwendungen wurden u.a. für Betreuungskräfte an den Schulen für das Assistenzpraktikum, für den Ausbau der Fachdidaktik und den Ausbau von Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten, für die Verlängerung einzelner Lehramtsstudiengänge von 3,5 auf 5 Jahre kalkuliert. Einsparungen würden sich durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ergeben. Unter dem Strich rechnete die Landesregierung für die Reform der Lehramtsausbildung in den Jahren 2010 bis 2015 mit Kosten in Höhe von 106,2 Mio. Euro.[405] Sigrid Beer (Bündnis 90/Die Grünen) hielt Minister Pinkwart (FDP) im Plenum hingegen vor, beim Vorbereitungsdienst und in den Seminaren 200 Mio. Euro zu sparen, was unter dem Strich auf Einsparungen und nicht auf Investitionen für mehr Qualität in der Lehrerbildung hinauslaufe.[406] Das Gros der Universitäten wie auch die Landesrektorenkonferenz versäumten es zwar nicht, anzumahnen, die für die vorgesehenen Reformen notwendigen Ressourcen möglichst flexibel zur Verfügung gestellt zu bekommen;[407] eine wirkliche

401 Vgl. Stellungnahme 14/2368 des CHE, S. 3-4.
402 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld vom 2. September 2008, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 14/2353 von Prof. Dr. Dieter Timmermann, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Uni Bielefeld, S. 2.
403 Vgl. Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld.
404 Vgl. Stellungnahme 14/2378 des Fachbereichs Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Uni Münster, S. 2. – Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln, S. 2.
405 Vgl. Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung, Drs. 14/7961, S. 3-4.
406 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12851.
407 Vgl. Stellungnahme 14/2388 der LRK NRW, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Opposition zu dem prinzipiell für sinnvoll erachteten Reformprojekt wurde daraus jedoch nicht.

(2) Ausgestaltung der neuen Zentren für Lehrerbildung: Einzelne Universitäten sowie die Landesrektorenkonferenz kritisierten die Quasi-Erhebung der neuen Zentren für Lehrerbildung in den Rang einer Fakultät.[408] Die dadurch entstehenden Doppelzuständigkeiten würden absehbar zu organisatorischen Schwierigkeiten führen und die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Fachbereichen werde so in erheblichem Maße erschwert.[409] Es müsse das Ziel sein, den Universitäten bei der Einrichtung und Ausgestaltung dieser Zentren einen maximalen Gestaltungsspielraum zu geben.[410] Das CHE schlug in diesem Zusammenhang vor, keine Zentren fest vorzuschreiben, sondern besser mit Zielvereinbarungen zu arbeiten, um innovative Modelle wie beispielsweise eine gemeinsame Lehramtsfakultät oder sogenannte „Schools of Education" entsprechend der studienortsspezifischen Besonderheiten zu ermöglichen. Nur so könne sichergestellt werden, dass die Hochschulen ihre organisatorische Freiheit behielten.[411]

(3) Ausgestaltung des Assistenzpraktikums: So sehr die grundsätzliche Stärkung des Praxisbezugs begrüßt wurde, so umstritten war die konkrete Ausgestaltung des Assistenzpraktikums.[412] Teils wurde allgemein angemahnt, dass weniger, aber dafür intensivere Praxisphasen wünschenswert seien;[413] teils wurden das qualifizierende Orientierungspraktikum und das Berufsfeldpraktikum als ausreichend angesehen und das Assistenzpraktikum als drittes Element abgelehnt.[414] Die Universität zu Köln etwa forderte, die Kooperation der Universitäten mit den Zentren für schulpraktische Ausbildung in der Praxisphase besser als Kann-Regelung zu fassen und sie nicht zwingend vorzuschreiben.[415] In jedem Fall werde die Organisation des Praxissemesters (§ 12, Abs. 1, 3 LABG) die Universitäten vor große logistische Herausforderungen stellen.[416] Oppositionsvertreterinnen und

408 Vgl. ebd., S. 1. – Vgl. ebenso die Ausführungen des LRK-Vorsitzenden Axel Freimuth bei der öffentlichen Expertenanhörung: APr 14/851, S. 28-29.
409 Vgl. Stellungnahme 14/2348 der Universität Münster, S. 1.
410 Vgl. Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln, S. 2.
411 Vgl. Stellungnahme 14/2368 des CHE, S. 3.
412 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12847-12848, S. 12851.
413 Vgl. Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH, S. 20.
414 Vgl. Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld, S. 2. – Vgl. Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln, S. 2.
415 Vgl. Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln, S. 2.
416 Vgl. Stellungnahme 14/2347 der Universität Paderborn, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

-vertreter im Düsseldorfer Landtag monierten, dass die Ausgestaltung der Praxiselemente vage und widersprüchlich sei.[417]

(4) Vernachlässigung der Fachausbildung: Als weitere problematische Kehrseite einer Stärkung des Praxisbezugs wurde die Vernachlässigung der fachlichen Ausbildung ausgemacht. So monierte u.a. der Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Uni Münster, dass die Fachausbildung in den gewählten Unterrichtsfächern in ihrem Umfang nach den neuen Plänen deutlich zu schmal bemessen sei.[418] Die Universität Paderborn bemängelte die Einschränkung der Fächerkombination durch die Kernfach-Regelung (§ 3, Abs. 2 und § 4, Abs. 2 LZV). Damit werde den Erfordernissen eines sich verändernden Arbeitsmarkts nicht genügend Rechnung getragen. Einschränkungen von Fachkombinationen solle man den Hochschulen überlassen und allenfalls zum Gegenstand von Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und Ministerium machen.[419]

(5) Kreditierungen und Akkreditierungsvorschriften: Wie nicht anders zu erwarten, riefen die Anpassungen an „Bologna" ebenfalls Kritikerinnen und Kritiker auf den Plan. Es handelte sich um Elemente, wie man sie von Bologna-Gegnerinnen und -Gegnern auch bei der Reform anderer Studiengangsmodelle kennt. Das einheitliche Vorschreiben von Kreditierungen (§§ 2-5 ÖZV) suggeriere eine falsche Präzision, die so weder nachvollziehbar noch umsetzbar sei.[420] Eine problematische Folge sei die Einschränkung der Mobilität zwischen verschiedenen Bundesländern beim Universitätswechsel.[421] Die vorgesehene ministerielle Aufsicht über die Akkreditierung der Masterstudiengänge (§ 11 (1) LABG) laufe der Idee von Akkreditierungen zu wieder.[422] Das faktische Vetorecht des vom Schulministerium benannten Akkreditierungsvertreters bzw. der -vertreterin solle entfallen.[423] Jürgen Baumert interpretierte das Vetorecht des Ministeriums als Instrument, das zur frühzeitigen Einigung zwischen Staat und Hoch-

417 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12847-12848, S. 12847.
418 Vgl. Stellungnahme 14/2378 des Fachbereichs Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Uni Münster, S. 2.
419 Vgl. Stellungnahme 14/2347 der Universität Paderborn, S. 2-3.
420 Vgl. ebd., S. 3. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2356 der Universität Wuppertal vom 8. Februar 2009, S. 2.
421 Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld, S. 11.
422 Vgl. Stellungnahme 14/2388 der LRK NRW vom 19. Februar 2009, S. 2. – Vgl. Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld, S. 11. – Stellungnahme 14/2348 der Universität Münster, S. 2.
423 Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH, S. 20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schulen anhalte, das aber besser niemals zur Anwendung komme, da die Kooperation dann zu Ende und Konflikte vorprogrammiert seien.[424]

(6) Sonstiges: Der Vollständigkeit halber zu erwähnen wären noch einige weitere Aspekte. So wurde moniert, dass sich leider im gesamten Gesetzesentwurf kein Wort zur berufsbegleitenden Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer finde,[425] die ein ganz wesentliches Anliegen der KMK-Kommission unter Ernst Terhat gewesen war. Dem Sachverständigen Uwe Schaarschmidt gingen die Pläne zur Polyvalenz des BA-Studiums nicht weit genug. Seiner Auffassung nach müsse die Frage nach der persönlichen Eignung zum Lehrberuf in der Studieneinstiegsphase eine größere Bedeutung erhalten. Außerdem müssten während des Studienverlaufs verstärkt Alternativen zum Lehrberuf aufgezeigt werden.[426] Ein weiterer Aspekt war die von Kritikerinnen und Kritikern unterstellte fehlende Berufsqualifizierung des BA-Abschlusses sowie dessen mangelnde Anschlussfähigkeit für fachwissenschaftliche Masterprogramme.[427] Ferner wurde eine weitergehende Förderung zur Intensivierung der Forschung zum Lehrberuf gefordert.[428] Schließlich forderte die HIS GmbH, der Reform noch Zeit zu geben und ihre Einführung um ein Jahr zu verschieben, um den Universitäten genügend Raum zu geben, die dafür erforderlichen Strukturen zu schaffen.[429] Von den Grünen wurde grundlegend die nicht stimmige Grundphilosophie des Gesetzes kritisiert. Man identifizierte zwei unterschiedliche Zugänge der verantwortlichen Ministerien: Die Anforderungen des Schulministeriums unter der Ägide von Barbara Sommer (CDU), Schulen bedarfsdeckend mit entsprechenden Fachlehrkräften zu versorgen stehe der Effizienzorientierung aus dem Hause Pinkwart (FDP) entgegen.[430]

---

424 Vgl. APr 14/851, S. 15.
425 Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH, S. 21.
426 Stellungnahme 14/2324 von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt, S. 1-3.
427 Vgl. APr 14/851, S. 14. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Gemeinsame Sitzung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Fraktion „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht" vom 30. April 2009, APr 14/883, S. 15.
428 Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH.
429 Vgl. ebd., S. 20.
430 Vgl. Plenarprotokoll 14/110, S. 12850. – Vgl. ferner Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Gemeinsame Sitzung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Frakti-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Trotz dieser diversen Punkte bleibt festzuhalten, dass die Reform der Lehramtsausbildung in ihrem Grundsatz konsensuell getragen wurde. Die Auseinandersetzungen bezogen sich entweder auf Details in der Ausgestaltung oder waren generellen Usancen des parlamentarischen Spiels zwischen Regierung und Opposition geschuldet. Die Tatsache, dass die Koalitionsfraktionen im nordrhein-westfälischen Landtag für einige Grundelemente der Reform auf die Zustimmung der Oppositionsvertreter stießen, heißt nicht, dass es im parlamentarischen Beratungsprozess nicht zu Kontroversen kam. So wurde die gemeinsame Ausschusssitzung vom 22. April 2009, in der die Ausschussvertreterinnen und -vertreter eigentlich eine umfassende Bewertung der Expertenanhörung vom 25. März 2009[431] hatten vornehmen wollen, aufgrund eines Geschäftsordnungsantrags von Sigrid Beer (Grüne), der Zustimmung fand, abgebrochen.[432] Beer wertete die Tatsache, dass nur fünf Vertreterinnen und Vertreter der Koalition bei der Stellungnahme von Schulministerin Barbara Sommer (CDU) anwesend waren, als Missachtung eines wichtigen Reformprozesses. Der Abgeordnete Manfred Kuhmichel (CDU) versuchte, den beschlossenen Abbruch abzuwenden, indem er auf einen kurzfristigen Abstimmungsbedarf der Fraktion in Bezug auf ein anderes Themenfeld hinwies.[433] Dieser Versuch hatte jedoch keinen Erfolg, sodass die Sitzung vertagt und am 30. April 2009 nachgeholt wurde.[434] Möglicherweise hatten die Vertreterinnen und Vertreter aus den Koalitionsfraktionen die Verabschiedung des Gesetzes vorschnell antizipiert und kassierten daher diese kleinere Schlappe, die gleichwohl eher symbolischen Charakters war und die Reform nicht mehr aufhalten konnte, was im Übrigen auch nicht die Intention von SPD und Grünen war. Es ging eher darum, ein Signal zu setzen.

Die ausführliche Aussprache zur umfangreichen Expertenanhörung erfolgte in der gemeinsamen Sitzung der beiden Ausschüsse am 30. April 2009. Vor der finalen Abstimmung im Wissenschaftsausschuss fassten SPD und Grüne nochmals die aus ihrer Sicht noch nicht aus dem Weg geräumten Kritikpunkte zusammen: Neben der allgemeinen Kritik an der fehlenden Konkretisierung und wenig schlüssigen Darstellung des Gesetzes sowie dem Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem monierte man

---

on „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht“ vom 22. April 2009, APr 14/871, S. 5.

431 Vgl. APr 14/851.

432 Vgl. ebd., S. 8-9.

433 Vgl. ebd., S. 9.

434 Vgl. APr 14/883.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

konkret in erster Linie den kontroversenbergenden Status der Zentren für Lehrerbildung sowie die ungenügende Vorbereitung der Hochschulen auf die Organisation der zweiten Praxisphase.[435] Schließlich stimmten beide beteiligten Ausschüsse dem vorgelegten Gesetzesentwurf mit den Stimmen der Regierungsfraktionen gegen die Stimmen von SPD und Grünen zu.[436]

4.1.5.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Im Lichte des allgemeinen Konsenses in Bezug auf die Grundanliegen der Reform war es nicht verwunderlich, dass sich die von den Ausschüssen in den Beschlussempfehlungen vorgesehenen Änderungen am Regierungsentwurf in Grenzen hielten.[437] Es handelte sich um marginale Änderungen:

Die Möglichkeiten zur Kombination von Fächern für das Lehramt an Berufskollegs wurden erweitert mit dem Ziel, den Personalbedarf in allgemeinbildenden Fächern wie Deutsch sowie katholische und evangelische Religionslehre auch langfristig besser decken zu können (§ 11, Abs. 5, Satz 4 LABG).[438] In § 10 LABG wurde ergänzt, dass in Bezug auf Studienabschlüsse für Kooperationen von Hochschulen Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden müssen. Damit sollten die Möglichkeiten zur Einbeziehung der Fachhochschulen in die Lehramtsausbildung, insbesondere in den technischen Fachrichtungen und Berufskollegs erweitert werden.[439] Dies war allerdings auch der einzige, relativ nebensächliche Aspekt, mit dem man der Unzufriedenheit der Fachhochschulen entgegen kam. Zu deren Anliegen einer stärkeren Beteiligung regte Schulministerin Sommer (CDU) in einer Stellungnahme vor dem Ausschuss lediglich recht allgemein an, „bei Beachtung des Primats der universitären Ausbildung,

435 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 59. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 30. April 2009, APr 14/886, S. 8-9.
436 Vgl. ebd., S. 13. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 78. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 6. Mai 2009, Apr 14/888, S. 7.
437 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zum Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung vom 6. Mai 2009, Drs. 14/9085.
438 Vgl. ebd., S. 34.
439 Vgl. ebd., S. 34.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

noch ein Signal für eine verstärkte Kooperation“ zu setzen.[440] Weiterhin wurde das Assistenzpraktikum an den Schulen in Eignungspraktikum umbenannt. Damit sollte stärker zum Ausdruck gebracht werden, dass es vor allem einer ersten Klärung der Eignung für den Lehrberuf diene. Zudem wurde vorgesehen, dass auch leitende Tätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit anerkennungsfähig sind (§ 12, Abs. 4 LABG).[441] Die sonstigen Bestimmungen zur Zuständigkeit und zur Durchführung blieben jedoch unangetastet. Klaus Kaiser (CDU) nannte diese Veränderung als Beispiel dafür, dass die Regierungsparteien sehr wohl auf die Anregungen im Laufe des Gesetzgebungsprozesses reagiert und entsprechende Anpassungen vorgenommen hätten.[442] Den Forderungen der Opposition kam man insoweit entgegen, als dass der obligatorische Umstellungszeitpunkt für die Universitäten auf das Jahr 2011 aufschob (§ 20, Abs. 4,6 LABG).[443] Mit einem neuen Absatz 9 sollte klargestellt werden, dass auch über das Jahr 2011 hinaus Lehrämter nach dem Gesetz von 2002 auf Grund von Vertrauensschutzregelungen erworben werden können (§ 20, Abs. 4,6,9 LABG).[444]

Alle anderen Änderungsvorschläge bezogen sich nicht auf substantielle Aspekte, sondern hatten eher den Charakter von stilistischen Formulierungsangleichungen (§ 9, Abs. 3 LABG; § 10, Abs. 2 LABG; § 12, Abs. 4,5 LABG; § 13, Abs. 2, Satz 1,3 LABG; § 20, Abs. 4 LABG). Weitergehenden Forderungen nach einer Verknappung des Vorbereitungsdiensts gab die Landesregierung erst einmal nicht nach, sagte jedoch zu, dies nach einer ersten Evaluation überprüfen zu wollen. Auch am Assistenzpraktikum hielt man in der vorgesehenen Form fest.[445] Unzufrieden mit diesen nur marginalen Änderungen brachten SPD und Grüne für die zweite Lesung je eigene Entschließungsanträge ein, mit dem Ziel, den Gesetzentwurf wieder in den Beratungsprozess zurückzuverweisen.

Mit der wiederholenden Zusammenfassung der Kritikpunkte aus der Expertenanhörung (zu kurzer Vorbereitungsdienst, unklare Zusammenar-

---

440 Vgl. APr 14/871, S. 13.

441 Vgl. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zum Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung, Drs. 14/9085, S. 34.

442 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/123 vom 7. Mai 2009, S. 14257-14269, S. 14258.

443 Vgl. APr 14/871, S. 13.

444 Vgl. Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zum Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung, Drs. 14/9085, S. 35.

445 Vgl. APr 14/871, S. 13.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

beit Zentren/Fakultäten, Nichtberücksichtigung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, unzureichende Berücksichtigung der Heterogenität der Studierendenschaft, zu wenige Evaluationselemente, nicht gegebene Polyvalenz etc.) plädierte die SPD-Fraktion dafür, der Reform „mehr Geld, mehr Zeit, mehr Raum“[446] zu geben. Die Grünen wiesen etwas knapper auf den aus ihrer Sicht nach wie vor ungelösten Grundkonflikt zwischen staatlicher Verantwortung versus mehr Freiheiten für die Hochschulen sowie auf die unzureichende Abstimmung der verschiedenen Praxiselemente untereinander hin, erneut flankiert durch die Kritik am starren Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem.[447] Anders als bei den Gesetzesentwürfen zum Hochschulfreiheitsgesetz und zu den Studiengebühren fällt auf, dass nicht der Gesetzesentwurf zu Fall gebracht werden, sondern nur erneut in den Beratungsprozess eingespeist werden sollte. Kurz gesagt: Modifikationen waren das Ziel, nicht Ablehnung.

Der Debattenbeitrag von Anna Boos (SPD) in der zweiten Lesung als Oppositionsrednerin stand unter dem Leitmotiv von „Licht und Schatten“: Die Anpassung an Bologna sei notwendig und sinnvoll, nur werde die Möglichkeit zur Polyvalenz des BA-Abschlusses nicht erreicht; die gleich lange Ausbildung für alle Lehrämter sei vernünftig, aber leider würden schulformbezogene Lehrämter weiter fortgeschrieben; die Schaffung der Zentren für Lehrerbildung seien ausdrücklich zu begrüßen, deren Kooperation mit den Fakultäten sei aber unzureichend geregelt.[448] Aus diesen Gründen hielt Boos fest: „Das Gesetz wird in der vorliegenden Form der anspruchsvollen Aufgabe überhaupt nicht gerecht. Es ist zu schnell und zu kurz gesprungen.“[449] In ähnlicher Weise fielen die Einlassungen der Grünen aus, während die Parlamentarierinnen und Parlamentarier der Regierungsfraktionen sowie die beiden zuständigen Kabinettsmitglieder Sommer (CDU) und Pinkwart (FDP) das Gesetz als vorbildlich und mit bundesweitem Signalcharakter lobten und auffallend häufig verschiedene Experten- und Journalistinnenkommentare sowie den Kommissionsvorsitzenden Jürgen Baumert zitierten. Schlussendlich wurde das Gesetz in zweiter Lesung mit den Stimmen der Regierungsfraktionen bei Ablehnung durch SPD und Grüne beschlossen.[450] Damit hatte die Regierung Rütt-

446 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 6. Mai 2009, Drs. 14/9201.
447 Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag der Bündnis 90/Die Grünen vom 5. Mai 2009, Drs. 14/9176, S. 1.
448 Vgl. Plenarprotokoll 14/123, S. 14257-14269, S. 14259-14260.
449 Ebd., S. 14257-14269, S. 14260.
450 Vgl. ebd., S. 14257-14269, S. 14269.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gers/Pinkwart etwa ein knappes Jahr vor dem nächsten Urnengang das dritte größere hochschulpolitische Projekt auf den Weg gebracht.

4.1.6 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen

Nach der Einführung der Studiengebühren im März 2006 war es für die schwarz-gelbe Regierung ein wichtiges hochschulpolitisches Signal, den vielerorts geäußerten Sorgen entgegen zu treten, die damit verbundenen Mehreinnahmen nicht an anderer Stelle zu kürzen. Daher wurde im August 2006 ein sogenannter „Zukunftspakt" der Landesregierung mit den Hochschulen des Landes unterzeichnet. Zentraler Inhalt war die Festschreibung von weiterhin wie bisher jährlich 2,8 Mrd. Euro an Haushaltsmitteln für die Hochschulen bis zum Ende der Legislaturperiode 2010. Die Hochschulen wurden von haushaltswirtschaftlichen Eingriffen (wie beispielsweise Stellenbesetzungssperre und globalen Minderausgaben) auch über 2006 hinaus ausdrücklich ausgenommen. Das Land verpflichtete sich, alle Besoldungs- und Tariferhöhungen bis 2010 auszugleichen und die Hochschulen an dieser Finanzierung nur mit einem einmaligen Eigenanteil von 0,8 % zu beteiligen. Das Versprechen, die Mehreinnahmen durch die Studiengebühren nicht an anderer Stelle abzuziehen, wurde verbindlich bekräftigt.[451]

Regierungsvertreterinnen und -vertreter lobten diesen Pakt als einzigartigen Meilenstein, während die Hochschulvertretungen sich etwas zurückhaltender und weniger euphorisch, aber doch erleichtert zeigten.[452] Die Landesregierung trat Befürchtungen der Opposition entgegen, wonach mit dem eventuellen Rückgang der Studienanfängerinnen und -anfänger infolge der Gebühreneinführung Mittelkürzungen verbunden sein könnten. Minister Pinkwart (FDP) wies dergleichen Sorgen mit dem Hinweis zurück, dass im Rahmen der Leistungsorientierten Mittelvergabe die Abschlüsse als Kriterium gewichtet blieben und dass die Erstimmatrikulationsziffer zunächst einmal keinen Einfluss auf die Bemessung der Global-

451 Vgl. Zukunftspakt zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes vom 18. August 2006, in: https://www.lrk-nrw.de/images/stories/zukunftspakt.pdf.

452 Vgl. Marco Finetti: Die Zukunft gepackt. Finanzsicherheit für NRW-Unis, in: Süddeutsche Zeitung vom 21. August 2006. – Vgl. LRK NRW: Vertrag sichert NRW-Hochschulen finanzielle Planungssicherheit bis 2010, in: https://www.lrk-nrw.de/presse/archiv/2005-2006/236-hochschulrektoren-und-landesregierung-unterzeichnen-zukunftspakt.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

haushalte hätte.[453] In jedem Fall hielt die Regierung mit dem Zukunftspakt eines ihrer zentralen Versprechen aus dem Koalitionsvertrag ein. Die öffentliche Finanzierung für das Hochschulwesen wurde so – unabhängig von der Gebühreneinführung – verstetigt. Alles andere wäre angesichts der Kontroversität und Emotionalität, die sich in der hochschulpolitischen Öffentlichkeit mit dem Thema Studiengebühren verband, politisch kaum vermittelbar gewesen.

Weitere Akzente setzte die schwarz-gelbe Regierung beim Ausbau der nordrhein-westfälischen Fachhochschullandschaft. Im Mai 2007 kündigte Ministerpräsident Jürgen Rüttgers an, drei neue Fachhochschulen gründen zu wollen. Damit sollte dem Fachkräftemangel in Unternehmen entgegengewirkt und die Nachfrage nach hochqualifizierten Ingenieurinnen und Ingenieuren bedient werden.[454] Der Schwerpunkt sollte auf ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen liegen, womit man Wahlkampfversprechen gegenüber den Unternehmen[455] nachkam. Weiterhin sah die Regierung auch Handlungsbedarf wegen weiterer Faktoren wie dem erwarteten Anstieg der Erstsemesterzahlen in den 2010er Jahren und den besonderen Herausforderungen, die sich durch in vielen Bundesländern beschlossene Schulzeitverkürzungen auf zwölf Jahre ergeben würden.[456] Die Gründung neuer Fachhochschulen verband die Regierung zugleich mit dem Feld der regionalen Standortförderung. Im Mai 2008 hatte sie einen Standortwettbewerb ausgelobt und dabei insbesondere das Ruhrgebiet im Blick, in dem zwei Projekte lokalisiert sein sollten. Das Rennen machten: die Fachhochschule Hamm-Lippstadt (heute Hochschule Hamm-Lippstadt), die Fachhochschule Nördlicher Niederrhein (heute Hochschule Rhein-Waal) in Krefeld und die Fachhochschule Westliches Ruhrgebiet (heute Hochschule Ruhr-West). Bereits im Mai 2009 wurden die drei neuen Hochschulen installiert, sodass der Betrieb zum Wintersemester 2009/10 aufgenom-

453 Vgl. MIWFT NRW: Schreiben an den Vorsitzenden des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 12. Januar 2007, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV14-886.pdf.

454 Vgl. CDU NRW aktuell, Ausgabe 24/08 vom 5. Juni 2008, in: https://www.land.nrw/.../gesundheitscampus-kommt-nach-bochum-ministerpraesident, S. 1.

455 Vgl. exemplarisch Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2442 des Verbandes Deutscher Maschinen- und Anlagenbau/Landesgruppe Nordrhein-Westfalen vom 5. März 2009.

456 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zum Ausbau der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulausbaugesetz) vom 14. Januar 2009, Drs. 14/8290.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

men werden konnte. Den grundsätzlichen Ausbau der Fachhochschullandschaft begrüßte die Opposition, allerdings monierte sie dessen Ausgestaltung: Bündnis 90/Die Grünen hätte den Ausbau bestehender Standorte der Schaffung neuer Fachhochschulen vorgezogen.[457] Beide Oppositionsparteien kritisierten, dass die Maßnahmen nicht ausreichten, um den Mangel an Studienplätzen der kommenden Dekade zu decken.[458]

Das Gesetzespaket wurde mit den Stimmen der Koalitionsfraktionen verabschiedet, wobei die Oppositionsfraktionen in Bezug auf Artikel 1 zum Aufbau der drei neuen Hochschulen mit Enthaltung votierten, ihn also indirekt gewissermaßen mittrugen.[459] Die Maßnahmen in dem entsprechenden Gesetzespakt zum Auf- und Ausbau der Fachhochschullandschaft in NRW samt Schaffung von 10.000 neuen Studienplätzen ließ sich die Landesregierung gerechnet auf die kommenden Jahre rund 141 Mio. kosten,[460] die im Nachtragshaushalt 2009 etatisiert wurden.[461] Um den gestiegenen Anforderungen im Gesundheitswesen zu begegnen, brachte die Landesregierung bei Enthaltung der Oppositionsfraktionen im Landtag auch die Gründung der bundesweit ersten Fachhochschule für Gesundheitsberufe in Bochum (heute Hochschule für Gesundheit) auf den Weg.[462]

In Kapitel 3.5.6 wurde die generelle Problematik der Hochschulzulassung thematisiert. Mehrfachbewerbungen und mehrstufige Nachrückverfahren verlaufen bis heute höchst ineffizient und sorgen bei Hochschulbediensteten und Studieninteressierten nach wie vor für viel Frust. Mit der Ratifikation des Staatsvertrages über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung der Hochschulzulassung sollte die ZVS zu einer „Stiftung für Hochschulzulassung“ weiterentwickelt werden. Die Stiftung sollte künftig im Auftrag von und gegen Bezahlung durch die Hochschulen die Information und Beratung von Studieninteressierten, die Aufbereitung von Be-

457 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/114 vom 30. Januar 2009, S. 13532-13549, S. 13540.

458 Vgl. ebd., S. 13279-13280.

459 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/121 vom 2. April 2009, S. 14044-14055, S. 14055.

460 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zum Ausbau der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulausbaugesetz) vom 14. Januar 2009, Drs. 14/8290.

461 Vgl. Gesetz über die Feststellung eines Nachtrags zum Haushaltsplan des Landes Nordrhein-Westfalen für das Haushaltsjahr 2009 (Nachtragshaushaltsgesetz 2009), vom 1. April 2009, Drs. 14/145.

462 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zum Aufbau der Fachhochschule für Gesundheitsberufe in Nordrhein-Westfalen vom 8. Oktober, Drs. 14/167.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

werberinnen- und Bewerberdaten, den Abgleich von Mehrfachzulassungen und die Vermittlung von nicht besetzten Studienplätzen übernehmen.[463] Diese grundsätzliche Fortentwicklung der ZVS war politisch nicht umstritten. Da die FDP, wie in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, in ihrem Wahlprogramm die Abschaffung der ZVS gefordert hatte,[464] ließ es sich die Opposition nicht nehmen, daran in der parlamentarischen Debatte zu erinnern – schlussendlich wurden die auf die Hochschulzulassung bezogenen Teile des Gesetzes mit den Stimmen aller Landtagsfraktionen verabschiedet.[465] Die Regierung verband das Gesetzespaket in Artikel 7 mit einer Reform der Professorinnen-/Professorenbesoldung, die den Hochschulen durch das Streichen einer entsprechenden Bundesvorschrift mehr Beweglichkeit bei der Besoldung der Professorinnen und Professoren gab.[466] Die Opposition monierte diese Reform ebenso wie deren grundsätzliche Verbindung mit der Zulassungsproblematik, die in einen anderen Sachzusammenhang gehöre.[467] Dennoch wurden auch diese Teile des Gesetzes mit der Koalitionsmehrheit angenommen.

Die im Mai 2008 von Ministerpräsident Jürgen Rüttgers eingesetzte Zukunftskommission des Landes Nordrhein-Westfalen unter dem Vorsitz von Lord Ralf Dahrendorf und dem früheren SPD-Kanzleramtsminister Bodo Hombach war beauftragt, Empfehlungen zur Bildungs-, Forschungs- und Wirtschaftspolitik zu geben.[468] Da Bildung eines der Schwerpunktthemen der Kommission war, wurde auch das Thema Hochschulpolitik the-

---

463 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Ratifizierung des Staatsvertrages über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 5. Juni 2008, zur Errichtung einer „Stiftung für Hochschulzulassung" zum Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen sowie zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (Hochschulzulassungsreformgesetz), Drs. 14/7318, S. 2.

464 Vgl. FDP NRW: Wahlprogramm 2005, S. 10-11.

465 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/97 vom 27. August 2008, S. 11570-11575, S. 11572, S. 11574.

466 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Ratifizierung des Staatsvertrages über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 5. Juni 2008, zur Errichtung einer „Stiftung für Hochschulzulassung" zum Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen sowie zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften (Hochschulzulassungsreformgesetz), Drs. 14/7318, S. 44.

467 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/97 vom 27. August 2008, S. 11570-11575, S. 11575.

468 Vgl. Lord Ralf Dahrendorf: Innovation und Solidarität. Bericht des Vorsitzenden der Zukunftskommission, Düsseldorf 2009. – Vgl. dazu auch Kronenberg: Rüttgers. Eine politische Biografie, S. 199.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

matisiert, wenngleich der Hauptteil der Vorschläge sich auf andere Bereiche des Bildungssystems fokussierte. Zentrale Pro- und Contra-Argumente zum Thema Studiengebühren wurden zusammengetragen, auf deren Basis die Kommission empfahl, nachgelagerte Studiengebühren einzuführen, um so die Vorteile der Gebühren mit dem sozialpolitischen Ziel der Chancengerechtigkeit und der bildungspolitischen Notwendigkeit, mehr Akademikerinnen und Akademiker auszubilden, zu verknüpfen.[469] Insofern plädierte der Bericht der überparteilich zusammengesetzten Kommission für ein anderes als das von der Landesregierung eingeführte Modell. An anderen Stellen des Abschlussberichts wurde vor allem auf die Notwendigkeit einer Stärkung der beruflichen Bildung und des besseren Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne klassisches Abitur abgestellt.[470] Weitergehende hochschulpolitische Impulse gingen von der Arbeit der Kommission nicht aus.

4.1.7 Bilanz der schwarz-gelben Hochschulpolitik 2005-2010

Wie stellt sich nun die Hochschulpolitik der schwarz-gelben Landesregierung unter Jürgen Rüttgers (CDU) und Andreas Pinkwart (FDP) im Rückblick dar? Die Hochschulpolitik erfuhr durch den Ressortzuschnitt, konkret durch die Besetzung des Wissenschaftsressorts mit dem Vize-Regierungschef, zweifellos eine spürbare Aufwertung. Wie in Kapitel 2.6.3 dargelegt wurde, hat Hochschulpolitik heute nicht mehr die gesamtgesellschaftliche Bedeutung, die dieses Politikfeld noch in den 1960er und 1970er Jahren genoss. Insofern ist jede Zufuhr an Aufmerksamkeit, und sei sie kontingenten Gründen der Koalitionslogik geschuldet, nur zu begrüßen. Wissenschaftsminister Pinkwart (FDP) hatte im Gegensatz zu seinen beiden Nachfolgerinnen im Amt einen Großteil seiner beruflichen Laufbahn außerhalb der Politik als Hochschullehrer verbracht und war daher bestens auf das ihm zugedachte Ressort vorbereitet. Es hat maßgeblich mit seiner Person zu tun, dass gerade die Fachhochschulen deutlich mehr im Fokus standen als zuvor. Für die Kritikerinnen und Kritiker des schwarz-gelben Kurses war er das Gesicht einer als „neoliberal" empfundenen Hochschulpolitik. Gerade für Studierende, die gegen die Gebühreneinführung auf die Straße gingen, wurde er zur Zielscheibe des Protests. Dennoch vertrat er seine Überzeugungen vor dem Parlament und auch in

469 Vgl. ebd., S. 13.
470 Vgl. ebd., S. 15-16.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Öffentlichkeit mit großer Sachkenntnis und Verve. Letzten Endes war es ihm und seiner Ministeriumsführung zu verdanken, dass die hochschulpolitischen Kernprojekte so schnell nach dem Regierungswechsel in die Tat umgesetzt wurden.

Am Ende der Legislaturperiode stand eine bemerkenswerte Regierungserklärung, in der sich Ministerpräsident Rüttgers (CDU) am 21. Januar 2010 schwerpunktmäßig mit den Schlussfolgerungen der im Vorkapitel erwähnten, von ihm eingesetzten überparteilichen Zukunftskommission NRW 2025 auseinandersetzte. Diese Regierungserklärung ist für bildungs- und hochschulpolitische Zusammenhänge eine sehr ergiebige Quelle, da Rüttgers in ihr auch sein im Austausch mit dem Kommissionsvorsitzenden Ralf Dahrendorf geformtes grundsätzliches Verständnis von Bildung zum Ausdruck brachte. Die entsprechenden Passagen werden daher etwas ausführlicher zitiert:

> „Er [Lord Dahrendorf, M. B.] will den klassischen Bildungsbegriff weiterentwickeln. Die alte Trennung zwischen sogenannter Bildung und praktisch orientierter Ausbildung muss überwunden werden. Stattdessen muss die Befähigung in den Mittelpunkt rücken. Jeder soll befähigt sein, etwas aus sich zu machen, und damit auch die Chance haben, sozial aufzusteigen. Wir brauchen dafür einen neuen, einen umfassenden Begriff von Bildung. Die Fähigkeit zu abstraktem und analytischem Denken ist genauso wichtig wie die Fähigkeit zu emotionalen Zuwendungen. Künstlerische Talente zu entfalten, ist genauso bedeutsam wie die Fähigkeit, soziale und professionelle Netzwerke aufzubauen und zu erhalten. Das Ideal der Befähigung des Menschen, sich selbst umfassend zu bilden, also das Humboldt'sche Bildungsideal, ist nicht veraltet. Im Gegenteil, es war nie so aktuell wie heute."[471]

Der Rekurs auf Humboldt als Allzweckwaffe für die bildungspolitische Sonntagsrede ist ein vertrautes Muster, auf das in Kapitel 2.3.3 eingegangen wurde und das bereits mehrfach exemplifiziert wurde. Rüttgers plädierte für ein Zusammendenken von theoretischer und praktischer Vernunft, einen Zweiklang von intellektuellem Reflexivwissen und dessen konkreter Anwendung, was sich als Leitparole gut ausformulieren, in der

471 Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung, in: Plenarprotokoll 14/141 vom 21. Januar 2010, S. 16401-16462, S. 16402.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Praxis jedoch deutlich schwieriger umsetzen lässt.[472] Anders als es die Zukunftskommission empfohlen hatte, übernahm die Regierung Rüttgers den Vorschlag von nachgelagerten Studiengebühren nicht. Stattdessen machte sie sich aus den Vorschlägen der Kommission andere Anliegen zu Eigen, wie etwa den Hochschulzugang stärker als bisher für beruflich Qualifizierte ohne Abitur zu öffnen.[473] Seitens der Opposition wurden die in der Kommission ventilierten Forderungen nach einer stärkeren Wirtschaftsnähe der Hochschulen besonders kritisch aufgegriffen.[474] Rüttgers führte dazu an die Adresse der Opposition sowie der Kritikerinnen und Kritiker der schwarz-gelben Hochschulpolitik aus:

> „Bildung umfassend zu denken, heißt auch, Bildung nicht zu ökonomisieren. Ökonomischer Nutzen ist wichtig. Heutzutage gibt es eine ganze Reihe sogenannter Bildungsexperten, die Bildungsziele einzig und allein der Verwertungslogik des Marktes unterordnen. Ihr Bildungskonzept zielt ausschließlich auf Praxisnähe und Beschäftigungsfähigkeit ab. Das greift zu kurz. Das führt zu kultureller Armut, zu einem zu kurzfristigen Denken. Genau das will Lord Dahrendorf verhindern. Ich teile seine Auffassung. Bildung hat ihren eigenen Wert. Sie trägt ihren Lohn in sich und muss für alle zugänglich und erreichbar sein.“[475]

Erneut verwies Rüttgers auf Überlegungen Dahrendorfs, der – zum Zeitpunkt der Rede gerade verstorben – als überparteilich anerkannte Autorität und argumentativer Kronzeuge bemüht wurde. Das Zusammendenken von Theorie und Praxis, die klare Absage an eine Ökonomisierung des Bildungssektors bei gleichzeitiger Betonung, dass humboldtianische Tradition und Beschäftigungsfähigkeit einander nicht ausschließen, sondern Hand in Hand gehen müssen – all dies lief auf den Appell zur pragmatischen Überwindung veralteter Gegensätze hinaus. Damit wurde auf dem Feld der Hochschulpolitik ein Grundton angeschlagen, der paradig-

472 Vgl. zum Grundproblem bereits Immanuel Kants Schrift Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793).

473 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung, Plenarprotokoll 14/141, S. 16405.

474 Vgl. exemplarisch Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3038 des Abgeordneten Karl Schultheiß, SPD vom 16. Dezember 2008, Drs. 14/8519.

475 Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung, Plenarprotokoll 14/141, S. 16402-16403.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

matisch für die Rhetorik der Regierung Rüttgers in NRW 2005 bis 2010 stand.[476] Die schwarz-gelbe Hochschulpolitik reihte sich nahtlos in den Gesamtkontext schwarz-gelber Regierungspolitik ein. Es war ein durchaus ambitionierter Anspruch, der hier zum Ende der Legislaturperiode zum Ausdruck gebracht wurde. Ist die Regierung diesen hehren Zielen im Rückblick gerecht worden?

Was die beiden im Wahlkampf 2004/05 angekündigten einschneidenden Reformprojekte – Studiengebühren und Hochschulfreiheitsgesetz – anging, verlor die Regierung bei der Umsetzung nicht viel Zeit. Frisch ins Amt gewählt, wurde – salopp formuliert – nicht lange gefackelt, um diese beiden Herzensanliegen möglichst schnell zu realisieren. Das beherzte Vorantreiben der beiden Vorhaben wurde im Gesetzgebungsverfahren dementsprechend kritisiert: Man benötige für solch grundlegende Reformen einfach mehr Zeit, monierten die Vertreterinnen und Vertreter der Opposition.[477] Aus heutiger Sicht wird man im Lichte der seinerzeitigen Sorgen konstatieren können, dass es nicht zu dem befürchteten Einbruch der Studierendenzahlen gekommen ist, wie aus den offiziellen Statistiken hervorgeht:

Abb. 3: Entwicklung der Studierendenzahlen in NRW 2000-2010[478]

Jahr	Semester	an Universitäten	Gesamtanzahl
2000	Sommersemester	263.489	470.434
	Wintersemester	271.566	492.701
2001	Sommersemester	261.406	470.344
	Wintersemester	276.190	504.687
2002	Sommersemester	268.187	485.757
	Wintersemester	394.019	512.309
2003	Sommersemester	376.061	488.369
	Wintersemester	396.037	521.630
2004	Sommersemester	316.190	427.562

476 Vgl. dazu die umfassende Analyse bei Kronenberg: Rüttgers, S. 185-236.

477 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 50.

478 Hinweise zur Tabelle: Der Rückgang im Sommersemester 2004 ist auf die Einführung des Studienkontomodells zurückzuführen. Die Einführung der Studiengebühren erfolgte zum Sommersemester 2007. Ab 2007 werden infolge der flächendeckenden Umsetzung der Bologna-Reformen, wodurch die meisten Studiengänge erst zum Wintersemester begonnen werden können, nur noch ausführliche Statistiken für das Wintersemester veröffentlicht. Das jeweilige Sommersemester wird nur noch bis 2010 als gerundete Gesamtzahl angegeben.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jahr	Semester	an Universitäten	Gesamtanzahl
	Wintersemester	335.530	458.339
2005	Sommersemester	321.189	437.259
	Wintersemester	343.128	470.315
2006	Sommersemester	326.407	445.848
	Wintersemester	339.553	468.960
2007	Sommersemester		431.300
	Wintersemester	330.089	462.784
2008	Sommersemester		437.500
	Wintersemester	337.945	478.401
2009	Sommersemester		455.500
	Wintersemester	353.471	502.279
2010	Sommersemester		477.900
	Wintersemester	370.337	528.661

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Statistiken des Landesbetriebs IT.NRW. Statistik und Dienstleistungen: https://webshop.it.nrw.de/ssearch.php?kategorie=10505&prefix=B31, https://www.it.nrw/hochschulen-386.

Abb. 4: Entwicklung der Studienanfängerinnen und -anfänger/Absolventinnen und Absolventen in NRW 2000-2010

Jahr	Erstsemester	Abschlüsse (ohne Promotion)	Promotionsabschlüsse	Abschlüsse Gesamt
2000	68.446	43.199	5.335	48.534
2001	76.956	40.063	5.061	45.124
2002	79.910	39.473	5.011	44.484
2003	81.056	40.199	4.686	44.885
2004	77.859	43.681	4.519	48.200
2005	80.365	46.093	5.023	51.116
2006	74.649	52.278	4.912	57.190
2007	77.176	58.711	4.693	63.404
2008	84.299	60.585	4.845	65.430
2009	90.827	68.222	5.090	73.312
2010	97.237	73.109	4.975	78.084

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Information und Technik Nordrhein-Westfalen: Statistische Berichte. Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, 2017/2018, https://webshop.it.nrw.de/gratis/B309%20201700.pdf. – Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik: Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, 2006/2007, https://webshop.it.nrw.de/gratis/B309%20200600.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Es zeigt sich sogar im Gegenteil, dass die Gesamtzahl der Studierenden nach einem moderaten Rückgang im ersten Jahr der Gebühreneinführung in den Folgejahren bis zum Ende der Legislaturperiode kontinuierlich angestiegen ist – und zwar deutlich. Auch die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ist nach der Gebühreneinführung bis zum Ende der Legislatur sogar um ein gutes Viertel angestiegen (ca. 26 %). Die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen stieg gleichfalls um ein knappes Viertel (23,2 %). Die Bedenken gegenüber einer potentiellen Wettbewerbsverzerrung zwischen kleinen und großen Hochschulen erwiesen sich im Nachhinein als unbegründet. Doch selbst, wenn die Befürchtungen sich rückblickend nicht bewahrheiteten, blieben die Studiengebühren weiterhin ein Reizthema und es war absehbar, dass ein etwaiger Regierungswechsel die Abschaffung der Gebühren nach sich ziehen würde. Dieses Thema bediente zu klassisch das tradierte Links-Rechts-Schema und blieb so stark emotional besetzt, dass auf diesem Feld bis auf weiteres kein parteiübergreifender Konsens abzusehen war. Im Rückblick kritisch zu betrachten ist die Tatsache, dass es sich bei der „Geld-zurück-Garantie" um ein in der versprochenen Form nicht durchsetzbares Wahlkampfmanöver handelte. Die Schiedskommissionen an den Hochschulen blieben zahnlose Papiertiger. Eine wirkliche Garantie wäre nur mit individueller Klagemöglichkeit umzusetzen gewesen, vor deren Umsetzung man aber aus vernünftigen Gründen zurückschreckte.

Ähnlich schnell wie bei den Studiengebühren ging man beim Thema neues Hochschulgesetz zu Werke. Man konnte dies tun, weil die Ideen dazu, wie oben gesehen, nicht erst entwickelt werden mussten, sondern spätestens seit dem Jahr 2000 in der Schublade lagen. Ebenso wie bei den Studiengebühren gab es ein sehr schnelles parlamentarisches Verfahren, wofür sich die Regierung Vorwürfe des zu schnellen „Durchpeitschens" von Gesetzen von Seiten der Opposition einhandelte. Sowohl in Bezug auf das Grundsätzliche als auch mit Blick auf Einzelheiten gab es auch hier einen klaren Gegensatz zwischen Regierung und Opposition. Dies lässt sich beispielsweise am neuen Gremium des Hochschulrates nachvollziehen: Während die SPD ein Beratungsgremium, zusammengestellt aus allen gesellschaftlichen Gruppen, favorisierte, plädierten CDU und FDP für ein elitär zusammengesetztes Aufsichtsratsgremium mit weitgehenden Entscheidungsbefugnissen. Die rückblickende Bewertung offenbart Licht und Schatten. Ohne Zweifel wurden die Hochschulen mit dem Hochschulfreiheitsgesetz in Richtung Kosten-Nutzen-Denken getrieben; gleichwohl hat sich das Leitbild der „unternehmerischen Hochschule" bis heute nicht umfassend durchgesetzt. Dafür sind die Beharrungskräfte in der

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschullandschaft denn doch zu groß. Der weitgehenden Zustimmung der Universitäts*leitungen* unabhängig von parteipolitischen Präferenzen zu ihrem neuen Gesetz konnte sich die Landesregierung gewiss sein: Wer würde schon gegen die Ausweitung der eigenen Freiräume und Rechte opponieren? Die Rektorinnen und Rektoren sowie die Präsidentinnen und Präsidenten des Landes freuten sich über die neu gewonnenen Handlungsspielräume.

Nennenswerte Konflikte in der Zusammenarbeit von Hochschulräten und Senaten an den Hochschulen im Land blieben mit wenigen Ausnahmen wie etwa dem Streit um die Besetzung des Siegener Rektorats[479] weitgehend aus, sodass sich auch hier die geäußerten Bedenken als unbegründet herausstellten. Andererseits führte das Gesetz nicht auf allen Ebenen zu den von der Regierung erhofften Wirkungen. Immerhin gab es punktuell einen Ausbau von Kooperationen wie zum Beispiel die Gründung des E.ON Energy Research Centers, das aus einer Kooperation zwischen dem Energiekonzern E.ON und der RWTH Aachen hervorging. Auch die Gründung der InnovationsAllianz als partnerschaftlich organisiertes Netzwerk von Universitäten und Fachhochschulen sowie Hochschul-Transfergesellschaften in Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, Kooperationen der Hochschulen untereinander und mit externen Partnern zu fördern und dadurch den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Alltag, Praxis und Produkte zu verbessern, ging auf die Anreize der schwarz-gelben Hochschulpolitik zurück.[480] Flächendeckende, nachhaltige Unternehmensgründungen durch Universitäten blieben jedoch aus.

Gegenüber den beiden parteipolitisch hochkontroversen Prestigeprojekten nahm sich die Reform der Lehramtsausbildung deutlich konsensueller aus. Dieses Projekt war anders angelegt und stand in einem anderen Kontext. Es handelte sich um eine ebenso überfällige wie notwendige Anpassung an die generellen Studienreformen auch für den Bereich der Lehramtsausbildung. Die Reform wurde von breiter Zustimmung begleitet – unabhängig davon, dass es zu moderaten parlamentarischen Auseinandersetzungen um Details ihrer Ausgestaltung kam. Ein Problem in der Praxis der Lehramtsausbildung, das mit der Reform noch verschärft wurde, blieb

479 Vgl. Tanjev Schulz: Machtprobe zwischen Rat und Senat, in: Süddeutsche Zeitung vom 29. Juli 2008. – Vgl. Gesine Hindemith: Aufsicht ohne Rat. Die Universität Siegen wehrt neuen Rektor ab, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. August 2008.

480 Vgl. die Webpräsenz der Innovations-Allianz der NRW-Hochschulen, in: http://nrw.vdma.org/article/-/articleview/2600143.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

weiterhin der schmal bemessene Anteil der fachlichen Ausbildung, die der didaktischen Intensivierung geopfert wurde. Nicht zuletzt die vorhersehbare Konkurrenz zwischen den Zentren für Lehrerbildung und den Fakultäten führte vielerorts an den Hochschulen zu Reibungsverlusten.

Im Lichte der schnell eingeleiteten und tiefgreifenden Reformen in der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik war es für die schwarz-gelbe Landesregierung wichtig, eines ihrer zentralen Wahlkampfversprechen möglichst zeitnah einzulösen, nämlich keine Kürzungen im Bildungsetat vorzunehmen. Einer Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung von 2014 zufolge hat NRW trotz seines im Vergleich zu anderen Bundesländern überproportional hohen Anteils an Studierenden in den kostengünstigen Geistes- und Sozialwissenschaften zwischen 2000 und 2010 mit 28,6 % den höchsten Anstieg an Hochschulausgaben von Bund und Ländern nach Grundmitteln für Forschung und Lehre zu verzeichnen.[481] Was die spezifischen Landesausgaben angeht, verzeichnet NRW aber auch prozentual den höchsten Anstieg pro Studierendem mit 35,9 %.[482] Mit dem oben erläuterten, im August 2006 auf den Weg gebrachten Zukunftspakt war zumindest finanzielle Planungssicherheit für die Hochschulen gewährleistet. Außerdem wurden im April 2009 im Rahmen des Zukunftsinvestitionsgesetzes den Hochschulen und der Forschung zusätzlich 464 Mio. zur Verfügung gestellt, die in erster Linie zur energetischen Sanierung eingesetzt werden sollten.[483]

Die Legislaturperiode 2005 bis 2010 wird in Bezug auf die Hochschulpolitik als tiefgreifende Zäsur in Erinnerung bleiben. Sowohl, was das jahrzehntelange Tabuthema der Studiengebühren als auch, was die generelle Ausrichtung der Hochschulgesetzgebung in Richtung Effizienz und Selbstverantwortung angeht, wurden die Weichen in eine nicht mehr vollständig umkehrbare Richtung gestellt. Entsprechend der Haltung zu diesem grundsätzlichen Paradigmenwechsel der Hochschulpolitik fällt auch das Urteil über die schwarz-gelbe Hochschulpolitik 2005 bis 2010 aus. Ohne massiven Protest und engagierte Kontroversen konnte dies nicht von Statten gehen. Immerhin wird man der Regierung nicht vorwerfen können, dass sie mit falschen Karten gespielt hätte. Alle wichtigen Schrit-

481 Vgl. Dieter Dohmen/René Krempkow: Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung. Von 2000 bis 2025, St. Augustin 2014, S. 31.
482 Vgl. ebd., S. 28.
483 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Umsetzung des Zukunftsinvestitionsgesetzes in Nordrhein-Westfalen vom 1. April 2009, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV14-886.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

te waren im Wahlkampf angekündigt worden und wurden entschlossen abgearbeitet. Ebenso vorhersehbar war, dass eine parteipolitisch anders zusammengesetzte Landesregierung eigene Akzente setzen und einen Teil der Reformen zurücknehmen würde.

4.2 Rot-grüne Hochschulpolitik 2010-2017

„Wir brauchen Klasse und Masse in Nordrhein-Westfalen."
Hannelore Kraft (*1961)

4.2.1 Die Minderheitsregierung Kraft I 2010-2012

4.2.1.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2010

Geradezu spiegelverkehrt zur Situation von 2005 leitete die nordrhein-westfälische Landtagswahl 2010 nicht eine Neuwahl auf Bundesebene ein, sondern war die erste Wahl ein gutes halbes Jahr *nach* einer Bundestagswahl und stellte mithin den ersten Stimmungstest für die gerade neu ins Amt gekommene schwarz-gelbe Bundesregierung dar. Eckhard Jesse bringt die Bedeutung der NRW-Wahl 2010 wie folgt auf den Punkt: „War das Jahr 2009 ein ‚Superwahljahr', so gab es 2010 nur eine ‚Superwahl'"[484], nämlich diejenige in Nordrhein-Westfalen. Eine besondere Spannung erhielt der Urnengang an Rhein und Ruhr dadurch, dass der Ausgang völlig offen war.[485] Was die Wahlen 2005 und 2010 eint, ist die Überlagerung durch bundespolitische Themen: Da sich in Berlin gerade erst farbengleich zur bestehenden Konstellation in NRW eine neue schwarz-gelbe Bundesregierung formiert hatte, galten die Wahlen im bevölkerungsreichsten Bundesland wie schon so oft in der Geschichte als eine Art „Plebiszit über die Bundespolitik."[486] So kommen Ursula Feist und Hans-Jürgen Hoffmann zu dem Ergebnis: „Praktisch schon am Wahlabend der Bundestagswahl 2009 war mit der Interpretation des Wahlergebnisses der NRW-

484 Eckhard Jesse: Wahlen 2010, in: Uwe Backes/Eckhard Jesse (Hrsg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie 23 (2011), S. 129-139, S. 131.

485 Vgl. Eckhard Jesse: Die Parteien nach der Bundestagswahl im September 2009 und vor der nordrhein-westfälischen Landtagswahl im Mai 2010, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 59 (2010), S. 19-27.

486 Marcel Lewandowsky: Landtagswahlkämpfe. Annäherungen an eine Kampagnenform, Wiesbaden 2013, S. 121.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wahlkampf 2010 eröffnet worden."[487] Die Berliner Regierungspolitik, so führen Feist und Hoffmann aus, stand auf allen Feldern reformpolitisch notwendiger „Grausamkeiten" von der Haushaltssanierung über die Verlängerung der AKW-Laufzeiten und die Reform der Hartz-IV-Regelsätze bis hin zur Rettungsaktion für Griechenland sämtlich „unter der unausgesprochenen Devise ‚Warten auf NRW'."[488] Dies ging sogar so weit, dass der Berliner Koalitionsvertrag dem Urteil Thomas Saalfelds zufolge ein letzten Endes „höchst unvollständiges Dokument" blieb und sich als Hypothek und Belastung für die weitere Zusammenarbeit zwischen Union und FDP erweisen sollte.[489]

Die bundespolitische Überlagerung des NRW-Wahlkampfes erklärte sich mit den Mehrheitsverhältnissen im Bundesrat: Im Falle einer Wahlniederlage für Schwarz-Gelb würde die Regierung die Mehrheit im Bundesrat verlieren, was gerade angesichts der vielen oben nur in Auswahl genannten verteilungspolitisch relevanten und wenig populären Vorhaben das Regieren auf unabsehbare Zeit massiv erschweren würde. Die selbst verordnete Politik des *Stillhaltens* kam allerdings bei nicht wenigen Bürgerinnen und Bürgern als ungebührliche *Stillstands*politik an[490] – mehr noch: Sie wurde von vielen auch als Konzeptions- und Führungslosigkeit gewertet, was den Frust auf Schwarz-Gelb weiter erhöhte. Insbesondere die FDP geriet für die im „Wachstumsbeschleunigungsgesetz" vorgesehene Reduzierung des Mehrwertsteuersatzes für Hotelübernachtungen auf 7 % zur Zielscheibe der Kritik an der Regierung. Dies wurde zum politisch-kommunikativen Super-GAU, als zeitgleich bekannt wurde, dass die FDP im Wahlkampf eine hohe Wahlkampfspende aus Hotelierkreisen erhalten hatte.

Gestalteten sich schon die bundespolitischen Rahmenbedingungen sehr schwierig für die amtierende schwarz-gelbe Landesregierung in Nordrhein-Westfalen, waren viele Beobachterinnen und Beobachter noch um den Jahreswechsel 2009/10 herum der Auffassung, dass es zur Fortsetzung einer CDU-geführten Landesregierung unter Jürgen Rüttgers reichen würde. Dann kamen für die Partei des Ministerpräsidenten landesspezifische

487 Ursula Feist/Hans-Jürgen Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 9. Mai 2010: Vom Abwarten zur Kehrtwende, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 4 (2010), S. 766-787, S. 766.

488 Ebd., S. 767.

489 Vgl. Thomas Saalfeld: Regierungsbildung 2009: Merkel II und ein höchst unvollständiger Koalitionsvertrag, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 41 (2010), S. 181-206, S. 206.

490 Vgl. Jesse: Wahlen 2010, S. 131.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Probleme hinzu: Ende Februar wurden Vorwürfe lanciert, der CDU-Landesverband stelle auf Parteitagen Ministerpräsident Jürgen Rüttgers persönlich gegen Zahlung von Sponsorengeldern für Gespräche zur Verfügung, woraufhin Generalsekretär Hendrik Wüst seinen Hut nehmen musste.[491] Den Verdacht der Käuflichkeit sollte Rüttgers bis zum Ende des Wahlkampfs nicht mehr loswerden – zumal zusätzlich noch aus der Staatskanzlei heraus Mails und interner Schriftverkehr an die Medien „durchgestochen" wurden, die u.a. belegten, dass die CDU die Wahlkampfveranstaltungen von Hannelore Kraft und der SPD mit Videoaufzeichnungen begleiten ließ.[492]

Da es demnach absehbar eng für eine Bestätigung der Regierungskoalition werden würde, rückte die Koalitionsfrage in den Fokus und entwickelte sich zu einer Art „Ersatzthema" für nicht zünden wollende inhaltliche Streitpunkte.[493] Nordrhein-Westfalen hat bekanntlich koalitionspolitisch stets eine besondere Rolle gespielt. Das Bindestrichland zwischen Rhein und Ruhr gilt seit jeher als „koalitionspolitisches Laboratorium"[494] für den Bund, dem eine „Trendsetter-" oder „Schrittmacherfunktion" in Bezug auf „[n]eue Koalitionsmuster, veränderte Lagerlogiken, innovative Regierungsformate und moderne Wahlkampfstrategien"[495] attestiert werden. In Bezug auf die Koalitionsfrage kam es 2010 interessanterweise zu einer Parallelität entgegen gesetzter Tendenzen: Auf der einen Seite zeigte sich eine stärkere Offenheit für konsensorientierte Strukturen und für die Möglichkeit lagerübergreifender Bündnisse.[496] Auf der anderen Seite trug die

---

491 Vgl. Sebastian Fischer et. al.: Rent a Rüttgers. Im Schattenreich des Sponsoring, in: Spiegel online vom 23. Februar 2010.

492 Vgl. Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 9. Mai 2010, S. 775, Fn. 19.

493 Vgl. ebd., S. 776.

494 Volker Kronenberg: Laboratorium der Erneuerung? Die Volkspartei CDU in Nordrhein-Westfalen, in: Volker Kronenberg/Tilman Mayer (Hrsg.): Volksparteien. Erfolgsmodell für die Zukunft? Konzepte, Konkurrenzen, Konstellationen, Freiburg i. Br. 2009, S. 60-81, S. 76. – Volker Kronenberg: Schwarz-Gelb - und jetzt? Perspektiven bürgerlicher Politik im politischen Laboratorium Nordrhein-Westfalen, in: Jürgen Rüttgers (Hrsg.): Berlin ist nicht Weimar. Zur Zukunft der Volksparteien, Essen 2009, S. 121-126, S. 121.

495 Karl-Rudolf Korte: NRW-Parteien auf Bundesebene, in: Marschall (Hrsg.): Parteien in Nordrhein-Westfalen, S. 165-183, S. 165.

496 Vgl. Axel Birkenkemper: Der Kampf um das „Stammland". Anmerkungen zur Lage der CDU im nordrhein-westfälischen Parteiensystem, in: Ralf Thomas Baus (Hrsg.): Parteiensystem im Wandel. Perspektiven, Strategien und Potentiale der Volksparteien, St. Augustin 2012, S. 67-72, S. 71. – Vgl. auch Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 9. Mai 2010, S. 772.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Auseinandersetzung 2010 klare Züge eines klassischen Lagerwahlkampfs: Politikerinnen und Politiker der Regierungsparteien zeichneten strategisch gezielt das Schreckensbild eines rot-rot-grünen Experiments an die Wand, während SPD und Grüne eine Koalition mit der Linken – die hessischen Erfahrungen Andrea Ypsilantis vor Augen – nicht kategorisch ausschließen mochten.[497] Die Frage nach dem Umgang mit der Linkspartei gestaltete sich für die mediale Rezeption des SPD-Wahlkampfs als durchaus heikel.[498] Die CDU ließ es sich nicht nehmen, im Wahlkampf mit dem Wortspiel „Kraftilanti" zu polemisieren. Die SPD-Spitzenkandidatin stand vor der strategischen Herausforderung, sich in der Wählerinnen- und Wähleransprache von der Linkspartei abzugrenzen, eine wie auch immer geartete Zusammenarbeit aber nicht kategorisch auszuschließen.[499] Am Ende gelang dieser Spagat und mündete in eine von der Linkspartei tolerierte Minderheitsregierung.

Wie bereits 2005 folgte auch der Wahlkampf 2010 in NRW den klaren Mustern eines Lagerwahlkampfes zwischen Regierung und Opposition, nur dieses Mal mit vertauschten Rollen: Den Regierungsparteien CDU und FDP ging es in erster Linie darum, die Erfolge der gemeinsamen Regierungszeit zu betonen und gleichzeitig vor Rot-Rot-Grün zu warnen – kulminierend in dem Slogan „NRW muss stabil bleiben".[500] Gerade die CDU setzte auf eine deutlich erkennbare Personalisierungsstrategie, die Jürgen Rüttgers als erfolgreichen Landesvater in Szene setzte. Die SPD setzte ebenfalls auf einen personenzentrierten, gleichwohl deutlich emotionaler grundierten Wahlkampf („Hannelore Kraft. NRW im Herzen"). Für den Wahlkampf der Grünen war weniger die Spitzenkandidatin Sylvia Löhrmann als das Motiv der inhaltlichen und koalitionspolitischen Eigenständigkeit tonangebend. Beide Oppositionsparteien profilierten insbesondere die Bildungspolitik als landespolitisches Thema gegenüber den Regierungsparteien.[501] Für die Linkspartei, die mit einer aus den beiden Landessprechern Bärbel Beuermann und Wolfgang Zimmermann bestehenden Doppelspitze antrat, ging es darum, nach dem erfolgreichen Ein-

497 Vgl. Jesse: Wahlen 2010, S. 131.
498 Vgl. Lewandowsky: Landtagswahlkämpfe, S. 122-123.
499 Vgl. zur Problematik von Koalitionsaussagen grundsätzlich Volker Best: Koalitionssignale bei Landtagswahlen. Eine empirische Analyse 1990 bis 2012, Wiesbaden 2015.
500 Vgl. Lewandowsky: Landtagswahlkämpfe, S. 184-185, S. 193.
501 Vgl. ebd., S. 184-185, S. 188-189, S. 191.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ziehen in die Landtage von Bremen, Hessen und Niedersachsen nun im größten deutschen Bundesland zu punkten.[502]

In Bezug auf die Themenpräferenz für die Wahlentscheidung erfuhr das Feld der Bildungspolitik wie schon bei verschiedenen anderen Landtagswahlen im Vorjahr einen signifikanten Bedeutungszuwachs: Den Zahlen der Forschungsgruppe Wahlen zufolge zog die Bildungspolitik mit dem traditionell wichtigen Themenfeld Arbeitsmarktpolitik gleich (42 % zu 41%); 71 % der Wahlberechtigten gaben sogar an, ihre Wahlentscheidung stehe in einem kausalen Zusammenhang mit der Bildungspolitik.[503] Nach den Zahlen von Infratest dimap landete der Bereich Schule/Bildung in der Wählerpräferenz mit 29 % auf Platz zwei, hinter dem Bereich Wirtschaft (33 %) und vor den Themen Soziale Gerechtigkeit (27 %) und Arbeitsmarkt (21 %).[504] Beide Umfrageinstitute maßen im Vergleich zu 2005 einen klar erkennbaren Aufschwung für das Thema Bildung. Leider liegen erneut keine Umfragedaten vor, die zwischen den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems differenzieren, sodass eine seriöse Aussage über die spezifische Bedeutung der Hochschulpolitik nicht möglich ist. Es spricht einiges dafür, von einer eher geringen Bedeutung der Hochschulpolitik für den Wahlkampf insgesamt auszugehen. Immerhin avancierte das Thema Abschaffung vs. Beibehaltung der Studiengebühren neben der Schulreform und der Gemeindefinanzierung zu einem der wenigen landespolitischen Themen, die im Wahlkampf neben der Bundespolitik und der alles überlagernden Koalitionsfrage Gehör fanden.[505]

Wie verhielt es sich mit den inhaltlichen Positionen zur Hochschulpolitik im programmatischen Vergleich unter den wahlkämpfenden Parteien? Die hochschulpolitischen Passagen nahmen in den Programmen von CDU (4 %), Grünen (4 %) und SPD (6%) rein quantitativ betrachtet in ungefähr den gleichen Raum ein.[506] Im Wahlprogramm der Linken waren

502 Vgl. ebd., S. 121.

503 Vgl. Forschungsgruppe Wahlen, Wahltagsumfrage 9. Mai 2010, zit. nach: Viola Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 9. Mai 2010, S. 9.

504 Vgl. ARD/Infratest dimap: Wahltagsbefragung zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen vom 9. Mai 2010.

505 Vgl. Lewandowsky: Landtagswahlkämpfe, S. 123.

506 Vgl. CDU NRW: Neue Solidarität und Sicherheit. Nordrhein-Westfalen 2020. Beschluss des 31. Parteitags der CDU Nordrhein-Westfalens vom 20. März 2010 in Münster, in: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=81e71ed2-ed61-df54-cd1e-22e639a33ecc&groupId=252038. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Zukunftsplan für NRW. Das Programm zur Landtagswahl 2010, in: https://www.gruene-billerbeck.de/archiv/dokumente/10_03_gruener_zukunftsplan.pdf. – Vgl. SPD NRW: Unser NRW. Mutig. Herzlich. Gerecht.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gerade einmal 2 % des Textes für die Hochschulpolitik reserviert.[507] Legt man allein die quantitative Perspektive zu Grunde, nahmen im weitesten Sinne hochschulpolitisch relevante Passagen im FDP-Programm mit 10 % den verhältnismäßig größten Anteil ein.[508] Dies muss bei qualitativer Betrachtung jedoch relativiert werden: Der Löwenanteil dieser Textstellen bezog sich auf den Wissens- und Technologietransfer zwischen Wirtschaft und Forschung sowie auf innovationspolitische Aspekte. Reduziert auf die hochschulpolitischen Kernthemen lag das FDP-Programm etwa in einer ähnlichen Größenordnung wie die anderen Programme auch (4-5 %).

Die genaue inhaltliche Ausgestaltung variierte von Programm zu Programm: Das mit Abstand längste Wahlprogramm, das auch die detailliertesten Passagen zur Hochschulpolitik enthielt, war das Programm von Bündnis 90/Die Grünen. Die Forderungen wurden in einem umfassenden eigenen Kapitel mit der Überschrift „Demokratische Hochschulen. Keimzellen für ein innovatives Land" zusammengefasst. In dem verhältnismäßig schmal bemessenen, in dreizehn Kapitel unterteilten CDU-Programm fanden sich hochschulpolitische Bezugnahmen unter den Überschriften „Wachstum schafft Arbeit" sowie unter „Bildung für alle". Allerdings beschränkten sich die hochschulpolitischen Bezugnahmen im Bildungskapitel auf den Bereich der Lehramtsausbildung; alle weiteren hochschulpolitisch relevanten Aspekte wurden im wirtschaftspolitischen Teil abgehandelt. Das CDU-Programm war im Vergleich zu den anderen Programmen sehr allgemein gehalten. Dies zeigt sich u.a. daran, dass es sich über konkrete hochschulpolitische Themen wie etwa die Exzellenzinitiative, den Hochschulpakt oder auch Bau und Liegenschaften ausschwieg. Im deutlich längeren und detaillierteren FDP-Programm gab es ein ausführliches eigenes Kapitel zur Hochschulpolitik, wobei auch in Bezug auf Wissens- und Technologietransfer sowie bei der Vernetzung von Forschung und Unternehmen mehrfach auf die Hochschulen Bezug genommen wurde. Im Programm der SPD wurden die hochschulpolitischen Kernaspekte nahezu vollumfänglich in einem eigenen Kapitel „Gute Hochschulen"

Programm zur Landtagswahl am 9. Mai 2010, in: https://www.nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2010/01/doc_27238_201011718435.pdf.

507 Vgl. Die Linke NRW: Original sozial – konsequent solidarisch. Das Landtagswahlprogramm 2010, Düsseldorf 2010, in: http://www.dielinke-nrw.de/fileadmin/kundendaten/www.dielinke-nrw.de/LTW/Langwahlprogramm-endfassung_komplett.pdf.

508 Vgl. FDP NRW: Aufsteigerland NRW. Programm der FDP zur Landtagswahl am 9. Mai 2010, in: https://www.fdp-aachen.de/Portals/fdp-aachen/documents/programme/f025fab7-25bc-422b-8839-01c0cc3b21b1.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gebündelt; auf die Bedeutung der Hochschulen für eine zukunftsorientierte Innovationspolitik wurde andernorts nur am Rande verwiesen. Die Hochschulpolitik wurde im Vergleich zu den Programmen von CDU und FDP anders „geframet". Das Wahlprogramm der Linkspartei umfasste 62 eng beschriebene Seiten, die in zwölf Unterpunkte unterteilt waren. Wie erwähnt, wurde die Hochschulpolitik im Vergleich zu den anderen Programmen hier nur sehr knapp abgehandelt. In der Präambel fanden sich vereinzelte Bezugnahmen; die eigentlichen Forderungen waren auf einer kompakten Seite im Kapitel „Bildung ist keine Ware" gebündelt.[509]

Die vergleichende Betrachtung der Parteiprogramme führt – analog zum Wahlkampf – zum Befund einer programmatisch klar abgrenzenden Lagerbildung.[510] Diese lässt sich ganz besonders auf dem Feld der Hochschulpolitik exemplifizieren. In den Wahlprogrammen der beiden amtierenden Regierungsparteien durfte das Lob auf die Hochschulpolitik der vergangenen Legislaturperiode nicht fehlen. Wie es für das Programm einer amtierenden Regierungspartei typisch ist, wurde das auf die Vergangenheit gerichtete Eigenlob mit Hinweis auf die Zukunft, wie man diesen erfolgreichen Kurs weiterzuführen gedenke, verknüpft: So liest man im CDU-Programm, man habe die Hochschulen von bürokratischen Fesseln befreit und ihnen finanzielle Planungssicherheit gegeben.[511] Ferner wolle man an „sozial ausgestalteten Studienbeiträgen" festhalten. Im Bewusstsein der fortdauernden mangelnden Popularität dieser Maßnahme fügte die CDU in ihrem Programm an die Adresse der Kritikerinnen und Kritiker allerdings hinzu, dass die Zahl der Studierenden seit Mai 2005 um 9,5 % gestiegen sei. Mit Blick auf die Kritik an der Ausgestaltung vor Ort versprach man außerdem: „Allerdings werden wir darauf dringen, dass die Beiträge für das Studium in transparenter Weise auch tatsächlich zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen eingesetzt werden." Es folgte ein Bekenntnis zur Sozialverträglichkeit der Studienbeiträge, die man als Vorbild für die deutsche Bildungslandschaft begreife: „Uns ist wichtig: Die Leistungen jedes Einzelnen, der studieren möchte, sind entscheidend, und nicht die Frage, ob sie oder er sich ein Studium leisten kann."[512]

509 Vgl. zum Wahlprogramm der Linkspartei insgesamt auch Jesse: Wahlen 2010, S. 135-136.

510 Vgl. Marvin Bender et al.: Der Duisburger NRW-Wahlindex. Policy-Positionen der Parteien CDU, SPD, FDP, Grüne und Linke vor der Landtagswahl 2010 im Vergleich, Duisburg 2010, S. 14.

511 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 8.

512 Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Auch im FDP-Wahlprogramm wurde an verschiedenen Stellen ausführlich auf die Erfolge der Vergangenheit – Hochschulfreiheitsgesetz, quantitativer und qualitativer Ausbau von Universitäten und Fachhochschulen, Stipendiensystem und Steigerung der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie der Absolventinnen und Absolventen – rekurriert.[513] Das hochschulpolitische Kapitel wurde mit markigen Worten eröffnet: „Auf dem Weg zum Hochschulland Nr. 1 ist Nordrhein-Westfalen seit dem Regierungswechsel 2005 weit vorangekommen. Aus der heute dichtesten Hochschullandschaft Europas […] soll bis 2015 die beste Hochschullandschaft Europas werden."[514] Das durch das Hochschulfreiheitsgesetz angeblich erzielte Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit wurde hervorgehoben.[515] Die FDP kündigte an, ungeachtet der grundsätzlichen Überzeugung von den selbst eingeleiteten Maßnahmen, die während der Bildungsstreiks geäußerten Sorgen und Bedürfnisse der Studierenden ernst zu nehmen. So wurde u.a. in Aussicht gestellt, die Möglichkeit einer Reduktion von Prüfungslasten zu prüfen.[516] Das nordrhein-westfälische solle Stipendiensystem als wichtige austarierende Maßnahme zu den Studienbeiträgen weiterentwickelt werden, u.a. durch private Geldgeberinnen und Geldgeber.[517] Ein so klares Bekenntnis zur sozialen Ausgestaltung der Studienbeiträge wie das CDU-Wahlprogramm enthielt das Programm der FDP nicht. Zur Erwähnung kamen am Ende des Programms Stipendienprogramme zur Verbesserung des Hochschulzugangs für ausländische Studierende.[518] Weiterhin solle die Zahl der Studienplätze, vor allem an den Fachhochschulen und in den MINT-Fächern, ausgebaut werden. Gerade die Förderung der Fachhochschulen nahm einen ausführlichen Passus im FDP-Wahlprogramm ein, der u.a. die qualitative Weiterentwicklung und strukturelle Neuorganisation der Verwaltungsfachhochschulen einschloss.[519]

Bei den Oppositionsparteien las sich dies naturgemäß völlig anders: Die SPD eröffnete ihr hochschulpolitisches Kapitel im Wahlprogramm mit einer Würdigung der Erfolge der vergangenen sozialdemokratischen Regierungsjahre im Land: Die Sozialdemokratie habe NRW einst zur „dichteste[n] Hochschullandschaft Europas" entwickelt, allerdings habe sich die Lage durch die „Spaltungspolitik von CDU und FDP" in den ver-

513 Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 3, S. 13-14, S. 25.
514 Ebd., S. 13.
515 Vgl. ebd., S. 25-26.
516 Vgl. ebd., S. 15.
517 Vgl. ebd., S. 16.
518 Vgl. ebd., S. 86.
519 Vgl. ebd., S. 15-16.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gangenen Jahren verschlechtert. Von den Universitätsleitungen über die Professorinnen und Professoren, den wissenschaftlichen Mittelbau bis hin zu den Studierenden litten alle Ebenen unter Ungerechtigkeit und Leistungsdruckdenken, sodass das „Humboldtsche[…] Ideal [der] forschungsbasierte[n] Lehre auf der Strecke" bleibe. Schuld an diesen Entwicklungen sei die „Abwälzung" von Problemen und Herausforderungen auf die Hochschulen, die die Vorgängerregierung initiiert habe. Diese Kritik wurde verknüpft mit dem Bekenntnis eines spezifisch sozialdemokratischen Bildungsverständnisses, das Bildungspolitik als „bedeutende staatliche Aufgabe" begriff, die Chancengleichheit, Innovationsfähigkeit und den Wohlstand für künftige Generationen sichern wolle. Bildung diene zwar auch der Qualifikation, sei aber vor allem ein Menschenrecht und ein Wert an sich. Um hochschulpolitische Qualität unabhängig von konjunkturellen Schwankungen zu machen, wolle man sich verpflichten, bis 2015 10 % der gesamtstaatlichen Aufgaben in den Bereich Forschung und Entwicklung zu geben. Aus diesen Grundüberlegungen wurde die Absage an eine Privatisierung und die Zusage einer dauerhaften staatlichen Förderung der Hochschulen abgeleitet.[520] Diese Passagen belegen den Befund eines konfrontativen Lagerwahlkampfes. Beide Lager bezogen sich auf eine vom jeweils anderen verschiedene Wertebasis und projizierten diese auf die hochschulpolitischen Kernprojekte der vergangenen Legislatur. Der nur bedingt taugliche Verweis auf den alten Humboldt als normatives Gegenbild einer als verfehlt erachteten Hochschulpolitik fehlte ebenfalls nicht.

Noch ausführlicher als das Wahlprogramm der SPD ging das grüne Wahlprogramm auf das Leitbild einer demokratischen Hochschule ein und prangerte die von der Vorgängerregierung auf die Fahnen geschriebene „Hochschulfreit" an, die eine solche nur dem Namen nach gewesen und vielmehr ein Deckmantel für eine schleichende Aufgabenentfremdung gewesen sei:

> „Seit der Regierungsübernahme durch CDU und FDP steht die Hochschulpolitik in NRW unter dem Diktat einer auf bloßen Profit hin orientierten ‚Privat-vor-Staat'-Politik. Unter dem Deckmantel einer angeblichen Hochschulfreiheit hat sich das Land in den letzten fünf Jahren aus der inhaltlichen und finanziellen Verantwortung für die Hochschulen zurückgezogen."[521]

520 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 27-29.
521 Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 80.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Man wolle den schwarz-gelben Paradigmenwechsel umkehren und an den Hochschulen demokratische Verhältnisse herstellen.

Das Wahlprogramm der Linken stellte eine Generalabrechnung sowohl mit der schwarz-gelben wie auch der rot-grünen Hochschulpolitik dar:

> „In NRW studieren rund 470 000 Menschen, die vom drastischen Bildungsabbau der schwarz-gelben Landesregierung betroffen sind. Die Bilanz der schwarz-gelben Regierung in Sachen Hochschulpolitik ist verheerend. Die neoliberale Bertelsmann-Stiftung diktierte CDU und FDP das sogenannte ‚Hochschulfreiheitsgesetz' und machte den Weg frei für die Einführung von allgemeinen Studiengebühren. Aber auch die ehemalige rot-grüne Regierung hat den schleichenden Weg zu Studienbeiträgen mit zu verantworten. Jene ‚Eliten' forcieren mit der Einführung des Hochschulfreiheitsgesetzes die kapitalistische Verwertbarkeit der Studierenden. Bereits 2003 wurde gegen die massiven Proteste der Studierenden mit der Einführung von sogenannten Studienkonten und daraus resultierenden Langzeitstudiengebühren der Weg für allgemeine Studienbeiträge bereitet."[522]

Im Programm der Linkspartei wurde mit klar definierten Feindbildern wie der Bertelsmann-Stiftung gearbeitet und die rot-grüne Landesregierung bekam als Wegbahner der „neoliberalen" Hochschulpolitik ebenso ihr Fett weg wie die amtierende Landesregierung. Eingebettet wurde dies in klassische linke Stereotype vom Feindbild Kapitalismus und dem Klassenkampfdenken. Die Linkspartei sprach sich am klarsten für die Rücknahme des aus ihrer Sicht nur dem Namen nach „Hochschulfreiheitsgesetzes" aus, „das den Interessenvertreterinnen und -vertretern des Kapitals direkten Einfluss auf die Hochschulentwicklung ermöglicht"[523] habe. Neben der Linkspartei kündigten SPD und Grüne an, die von der Vorgängerregierung eingeführten Hochschulräte im Falle eines Wahlsieges abschaffen zu wollen.[524]

Die Wahlprogramme der Oppositionsparteien sprachen sich für die demokratische Selbstverwaltung als Ausdruck der Wissenschaftsfreiheit sowie für die studentische Selbstverwaltung mit der entsprechenden Partizi-

522 Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 42.
523 Vgl. ebd., S. 6.
524 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 32. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 81.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

pation in allen hochschulpolitischen Gremien sehr prononciert aus.[525] Die Linkspartei forderte die Einführung der Viertelparität in den Senaten.[526] In den Wahlprogrammen von CDU und FDP finden sich zur Zusammensetzung hochschulpolitischer Gremien keine Angaben, was man dahingehend deuten kann, dass an den bestehenden Regelungen festgehalten werden sollte.

Das Thema Studiengebühren wurde in den Wahlprogrammen von SPD, Grünen und Linkspartei den gesamten Text hindurch angeprangert. Die Abschaffung der Gebühren im Falle eines Wahlsiegs war das zentrale hochschulpolitische Wahlversprechen der Oppositionsparteien.[527] In der Abschlusspassage des SPD-Wahlprogramms hieß zu den Studiengebühren: „Die Abschaffung der Studiengebühren wird ein Signal für alle anderen Bundesländer sein. Von Nordrhein-Westfalen wird ein Signal ausgehen, dass die Menschen in unserem Land eine Gesellschaft des sozialen Miteinanders wollen."[528] Wie in anderen Belangen auch, zeichnete sich die Linkspartei dadurch aus, dass sie immer noch einen Schritt weiterging als die Sozialdemokratie: Sie forderte neben der Abschaffung auch die vollumfängliche Rückerstattung bereits geleisteter Studienbeiträge an die Studierenden.[529]

Nahezu alle Parteien gaben an, neue Studienplätze schaffen zu wollen. CDU und FDP kündigten an, bis 2020 wolle man ca. 8 Mrd. Euro für die Modernisierung der Hochschulen investieren, vier neue Fachhochschulen gründen sowie acht bestehende ausbauen, mit dem Ziel 11.000 neue Studienplätze zu schaffen.[530] Die Grünen forderten in ihrem Programm ohne zeitliche Präzisierung 50.000 zusätzliche Studienplätze,[531] im SPD-Programm finden sich zu diesem Aspekt keine Angaben. In Bezug auf die Lehramtsausbildung lobten beide Regierungsparteien die von ihnen in der Vergangenheit eingeführte Erhöhung des Praxisanteils.[532] Beide stellten weitere Reformen in Aussicht, wobei sich die CDU relativ allge-

525 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 32. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 81.
526 Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 43.
527 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 30. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 81-82.
528 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 95.
529 Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 6, S. 43.
530 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 8. – Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 15.
531 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 86.
532 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 10.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mein auf die Attraktivität des Lehrberufs fokussierte,[533] während die FDP den Akzent auf die Intensivierung von Weiterbildungsangeboten setzte, u.a. in Form eines Fortbildungssemesters an einem hochschulischen Ausbildungszentrum für Lehrerinnen und Lehrer.[534] In den Wahlprogrammen von SPD und Linkspartei wurde die Reform des Lehramtsstudiums nicht erwähnt. Ein nur von den Grünen im Wahlprogramm genanntes Anliegen bestand darin, islamischen Religionsunterricht mit Lehrkräften, die an deutschen Hochschulen ausgebildet worden seien, in deutscher Sprache und nach staatlich verantwortetem Curriculum in den Schulen anzubieten.[535] CDU und FDP stellten sich hinter eine Empfehlung des Wissenschaftsrats, an den Hochschulen Zentren für Islamische Theologie aufzubauen.[536]

Ein in allen Parteiprogrammen mit Ausnahme der Linkspartei aufgegriffenes Thema bestand in der sich abzeichnenden Herausforderung durch den doppelten Abiturjahrgang 2013, der infolge der Verkürzung der Schulzeit auf die Hochschulen zukommen würde. Die Programme der CDU auf der einen sowie von SPD und Grünen auf der anderen Seite waren hierzu recht allgemein: Man habe dies im Blick – die einen proklamierten, sie seien darauf gut vorbereitet, die anderen kritisierten, es sei bisher zu wenig passiert und man wolle hier im Falle eines Wahlsiegs verstärkt aktiv werden.[537] Über die grobe Ankündigung von mehr Ressourcen hinaus wurden bei allen drei Parteien wenig konkrete Angaben gemacht. Etwas genauer war die FDP, die aus den Mitteln des Hochschulpaktes II 1,8 Mrd. Euro zur Verfügung stellen wollte, die zur Hälfte vom Land finanziert werden sollten.[538] Dass sich die Situation durch die Aussetzung der Wehrpflicht noch zusätzlich verschärfen würde, war zum Zeitpunkt des Wahlkampfs 2010 noch nicht absehbar.

Die Wahlprogramme von SPD, Grünen und FDP enthielten – anders als dasjenige der CDU – ein klares Bekenntnis zur konsequenten Überarbeitung und Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses. Die Parteien setzten dabei unterschiedliche Akzente: Während die FDP die Ziele des Bologna-Prozesses in der Herstellung internationaler Konkurrenz- und Be-

533 Vgl. ebd., S. 10.
534 Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 11.
535 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 73.
536 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 19. – Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 83.
537 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW 2010, S. 8. – Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 31. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 82.
538 Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schäftigungsfähigkeit sah, bekannte sich die SPD zur einheitlichen Berechnung und Vergleichbarkeit der ECTS-Punkte. Das grüne Wahlprogramm kritisierte das Konterkarieren des Bologna-Prozesses durch die schwarz-gelbe Hochschulpolitik und sprach sich dafür aus, „Bologna" dergestalt zu korrigieren, dass der Masterzugang für alle Bachelorabsolventinnen und -absolventen ermöglicht werden solle.[539] Was alle drei Parteien eint, ist der Einsatz für einen vereinfachteren Studienortswechsel.[540] Die Linkspartei kündigte als einzige Partei an, den Bologna-Prozess rückabwickeln zu wollen, da sie ihn von einer „neoliberalen" Denklogik getragen sah, der in der Praxis nur zu Druck, Konkurrenzdenken und einseitiger Arbeitsmarktorientierung führe.[541] SPD und Grüne schrieben sich die nachhaltige Frauenförderung in Forschung und Lehre auf die Fahnen. Die SPD kündigte an, die Hochschulen dabei zu unterstützen, ihren Frauenanteil dauerhaft auf 50 % zu erhöhen und stellte eine Quotenregelung nur für den Fall des Misserfolgs auf freiwilligem Wege in den Raum;[542] die Grünen kündigten hingegen ein Programm zur Förderung von Frauenkarrieren an Hochschulen einschließlich einer gesetzlichen Quote für Stellenbesetzungen an.[543] Die Linkspartei machte sich ebenfalls für eine Quote von 50 % mit Personen des weiblichen Geschlechts zu besetzenden Professuren stark.[544] Die Grünen entwickelten zusätzlich noch etwas konturierter das Leitbild einer familienfreundlichen Hochschule, beispielsweise durch die Schaffung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten an den Hochschulen.[545] In den Programmen von CDU und FDP wurde diese Thematik nicht erwähnt. Die Programme von SPD und Grünen enthielten anders als die beiden Programme der amtierenden Regierungsparteien auch Passagen zu den prekären Beschäftigungsverhältnissen vieler Universitätsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen. Dagegen wolle man kämpfen, wenngleich sich die Programme bezüglich konkreter Maßnahmen ausschwiegen. Studentischen Hilfskräften wurde von beiden Oppositionsparteien in Aussicht gestellt, sie ebenfalls in den Tarifvertrag des Landes aufzunehmen, um

539 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 83-84.
540 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 30. – Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 14-15. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 83-84.
541 Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 42.
542 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 32.
543 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 83.
544 Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 43.
545 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 83.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sie tariflich abzusichern.[546] Die Linke forderte Tarifverträge neben den studentischen Hilfskräften auch für alle Lehrbeauftragten.[547]

Neben diesen größeren hochschulpolitischen Streitthemen fokussierten die Wahlprogramme noch verschiedene Einzelthemen, die sich zum Teil auf das je spezifische Profil der wahlkämpfenden Partei bezogen: So fanden sich in den Wahlprogrammen von Grünen und Linken Themen wie die Absage an Tierversuche sowie die Ablehnung von Militär- und Rüstungsforschung,[548] wohingegen diese Themen bei den anderen Parteien keine Rolle spielten. Das Wahlprogramm der FDP referierte ausführlich die Erfolge der Exzellenzinitiative an NRW-Unis und stellte den Universitäten des Landes weitere Hilfen bei der Antragsstellung in Aussicht.[549] In den Wahlprogrammen von SPD und Grünen wird demgegenüber Kritik an der hinter der Exzellenzinitiative stehenden einseitig leistungsorientierten Philosophie geäußert. Die FDP adressierte den Bereich Bau und Liegenschaften. Modellversuche wie in Köln oder an der Hochschule Bonn/Rhein-Sieg, Hochschulgebäude und Liegenschaften perspektivisch selbst zu verwalten, sollten fortgesetzt werden.[550] Die Öffnung von mehr Möglichkeiten zum Studium für beruflich Qualifizierte war mehr oder weniger für alle Parteien ein wichtiges Anliegen.[551]

Unter dem Strich ergab sich daraus ein bunter Strauß an hochschulpolitischen Themen, aus dem die beiden überwölbenden Aspekte Studiengebühren und Rückabwicklung des Hochschulfreiheitsgesetzes hervorstachen – beides Themen, die sich programmatisch an einer klar definierten Konkurrenz zwischen Regierungs- und Oppositionslager festmachen ließen. Wie bereits im vorangegangen Kapitel angedeutet, war allen Beteiligten klar, dass im Falle eines Regierungswechsels wichtige hochschulpolitische Reformen der schwarz-gelben Landesregierung zurückgenommen werden würden – die spannende Frage war, in welchem Ausmaß. Diese Überlegungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass – außerhalb des Themas Studiengebühren – alle weiteren im Vorhinein genannten

546 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 30. – Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 83.
547 Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 43.
548 Vgl. Wahlprogramm Grüne NRW 2010, S. 85. – Vgl. Wahlprogramm Linke NRW 2010, S. 8.
549 Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 17.
550 Vgl. ebd., S. 17.
551 Vgl. Wahlprogramm CDU NRW, S. 9. – Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 15-16. – Vgl. Wahlprogramm SPD NRW, S. 31, 41.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hochschulpolitischen Aspekte für die überwiegende Anzahl der Wählerinnen und Wähler in NRW nicht wahlentscheidend gewesen sein dürften.

Im Lichte der Ausgestaltung des dann folgenden Regierungswechsels lohnt noch ein Blick auf das Verhältnis von SPD und Linkspartei auf dem Feld der Hochschulpolitik. Es zeichnete sich hier ein mit anderen Politikfeldern vergleichbares Muster ab, das bereits in der vergleichenden Analyse der Wahlprogramme angeklungen ist: Beide Parteien gingen vom Grundansatz her in die gleiche politikinhaltliche Richtung, allerdings konnte sich die Linkspartei den Luxus von stets deutlich radikaleren Forderungen leisten. Von der Rückzahlung bereits geleisteter Studienbeiträge über die Tarifverträge für Lehrbeauftragte bis hin zur realitätsfernen Forderung nach einer Rückabwicklung des Bologna-Prozesses lief die Programmatik der Linkspartei auf einen letztlich unerfüllbaren sozial- und bildungspolitischen „Wünsch-dir-Was-Katalog" hinaus, der sich allerdings – um die utopischen Elemente entkleidet – als durchaus kompatibel mit der grundsätzlichen Stoßrichtung rot-grüner Hochschulpolitik erwies.

Schlussendlich sei noch auf die Ursprünge des Wegfalls der Anwesenheitspflichten in universitären Lehrveranstaltungen verwiesen, die im Landtagswahlkampf 2010 liegen. Dieses Thema stellte 2010 in der hochschulpolitischen Debatte in Nordrhein-Westfalen noch einen wenig beachteten Randaspekt dar, der aber im Laufe der kommenden hochschulpolitischen Dekade in NRW noch eine besondere Rolle spielen sollte. So wurde im Wahlprogramm der SPD in einem Nebensatz erwähnt, dass man sich punktuell für weniger Anwesenheiten einsetzen wolle.[552] Die FDP stellte am explizitesten in Aussicht, die Möglichkeit einer Aussetzung der Anwesenheitspflicht zu prüfen.[553] Das CDU-Programm erwähnte die Thematik nicht. Ebenso interessant wie überraschend ist es, dass die Abschaffung von Anwesenheitspflichten weder im grünen noch im linken Wahlprogramm aufgegriffen wurde. Insofern stand das Thema bei seiner Genese in einem Kontext von Überlegungen, wie man mit den Studierenden nach der unpopulären Maßnahme der Studiengebühren entgegenkommen könnte. Wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird, sollte es sich dann aber später verselbständigen.

552 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 30.
553 Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.1.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode

Nach einer seit Januar 2008 geltenden Wahlrechtsreform hatten die nordrhein-westfälischen Wählerinnen und Wähler nun erstmals die aus der Bundestagwahl bekannte Möglichkeit zum Stimmensplitting zwischen der Erst- und der Zweitstimme.[554] CDU und FDP mussten am Wahlabend eine schmerzliche Wahlniederlage hinnehmen. Bei einer Wahlbeteiligung von unter 60 % verlor die CDU 10,2 % in der Wählerinnen- und Wählergunst und kam auf 34,6 % der Zweitstimmen. Auch wenn sich die FDP minimal um 0,5 % auf 6,7 % verbessern konnte, reichte dies in der Summe nicht, um die Regierung fortsetzen zu können. Auch die SPD verlor im Vergleich zur vorangegangenen Wahl 2,6 % und kam mit 34,5 % der Stimmen auf ein hauchdünn schwächeres Ergebnis als die CDU. Großer Gewinner des Abends waren Bündnis 90/Die Grünen mit einem satten Zugewinn von 5,9 % auf 12,1 %. Während die WASG 2005 mit 2,2 % und die PDS mit 0,9 % jeweils auf nur marginale Größenordnungen gekommen waren, gelang es mit dem 2007 erfolgten Zusammenschluss zur Linkspartei nun, die Fünfprozenthürde zu überspringen und mit 5,6 % erstmals in den Düsseldorfer Landtag einzuziehen.

Das Wahlergebnis bestätigte den auch anderorts beobachtbaren Trend, dass die klassischen Volksparteien an Zustimmung einbüßen und die vormals kleineren Parteien in der Wählerinnen- und Wählergunst steigen. Mit unter 70 % Zustimmung erreichten CDU und SPD zusammen so wenig Zustimmung wie nie zuvor in der Geschichte von Nordrhein-Westfalen.[555] Bemerkenswert ist, dass auf die „Sonstigen" immerhin 12,1 % der abgegebenen Stimmen entfielen. Der neu konstituierte Landtag bestand aus 181 Sitzen, von denen 128 aus den Wahlkreisen und 53 über Landesliste besetzt wurden. Mit dem Einzug der Linkspartei in den Düsseldorfer Landtag, der auf das gute Abschneiden unter ehemaligen SPD-Stammklientel bei Arbeiterinnen und Arbeitern sowie Arbeitslosen zurückzuführen ist,[556] wurde auch in Nordrhein-Westfalen der Wandel vom Vierparteiensystem zum koalitionspolitisch schwierigeren Fünfparteiensystem eingelei-

554 Vgl. Uwe Andersen/Rainer Bovermann: Der Landtag von Nordrhein-Westfalen, in: Siegfried Mielke/Werner Reutter (Hrsg.): Landesparlamentarismus. Geschichte, Struktur, Funktion, 2., durchges. u. aktualis. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 399-429, S. 403.

555 Vgl. Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 9. Mai 2010, S. 778.

556 Vgl. Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 9. Mai 2010, S. 13, 15-16.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tet.[557] In der Tat bewirkte der Einzug der Linkspartei in den Landtag mit 5,6 %, dass weder Schwarz-Gelb noch Rot-Grün über eine Mehrheit verfügten.[558]

Der nordrhein-westfälische Souverän hatte den parteipolitischen Eliten des Landes für die Regierungsbildung eine knifflige Aufgabe gestellt.[559] Da am Wahlabend sowohl Jürgen Rüttgers (CDU) als auch Hannelore Kraft (SPD) Anspruch auf das Amt der Ministerpräsidentin bzw. des Ministerpräsidenten erhoben, waren – rein arithmetisch betrachtet – in dieser „Patt-Situation"[560] vier Koalitionsoptionen denkbar: Große Koalition, Rot-Rot-Grün, „Jamaika" und „Ampel". Da die Grünen frühzeitig signalisierten, nicht als Steigbügelhalter für Schwarz-Gelb in der Konstellation einer Jamaika-Koalition zur Verfügung zu stehen, schied diese von Rüttgers favorisierte Variante schnell aus. Die anderen drei denkbaren Modelle mündeten zumindest in Sondierungsgespräche, die aber allesamt scheiterten. Aufgrund der höheren Handlungsfreiheit kam der Anstoß zu den verschiedenen Sondierungen von der Sozialdemokratie. Schon früh zeichnete sich die „Ampel" als nicht gangbar ab. Nach der Absage der Grünen an „Jamaika" sah die FDP keinerlei Motivation, den spiegelverkehrten Gang anzutreten und erteilte der Einladung von Seiten der Genossinnen und Genossen eine Absage. Die Linkspartei nahm das Gesprächsangebot zwar an, doch auch diese Sondierung scheiterte, u.a. wegen der problematischen Haltung der Linkspartei zur Aufarbeitung der DDR-Geschichte, bereits beim ersten Termin nach fünf Stunden, bei dem man inhaltlich noch gar nicht zu den Kernthemen durchgedrungen war.[561] Etwas länger wurde in drei Terminen zwischen dem 27. Mai und dem 2. Juni 2010 zwischen SPD und CDU sondiert. Die Gespräche scheiterten an unüberwindbaren Differenzen in der Schulpolitik sowie an unversöhnlichen Positionen beider Parteien mit Blick auf die Besetzung des Ministerpräsidentenpostens.[562]

---

557 Vgl. dazu Solar: Nordrhein-Westfalen. Das Erbe des politischen Katholizismus und der Mythos vom sozialdemokratischen Stammland, S. 292-293.

558 Vgl. Jesse: Wahlen 2010, S. 131.

559 Vgl. hierzu und zum Folgenden ausführlich die Rekonstruktion bei Martin Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung. Zur Rationalität einer Regierungsform, Wiesbaden 2018, S. 317-324.

560 Strünck: Das NRW-Parteiensystem im Wandel, S. 49.

561 Vgl. Martin Krybus/Felix Wolfes/Stephan Zitzler: Der verschlungene Weg zur Minderheitsregierung in NRW. Die Sondierungen und Verhandlungen nach der Landtagswahl vom Mai 2010, Universität Duisburg/Essen vom 12. September 2013, S. 2.

562 Vgl. Feist/Hoffmann: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 9. Mai 2010, S. 784-785.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Nachdem ein weiterer Anlauf auf Initiative der FDP, eine „Ampel" zu sondieren, erneut wegen des Themas Schulpolitik scheiterte, schien der neu konstituierte Landtag auf absehbare Zeit mit der zwar abgewählten, aber unverändert amtierenden geschäftsführenden Regierung auskommen zu müssen. Die SPD favorisierte einen Kurs ohne formelle Regierungsverantwortung, bei dem man mit dem Einbringen von Einzelanträgen mit wechselnden Mehrheiten den Weg des angestrebten Politikwechsels beschreiten wollte. Dies galt für Themen wie u.a. die zeitnahe Abschaffung der Studiengebühren, für die es unter den gegebenen Verhältnissen im Landtag nun eine Mehrheit gab.[563]

Hannelore Kraft sträubte sich noch lange gegen die von den Grünen favorisierte Option einer rot-grünen Minderheitsregierung. Als der FDP-Landesvorsitzende und weiterhin geschäftsführende Wissenschaftsminister Pinkwart in einem Interview ankündigte, er fühle sich nicht mehr an den schwarz-gelben Koalitionsvertrag gebunden und die FDP-Fraktion würde nun im Parlament auf eigene Rechnung arbeiten, kam es bei der SPD zu einem Umdenken: Kraft interpretierte dies dergestalt, dass keine handlungsfähige Regierung mehr im Amt sei und gab daher am 17. Juni 2010 ihren Widerstand auf. Sie kündigte an, eine Minderheitsregierung bilden zu wollen, für die die Linkspartei einen Tag später ihre Unterstützung signalisierte.[564] Es war den Verantwortlichen des künftigen Regierungsbündnisses wichtig, zu unterstreichen, dass es sich explizit um kein Tolerierungs- oder Stützungsmodell wie weiland in Sachsen-Anhalt – Stichwort „Magdeburger Modell" – handeln solle, sondern um eine unabhängige Minderheitsregierung, die mit wechselnden Mehrheiten agieren wolle. Diese Betonung war wichtig, um das „Ypsilanti-Dilemma" zu umschiffen und den Aussagen aus dem Wahlkampf Genüge zu tun.[565]

Am 22. Juni traten die Verhandlerinnen und Verhandler der künftigen Koalitionäre zusammen und arbeiteten innerhalb von zwei Wochen bis zum 6. Juli einen Koalitionsvertrag aus, der auf Parteitagen jeweils einstimmig verabschiedet wurde.[566] So wurde das Experiment einer rot-grünen Minderheitsregierung schließlich auf den Weg gebracht. Hannelore

563 Vgl. Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung, S. 319. – Vgl. Krybus/Wolfes/Zitzler: Der verschlungene Weg zur Minderheitsregierung, S. 15-16.

564 Vgl. Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung, S. 320. – Vgl. Krybus/Wolfes/Zitzler: Der verschlungene Weg zur Minderheitsregierung, S. 16.

565 Vgl. Eckhard Jesse/Jürgen P. Lang: DIE LINKE – eine gescheiterte Partei?, München 2012, S. 229-230.

566 Vgl. Krybus/Wolfes/Zitzler: Der verschlungene Weg zur Minderheitsregierung, S. 17.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Kraft (SPD) wurde am 14. Juli 2010 mit einfacher Mehrheit im zweiten Wahlgang bei Enthaltung der Linkspartei zur zehnten Ministerpräsidentin Nordrhein-Westfalens und erster Frau in diesem Amt gewählt. In der Regierungsbildung 2010 sieht Martin Pfafferott gleich in doppelter Hinsicht eine Bestätigung für die in der Parteienforschung vertretene These von der Innovationsfähigkeit Nordrhein-Westfalens: „Nicht nur wurde mit dieser erstmals seit dem Ende des ‚Magdeburger Modells' wieder erfolgreich eine Minderheitsregierung gebildet. Darüber hinaus wurde erstmals in einem westdeutschen Landtag der LINKEN reale Einflussmöglichkeiten auf das politische Handeln gegeben und diese von der Partei auch genutzt."[567] Bundespolitisch war damit die schwarz-gelbe Mehrheit im Bundesrat passé und das viel zitierte „Durchregieren" nicht mehr möglich.[568]

Die Koalitionsvereinbarung mit dem Titel „Gemeinsam neue Wege gehen"[569] umfasste 94 Seiten und war einschließlich Präambel zu Beginn und Allgemeinen Vereinbarungen am Ende in vierzehn Kapitel unterteilt, wobei das Thema Bildung direkt als erstes Kapitel nach der Präambel abgehandelt wurde. Den besonderen Umständen der Minderheitsregierung geschuldet hob die Präambel auf eine neue Kultur des Miteinanders ab und appellierte an die Abgeordneten, Lernfähigkeit und Kompromissfähigkeit im Rahmen eines neuen demokratischen Dialogs mit einzubringen.[570] Das dritte Unterkapitel „Gute Hochschulen – Alle Bildungspotentiale erschließen" enthielt die Vorhaben im Bereich der Hochschulpolitik. Eröffnet wurde die hochschulpolitische Programmatik mit folgenden Worten:

> „Bildung ist ein öffentliches Gut und Menschenrecht, das nicht zu einer Ware werden darf. Es ist nicht hinnehmbar, dass immer mehr junge Menschen aus Angst vor Verschuldung auf ein Studium verzichten. Das gemeinsame Ziel der Bildungspolitik von SPD und Grünen ist der Abbau von Hürden, die den Zugang zu guter Bildung erschweren. Es gilt, möglichst alle Bildungspotenziale zu erschließen - sowohl

567 Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung, S. 308.
568 Vgl. Stefan Braun/Guido Bohsem: Früchte des Zorns, in: Süddeutsche Zeitung vom 10. Mai 2010.
569 SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Gemeinsam neue Wege gehen. Koalitionsvertrag zwischen NRWSPD und Bündnis 90/Die Grünen, Düsseldorf, Juli 2010, in: https://gruene-nrw.de/dateien/Koalitionsvertrag_Rot-Gruen_NRW_2010-2015.pdf.
570 Ebd., S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> aus Gründen der Chancengerechtigkeit als auch als Maßnahme gegen den drohenden Fachkräftemangel."[571]

Rhetorisch wurde die aus den Wahlprogrammen bekannte Formulierung von der Bildung als Menschrecht aufgegriffen, um dies argumentativ mit einer Kritik an der Ökonomisierung von Bildung zu verknüpfen, was als zwar nicht im Wortlaut ausgedrückte, aber unschwer erkennbare Kritik an der Hochschulpolitik der Vorgängerregierung zu lesen war. Als Leitmotiv der neuen rot-grünen Hochschulpolitik wurde das Erschließen von Potentialen genannt.

Entlang dieser Koalitionsvereinbarung und der am 15. September 2010 gehaltenen ersten Regierungserklärung von Hannelore Kraft (SPD) lassen sich die wichtigsten hochschulpolitischen Vorhaben in der Konstituierungsphase der Minderheitsregierung rekonstruieren. Sie mündeten in insgesamt sechs im Koalitionsvertrag explizit genannte Projekte:

Erstens wurde gleich zu Beginn die schnellstmögliche Einlösung des zentralen hochschulpolitischen Wahlkampfversprechens beider Parteien angekündigt. Die Studiengebühren sollten noch im gleichen Jahr per Gesetz abgeschafft werden bei gleichzeitiger Zurverfügungstellung von Ausgleichsmitteln, die im vollen Umfang zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden sollten.[572] Hannelore Kraft (SPD) wiederholte dieses Versprechen in ihrer Regierungserklärung, verknüpfte es aber mit der Erwartung an die Hochschulen, „bei ihren Anstrengungen zur Verbesserung der Lehre die Studierenden umfassend [zu] beteiligen."[573] Außerdem rief die neue Regierungschefin dazu auf, keine Scheingefechte über die Frage Klasse oder Masse zu führen: „Wir brauchen Klasse und Masse in Nordrhein-Westfalen."[574] Das Thema Studiengebühren wurde von den Oppositionsfraktionen in zweierlei Hinsicht mit den aus dem Wahlkampf bekannten Argumenten kritisch aufgenommen: Erstens wurde der Grundansatz mit dem Argument kritisiert, dass vor allem reiche Familien von der Entlastung von Studiengebühren profitierten und dies das Gegenteil

571 Ebd., S. 12.
572 Vgl. ebd., S. 14.
573 Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung zur 15. Wahlperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen, in: Plenarprotokoll 15/6 vom 15. September 2010, S. 189-208, S. 198-199.
574 Regierungserklärung 2010, Plenarprotokoll 15/6, S. 198.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

von sozialer Gerechtigkeit sei.[575] Zweitens wurde moniert, dass es keine Finanzierungsanpassungen an die steigenden Studierendenzahlen im Zuge des doppelten Abiturjahrgangs geben werde; von einer vollständigen Kompensation der Einnahmeausfälle könne schon jetzt keine Rede mehr sein.[576] Außerdem wurde die Debatte von Grünen und FDP bei diesem Thema an zwei Stellen auf die Gestalt eines namentlich nicht genannten CDU-Referenten personalisiert, der mit drei studierenden Kindern eine Zusatzbelastung von 3.000 Euro pro Jahr unter der Vorgängerregierung zu schultern gehabt habe.[577]

Als zweites hochschulpolitisches Projekt wurden relativ vage Korrekturen und eine Optimierung bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses angekündigt: „Ja, wir unterstützen unsere Hochschulen bei ihren Anstrengungen für ein qualitätsvolles Studium und den Erfolg des Bologna-Prozesses."[578] Man wolle die Hochschulen wieder enger begleiten und unterstützen. Möglichkeiten zum Teilzeitstudium sollten ausgebaut und eine neue Lehr- und Lernkultur etabliert werden. Das Akkreditierungswesen sollte im Hinblick auf dessen Transparenz, Verwaltungsaufwand und Kosten einer Optimierung unterzogen werden. In diesem Kontext fand sich folgende Passage: „Gemeinsam mit den Hochschulen wollen wir zu Vereinbarungen über eine Reduzierung der Stofffülle, der Prüfungsdichte, der Anwesenheitspflichten und der Arbeitsbelastung kommen."[579] Dies wurde von vielen noch als relativ abstrakte Ankündigung wahrgenommen, sollte aber bei der konkreten Umsetzung im Laufe der nächsten Legislaturperiode noch eine Rolle spielen. In der Regierungserklärung fand dieses Thema dementsprechend auch noch keine Erwähnung.

Zum Dritten wurde eine Novellierung des Hochschulgesetzes in Aussicht gestellt, deren Kernziel in einer Stärkung der demokratischen Mitbestimmung sowohl im Verhältnis zwischen Land und Hochschulen als auch inneruniversitär bestehen sollte. In der Regierungserklärung wurde kein neues Hochschulgesetz angekündigt, sondern die Ministerpräsidentin begnügte sich mit einem grundsätzlichen Plädoyer dafür, dass Hochschulen „Schulen der Demokratie" sein müssten, und dass die Gewährung von Autonomie nicht bedeute, sie aus dieser Verantwortung zu entlas-

575 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Aussprache zur Regierungserklärung zur 15. Wahlperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen, in: Plenarprotokoll 15/7 vom 16. September 2010, S. 329-395, S. 337.
576 Vgl. ebd., S. 366.
577 Vgl. ebd., S. 361, S. 392.
578 Regierungserklärung 2010, Plenarprotokoll 15/6, S. 199.
579 Vgl. SPD NRW/Grüne NRW: Koalitionsvertrag 2010, S. 12.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sen.[580] Der Koalitionsvertrag war deutlicher: Das Hochschulfreiheitsgesetz der Vorgängerregierung sollte rückabgewickelt werden – und zwar nicht nur auf der Metaebene, sondern ganz konkret: Die künftige Rolle der Hochschulräte sollte ebenso auf den Prüfstand gestellt werden wie die Gruppenzusammensetzung im Rahmen der Selbstverwaltung. Zugleich wurden erhöhte Wahlmöglichkeiten sowie weniger Anwesenheitspflichten in Aussicht gestellt.[581] Interessant ist, dass – anders als im Wahlkampf – in der Koalitionsvereinbarung zumindest nicht mehr von einer Abschaffung der Hochschulräte die Rede war.

Viertes Element war die Schaffung neuer Studienplätze und die Erweiterung des Hochschulzugangs. Dabei stand den Koalitionären vor allem der erwartete doppelte Abiturjahrgang 2013 vor Augen. Immerhin wurden die beiden Parteien nun in der Koalitionsvereinbarung konkreter als noch in den Wahlprogrammen: Bis zum Jahr 2015 wurden 85.000 zusätzliche Erstsemesterplätze oberhalb der bestehenden Aufnahmekapazität angekündigt, die aus den 1,8 Mrd. Euro des Hochschulpakts II, hälftig von Bund und Land getragen, finanziert werden sollten.[582] In der Regierungserklärung nannte Hannelore Kraft (SPD) zusätzlich Zahlen von 5 Mrd. Euro bis 2015 und weiteren 3 Mrd. bis 2020, die für die Hochschulmodernisierung einschließlich notwendiger Sanierungsmaßnahmen angekündigt wurden.[583]

Die beiden zuletzt genannten Vorhaben im Koalitionsvertrag bezogen sich auf das Thema „Gute Arbeit an Hochschulen“ sowie auf die Bedeutung lokaler und regionaler Strukturpolitik für gute Forschung und Innovation. Es blieb hierbei allerdings weitgehend bei recht unpräzisen Ankündigungen: Man wolle die Zahl prekärer Beschäftigungsverhältnisse einschränken sowie den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren stärken. Zudem wurde eine umfassende Offensive zum Wissens- und Technologietransfer für eine effiziente und zielgerichtete Verknüpfung von Wissenschaft und Wirtschaft angekündigt.[584] Konkreter wurde der Koalitionsvertrag zu den beiden letztgenannten Aspekten nicht, in der Regierungserklärung fehlten diese Aspekte gänzlich.

580 Vgl. Regierungserklärung 2010, Plenarprotokoll 15/6, S. 199.
581 Vgl. SPD NRW/Grüne NRW: Koalitionsvertrag 2010, S. 13.
582 Vgl. ebd., S. 14.
583 Vgl. Regierungserklärung 2010, Plenarprotokoll 15/6, S. 199.
584 Vgl. SPD NRW/Grüne NRW: Koalitionsvertrag 2010, S. 14-15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Es fällt auf, dass die Hochschulpolitik in der überlangen Regierungserklärung der frisch gewählten Ministerpräsidentin keinen hohen Stellenwert einnahm. Die bekannte hochschulpolitische Agenda wurde knapp wiederholt, nahm aber wenig Raum ein. Sie wurde nicht in den Gesamtkontext der am Ende synthetisierten fünf Punkte der Regierungspolitik eingebunden, obwohl sich dies unter dem Label des ersten Punkts „Kein Kind zurücklassen" mühelos hätte einpassen lassen. Der Schwerpunkt der Regierungserklärung – und man darf dies durchaus auf die Politik der Landesregierung insgesamt übertragen – lag zwar auf dem Feld der Bildungspolitik, aber in erster Linie in den Bereichen der Kleinkindbetreuung und der Schulpolitik.

In Bezug auf die ministerielle Verortung kam es zu Veränderungen, die auf einen Bedeutungsverlust der Hochschulpolitik hinausliefen: Das nun geschlechterparitätisch besetzte Kabinett bestand neben der Ministerpräsidentin aus elf weiteren Ministerinnen und Ministern, deren Ressortzuständigkeiten teilweise neu zugeschnitten wurden. Hatte mit Andreas Pinkwart (FDP) der stellvertretende Ministerpräsident das Amt des Ministers für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie bekleidet, wanderte diese machtstrategische Position im rot-grünen Kabinett zur neuen starken Frau der Grünen an der Regierungsspitze, zu Schulministerin Sylvia Löhrmann (Bündnis 90/Die Grünen). Neue Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung wurde Svenja Schulze (SPD). Schulze hatte eine klassische SPD-Sozialisation durchlaufen: Landesschülersprecherin, AStA-Aktivistin, Juso-Landesvorsitzende und mit 27 bereits SPD-Landtagsabgeordnete. Die bei Amtsantritt 41-jährige studierte Germanistin und Politologin saß seit 1997 mit einer Unterbrechung von 2000 und 2004 durchgängig im NRW-Landtag. Dort hatte sie als SPD-Fraktionssprecherin für Umwelt, Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz fungiert und war bis dato weder als profilierte Hochschul- und Wissenschaftspolitikerin in Erscheinung getreten noch gab es in ihrem sonstigen Berufsleben nennenswerte Überschneidungen mit dem nun von ihr verantworteten Bereich. Sie trat ihr Amt als hochschulpolitisch unbeschriebenes Blatt an. Diese Personalie wurde als Überraschung wahrgenommen, da man angenommen hatte, Kraft würde eine Koryphäe aus der Hochschulwelt auf diesen Posten berufen.[585] Teilweise wurde dies kritisch kommentiert: Die SPD habe offenkundig eine zu dünne Personaldecke und ihr sei nichts anderes eingefallen, als eine ausgewiesene Umweltpolitikerin in

585 Vgl. Reiner Burger: Hannelore Kraft ernennt Minister ihres Kabinetts, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16. Juli 2010.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

das ihr sachfremde, von Schwarz-Gelb zuvor aufgewertete Ressort zu entsenden.[586] Die Opposition ließ es sich im Plenum des Landtags in der Person von MdL Michael Brinkmeier (CDU) nicht nehmen, der frisch berufenen Ministerin zwar aus Gründen des Anstands zu gratulieren und eine gute Zusammenarbeit anzubieten, aber unter Rekurs auf das seinerzeit recht prominente Fußball-Orakel aus dem Oberhausener Zoo deutlich zu machen: „Ich muss aber schon sagen: Das war eine etwas ungewöhnliche Personalauswahl; das hat uns sicherlich alle überrascht. Ich habe, als ich es hörte, gedacht: Das hätte auch Krake Paul niemals voraussagen können."[587] Schulzes Amtsvorgänger Andreas Pinkwart (FDP) kehrte der Berufspolitik im Oktober 2010 bis auf weiteres erst einmal den Rücken und nahm seine berufliche Laufbahn im Hochschulbetrieb wieder auf.

Die hochschulpolitischen Vorzeichen standen klar auf Veränderung – weniger im Sinne einer eigenen, innovativen inhaltlichen Agenda, sondern im Sinne eine Abgrenzung vom hochschulpolitischen Kurs der Vorgängerregierung. Dies bezog sich vor allem auf die beiden Kernthemen Studiengebühren und Hochschulgesetznovellierung. Mit Blick auf die spezifische Konstellation einer Minderheitsregierung bot das Feld der Hochschulpolitik kein großes Konfliktpotential. Wie die vergleichende Analyse der Wahlprogramme zu Tage gefördert hat, waren die Forderungen der Linkspartei in vielen Aspekten hochschulpolitisch radikaler, wiesen aber in die gleiche Richtung wie diejenigen von SPD und Grünen. Gerade beim Kernthema Abschaffung der Studiengebühren konnte sich die Minderheitsregierung der Unterstützung der Linkspartei sicher sein. Auch, was die Optimierung des Bologna-Prozesses und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen anging, konnte man auf die Linkspartei zählen. Schwieriger würde sich dies bei der angekündigten Novellierung des Hochschulgesetzes darstellen, da bei einem so grundlegenden Projekt Reibungen dergestalt zu erwarten waren, dass die Linkspartei vielem mit dem Argument nicht zustimmen würde, dass es ihr nicht weit genug gehe. Dennoch zeichnete sich ab, dass die prospektive Minderheitsregierung sicher nicht an einem hochschulpolitischen Thema scheitern würde.

586 Vgl. Bernd Eyermann: Das neue NRW-Kabinett. Dünne Personaldecke, in: Bonner Generalanzeiger vom 16. Juli 2010.

587 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/4 vom 15. Juli 2010, S. 80-95, S. 84.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.1.3 Die Abschaffung der Studiengebühren

4.2.1.3.1 Die Ausgangssituation

Die Abschaffung der Studiengebühren war eines der ersten Themenfelder, auf dem die prospektiven Koalitionspartner ebenso wie die Linkspartei Handlungsfähigkeit demonstrieren wollten. Mit den ersten Initiativen wartete man noch nicht einmal die Bildung der neuen Landesregierung ab. Wie bereits im Wahlkampf erkennbar war, zogen Rot-Grün und Linke zwar gleichsam an einem Strang in die gleiche Richtung, setzten aber unterschiedliche Akzente: Schon am Tag der Vorstellung der Koalitionsvereinbarung, dem 6. Juli 2010, legten die Fraktionen von SPD und Grünen ihre Vorstellungen für die Abschaffung der Studiengebühren dar[588]; am gleichen Tag brachte auch die Linkspartei einen entsprechenden Gesetzesänderungsantrag[589] ein. Die Fraktionen der künftigen Minderheitsregierung setzten auf eine vollumfängliche Kompensation der wegfallenden Gebühren, die ausschließlich zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden sollten und die nicht auf die Kapazitäten angerechnet werden durften. Dies war die Geburtsstunde der sogenannten Qualitätsverbesserungsmittel (QVM), die bis zum heutigen Tag an die Universitäten in NRW fließen. Die gewählten Studierendenschaften sollten maßgeblich über die Verwendung der Mittel mitentscheiden können und die Hochschulen sollten deren Verwendung öffentlich ausweisen.[590]

Mit dergleichen Details in der Ausgestaltung und Fortentwicklung beschäftigte sich der Gesetzesantrag der Linkspartei nicht. Dieser forderte in erster Linie die sofortige Abschaffung der Studiengebühren bereits zum Wintersemester 2010/11. Eingezogene Studienbeiträge müssten vollumfänglich zurückerstattet werden. Rechtlich sollte dies über die ersatzlose Streichung von § 2 des Studienbeitrags- und Hochschulabschlussgesetzes umgesetzt werden, monetär sollten die dadurch den Hochschulen fehlenden Gelder durch Landeshaushaltsmittel kompensiert werden.[591] Im Vergleich zu den Versprechen des Wahlkampfs war zwar nun von einer rückwärtigen Erstattung bereits geleisteter Studienbeiträge in den vergangenen

588 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Studiengebühren abschaffen“ vom 6. Juli 2010, Drs. 15/23.
589 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf DIE LINKE vom 6. Juli 2010, Drs. 15/30.
590 Vgl. Drs. 15/23, S. 1-2
591 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Fraktion DIE LINKE, Drs. 15/30, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Semestern keine Rede mehr, dennoch versuchte man, SPD und Grüne im Sinne der eigenständigen Profilierung bei diesem Vorhaben im Tempo zu überbieten.

Der frisch gewählte Landtag befasste sich gleich in seiner ersten Beratungssitzung am 15. Juli unter TOP 5 mit der Gebührenabschaffung. Zur Einordnung: Hannelore Kraft (SPD) war erst zwei Tage zuvor zur Ministerpräsidentin gewählt worden und die Personalie der neuen Wissenschaftsministerin Svenja Schulze (SPD) war erst einen Tag zuvor bekannt gegeben worden. Von der im Gesetzesentwurf der Linkspartei genannten Erstattung zum Wintersemester 2010/11 war in der parlamentarischen Debatte keine Rede mehr. Dennoch wurden gerade mit Blick auf den Zeitpunkt Unterschiede zwischen Rot-Grün und der Linkspartei deutlich. Zeigte sich die Linkspartei allenfalls bereit, die Abschaffung spätestens zum Sommersemester 2011 in Kraft zu setzen,[592] verwiesen die Rednerinnen und Redner von SPD und Grünen darauf, dass die Abschaffung erst zum Wintersemester 2011/12 wirksam werden könne. Karl Schultheiß (SPD) begründete diesen Zeitplan mit der Zurverfügungstellung der Kompensationsmittel, die erst für den Haushalt des Jahres 2011 beschlossen werden könnten.[593] Ministerin Schulze (SPD) führte in ihrer Jungfernrede als Kabinettsmitglied aus, dass es schon ein seriöses Gesetzgebungsverfahren mit drei Lesungen, Ausschussbefassung und entsprechenden Anhörungen geben müsse.[594]

Die Debatte wurde nicht nur im Zeichen der zu entscheidenden Sachfrage geführt, sondern kam ebenfalls in das Fahrwasser der omnipräsenten Rahmenkonstellation: Würde die sogenannte „Koalition der Einladung", das Experiment einer rot-grünen Minderheitsregierung, funktionieren oder nicht? Die Oppositionsvertreterinnen und -vertreter werteten die Meinungsverschiedenheit in Bezug auf den Einführungszeitpunkt zwischen Minderheitsregierung und Linkspartei als Blaupause und Menetekel für die Zukunft: „Es geht um das wichtigste Wahlkampfthema der neuen Minderheitsregierung. Zu Beginn droht schon die erste Niederlage für Rot-Grün, da die Linkspartei nicht so mitspielt, wie Sie das gerne hätten," so Marcel Hafke (FDP).[595] Michael Brinkmeier (CDU) sekundierte: „Da schiebt die Linke die rot-grüne Achse einfach noch ein Stück weiter nach links. So läuft das, und so werden wir das bei diesem Fall sicherlich erle-

592 Vgl. Plenarprotokoll 15/4, S. 84.
593 Vgl. ebd., S. 81.
594 Vgl. ebd., S. 90.
595 Ebd., S. 86-87.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ben."[596] Damit wurde kaschiert, dass es sich nur um eine graduelle, nicht aber grundsätzliche Meinungsverschiedenheit zwischen Rot-Grün und der Linkspartei handelte. Die Regierungsfraktionen waren umgekehrt darum bemüht, an die Adresse der Linkspartei zu versichern, dass man ebenfalls so schnell wie möglich die Gebühren abschaffen wolle, dass dies aber nun einmal nicht vor dem Wintersemester 2011/12 realistisch sei.[597]

In der Debatte wurden die grundsätzlichen Argumente pro und contra Studiengebühren wiederholt, die in Kapitel 4.1.3.2 ausführlich dargelegt worden sind. Die Linkspartei argumentierte etwas unlauter mit dem Argument, dass die Zahl der Hochschulzugangsberechtigten, die ein Studium aufgenommen hätten, im Vergleich der Werte zwischen 2004 und 2009 gesunken sei.[598] Wie in Kapitel 4.1.7 dargelegt, war die Zahl der Studienanfängerinnen/-anfänger und der Studierenden nach der Gebühreneinführung nicht rückläufig, sondern in die Höhe gegangen. Von den Rednerinnen und Rednern von SPD und Grünen wurde nicht auf die Zahlen verwiesen, sondern allgemein auf das Argument der Abschreckungswirkung von Studiengebühren in Bezug auf die Studierneigung abgehoben. Ähnlich sachfremd wurde von Seiten der CDU im rückblickenden Lob auf die Studiengebühren argumentiert, dadurch seien neue Professuren entstanden.[599] Ohne Zweifel wurden durch die Studiengebühren vielerorts neue Tutorats- und Mentoratsstellen eingerichtet sowie qualitative Verbesserungen in der Lehre erzielt. Dennoch ist durch die Studiengebühren nicht eine einzige neue Professur entstanden, da die betreffenden Mittel rechtlich betrachtet nur für die Dauer eines Semesters gesichert waren und daher für Dauerstellen nicht verausgabt werden durften.

Einen besonderen Stellenwert nahm die Frage nach der Finanzierung der neu einzurichtenden Kompensationsmittel ein. Während es sich die Linkspartei besonders einfach machte, indem man schlicht proklamierte, dass „Bildungspolitik […] nicht nach Kassenlage gemacht werden"[600] dürfe, erklärten die Vertreterinnen und Vertreter der Oppositionsparteien die anvisierten Maßnahmen der Landesregierung zur „fantasielose[n] Schuldenpolitik"[601] und betrachteten dies als eines von vielen Beispielen für den verfehlten Ansatz der neuen Landesregierung. Interessant ist, dass von

596 Ebd., S. 85.
597 Vgl. ebd., S. 80, 82, 90.
598 Vgl. ebd., S. 83.
599 Vgl. ebd., S. 84.
600 Ebd., S. 83.
601 Ebd., S. 85.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Anfang an mit unterschiedlichen Zahlen hantiert wurde, wie hoch die Einnahmen der Hochschulen durch die Studiengebühren bisher jährlich waren und woran sich dementsprechend auch die Höhe der Kompensationsmittel festmachen müsse: Im Gesetzesantrag der Linkspartei war von 280 Mio. Euro die Rede,[602] in der Debatte fielen die Zahlen 270 Mio. Euro (Michael Brinkmeier, CDU), 260 Mio. Euro (Karl Schultheiß, SPD) und 240 Mio. Euro (Ministerin Schulze, SPD).[603]

Ergebnis dieser intensiven Debatte kurz vor der parlamentarischen Sommerpause war die Weiterleitung der Anträge in die Ausschussarbeit, womit bereits klar war, dass der von der Minderheitsregierung vorgezeichnete Weg eines ordentlichen Gesetzgebungsverfahrens beschritten werden würde. Das zuständige Ministerium war nun am Zug, einen soliden Gesetzesentwurf auszuarbeiten.

4.2.1.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

Unmittelbar nach der Sommerpause legte die Landesregierung am 1. September 2010 ihren Gesetzesentwurf mit dem Titel „Gesetz zur Verbesserung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang in Nordrhein-Westfalen“ vor.[604] Es war der allererste Gesetzesentwurf, den die neu konstituierte Minderheitsregierung in das Parlament einbrachte. In den Begründungen wurden die aus dem Wahlkampf und früheren Debatten bekannten sozialpolitischen Motive noch einmal vergleichsweise ausführlich dargelegt: Die Studiengebühren hätten keinen Rückhalt in der Bevölkerung, ihre Abschaffung stehe für einen Bildungsbegriff, der zukunftsorientiert sei, der alle Menschen gleich welcher finanziellen Leistungsstärke einschließe und ein Ausdruck sozialer Gerechtigkeit sei.[605] Rechtlich sollte die Abschaffung in Artikel 1 über eine Änderung des mit Verfallsklausel versehenen Studienbeitrags- und Abgabengesetzes von 2006 realisiert werden. Wie geplant, wurde mit Artikel 2 ein eigenwirksames Gesetz zur Verbesserung der Qualität in der Lehre angekündigt. In diesem wurden die Summe der zweckgebundenen Kompensationsmittel, die bereits erwähn-

602 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Fraktion DIE LINKE, Drs. 15/30, S. 2.
603 Vgl. Plenarprotokoll 15/4, S. 81, S. 85, S. 90.
604 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung „Gesetz zur Verbesserung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang in Nordrhein-Westfalen“ vom 1. September 2010, Drs. 15/97.
605 Vgl. ebd., S. 1, 25.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ten QV-Mittel, auf 249 Mio. Euro jährlich beziffert (Art. 2, § 1 (2)). Stellt man diese Summe in Bezug zu den 3 Mrd. Euro, die den nordrhein-westfälischen Hochschulen im Rahmen der Grundfinanzierung jährlich in dieser Zeit zuflossen, so handelte es sich um zusätzliche ca. 8,3 % an Mitteln.

Gleichzeitig sollten die Hochschulleitungen zur Verteilung dieser Mittel Qualitätsverbesserungskommissionen (QVM-Kommissionen) einsetzen, an denen die Studierenden als Adressaten der Mittel beteiligt sein sollten (Art. 2, § 4). Den Studierenden sollte ein „institutioneller Ort gegeben [werden], an dem sie die Qualität ihrer Bildung umfassend einfordern können."[606] Die Landesregierung kam den Studierenden weit entgegen, da sie sogar die Mehrheit in den QVM-Kommissionen stellen sollten (Art. 2, § 4, (2)), was für hochschulpolitische Gremien ungewöhnlich ist. Die Hochschulen sollten dieses neue Gremium in ihren Grundordnungen verankern. Um eine dysfunktionale Gremienvielfalt zu verhindern, wurde die Möglichkeit in Aussicht gestellt, in den Grundordnungen von fachbereichlichen und lehrerbildungsbezogenen Qualitätsverbesserungskommissionen abzusehen.[607] Mit dieser Konstruktion erfüllte die Regierung wichtige Wahlkampfversprechen, nämlich einerseits der Zusage an die Hochschulen, dass ihnen durch die Gebührenabschaffung keine finanziellen Einbußen entstehen, andererseits dem Versprechen an die Studierenden, in Zukunft stärker an der Verbesserung der Lehrqualität beteiligt zu werden. Eine Folgeproblematik ergab sich daraus, dass sich das Land verpflichten musste, im Falle einer Unterdeckung des Ausfallsfonds bei der NRW.Bank, den die Vorgängerregierung eingeführt hatte, zu haften (Art 1, § 18).

Um das Versprechen der Mittelkompensation einzulösen, gab es einen weiteren Punkt zu bedenken: Nach gängiger Rechtsprechung seit der Numerus-Clausus-Entscheidung von 1972 müssen Mittel, die das Land den Hochschulen zusätzlich zur Verfügung stellt, für den Aufbau weiterer Kapazitäten verwendet werden. Die Studiengebühren waren in einem grundlegenden Sinne „Drittmittel", die von einem „Dritten" neben Staat und Hochschule, nämlich von den Studierenden kamen. Die neuen QV-Mittel konnten sich nur aus den Mitteln des Landeshaushalts speisen und unterlagen damit rechtlich anderen Zwängen. Um aber für die Hochschulen als echte Ersatzmittel wirken zu können, sah die Regierung in Art. 3 eine Änderung in § 1 Satz 3 des Hochschulzulassungsgesetzes vor: „Personalstellen und Lehraufträge, die aus Mitteln Dritter oder aus ausdrücklich

606 Ebd., S. 27.
607 Vgl. ebd., S. 33.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Verbesserung der Lehre gewidmeten öffentlichen Mitteln finanziert werden, führen nicht zur Erhöhung der Aufnahmekapazitäten."[608] Diese nicht unproblematische Behelfskonstruktion sollte im weiteren Verfahren immer wieder kontrovers diskutiert werden.

In der Plenardebatte wurden in verschiedenen Variationen die bekannten Argumente zur Sozialverträglichkeit, Gerechtigkeitsfrage und zum Einfluss auf die Studierneigung aus den jeweiligen unterschiedlichen parteipolitischen Perspektiven vorgetragen. Um Redundanzen zu vermeiden, sollen diese in den folgenden Passagen nicht wiederholt werden, sondern die Analyse konzentriert sich auf die Argumente und Gegenargumente zur genauen Ausgestaltung der Gebührenabschaffung und der Kompensationsmittel. Ministerin Schulze (SPD) bettete ihr Plädoyer für den Gesetzesentwurf in die sozialpolitische Leitlinie der neuen Landesregierung ein, der zufolge kein Talent verloren gehen dürfe: „Die Abschaffung der Studiengebühren ist […] für uns nur ein allererster Baustein in einem Gesamtkonzept der Landesregierung."[609] Der Richtwert für die konkrete Summe von 249 Mio. Euro entspreche exakt den Mitteln, die die Hochschulen nach Jahresabschluss 2009 aus den Studiengebühren eingenommen hätten und diese würden nun für die kommenden fünf Jahre festgeschrieben. Dabei wies die Ministerin auf den Umstand hin, dass in Gesetzen selten konkrete Summen festgeschrieben würden, dies der Landesregierung in diesem Fall aber wichtig sei, um Planbarkeit und Verlässlichkeit zu dokumentieren.[610] Ferner gab die Ministerin die Leitparole aus: „Das Geld folgt den Studierenden!", d.h., dass alle Hochschulen Kompensationsmittel erhalten sollten, auch diejenigen, die zuvor keine Studiengebühren eingeführt hatten. Das Geld müsse zeitnah und zweckgebunden für die Lehre ausgegeben werden; keinesfalls wolle man, „dass die Hochschulen damit einen Sparstrumpf anlegen."[611] Zugleich erneuerte die Ministerin das Versprechen, keinerlei Kürzungen bei der Grundfinanzierung vorzunehmen. Als negatives Beispiel führte Schulze (SPD) Hessen an, wo die Einführung der Kompensationsmittel mit einer Kürzung der Globalmittel einhergegangen war.[612] Die Opposition erhob – unabhängig von der

608 Ebd., S. 24.
609 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/7 vom 16. September 2010, S. 409-427, S. 409.
610 Vgl. Plenarprotokoll 15/7, S. 410.
611 Ebd., S. 410.
612 Vgl. ebd., S. 410-411.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

grundsätzlichen Befürwortung von Studiengebühren – verschiedene Einwände gegen das Vorgehen der Regierung:

Erstens wurde die Finanzierung der Kompensationsmittel über Schulden moniert, was zu Lasten der künftigen Generationen gehe.[613] Klaus Kaiser (CDU) nannte die Schuldensumme von 1 Mrd. Euro im Laufe von nur einer Legislaturperiode,[614] wobei er die genannte Summe wahrscheinlich für vier Jahre addierte, und zwar vom in Aussicht gestellten Inkrafttreten 2011 bis zum erwarteten Ende der Legislatur 2015. Diese Argumentation reihte sich in die grundsätzliche Kritik der Opposition an der Landesregierung ein, die sich in der folgenden Zeit noch vielfach in unterschiedlichen Politikbereichen wiederholen sollte. Ministerin Schulze sowie die Rednerinnen und Redner der Regierungsfraktionen brachten als Gegenargument an, dass man aktuelle Studierende und deren Elternhäuser entlaste und so eine Investition für die Zukunft leiste: Hochschulabsolventinnen und -absolventen erzielten in der Regel deutlich höhere Einkommen und versprächen damit künftig höhere Steuereinnahmen.[615]

Zweitens argumentierten die Rednerinnen und Redner der Opposition, dass es sich um eine halbherzige Kompensation handele: Die Höhe der Qualitätsverbesserungsmittel auf den Wert des Jahres 2009 für die Folgejahre zu deckeln, sei zu statisch gedacht. Die Studierendenzahlen würden in den kommenden Jahren erwartbar steigen, zumal im Zusammenhang mit dem doppelten Abiturjahrgang. Insofern handele es sich nicht um eine vollumfängliche Kompensation und damit werde ein zentrales Wahlkampfversprechen gebrochen.[616] Michael Brinkmeier (CDU) nannte eine Deckungslücke von überschlägig 50 Mio. Euro, was 20 % der zugesagten Summe entspreche und somit 20 % weniger Ausstattung, weniger Tutorien und weniger Arbeitsplätze an den Hochschulen zur Folge habe.[617] Bei aller grundsätzlichen Plausibilität der Kritik schien diese hohe Zahl aus der Luft gegriffen zu sein. Dennoch sah sich Karl Schultheiß (SPD) veranlasst zu entgegnen, dass die Gesamtsumme mit Blick auf die Zeit ab 2013 noch nicht unbedingt das letzte Wort sein müsse und man sich haushalterisch auch eine Ausweitung vorstellen könne.[618] Ministerin Schulze nannte als weitere Summen noch die im Hochschulpakt für die kommenden

613 Vgl. ebd., S. 411, 413, 423.
614 Vgl. ebd., S. 423.
615 Vgl. ebd., S. 416, 422.
616 Vgl. ebd., S. 411, 414.
617 Vgl. ebd., S. 414.
618 Vgl. ebd., S. 418.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jahre unabhängig von den neuen Kompensationsmitteln veranschlagten 400 Mio. Euro für die Verbesserung der Lehre und die in Aussicht stehenden 1,8 Mrd. Euro für die Bewältigung des doppelten Abiturjahrgangs, die ebenfalls den Hochschulen zugutekämen.[619]

Drittens wurde die ungerechte Verteilung angemahnt. Der vorgeblich schöne Leitspruch „Das Geld folgt den Studierenden" laufe in der Konsequenz darauf hinaus, dass diejenigen Hochschulen bestraft würden, die mit dem erhobenen Höchstsatz an Studiengebühren am meisten für die Verbesserung der Lehrqualität getan hätten. Hochschulen, die bisher keine Gebühren erhoben hätten, würden über Gebühr bevorteilt.[620] Dieser Kritik wurde mit der Berufung auf den Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz pariert. Darüber hinaus sei es bürokratisch und impraktikabel, zwischen verschiedenen Hochschulen, die Mittel in unterschiedlichen Höhen oder eben nicht erhoben hätten, bei der Zuweisung zu unterscheiden.[621]

V*iertens* wurden Zweifel angemeldet, ob die in Aussicht gestellte Kapazitätsneutralität der zusätzlichen Mittel, die über die in Art. 3 vorgesehene Änderung des Hochschulzulassungsgesetzes sichergestellt werden sollte, rechtssicher sei und ob man hier nicht sehenden Auges in zu erwartende Klagen hineinlaufe, da öffentliche Mittel stets kapazitätswirksam zu verausgaben seien, so Michael Brinkmeier (CDU).[622] Auf diesen Einwand gingen die Rednerinnen und Redner der Regierungsfraktionen und die Ministerin in ihren Wortbeiträgen nicht ein. Dieses Thema sollte in der Ausschussarbeit noch eine zentrale Rolle spielen.

Schließlich wurde *fünftens* das zu erwartende Chaos bei der Umsetzung des Gesetzes thematisiert und auf die schon jetzt spürbare Unruhe wegen der unzureichenden Planungssicherheit für diverse prekäre Beschäftigungsverhältnisse hingewiesen.[623] Hier hatten es die Rednerinnen und Redner der Regierung jedoch einfach, diesen Vorwurf auf die Opposition selbst rückzuspiegeln und auszuführen, dass die verschiedenen prekären Beschäftigungsverhältnisse im Bereich Qualitätsverbesserung der Lehre ein Produkt der Gebühreneinführung der schwarz-gelben Vorgängerregierung seien.[624]

619 Vgl. ebd., S. 410.
620 Vgl. ebd., S. 412, 415.
621 Vgl. ebd., S. 417.
622 Vgl. ebd., S. 415.
623 Vgl. ebd., S. 414.
624 Vgl. ebd., S. 417, 422.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Opposition warf der Regierung *sechstens* grundsätzlich vor, dass man mit dem vorgelegten Gesetzesentwurf hinter das unter der früheren Wissenschaftsministerin und heutigen Ministerpräsidentin Hannelore Kraft (SPD) eingeführte Studienkontenmodell zurückfalle.[625] Die Opposition nahm die Debatte zum Anlass, noch einmal das rot-grüne Regierungsexperiment als solches in Frage zu stellen. Es handele sich nicht um eine Koalition der Einladung, sondern man wolle die anderen Fraktionen instrumentalisieren, um ideologisch grundierte Wahlkampfgeschenke für die eigene Klientel einzulösen.[626] Um ihren Willen zur konstruktiven Einbringung von alternativen Lösungen zu demonstrieren, brachte die FDP einen Antrag ins Plenum ein, mit dem ein anderer Weg beschritten werden sollte: Den Hochschulen sollten neue Handlungsspielräume eingeräumt werden, Studienbeiträge sozialverträglich zu erheben und das Darlehensprogramm zur Rückzahlung sollte erweitert werden.[627]

Besonders interessant war die Positionierung der Linkspartei. Auch die Linke kritisierte die Deckelung der Kompensationsmittel auf die Summe von 249 Mio. Euro. Die Plangröße der Regelstudienzeit bei der Verteilung der Mittel wurde als ebenso ungerecht empfunden wie die Gleichverteilung auf alle Hochschulen ohne Beachtung der Tatsache, wer zuvor Gebühren eingeführt habe und wer nicht.[628] Der wichtigste Aspekt für die Linkspartei war allerdings, wie schon in den Debatten zuvor, der Faktor Zeit. Eine Umsetzung erst zum Wintersemester 2011/12 sei zu spät. Man sei nur dazu bereit, „allerspätestens eine Umsetzung zum Sommer" zu akzeptieren. „Wenn Sie keine Umsetzung zum Sommer machen wollen, […] kann ich nur sagen: Wir werden diesem Gesetzesentwurf nicht zustimmen,"[629] so Gunhild Böth (Linke). Die Linkspartei baute bei aller grundsätzlichen Zustimmungsbereitschaft massiven Druck auf. Man war bereit, die Detailkritik an der Ausgestaltung zurückzustellen, wenn das Gesetz bereits zum Sommersemester 2011 in Kraft träte. Mit diesem Druck wurden die beiden Vorlagen, der Regierungsentwurf und der Antrag in die Ausschussarbeit überwiesen.

Wie für ein solches Beratungsverfahren üblich, gingen über den gesamten November 2010 hinweg insgesamt 27 Stellungnahmen der unter-

625 Vgl. ebd., S. 415.
626 Vgl. ebd., S. 411.
627 Vgl. Landtag-Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Studienbeiträge in Nordrhein-Westfalen. Sichere Qualität, faire Bedingungen, gute Chancen" vom 15. September 2010, Drs. 15/126.
628 Vgl. Plenarprotokoll 15/7, S. 421.
629 Ebd., S. 421.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schiedlichen *stakeholder* und Interessenvertretungen ein, die in das Gesetzgebungsverfahren eingespeist wurden. Am 26. November fand im Wissenschaftsausschuss unter Mitberatung des Haushaltsausschusses eine knapp fünfstündige öffentliche Expertenanhörung statt, bei der noch einmal insgesamt 29 Stellungnahmen gehört wurden.[630]

Eine klare Zustimmung zum Gesetzesvorhaben erhielt die Landesregierung erwartbarerweise von Seiten der Studierendenvertretungen und der Gewerkschaften.[631] Unterstützung gab es auch von der Landespersonalrätekonferenz der Universitäten und der Fachhochschulen sowie von der der Landeseltern- und von der Landesschülerkonferenz.[632] Mit anderen Worten: Die in erster Linie von den Studiengebühren betroffenen Gruppen, also Studierende, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler als künftige Studierende freuten sich über die geplante Abschaffung. Gewerkschaften und Personalratsvertretungen hatten noch einen weiteren Grund, die Pläne zu unterstützen: Ein Effekt der Gebühreneinführung war der Aufwuchs an befristeten und damit prekären Beschäftigungsverhältnissen mit hohem Lehrdeputat gewesen. Der von der Landesregierung geplante Wechsel in der Hochschulfinanzierung nährte die Hoffnung, dass hier ebenso Abhilfe geschaffen werden könne wie bei der Ausweitung externer Lehraufträge.[633]

---

630 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 4. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 26. November 2010, APr 15/71.

631 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/108 des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren vom 15. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/127 des Deutsches Studentenwerks vom 19. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/124 des Landes-ASten-Treffen vom 24. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/120 der RWTH Aachen vom 24. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/117 von ver.di vom 18. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/119 der GEW vom 19. November 2010.

632 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/116 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen und Universitätsklinika vom 19. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/130 der Landespersonalrätekonferenz der Hochschulen vom 25. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/114 der Landespersonalrätekonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den Hochschulen und Universitätsklinika vom 16. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/134 der Landeselternkonferenz vom 24. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/131 der LandesschülerInnenvertretung vom 25. November 2010.

633 Vgl. Stellungnahme 15/116 der Landespersonalrätekonferenz Unis, S. 1. – Vgl. Stellungnahme 15/119 GEW, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die HIS gab sich diesbezüglich deutlich skeptischer: Mit den neuen QV-Mitteln müssten die Hochschulen davon ausgehen, im Lichte der allgemeinen Haushaltslage keine neuen Professuren schaffen zu können.[634]

Dezidierte Gegnerschaft zum Gesetzesentwurf bekundeten das CHE, der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, Finanzwissenschaftler sowie der DHV.[635] Die deutlichste Kritik kam, wie zu erwarten war, vom CHE, einem der bundesweit größten Promotoren der Idee von Studiengebühren:

> „Die Verwirklichung des Gesetzesvorschlages der Landesregierung würde die Hochschullandschaft Nordrhein-Westfalens empfindlich schwächen, da selbst eine vollständige und verlässliche Kompensation durch Landesmittel (die langfristig unwahrscheinlich ist) erhebliche Nachteile mit sich bringen würde."[636]

Die vom CHE und vom Stifterverband vorgebrachten Argumente bezogen sich in weiten Teilen auf die grundsätzliche Befürwortung von Studiengebühren. Anders argumentierte der DHV, der sich als einzige Berufsvertretung deutlich gegen das Gesetz positionierte: Man habe sich ausführlich mit den Vor- und Nachteilen von Studiengebühren auseinandergesetzt. In jedem Fall sei eine Nichteinführung besser als einmal eingeführte Beiträge wieder abzuschaffen.[637] Dem DHV ging es um das Problem der finanzpolitischen Sprunghaftigkeit und der mangelnden Planbarkeit für die Hochschulen, die sich aus dem Wechsel von Landesregierungen ergebe, auch wenn er sich nicht grundsätzlich für Studiengebühren aussprach.

Bei den Stellungnahmen der Hochschulen selbst kam es zu einer interessanten Spaltung zwischen Universitäts- und Fachhochschulvertretungen. Die Fachhochschulen sprachen sich überwiegend zwar verhalten, aber doch erkennbar *für* die Gebührenabschaffung aus, wenngleich sie dies an die Bedingung einer Vollkompensation und Dynamisierung der Aus-

634 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/129 der Hochschul-Informations-System GmbH vom 25. November 2010, S. 16.

635 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/113 des CHE vom 18. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/106 des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft vom 18. November 2010. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/94 von Prof. Wolfram F. Richter (TU Dortmund) vom 5. November 2010, S. 11. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/121 des DHV vom 19. November 2010. – Vgl. APr 15/71, S. 46, 48, 51-53.

636 Stellungnahme 15/113 des CHE, S. 11.

637 Vgl. Stellungnahme 15/121 des DHV, S. 2. – Vgl. APr 15/71, S. 45-46.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gleichsmittel koppelten.[638] Bei den Universitäten sah das Stimmungsbild anders aus: Die Landesrektorenkonferenz der Universitäten ging in Opposition zu dem Gesetz: „Die eingeführten Studienbeiträge abzuschaffen hält die LRK angesichts der Situation in Studium und Lehre in Nordrhein-Westfalen für falsch."[639] Die Arbeitsgemeinschaft der Universitätskanzler konnte sich zu keiner expliziten Stellungnahme für oder gegen das Gesetz durchringen. Ihre Einlassungen lassen aber erkennen, dass die Kanzlerinnen und Kanzler die grundsätzliche Abschaffung bereits eingepreist hatten und sich auf Verbesserungsvorschläge bei deren Ausgestaltung konzentrierten.[640] Ebenso neutral wie die Universitätskanzlerinnen und -kanzler positionierte sich das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt.[641]

Trotz dieser recht diversen Gemengelage hatte sich in der hochschulpolitischen Szene von NRW die Erwartungshaltung durchgesetzt, dass die Gebührenabschaffung angesichts der politischen Mehrheiten in jedem Fall kommen werde. Der folgende Überblick konzentriert sich daher auf die relevanten Einzelaspekte, die die genaue Ausgestaltung betreffen:

(1) Höhe und Dynamisierung der Kompensationsmittel: Ein Gesichtspunkt, der in nahezu jeder Stellungnahme – im Übrigen unabhängig davon, ob man sich für oder gegen die Pläne der Landesregierung aussprach – Erwähnung fand, war die Forderung, dass die im Gesetz genannte Kompensationssumme in Höhe von 249 Mio. Euro in jedem Fall zu niedrig sei und nicht statisch bleiben dürfe, sondern im Lichte der tatsächlichen Entwicklung der Studierendenzahlen dynamisiert werden müsse.[642] Diese Forderungen einten Hochschul- und Wirtschaftsvertretungen mit Studieren-

638 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/104 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 16. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/107 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 16. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/109 der Landesrektorenkonferenz der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 17. November 2010. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/115 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 17. November 2010.

639 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/118 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in Nordrhein-Westfalen vom 18. November 2010, S. 1. – Vgl. ebenso APr 15/71, S. 8.

640 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/122 der Kanzler-AG Unis.

641 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/86 des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt vom 2. November 2010, S. 3.

642 Vgl. APr 15/71, S. 8, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 46, 49, 62, 67.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

den- und Gewerkschaftsvertretungen; auch das CHE schloss sich diesem Plädoyer an.[643] Der DHV schlug dazu konkret vor, dass der betreffende § 1 wie folgt ergänzt werden solle: „Die in Abs. 2 Satz 1 genannten Mittel können nach Maßgabe der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes jährlich erhöht werden."[644] Dies war eine recht defensive Formulierung, da der allgemeine Hinweis auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes der Regierung prinzipiell alle Freiheiten ließ, die Mittel nicht zu erhöhen. Am deutlichsten wurden die Studierendenvertretungen, die bei aller grundsätzlichen Zustimmung zu dem Gesetz das Volumen als in keiner Weise ausreichend erachteten.[645] Die Tatsache, dass die Kompensationsmittel nur an das Kriterium der Studierenden in Regelstudienzeit gekoppelt sein sollten, wurde als unzureichend empfunden.[646] Die Landesgleichstellungskonferenz monierte, dass die Lebensrealitäten von Studierenden mit Kind nicht genügend Berücksichtigung fänden.[647] Die AG der FH-Kanzlerinnen und -Kanzler sowie ver.di zeigten einen Weg auf, wie man die Mittel steigern könne: Wenn alle Ansprüche der NRW.Bank aus dem Ausfallfonds gedeckt seien und der Fonds aufgelöst werde, müsse das noch übrige Restgeld direkt den Hochschulen zugutekommen.[648]

(2) Kapazitätsneutralität: Die im Gesetz versprochene Kapazitätsneutralität der neuen QV-Mittel sollte sicherstellen, dass nicht durch die Hintertür das Wahlversprechen einer vollumfänglichen Kompensation der Mittel durch einen Kapazitätsaufwuchs an Studienplätzen gebrochen wurde. Die Festschreibung als solche wurde allenthalben begrüßt, allerdings wurden

643 Vgl. Stellungnahme 15/118 der LRK Unis, S. 2. – Stellungnahme 15/104 AG Kanzler FHs, S. 1. – Stellungnahme 15/107 Rektoren FHs, S. 1. – Stellungnahme 15/109 LRK Musik- und Kunsthochschulen, S. 1. – Stellungnahme 15/155 der Kanzler Kunst- und Musikhochschulen, S. 3. – Stellungnahme 15/106 des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, S. 5. – Stellungnahme 15/113 CHE, S. 9-10. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 6. – Stellungnahme 15/116 Landespersonalrätekonferenz Unis, S. 1. – Stellungnahme 15/130 Landespersonalrätekonferenz Hochschulen, S. 1. – Stellungnahme 15/122 Kanzler Unis, S. 2. – Stellungnahme 15/127 Deutsches Studentenwerk, S. 7-8.

644 Stellungnahme DHV 15/121, S. 4.

645 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/108 des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren, S. 4-5. – Stellungnahme 15/124 LAT NRW, S. 1.

646 Vgl. Stellungnahme 15/108 Aktionsbündnis, S. 4-5. – Stellungnahme 15/104 AG Kanzler FHs, S. 1. – Stellungnahme 15/107 Rektoren FHs, S. 1. – Stellungnahme 15/109 LRK Musik- und Kunsthochschulen, S. 1. – Stellungnahme 15/115 Kanzler Kunst- und Musikhochschulen, S. 3. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 6.

647 Vgl. Stellungnahme 15/114 Landesgleichstellungskonferenz, S. 1.

648 Vgl. Stellungnahme 15/104 AG Kanzler FHs, S. 2. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

erhebliche Zweifel geäußert, ob diese Regelung einer rechtlichen Prüfung standhalten werde. Es könne trotz des Versprechens der Regierung, so äußerten sich mehrere Vertreterinnen und Vertreter in den Stellungnahmen, rechtlich nicht ausgeschlossen werden, dass eine Finanzierung von Lehraufträgen und wissenschaftlichen Personalstellen zu Kapazitätsaufwuchs führen werde.[649]

(3) *QVM-Kommissionen*: Die in Art. 2, § 4 vorgesehenen QVM-Kommissionen wurden ebenfalls von verschiedenen Seiten kritisiert. Die Landesregierung hatte sich im Gesetzesentwurf insofern über die Maße studierendenfreundlich gezeigt, als dass sie eine Stimmenmehrheit für die Studierenden in diesem neuen Gremium vorgesehen hatte. Dies stieß auf massiven Wiederstand bei den Hochschulvertretungen.[650] Die AG der Universitätskanzler bezeichnete diese Regelung als inakzeptables Infragestellen der Kompetenz der anderen Statusgruppen.[651] Die Landesrektorenkonferenz wies im Ton zwar moderater, aber in der Sache nicht weniger hart darauf hin, dass man erfahrungsgemäß mit paritätisch besetzten Gremien die größte Akzeptanz für Ergebnisse herstellen könne.[652] Die Leitungen der Kunst- und Musikhochschulen gingen noch einen Schritt weiter, indem sie eine Professorenmehrheit forderten.[653] Die Landesgleichstellungskonferenz schlug vor, eine geschlechterparitätische Besetzung der QVM-Kommissionen verbindlich im Gesetz festzuschreiben.[654] Gleichzeitig erntete die Regierung aber auch Kritik von Seiten der Studierenden und der Gewerkschaften, da die Studierendenvertretungen ihre vorgesehene Mitwirkung wegen der lediglich beratenden Funktion der QVM-Kommissionen als Farce und „zahnlose[n] Tiger" bezeichneten.[655] Die optional vorgesehene Regelung, auch für einzelne Institute und Fachbereiche QVM-Kommissionen einzurichten, lehnte der DHV ab, da dies bürokratisch zu aufwändig sei.[656]

649 Vgl. Stellungnahme 15/118 LRK Unis, S. 4. – Stellungnahme 15/122 Kanzler Unis, S. 3-4. – Stellungnahme 15/129 HIS, S. 16. – Vgl. APr 15/71, S. 8, S. 12, S. 13-14.
650 Vgl. APr 15/71, S. 11-12.
651 Vgl. Stellungnahme 15/118 LRK Unis, S. 4.
652 Vgl. Stellungnahme 15/122 Kanzler Unis, S. 2.
653 Vgl. Stellungnahme 15/109 LRK Kunst- und Musikhochschulen, S. 2.
654 Vgl. Stellungnahme 15/114 Landesgleichstellungskonferenz, S. 2.
655 Vgl. Stellungnahme 15/108 Aktionsbündnis, S. 5. – Stellungnahme 15/124 LAT NRW, S. 3. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 7.
656 Vgl. Stellungnahme 15/121 DHV, S. 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(4) Gebühren für ausländische Studierende: Im Gesetzesentwurf der Landesregierung war eine Kann-Bestimmung vorgesehen, Gebühren für ausländische Studierende und die damit verbundenen Auswahlverfahren zu erheben (Art. 2, § 5, Satz 1). Die Hochschulvertretungen und weitere *stakeholder* gingen auf dieses Thema in ihren schriftlichen und mündlichen Stellungnahmen zumeist gar nicht, und wenn, dann nur am Rande, ein. Allerdings machten sich die Studierendenvertretungen und die Gewerkschaften für eine ersatzlose Streichung dieser Kann-Bestimmung stark.[657]

(5) Zeitpunkt: Die Frage des Zeitpunkts der Gebührenabschaffung war bereits bei der Überweisung der Vorlage an die Ausschüsse entschieden. Darum spielte dieser Aspekt in den Stellungnahmen auch nur eine untergeordnete Rolle. Lediglich die Studierendenvertretungen und ver.di ließen es sich nicht nehmen, noch einmal eine Abschaffung bereits zum Sommersemester 2011 zu fordern.[658] Selbst das Deutsche Studentenwerk war bereit, den vorgesehenen Zeitpunkt zum Wintersemester 2011/12 zu akzeptieren.[659] Die anderen *stakeholder* erwähnten eine potentielle Vorverlegung nicht einmal mehr, sondern gingen stillschweigend vom von der Regierung vorgesehenen Datum aus.

(6) Wegfall der Langzeitgebühren: Die Hochschulvertretungen monierten, dass mit dem Gesetzesentwurf die Möglichkeit, Gebühren für Langzeitstudierende zu erheben, nicht mehr gegeben sei, die es vor der allgemeinen Gebühreneinführung gegeben habe.[660] Prof. Gather äußerte dazu für die LRK NRW in der öffentlichen Anhörung unter Verweis auf die ehemalige Landeswissenschaftsministerin Kraft (SPD) die Sorge: „Ohne Langzeitstudiengebühren wird die Zahl derjenigen, die sich ohne tatsächliches Studieninteresse aus sachfremden Erwägungen heraus immatrikuliert halten, wieder sprunghaft steigen, so unsere Befürchtung.“[661]

Von diesen sechs Punkten wurden in den weiteren Ausschussberatungen sowie in der Abstimmung mit dem Ministerium vor allem die beiden Großthemen Dynamisierung, und damit verbunden die Gesamthöhe, sowie die Kapazitätsproblematik intensiv aufgegriffen und debattiert. Gera-

657 Vgl. Stellungnahme 15/108 Aktionsbündnis, S. 3. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 5. – Stellungnahme 15/119 GEW, S. 4. – Stellungnahme 15/127 Deutsches Studentenwerk, S. 8. – Stellungnahme 15/124 LAT NRW, S. 3.

658 Vgl. Stellungnahme 15/108 Aktionsbündnis, S. 3. – Stellungnahme 15/117 ver.di, S. 5. – Stellungnahme 15/124 LAT NRW, S. 7. – Vgl. APr 15/71, S. 18-19.

659 Vgl. Stellungname 15/127 Deutsches Studentenwerk, S. 7.

660 Vgl. Stellungname 15/107 LRK FHs, S. 2. – Stellungname 15/118 LRK Unis, S. 2-3.

661 APr 15/71, S. 9.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

de die festgeschriebene Summe von 249 Mio. Euro erwies sich als Knackpunkt. Die Oppositionsfraktionen trieben die Regierung argumentativ in eine finanzpolitische Zwickmühle: Sie kritisierten einerseits die Finanzierung der Kompensationsmittel durch Verschuldung, monierten aber gleichzeitig, dass die vorgesehene Gesamthöhe im Lichte der steigenden Studierendenzahlen nicht ausreichend sei, um die Studienbeitragsmittel zu kompensieren. Es ist unschwer zu erkennen, dass dieser Widerspruch nur durch die Beibehaltung der Gebühren aufzulösen war, was für die Regierung nicht in Frage kam. Da aber auch die der Regierung und dem Vorhaben wohlgesonnenen Interessenvertretungen die festgeschriebene Gesamtsumme von 249 Mio. Euro nahezu unisono kritisierten, sahen sich Regierung und Koalitionsfraktionen gezwungen, darauf Form zu reagieren. Nicht zuletzt die Linkspartei übte Druck aus und plädierte für ein Pro-Kopf-Modell, demzufolge die Nenngröße für die Kompensationsmittel bei exakt 500 Euro pro Semester und pro Studierendem je Hochschule festgeschrieben werden solle.[662] Abgeordnete der Regierungsfraktionen sahen sich durch diese Herausforderung zu argumentativen Dehnübungen veranlasst: Diese Regelung wäre problematisch, wenn die Studierendenzahlen wieder zurückgingen.[663] Um die haushalterischen Risiken überschaubar zu halten, sah sich die Regierung aber veranlasst, an der einmal vereinbarten Zielgröße festzuhalten, wie Ministerin Schulze im Wissenschaftsausschuss bekräftigte.[664] Um den kritischen Stimmen aber zumindest ein wenig entgegenzukommen, wurde relativ bald in Aussicht gestellt, dass man über eine Dynamisierung der Summe bei steigenden Studierendenzahlen noch einmal sprechen wolle.[665] Daraus erwuchs das Zugeständnis, die Zahl von 249 Mio. Euro stehen zu lassen, ihr im Gesetzestext jedoch explizit das Wort „mindestens“ voranzustellen. Die festgeschriebene Zahl sollte künftig als Ausgangsgröße verstanden werden, die mittels einer Rechtsverordnung flankiert werden sollte, in der Stich-

662 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 5. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 17. Dezember 2010, APr 15/89, S. 8. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 6. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 21. Januar 2011, APr 15/99, S. 27. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 7. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 28. Februar 2011, APr 15/124, S. 9.

663 Vgl. APr 15/99, S. 29.

664 Vgl. ebd., S. 30.

665 Vgl. APr 15/71, S. 23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tag und Verteilungsmechanismen festzulegen wären.[666] In Bezug auf die Verteilungsmechanismen ließen sich Regierung und Koalitionsfraktionen darauf ein, als Nenngröße nicht, wie ursprünglich vorgesehen, die Studierenden in Regelstudienzeit, sondern das 1,5fache der Regelstudienzeit vorzusehen, weil dies die Realität vor Ort und die tatsächliche durchschnittliche Studiendauer besser wiederspiegele.[667]

Das zweite Thema war die Problematik der Kapazitätswirksamkeit. Die Regierung gestand ein, dass das Gesetzesvorhaben in dieser Hinsicht eine gewisse Rechtsunsicherheit beinhalte, wie sowohl Staatssekretär Helmut Dockter (SPD) vor dem Haushaltsausschuss zugab als auch Svenja Schulze (SPD) in einem ministerialen Schreiben an die Ausschüsse konzedierte.[668] Die Abgeordneten der Regierung verwiesen auf ähnliche Regelungen in Hessen und im Saarland, die bislang noch nicht zu großen Klagewellen geführt hätten.[669] Weiterhin wurde auf die zeitgleich laufenden Planungen von Bundesministerin Annette Schavan (CDU) zum Bund-Länder-Programm zur Stärkung der Lehre (späterer Qualitätspakt Lehre) verwiesen, der vor einer ähnlichen Problematik stehe.[670] Die Vertreterin der Fachhochschulrektorenkonferenz führte demgegenüber ins Feld, dass es sich um eine Programmlinie handele, für die man sich in einem Antragsverfahren bewerben müsse, was rechtlich anders zu bewerten sei als dauerhaft fließende Mittel.[671] Immerhin glaubte der Bonner Staatsrechtler Christian Hillgruber – für den DHV in der Expertenanhörung immerhin als ausgewiesener Gegner der Gebührenabschaffung auftretend – , dass Fach- und Verwaltungsgerichte sich über eine solche klare gesetzgeberische Aussage, wie in Art. 3 geplant, nicht einfach hinwegsetzen könnten.[672]

Darauf wollte man sich von Seiten der Landesregierung offenbar verlassen. Der Lösungsvorschlag, wie ihn Staatssekretär Dockter (SPD) im Ausschuss vortrug und wie er im Schreiben der Ministerin angekündigt wurde, sah folgendermaßen aus: Man beschreite trotz des Restrisikos der Rechtsunsicherheit einen ähnlichen Weg wie die Bundesregierung mit

666 Vgl. APr 15/99, S. 26.
667 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 18. Februar 2011, Drs. 15/1327, S. 26.
668 Vgl. APr 15/99, S. 42-43. – Vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung: Vorlage 15/324, S. 3.
669 Vgl. APr 15/71, S. 39
670 Vgl. ebd., S. 41.
671 Vgl. ebd., S. 44.
672 Vgl. ebd., S. 46.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dem Qualitätspakt Lehre. Die QV-Mittel würden im Gesetz als Drittmittel qualifiziert, sie würden separat im Haushalt ausgewiesen und getrennt von anderen Zuschüssen an die Hochschulen überwiesen. Sie seien damit haushalterisch abgegrenzt und identifizierbar. Daher würden sie per Gesetz als nicht kapazitätswirksam erklärt. Sollte es zu einer rechtlichen Prüfung kommen, dann stehe das Gesetz insgesamt auf dem Prüfstand. Das Ministerium sicherte den Hochschulen zu, dass ein Risiko, Einzelne könnten sich auf der Basis dieser Regelungen einklagen, nicht bestehe.[673] Dies war ein gewagtes Vorgehen, das sich aber auszahlen sollte.

4.2.1.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Mit diesen nicht unwichtigen Modifikationen ging das Gesetzesvorhaben in die zweite Lesung. Die zweite Lesung wurde zu einer sehr emotionalen, von prominenten Rednerinnen und Rednern geführten Debatte vor vollem Haus, bei der die vorgesehenen Redezeiten von allen überschritten wurden. Der frühere Minister und nun einfache Abgeordnete Andreas Pinkwart (FDP) ließ es sich ebenso wenig nehmen, noch einmal mit Verve für die Studiengebühren als Teil seines politischen Vermächtnisses zu werben, wie für die Regierung nicht nur die verantwortliche Ministerin Svenja Schulze (SPD), sondern auch die Ministerpräsidentin Hannelore Kraft (SPD) persönlich sprachen.[674] Ministerin Schulze (SPD) warf der Vorgängerregierung erneut politische Feigheit vor: Die Tatsache, dass den Hochschulen die Gebühreneinführung freigestellt worden war, habe zu einem Klima des Unmuts, Zorns und Misstrauens vor Ort geführt. Diesen Zustand werde man nun beenden.[675]

Die zweite Lesung wurde von einem ganzen Bündel an Änderungs- und Entschließungsanträgen begleitet: Die Linkspartei forderte in gleich drei Änderungsanträgen erneut die Abschaffung bereits zum Sommersemester 2011, die Festschreibung der Mittelgarantie nicht auf die Summe von mindestens 249 Mio. Euro, sondern auf 500 Euro pro Studierenden und Semester sowie die Streichung des Passus, dass auch externe Personen

673 Vgl. APr 15/99, S. 42-43. – Vorlage 15/324, S. 3.
674 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/26 vom 24. Februar 2011, S. 2389-2488, S. 2416-2420, S. 2401-2408, S. 2410-2412.
675 Vgl. ebd., S. 2402.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Mitglieder der QM-Kommissionen sein dürfen.[676] CDU und FDP brachten einen Entschließungsantrag ein, der die Beibehaltung sozialverträglicher Studiengebühren einforderte.[677] Die den Gesetzentwurf tragenden Fraktionen warteten mit einem weiteren Entschließungsantrag auf, demzufolge der Landtag die Landesregierung auffordern möge, analog zum Verfahren beim Qualitäts- und Zukunftspakt eine Anschlussvereinbarung mit einer Laufzeit bis Ende 2015 mit den Hochschulen zu vereinbaren. Die Steuerung der Finanzströme über Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Verhältnis von Landtag, Landesregierung und Hochschulen solle im Hinblick auf die Wirksamkeit evaluiert werden.[678] Hintergrund dieses Antrags war die verbindliche Festlegung, dass die Mittel den Hochschulen auch in den kommenden Jahren vollumfänglich zur Verfügung stehen sollten. So wollte man Bedenken einen Riegel vorschieben, es könne wie in Hessen zu Kürzungen an anderen Stellen für die Hochschulen kommen.[679]

Da die Abschaffung der Studiengebühren das erste große Projekt der Regierung war, sah sich die Ministerpräsidentin veranlasst, diesen Schritt in die Bildungspolitik der Regierung einzuordnen sowie in einen Kontext mit der Bundespolitik zu stellen: Mit Blick auf den Vorwurf der Schuldenfinanzierung verwies die Landeschefin auf das seinerzeit von der CDU/FDP-Koalition auf Bundesebene verabschiedete harsch kritisierte Wachstumsbeschleunigungsgesetz, das für NRW Steuereinbußen in Höhe von 800 Mio. Euro zur Folge habe. Diese hätte man gut zur Gegenfinanzierung der Kompensationsmittel gebrauchen können.[680] Der deutsche Verbundföderalismus mit seinen Wechselwirkungen zwischen Finanz- und Wissenschaftspolitik (Kapitel 3.4.6) wurde in Anschlag gebracht wird: einander überlagernde Linien vertikaler Konflikte zwischen Länderebene und Bundesebene, parteipolitische Konflikte zwischen Regierungs- und Oppositionsparteien sowie sektorale Konflikte zwischen Bildungspolitikern/-politikerinnen und Finanzpolitikern/-politikerinnen führen zu einem hohen Grad an Unübersichtlichkeit. Die Opposition warf der Regierung vor,

676 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1365. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1366. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1367.

677 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU/FDP vom 24. Februar 2011, Drs. 15/1401.

678 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen/Die Linke vom 23. Februar 2011, Drs. 15/1385.

679 Vgl. Plenarprotokoll 15/26, S. 2405.

680 Vgl. ebd., S. 2410.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Finanzierung auf Pump könne problematische Auswirkungen auf den Länderfinanzausgleich haben, der von Ministerin Schulze (SPD) damit gekontert wurde, dass sich die Mechanismen des Länderfinanzausgleichs nicht an der Ausgabepolitik eines Landes, sondern am Steueraufkommen bemäßen.[681] Die Regierungsvertreterinnen und -vertreter versprachen sich von der Gebührenabschaffung im Bundesland mit den meisten Studierenden eine bundesweite Signalwirkung.[682]

Die Debatte war so intensiv, dass auch persönliche Attacken nicht ausblieben. Die CDU-Opposition griff Ministerin Schulze (SPD) scharf an. Die Armada von Ministerialbeamtinnen und -beamten in den Ausschüssen habe gezeigt, dass eine offenkundig schwache Ministerin geschützt werden müsse: Einmal AStA-Vorsitzende in Bochum gewesen zu sein, qualifiziere nicht für das Amt der Wissenschaftsministerin von Nordrhein-Westfalen.[683] Da die Debatte im Zeichen des Gesamtkontexts „Experiment Minderheitsregierung" stand, brandmarkte die Opposition die Linkspartei als „reine[n] Mehrbeschaffer" für Rot-Grün bei gleichzeitigem Verrat an den eigenen politischen Grundsätzen.[684] Michael Brinkmeier (CDU) brachte die Ablehnung der Opposition auf den Punkt:

> „Der vorliegende Gesetzesentwurf ist unsolide finanziert. Er ist juristisch bedenklich. Er ist arbeitnehmerfeindlich. Er bringt den einkommensschwachen Studierenden keinen Vorteil. Und er verschlechtert die Bedingungen von Studium und Lehre an den Hochschulen."[685]

Wie sah nun das spätere Gesetz im Vergleich zum ursprünglichen Entwurf aus? An welchen Stellen hatte man an den ursprünglichen Regelungen festgehalten und wo hatte man Änderungen vorgesehen? Die in Kapitel 4.2.1.3.2 herausgearbeiteten Aspekte werden nun durchgegangen:

(1) Zeitpunkt: Selbst wenn die Linkspartei bis zum Schluss versuchte, die Gebühren zum Sommersemester 2011 abschaffen zu lassen, bewegte sich die Regierung in diesem Punkt nicht. Die Linkspartei zeigte sich nicht bereit, das Projekt wegen dieses Aspekts scheitern zu lassen und schloss sich schließlich dem Kurs der Regierungsparteien an. Diese beugten sich insofern – anders als von der Opposition befürchtet – zumindest in diesem Punkt nicht der Linkspartei.

---

681 Vgl. ebd., S. 2390, S. 2407.
682 Vgl. ebd., S. 2402.
683 Vgl. ebd., S. 2408.
684 Vgl. ebd., S. 2391.
685 Ebd., S. 2329.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

(2) Kapazitätsproblematik: In Bezug auf die Kapazitätsneutralität beharrte die Regierung auf ihrem Standpunkt und beließ es bei der rechtlich nicht ganz risikoarmen Lösung. Sie ließ es, salopp formuliert, einmal darauf ankommen. Dieser Aspekt wurde von den Rednerinnen und Rednern der Opposition in der zweiten Lesung nur an einer Stelle nochmals aufgegriffen[686] und spielte im Vorlauf der Debatte keine Rolle mehr. Dies könnte darauf hindeuten, dass man davon ausging, dass dieses Vorgehen der Regierung hinterher doch nicht auf die Füße fallen würde. So kam es später auch.

(3) Gesamthöhe und Dynamisierung: In diesem Punkt der Beratungen, bei dem der Druck nicht nur von der Opposition, sondern auch von vielen *stakeholdern* aus dem eigenen politischen Lager ausgeübt wurde, kam es zu einem klassischen Kompromiss: Die Regierung hielt zwar an ihrem Grundsatz fest, zeigte sich aber zu Änderungen bereit. So wurde die im Entwurf genannte Gesamtsumme von 249 Mio. Euro zwar nicht angetastet, allerdings durch den Begriff „mindestens" flankiert (Art. 2 § 1, Satz 2).[687] Die Opposition bezeichnete dieses nur vorgebliche Entgegenkommen wahlweise als „absurd"[688], als „schlichtweg für die Galerie"[689] bzw. als allenfalls symbolischen Akt, der real nichts bringe. Ministerin Schulze (SPD) stellte sich nochmals auf den Standpunkt, dass es ungewöhnlich sei, eine konkrete Summe in einem Gesetz festzuschreiben, was sie als Ausweis dafür verstanden wissen wollte, dass es der Regierung ernst sei.[690]

(4) Ungleichbehandlung einzelner Hochschulen: Die Regierung hielt an der Parole fest, das Geld folge den Studierenden. Nur weil die eine Hochschule 200 Euro und die andere Hochschule 400 Euro pro Studierendem eingenommen habe, müsse dieser Zustand unter den veränderten Rahmenbedingungen nicht weiter fortgeführt werden. Im Gegenteil: Jeder Studierende müsse dem Land gleich viel wert sein.[691] So versuchte die Regierung, das Argument der Opposition umzudrehen. In Bezug auf die Umverteilung der Mittel ließ sich die Regierung auf den Vorschlag vieler *stakeholder* ein, die Berechnungsgrundlage nicht an der einfachen, sondern an der 1,5fachen Regelstudienzeit zu bemessen. Dies sollte mit einer

686 Vgl. ebd., S. 2391.
687 Vgl. Drs. 15/1327, S. 10-11.
688 Plenarprotokoll 15/26, S. 2398.
689 Ebd., S. 2390.
690 Vgl. ebd., S. 2404-2405.
691 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Rechtsverordnung geregelt werden, die Stichtag und Verteilungsmechanismen definierte (Art. 2 § 1, Satz 2 und § 5).[692] Damit handelte man sich den Vorwurf ein, dass dies nicht dafür sorgen werde, dass die Studierenden ihren Abschluss zügig erwerben würden, sondern im Gegenteil ein Anreiz zur Bummelei gesetzt werde.[693]

(5) Langzeitgebühren: Von der Möglichkeit, erneut Langzeitgebühren vorzusehen, machte die Landesregierung keinen Gebrauch – dies hätte Unmut im eigenen Lager geschürt, die Studierenden aufgebracht und möglicherweise das gesamte Vorhaben gefährdet. Ruth Seidl (Grüne) stellte noch einmal klar, dass die Regierungsfraktionen Gebühren für Langzeitstudierende für sozial ungerecht hielten.[694] Den von der Opposition ausgeschlachteten Widerspruch, dass Rot-Grün unter Wissenschaftsministerin Kraft 2004 selbst die Langzeitgebühren eingeführt hatte, konnten die Regierungsvertreterinnen und -vertreter nicht kontern.

(6) Ausländische Studierende: Dem Wunsch von Studierenden und Gewerkschaften, die Möglichkeit, Betreuungsgebühren und Abgaben für Auswahlverfahren abzuschaffen,[695] wurde entsprochen (Art. 1, § 5, Satz 1).[696] Die Regierung setzte diese Forderung eins zu eins um, obwohl sie in der Gesamtbetrachtung des Anhörungsverfahrens einen untergeordneten Stellenwert einnahm. Interessanterweise spielte dieses Entgegenkommen in der abschließenden Debatte keine Rolle und wurde von keinem der Rednerinnen und Redner auch nur in einem Nebensatz erwähnt.

(7) QM-Kommissionen: Was die Rolle der QM-Kommissionen anging, kam die Regierung den Studierenden zumindest teilweise entgegen. Diese hatten eine Rechtsverbindlichkeit der Ergebnisse der QM-Kommissionen gefordert, die letzte Entscheidung über die Mittelvergabe sollte aber weiterhin den Leitungsgremien der Hochschule überlassen bleiben. Immerhin wurde in Art. 2, § 4, Satz 1 eine Bestimmung hinzugefügt, der zufolge die Hochschulleitung angehalten wurde, die Vorschläge der QM-Kommissionen auch tatsächlich umzusetzen.[697] Die Regierung stellte diese Änderung als klare Verbesserung zu Gunsten der Studierenden dar.[698] Für die Opposition handelte es sich nur um einen „Weiße-Salbe-Passus“[699] ohne

692 Vgl. Drs. 15/1327, S. 11-12.
693 Vgl. Plenarprotokoll 15/26, S. 2391.
694 Vgl. ebd., S. 2397.
695 Vgl. APr 15/124, S. 8.
696 Vgl. Drs. 15/1327, S. 5.
697 Vgl. ebd., S. 11-12.
698 Vgl. Plenarprotokoll 15/26, S. 2405.
699 Ebd., S. 2391.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wirkungsmacht. Die darin zum Ausdruck kommende Kritik ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Letzten Endes handelte es sich um eine kosmetische Änderung, mit der aber immerhin das Gewicht der QM-Kommissionen im Vergleich zum Ausgangsentwurf gestärkt wurde.

(8) Finanzierung auf Pump: Der von Anfang an im Raum stehende Vorwurf an die Regierung, der sich in das generelle Muster der Attacken der Opposition auf das rot-grüne Experiment einer Minderheitsregierung einfügte, war bekanntlich der Hinweis, hier würden Schulden zu Lasten der künftigen Generationen gemacht. Marcel Hafke (FDP) ätzte unter Bezugnahme auf einen seinerzeit zeitgleich die Republik beschäftigenden Plagiatsfall in der abschließenden Debatte: „Wenn Sie bei ihrer verantwortungslosen Schuldenpolitik jetzt von Rücksicht auf die Landesfinanzen reden, dann ist das ungefähr so als, als ob Herr Guttenberg ein Seminar zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens halten würde."[700] Unabhängig davon, wie man diese Polemik bewertet, bleibt festzuhalten, dass die Regierung, was die Finanzierung der Kompensationsmittel aus den allgemeinen Haushaltsmitteln anging, diese Problematik letzten Endes nicht zu lösen vermochte. Sie ließ sich nur mit der allgemeinen Aussage kontern, dass es sich um Investitionen in die Zukunft des Landes handele.

Um den Abschluss des Gesetzesverfahrens im Lichte der Mehrheitsverhältnisse nicht zu gefährden, hatte die SPD-Fraktion eine namentliche Abstimmung über die von den Ausschüssen erarbeitete Änderungsvorlage beantragt. So wurde das Gesetzesvorhaben mit 98 Ja- bei 76 Nein-Stimmen verabschiedet. Rechnet man die sieben entschuldigten Abgeordneten heraus, so waren es exakt die anwesenden SPD-, Grünen- und Linksparteiabgeordneten, die für und genau die anwesenden CDU- und FDP-Vertreterinnen und -Vertreter die gegen die Gebührenabschaffung votierten.[701] Die Bekanntgabe des Abstimmungsergebnisses wurde mit einem lange anhaltenden Applaus von Seiten der Regierungsfraktionen begleitet. Ministerin Schulze nahm die Glückwünsche der Ministerpräsidentin, von weiteren Regierungsmitgliedern sowie führenden Vertreterinnen und Vertretern von SPD, Grünen und Linkspartei entgegen.[702] Die drei Anträge der Linkspartei und der Antrag von CDU und FDP wurden abgelehnt.[703] Der Entschließungsantrag von SPD, Grünen und Linkspartei hingegen wurde angenommen. Die darin enthaltene Regelung verbindlicher Ziel-

700 Plenarprotokoll 15/26, S. 2398-2399.
701 Vgl. die namentliche Liste in ebd., S. 2483-2488.
702 Vgl. ebd., S. 2423.
703 Vgl. ebd., S. 2422.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vereinbarungen mit den Hochschulen hatte im Kreise der Obleute vorab die Zustimmung von CDU und FDP gefunden. Die Oppositionsfraktionen aufgrund der Verbindung mit der grundsätzlich abgelehnten Gebührenabschaffung zwar nicht dazu bereit, dem Antrag zuzustimmen.[704] Die Stimmen der drei anderen Fraktionen genügten jedoch.

Es war schlussendlich gelungen, eines der zentralen hochschulpolitischen Wahlkampfversprechen trotz unsicherer Mehrheitsverhältnisse einzulösen. Die hohe Symbolkraft und der prinzipiell bestehende Konsens im linken Lager hatten zu dieser schnellen Verabschiedung beigetragen. Die Kontroversen über Details hatten zu keinem Zeitpunkt Anlass zur Sorge gegeben, man könne noch scheitern. Dennoch war die Erleichterung auf Seiten der Regierung nach dem erfolgreichen Abschluss mit Händen zu greifen. Auch wenn die Opposition ankündigte, „[a]llen muss klar sein, dass das Kapitel Studienbeiträge […] heute nicht geschlossen"[705] werde, so war dieses Thema auf absehbare Zeit für Nordrhein-Westfalen erledigt und sollte erst viel später in deutlich schmaler bemessenem Kontext wieder zurück auf die hochschulpolitische Agenda kommen.[706]

In der abschließenden Debatte gab es einen interessanten Randaspekt zum Thema Anwesenheitspflichten, die sich nun immer weiter in den Mittelpunkt des hochschulpolitischen Diskurses drängten. Ministerpräsidentin Kraft (SPD) höchstpersönlich führte in ihrer Rede vor dem Parlament im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Plädoyer für die Gebührenabschaffung aus, dass die Umstellung auf das BA/MA-System zu erhöhten Anwesenheitspflichten geführt habe. Sie selbst habe den Großteil ihres Studiums gearbeitet, um selbiges zu finanzieren. Heutige Studierende könnten sich dies kaum mehr leisten.[707] Arndt Klocke (Grüne) sekundierte, dass so viele Studierende wegen der Studiengebühren mehr arbeiten müssten, dass ihnen kaum Zeit für hochschulpolitische Gremienarbeit bliebe. An die Adresse der CDU schob er hinterher, dies gelte auch für den RCDS. Die CDU möge sich in ihren eigenen Reihen umsehen, wie viele Leute mit RCDS-Vergangenheit heute hier säßen.[708] In beiden Einlassungen schimmerte das Thema Anwesenheitspflichten zum Teil deutlich, zum Teil subkutan durch. Dies ist ein weiterer Beleg für die in Kapitel 4.2.1.1 beschriebene Beobachtung, dass das Thema Anwesenheitspflichten

704 Vgl. ebd., S. 2395.
705 Ebd., S. 2390.
706 Vgl. hierzu Kapitel 4.3.4.
707 Vgl. Plenarprotokoll 15/26, S. 2411.
708 Vgl. ebd., S. 2414-15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

von seiner Genese her in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Gebührenabschaffung steht.

4.2.1.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen

Aufgrund der Kürze der Legislaturperiode und der politischen Energien, die durch das rot-grüne Herzensanliegen Gebührenabschaffung gebunden wurden, gab es nicht viele weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen. Ein für die Hochschulen nicht unwichtiger Aspekt, der jedoch auf dem exekutiven Weg direkt von der Regierung ohne parlamentarische Befassung auf den Weg gebracht wurde, war im Dezember 2011 die Herausnahme des Promotionskriteriums aus der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM). Von Ministerin Schulze selbst als „Guttenberg-Effekt" apostrophiert, sollte künftig bei der Verteilung der Haushaltsmittel vom Land an die Hochschulen die Zahl der Promotionsabsolventinnen und -absolventen nicht mehr berücksichtigt werden.[709]

Der Kürze der Legislaturperiode und den fluiden Mehrheitsverhältnissen samt Eigendynamiken unter der Konstellation einer Minderheitsregierung geschuldet, kam es teilweise zu thematischen Überlappungen und Parallelverhandlungen. So wurden in der parlamentarischen Arbeit zwei Themen miteinander vermischt, die wenig miteinander zu tun hatten: auf der einen Seite eine Novellierung der Hochschulzugangsberechtigung, auf der anderen Seite die Stärkung der Fachhochschulen, vor allem durch eine Neustrukturierung von Promotionsmöglichkeiten. Im Rückblick ist es relativ komplex, zu rekonstruieren, wie beide Themen miteinander verwoben wurden:

Das Projekt einer Novellierung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes adressierte in erster Linie Studienbewerberinnen und -bewerber mit ausländischem Abschluss. Für diese sogenannten „Bildungsausländer/-innen", d.h. Personen, die an einer Schule im Ausland eine Hochschulzugangsberechtigung für ihr jeweiliges Land erworben haben, gab es bis dato nur die Möglichkeit, durch eine schulrechtlich determinierte Feststellungsprüfung eine Hochschulzugangsberechtigung in NRW zu erlangen, die mit einer einjährigen Vorbereitungszeit verbunden war. Die Landesregierung plante zur Behebung dieses Missstandes eine Regelung, mit der über eine Zugangsprüfung an einer selbst gewählten nord-

709 Vgl. Reiner Burger: Lehren aus „Guttenberg", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Dezember 2011.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rhein-westfälischen Hochschule eine fachgebundene Zugangsberechtigung erwirkt werden können sollte.[710]

Ein entsprechender Gesetzesentwurf wurde im Mai 2011 von Seiten der Regierung in den Landtag eingebracht. Die Regierung ordnete ihre Initiative rhetorisch in ihre generelle Öffnungspolitik ein und flaggte diesen Schritt als Maßnahme gegen den Fachkräftemangel aus.[711] Ein Nebenaspekt war der Umstand, dass Ministerin Schulze (SPD) die weit verbreitete Auffassung vortrug, dass die Zahl der Studienberechtigten aufgrund des demografischen Wandels langfristig sinken werde.[712] Offenkundig wollte die Ministerin damit potentielle Skeptikerinnen und Skeptiker des Gesetzes überzeugen. Hier findet sich ein weiterer Beleg für das in Kapitel 3.5.1 beschriebene Phänomen, dass solche Prognosen von Hochschulpolitikerinnen und -politikern unterschiedlicher parteipolitischer Couleur seit dem Öffnungsbeschluss von 1977 immer wieder gewagt werden, selbst wenn die reale Entwicklung stets anders ausgesehen hat. Dies sei hier nur am Rande angemerkt. Der Gesetzesantrag wurde zur weiteren Abstimmung an die Ausschüsse weiterverwiesen. Im Rahmen der Ausschussarbeit kam es jedoch zu einer etwas inkonsistenten und unglücklichen Überlagerung von verschiedenen Themen. Parallel zu dieser Initiative beschäftigte sich der Ausschuss nämlich ebenfalls mit dem Thema Promotionen an Fachhochschulen. Dieses Thema war von der FDP bereits im November 2010 auf die Agenda gesetzt worden. Die FDP brachte einen Antrag ein, in dem die Landesregierung dazu aufgefordert wurde, über Kooperationsplattformen sowie gemeinsame Graduiertenschulen darauf hinzuwirken, den Promotionszugang für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen transparenter und nachvollziehbarer zu gestalten und die grundsätzliche Möglichkeit eines Promotionsrechts für forschungsstarke Fachhochschulen zu prüfen.[713]

Wie in Kapitel 4.1.6 gesehen, war der Ausbau und die Stärkung der Fachhochschulen ein wichtiges Anliegen der Regierung Rüttgers/Pinkwart gewesen, wobei sich die FDP unter der Federführung ihres Wissenschaftsministers Pinkwart als treibende Kraft hervorgetan hatte. An diese Linie

710 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Hochschulzugangsgesetzes vom 4. Mai 2011, Drs. 15/1875.

711 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/34 vom 18. Mai 2011, S. 3329.

712 Vgl. ebd.

713 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Fachhochschulen weiter stärken, Promotionen erleichtern" vom 23. November 2010, Drs. 15/671.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

knüpfte nun die FDP-Fraktion an. Ministerin Schulze ließ es sich jedoch nicht nehmen, die FDP bei aller grundsätzlich signalisierter Kooperationsbereitschaft darauf hinzuweisen, dass es sie schon verwundere, warum die FDP jetzt mit so viel Verve für das Promotionsrecht einträte, wo sie in den vergangenen fünf Jahren ihrer Regierung keinerlei Anstrengungen diesbezüglich unternommen habe.[714] Generell kam es bei der ersten Lesung zu einer interessanten parteipolitischen Gemengelage: Eine klarere Strukturierung und einen Ausbau der bereits bis dato möglichen kooperativen Promotionen unterstützten mehr oder weniger alle im Landtag vertretenen Fraktionen. Was jedoch die davon zu trennende Frage des formellen Promotionsrechts anging, so unterstützte dies neben der FDP noch die Linke und auch die Grünen zeigten sich für diesen Schritt offen.[715] Da sich die SPD deutlich reservierter gab und die CDU dies rundheraus ablehnte,[716] ist man beinahe versucht, bei diesem Thema eine informelle Große Koalition zu sehen.

Dennoch kam eine Kooperation zwischen der oppositionellen CDU und der regierenden SPD nicht zustande, was auf die politische Eigendynamik der Minderheitsregierung zurückzuführen ist. Die Positionierung der Regierungsfraktionen zu der von der FDP angestoßenen Debatte wurde im Dezember 2010 in einem Entschließungsantrag mit folgenden Punkten zusammengefasst: Die Landesregierung möge prüfen, ob im Rahmen einer Hochschulgesetznovellierung die Regelung von kooperativen Promotionen für die Universitäten verpflichtend gemacht werden sollte und ob einzelnen forschungsstarken Fachhochschulen das Promotionsrecht eingeräumt werden könne, „insbesondere in den Bereichen, in denen an Universitäten kein entsprechendes Angebot vorgehalten wird."[717] Diese Kompromissformulierung lief auf eine Stärkung der kooperativen Modelle hinaus, ein flächendeckendes Promotionsrecht für Fachhochschulen wurde nicht gefordert.

Eine Expertenanhörung im März 2011 ergab ein gemischtes Bild. Wie zu erwarten, konnten sich die meisten Expertinnen/Experten und *stakeholder* auf eine allgemeine Stärkung der Fachhochulen einigen. Je konkreter es allerdings wurde, desto klarer traten die Interessensabweichungen

714 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/18 vom 3. Dezember 2010, S. 1499.
715 Vgl. ebd., S. 1496, 1497.
716 Vgl. ebd., S. 1495, 1499.
717 Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag von SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom 21. Dezember 2010, Drs. 15/950.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu Tage: Die Vertretungen der Fachhochschulen forderten das Promotionsrecht vollumfänglich ein, die Vertretungen der Universitäten gaben sich diesbezüglich sehr zugeknöpft, ließen sich aber immerhin auf einen Ausbau der Möglichkeiten zur kooperativen Promotion ein. Umstritten war ferner, auf welcher rechtlichen Ebene die Dinge zu regeln seien, d.h., ob eine Änderung des Hochschulgesetzes in Frage käme oder die Ebene der Grundordnungen und Promotionsordnungen dazu ausreiche.[718]

Das heterogene Bild, das sich aus der Expertenanhörung ergab, setzte sich in der weiteren Ausschussdebatte fort. Für eine grundsätzliche Stärkung der Fachhochschulen und eine Erleichterung des Zugangs zur Promotion für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen sprachen sich mit unterschiedlicher Intensität mehr oder weniger alle Fraktionen aus. Jedoch war man ebenso wie die Expertinnen/Experten und *stakeholder* geteilter Ansicht, ob dies im Rahmen von Kann-Regelungen in Ordnungen unterhalb der gesetzlichen Ebene zu regeln sei oder zum Gegenstand einer Gesetzesnovellierung gemacht werden müsse.[719] Nachdem kein Kompromiss erzielt werden konnte und eine Lösung bei den folgenden Ausschusssitzungen stets auf die nächste Sitzung vertagt worden war, wurde im Dezember 2011 der ursprüngliche Antrag der FDP-Fraktion mit den Stimmen von SPD, Grünen und Linkspartei abgelehnt und das Thema namens der Fraktionen von SPD und Grünen durch Karl Schultheis (SPD) für erst einmal erledigt erklärt, da man sie im Zusammenhang mit der oben skizzierten Änderung des Hochschulzugangsrechts diskutieren wolle.[720]

In dem aus der Ausschussarbeit in Abstimmung mit dem Ministerium generierten überarbeiteten Gesetzesentwurf zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes wurden schließlich nicht nur diese beiden, sondern noch ein dritter thematischer Aspekt miteinander verknüpft: Erstens sollte der Weg für ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber zur Hochschulzugangsberechtigung über das Instrument der Zugangsprüfung geebnet werden. Zweitens sollten künftig die Universitäten in ihren Promotionsordnungen nicht mehr den forma-

718 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 8. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 25. März 2011, APr 15/156, S. 2-43.

719 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 15. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 1. Juli 2011, APr 15/243, S. 29-33.

720 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 22. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. Dezember 2011, APr 15/369, S. 8-10.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

len Abschluss einer Universität oder FH als Kriterium für den Zugang zu einem Promotionsverfahren festlegen, sondern es sollten konkrete inhaltliche Qualifikationskriterien festgelegt werden. Die Beteiligung von FH-Professorinnen und -Professoren in den entsprechenden Gremien sollte ermöglicht werden. Drittens kam eine Neubestimmung des obersten verfassungsmäßig zuständigen Organs im Landespersonalvertretungsrecht hinzu. Nach der infolge des Hochschulfreiheitsgesetzes gültigen Gesetzeslage hatten bei Streitigkeiten zwischen Personalrat und Hochschulleitung in Bezug auf Themen wie Einstellungen, Laufbahnwechsel, Eingruppierungen etc. die Hochschulleitungen das letzte Wort. Da diese aber selbst die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber der im Personalrat sitzenden Personen waren, entstand hier eine unglückliche Konfliktsituation. Künftig sollte nun wieder das Ministerium das Letztentscheidungsrecht haben, um Interessenskonflikten vorzubeugen. Gerade dieser letzte Punkt wurde von der CDU- und der FDP-Fraktion als schleichende Rückabwicklung des Hochschulfreiheitsgesetzes gedeutet, weswegen sie diesem Ansinnen ihre Zustimmung verweigerten.[721]

Da sich in der Ausschussarbeit eine Mehrheit von SPD, Grünen und Linken zu diesen drei Aspekten angedeutet hatte, wurden sie auch gemeinsam ins Parlament eingebracht.[722] CDU und FDP zeigten sich verärgert über diese aus ihrer Sicht unzulängliche Vermischung völlig unterschiedlicher Themenbereiche. Gerade im Bereich der Stärkung der Fachhochschulen hätte man gerne mit der viel zitierten „Koalition der Einladung" gestimmt, durch die unkoordinierte ad-hoc-Verknüpfung unterschiedlicher Themenaspekte jedoch sei man gezwungen, gegen die Gesetzesänderungen zu stimmen.[723] Karl Schultheis (SPD) äußerte sogar ein gewisses Verständnis für die Verärgerung, appellierte jedoch an CDU und FDP, dem für die Hochschulen doch insgesamt guten Gesamtpaket zuzustimmen.[724] Die Debatte spitzte sich stellenweise zu einem Grundsatzdiskurs über das Demokratieverständnis und die Minderheitenrechte von Oppo-

721 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes vom 4. Mai 2011, Drs. 15/1875.

722 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. Januar 2012, Drs. 15/3731.

723 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/52 vom 25. Januar 2012, S. 5367-5373, S. S. 5368, 5370.

724 Vgl. ebd., S. 5368.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sitionsfraktionen zu.[725] Gunhild Böth erklärte für die Linkspartei noch einmal, wie sehr sie sich auch das formale Promotionsrecht für die FHs gewünscht hätte, erklärte aber, dass ihre Fraktion allen drei zur Debatte stehenden Änderungen zustimmen werde.[726] Schlussendlich wurden die drei Änderungen mit den Stimmen von SPD, Grünen und Linkspartei angenommen.[727] Insofern kam es zu einer gesetzlichen Regelung dieser drei Themen, allerdings wird man den vorangegangenen parlamentarischen Prozess nicht anders als konfus bezeichnen können. Die Parteiraison dominierte vor dem sachbezogenen Abstimmungsverhalten. In Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigungen und die Stärkung der Fachhochschulen wäre ein parteiübergreifender Konsens möglich gewesen, er scheiterte jedoch an taktischen Erwägungen. Die Fraktionen der Minderheitsregierung operierten hierbei ebenso borniert wie die Oppositionsfraktionen beleidigt agierten.

Eine weitere Gesetzesinitiative brachte die Linkspartei im Juli 2011 ein. Eines der am meisten umstrittenen Elemente im Hochschulfreiheitsgesetz war wie gesehen die Einführung der Hochschulräte gewesen. Die Linkspartei brachte nun einen Antrag auf Abschaffung der Hochschulräte bei gleichzeitiger Übertragung von deren Kompetenzen auf die Senate an den Hochschulen ein.[728] Dies wurde mit den vorgeblichen Dysfunktionalitäten und der Wirtschaftsnähe dieser Gremien an den NRW-Hochschulen begründet: 47 % der Mitglieder seien Wirtschaftsvertreterinnen und -vertreter, Studierende, Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus und nichtwissenschaftlich Beschäftigte seien mit 9 bis 14 % unterrepräsentiert.[729] Wie kaum anders zu erwarten, gerieten die Debatten in Parlament und Ausschüssen zu diesem Thema zu einer generellen Diskussion über die Zielrichtung des Hochschulfreiheitsgesetzes.[730] Sehr interessant ist, dass SPD und Grüne zwar der Überweisung des Gesetzesantrags der Linken in die Ausschussarbeit zustimmten sowie eine umfassende Expertenanhörung mit vorantrieben, aber – anders als noch in den jeweiligen Wahlprogrammen gefordert (s. Kapitel 4.2.1.1) – nicht mehr für eine grundsätzliche

725 Vgl. ebd., S. 5371-5372.
726 Vgl. ebd., S. 5370-5371.
727 Vgl. ebd., S. 5374.
728 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf DIE LINKE. Gesetz zur Abschaffung der Hochschulräte vom 12. Juli 2011, Drs. 15/2356.
729 Vgl. ebd., S. 2. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/39 vom 21. Juli 2011, S. 3919-3925, S. 3920.
730 Vgl. Plenarprotokoll 15/39, S., 3920-3922.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Abschaffung der Hochschulräte plädierten.[731] Der Ansatz bestand nun darin, die genaue Ausgestaltung und die Kompetenzen der Hochschulräte zu evaluieren und im Sinne einer demokratischeren Hochschulpolitik neu zu fassen. Da auch CDU und FDP bei allem grundsätzlichen Festhalten an den Hochschulräten signalisierten, dass sie an der von ihnen selbst seinerzeit gesetzlich verankerten Evaluierung des Hochschulfreiheitsgesetzes für das Jahr 2012 festhielten, bei dem man auch über die Hochschulräte nochmals sprechen könne,[732] erklärten sich SPD und Grüne mit diesem Kurs einverstanden. Nach mehrfacher Ausschussbefassung im September und Dezember 2011 sowie im Februar 2012 versandete die Initiative ohne formellen Beschluss,[733] da sich das vorzeitige Ende der Legislaturperiode ankündigte und der Kurs auf Neuwahlen stand.

Es gab einige weitere kleinere hochschulpolitische Initiativen von untergeordneter Bedeutung, die nicht zum Ziel führten. Das galt für eine Initiative der CDU-Fraktion, die Finanzierung des öffentlichen Bibliothekswesens und damit auch der Hochschulbibliotheken gesetzlich zu regeln,[734] sowie für einen Vorstoß der FDP, die Begeisterung von Kindern und Jugendlichen für die Universitäten zu fördern[735].

4.2.1.5 Zwischenfazit: Hochschulpolitik unter den Bedingungen der Minderheitsregierung

Die Hochschulpolitik ist ein schönes Beispiel, an dem sich die parlamentarischen Prozesse unter den Bedingungen einer Minderheitsregierung *in*

731 Vgl. ebd., S. 3921, 3922-3923.
732 Vgl. ebd., S. 3920.
733 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 17. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. September 2011, APr 15/283, S. 12-13. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 23. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. Dezember 2011, APr 15/370, S. 5-40. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 27. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 10. Februar 2012, APr 15/418, S. 14-17.
734 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf CDU vom 3. November 2010, Drs. 15/474. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 12. Sitzung des Kulturausschusses vom 13. Juli 2011, APr 15/262, S. 1.
735 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Früh übt sich – Begeisterung von Kindern und Jugendlichen für Wissenschaft fördern, ‚Junior-Unis' stärken" vom 12. Juli 2011, Drs. 15/2377.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nuce beobachten lassen. Anders als in sonstigen Politikfeldern konnte die Landesregierung in vielerlei Hinsicht auf die Unterstützung der Linkspartei bauen. Die Abschaffung der Studiengebühren, die Stärkung der Fachhochschulen, die Erweiterung der Hochschulzugangsberechtigung und die Änderung des Landespersonalvertretungsrechts waren sämtlich Aspekte, bei denen es einen rot-rot-grünen Konsens gab. Insofern ist es aus Sicht der Regierungsfraktionen ebenso verständlich, dass sie die entsprechenden Mehrheiten nutzten, wie aus Sicht von CDU und FDP der Frust über dieses Vorgehen nachvollziehbar ist. Man fühlte sich in der Ausschussarbeit gelegentlich düpiert, weil unter der gewandelten Konstellation nun andere Verfahrensmuster griffen als im gewohnten Schema der Jahrzehnte zuvor. Das von Steffen Ganghoff et al. beschriebene Flexibilitätsmuster, demzufolge die Regierung den legislativen *status quo* generell nach links verschieben wolle und sich die Unterstützung der Linkspartei daher in den meisten Fällen anbot bei gleichzeitiger Beschränkung der Verhandlungsmacht der Linkspartei durch die potentielle Existenz weiterer Unterstützungsalternativen, lässt sich auch auf dem Feld der Hochschulpolitik exemplifizieren.[736]

Mit Blick auf die verschiedenen in der Forschung vorgeschlagenen Bezeichnungen wie „Tolerierungsmodell" (Frank Decker)[737], „kooperative Minderheitsregierung" (André Vielstädte)[738], „de facto Tolerierung durch Die Linke" (Stephan Klecha)[739], „parlamentarisch gestützte Minderheitsregierung" (Thomas Bräuninger/Marc Debus)[740] lässt sich aus der Betrachtung nur eines Politikfeldes heraus keine umfassende Erkenntnis ableiten. Fest steht hingegen, dass die Linkspartei in der Hochschulpolitik ein nicht nur tolerierender, sondern auch sehr stark stützender Partner für Rot-Grün war. Freilich hatte der rot-rot-grüne Konsens auch seine

736 Vgl. Steffen Ganghoff et al.: Flexible und inklusive Mehrheiten? Eine Analyse der Gesetzgebung der Minderheitsregierung in NRW, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 4 (2012), S. 887-900, S. 900.

737 Vgl. Frank Decker: Koalitionssignale. Ein von der Koalitionstheorie zu Unrecht vernachlässigter Faktor?, in: Decker/Jesse (Hrsg.): Die deutsche Koalitionsdemokratie, S. 75-96, S. 81.

738 Vgl. André Vielstädte: Der Kraftakt. Die Minderheitsregierung in Nordrhein-Westfalen. Funktionsbedingungen von Minderheitsregierungen im parlamentarischen Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland auf Landesebene. Eine empirische Analyse, Norderstedt 2013, S. 55.

739 Vgl. Stephan Klecha: Komplexe Koalitionen. Welchen Nutzen bringen sie den Parteien? in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 2 (2011), S. 334-346, S. 339.

740 Vgl. Thomas Bräuninger/Marc Debus: Parteienwettbewerb in den deutschen Bundesländern, Wiesbaden 2012, S. 54.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Grenzen, beispielsweise bei der Frage nach der Kompensation gezahlter Gebühren für die Studierenden, nach dem formalen Promotionsrecht für Fachhochschulen und nach der Abschaffung der Hochschulräte. Hier gingen die Vorstellungen der Linkspartei über diejenigen von SPD und Grünen deutlich hinaus. Die angestrebte wahrhaft große Novellierung des Hochschulgesetzes hatte unter den gegebenen Mehrheitsverhältnissen und den dann doch zu Tage tretendenden Differenzen zwischen Rot-Grün und der Linkspartei wenig Chancen auf Umsetzung. Die gesetzlich vorgesehene Zwischenbilanzierung des Hochschulfreiheitsgesetzes war für das Jahr 2012 vorgesehen, geriet aber dann in das Fahrwasser der Neuwahlen und des Wahlkampfes. Unter diesen Voraussetzungen zeichnete sich ab, dass eine umfassende Hochschulgesetznovellierung in der folgenden Legislaturperiode anstehen würde.

4.2.2 Die Regierung Kraft II 2012-2017

4.2.2.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2012

Die rot-grüne Minderheitsregierung hielt mit knapp zwei Jahren länger, als viele erwartet hatten. Auch wenn das Regieren mit wechselnden Mehrheiten für einige Projekte wie die Gebührenabschaffung durchaus funktionierte, waren die Haushaltsentscheidungen bereits 2010 und 2011 besondere Belastungsproben gewesen. Die CDU hatte sowohl gegen den Nachtragshaushalt 2010 als auch gegen den Haushalt 2011 erfolgreich geklagt, da die darin vorgesehenen Kreditermächtigungen die verfassungsrechtlich vorgesehene Grenze überschritten. Beide Haushalte waren ohnehin nur durch die Enthaltung der Linkspartei zustande gekommen. Es war daher nicht verwunderlich, dass ein abgelehnter Haushaltsentwurf der Anlass für das vorzeitige Ende der rot-grünen Minderheitsregierung war.[741]

Für den von Rot-Grün 2012 eingebrachten Haushaltsentwurf, der nach dem Urteil des Münsteraner Landesverfassungsgerichts von 2011 den vorgegeben Kreditrahmen nicht sprengte, sondern um 190 Mio. unterbot, hatten ursprünglich sowohl die Linkspartei als auch die FDP Signale einer grundsätzlichen Zustimmungsbereitschaft ausgesendet,[742] was angesichts

741 Vgl. hierzu und zum Folgenden auch die minutiöse, auch auf Interviews mit Beteiligten aller Fraktionen aufbauende Rekonstruktion der Ereignisse bei Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung, S. 334-348.

742 Vgl. Vielstädte: Der Kraftakt, S. 68-69.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der demoskopischen Großwetterlage mehr auf die Furcht vor Neuwahlen denn auf eine positive Haltung den Haushaltsplänen gegenüber zurückzuführen war. Liberale und Linke kündigten an, Einzelpläne des Haushalts in zweiter oder dritter Lesung abzulehnen, womit politischer Druck auf die Landesregierung zur Nachbesserung ihrer Pläne aufgebaut werden sollte. Die Landtagsverwaltung nahm dies zum Anlass, eine rechtliche Prüfung zu potentiellen Konsequenzen eines solchen Abstimmungsverhaltens einzuleiten. Ergebnis war, dass dies die Ablehnung des Gesamthaushaltes nach sich ziehen würde. Ministerpräsidentin Kraft (SPD) ging jedoch nicht auf die Änderungswünsche von FDP und Linkspartei ein und erklärte den eingebrachten Haushaltsentwurf zur nicht verhandelbaren Grundlage ihrer weiteren Regierungsführung. Im Einklang mit der rechtlichen Bewertung der Landtagsverwaltung würden die Regierungsfraktionen im Falle einer Ablehnung auch nur eines Einzelplans einen Antrag zur Parlamentsauflösung in den Landtag einbringen.[743] Insofern kalkulierte die Landesregierung ihr Ende und Neuwahlen bewusst mit ein, womit gleichzeitig der Druck auf die FDP und die Linkspartei erhöht wurde, sich zwischen Prinzipientreue und der Sorge vor dem Urnengang zu entscheiden. In beiden Fällen obsiegte die Prinzipientreue. Nachdem am Morgen des 14. März 2012 der erste Einzelplan des Haushalts keine Mehrheit fand, löste sich der Landtag einstimmig ohne Enthaltung auf.

Allen beteiligten Fraktionen war die politische Konsequenz des abgelehnten Haushaltsentwurfs voll bewusst. Die Landesregierung hätte verfassungsrechtlich auch auf Basis einer vorläufigen Haushaltsführung weiter agieren oder von dem ihr nach Art. 68 Abs. 3 der Landesverfassung zustehenden Instrument der Volksgesetzgebung Gebrauch machen können.[744] Die Neuwahlen erschienen nicht zuletzt den Regierungsparteien im Lichte der allgemeinen Stimmungslage aber absolut opportun. Wie Martin Pfafferott herausgearbeitet hat, waren es insofern weniger institutionelle Ursachen, sondern „genuin politische Erwägungen", die für das Ende der Minderheitsregierung verantwortlich waren.[745] Roland Sturm hat in einem grundsätzlichen theoretischen Modell zur politikwissenschaftlichen Analyse des Scheiterns von Koalitionen zwischen strukturellen, d.h. *poli-*

743 Vgl. Stefan Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 13. Mai 2012. Von der Minderheit zur Mehrheit, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 3 (2012), S. 543-563, S. 544.

744 Vgl. dazu Stephan Klecha: Minderheitsregierungen in Deutschland, Bonn 2010, S. 36-37.

745 Pfafferott: Die ideale Minderheitsregierung, S. 416.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

cy-, *office*-, *vote*- und *cohesion-seeking*-bezogenen und situationsbezogenen Faktoren unterschieden.[746] Für den hier beobachtbaren Fall waren es in erster Linie situative Faktoren und mit Blick auf FDP und Linkspartei primär *vote*- und *cohesion-seeking*-Erwägungen, die den Ausschlag gaben. Da anders als sonst die Oppositions- und nicht die Regierungsfraktionen vorzeitigen Neuwahlen mit Sorge entgegensahen,[747] ist der Begriff des Regierungsscheiterns für die Umstände und Bedingungen der nordrhein-westfälischen Landespolitik im Frühjahr 2012 inadäquat. Die amtierende Minderheitsregierung kalkulierte die vorzeitige Parlamentsauflösung und die damit verbundenen Neuwahlen aus einer Position der Stärke heraus mit ein, da sich die Gelegenheit bot, eine unsichere Minderheitsregierung in eine stabile Mehrheitsregierung zu verwandeln. Die Nachricht von vorzeitigen Neuwahlen in Düsseldorf wurde auch auf Bundesebene umfassend diskutiert, da Wahlen an Rhein und Ruhr, wie mehrfach betont, stets als Fingerzeig für die Bundesebene gedeutet werden. SPD und Grüne bemühten sich im Lichte der großen Unzufriedenheit mit Schwarz-Gelb in Berlin und der guten eigenen Zustimmungswerte im Land, die Wahlen in Düsseldorf zum positiven Vorboten für die Bundestagswahl 2013 zu interpretieren, wohingegen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Bundesregierung genötigt sahen, von vorneherein klarzustellen, dass das NRW-Ergebnis keinerlei Auswirkungen auf den Bund haben werde.[748]

Nordrhein-Westfalen stand ein intensiver, aber kurzer Wahlkampf bevor, da zwischen der die Neuwahlen provozierenden Haushaltsentscheidung und dem Urnengang selbst zwischen dem 14. März und dem 12. Mai 2012 gerade einmal knapp zwei Monate lagen. Der Wahlkampf trug erneut Züge eines klassischen Lagerwahlkampfes und stand ganz im Zeichen der Personalisierung. Der Wahlkampf spitzte sich zu auf das Duell zwischen der beliebten Ministerpräsidentin Hannelore Kraft (SPD) und ihrem Herausforderer, dem CDU-Landesvorsitzenden und Bundesumweltminister Norbert Röttgen. Die Personalisierung wurde zusätzlich durch den medienaffinen Christian Lindner als Spitzenkandidaten der

746 Vgl. Roland Sturm: Woran scheitern Länderkoalitionen? Eine theoriegeleitete empirische Analyse, in: Decker/Jesse (Hrsg.): Die deutsche Koalitionsdemokratie, S. 241-258, S. 248.

747 Vgl. Timo Grunden: Düsseldorf ist nicht Magdeburg, oder doch? Zu Stabilität und Handlungsfähigkeit der Minderheitsregierung in Nordrhein-Westfalen, Duisburg/Essen 2011, S. 8, https://regierungsforschung.de/wp-content/uploads/2014/06/260111_regierungsforschung.de_grunden_duesseldorf_ist_nicht_magdeburg.pdf.

748 Vgl. Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl, S. 545-547.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

FDP befeuert.[749] Die SPD setzte ganz auf die Beliebtheit ihrer Kandidatin als „Landesmutter" und pflegte ihr Image als Anwältin der sogenannten „kleinen Leute". Innerhalb und außerhalb der CDU nahm die Diskussion darüber, ob Röttgen auch im Falle einer Wahlniederlage von Berlin nach Düsseldorf wechseln würde, großen Raum ein. Sachthemen traten weitgehend in den Hintergrund. So erlangte das inhaltsleere SPD-Wahlplakat „Currywurst ist SPD" bundesweite Aufmerksamkeit und sorgte für Diskussionsstoff. Die Inhaltsleere spiegelte sich auch in der Tatsache, dass die Parteien mit Ausnahme von Linkspartei[750] und Piratenpartei[751] gar keine wirklichen Wahlprogramme ausarbeiteten, was sicher auch der zeitlichen Knappheit geschuldet war. Die beiden Oppositionsparteien CDU und FDP begnügten sich mit kurzen „Wahlaufrufen",[752] das eilends aufgelegte Programm der SPD erstreckte sich auf lediglich gut 20 Seiten[753] und die Grünen übernahmen in weiten Teilen das Wahlprogramm von 2010 und verpassten diesem ein nur marginales „Up-Date"[754], das mittels eines großen Stempels auf dem Titelbild markiert wurde.

Welche hochschulpolitischen Schwerpunkte setzten die Parteien in diesen zumeist sehr knappen Passagen der Wahlprogramme? Unter dem dritten Leitsatz mit dem sprechenden Titel „NRW nimmt alle mit. Wir verbinden soziale Gerechtigkeit und Teilhabe mit Aufstiegschancen" fasste die SPD ihre hochschulpolitischen Vorstellungen in einem zehn Zeilen umfassenden Absatz mit der Zwischenüberschrift „Lehre und Forschung stärken" zusammen: Neben der Einbettung in die generelle Intonation, die die bildungspolitische Agenda der SPD der vergangenen Jahre domi-

749 Vgl. ebd., S. 549.

750 LINKE NRW: Original sozial, konsequent solidarisch. Das Landtagswahlprogramm 2012, Düsseldorf 2012.

751 PIRATEN NRW: Wahlprogramm 2012, Düsseldorf 2012, in: https://www.piratenpartei-nrw.de/wahlen-und-programm/landtagswahl-2012-2/wahlprogramm/.

752 CDU NRW: Verantwortung. Kompetenz. Nachhaltigkeit. Wahlaufruf an die Bürgerinnen und Bürger in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2012, in: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9082ac4e-28a5-0794-8674-2ecaaacdf6fb&groupId=252038. – FDP NRW: Wahlaufruf der FDP NRW zur Landtagswahl am 13. Mai 2012, Duisburg 2012, in: https://www.fdp.nrw/sites/default/files/2016-11/Wahlaufruf_Beschluss_1_0.pdf.

753 SPD NRW: NRW auf gutem Weg. Regierungsprogramm der SPD 2012-2017, Düsseldorf 2012, in: http://martin-doermann.de/wp-content/uploads/2012/04/Wahlprogramm-Landtagswahl-2012.pdf.

754 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Zukunftsplan für NRW. Das Programm zur Landtagswahl 2010, Up-date 2012, Essen 2012, in: https://gruene-nrw.de/dateien/gruenes-wahlprogramm-nrw-2012_gruener-zukunftsplan-update.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

niert hatte, der zufolge kein Talent zurückgelassen werden dürfe, wurde der Bund an seine „finanziellen Verpflichtungen im Rahmen des Hochschulpaktes“ erinnert. Man sei gut vorbereitet auf den doppelten Abiturjahrgang 2013. Neben dem grundsätzlichen Bekenntnis zur „autonomen Hochschule in der Mitte der Gesellschaft“, die durch Vielfalt und demokratische Mitbestimmung charakterisiert sei, enthielt das Wahlprogramm an Ankündigungen die Zusicherung der Gebührenfreiheit sowie eine Weiterentwicklung des Hochschulgesetzes.[755]

Im grünen Wahlprogramm-Update war das zweite von fünf Kapiteln der Bildung gewidmet, die Hochschulpolitik fand sich darin als vorletzter Punkt auf einer guten Seite zusammengefasst. Unter der Parole „Mitbestimmung und Chancengleichheit an den Hochschulen“ wurde zunächst die Gebührenabschaffung und der damit verbundene Gewinn an Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit gelobt. Ähnlich wie bei der SPD wurde der Bund an seine Verpflichtungen erinnert und der doppelte Abiturjahrgang angesprochen. Man werde sich für eine Ausweitung des Hochschulpaktes auch im Master-Bereich einsetzen. Wie im Wahlprogramm 2010 wurde der Bologna-Prozess kritisiert und eine Korrektur seiner aus Sicht der Grünen unguten Nebenwirkungen bei Arbeitsbelastung und Prüfungsorganisation in Aussicht gestellt.[756] Die Grünen kündigten die Initiation eines Dialogs zur Erarbeitung eines Konzepts „Nachhaltige Wissenschaft in NRW“ an, zur Weiterentwicklung von Themen wie Diversität, Gleichstellung und Familienfreundlichkeit. Deutlicher als die SPD kündigten die Grünen eine Hochschulgesetznovellierung an, bei der eine Frauenquote und die Viertelparität im Mittelpunkt stehen sollten. Es gab die klare Aussage, dass die Hochschulräte abgeschafft werden sollten. Neben der Novellierung bekräftigten die Grünen, sich für bessere Beschäftigungsbedingungen im wissenschaftlichen Mittelbau einzusetzen.[757]

Im Wahlaufruf der CDU wurden mehrere Leitsätze formuliert, die stets mit den Worten „Wir wollen, dass…“ beginnen und die anschließend über eine Aussage ein Politikfeld inhaltlich erschließen. In Bezug auf die Hochschulpolitik lautet der entsprechende Satz: „Wir wollen, dass die Hochschulen den doppelten Abiturjahrgang bewältigen können.“ Unter Berufung auf Schätzungen des CHE habe die Landesregierung an den Hochschulen weniger Studienanfängerinnen und -anfänger aufgenommen als es Studierwillige gegeben habe. Dies wird als Aufhänger genommen,

755 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2012, S. 6.
756 Vgl. Wahlprogramm Bündnis 90/Die Grünen NRW 2010, Up-Date 2012, S. 26.
757 Vgl. ebd., S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

um der Landesregierung vorzuwerfen, dass sie nicht gut auf den doppelten Abiturjahrgang vorbereitet sei.[758] Die Gebührenabschaffung wurde angeprangert, mit der sich nichts für den Hochschulstandort NRW verbessert habe. Über neue hochschulpolitische Projekte schwieg sich der Wahlaufruf weitgehend aus – es wurde einzig die Sofortmaßnahme der Ermöglichung weiterer Studienplätze genannt.[759] In ähnlicher Manier kritisierte der lediglich vier dicht beschriebene Seiten umfassende Wahlaufruf der FDP die Abschaffung der Studiengebühren. Man werde dies korrigieren und nachgelagerte Gebühren einführen. Die von der Landesregierung zu verantwortende Rückabwicklung der Hochschulautonomie solle gestoppt werden. Über den grundsätzlichen Appell für mehr Autonomie hinaus wurden keine konkreten Schritte angekündigt.[760]

Die Linkspartei aktualisierte ihr 107 Seiten starkes Wahlprogramm von 2012 zwar etwas intensiver als die anderen Parteien, in Bezug auf die Hochschulpolitik kam es jedoch zu keinerlei Veränderungen. Es handelte sich um eine Kopie der Passagen aus dem Wahlprogramm von 2010, aus dem man lediglich die Forderung nach der Gebührenfreiheit gestrichen hatte, da diese inzwischen erfolgt war. Der konkrete Forderungskatalog – Rücknahme des Hochschulfreiheitsgesetzes, Stopp jeglicher Kooperation der Hochschulen mit der Rüstungsindustrie, Ausbau des BAföG, Viertelparität in hochschulpolitischen Gremien, Abschaffung der Hochschulräte, Wegfall des NC und verbindliche Frauenquoten von 50 % bei den Professuren – wurde nur noch einmal bekräftigt.[761] Die Piratenpartei, die damals als neuer parteipolitischer Akteur in aller Munde war und die zuvor in Berlin, im Saarland und in Schleswig-Holstein zum Teil beachtliche Ergebnisse hatte erzielen können,[762] hatte zur Landtagswahl ein immerhin 79 Seiten starkes Wahlprogramm erarbeitet und dieses über Wikipedia verbreitet. In Bezug auf die Hochschulfinanzierung sprachen sich die Piraten gegen Studiengebühren aus und forderten mehr öffentliche Mittel für den Bereich der Hochschulfinanzierung. Die Bedeutung von Drittmitteln, gerade aus der Privatwirtschaft, solle durch stärkere Ausgaben der öffentlichen Hand drastisch reduziert werden. Deutliche Kritik übten die Piraten an den Bologna-Reformen: Wo es ursprünglich um das Ziel der Interna-

758 CDU NRW: Wahlaufruf 2012, S. 12.
759 Ebd., S. 13.
760 FDP NRW: Wahlaufruf 2012, S. 3-4.
761 Linke NRW: Wahlprogramm 2012, S. 11, 12, 15, 62, 73-74.
762 Vgl. grundsätzlich Christoph Bieber/Claus Leggewie (Hrsg.): Unter Piraten. Erkundungen in einer neuen politischen Arena, Bielefeld 2012. – Oskar Niedermayer (Hrsg.): Die Piratenpartei, Wiesbaden 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

tionalisierung gegangen sei, assoziiere man diese Reformen nun mit der Anwesenheitspflicht in Vorlesungen, der Überlastung von Studierenden und hohen Abbruchquoten. Wie genau man diesen Herausforderungen begegnen wollte, wurde nicht näher ausgeführt. Zum Thema Mitbestimmung sprachen sich die Piraten für die Abschaffung der Hochschulräte und die Gleichberechtigung von Studierenden in universitären Gremien aus. Zudem forderte man „die komplette Revision des am 25. Oktober 2006 vom Landtag des Landes NRW beschlossenen Hochschulfreiheitsgesetzes" und brandmarkte dessen „neoliberale" Ausrichtung.[763] Die Piraten reihten sich auf dem Feld der Hochschulpolitik deutlich links in das parteipolitische Spektrum des Landes ein. Ihre hochschulpolitische Programmatik war zwischen Grünen und Linkspartei angesiedelt. Gerade was die staatliche Ausgabenpolitik anbelangte, standen die Piraten weit links im Parteienspektrum.

Die vergleichende Lektüre der Wahlprogramme stützt die These, wie wenig von konkreten Sachthemen der Wahlkampf geprägt war. Mehr oder weniger alle Parteien hielten sich mit der Ankündigung hochschulpolitischer Initiativen zurück. Stattdessen widmete man sich dem Lob der eigenen Maßnahmen in der Vergangenheit bzw. der Kritik der politischen Gegenseite. An konkret fassbaren Projekten stach nur die mehr oder weniger eindeutige Ankündigung einer Hochschulgesetznovellierung heraus. Wirklich neue Ideen oder Initiativen gab es nicht. Nicht nur die Kürze des Wahlkampfs oder die Ideenlosigkeit der politischen Akteure sind hierfür verantwortlich. Die Ursachen sind grundsätzlicher: Weniger langfristige Kulturwandel, sondern situative Herausforderungen wie der doppelte Abiturjahrgangs 2013 standen auf der hochschulpolitischen Agenda. Aufgrund der 2011 auf Bundesebene beschlossenen Aussetzung der Wehrpflicht und der parallel dazu greifenden Konsequenzen aus der Schulzeitverkürzung (G-8) erwarteten die NRW-Hochschulen im Jahr 2013 eine bis dato ungekannt große Welle an studierwilligen jungen Menschen. Wie sehr dieses Thema die hochschulpolitische Szene bewegte, zeigt sich schon daran, dass nahezu alle Parteien in den größtenteils nur knapp bemessenen hochschulpolitischen Passagen ihrer Wahlprogramme bzw. Wahlaufrufe auf dieses Thema Bezug nahmen.

Weiterhin interessant ist der Wandel beim Thema Studiengebühren. Auch wenn dies nach wie vor ein die Geister scheidendes Thema zwischen Schwarz-Gelb und Rot-Grün darstellte, fällt doch auf, dass weder CDU noch FDP eine Wiedereinführung der Gebühren nach dem zwischen 2006

763 PIRATEN NRW: Wahlprogramm 2012, S. 16-17.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und 2011 praktizierten Modell forderten. Die FDP ließ sich immerhin zu einer Wiedereinführung in Form nachgelagerter Gebühren ein, die CDU erwähnte das Thema nicht einmal mehr. Man schien sich im christlich-liberalen Lager vergleichsweise kurz nach der Gebührenabschaffung von der Idee einer Wiedereinführung verabschiedet zu haben. Wenn man bedenkt, mit welcher Verve man Mitte der 2000er Jahre noch für diesen Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung eingetreten war, so ist dieser *policy-change* einigermaßen bemerkenswert. Zudem bestätigt sich ein weiterer Befund: Die hochschulpolitischen Passagen nehmen nur vergleichsweise geringen Raum in den Wahlprogrammen ein. Bei CDU und FDP sind es jeweils ca. 4 %, bei der SPD 5 %, bei der Piratenpartei sind es 2,5 % und bei der Linkspartei 4 %. Den vergleichsweise größten Umfang widmen mit 7 % erneut die Grünen der Hochschulpolitik.

Eine Umfrage von Infratest dimap unmittelbar nach der Entscheidung für Neuwahlen Ende März 2012 hatte zum Ergebnis, dass aus Sicht der nordrhein-westfälischen Wählerinnen und Wähler die wichtigsten politischen Probleme mit 33 % im Bereich Bildung/Schule/Ausbildung lägen. Damit war dieser Bereich wie schon 2010 führend, wenn auch mit deutlich niedrigerem Gesamtwert (-31 %) und wenngleich das Thema Haushaltslage/Verschuldung ein sattes Plus von 20 % erhielt und mit 27 % nur knapp hinter den Bildungsthemen rangierte.[764] Nach den Zahlen, die die Forschungsgruppe Wahlen in einer Blitzumfrage am Wahltag ermittelte, stand die Verschuldung mit 33 % als wichtigstes politisches Problem zwei Prozentpunkte vor dem Bereich Schule/Bildung.[765] Leider wurde der Bereich Hochschulpolitik erneut nicht gesondert abgefragt. Man darf aber, wie bei der Analyse der beiden vorangegangenen Wahlen, davon ausgehen, dass eher schulpolitische als hochschulpolitische Themen die nordrhein-westfälischen Wählerinnen und Wähler bewegten. Interessant ist, dass das nordrhein-westfälische Elektorat im Bereich Bildung und Schule der SPD mit 40 % deutlich mehr Kompetenzen zuwies als der CDU mit 23 %.[766] Diese Kompetenzzuschreibung mag einer von vielen Faktoren zur Erklärung des Wahlergebnisses sein.

764 Zit. nach Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl.

765 Vgl. Forschungsgruppe Wahlen: Blitzumfrage zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen vom 13. Mai 2012.

766 Vgl. Forschungsgruppe Wahlen: Politbarometer-Extra Nordrhein-Westfalen, KW 18/2012.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.2.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode

Die SPD konnte mit 39,1 % einen fulminanten Wahlsieg feiern, die CDU erzielte mit 26,3 % ihr historisch schwächstes Ergebnis in Nordrhein-Westfalen und verlor in absoluten Zahlen über 600.000 Wählerinnen und Wähler im Vergleich zur schon als besonders schmerzhaft empfundenen Wahlniederlage 2010. Die Grünen wurden mit 11,3 % klar drittstärkste Kraft, die FDP holte 8,6 % und den Piraten gelang es, mit 7,8 % erstmals in den nordrhein-westfälischen Landtag einziehen. Die Linkspartei scheiterte mit 2,5 % klar an der 5 %-Hürde. Eine Erklärung ist sicher in der neuen Konkurrenz durch die Piraten zu sehen. Zwei Drittel der Wählerinnen und Wähler der Piratenpartei gaben in einer Umfrage der Forschungsgruppe Wahlen an, dass sie mit der Arbeit der anderen Parteien unzufrieden seien, was darauf schließen lässt, dass Protestwahlverhalten eine große Rolle gespielt hat. Gerade die Linkspartei kanalisiert in ihrem Wählerinnen- und Wählerreservoir zu einem nicht unbedeutenden Teil die Stimmen von Protestwählerinnen und -wählern.[767] Hinzu kam ihre Rolle im Parlament unter den Rahmenbedingungen der vergangenen Legislaturperiode, die zu häufig im schlichten Beschaffen oder Verhindern von Mehrheiten für die Minderheitsregierung bestanden hatte.[768] Anlass zur Sorge gab die erneut niedrige Wahlbeteiligung. Mit 59,6 % lag sie auf vergleichbar niedrigem Niveau wie schon 2010 mit 59,3 %. Als sich schon im Wahlkampf abzeichnender taktischer Fehler erwies sich die unklare Positionierung von Spitzenkandidat Norbert Röttgen (CDU) zu seiner persönlichen Zukunft im Falle einer Wahlniederlage. Die Verweigerung einer klaren Aussage, dass er auch als Oppositionsführer nach Düsseldorf gehen und das Ministeramt aufgeben werde – von der politischen Konkurrenz genüsslich ausgeschlachtet –, schadete dem CDU-Wahlkampf massiv.[769] Das Ergebnis wurde selbst unionsintern als „Keulenschlag“[770] bezeichnet und Röttgen

767 Vgl. Strünck: Das NRW-Parteiensystem im Wandel, S. 50.
768 Vgl. Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl, S. 553. – Vgl. zudem Eckhard Jesse: Wahlen 2012, in: Uwe Backes et al. (Hrsg.): Extremismus & Demokratie 25 (2013), S. 97-111, S. 104-107.
769 Vgl. Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl, S. 551-552.
770 Peter Altmeier, zit. nach: Kraft triumphiert, in: Rheinische Post vom 14. Mai 2012.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

musste im Nachgang seinen Hut nehmen und den CDU-Landesvorsitz Armin Laschet überlassen.[771]

Mit dem Wahlergebnis verfügte Rot-Grün im neuen Landtag mit 128 von 237 Sitzen über eine eindeutige Mehrheit, sodass die Minderheitsregierung beendet und in ein farbengleiches stabiles Mehrheitsbündnis überführt werden konnte. Dies bedeutete für die Regierungsbildung massiv einfachere Rahmenbedingungen als 2010. Die von SPD und Grünen favorisierte Wunschkoalition konnte fortgeführt werden, das Kabinett blieb mit Ausnahme des Wechsels von Harry Voigtsberger (SPD) zu Garrelt Duin (SPD) im Wirtschaftsministerium identisch. Es war unumstritten, dass die alte Wissenschaftsministerin Svenja Schulze (SPD) auch die neue bleiben würde. So konnten die Koalitionäre gleichsam aus der gemeinsamen Regierungsarbeit heraus an die Ausarbeitung eines neuen Koalitionsvertrages gehen, der bereits einen Monat nach der Wahl, am 18. Juni 2012 unterzeichnet wurde.[772] Ihre erste Regierungserklärung gab die alte und neue Ministerpräsidentin Hannelore Kraft wegen der parlamentarischen Sommerspause erst am 12. September 2012 ab.[773]

Die Regierungserklärung setzte sich in weiten Teilen mit den Hauptthemen Energiewende, Infrastrukturpolitik und Haushaltspolitik auseinander. Die Bildungspolitik nahm einen quantitativ wie qualitativ geringeren Stellenwert ein als noch zwei Jahre zuvor in Krafts erster Regierungserklärung. Die Passagen zur Bildungspolitik bezogen sich zu großen Teilen auf die Schulpolitik und den hier erzielten parteiübergreifenden Konsens – Stichwort „Schulfriede". Die Ausführungen zur Hochschulpolitik sind vergleichsweise knapp.[774] Der 189 Seiten starke Koalitionsvertrag handelte, wie Stefan Bajohr spitz formuliert, „in epischer Breite und mit vielen Leerformeln entlang den Zuständigkeiten der Ministerien und ihrer Abtei-

771 Mehr noch: Angela Merkel schlug dem Bundespräsidenten gemäß Art 64. GG die Entlassung Röttgens als Bundesminister nur vier Tage nach der Wahl vor – ein Vorgang, der erst zum zweiten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik so vollzogen wurde und der für den Regierungsstil der Bundeskanzlerin ausgesprochen ungewöhnlich ist. Der Präzedenzfall war die Entlassung Rudolf Scharpings (SPD) als Bundesverteidigungsminister im Juli 2002 durch den damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD).

772 SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017. Verantwortung für ein starkes NRW – Miteinander die Zukunft gestalten, Düsseldorf 2012, in: https://gruene-nrw.de/positionen/koalitionsvertrag/verantwortung-fuer-ein-starkes-nrw-miteinander-die-zukunft-gestalten/.

773 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/7 vom 12. September 2012, S. 240-252.

774 Vgl. ebd., S. 247-248.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

lungen den nicht durchweg lesenswerten Aufgabenbestand und Wunschkatalog einer Landesregierung“[775] ab. Er bestand aus dreizehn Kapiteln, wobei das Feld der Bildungspolitik unmittelbar nach der Präambel auf sechzehn Seiten als erstes behandelt wurde. Neben dem Auftakt mit dem neuerlichen Bekenntnis zu einer möglichst chancengerechten Bildungspolitik und der abermaligen Bekräftigung, bis 2015 10 % des Bruttoinlandsprodukts für Forschung und Bildung auszugeben, wurde die Hochschulpolitik im engeren Sinne auf fünf Seiten verhältnismäßig ausführlich thematisiert.[776]

Erneut wurde auf die Herausforderung durch den doppelten Abiturjahrgang hingewiesen und auf die Notwendigkeit, ausreichend und diversifizierte Studienplatzangebote zu schaffen. In Bezug auf den Hochschulpakt II wurde der Einsatz für entsprechende Programme auch für den Masterbereich sowie für eine Fortsetzung im Hochschulpakt III sowohl im Koalitionsvertrag als auch in der Regierungserklärung angekündigt: „NRW wird seinen Teil an der Finanzierung des Hochschulpaktes leisten. Vom Bund erwarten wir, dass er seiner Verantwortung für die gemeinsame Finanzierung ebenfalls gerecht wird,“[777] so Kraft wörtlich. Zudem sei eine Aufgabenstärkung der Studentenwerke angedacht und eine Verstetigung des Fachhochschulausbaus.[778] Neben diesen primär auf Infrastruktur und Kapazitäten bezogenen, recht vagen Ankündigungen wurden einzelne Aspekte thematisiert. Als Ziel wurde ausgegeben, die Studienabbruchquote um 20 % zu verringern, die Arbeitsbelastung und Prüfungsdichte der Studierenden zu reduzieren sowie Betreuungs- und Beratungsangebote zu stärken.[779] Im Koalitionsvertrag wurden Maßnahmen zu einem besseren Übergang von Schule zum Studium, eine Weiterentwicklung des BAföGs, ein Programm zur geschlechtergerechteren Hochschule sowie die Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen in Hochschule und Wissenschaft in Aussicht gestellt.[780]

Die konkreteste Ankündigung war die Novellierung des Hochschulgesetzes. Man habe dazu einen Dialogprozess mit den Hochschulen begon-

775 Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl, S. 561.
776 Vgl. SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017, S. 9, S. 19-24.
777 Plenarprotokoll 16/7, S. 248.
778 Vgl. SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017, S. 19-20.
779 Vgl. Plenarprotokoll 16/7, S. 247-248.
780 Vgl. SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017, S. 20-21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nen und gab folgende Bestandteile als Leitperspektiven bei der Gesetzesnovellierung aus:

„– Mehr demokratische Beteiligung aller Gruppen innerhalb der Hochschulen durch die deutliche Stärkung der Mitbestimmungsrechte der Studierenden und des Mittelbaus, unter anderem durch die Einführung einer Viertelparität.
– Die Zuständigkeiten und die Zusammensetzung der Hochschulorgane werden neu aufeinander abgestimmt. Das gilt insbesondere für die bisherigen Hochschulräte und die Senate.
– Die Senate werden gestärkt.
– Der Frauenanteil in den Hochschulgremien soll deutlich erhöht werden.
– Der Landtag beschließt auf Vorlage der Landesregierung künftig in regelmäßigen Abständen einen Landeshochschulentwicklungsplan, in dem die strategischen Ziele für die gesamte Wissenschaftslandschaft in NRW festgelegt werden."[781]

In ihrer Regierungserklärung hob Kraft die Ankündigung einer Gesetznovellierung als zentrales Vorhaben ihrer Regierung hervor, dem sie nun erstmals auch den Namen „Hochschulzukunftsgesetz" gab, der sich später für die Novellierung durchsetzen sollte. Kraft gab als zeitliches Ziel aus, das neue Gesetz solle zur Mitte der Legislaturperiode in Kraft treten und nannte drei Ziele, die mit dem neuen Gesetz erreicht werden sollten:

> „An den Hochschulen und Universitätsklinika soll das Prinzip der guten Arbeit gelten. Wir wollen Demokratie und Mitbestimmung stärken. Und es ist besonders wichtig, dort, wo es Fehlentwicklungen gibt, einzuschreiten. Wir wollen als wichtigster Finanzier der Hochschulen – mit Steuermitteln – künftig wieder stärker Einfluss nehmen können […]."[782]

Die Ministerpräsidentin beeilte sich, sogleich an die Adresse ihrer Kritikerinnen und Kritiker hinterherzuschieben, dass dies nicht auf eine Beendigung der Hochschulautonomie hinauslaufe, sondern dass man als Regierung die Möglichkeit haben müsse, Fehlentwicklungen an den Hochschulen stärker zu korrigieren. Sie verband dies mit dem biografischen Hinweis auf ihre eigene Vergangenheit als Wissenschaftsministerin, in der sie die Leistungsorientierte Mittelvergabe eingeführt habe.[783] Sowohl

781 Ebd., S. 22.
782 Plenarprotokoll 16/7, S. 248.
783 Vgl. ebd., S. 248.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

im Koalitionsvertrag als auch in der Regierungserklärung wurde zumindest zu diesem Punkt relativ klar umrissen, wie Rot-Grün sich die Hochschulpolitik vorstellte und inwiefern Grundparadigmen, deren Geist noch das schwarz-gelbe Hochschulfreiheitsgesetz geatmet hatte, rückabgewickelt werden sollten.

Die Rednerinnen und Redner der Opposition kritisierten diese gesetzliche Neuausrichtung umfassend in der Aussprache zur Regierungserklärung. Karl-Josef Laumann (CDU) führte aus, was unter dem Label „Monitoring" der Hochschulen gemeint sei, bedeute „auf Deutsch: beobachten, überwachen, erfassen." Die Hochschulen seien noch nicht in der Lage, den Ansturm des doppelten Abiturjahrgangs zu bewältigen: „Um dieses große Ziel doch noch zu erreichen, brauchen die Hochschulen in Zukunft nicht mehr Gängelung, sondern mehr Freiheit."[784] Ins gleiche Horn stieß Christian Lindner (FDP): „Deshalb: Hände weg vom Hochschulfreiheitsgesetz! Das macht die Qualität dieses Hochschulstandortes aus."[785] Zustimmung erfuhr die rot-grüne Hochschulpolitik, wie es sich schon im Wahlkampf angedeutet hatte, von Seiten der Piraten. Für eine Rückabwicklung des Hochschulfreiheitsgesetzes, und für eine Beschneidung der Rechte der Hochschulräte und für eine stärkere Rechenschaftspflicht dieser Gremien zeigten sich die Piraten sehr offen, wie deren Abgeordneter Joachim Paul ausführte.[786] Es zeichnete sich ab, dass Rot-Grün mit den Piraten auf einen weiteren möglichen kooperationswilligen Partner für hochschulpolitische Anliegen im Landtag zählen konnte.

Im Koalitionsvertrag folgen weitere Ausführungen zu einem fortschrittsorientierten Forschungsbegriff und zu verschiedenen Förderinstrumenten in NRW und im EU-Kontext.[787] Interessant ist, dass das Thema Wegfall von Anwesenheitspflichten im Koalitionsvertrag 2012 nicht angerissen wurde und auch in der Regierungserklärung samt Debatte mit keinem Wort zur Sprache kam. Die hochschulpolitische Agenda zum Start der rot-grünen Minderheitsregierung hatte 2010 die Punkte Gebührenabschaffung, Bologna-Korrekturen, Hochschulgesetznovellierung, Schaffung neuer Studienplätze/Erweiterung Hochschulzugang, gute Arbeitsbedingungen und Investitionen in Forschung und Innovation vorgesehen (vgl. Kapitel

784 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/8 vom 13. September 2012, S. 259-313, S. 266.
785 Ebd., S. 283.
786 Vgl. ebd., S. 299-300.
787 Vgl. SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017, S. 22-24.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.1.2). In Bezug auf die Studiengebühren, die Schaffung neuer Studienplätze und auf die Erweiterung des Hochschulzugangs hatte Rot-Grün in den beiden Jahren der Minderheitsregierung gewissermaßen „geliefert", die anderen Punkte waren allerdings noch offen. Nun zeigte sich, dass das neue Hochschulgesetz zum zentralen hochschulpolitischen Projekt der neuen Legislaturperiode avancieren würde. Im Lichte der gegebenen Mehrheiten waren die Rahmenbedingungen für Rot-Grün günstig, die eigenen Vorstellungen in die Tat umzusetzen.

4.2.2.3 Das Hochschulzukunftsgesetz

4.2.2.3.1 Die Ausgangssituation

Mit der Novellierung des Hochschulgesetzes sollte es nicht nur um eine graduelle Anpassung in vornehmlich für Spezialistinnen und Spezialisten zugänglichen Teilbereichen gehen, sondern um eine gänzlich neue Ausrichtung der Hochschulpolitik. Die Hochschulpolitik wurde entlang tradierter parteipolitischer Konfliktlinien aufgeladen, die auf die altbekannte Grundfrage nach dem Verhältnis von Markt und Staat hinausliefen. In dieser parteipolitischen Gemengelage ordnete sich der neue parlamentarische Akteur Piratenpartei eindeutig auf der Seite des linken politischen Spektrums ein.

Keine zwei Monate nach dem Ende der parlamentarischen Sommerpause legten die Parlamentsneulinge am 30. Oktober 2012 einen eigenen Gesetzentwurf für ein neues Hochschulgesetz vor.[788] In diesem sprachen sich die Piraten dafür aus, die akademische Selbstverwaltung und die Aufsichtspflicht des Landes zu stärken. Die Hochschulen sollten vom rechtlichen Status von Körperschaften öffentlichen Rechts wieder wie zuvor zu Landeseinrichtungen werden. Eine weitere, für die Piraten zentrale Forderung war die Abschaffung der Hochschulräte zum 1. Januar 2014.[789] In der Erwartung dieses Gesetzesentwurfs und in bereits jetzt scharfer Opposition zur sich ankündigenden Gesetzesnovellierung von Rot-Grün positionierten sich die beiden anderen Oppositionsfraktionen CDU und FDP mit einem parlamentarischen Antrag vom 24. Oktober 2012 ebenfalls eindeutig: Sie verlangten von der Landesregierung, sich zum bestehenden System

788 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf PIRATEN zur Stärkung der Wissenschaftsautonomie vom 30. Oktober 2012, Drs. 16/1255.
789 Vgl. ebd., S. 27.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Hochschulfreiheit zu bekennen und die gesetzlich vorgesehene wissenschaftliche Evaluierung des Hochschulfreiheitsgesetzes zu veranlassen. Wenig verwunderlich wurde in diesem Papier auf der zentralen Rolle der Hochschulräte insistiert: Hochschulfreiheit und ein entscheidungsfähiger Hochschulrat, so stand dort zu lesen, gehörten untrennbar zusammen.[790]

Die beiden Regierungsfraktionen im Landtag hielten sich mit einer Positionierung noch vornehm zurück. Hier wartete man erst das vom Wissenschaftsministerium am 21. November 2012 veröffentlichte Eckpunktepapier zum neuen Hochschulgesetz[791] ab, um dann schließlich im Januar einen mit diesen Eckpunkten weitgehend deckungsgleichen Antrag ins Parlament einzubringen.[792] Die Regierung gliederte ihre Vorstellungen zum neuen Hochschulzukunftsgesetz in drei Teile: (1) Beim Verhältnis zwischen Land und Hochschulen sollte künftig das Ministerium Haushaltsangelegenheiten und Personalverwaltung wieder stärker steuern sowie eine für die gesamte Hochschullandschaft verbindliche strategische Planung vorlegen. Zudem wurde ein Finanzierungsmodell im Sinne einer strategischen Budgetierung ebenso angekündigt wie eine stärkere Verpflichtung der Hochschulen auf gute Arbeitsbedingungen.[793] (2) Im Bereich der Hochschulverfassung werde das Ministerium künftig die hauptberuflichen Präsidiumsmitglieder bestellen, Studierende sollten nichthauptberufliche Mitglieder des Präsidiums werden können. Die Stellung der Senate sollte u.a. durch die Einführung der Viertelparität umfassend gestärkt, die Rolle der Hochschulräte im Gegenzug u.a. durch die Beschneidung dienstrechtlicher Funktionen und eine geänderte Zusammensetzung geschwächt werden. Schließlich wurde eine „Hochschulkonferenz" als neues Organ angekündigt.[794] (3) Im dritten Teil wurden konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung (u.a. Frauenquote nach dem Kas-

790 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag CDU/FDP „Finger weg von der Hochschulautonomie. Positionspapier der Hochschulratsvorsitzenden nutzen" vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1190, S. 1, 3.

791 MIWF NRW: Eckpunkte zu dem Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes vom 21. November 2012, in: http://bunteliste.blogsport.de/images/12_11_21EckpunkteHGNovelle1.pdf.

792 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Hochschulautonomie zukunftsgerecht weiterentwickeln. Demokratische Strukturen stärken, Verantwortung des Landes wahrnehmen" vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1898.

793 Vgl. MIFW NRW: Eckpunkte, S. 1-2.

794 Vgl. ebd., S. 2-3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kadenmodell[795] auf Fachbereichsebene), zum Diversity Management (u.a. Teilzeitstudium) sowie zur Studienorganisation in Aussicht gestellt, wobei hier sachgemäße Regelungen für die Anwesenheitspflicht im Mittelpunkt standen.[796]

Diesem Eckpunktepapier und dem Antrag war ein Ende 2010 vom Ministerium initiierter nahezu zweijähriger Dialogprozess vorangegangen, an dem verschiedene hochschulpolitische *stakeholder* und Interessensgruppen beteiligt waren. Zwar war nun weder von einer Abschaffung der Hochschulräte noch davon die Rede, dass die Hochschulen ihren mit dem Hochschulfreiheitsgesetz eingeführten Status als Körperschaften öffentlichen Rechts verlieren sollten. Diese hochschulpolitischen Maximalpositionen, die SPD und Grüne noch Ende der 2000er Jahre und im Wahlkampf 2010 vertreten hatten, waren nun geräumt. Im neu konstituierten Landtag wurden diese in Reinform nur noch von den Piraten vertreten. Dennoch lief das Ergebnis in Form dieses Eckpunktepapiers auf eine Abkehr vom Hochschulfreiheitsgesetz hinaus, da man nun wieder verstärkt auf ministerielle Steuerung setzte. Mit diesem Eckpunktepapier war vorgegeben, wohin die Reise gehen würde und so nimmt es nicht wunder, dass CDU und FDP massiv gegen diesen eingeschlagenen Weg opponierten und die geplante Novellierung im Plenum als „Hochschulentmündigungsgesetz“[797] brandmarkten. Von Anfang an stand hier Wissenschaftsministerin Schulze (SPD) im Kreuzfeuer der Kritik[798] und dies sollte sich im weiteren Verlauf der Debatte noch verschärfen.

Es fällt auf, dass sich die Diskussionen um die Ausrichtung der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik stark auf das Gremium des Hochschulrats fokussierten. An dessen „Abschaffung“ oder „Weiterentwicklung“ wurde vielfach das Wohl und Wehe der NRW-Hochschulen insgesamt festgemacht. Die Vorsitzenden der Hochschulräte hatten sich ihrerseits im Januar 2012 mit einem dreiseitigen Papier zu Wort gemeldet, in

795 Das Kaskadenmodell funktioniert folgendermaßen: Der absolute Anteil von Frauen auf einer Karrierestufe wird daran gemessen, inwieweit dieser, relativ zum Anteil von Frauen auf der jeweils vorhergehenden Karrierestufe, innerhalb einer Fächergruppe sinkt, gleichbleibt oder sich erhöht. Es geht dabei im Kern um Zielquoten, basierend auf dem Frauenanteil in der jeweils vorangehenden Qualifikationsstufe.

796 Vgl. MIFW NRW: Eckpunkte, S. 3.

797 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/42 vom 17. Oktober 2013, S. 3921-3928, S. 3923.

798 Vgl. o. V.: Hochschulpläne. CDU und SPD schießen sich auf Ministerin Schulze ein, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 29. November 2012.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dem sie ihre Rolle als strategische und kontrollierende Beratungsorgane betonten, die einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe verpflichtet seien.[799] Wie sich im Wahlkampf abgezeichnet hatte, traten die Regierung und die Regierungsfraktionen nun nicht mehr für eine Abschaffung der Hochschulräte, sondern nur noch für eine Beschneidung von deren Kompetenzen und eine neue Zusammensetzung ein. Als sich die Fraktionen von SPD und Grünen mit ihrem Antrag vom Januar 2013 hinter diese Pläne der Landesregierung stellten, sahen sich die Piraten veranlasst, ihrerseits neben ihrer Gesetzesinitiative von Oktober noch einen zusätzlichen Entschließungsantrag ins Plenum einzubringen, der erneut die Forderung nach einer Abschaffung der Hochschulräte enthielt sowie ein rundum neues Hochschulgesetz verlangte. Mit einer bloßen Weiterentwicklung der Autonomie wollte man sich nicht zufrieden geben.[800]

Auch wenn der Gesetzesentwurf der Piraten der eigentliche Auslöser für diverse weitere Anträge der Fraktionen gewesen war, so drehte sich ein nicht unwesentlicher Teil der parlamentarischen Befassung, die u.a. mehrere Ausschusssitzungen sowie eine öffentliche Expertenanhörung im Mai 2013 umfasste,[801] um die erwartete Hochschulgesetznovellierung. Allen Beteiligten war klar, dass im Lichte der bestehenden Mehrheitsverhältnisse die Initiative der Piraten eine Ablehnung erfahren würde,[802] sodass die Diskussionen zu dieser Gesetzesinitiative bereits Züge der Vorbereitung auf die parlamentarische Kontroverse um das neue Hochschulgesetz trugen. Da jedoch bis dato nur das in vielen Belangen recht vage Eckpunktepapier aus dem Wissenschaftsministerium vorgelegen hatte, mussten die Debatten naturgemäß recht nebulös bleiben – was der Polarisierung keinen Abbruch tat, sondern sie im Gegenteil zusätzlich beförderte. Sollte ein zentrales Ziel des Ministeriums darin bestanden haben, durch den langjährigen Dialogprozess bei der Einbringung des Gesetzesvorhabens möglichst viele Akteure an seiner Seite zu haben, wurde dieses Ziel offenkundig

799 Vgl. Hochschulräte NRW: Hochschulräte als Organe einer autonomen Hochschule. Positionspapier der Vorsitzenden deutscher Hochschulräte vom Januar 2012, in: http://www.stifterverband.de/pdf/positionspapier_deutscher_hochschulratsvorsitzender_2012.pdf.

800 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag PIRATEN vom 22. Januar 2013, Drs. 16/1962.

801 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Innovation, Wissenschaft und Forschung/Ausschuss für Frauen, Gleichstellung und Emanzipation. Gemeinsame Sitzung vom 7. Mai 2013, APr 16/242.

802 Diese erfolgte denn auch im Oktober 2013. Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/42, S. 3928.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

verfehlt. Im Gegenteil: Die hochschulpolitische Landschaft formierte über den Sommer 2013 hin eine immer deutlichere Front gegen die geplante Gesetzesnovellierung.[803] Schlussendlich lag der Referentenentwurf Mitte November 2013 vor.[804]

Bevor jedoch in die Details des Weiteren parlamentarischen Prozesses eingestiegen werden kann, soll noch einmal auf das für eine Hochschulgesetznovellierung beachtliche – und recht einhellig negative – politische und mediale Echo auf die Veröffentlichung des Referentenentwurfs eingegangen werden. Zunächst meldeten sich die Interessenvertretungen der Hochschulleitungen zu Wort. Horst Hippler als Vorsitzender der HRK verfasste einen Offenen Brief, demzufolge der Gesetzentwurf „in zentralen Punkten die Wissenschaftsfreiheit und Autonomie in inakzeptabler Weise" einschränke[805] und lieferte sich in der ZEIT ein Streitgespräch mit Ministerin Schulze.[806] Universitätsrektorinnen und -rektoren wie der Kölner Rektor Axel Freimuth („zerstörerische Ignoranz"[807]), der Bochumer Rektor Elmar Weiler („pure Ideologie"[808]) oder die neu gewählte Düsseldorfer Rektorin Anja Steinbeck („Geist des Misstrauens"[809]) wählten in medialen Einlassungen markige Worte, um das Gesetzesprojekt in Bausch und Bogen zu verdammen.[810] Die ZEIT schrieb dazu: „Ein Schlagabtausch in dieser Form und Heftigkeit ist beispiellos in der deutschen Hochschulgeschichte."[811] Auch die LRK kritisierte die aus ihrer

803 Vgl. Reiner Burger: Das optimierte Demokratieprinzip, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Juni 2013. – Vgl. Tobias Blasius: Rot-Grün will Unis in NRW stärker an die Kandarre nehmen, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 2. Juni 2013.

804 Vgl. MIWF NRW: Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes der Landesregierung (Referentenentwurf) vom 12. November 2013, Vorlage 16/1366.

805 Vgl. Horst Hippler (HRK): Offener Brief zum Referentenentwurf des Hochschulzukunftsgesetzes vom 20. November 2013, in: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/aktuelles/pressefotos/2013/november/Offener_Brief_20.11.13.pdf.

806 Vgl. o. V.: An die Leine genommen. Ein Streitgespräch zwischen Horst Hippler und Svenja Schulze, in: DIE ZEIT vom 27. Februar 2014.

807 Vgl. Axel Freimuth: Zerstörerische Ignoranz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. Dezember 2013.

808 Vgl. Florian Bickmeier: RUB-Rektor Weiler kritisiert geplantes „Hochschulzukunftsgesetz", in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 21. November 2013.

809 Vgl. Reiner Burger: Die jüngste Rektorin, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. März 2015.

810 Vgl. Roland Preuß: Rebellische Rektoren, in: Süddeutsche Zeitung vom 23. Dezember 2013. – Vgl. o. V.: Proteste gegen NRW-Gesetzesentwurf nehmen zu, in: Forschung & Lehre 2 (2014), S. 88.

811 Marion Schmidt: Rheinischer Papierkrieg, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Sicht drohende Rückkehr der staatlichen Lenkung.[812] Mehr noch: Die NRW-Rektorinnen und -Rektoren gingen noch einen Schritt weiter und ließen den Worten auch Taten folgen. Sie verweigerten aus Protest kollektiv ihre Unterschriften unter die Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit dem Land für die kommenden zwei Jahre und begründeten diese Maßnahme mit dem Argument, sie könnten nicht abschätzen, wie weit das geplante neue Gesetz ihre finanziellen Handlungsspielräume einschränken werde.[813] Dieser Schritt war eine wohlüberlegte und kalkulierte Attacke gegen die Landesregierung. Er war insofern symbolpolitischer Natur, als dass er keine direkten substantiellen Folgen nach sich zog. Ungeachtet dessen saß dieser „symbolische Hieb" und erzeugte – um im Bild zu bleiben – empfindliche Schmerzen. Selbst Sozialdemokratinnen wie die frühere hessische Finanzministerin und inzwischen Vorsitzende der NRW-Hochschulräte Annette Fugmann-Heesing sahen wenig Anlass für eine Gesetzesnovellierung.[814] Sie und weitere Hochschulratsvorsitzende gaben Anfang 2014 eine Stellungnahme ab, in der ein „Verlust der planerischen Autonomie", der „Verlust der Handlungsfähigkeit durch Zunahme von Bürokratie" und der „Verlust der Finanzautonomie in wesentlichen Bereichen" beklagt wurden.[815] Der DHV organisierte einen Aufruf, für den er mehr als 800 Unterzeichnende mobilisierte, in dem die Ministerin aufgefordert wurde, das Gesetzesprojekt zurückzunehmen.[816] Auch die Wirtschaftsunternehmen in NRW unterstützten die Hochschulleitungen und hochschulpolitischen Interessensgruppen bei ihrem Kurs gegen die Gesetzespläne ungewöhnlich deutlich.[817]

Diese öffentlichen Interventionen aus dem Bereich der *stakeholder* wurden von Politik und Medien aufgegriffen. Oppositionsführer Armin Laschet (CDU) warf Wissenschaftsministerin Schulze (SPD) im WDR vor,

812 Vgl. LRK NRW: Pressemitteilung der Landerektorenkonferenz vom 15. November 2013, in: https://www.lrk-nrw.de/lrk/aktuelles/pressemiteilungen/353-15112013-neues-hochschulgesetz-nrw-universitaeten-enttaeuscht.html.

813 Vgl. Roland Preuss: Rebellische Rektoren, in: Süddeutsche Zeitung vom 23. Dezember 2013.

814 Vgl. Reiner Burger: Wissenschaftler gegen „Rückfall in Regulierungswut", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. Januar 2014.

815 Zit. nach Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1834 von Wolfgang Lieb vom 12. Juni 2014, S. 1.

816 Vgl. Reiner Burger: Ohne Not in Not. Nordrhein-Westfalens Wissenschaftsministerin greift in die Hochschulautonomie ein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. Januar 2014.

817 Vgl. Christopher Onkelbach: NRW-Wirtschaft stützt Unis im Kampf gegen rot-grüne Pläne, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 11. Januar 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

einen „Krieg gegen die Hochschulen“ zu führen.[818] Die Hamburger Wochenzeitung DIE ZEIT diagnostizierte, der Gesetzesentwurf liefe auf eine „Rückkehr zur Planwirtschaft“ hinaus.[819] Auf Kritik an ihrer vorgeblichen Planungswut konnte Ministerin Schulze (SPD) zum Teil nur hilflos reagieren: „Das finde ich lustig. […] Wie soll ich mit den paar Leuten in meinem Ministerium bis ins Detail die Hochschulen steuern? […] Unsere Hochschulen werden auch nach der Reform die größte Autonomie in ganz Deutschland haben“.[820] Diese exemplarisch zitierten Einlassungen dienen zur Illustration des polarisierten Klimas, in dem sich der weitere Prozess abspielen sollte.

Durch einen Skandal im Februar 2014 wurde zusätzliches Öl ins Feuer gegossen. Inmitten des Streits um eine neue mutmaßliche Gängelung der Hochschulen landete eine vertrauliche Liste mit den Gehältern der Rektoratsmitglieder der NRW-Hochschulen auf dem Internet-Portal „Nachdenkseiten.de“.[821] Aus dieser Liste ging hervor, wie stark die Rektoratsgehälter zwischen 2004 und 2012 gestiegen waren. Seit dem Hochschulfreiheitsgesetz können Rektorinnen und Rektoren ihr Gehalt über Leistungsprämien und Zulagen frei mit der Hochschule aushandeln. Nicht von ungefähr witterten manche Beobachterinnen und Beobachter eine gezielte Indiskretion. Ministerin Schulze (SPD) war mehr als verärgert und sprach stets von einer undichten Stelle.[822] Es spricht viel für die Glaubwürdigkeit dieser Aussage, da ein solcher Vorgang die Fronten zwischen Hochschulleitungen und Ministerien in dieser entscheidenden Phase der Verhandlungen zum neuen Gesetz empfindlich belasten sollte. Diesen Vertrauensverlust sollte man den folgenden Diskussionen noch spürbar anmerken.

Kurz vor Einbringung in den parlamentarischen Prozess äußerten die Grünen erstmals ebenfalls Kritik an Ministerin Schulze (SPD) und machten sich die Monita aus der hochschulpolitischen Landschaft in gleich

818 Zit. nach Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1834 von Wolfgang Lieb vom 12. Juni 2014, S. 2.

819 Vgl. Marion Schmidt: Rückkehr zur Planwirtschaft. Ein neues Hochschulgesetz bedroht die Freiheit der Unis in NRW, in: DIE ZEIT vom 21. November 2013.

820 Zit. nach Preuss: Rebellische Rektoren. – Vgl. auch Tobias Blasius/Christopher Onkelbach: Ministerin Schulze verteidigt Entwurf zum Hochschulgesetz, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 24. November 2013.

821 Vgl. Wolfgang Lieb: Geheime Rektoren-Gehälter als Politikum, in: Nachdenkseiten vom 24. Februar 2014, https://www.nachdenkseiten.de/?p=20821.

822 Vgl. Wilfried Goebels: In zehn Jahren doppelt so viel Geld, in: General-Anzeiger vom 22. Februar 2014. – Vgl. Matthias Korfmann/Christopher Onkelbach: Gehaltsaffäre um Uni-Rektoren wird Thema im Landtag, in: Neue Ruhr Zeitung vom 22. Februar 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mehreren Aspekten zu Eigen. Die Abgeordnete Ruth Seidel (Bündnis 90/Die Grünen) sagte der FAZ: „Ich verstehe die Angst der Rektoren vor Detailsteuerung. Auch für uns Grüne ist Hochschulfreiheit wichtig." Die Pläne, das Ministerium zu ermächtigen, in Konfliktfeldern bewilligte Gelder einzubehalten, sehe man skeptisch. „Aus unserer Sicht sind weitere Änderungen an dem Entwurf des neuen Hochschulgesetzes notwendig." Seidl ließ zudem verlautbaren, dass sich die Grünen nur unzureichend in den Abstimmungsprozess eingebunden sahen.[823] Der stellvertretende LRK-Vorsitzende und Kölner Rektor Axel Freimuth nahm den Vorstoß der Grünen dankbar zur Kenntnis.[824] Neben dem Trommelfeuer aus der hochschulpolitischen Landschaft waren diese Töne des eigenen Koalitionspartners eine weitere Hypothek, die das Einbringen der Gesetzesvorlage begleitete.

4.2.2.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

Unter diesen sehr ungünstigen Voraussetzungen wurde der Gesetzesentwurf aus dem Ministerium Ende März 2014 in den parlamentarischen Prozess eingebracht. Ansetzend bei den großen Herausforderungen der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik – doppelter Abiturjahrgang bei gleichzeitigem Bevölkerungsrückgang – sollten Maßnahmen eingeläutet werden, so die Regierung, „die kurzfristig zu mehr und langfristig zu weniger Studienplätzen führen."[825] Wie in der im vorangegangenen Kapitel zitierten Rede von Wissenschaftsministerin Schulze (SPD) wird auch hier an herausgehobener Stelle gleich zu Beginn von der fraglichen Erwartung ausgegangen, dass die Studierendenzahlen in einer nicht allzu fernen Zukunft sinken würden. Davon ausgehend werden vier Defizite der vorangegangenen Hochschulpolitik benannt: (1) unzureichende Instrumente zur strategischen Planung; (2) fehlende Instrumente zur Durchsetzung die Interessen der einzelnen Hochschulen übersteigender, landespolitisch wichtiger Ziele; (3) unzureichende Hochschulfinanzaufsicht; (4) fehlende rechtliche Grundlage für ein wissenschaftsadäquates und aufgabenbezoge-

823 Vgl. Reiner Burger: Grüne kritisieren Hochschulgesetz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. März 2014.
824 Vgl. ebd.
825 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Hochschulzukunftsgesetz NRW (HZG NRW) vom 27. März 2014, Drs. 16/5410, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

nes System der Hochschulfinanzierung.[826] Dies liest sich erneut als Abrechnung mit dem Geist des von Schwarz-Gelb verantworteten Hochschulfreiheitsgesetzes: Anstelle der Verantwortlichkeit einzelner Hochschulen stand nun eine Stärkung der Landesebene im Fokus. Im Einklang mit dem Eckpunktepapier sollten die darin bereits benannten drei Bereiche mit dem neuen Gesetz adressiert werden. Aus der Fülle an geplanten Neuregelungen hob die Regierung in den Gesetzesbegründungen folgende Aspekte gesondert hervor:

(1) Im ersten großen Bereich des neu zu fassenden Zusammenwirkens von Land und Hochschulen war als Kernelement der neuen Governance-Struktur ein neuer Landesentwicklungsplan als Grundlage für mit den Hochschulen abzuschließende Verträge vorgesehen (§ 6 HZG). Flankiert werden sollte der Landesentwicklungsplan nach § 8 HZG durch eine neue Form des einheitlichen Controllings. Die Finanzierung sollte nicht mehr auf der Basis historisch gewachsener, kaum mehr zu überblickender geschweige denn zu rechtfertigender Parameter, sondern nach § 5, Abs. 8 HZG im Geiste einer strategischen Budgetierung erfolgen.

(2) Im Bereich der Hochschulverfassung sollte nach wie vor das Rektorat die zentrale verantwortliche Stelle für Strategie und das operative Geschäft der Hochschulen bleiben (§ 14, Abs. 1 HZG und § 15 HZG). In diesem Bereich schrieb das projektierte Gesetz wichtige Grundlagen des Hochschulfreiheitsgesetzes fort; die Stärkung der Leitungsebene war schließlich eines von dessen Kernelementen gewesen. Allerdings wurde nun im Rahmen der Demokratisierungsmaßnahmen vorgesehen, dass nach § 17, Abs. 2 HZG auch Angehörige des wissenschaftlichen Mittelbaus sowie Studierende die Möglichkeit erhalten sollten, Rektoratsmitglieder zu werden. Die in § 22 verankerte Rolle der Senate sollte im Vergleich zum vorangegangenen Gesetz wiederum deutlich gestärkt werden: Die Senate sollten künftig an der Wahl der Hochschulleitung beteiligt werden (§ 22, Abs. 1, Satz 1 HZG) und auch bei weiteren grundlegenden Sachfragen beratend hinzugezogen werden (§ 16, Abs. 3 HZG).

(3) In der dritten Säule mit dem Titel „Studium, Gleichstellung, Diversity" sollten studentische Mitwirkungsrechte auf allen Ebenen ausgebaut werden. Der Gesetzesentwurf sah zudem in § 37a HZG erstmals die verbindliche Einführung einer Frauenquote nach dem Kaskadenmodell vor. Weiterhin sollte die Frauenquote im Hochschulrat bei mindestens 40 % liegen (§ 21, Abs. 3 HZG). Diversity Management als neue Kernaufgabe

826 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sollte nach § 3, Abs. 4 HZG verbindlich in den gesetzlichen Aufgabenkatalog der Hochschulen aufgenommen werden.

Diese drei Punkte waren zwar nur ein kleiner, der Landesregierung besonders wichtiger Teil der geplanten Änderungen. Wie bei einem so grundlegenden Gesetzesvorhaben üblich, waren Änderungen und Anpassungen an verschiedenen Gesetzen, wie beispielsweise dem Kunsthochschulgesetz, dem Landesgleichstellungsgesetz, dem Landesbesoldungsgesetz, dem Landesbeamtengesetz sowie noch zwölf weiteren Gesetzen, Ausführungsgesetzen und Verordnungen erforderlich, die hier nicht ausführlich thematisiert werden können und aus denen im Folgenden nur umstrittene Einzelaspekte Betrachtung finden werden.

Im Vergleich zum Eckpunktepapier und zum Referentenentwurf gab es zum Teil nicht uninteressanten Änderungen, die vor allem auf den Druck infolge der öffentlichen Kritik zurückzuführen sind: Die ursprünglich vorgesehene Transparenzklausel, der zufolge die Hochschulen alle eingeworbenen Drittmittel hätten angeben müssen, wurde angesichts des massiven Gegenwinds sowohl von Seiten der Hochschulen als auch aus der Wirtschaft deutlich entschärft. Nun war nur noch eine Berichtspflicht für abgeschlossene Drittmittelprojekte vorgesehen (§ 71a HZG). Die Mitgliedschaft von Hochschulmitgliedern im Hochschulrat war ursprünglich nicht vorgesehen gewesen, nun aber integraler Bestandteil des Gesetzesvorhabens.[827] Wegen verfassungsrechtlicher und inhaltlicher Bedenken wurde eine zuvor vorgesehene Bestimmung gestrichen, der zufolge eine Aberkennung des Promotionsrechts bei einzelnen Universitäten möglich gewesen wäre.[828] Zudem kam das Ministerium der Kritik in einigen Punkten in Bezug auf bürokratische Verfahrenswege entgegen, rüttelte allerdings nicht an den verschärften Regelungen zur Personal- und Finanzaufsicht. Auf Anfrage des Portals „Der Westen" stellte das Ministerium klar, man sei nicht vor der Kritik der Hochschulen „eingeknickt", sondern man habe die Kritik angehört und darauf reagiert.[829]

Wie nicht anders zu erwarten, kam es in der ersten Lesung am 10. April 2014 zu einer sehr lebhaften Debatte. Um nur wenige Kostproben zu geben: Abgeordnete von CDU und SPD bezichtigten sich wechselseitig der

827 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57 vom 10. April 2014, S. 5636-5652, S. 5647.

828 Vgl. ebd., S. 5647.

829 Vgl. Wilfried Goebels/Christopher Onkelbach: Ministerin Schulze entschärft Hochschulgesetz nach Kritik, in: Der Westen vom 17. März 2014, https://www.derwesten.de/politik/ministerin-schulze-entschaerft-hochschulgesetz-nach-kritik-id9128017.html.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lüge vor dem Parlament,[830] Vertreterinnen und Vertreter der Regierungsfraktionen warfen den Oppositionsfraktionen vor, deren wissenschaftspolitische Leistung im Parlament bestünde aus „Klamauk und Überspitzung“[831] und Ministerin Schulze (SPD) wurde von der Opposition jegliche Fähigkeit zur Führung ihres Amtes abgesprochen.[832] Der von der Ministerin als großer Fortschritt gepriesene Dialogprozess mit Vertretungen aus der hochschulpolitischen Community in den vergangenen Jahren wurde von der Opposition als ebenso sinnfrei wie ineffektiv und ohne erkennbare Ergebnisse gebrandmarkt.[833] Zudem wurde von Seiten der Opposition gerügt, dass ein so grundlegendes Gesetzesvorhaben unter TOP 7 an einem späten Nachmittag mit vergleichsweise gering bemessener Debattenzeit im Parlament behandelt würde, was die Vertretungen der Regierungsfraktionen mit dem Hinweis konterten, dass nicht das Ministerium, sondern der Ältestenrat über die Tagesordnung des Parlaments befinde.[834] Diese grob skizzierten Hinweise zu Form und Stil der Auseinandersetzung dokumentieren erneut, wie hoch emotional das Gesetz diskutiert wurde. Gleichwohl gab es eine umfassende inhaltliche Debatte. Wissenschaftsministerin Schulze (SPD) stellte in ihrer Rede einen Zusammenhang mit der Gebührenabschaffung her. Mit beiden Maßnahmen vollziehe Rot-Grün die Abkehr vom Leitbild der unternehmerischen Hochschule und von Bildung als handelbarer Ware. Als wichtige Leitaspekte des neuen Gesetzes nannte sie die Verbesserung der Rahmenbedingungen zu guter Arbeit an den Hochschulen, die Frauenförderung, die Stärkung hochschulinterner Demokratie und die Verpflichtung auf das Diversity Management.[835]

Die inhaltlichen Kritikpunkte der Opposition waren die so bezeichnete Selbstermächtigung des Ministeriums durch Eingriffe in hochschulpolitische Steuerungsprozesse, die als bürokratische Gängelung empfundenen Landeshochschulentwicklungspläne, die Entmachtung der Hochschulräte, die Verkomplizierung von Verfahren in den Senaten, die Zivilklausel sowie die Aufweichung von Anwesenheitspflichten.[836] Die beiden zuletzt genannten Punkte Zivilklausel und Anwesenheitspflichten sollten in der öffentlichen Berichterstattung und Debatte über das neue Hochschulgesetz eine zentrale Rolle spielen, in der ersten Lesung blieben sie jedoch

830 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57, S. 5642.
831 Ebd., S. 5649.
832 Vgl. ebd., S. 5642.
833 Vgl. ebd., S. 5640, S. 5644, S. 5647.
834 Vgl. ebd., S. 5642, S. 5648.
835 Vgl. ebd., S. 5636-5637.
836 Vgl. ebd., S. 5642-5643, S. 5647.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wenig beachtete Randaspekte. Auch die Ministerin erwähnte beides mit keinem Wort. Nicht zuletzt in Bezug auf die erfolgten Änderungen bei der Transparenzklausel sowie mit Blick auf die Selbstermächtigung des Ministeriums ließen es sich die Vertreterinnen und Vertreter der Oppositionsfraktionen nicht nehmen, an das „parlamentarische Gewissen" zumindest von Grünen und Piratenpartei zu appellieren. Deren Abgeordnete, so ließ sich Stefan Berger (CDU) ein, sollten ihre Zustimmung aus diesen Gründen überdenken: „Das ist einer Wissenschaftspolitik des größten Bundeslandes in Deutschland unwürdig."[837]

Vor dem Hintergrund dieser klaren Fronstellung zwischen Regierungs- und Oppositionsparteien war es interessant zu beobachten, wie sich die Piratenpartei positionieren würde. Die Parlamentsneulinge hatten in der ersten Lesung Gelegenheit, als erste Fraktion auf die Rede der Ministerin zu entgegnen. Im Vorfeld der Debatte hatten die Piraten einen Antrag zum Thema Open Access zusätzlich eingereicht, der in Verbindung mit dem Gesetz debattiert wurde.[838] Das Thema Open Access in der Wissenschaft berührte die Grundwerte der jungen Partei, die sich das Thema Transparenz als zentralen Wert auf die Fahnen geschrieben hatte. Sie sahen dies im Gesetzesentwurf nicht ausreichend adressiert, was die Rednerinnen und Redner der Regierungsfraktionen durchaus zugestanden, sodass diese Anregungen in den weiteren Ausschussberatungen mit aufgenommen werden sollten. Unter dem Strich dokumentierte der Antrag das selbstbewusste Auftreten einer jungen Partei, ihre Stimme in den parlamentarischen Prozess kraftvoll einbringen zu wollen. Was das Kernthema der Debatte anging, ging der Gesetzesentwurf den Piraten nicht weit genug: Man beharrte weiterhin auf einer Abschaffung der Hochschulräte und einer Stärkung der demokratischen Mitbestimmungsrechte in den anderen hochschulpolitischen Gremien. Die Aufweichung der Transparenzklausel für Drittmittelprojekte wurde als Einknicken vor der Wirtschaftslobby gewertet und das Finanzberichtswesen sei nicht konkret genug gefasst. Unter dem Strich summierte der Abgeordnete Joachim Paul (Piraten): „Der Gesetzesentwurf schneidet zwar viele Dinge an – das ist erfreulich! –, aber er bleibt auf halber Strecke stehen."[839]

---

837 Ebd., S. 5650.

838 Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag PIRATEN „Open Access im Hochschulgesetz verankern. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stärken" vom 1. April 2014, Drs. 16/5476.

839 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57, S. 5639.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wenngleich die Piraten hochschulpolitisch eher im linken Lager zu verorten sind, setzten sie ihre eigenen Akzente und brachen damit das tradierte parteipolitische Spektrum in gewisser Weise auf. Ministerin Schulze (SPD) nutzte dies für ihre Zwecke und sortierte die neue Gemengelage in ihrem Abschlussstatement auf ganz eigene Weise:

> „Die Debatte ist so, dass mir die eine Seite des Parlaments vorwirft, es sei zu viel Freiheit, während die andere Seite sagt, es sei zu wenig Freiheit für die Hochschulen. Die eine Seite sagt: Es ist zu wenig Transparenz. Die andere Seite sagt: In dem Gesetz ist zu viel Transparenz. Die eine Seite sagt: Es ist zu viel Einfluss der Hochschulräte. Die andere Seite sagt: Es ist zu wenig Einfluss der Hochschulräte. Die Piraten sagen: Es ist zu wenig demokratischen Teilhabe. Sie sagen: Es ist zuviel demokratische Teilhabe […]."[840]

Dies zeige ihr, dass sie mit ihrem Gesetzesentwurf fernab aller Extreme einen ausgewogenen Mittelweg gefunden habe. Diese Interpretation war offenkundig verkürzend und versuchte, CDU und FDP auf der einen Seite und die Piraten auf der anderen Seite im Bewusstsein der eigenen Mehrheit gegeneinander auszuspielen. Nach diesem abschließenden Wort von Ministerin Schulze (SPD) wurde die Debatte beendet und der Gesetzesentwurf sowie der Open-Access-Antrag in die Ausschussarbeit überwiesen. Immerhin signalisierten die Ministerin und die Regierungsfraktionen im Nachgang zur Debatte, man wolle noch einmal umfassend nachbessern und den Kritikerinnen und Kritikern entgegenkommen; schließlich verlasse kein Gesetzesentwurf das Parlament so, wie er hineingekommen sei.[841]

Wie bereits bei den zuvor analysierten Gesetzesvorhaben soll zunächst ein Überblick über die Positionierungen der wichtigsten Interessensgruppen gegeben werden, die am weiteren Legislativprozess beteiligt waren. Hierbei sticht als erster Befund die breite Front der Ablehnung ins Auge, die sich auf Seiten der Universitäts- und Hochschulleitungsebenen sowie bei den ihnen nahestehenden Verbände formierte: Die Rektorate, Präsidien und Verwaltungsspitzen von Universitäten, Hochschulen sowie der Kunst- und Musikhochschulen positionierten sich ebenso gegen das Gesetz wie DHV, HLB, HRK und die Vorsitzenden der Hochschulräte.[842] Die

840 Ebd., S. 5651.

841 Vgl. Reiner Burger: Weiter Kritik an Hochschulgesetz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. Juni 2014.

842 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1808 der Kanzlerinnen und die Kanzler der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen vom 10. Ju-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Vorsitzende der Landesrektorenkonferenz gab in der Expertenanhörung selbstbewusst in einem flammenden Plädoyer zu Protokoll, dass sie nicht nur für die Rektorate, sondern auch für die Universitäten insgesamt spreche.[843] Dies bestätigte Dieter Lenzen für die HRK in seinem Verdikt gegen den Entwurf. Er beschwor die Parlamentarierinnen und Parlamentarier, dass bundesweit auf diesen Gesetzgebungsprozess geschaut werde und dass das, was hier beschlossen werde, möglicherweise hochschulpolitisch bundesweite Signalwirkung haben könne.[844] Andreas Musil von der Uni Potsdam ordnete das Gesetzesvorhaben vor dem Ausschuss in die hochschulrechtlichen Tendenzen der Bundesrepublik ein: Aus seiner Sicht habe das Hochschulfreiheitsgesetz seinerzeit Furore gemacht, weil es einen sehr extremen Freiheitsgrad für die Hochschulen normiert habe, nun kehre NRW mit Hilfe dieses Gesetzes „sozusagen in die Normallage zurück […]."[845]

Es war wenig überraschend, dass die Universitäts- und Hochschulleitungen dem Gesetz eher skeptisch gegenüberstanden, da im Vergleich zur bestehenden Gesetzeslage ihre Kompetenzen beschnitten werden sollten. Diese Haltung war nicht repräsentativ für das Gros der Forscherinnen und Forscher sowie der Beschäftigten an den Hochschulen im Lande. Hier darf aus dem vorhandenen Quellenmaterial kein Fehlschluss gezogen werden.

---

ni 2014, 1-3. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1817 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 11. Juni 2014, S. 1-3. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1804 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 4. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1806 der Landesrektorenkonferenz der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 6. Juni 2014, S. 1-2. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1815 der Kanzlerinnen und Kanzler der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 11. Juni 2014, S. 1. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1827 des Deutschen Hochschulverbands vom 11. Juni 2014, S. 1. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1828 des Hochschullehrerbunds/Landesverband Nordrhein-Westfalen vom 12. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1830 der Hochschulrektorenkonferenz vom 12. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1833 der Vorsitzenden der Hochschulräte vom 12. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1811 von Arndt G. Kirchhoff, Kirchhoff Holding vom 10. Juni 2014, S. 1.

843 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der Gemeinsamen Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 18. Juni 2014, APr 16/589, S. 6.

844 Vgl. ebd., S. 21.

845 Vgl. ebd., S. 52.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Im Gegenteil wurde der Gesetzesentwurf an den Hochschulen vor Ort sehr viel heterogener aufgenommen, als es die Stellungnahmen der Hochschulleitungen nahelegen.

Zudem lehnten die „usual suspects" aus der Wirtschaft wie die IHK und die nordrhein-westfälischen Unternehmerverbände sowie das CHE und die Arbeitsgemeinschaft der Studentenwerke das Gesetz ab.[846] Auch die Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten konnte dem Gesetz wenig Positives abgewinnen.[847] Interessant ist, dass die Spitzen der Fachhochschulen anders als in vorangegangenen Gesetzgebungsverfahren gemeinsame Stellungnahmen abgaben. Die Leitungen der Universitäten gaben getrennte Stellungnahmen ab, stimmten allerdings als Anlage eine gemeinsame Synopse mit Änderungsvorschlägen ab. Die Leitungen der Universitäten wiesen in beiden Papieren darauf hin, dass ihre Stellungnahmen als einander wechselseitig ergänzend zu lesen seien. Es zeichnete sich ein allgemeiner Trend ab, wonach Rektorate/Präsidien sowie Kanzlerinnen und Kanzler ihre Einlassungen bündelten, um Einheit zu demonstrieren und kräftiger mit einer Stimme zu sprechen.

Dieser breiten Front der Gesetzesgegnerinnen und -gegnern standen nur vergleichsweise wenige dezidierte Befürworterinnen und Befürworter entgegen. Der spannendste Akteur in diesem Zusammenhang ist die Landespersonalrätekonferenz der Beschäftigten in Verwaltung und Technik, die sich anders als ihr Pendant bei den wissenschaftlich Beschäftigten in ihrer Stellungnahme dezidiert gegen den von den Hochschulleitungen gesetzten Tenor positionierten. Aus ihrer Sicht sei es begrüßenswert, dass das Land zukünftig „seiner Verantwortung für die Hochschulen und deren Beschäftigte wie auch Studierende wieder verstärkt nachkommen möchte." Und man wurde noch deutlicher: „Insoweit tritt die LPK auch nachdrücklich dem in der Öffentlichkeit durch die massive Kritik von Hochschulleitungen und Hochschulratsvorsitzenden entstandenen Eindruck, die Hoch-

846 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1831 der IHK NRW vom 12. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1813 der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen vom 11. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1832 des CHE vom 12. Juni 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1768 der Arbeitsgemeinschaft der Studentenwerke Nordrhein-Westfalen vom 16. Mai 2014.

847 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1825 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen und Universitätsklinika in der Trägerschaft des Landes Nordrhein-Westfalen - LPKwiss-NRW vom 12. Juni 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

schulen seien gegen das Hochschulzukunftsgesetz, entgegen."[848] Vor dem Ausschuss stellte Klaus Böhme an die Adresse von LRK-Präsidentin Gather klar: „Ein erklecklicher Teil unserer Hochschulen in diesem Land – die Anzahl der Beschäftigten in Technik und Verwaltung ist nicht gering – findet weite Teile des Gesetzes gut."[849] Weitere Befürwortung kam aus dem Bereich der Gewerkschaften: Der DGB und die Hans-Böckler-Stiftung unterstützten demonstrativ die rot-grüne Landesregierung,[850] wohingegen die Stellungnahme von ver.di[851] eher neutral abgewogen, aber doch insgesamt wohlwollend gehalten war.

Hinzu kamen noch einige abgestuft positive Rückmeldungen zu den Gesetzesplänen, so etwa von der Studierendenvertretung LAT NRW, vom linksorientierten Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und vom DLR.[852] Für die Fortschritte im Bereich der Gleichstellung fand die Landesgleichstellungskonferenz lobende Worte.[853] Verhalten positiv äußerte sich zudem Uwe Schneidewind in einem umfassenden, aus sozialwissenschaftlich-theoriegeleiteter Perspektive formulierten Gutachten für das Parlament. Darin wurde der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass mit dem Gesetzesentwurf eine neue gesellschaftliche Rückbindung des die vorangegangene Gesetzgebung dominierenden Leitbilds der „unternehmerischen Hochschule" verbunden sein könnte. Der Gesetzesentwurf tauge dazu, ein neues Gleichgewicht zwischen „politischer Rahmensetzung und hochschulbezogener Autonomie"[854] herzustellen.

---

848 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1824 der Landespersonalrätekonferenz vom 16. Juni 2014, S. 1.

849 Vgl. APr 16/589, S. 15.

850 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1790 des Deutscher Gewerkschaftsbunds vom 27. Mai 2014, S. 1. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung vom 12. Juni 2014.

851 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1781 von ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft/Landesbezirk Nordrhein-Westfalen vom 21. Mai 2014.

852 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1835 des Landes-ASten-Treffens Nordrhein-Westfalen (LAT NRW) vom 28. Mai 2014. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1809 des Bundes Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom 10. Juni 2014, S. 1. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1826 des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt vom 12. Juni 2014.

853 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1837 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes Nordrhein-Westfalen vom 12. Juni 2014.

854 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1838 von Uwe Schneidewind vom 12. Juni 2014, S. 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Damit kann vom allgemeinen Überblick zur Positionierung der Akteure auf die inhaltliche Debatte übergeleitet werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sollen zunächst die grundsätzlichen Pro- und Contra-Argumente zu den Gesetzesplänen einander gegenübergestellt werden, bevor anschließend einzelne Aspekte gesondert darzulegen sind.

Zunächst zur Pro-Seite: In der Stellungnahme des DGB steht zu lesen, dass der Gesetzesentwurf dem Leitbild einer „demokratischen, offenen und sozialen Hochschule“[855] folge. Die verstärkte ministerielle Steuerung wurde gelobt.[856] Der Entwurf wies aus Sicht der Hans-Böckler-Stiftung durch die Ministerialsteuerung und den Ausbau demokratischer Mitbestimmungsstrukturen in die richtige Richtung.[857] Der DGB legte seiner Stellungnahme eine vierunddreißigseitige Synopse bei, in der die einzelnen Gesetzesartikel minutiös durchgegangen und in die Kategorien „wir begrüßen“, „wir schlagen Änderungen vor“ und „wir lehnen ab“ eingeteilt werden.[858] Eine solch detaillierte und übersichtlich aufbereitete Kommentierung des Gesetzesvorhabens war bis dato für eine Gewerkschaft in hochschulpolitischen Angelegenheiten eher ungewöhnlich und sticht unter den anderen vorgelegten Stellungnahmen in besonderer Weise hervor. Die Leitungen der FHs legten ihrer Stellungnahme eine ungleich gröbere und weniger übersichtliche Liste von Formulierungsänderungswünschen zu einzelnen Bestimmungen im Anhang zu ihrer Stellungnahme bei.[859]

Die Gewerkschaften waren in der Formulierung der Begutachtungen bemerkenswert klar an der Seite von Rot-Grün. Dies gilt vor allem für die Stellungname des DGB – keines der hier insgesamt 37 untersuchten Dokumente fiel in Form und Inhalt so positiv aus. Deutlich reservierter, aber in der Sache doch zustimmend äußerte sich der linksgerichtete Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Stärkung der politischen Verantwortung des Landes und zur Erweiterung hochschulinterner Mitbestimmung.[860] Aus Kreisen von Studierendenvertretungen wurde immerhin das erkennbare Bemühen um eine Korrektur des Hochschulfreiheitsgesetzes und des ihm zu Grunde liegenden Leitbilds der Hochschule

855 Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 1.
856 Vgl. ebd., S. 2.
857 Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 1.
858 Vgl. Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 5-38.
859 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 3-20.
860 Vgl. Stellungnahme 16/1809 des Bundes Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für gut befunden,[861] wenngleich sich die Vertretungen der Studierenden allenfalls zu einer konditionierten Zustimmung durchringen konnten.

Diesen sehr wenigen und zum Teil auch nur abgestuft positiven Stellungnahmen stand ein ganzes Arsenal an scharf formulierten Contra-Positionierungen entgegen: Die universitären Leitungen kritisierten, dass seit 2011 viel Zeit für einen Dialogprozess verstrichen sei, ohne dass die eigenen Positionen hinreichend Gehör gefunden hätten. Zudem hätte man sich lieber eine Evaluierung des bestehenden Hochschulgesetzes gewünscht, bevor überhaupt ein neues Gesetz in Betracht gezogen worden wäre.[862] Die Universitätsleitungen bezeichneten es als „unverantwortlich, dass eine umfangreiche Gesetzesnovellierung ohne unabhängige Evaluation des bestehenden Hochschulgesetzes durchgeführt"[863] werde. Das Hochschulfreiheitsgesetz habe einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die Eigenverantwortung der Hochschulen bedeutet, zu dessen Rücknahme keinerlei Anlass bestehe.[864] Der Entwurf greife erheblich in die funktionierende Binnenstruktur der universitären Gremien ein.[865] Es sei in keiner Weise nachvollziehbar, warum die gerade erst eröffneten neuen Handlungsspielräume wieder eingeengt werden sollten.[866] „Die Fenster, die mit dem Hochschulfreiheitsgesetz aufgestoßen wurden, um frische Luft durch Ministerium und Universitäten wehen zu lassen, sollen wieder verriegelt werden."[867] Sehr deutlich drückte es die Landesrektorenkonferenz am Ende ihrer Stellungnahme aus: „Sollte der Regierungsentwurf in seiner jetzigen Form Gesetz werden, wird dies den Hochschul- und Wissenschaftsstandort NRW nachhaltig schwächen und nicht nur im Ländervergleich zurückwerfen."[868] Ins gleiche Horn stieß die HRK: „Der Entwurf stellt den Versuch des massiven Eingriffs des Landes in die Wissenschaftsfreiheit sowohl in der Forschung als auch in der Lehre dar. Er ist gekennzeichnet durch eine besonders hohe Regelungsdichte und überbordende Bürokratisierung."[869] Vor dem Ausschuss legte Dieter Lenzen für die HRK verbal

861 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1849 des Studierenden Heraldo Hettich vom 11. Juni 2014.
862 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 2-3.
863 Stellungnahme 16/1817 der LRK, S. 1.
864 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 3.
865 Vgl. ebd., S. 9.
866 Vgl. Stellungnahme 16/1817 der LRK, S. 2.
867 Werner Müller-Esterl: Zurück in alte Muster, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. September 2014.
868 Stellungnahme 16/1817 der LRK, S. 5.
869 Stellungnahme 16/1830 der HRK, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

noch eine Schippe darauf: „Wir haben den Eindruck, dass dieser Entwurf im Grunde den Geist des autoritären Staats repräsentiert, der in hohem Maße von Kontrolle und Kontrolllust gekennzeichnet ist."[870] Auch von Seiten der Fachhochschulen wurde ein „tiefes Misstrauen gegenüber den Hochschulen"[871] beklagt und moniert, dass die „ausgewogene Balance zwischen notwendiger Hochschulautonomie und staatlicher Verantwortung"[872] verlorengegangen sei. In gleicher Manier sahen die Unternehmerverbände den „grundlegende[n] Kurswechsel in der Hochschulpolitik zurück zu einer Detailsteuerung durch das Land" als „schwere[n] Rückschlag für den Wissenschafts- und Forschungsstandort NRW."[873]

Die Bonner Staatsrechtler Wolfgang Löwer und Klaus F. Gärditz verliehen in ihrer für den DHV verfassten Stellungnahme ihrer Enttäuschung Ausdruck, dass „die in den letzten Jahren erbrachten Leistungen der in Forschung und Lehre an nordrhein-westfälischen Hochschulen Tätigen nicht wertgeschätzt, sondern durch die Einführung vielfältiger Kontrollmechanismen geringgeschätzt" würden. Der Entwurf werde von „leistungshemmendem Misstrauen bestimmt."[874] Der DHV lobte trotz verschiedener Schwächen im Detail die Wirkung des Hochschulfreiheitsgesetzes und positionierte sich entschieden gegen die Novellierung.[875] Der Hochschullehrerbund reflektierte den Freiheitsbegriff, der der aktuellen Hochschulgesetzgebung seit geraumer Zeit zu Grunde liege, kritisch: Nicht die Freiheit von Hochschulleitungen sei zweckdienlich, sondern diejenige der einzelnen Hochschullehrerinnen und -lehrer. Aus dieser Grundüberlegung heraus seien viele der neuen Steuerungsregelungen zur kritisieren.[876] Vielfach wurde moniert, dass die bisherige Autonomie der Hochschulen drastisch reduziert werden solle. Auch wenn der durch das Hochschulfreiheitsgesetz geschaffene Status der Hochschulen als Körperschaft formal unangetastet bleibe und man nicht wieder auf eine staatliche Körperschaft zurück geführt werde, werde in der Summe der vorgesehenen Maßnahmen das Maß an Autonomie so weit zurück gefahren, dass mit dem Status „lediglich noch eine Fassade aufrechterhalten" werde.[877]

---

870 APr 16/589, S. 21.
871 Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 1. – Vgl. APr 16/589, S. 7.
872 Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 1.
873 Stellungnahme 16/1813 der Unternehmensverbände NRW, S. 1-2.
874 Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 1.
875 Vgl. ebd., S. 2-3.
876 Vgl. Stellungnahme 16/1828 des HLB, S. 1-2.
877 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1829 von Prof. Dr. Christian von Coelln, Uni Köln vom 12. Juni 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

So weit zu den grundsätzlichen Positionierungen pro und contra Hochschulzukunftsgesetz. Die Einzelaspekte werden entlang der drei großen, von der Regierung in den Gesetzesbegründungen genannten Bereiche strukturiert sowie durch einige weitere Themen ergänzt:

(1) Reformen in der Governance an den Hochschulen: In diesem ersten großen Bereich stand der anvisierte Landeshochschulentwicklungsplan im Fokus der Auseinandersetzung. Viele Hochschulleitungen opponierten gegen dieses zentrale Steuerungsinstrument, mit dem ihnen die aus ihrer Sicht durch das Hochschulfreiheitsgesetz gegebenen Handlungsspielräume genommen werden sollten: Die Rolle des Parlaments werde beschnitten und der Exekutive werde ein „äußerst weite[r] Handlungsspielraum" eröffnet, so die FH-Spitzen.[878] Die Verwaltungsspitzen der Universitäten und der DHV forderten, dass die Rolle des Parlaments in Bezug auf den Hochschulentwicklungsplan gestärkt werden müsse.[879] Die Universitätsrektorinnen und -rektoren gingen noch einen Schritt weiter und schlugen anstelle des Hochschulentwicklungsplans ein moderiertes Zusammenwirken zwischen Ministerien und Hochschulen als moderne Form der zukunftstauglichen Weiterentwicklung der Hochschullandschaft in NRW vor.[880] Man sei entschieden gegen „Rahmenvorgaben, die wie Gesetze wirken, aber nicht das Parlament passiert haben."[881] Es kam in diesem Bereich zu überraschenden Positionierungen, die nicht unbedingt zu erwarten waren: Die Hans-Böckler-Stiftung, die die Stärkung der ministeriellen Steuerung grundsätzlich begrüßte, forderte eine weitergehende Beteiligung des Parlaments, das den Landeshochschulentwicklungsplan final beschließen müsse.[882] Auf der anderen Seite lobte gerade das CHE die vorgesehene Entwicklungsplanung des Hochschulwesens, da Hochschulautonomie in seinen Augen auf „funktionierende Selbststeuerung der Hochschulen und staatliche Steuerung"[883] angewiesen sei. Im Grundsatz lehnte das CHE die Zielrichtung des Gesetzes wie oben gesehen ab. Vor dem Ausschuss diagnostizierte die CHE-Vertreterin dem Ministerium ein „Emptiness-Syndrom": Ähnliche Reaktionsmuster zeigten Eltern, wenn die Kinder flügge und in die Freiheit entlassen würden: „Wenn man das Hochschulzukunftsgesetz liest, könnte man den Eindruck gewinnen, es sei das Ziel

878 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 1, S. 4-5.
879 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 7. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 6.
880 Vgl. Stellungnahme 16/1817 der LRK, S. 3. – Vgl. APr 16/589, S. 6-7.
881 APr 16/589, S. 6.
882 Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 2.
883 Stellungnahme 16/1832 des CHE, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

des Ministeriums, die Hochschulen […] wieder in die Kinderzimmer zu befördern."[884]

(2) Reformen in der Verfasstheit der Hochschulen: Wie oben erwähnt wurde die rechtliche Grundstruktur der Hochschulen (§ 2 Abs. 1 HZG), anders als ursprünglich verlautbart worden war, im Kern nicht angetastet. Dies wurde von verschiedenen *stakeholdern* wie beispielsweise dem DHV begrüßt.[885] Dennoch gab es einige Hinweise und zum Teil massive Kritik an den geplanten Änderungen zu den verschiedenen Gremien und Verfahren:

Im Zentrum der Auseinandersetzung stand wie nicht anders zu erwarten der *Hochschulrat*. Dass die Kompetenzen des Hochschulrats nicht wie im Vorfeld angekündigt gravierend beschnitten wurden, fiel auch dem CHE auf. Daher hob das CHE dies in seiner Stellungnahme, die ansonsten überwiegend negativ ausfiel, als einen der wenigen positiven Aspekte des Gesetzesentwurfes hervor.[886] Auch die FH-Spitzen zeigten sich mit den Regelungen zum Hochschulrat im Großen und Ganzen zufrieden.[887] Dennoch bot die Beschneidung der Kompetenzen des Hochschulrats Anlass zur Kritik: Die Unternehmerverbände standen der Beschneidung der Kompetenzen der Hochschulräte kritisch gegenüber.[888] Die Vorsitzenden der Hochschulräte selbst wendeten sich in ihrer Stellungnahme gegen Änderungen an der aus ihrer Sicht bislang gut eingespielten Praxis.[889] Der DHV hielt an seiner grundsätzlichen Kritik am Hochschulrat fest, die vor allem daraufhin abzielte, dass dieser ein Hochschulorgan sein solle, ohne dass seine Mitglieder von den Mitgliedern der Hochschule unmittelbar gewählt werden könnten. Die neuen Regelungen zu internen und externen Mitgliedern führten ebenso zu weiteren Unklarheiten wie die neue Regelung, dass die Aufsicht über die Hochschulen nun sowohl beim Hochschulrat wie auch beim Ministerium liegen solle.[890] Studierendenvertretungen und Gewerkschaften wiederum gingen die Beschneidungen der Befugnisse der Hochschulräte nicht weit genug. Man sprach sich u.a. für eine verbindliche Geschlechterquote und Abberufbarkeit einzelner

884 APr 16/589, S. 57.
885 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 4.
886 Vgl. Stellungnahme 16/1832 des CHE, S. 2-3.
887 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 9.
888 Vgl. Stellungnahme 16/1813 der Unternehmensverbände NRW, S. 8-9. – Stellungnahme 16/1811 von Kirchhoff Holding, S. 3.
889 Vgl. Stellungnahme 16/1833 der Vorsitzenden der Hochschulräte.
890 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 10-11.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Mitglieder durch die Landesregierung aus.[891] Zudem solle die in § 16 (4) HZG vorgesehene Letztentscheidungsbefugnis bei Streitfragen dem Senat anstelle des Hochschulrats übertragen werden.[892] Unabhängig von diesen Forderungen wurde eine Abschaffung allerdings auch von diesen Seiten nicht mehr gefordert. Dafür sinnbildlich steht auch das Statement von Sonja Lohf für das LAT NRW vor dem Ausschuss: „Der [sic!] Hochschulrat lehnt das LAT NRW als zentral legitimiertes Gremium vollkommen ab. Dieses sollte ausschließlich als beratendes Gremium arbeiten, nicht aber über die Ausrichtung der Hochschule befinden."[893] Hier war klar von Ablehnung der aktuellen Verfasstheit, nicht von grundsätzlicher Abschaffung die Rede.

Ein weiterer Aspekt, bei dem die Meinungen auseinandergingen, waren die Regelungen zu den *Rektoraten bzw. Präsidien*: Ein neutrales Gutachten der Uni Potsdam wies darauf hin, dass die starke Stellung der Hochschulleitung, wie sie vom Hochschulfreiheitsgesetz implementiert worden war, mit dem neuen Gesetzesvorhaben im Grundsatz nicht angetastet werde. Damit reihe sich Nordrhein-Westfalen in einen bundesweiten hochschulpolitischen Trend ein, dessen Umkehr nicht zu erwarten stehe.[894] Auch in diesem Punkt zeigt sich mehr Kontinuität zum Hochschulfreiheitsgesetz, als es in der öffentlichen Debatte wahrgenommen wurde. Dennoch wurden bestimmte Änderungsideen sehr kritisch gesehen: Die nach § 17, Abs. 2 HZG vorgesehene Einrichtung eines studentischen Prorektors bzw. einer studentischen Prorektorin wurde von den Leitungsebenen der Hochschulen aus rechtlicher Perspektive problematisch bewertet.[895] Darüber hinaus befürchteten die Universitätsspitzen eine gewisse Intransparenz durch die vorgesehene Aufsichtspflicht bei Ministerium und Hochschulrat.[896] Der DHV begrüßte zwar die Erweiterung der Kompetenzen des Senats bei der Wahl von Rektoren/Präsidien, sah es aber als gesetzgeberische Versäumnis an, dass kein Lösungsansatz für Patt-Situationen vorgesehen war.[897] Die in § 25 HZG vorgesehene Regelung, dass die zuvor sehr star-

891 Vgl. Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 12. – Vgl. Stellungnahme 16/1835 des LAT NRW, S. 5. – Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 4-5.
892 Vgl. Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 12.
893 Vgl. APr 16/589, S. 17.
894 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1810 von Andreas Musil, Universität Potsdam vom 10. Juni 2014, S. 3.
895 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 8.
896 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 10.
897 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 9.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ken Kanzlerinnen/Kanzler künftig als weisungsgebundene Vizepräsidentinnen/Vizepräsidenten agieren sollten, wurde als schwerwiegende Degradierung dieses Amtes gesehen.[898]

Die Stärkung der *Senate* im Zusammenspiel mit Rektoraten/Präsidien und Hochschulräten wurde von Studierendenvertretungen und Gewerkschaften begrüßt.[899] Gleiches galt für die Hans-Böckler-Stiftung, die noch eine zusätzliche Kompetenzerweiterung des Senats durch die Zustimmung zum Hochschulentwicklungsplan forderte.[900] Allerdings kritisierten Gewerkschaften und Studierende die unzureichende Verankerung der Viertelparität unter Verweis auf entsprechende Wahlkampfversprechen.[901] In der Tat war dies – wie in Kapitel 4.2.2.1 gesehen – ein zentrales rot-grünes Wahlkampfversprechen gewesen, das nicht vollumfänglich eingelöst wurde. Die Hans-Böckler-Stiftung forderte eine Begrenzung der Stimmengewichtung bei der Gruppe der Hochschullehrenden.[902] Immerhin: Ein aus neutraler Perspektive verfasstes Gutachten der Uni Potsdam bewertete die geplanten Änderungen sehr wohlwollend. Die Stärkung des Senats korrigiere die vorige Schieflage im Verhältnis zur Macht des Hochschulrats.[903] Die Leitungen der Hochschulen standen der neuen Zusammensetzung des Senats kritisch gegenüber, wenn sie auch dessen direkte Beteiligung an der Wahl der Hochschulleitungen begrüßten. Die Fachhochschulen sprachen sich nachdrücklich für die Beibehaltung der Professorinnen- und Professorenmehrheit aus.[904] Gleiches galt für die Universitäten, die die Neuzusammensetzung der Senate noch grundsätzlicher kritisierten.[905] Die Unternehmerverbände bezeichneten die Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten rundheraus als „unnötig".[906]

Ein gemischtes Meinungsbild ergab sich zu den neu vorgesehenen Gremien der *Hochschulkonferenz* (§ 22b HZG) und des *Studienbeirats* (§ 28 (8) HZG). Die Neuschaffung einer Hochschulkonferenz wurde vielfach als unnötig bezeichnet.[907] „Zusätzliche Gremien und Beauftragte – so gut sie

898 Vgl. ebd., S. 12-13.
899 Vgl. Stellungnahme 16/1835 des LAT NRW, S. 4. – Vgl. Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 2.
900 Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 5.
901 Vgl. Stellungnahme 16/1835 des LAT NRW, S. 5.
902 Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 3.
903 Vgl. Stellungnahme 16/1810 von Andreas Musil, S. 3.
904 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 9-10.
905 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 10.
906 Vgl. Stellungnahme 16/1813 der Unternehmensverbände NRW, S. 10.
907 Vgl. etwa Stellungnahme 16/1832 des CHE, S. 5-6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

gemeint sein mögen – belasten die Hochschulen und erfordern Ressourcen,“[908] so Martin Sternberg als Vorsitzender der FH-Präsidien vor dem Ausschuss. Insbesondere die Neuschaffung des Studienbeirats neben den Fakultäts- und Fachbereichsräten leuchtete den FH-Leitungen nicht ein.[909] Nach Ansicht des HLB sollte die Installation des Studienbeirats den Hochschulen freigestellt werden.[910] Explizite Unterstützung gab es hingegen für die neu vorgesehene Möglichkeit, das Amt des Dekans bzw. der Dekanin auch hauptberuflich ausüben zu können (§ 27 (4) HZG). Diese Regelung, so die weitgehend einhellige Meinung, werde dem Wandel dieses Amtes gerecht und eröffne in der akademischen Welt neue Karriereperspektiven neben der klassischen Professur.[911] Mehrheitlich positiv waren die Reaktionen auf Einführung der neuen Kategorie der „Lecturer“ unterhalb der Ebene der Professur § 44 (2) HZG, als problematisch hingegen wurde die Verankerung von Akademischen Räten auf Zeit (§ 44 (6) HZG) gesehen.[912]

(3) *Maßnahmen zu Studium, Diversity und guten Arbeitsbedingungen*: Wesentliche Punkte, die für die Lebenswelt der Studierenden relevant waren, waren die Abschaffung der Anwesenheitspflicht (§ 64 HZG), die Stärkung des Teilzeitstudiums (§§ 48, 62a HZG) und die Beschränkung der Anzahl der Prüfungsleistungen (§ 63 HZG). Diese Maßnahmen wurden von Seiten der Studierendenvertretungen und der Gewerkschaften begrüßt.[913] Kritik gab es für die nach wie vor nicht vorgesehene Garantie auf einen Masterplatz, die für die Studierenden ein wichtiges Anliegen darstellte.[914] Die Debatte fokussierte sich stark auf das Thema Abschaffung der Anwesenheitspflichten, das an den Hochschulen vor Ort ebenso prominent wie kontrovers diskutiert wurde.[915] Während die Studierenden sich über

908 APr 16/589, S. 7.
909 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 11-12.
910 Vgl. Stellungnahme 16/1828 des HLB, S. 3.
911 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 11.
912 Vgl. Stellungnahme 16/1790 des DGB, S. 20.
913 Vgl. ebd., S. 2. – Vgl. Stellungnahme 16/1835 des LAT NRW vom 28. Mai 2014, S. 2.
914 Vgl. APr 16/589, S. 17.
915 Vgl. hierzu Jürgen Kaube: Ist Dasein förderlich?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. November 2011. – Julia Nolte: Ich bin dann mal da, in: Die Zeit vom 10. Mai 2012. – DHV: Resolution des 63. DHV-Tags, Mehr Freiheit – weniger Kontrolle: Zur Präsenzpflicht bei Lehrveranstaltungen, DHV-Jahresbericht 2012, Bonn 2012, S. 27. – Manuel J. Hartung/Robert Pausch: Soll man Studenten zwingen, im Hörsaal zu sitzen?, in: DIE ZEIT vom 4. Januar 2018. – Eine sehr abgewogene Argumentation aus Studierendenperspektive findet sich bei Jakob Horneber/Marco Penz: Anwesenheitspflicht von Studierenden in

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

diese Neuerung freuten, wurde die Regelung von den Universitätsspitzen kritisch gesehen: Die Gesetzesbegründung erwecke den Anschein, der Besuch eines Seminars sei grundsätzlich nicht mehr anwesenheitspflichtig. Stattdessen wurde eine Regelung angeregt, der zufolge in universitären Lehrveranstaltungen grundsätzlich Anwesenheitspflicht bestehe und eine Abweichung nur in begründeten Ausnahmefällen möglich sei.[916] Interessanterweise begrüßte der in vielen anderen Aspekten den rot-grünen Anliegen skeptisch gegenüberstehende DHV die Neuregelungen zu den Anwesenheitspflichten.[917]

Was Fragen der Gleichstellung angeht, wurden die vorgesehenen Neuerungen weitgehend für sinnvoll befunden. Das galt etwa für die in § 11c HZG vorgesehene geschlechtergerechte Gremienbesetzung sowie die erstmalige gesetzliche Verankerung des Kaskadenmodells. Es wurde jedoch der Wunsch zum Ausdruck gebracht, das finale Gesetz solle auch Bestimmungen zu den konkreten Verfahren enthalten, wie die Neuregelungen umgesetzt werden sollten.[918] Besonders kritisch sticht in diesem Zusammenhang die von den Bonner Staatsrechtlern Löwer und Gärditz verfasste Stellungnahme des DHV hervor, die dem Gesetzesentwurf im Bereich Geschlechterparität eine Überlagerung der inhaltlichen und fachlichen Repräsentanz durch ideologische Komponenten attestiert.[919] Auch die in § 24 HZG vorgesehene Aufgabenbeschreibung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten erachteten die beiden Professoren für rechtswidrig, weil sie geschlechterspezifisch diskriminierend nur auf die Belange von Frauen ausgerichtet sei.[920] Diese Einlassung stellte in dieser Schärfe im Gesamttableau der Stellungnahmen eine Ausnahme dar.

Im Bereich *gute Arbeitsbedingungen* für Beschäftigte an Hochschulen sah die Hans-Böckler-Stiftung unvermindert Handlungsbedarf und forderte eine Präzisierung der vorgesehenen Regelungen mit mehr Verbindlichkeiten.[921] Aus Sicht der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten blieb der Entwurf, auf den man nach eigenem Bekunden nach der Fundamentalopposition gegenüber dem Hochschulfreiheitsge-

---

Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Zur Reichweite der Studierfreiheit, in: Wissenschaftsrecht 2 (2014), S. 150-172.

916 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 14.
917 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 15-16.
918 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 7. – Vgl. APr 16/589, S. 18.
919 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 8.
920 Vgl. ebd., S. 12.
921 Vgl. Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

setz viele Hoffnungen gesetzt habe, hinter allen Erwartungen zurück.[922] Man vermisse rechtlich verbindliche Bestimmungen. U.a. wurde gefordert, die Lehraufträge zu großen Teilen in sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse zu überführen.[923] Die prekären Beschäftigungsbedingungen eines großen Teils des wissenschaftlich beschäftigten Personals sollten weiterhin ein hochschulpolitisches Problem bleiben.

(4) Weitere Aspekte: Das oben bereits beschriebene Entgegenkommen in Bezug auf die *Transparenzklausel* (§ 71a HZG) ging den Unternehmensvertretungen und der IHK noch immer nicht weit genug. Die Industrie- und Handelskammern wendeten sich grundsätzlich gegen die vorgesehene Erweiterung der Transparenzpflichten bei Drittmittelprojekten, die sie aus ihrer Sicht als innovationshemmend und wirtschaftsunfreundlich betrachteten.[924] Die Konzession, dass die Geldgebenden nun erst nach Abschluss eines Projekts veröffentlicht werden mussten, genügte ihnen nicht. Auch die mit ähnlicher Intention von Rot-Grün im Gesetz festgeschriebene *Friedensklausel* (§ 3 Abs. 6 HZG) war nach Einschätzung des DHV verfassungswidrig – mit dem zentralen Argument, dass Wissenschaft als solche immer zweckfrei sei.[925] Im Bereich der *Akkreditierung* drangen die Fachhochschulen und das CHE darauf, neben der Programm- auch die Systemakkreditierung in § 7 (1) HZG des Hochschulzukunftsgesetzes explizit zu erwähnen.[926] Ansonsten spielte dieses für die Weiterentwicklung der Bologna-Ziele eigentlich zentrale Gebiet insgesamt keine nennenswerte Rolle.

Auch das seit längerem zwischen Universitäten und Fachhochschulen gärende *Streitthema Promotion* durfte nicht fehlen: Die Fachhochschulen forderten den Einbezug von FH-Promotionen als Modellversuch, wenngleich auch kein flächendeckendes institutionalisiertes Promotionsrecht.[927] Ebenso positionierte sich der Hochschullehrerbund.[928] Den Universitäten auf der anderen Seite ging bereits die in § 67 HZG vorgesehene Möglichkeit der parallele Einschreibung von Doktorandinnen und Doktoranden auch an einer FH zu weit.[929] Auch der DHV drang darauf, an der

922 Vgl. Stellungnahme 16/1825 der LPKwiss-NRW, S. 1.
923 Vgl. APr 16/589, S. 13-14.
924 Vgl. Stellungnahme 16/1831 der IHK NRW.
925 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 5.
926 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 6. – Vgl. Stellungnahme 16/1832 des CHE, S. 6.
927 Vgl. Stellungnahme 16/1804 der FH-LRK, S. 16-17. – Vgl. APr 16/589, S. 8.
928 Vgl. Stellungnahme 16/1828 des HLB, S. 3.
929 Vgl. Stellungnahme 16/1808 der Uni-Kanzler, S. 14.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

grundsätzlichen Haltung, FHs kein Promotionsrecht einzuräumen, nichts zu verändern.[930] Es war dies der einzige Punkt, bei dem Universitäten und Fachhochschulen sich dezidiert gegeneinander positionierten, wobei man ansonsten in der Ablehnung wesentlicher Neuerungen der Gesetzesnovellierung auf derselben Seite stand.

Bemerkenswert war die Kritik am *Änderungsgesetz zu den Studierendenwerken*.[931] Die Arbeitsgemeinschaft der Studentenwerke klagte über Finanzzwänge und lobte die eigene wirtschaftliche Effizienz; die Anpassungen im Studierendenwerksgesetz adressierten die Zukunftsfragen der Studierendenwerke nicht.[932] Die Universitätsleitungen stellten sich hinter diese von den Studierendenwerken geäußerte Kritik,[933] wohingegen die Hochschulleitungen der FHs die geplanten Änderungen in weiten Teilen unterstützten, allerdings die Zusammensetzung der Verwaltungsräte und den ministeriellen Genehmigungsvorbehalt bei Unternehmensgründungen oder -beteiligungen nach wie vor kritisch sahen.[934] Während die Fachhochschulleitungen die Ausweitung von Studierendenvertretern in den Verwaltungsräten kritisch sah, forderte das Landes-ASten-Treffen NRW noch zwei weitere Vertreter für die Studierenden in diesem Gremium. Eine weitere Stärkung der Verwaltungsräte war auch ein Anliegen der Gewerkschaft Ver.di.[935]

4.2.2.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Der Eingang aller Stellungnahmen und die umfassenden Expertenanhörungen hatten noch vor der parlamentarischen Sommerpause 2014 stattgefunden. Auf die Zielgerade bog die Novellierung Anfang September nach den Sommerferien ab: SPD und Grüne zeigten sich in der Auswertung

930 Vgl. Stellungnahme 16/1827 des DHV, S. 3.
931 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 32. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 28. Mai 2014, APr 16/576.
932 Vgl. Stellungnahme 16/1768 der Studentenwerke NRW, S. 6.
933 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1787 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten NRW und der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 22. Mai 2014.
934 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1775 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen in NRW und der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 20. Mai 2014, S. 1.
935 Vgl. Stellungnahme 16/1781 von ver.di.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Expertise für Änderungen offen. Der Regierungsentwurf sei nicht der Endpunkt und man werde Anregungen aufnehmen, die die Grundphilosophie des Gesetzesentwurfs noch stärker verdeutlichen würden.[936] Die Regierungsfraktionen legten einen dreiundzwanzigseitigen Änderungsantrag vor.[937] Die Oppositionsfraktionen beharrten auf ihren Kritikpunkten und wiesen auf die außerordentlich große Ablehnungsfront von Seiten der Expertinnen und Experten hin, die für ein Gesetzesvorhaben in dieser Schärfe ungewöhnlich sei.[938] Ministerin Schulze (SPD) meldete sich – obwohl sie persönlich zugegen war – in der Ausschusssitzung nicht für einen Wortbeitrag.[939] Im Ergebnis wurde der Wissenschaftsgesetzentwurf der Piraten abgelehnt und der Hochschulzukunftsgesetzesentwurf der Landesregierung gemeinsam mit dem Änderungsantrag sowohl vom Wissenschaftsausschuss als auch vom Gleichstellungsausschuss mit den Mehrheiten der Regierungsfraktionen angenommen.[940]

Was waren die wichtigsten Änderungen? Im Kern lässt sich festhalten, dass es zu keinen grundstürzenden Umgestaltungen im Vergleich zum Regierungsentwurf kam.[941] Der Kritik von Seiten der hochschulpolitischen *stakeholder* und aus den Reihen der Opposition kam man am ehesten noch in Bezug auf das Governance-Element des Hochschulentwicklungsplans entgegen: Nun sollten das Ministerium und der Landtag im Einvernehmen Eckpunkte der Hochschulpolitik als Planungsgrundsätze festlegen und die Letztentscheidung über den Landeshochschulentwicklungsplan wurde beim Landtag verortet (§ 6, Abs. 2, Satz 1, Abs. 4, Satz 1, Abs. 5 HZG). Zudem wurden die Hochschulleitungen durch Anhörung vor der Erstellung von Rahmenvorgaben beteiligt (§ 16 Abs. 1a, Satz 1 HZG). Die Änderungen bezogen sich also vor allem auf Details. An der grundsätzlichen Ausgestaltung des Landeshochschulentwicklungsplans hielt die Regierung unvermindert fest.

---

936 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 35. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 3. September 2014, APr 16/642, S. 6-7.

937 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 3. September 2014, Drs. 16/6694, S. 254-279.

938 Vgl. APr 16/642, S. 9-11, 19-20.

939 Vgl. ebd., S. 33.

940 Vgl. ebd., S. 33-34. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 23. Sitzung des Ausschusses für Frauen, Gleichstellung und Emanzipation vom 3. September 2014, APr 16/641, S. 1-3.

941 Vgl. hierzu zu und zum folgenden die Änderungen samt Begründungen in: Drs. 16/6694, S. 254-279.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ferner wurde ein neuer § 67a HZG eingefügt, mit dem FH-Absolventinnen und -Absolventen ein diskriminierungsfreier Zugang zu kooperativen Promotionen[942] ermöglicht werden sollte. Eine weitere Veränderung sah unter dem Transparenzparadigma die Offenlegung von Rektorinnen- und Rektorengehältern vor. Für diese Idee hatte die Opposition aus verständlichen Gründen nur Hohn, Spott und Zynismus übrig,[943] da dies gerade im Lichte der Gehälteraffäre vom Februar unfreiwillig wie die nachträgliche Legalisierung des Datenlecks aus dem Ministerium erscheinen musste – unabhängig davon, wie man sich grundsätzlich zu dieser Idee positionierte. Unter dem Rubrum Transparenz bekannten sich die Regierungsfraktionen zur Berücksichtigung von wirtschaftlichen Interessen bei den Drittmitteln.[944] Allerdings war man hier den geäußerten Bedenken bereits vor der parlamentarischen Befassung durch die Nachverlagerung der Offenlegung von Drittmittelgebern entgegen gekommen.

In Kernbereichen des Gesetzes wurden die Regelungen im Detail noch etwas weiter ausgearbeitet. Das galt für den Bereich Gleichstellung: Bei der künftigen Evaluation des Gesetzes wurden die Hochschulen dazu verpflichtet, bei Bedarf geschlechterspezifische Daten zur Verfügung zu stellen (§ 7, Abs. 2, Satz 3); zudem sollten Frauen durch vermehrte Wahrnehmung von Gremienpflichten nicht benachteiligt werden (§ 10, Abs. 2 Satz 1). Weiterhin sollte Doktorandinnen und Doktoranden im Sinne der Demokratisierung zusätzlich die Möglichkeit eingeräumt werden, ein eigenes Gremium auf Fachbereichsebene zu bilden (§ 11 Abs. 1 Satz 3). Die Regelungen zum Teilzeitstudium sollten engmaschiger auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden (§§ 48 Abs. 8, 62a).

Unter dem Strich wird man der FDP-Politikerin Angela Freimuth (FDP) schwer widersprechen können, die in der zweiten Lesung ätzte: „Gerade die Ankündigung der Grünen, kein Gesetz verlasse das Parlament, wie es hineinkomme, klingt wie Hohn angesichts der im Beratungsverfahren tatsächlich von SPD und Grünen vorgenommenen Änderungen.“[945] Entkleidet man diese Aussage von der üblichen Polemik, bleibt ein wahrer Kern. Der finale Gesetzesentwurf entsprach in weiten Teilen der ins Parlament

942 Vgl. hierzu eine Übersicht zu den Regelungen in verschiedenen Ländern o. V.: Kooperative Promotionsverfahren. Ein Ländervergleich, in: Forschung & Lehre 11 (2018), S. 968-969.

943 Vgl. APr 16/642, S. 9, 14.

944 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen vom 10. September 2014, Drs. 16/6751, S. 6.

945 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/66 vom 11. September 2014, S. 6649-6664, S. 6656.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu Beginn eingebrachten Vorlage. Den Kritikerinnen und Kritikern aus dem gegnerischen Lager kam man nur in wenigen Details entgegen, im Großen und Ganzen verließ das fertige Gesetz den Landtag so, wie es in der Vorlage zu Beginn ausgesehen hatte. Das mediale Echo bei der Verabschiedung blieb verheerend. Das „freundlichste" Urteil ließ sich noch der WAZ entnehmen:

> „Das ‚Hochschulzukunftsgesetz' wird den nordrhein-westfälischen Universitäten im Kampf um Exzellenz keinen messbaren Nutzen bringen, aber wohl auch keinen allzu großen Schaden anrichten. Das ist vielleicht das Beste, was man nach einer völlig aus dem Ruder gelaufenen Reformdebatte sagen kann."[946]

Die dieser Entscheidung vorangehende parlamentarische Debatte samt der Entschließungsanträge zur zweiten Lesung[947] standen im Zeichen der rhetorisch zugespitzten Auseinandersetzung, die manchem Redner bereits wie ein „Tiefpunkt der parlamentarischen Debattenkultur"[948] vorkam. Die Wortführer von CDU und FDP schossen sich auf Ministerin Schulze (SPD) ein, deren Vorgänger von Brunn über Kraft bis Pinkwart sie parteiunabhängig lobten, wohingegen Schulze eine „Degeneration des Wissenschaftssystems"[949] unterstellt wurde. Auch sonst wurde scharfes Geschütz aufgefahren: Die Landeshochschulentwicklungspläne wurden in einen Zusammenhang mit dem Parlamentarismusverständnis der DDR gebracht.[950]

Zu einem veritablen Eklat, der auch medial Beachtung fand, kam es zum Einstieg des Debattenbeitrags von Angela Freimuth (FDP). Zum Beginn ihrer Rede stellte sie mit dem Begriff „Freiheitsrechte" einen Zusammenhang mit dem 11. September 2001 her, also mit den islamistischen Terroranschlägen auf das Pentagon und das World Trade Center, und sprach dann in einem Atemzug von der „Beendigung der Freiheitsrechte" an den NRW-Hochschulen am 11. September 2014.[951] Damit provozierte sie wütende Zwischenrufe aus mehreren Fraktionen. Auch in der eigenen Fraktion gab es erkennbare Irritationen. Nach mehreren unbeholfenen

946 Tobias Blasius: Das Schlimmste verhindert, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 27. August 2014.
947 Vgl. Drs. 16/6751. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU vom 10. September 2014, Drs. 16/6761. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag FDP vom 9. September 2014, Drs. 16/6748.
948 Plenarprotokoll 16/66, S. 6661.
949 Ebd., S. 6651.
950 Vgl. ebd., S. 6654.
951 Vgl. ebd., S. 6655.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Versuchen, die Äußerung zu relativieren, rang sich Freimuth zu einer Entschuldigung durch: „Wenn der Eindruck entstanden sein sollte, die Ereignisse seien miteinander vergleichbar, dann ist das nicht meine Absicht gewesen und tut mir leid. Einen solchen Eindruck würde ich niemals erwecken wollen."[952] Dem nach diesem verunglückten Vergleich folgenden sachlichen Teil ihrer Ausführungen war dadurch jeglicher Impetus genommen.

Die Regierungsparteien ergingen sich im Lob des eigenen Gesetzes und warfen der Opposition vor, nur künstliche Aufregung zu betreiben. Dies galt für die Rede von Ministerin Schulze (SPD), deren Leitmotiv das Thema filmische Inszenierung war. Sie griff auf eine Aussage des Hochschullehrerbund-Vertreters in der Expertenanhörung zurück, wonach dieser das Gefühl habe, man säße im gleichen Kino, sehe aber unterschiedliche Filme. Dies griff die Ministerin insofern metaphorisch auf, als dass sie der Opposition hollywoodartige „Knalleffekte", „billige Effekthascherei", „Theaterdonner, Nebelschwaden und Wortgetöse"[953] vorwarf. Dies galt allerdings – wie aus den zuvor zitierten Auszügen hervorgeht – für die gesamte Debatte, die in der Tat mehr einer rhetorischen Schlacht mit Allgemeinplätzen glich. Eine wirkliche inhaltliche Diskussion kam nicht zustande. Ein Beispiel hierfür ist der Vergleich des nordrhein-westfälischen Hochschulrechts mit dem in anderen Bundesländern, der nach Belieben gedreht wurde: Während die Rednerinnen und Redner der Regierungsparteien die ministerielle Detailsteuerung in Ländern wie Bayern oder Berlin als noch größer beschrieb, pochten die Vertreterinnen und Vertreter der Oppositionsparteien darauf, dass die anderen Bundesländer nicht über eine so große und vielfältige Hochschullandschaft verfügten wie NRW. Diese Größe und Vielfältigkeit wurde wiederum von der Regierungsseite ins Feld geführt, um zu argumentieren, dass es eben einer stärkeren Steuerung bedürfe.[954] Am Ende wurde das Gesetz mit der Regierungsmehrheit von SPD und Bündnis 90/Die Grünen angenommen. Der alternative Gesetzesentwurf der Piraten wurde ebenso abgelehnt wie die eingereichten Entschließungsanträge von CDU und FDP. Damit hatte Nordrhein-Westfalen zum Sommersemester 2015 ein neues Hochschulgesetz, das eindeutig eine rot-grüne Handschrift trug.

952 Ebd., S. 6655.
953 Ebd., S. 6659, S. 6660.
954 Vgl. ebd., S. 6654, S. 6662.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

4.2.2.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen

Ohne Zweifel waren die Abschaffung der Studiengebühren und das Hochschulzukunftsgesetz die beiden großen hochschulpolitischen Großprojekte der rot-grünen Regierungszeit. Daneben gab es noch verschiedene kleinere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen, unter denen die Änderungen zum Lehrerausbildungsgesetz hervorstachen.

Wie in Kapitel 4.1.5 dargelegt, hatte die schwarz-gelbe Vorgängerregierung im Mai 2009 weitgehend im Konsens mit der Opposition eine großangelegte Reform der Lehramtsausbildung auf den Weg gebracht, deren Kern in der Anpassung der klassischen Studienstrukturen auf das Bachelor-/Mastersystem sowie in einer Ausweitung der Praxisanteile bestanden hatte. § 1 Abs. 3 dieses Lehrerausbildungsgesetzes hatte eine regelmäßige Evaluation zu Entwicklungsstand und Qualität der Lehramtsausbildung nach der Reform ab 2013 vorgesehen – ein Verfahren, dass bei solch grundlegenden Reformen durchaus üblich ist. Im Dezember 2013 legte die Landesregierung dem Landtag den entsprechenden Bericht fristgerecht vor. Diese Zwischenbilanz kam zu dem Fazit, dass die Ziele der Reform erreicht und der beschrittene Weg fortgesetzt werden solle. Bei aller „kritischen Wahrnehmung von Einzelproblemen" basiere der „Reformansatz auf einer breiten Akzeptanz der Beteiligten und der Fachpolitik".[955] Obwohl sich einige Universitäten aus Gründen der einheitlichen Organisation für die Lehramtsstudiengänge Systemakkreditierungsverfahren wünschten, wurde in dem Papier aus fachlichen Gründen eine Beibehaltung der Programmakkreditierung favorisiert. Praxiselemente sollten künftig in einem Eignungs- und Orientierungspraktikum gebündelt werden. Der Landesregierung war es ein besonderes Anliegen, die langfristige Entwicklung hin zu inklusiv arbeitenden Schulen bereits in der Ausbildung künftiger Lehrkräfte stärker zu verankern.[956]

Die Anliegen dieses Zwischenberichts griffen die Regierungsfraktionen auf und führten einen grundsätzlichen Beschluss des Landtags herbei, demzufolge die Grundstrukturen der Reform von 2009 beibehalten werden sollten; allerdings sollten Kompetenzen im Bereich von Inklusion und Heterogenität ebenso wie die Entwicklung von Schulen hin zu Ganztageseinrichtungen stärker in der Lehramtsausbildung berücksichtigt wer-

955 Vgl. Sylvia Löhrmann/Svenja Schulze: Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag 2013 vom 10. Dezember 2013, Drs.16/1476, S. 37.

956 Vgl. ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

den.[957] Ein entsprechender Gesetzesentwurf wurde Ende September 2015 in den Landtag eingebracht. Dieser sah vor, die angestrebten Weiterentwicklungen überwiegend durch Änderungen von Rechtsvorschriften umzusetzen. Zudem versprach man sich durch das geplante neu gebündelte „Eignungs- und Orientierungspraktikum" Entlastungseffekte im Umfang von 2020 Lehrerinnen- und Lehrerstellen, die man für Verstetigungen und Verbesserungen bei der Qualifizierung von Fachleiterinnen und Fachleitern einsetzen wollte.[958] Bei der Akkreditierung wich die Regierung von ihrer ursprünglichen Linie ab und wollte den Hochschulen nun die Systemakkreditierung im Bereich der Lehramtsstudiengänge ermöglichen.[959]

In den Diskussionen in den Ausschüssen und im Plenum war das Verhältnis von Praxisanteilen und fachlicher Ausbildung umstritten. CDU und FDP sorgten sich um einen weiteren Rückgang der fachbezogenen Anteile in der Lehramtsausbildung durch die Überfrachtung mit der Schulung in Inklusion und Diversität, während SPD und Grüne darauf hinwiesen, dass man beides nicht gegeneinander ausspielen dürfe. Die Piraten positionierten sich in diesem Zusammenhang als einzige Fraktion dahingehend, dass sie wieder hinter das Bachelor/Master-System zurückgehen wollten, da es sich in ihren Augen als nicht praktikabel erwiesen habe. Zudem sahen sie in dem Gesetzesentwurf das Thema Digitalisierung dem Kernprofil ihrer Partei entsprechend unzureichend adressiert.[960] Dennoch nutzen die Regierungsfraktionen ihre Mehrheit, um den Gesetzesentwurf in zweiter Lesung im April 2016 zu verabschieden.[961] Die Kontroversen über die Reform können jedoch im Kern nicht darüber hinwegtäuschen, dass es mit Ausnahme der Piraten einen überparteilichen Konsens über die Grundlagen der nordrhein-westfälischen Lehramtsausbildung gab, wie sie in den Reformen der 2000er Jahre auf den Weg gebracht wurden. Letzten Endes bestätigte Rot-Grün diesen zuvor von Schwarz-Gelb initiierten

957 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Lehrerausbildungsgesetz. Erfahrungen produktiv für die weitere Entwicklung nutzen" vom 27. Mai 2014, Drs. 16/5965, S. 3.

958 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 30. September 2015, Drs. 16/9887, S. 1-3.

959 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/95 vom 4. November 2015, S. 9884-9889, S. 9889.

960 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/110 vom 20. April 2016, S. 11389-11396, S. 11393-11394.

961 Vgl. ebd., S. 11396.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Weg und setzte mit dem Ausbau von Inklusionselementen einen eignen Akzent.

Diese Grundkonstellation galt für viele weitere hochschulpolitische Projekte, die nicht von solch starken parteipolitischen Kontroversen begleitet waren wie die Gebührenabschaffung und das neue Hochschulgesetz. Vieles wurde mit einem mehr oder weniger großen parteiübergreifenden Konsens auf den Weg gebracht. So etwa beim Memorandum „Erfolgreich studieren in Nordrhein-Westfalen", das Wissenschaftsministerin Schulze (SPD) gemeinsam mit den Hochschulen im März 2012 unterzeichnete. Dieses war Ergebnis eines bilanzierenden Austauschs mit den Hochschulen und den Studierenden zur Umsetzung des Bologna-Prozesses. Es ging darin um Maßnahmen zur Qualität der Lehre, zur Mobilität, zu Anerkennungsprozessen und zum besseren Übergang zwischen Bachelor und Master.[962] Damit war den letzten Kritikerinnen und Kritikern klar, dass es für Nordrhein-Westfalen kein Zurück mehr in das Zeitalter von Diplom und Magister geben würde und dass es nun nur noch um die Weiterentwicklung, nicht mehr um einen Ausstieg aus dem Bologna-Prozess ging.

Dies war unter den im Landtag vertretenen Parteien ebenso unumstritten wie ein Gesetz mit dem für Normalbürgerinnen und Normalbürger kaum nachvollziehbaren komplizierten Namen *Entflechtungsmittelzweckbindungsgesetz*. Im Kern ging es darum, dass die zeitlich begrenzten sogenannten „Entflechtungsmittel", also die Ersatzzahlungen des Bundes an die Länder für die bei der Föderalismusreform 2007 neu übertragenen Aufgaben, neu mit dem Bund verhandelt werden mussten. Darunter fielen neben der Wohnraumförderung und der Verkehrsinfrastrukturverbesserung auch die Mittel die Bildungsplanung und für den Bau von Hochschulen. Diese seit 2007 fließenden Mittel waren bis 2014 in einem festen Verteilungsschlüssel festgelegt. Dieser sollte nun bis 2019 fortgeschrieben werden, um einerseits den betroffenen Förderbereichen Planungssicherheit zu geben und andererseits die Landesregierung auch in eine möglichst gute Verhandlungsposition gegenüber dem Bund für die Weiterzahlung dieser Entflechtungsmittel zu versetzen.[963] Dieses Vorhaben wurde von allen Par-

962 Vgl. MIWF NRW: Erfolgreich studieren in Nordrhein-Westfalen vom 1. März 2012, in: https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/land-und-hochschulen-unterzeichnen-memorandum-erfolgreich-studieren-nordrhein.

963 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Zweckbindung der dem Land Nordrhein-Westfalen nach dem Entflechtungsgesetz aus dem Bundeshaushalt zustehenden Finanzmittel vom 29. August 2012, Drs. 16/748.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

teien kritiklos mitgetragen.[964] Es ist ein gutes Beispiel dafür, dass – wenn es, plakativ gesagt, um Geld für das Land geht – bei allen politischen Akteuren die Neigung steigt, die Regierung bestmöglich zu unterstützen.

Eine ähnliche Zustimmung gab es für die chronologisch betrachtet erste hochschulrechtliche Reform unter der rot-grün Mehrheitsregierung, zur der man sich nach den Wahlen 2012 gezwungen sah, nämlich für die *Anpassung des Hochschulrechts* für minderjährige Studierende. Infolge des doppelten Abiturjahrgangs 2013, mit dem ersten G 8-Jahrgang, dessen Effekte durch die ungefähr zeitgleich auf Bundesebene beschlossene Aussetzung der Wehrpflicht noch zusätzlich verstärkt wurden, war ab dem Wintersemester 2013/14 mit einem deutlichen Anstieg der Zahl minderjähriger Studierender zu rechnen. Zuvor waren minderjährige Studierende der absolute Ausnahmefall. Lange Zeit gab es nur wenige Hochbegabte und Ausnahmetalente, die durch das Überspringen von Jahrgangsstufen vor Vollendung des 18. Lebensjahres an die Universitäten kamen. Da minderjährige Studierende nun absehbar ein neuer Regelfall werden würden, plante die Regierung, diesen mit der Einschreibung im Rahmen ihres Studiums vollständige Handlungsfähigkeit im verwaltungsrechtlichen Sinne zu verleihen. Die Einschreibung sollte als Generaleinwilligung der gesetzlichen Vertreterin bzw. Vertreter von Minderjährigen betrachtet werden, mit denen diese dann frei studien- und prüfungsrelevante Handlungen vollziehen können sollten.[965] Auf diese Weise sollten einerseits den Hochschulverwaltungen zusätzliche bürokratische Hürden erspart, andererseits den Studierenden ein selbstbestimmter Studienalltag ermöglicht werden.[966] Diesem Ansinnen stimmten alle im Landtag vertretenen Parteien zu. Zwar ließen es sich die Piraten nicht nehmen, noch einmal auf die aus ihrer Sicht unnötige und überstürzte Einführung von „G 8“ in der Schulpolitik hinzuweisen, die das Problem erst geschaffen hätte[967] – aber das Gesetzesvorhaben wurde schlussendlich in Rekordzeit vom Einbringen Ende Oktober 2012 mit einem Allparteienkonsens ohne Gegenstimme im Dezember 2012 vom Landtag verabschiedet.[968]

964 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/24 vom 20. März 2013, S. 2046.
965 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1186.
966 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/17 vom 12. Dezember 2012, S. 1255-1256.
967 Vgl. ebd., S. 1257.
968 Vgl. ebd., S. 1241.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ähnliche Übereinstimmungen gab es noch in einem weiteren Bereich des *Hochschulzulassungsrechts*. Am 21. März 2016 unterzeichneten die Bundesländer einen neuen Staatsvertrag über die gemeinsame Einrichtung für Hochschulzulassung für bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge in Dortmund (NC-Fächer). Bis dato arbeitete das Zentrale Vergabeverfahren noch mit technischen Softwarelösungen aus den 1970er Jahren. Dieses wurde nun durch ein neues sogenanntes „dialogorientiertes Serviceverfahren" (DoSV) abgelöst. Außerdem regelte der Staatsvertrag die Aufgaben der Stiftung für Hochschulzulassung. U.a. sollten die Wartesemester auf Bewerbungssemester umgestellt werden, wovon man sich eine bessere Prognostizierbarkeit der zu erwartenden Wartezeit bis zum Antritt eines Studienplatzes erhoffte.[969] Piratenpartei und FDP trugen dieses Ansinnen zwar mit, hätten sich allerdings noch viel weitergehende Modernisierungen im Bereich der Digitalisierung gewünscht.[970] Dieser neue Staatsvertrag und die notwendigen Änderungen im Stiftungsgesetz und im Hochschulzulassungsgesetz wurden bei Enthaltung der FDP und gegen die Stimmen der Piratenpartei mit der Stimmenmehrheit von SPD, Grünen und der oppositionellen CDU angenommen.[971]

Die gleiche Einigkeit herrschte unter allen Fraktionen bei der *Aufnahme der Deutschen Hochschule für Polizei in das Landeshochschulgesetz*. Diese seit 2006 bestehende Hochschule mit universitärem Status wird von Bund und Ländern gemeinsam getragen. Mit der Aufnahme in das Landeshochschulgesetz wurde eine identische Regelung gefunden wie bei den rechtlich ähnlich konzipierten Hochschulen der beiden Bundeswehruniversitäten in Hamburg und München sowie der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften in Speyer.[972] Es war dies ein Gesetzesvorhaben, wenngleich von untergeordneter Bedeutung, das mit einem Allparteienkonsens im Landtag verabschiedet wurde.[973] Von überparteilicher Zustimmung

969 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf zum Hochschulzulassungsstaatsvertragsgesetz vom 4. November 2016, Drs. 16/13377, S. 1-3. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/128 vom 30. November 2016, S. 13271-13450, Anlage 6, S. 13447.

970 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/133 vom 25. Januar 2017, S. 13867-14005, Anlage 2, S. 13995-13996.

971 Vgl. ebd. S. 13989.

972 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf aller Fraktionen zur Aufnahme der Deutschen Hochschule der Polizei in das Hochschulgesetz NRW vom 7. Dezember 2016, Drs. 16/13689.

973 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/131 vom 14. Dezember 2016, S. 13772.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

getragen waren zudem *Anpassungen im Ausführungsgesetz zum BAföG*, die durch Änderungen auf Bundesebene notwendig geworden waren.[974] Der Bund hatte NRW bereits mehrfach dafür gerügt, dass die eingesparten BAföG-Mittel nicht für den Hochschulbereich ausgegeben wurden.[975] Medial weitgehend unbeachtet blieb die *Verkürzung der Hochschulausbildungszeiten als ruhegehaltsfähige Dienstzeiten* von ehemals drei Jahren (1095 Tage) ab 2014, die bis 2017 stufenweise auf 855 Tage verkürzt wurde. Hintergrund dieser Maßnahme war eine Entlastung der öffentlichen Haushalte. Die Landesregierung versprach sich mit der vollen Wirkung ab dem Jahr 2042 eine Entlastung von 25 Mio. Euro.[976]

Im Vergleich zu den vorgenannten Themen gab es im Bereich des universitären Bibliothekswesens die eine oder andere kleinere Auseinandersetzung. Im Januar 2013 wurde das *Pflichtexemplargesetz* Nordrhein-Westfalen novelliert. Dieses Gesetz regelt die Abgabe aller in NRW verlegten Druckwerke an die drei Universitäts- und Landesbibliotheken in Bonn, Düsseldorf und Münster. Die Pflichtexemplarsammlungen der Länder leisten einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt des kulturellen Erbes. In seiner ursprünglichen Fassung trug dieses Gesetz den zunehmend nur noch in digitaler Form erscheinenden Publikationen noch keine Rechnung.[977] Über diese Anpassungen gab es wenige Auseinandersetzungen, sodass diese bei Enthaltung der FDP mit den Stimmen aller anderen Fraktion angenommen wurden.[978] Die CDU unternahm mit der Unterstützung von Piraten und FDP im März 2016 erneut einen Versuch, ein eigenes Landesbibliotheksgesetz auf den Weg zu bringen, um dem bislang im Rahmen des Kulturfördergesetzes geregelten öffentlichen Bibliothekswesen eine neue

974 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Ausbildungsförderungsgesetzes vom 9. April 2014, Drs. 16/5545. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/62 vom 2. Juli 2014, S. 6317-6318.

975 Vgl. exemplarisch Christopher Onkelbach: Bund verärgert über NRW. Bafög-Mittel nicht für Uni genutzt, in: Der Westen vom 12. Mai 2015, https://www.derwesten.de/politik/bund-veraergert-ueber-nrw-bafoeg-mittel-nicht-fuer-uni-genutzt-id10655234.html?onepage=true.

976 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf. Dienstanpassungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 4. Dezember 2012, Drs. 16/1625, S. 4.

977 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung über die Ablieferung von Pflichtexemplaren in Nordrhein-Westfalen vom 4. Juli 2012, Drs. 16/179.

978 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/20 vom 23. Januar 2013, S. 1518.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wertigkeit zu geben,[979] konnte sich aber mit diesem Anliegen abermals nicht durchsetzen.

Etwas mehr Kontroversen, die letztlich nicht in einen handfesten Streit mündeten, gab es bei Neuregelungen in Bezug auf die *Altersgrenze zur Verbeamtung von Hochschullehrern*. Bereits vor der „heißen Phase" der Debatten um das Hochschulzukunftsgesetz sah sich die nordrhein-westfälische Hochschulpolitik infolge eines Urteils des Münsteraner Oberverwaltungsgerichts vom Januar 2013 zum Schließen einer Gesetzeslücke in Bezug auf die Altersgrenze für die Verbeamtung von Hochullehrerinnen und Hochschullehrern gezwungen. Denn weder aus der geltenden Laufbahnverordnung noch aus der Hochschulwirtschaftsführungsverordnung ergab sich eine verbindliche Frist zur Verbeamtung. Gängige Praxis an den NRW-Hochschulen war es bis dato, Personen über 45 Jahre, nicht mehr zu verbeamten, um finanzielle Mehrkosten durch Ausgleichszahlungen für Versorgungslasten zu vermeiden. Mit dem OVG-Urteil wurde diese Praxis für nicht zulässig erklärt, sodass die Hochschulen seitdem in der finanziell für sie misslichen Lage waren, Bewerberinnen und Bewerber gleich welchen Alters zu verbeamten.[980] Um diesen Missstand zu beheben und diese Gesetzeslücke zu schließen, plante die Regierung ein Gesetz zur Einführung einer verbindlichen Altersgrenze für Hochschullehrer- und Hochschullehrerinnenverbeamtungen, die das Ministerium festlegen sollte.[981] Die Notwendigkeit einer solchen Regelung wurde von allen drei Oppositionsparteien konzediert.[982] Wenngleich das grundsätzliche Vorhaben Zustimmung erfuhr, so erhoben die Oppositionsparteien jedoch drei Einwände: (1) Die CDU monierte, dass kein konkretes Alter festgeschrieben, sondern nur die Möglichkeit zur ministeriellen Festlegung der Altersgrenze geschaffen werde – einen Punkt, mit dem die FDP und die Piraten keine Probleme hatten. (2) Insbesondere die FDP kritisierte das „Hauruck-Verfahren", mit dem das Gesetz „durchgepeitscht" werden sollte. (3) Alle drei Oppositionsparteien waren sich einig, dass nicht nur das Ministerium,

979 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf CDU zum Erlass eines Landesbibliotheksgesetzes und zur Änderung weiterer Rechtsvorschriften vom 8. März 2016, Drs. 16/11436.

980 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/41 vom 16. Oktober 2013, S. 3897.

981 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Einführung einer Altersgrenze für die Verbeamtung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern vom 2. Oktober 2013, Drs. 16/4138.

982 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/43 vom 27. November 2013, S. 4172.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sondern auch der zuständige Landtagsausschuss an der Festlegung der Altersgrenze beteiligt werden sollte, mithin also neben der Exekutive auch die Legislative verstärkt mit einzubeziehen sei.[983] Da die Regierung bei keinem der drei Kritikpunkte der Opposition entgegenkam, wurde das Gesetz in zweiter Lesung nur mit der Regierungsmehrheit gegen die Stimmen der anderen drei Parteien verabschiedet.[984] Seither werden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der Regel bis zu einem Alter von maximal 52 Jahren verbeamtet. Zur Professur kann man zwar auch später noch berufen werden, dann aber nicht mehr im Beamtenstatus. Vom Münsteraner Urteilsspruch im Januar 2013 bis zur Gesetzesblattverkündung am 3. Dezember 2013 dauerte es nicht einmal ein Jahr.

Moderate Diskussion gab es um die hochschulrechtlichen Anpassungen im Zusammenhang mit dem von der Landesregierung projektierten *Anerkennungsgesetz*. Im Kern ging es der Landesregierung darum, im Kontext des demografischen Wandels, des Fachkräftemangels und zur Verbesserung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Ausland erworbene Berufsabschlüsse und sonstiger Qualifikationen wie eben auch von Hochschulqualifikationen vereinfachter anerkennen zu lassen. Neben einer ganzen Fülle weiterer Maßnahmen sollte es verschiedene neue Richtlinien zu dieser Anerkennung geben. Zudem sollte das MIWF dazu berechtigt werden, die Grundlagen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen und akademischem Graden auf das KMK-Sekretariat oder eine andere öffentliche Verwaltungsstelle zu übertragen.[985] Insbesondere an diesem letztgenannten Punkt störten sich CDU und FDP, während die Piratenpartei sich von Anfang an vollumfänglich hinter diese Pläne stellte.[986] Schlussendlich wurde das Gesetz und damit auch die Änderungen in § 69 des Hochschulgesetzes am 15. Mai in zweiter Lesung einstimmig vom Landtag angenommen.[987]

Mitte März 2016 verkündete das Bundesverfassungsgericht, dass die *Akkreditierungsregeln in NRW* nicht mit dem Grundgesetz (Art. 5 Abs. 3

983 Vgl. ebd., S. 4171-4173.
984 Vgl. ebd., S. 4149.
985 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Anerkennungsgesetz Nordrhein-Westfalen vom 25. Oktober 2012, Drs. 16/1188, S. 37-42.
986 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/31 vom 15. Mai 2013, S. 2592-2605, S. 2603.
987 Vgl. ebd., S. 2605.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Satz 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 3 GG) vereinbar seien.[988] Die Richterinnen und Richter sahen eine unzureichende Rechtsgrundlage für den Akkreditierungsrat in seiner Rolle als Stiftung des öffentlichen Rechts des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Öffentlichkeit nahm von diesem Urteil zunächst wenig Notiz, wenngleich sie sehr viel hochschulpolitisches Sprengpotential beinhaltete, woraufhin vor allem Jan-Martin Wiarda hinwies.[989] Dieses Urteil war nämlich Wasser auf die Mühlen vieler Kritikerinnen und Kritiker, die die gesamte Akkreditierungspraxis als zu kostenintensiv und bürokratisch betrachteten. Postwendend gab es Forderungen, dieses Urteil zum Anlass zu nehmen, die Akkreditierung verstärkt in die Hand der Universitäten zu legen.[990] Jürgen Kaube ätzte gegen die Akkreditierung als „teure[n] Blödsinn".[991] Als Kompromiss wurde vereinbart, dass am Grundsatz der externen Qualitätssicherung durch Akkreditierungsagenturen festgehalten und nur Modifikationen zur bisherigen Akkreditierungspraxis vorgenommen werden sollten. Eine Neudefinition der Rollen von Akkreditierungsrat und Agenturen wurde vorgesehen. Die Akkreditierungsentscheidung lag künftig nicht mehr bei den Agenturen, sondern beim Akkreditierungsrat. Dort erhielt die Wissenschaft eine strukturelle Mehrheit. Verfahren zur Bewertung der formalen Kriterien einerseits und der fachlich-inhaltlichen Kriterien andererseits sollten künftig getrennt voneinander erfolgen. Auch eine Öffnung für alternative Akkre-

988 Vgl. Bundesverfassungsgericht: 1 BvL 8/10 vom 17. Februar 2016, in: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2016/02/ls20160217_1bvl000810.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

989 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Schluss mit der Akkreditiererei?, in: Wiarda-Blog vom 16. März 2016, https://www.jmwiarda.de/2016/03/20/schluss-mit-der-akkreditiererei/.

990 Vgl. o. V.: „Diese Form der Akkreditierung wird es so nicht mehr geben". Interview mit Bernhard Kempen vom 21. März 2016, in: https://www.deutschlandfunk.de/bologna-reform-diese-form-der-akkreditierung-wird-es-so.680.de.html?dram:article_id=349015. – Vgl. DHV: Kempen: „Akkreditierung gehört in die Hände der Universitäten". Pressemitteilung vom 18. März 2016, in: https://www.hochschulverband.de/pressemitteilung.html?id=545.

991 Vgl. Jürgen Kaube: Teurer Blödsinn, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. März 2016. – Vgl. Heike Schmoll: Auf der Suche nach dem Labor, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. März 2016.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ditierungsinstrumente wurde vorgesehen.[992] Die Länder verhandelten daraufhin einen neuen Akkreditierungsstaatsvertrag.[993]

4.2.3 Bilanz der rot-grünen Hochschulpolitik 2010-2017

Wie stellt sich die Gesamtbilanz nach sieben Jahren rot-grüner Hochschulpolitik dar? Eine große Herausforderung zu Beginn der beiden Legislaturperioden war der erwartete Anstieg an studierwilligen jungen Menschen. Ursachen hierfür waren einerseits die Aussetzung der Wehrpflicht und andererseits der doppelte Abiturjahrgang infolge der G-8-Schulreform. Daher lohnt zunächst ein bilanzierender Blick auf die Entwicklung der Studienanfängerinnen- und -anfängerzahlen sowie der Studierenden insgesamt in den Jahren der rot-grünen Regierungszeit.

Abb. 5: Entwicklung der Studierendenzahlen in NRW 2011-2017

Jahr	Gesamtanzahl Studierende	davon an Universitäten
2011	590 300	409 294
2012	636 766	437 554
2013	686 569	463 675
2014	717 858	471 119
2015	745 009	480 157
2016	768 353	487 979

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Landesbetrieb IT.NRW, Studierende nach Hochschularten, in: https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/studierende-nach-hochschularten-1067.

992 KMK-Pressemitteilung: Akkreditierungsstaatsvertrag der KMK sichert größtmögliche Qualität von Studiengängen und Mobilität für Studierende vom 9.12.2016, in: https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/akkreditierungsstaatsvertrag-der-kmk-sichert-groesstmoegliche-qualitaet-von-studiengaengen-und-mobilitaet-fuer-studierende.html.

993 Vgl. Heike Schmoll: Reform mit Mängeln, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. August 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Abb. 6: Entwicklung der Studienanfängerinnen und -anfänger/Absolventinnen und Absolventen in NRW 2011-2017

Jahr	Erstsemester	Abschlüsse (ohne Promotion)	Promotionsabschlüsse	Abschlüsse Gesamt
2011	119 799	76 419	4 960	81.379
2012	117 481	79 872	5 082	84.954
2013	128 033	84 576	5 292	89 868
2014	127 175	90 652	5 309	95 961
2015	124 225	94 835	5 603	100 438
2016	124 481	101 689	5 422	107 111
2017	121 021	107 024	5 754	112 778

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Landesbetrieb IT.NRW: Studierende nach Hochschularten https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/studienanfaengerinnen-und-studienanfaenger-im-ersten-hochschulsemester-nach. – Landesbetrieb IT.NRW: NRW (ge)zählt: Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, in: https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/bildung-und-kultur/hochschulen.

Der Blick auf die Entwicklung der Studienanfänger- und -anfängerinnenzahlen zeigt, dass es im Jahr 2013 tatsächlich zu einem sprunghaften Anstieg um 10.552 Erstsemester kam, was einer Steigerungsquote von knapp 9 % entspricht. In der langfristigen Betrachtung der Erstimmatrikulation stellt dies zwar einen beachtlichen, aber nicht überdimensional großen Sprung dar – zumal die Zahlen der Erstsemester in den Folgejahren bis zum Ende der Legislaturperiode moderat zurückgingen. Diese Zahlen waren weit entfernt von denen noch im Koalitionsvertrag erwähnten 85.000 neuen Plätzen bis 2015.[994] Für den befürchteten ganz großen Ansturm lässt sich in den Erstsemesterzahlen keine statistische Evidenz finden. Aber an dieser Stelle lohnt ein Blick auf das größere Bild der Studierendenzahlen insgesamt. Hier bestätigt sich erneut der mehrfach konstatierte gesamtgesellschaftliche Trend eines stetigen Anstiegs – und zwar in durchaus beachtlichem Maße. Waren zu Beginn der rot-grünen Regierungszeit 590.300 Studierende an den NRW-Hochschulen eingeschrieben, wovon der Löwenanteil mit 409.294 Studierenden auf die Universitäten fiel, so waren es am Ende der rot-grünen Regierungsjahre 768.353 Studierende (davon 487.979 an den Universitäten). Dies entspricht einer Steigerungsquote um 30,1 %. Die Studierendenzahlen haben demnach in nur sieben

994 Vgl. SPD NRW/Grüne NRW: Koalitionsvertrag 2010, S. 13.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jahren um knapp ein Drittel zugenommen. Auch hier dürfte der doppelte Abiturjahrgang nicht nur im akademischen Jahr 2013/14, sondern auch im langfristigen Trend einen Einfluss gehabt haben. Es lässt sich kein statistisch harter Beleg dafür angeben, welche Effekte die Gebührenabschaffung auf die Neigung hatte, ein Studium zu beginnen, jedoch kann plausibel davon ausgegangen werden, dass auch diese politische Maßnahme für die Zunahme der Immatrikulationsziffern verantwortlich sein dürfte.

Die beiden zentralen, in den Wahlkämpfen und Koalitionsverträgen angekündigten hochschulpolitischen Vorhaben, nämlich die Gebührenabschaffung und die Verabschiedung eines neuen Hochschulgesetzes, wurden trotz massiver Kritik jeweils mit der entsprechenden Regierungsmehrheit gegen die Stimmen von CDU und FDP auf den Weg gebracht. Gerade beim rot-grünen Herzensanliegen Gebührenabschaffung verlor man keine Zeit – zumal dieses Vorhaben ein offenkundig erfolgversprechendes Profilierungsprojekt für die neue Minderheitsregierung darstellte, bei der man sich auf die Zustimmung der Linkspartei verlassen konnte. Das Wahlkampfversprechen, die Studiengebühren vollumfänglich durch Landesmittel zur Verbesserung der Lehre kompensieren zu wollen, wurde mit den neu eingeführten QV-Mitteln nur teilweise eingelöst. Stellt man die stetig steigenden Studierendenzahlen in Rechnung, so wurden die durch die Gebührenabschaffung entstandenen Einnahmeverluste für die Hochschulen zwar zu großen Teilen, aber nicht vollumfänglich kompensiert. Zusätzliche finanzielle Spielräume für die Hochschulen ergaben sich durch den Hochschulpakt und das Landesmasterprogramm, die allerdings in keinem direkten inhaltlichen Zusammenhang zur Gebührenabschaffung standen. Zudem wurden diese finanziellen Instrumente zur Entlastung der Hochschulen auf Bundesebene beschlossen und von den Landesregierungen nur entsprechend umgesetzt, aber nicht initiiert.

Noch stärkeren Gegenwind als bei der Gebührenabschaffung gab es für die Regierung bei der Umsetzung des Hochschulzukunftsgesetzes. Wenn der gleich nach Regierungsübernahme 2010 von Seiten des Ministeriums initiierte Dialogprozess mit den Hochschulen und den hochpolitischen *stakeholdern* die Einwerbung von Akzeptanz für das neue Hochschulgesetz oder zumindest die Eindämmung von Kritik an demselben zum Ziel gehabt hatte, so kann dieses Vorhaben rückblickend als auf ganzer Linie gescheitert betrachtet werden. Bei kaum einem anderen hochschulpolitischen Gesetzesvorhaben formierte die hochschulpolitische Community eine so klare Ablehnungsfront wie beim Hochschulzukunftsgesetz. Mögen die von den Interessenvertreterinnen und -vertretern seinerzeit aufgezeigten Horrorszenarien der Gängelung und Wettbewerbsbenachteiligung

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aus heutiger Perspektive übertrieben wirken, ist doch ein nachhaltiger atmosphärischer Schaden im Klima zwischen Politik und Hochschulen entstanden und eine stetig wachsende Kluft und eine Kultur des wechselseitigen Misstrauens zu konstatieren. Führt man sich den Gesamtprozess vom Vorbereitungsdialog mit den Hochschulen über die Veröffentlichung der ersten Eckpunkte bis hin zur Einbringung des Gesetzesvorhabens in den Landtag vor Augen, ergibt sich der Befund, dass das Ministerium den Kritikerinnen und Kritikern vor allem in der Phase zwischen der Veröffentlichung des Eckpunktepapiers im November 2012 und dem im November 2013 vorgelegten Referentenentwurf entgegenkam und umfassend nachbesserte. Als das Gesetz ab März 2014 erst einmal im Landtag verhandelt wurde, fielen die im parlamentarischen Aushandlungsprozess beschlossenen Änderungen, wie in Kapitel 4.2.2.3.3 dargelegt wurde, eher marginal aus – auch wenn die Kritik von allen Seiten in Vehemenz, Schärfe und Umfang keinesfalls geringer geworden war.

Im Rahmen der verschiedenen Änderungen, die das neue Hochschulgesetz vorsah, hatte das Thema Wegfall der Anwesenheitspflicht ursprünglich nur einen wenig beachteten Randaspekt dargestellt, der sich aber im Verlaufe der Debatte verselbständigte und für viele Studierende und Dozierende vor Ort im Nachhinein die wohl spürbarste Veränderung des Studienalltags mit sich brachte. Wie in Kapitel 4.2.1.1 gesehen, wurde in den Wahlprogrammen von SPD und FDP von 2010 lediglich in Nebensätzen angekündigt, dass man sich mit dem Thema Anwesenheitspflichten befassen wolle.[995] Weder bei der CDU, noch – besonders interessant – in den Wahlprogrammen von Grünen und Linken fand die Angelegenheit Erwähnung. Auch der rot-grüne Koalitionsvertrag von 2010 streifte das Thema nur am Rande.[996] Zu einer gewissen Prominenz kam es in der ersten Regierungserklärung von Hannelore Kraft (SPD) 2010, in der die Ministerpräsidentin einen Zusammenhang mit den durch die Umstellung auf das BA/MA-System entstandenen erhöhten Anwesenheitspflichten herstellte.[997] Danach wurde es wieder ruhig um die Anwesenheitspflichten – so ruhig, dass sie noch nicht einmal Eingang in den Koalitionsvertrag der rot-grünen Mehrheitsregierung 2012 fanden. Erst im Eckpunktepapier zum neuen Hochschulgesetz wurde das Thema erneut aufgegriffen und zu einem Teil der Novellierung von 2014. Rückblickend wird man urtei-

995 Vgl. Wahlprogramm SPD NRW 2010, S. 30. – Vgl. Wahlprogramm FDP NRW 2010, S. 15.
996 Vgl. SPD NRW/Grüne NRW: Koalitionsvertrag 2010, S. 12.
997 Vgl. Plenarprotokoll 15/26, S. 2411.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

len können, dass es sich um eine Angelegenheit handelte, mit der sich die rot-grüne Regierung vergleichsweise leicht als studierendenfreundlich inszenieren konnte, ohne dass es sie auch nur einen Cent kostete. Im persönlichen Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden an den Universitäten ist allerdings gerade in der Anfangszeit durch diese Regelung ein beträchtlicher wechselseitiger Vertrauensschaden entstanden. Dieser wurde zwar in den vergangenen Jahren durch Gewöhnungseffekte wieder etwas eingedämmt, bleibt aber noch immer spürbar.

Ein interessantes Charakteristikum, das den Diskurs über die Hochschulgesetzgebung im Speziellen, aber auch die hochschulpolitische Debatte insgesamt begleitete, waren die semantischen Spiele der politischen Akteure mit den Begriffen Freiheit und Autonomie.[998] Bereits das Hochschulfreiheitsgesetz trug den Freiheitsbegriff im Namen, das lateinische Synonym Autonomie wird im hochschulpolitischen Kontext allerspätestens seit den 1970er Jahren bevorzugt von vornehmlich linken Kreisen verwendet. Vor allem in den rot-grünen Jahren zwischen 2010 und 2017 bürgerte sich ein sehr merkwürdiger Umgang mit diesen Begrifflichkeiten ein: Die Piraten sprachen von einer „Stärkung der Hochschulautonomie", wohingegen CDU und FDP mit der Parole „Finger weg von der Hochschulautonomie" warben. Die beiden Regierungsfraktionen SPD und Grüne kündigten an, „Hochschulautonomie zukunftsgerecht weiterentwickeln" zu wollen. Man rühmte sich, bereits mit den beiden Hochschulgesetznovellen aus der früheren Regierungszeit von 2000 und 2004 Maßnahmen zur Freiheit an den Hochschulen eingeleitet zu haben, u.a. durch die damalige Änderung, dass die Hochschule selbst und nicht mehr das Ministerium Professorinnen und Professoren beruft.[999] Schwarz-Gelb habe 2006 einen falschen Weg eingeschlagen: „Das ‚Hochschulfreiheitsgesetz' ist auf halber Strecke stehen geblieben, indem es den Autonomiegedanken weiterentwickelt hat, ohne dem Verantwortungsgedanken angemessen Rechnung zu tragen."[1000] Ministerin Svenja Schulze (SPD) verwahrte sich vor dem Landtag gegen Belehrungen der politischen Gegenseite in Sachen Autonomie: „Es geht nicht um Forschungsfreiheit. Die Forschungsfreiheit ist im Grundgesetz garantiert. Da geht niemand dran […]."[1001]

998 Vgl. hierzu auch Uwe Schneidewind: Die Grenzen der Freiheit, in: Süddeutsche Zeitung vom 20. November 2014.
999 Vgl. Hochschulautonomie zukunftsgerecht weiterentwickeln, Drs. 16/1898, S. 1.
1000 Ebd., S. 3.
1001 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/42, S. 3927.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Auch in anderen parlamentarischen Debatten arbeiteten sich die Rednerinnen und Redner an den Begriffen Freiheit und Autonomie ab. Während die Wortführerinnen und Wortführer der Regierungsfraktionen betonten, dass die Hochschulautonomie mit dem neuen Gesetz umfassend gewahrt bleibe, und dass NRW im Vergleich zu allen anderen Bundesländern nach wie vor das freiheitlichste Hochschulrecht habe, da die Hochschulen überall sonst noch nachgeordnete Landeseinrichtungen seien, wurden von den Vertreterinnen und Vertretern der Opposition der Rückbau von Freiheiten und die neu geschaffenen bürokratischen Überregulierungen massiv kritisiert.[1002] Diese hier nur in Auswahl zitierten Einlassungen ließen sich beliebig ergänzen. Sie dokumentieren, wie viele unterschiedliche Ebenen offenkundig in der Diskussion um Freiheit und Autonomie auf dem hochschulpolitischen Feld durcheinandergingen. Der Freiheits- oder Autonomiebegriff wurde von allen Seiten des politischen Spektrums vereinnahmt, wenngleich er in der konkreten inhaltlichen Füllung konträr ausbuchstabiert wurde.

Zweifellos sollte das rot-grüne Hochschulzukunftsgesetz auch eine Abwicklung des schwarz-gelben Hochschulfreiheitsgesetzes sein. Dies ist zwar in mancherlei Hinsicht richtig, aber die scharfe Abgrenzungsrhetorik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass einige grundlegende Reformen des Hochschulfreiheitsgesetzes nicht abgewickelt, sondern fortgeführt und zum Teil sogar weiterentwickelt wurden: Anders als noch im Wahlkampf 2010 angekündigt, wurden die Hochschulräte nicht abgeschafft, sondern nur in ihren Kompetenzen und in ihrer Zusammensetzung reformiert. Auch der von Schwarz-Gelb eingeschlagene Kurs einer Stärkung von Leitungsstrukturen, konkret der Ausbau von Kompetenzen für Rektorinnen und Rektoren sowie für Dekaninnen und Dekane wurde fortgesetzt. Mit der neuen Möglichkeit, das Amt des Dekans auch hauptberuflich ausüben zu können, wurde gewissermaßen ein Berufsprofil professionalisiert, was man ohne Zweifel als Weiterentwicklung des mit dem schwarz-gelben Hochschulfreiheitsgesetz eingeschlagenen Kurses einordnen kann. Auch die zuvor angekündigte Rückführung der Beschäftigten von den Hochschulen in den Landesdienst wurde nicht angegangen. Letzten Endes blieb bei aller Verschiebung von Gewichten, Kompetenzen und Abstimmungsbestimmungen die rechtliche Struktur der Hochschulverfassungen im Kern erhalten, sodass sich insgesamt der Schluss aufdrängt, dass in der rot-grünen Hochschulpolitik doch mehr Kontinuität zur schwarz-gelben

1002 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57, S. 5641, S. 5646, S. 5648.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulpolitik steckte, als es Beteiligte von allen Seiten vermutlich wahrhaben möchten. Ein Befund, der im Übrigen auch für die weit weniger kontrovers diskutierte Reform der Lehramtsausbildung zutrifft und auf den in der Schlussbetrachtung noch einmal zurückzukommen sein wird.

Neben den beiden hochschulpolitischen Großprojekten führt auch die Gesamtschau der in den Kapiteln 4.2.1.4 sowie 4.2.2.4 analysierten sonstigen hochschulpolitischen Projekte und Maßnahmen zu interessanten Erkenntnissen: André Vielstädte hat in seiner Analyse der rot-grünen Minderheitsregierung zwei „Zyklen der Zusammenarbeit" identifiziert: eine erste Phase, die durch die Rückabwicklung schwarz-gelber Gesetzgebung durch legislative „Koalitionen" mit der Linkspartei charakterisiert war, und anschließend eine zweite Phase, in der die Kooperationen vermehrt auf CDU und FDP ausgedehnt wurden.[1003] Mit Blick auf das Feld der Hochschulpolitik lässt sich dieser Befund mit ganz wenigen Abstrichen im Großen und Ganzen bestätigen: Die Abschaffung der Studiengebühren und die Hochschulgesetznovellierung waren geradezu Paradeprojekte für die erstgenannte Phase. Dann aber wurde die Kooperation mit CDU und FDP sukzessive gesucht. Das Entgegenkommen bei den Hochschulräten und bei der Stärkung der Fachhochschulen könnte man als moderate Annäherungen beschreiben, die jedoch in der Zeit der Minderheitsregierung noch nicht in konkretes Abstimmungsverhalten bei Gesetzesvorhaben mündeten. Interessant ist in diesem Fall der Blick auf die Piratenpartei als neuem parlamentarischen Akteur. Für das Feld der Hochschulpolitik lässt sich die These aufstellen, dass die Piratenpartei vielfach gleichsam die Rolle einer „neuen Linkspartei" einnahm. Bei der Gebührenabschaffung, bei der Gesetzesnovellierung sowie bei vielen weiteren hochschulpolitischen Projekten war die Piratenpartei erkennbar darum bemüht, Rot-Grün gewissermaßen „links zu überholen".

Anders stellte sich die Situation in der Zeit der stabilen demokratischen Mehrheit für Rot-Grün zwischen 2012 und 2017 dar. Sieht man einmal von dem einen oder anderen Scharmützel um detaillierte Ausgestaltungen ab, lässt sich unter dem Strich festhalten, dass neben den beiden großen Kampfplätzen Gebühren und Hochschulgesetz viele hochschulpolitische Projekte von einem grundlegenden Konsens und guter überparteilicher Zusammenarbeit im Interesse des Landes getragen waren. Dies gilt für das Entflechtungsmittelzweckbindungsgesetz und die Neuregelungen zur Altersgrenze von Hochschulverbeamtungen ebenso wie für die genannten

1003 Vgl. Vielstädte: Der Kraftakt, S. 152.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Anpassungen im Hochschulzulassungsrecht und beim BAföG. Gleiches lässt sich für die Reform der Lehramtsausbildung konstatieren, selbst wenn hier am Ende bei der Abstimmung CDU und FDP nicht mitzogen. Es muss hinzugefügt werden, dass die meisten dieser Themen weder weltanschaulich besonders polarisiert noch von einem großen öffentlichen Interesse begleitet waren. Mit Ausnahme der Lehramtsausbildung handelte es sich um Angelegenheiten, bei denen die Sachorientierung dominierte und die nur für einen kleinen Kreis von Expertinnen und Experten interessant waren. Insofern ließ sich hier ein einheitliches Abstimmungsverhalten besser herbeiführen als auf den großen Kampfplätzen.

Zu einer solchen Gesamtbilanz gehört neben der Bewertung der legislativen Verfahren auch die Würdigung der in der Exekutive für diese sieben Jahre verantwortlichen Ministerin Svenja Schulze (SPD). Sie sah sich seit ihrem Amtsantritt aufgrund der mangelnden Vorerfahrung in dem ihr anvertrauten Politikfeld mit einem scharfen Gegenwind von Seiten der Opposition konfrontiert. Ohne Zweifel agierte sie an vielen Stellen recht unglücklich: Wasser auf die Mühlen ihrer Kritikerinnen und Kritiker war beispielsweise ihr ungeschicktes Handeln in der sogenannten „Brennkugel-Affäre“ um den unklaren Verbleib von Brennelementkugeln aus dem Forschungszentrum Jülich (FZJ), das im Frühsommer 2011 im Fahrwasser der bundesweiten Fukushima-Debatte das politische Nordrhein-Westfalen in Atem hielt.[1004] Auch mit den ministeriell von ihr zu verantwortenden Kürzungen für das feministische Archiv „FrauenMediaTurm“ in Köln im Februar 2012 machte sich die Ministerin bei der eigenen Klientel wenig Freundinnen und Freunde.[1005] Es gelang Svenja Schulze nur sehr schwer, die Sorgen, das Ministerium wolle die Hochschulen erneut an die Kandare nehmen, zu zerstreuen. Ihre öffentlichen Einlassungen dazu wirkten, wie in der Analyse gezeigt, mehr als einmal hilflos. Auch die unbeabsichtigte Veröffentlichung von Rektorinnen- und Rektorengehältern in einer entscheidenden Phase des Hochschulzukunftsgesetzes erweckte den Eindruck, die Ministerin habe ihr Ministerium und die eigenen Leute nicht im Griff. Auf der anderen Seite wird man ihr zugutehalten müssen, dass sie die von ihrer Partei noch weitgehend ohne ihr Zutun entwickelten und angekündigten hochschulpolitischen Projekte gegen massive Wider-

1004 Vgl. Reiner Burger: Düsseldorfer Kugel-Chaos-Tage, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. April 2011. – Vgl. Reiner Burger: Ein multipler Skandal, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Mai 2011.

1005 Vgl. Martina Pock: Harter Schlag für Schwarzer. Archiv „FrauenMediaTurm“ vor dem Aus, in: Süddeutsche Zeitung vom 1. Februar 2012.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

stände „durchgeboxt" hat und auch im Trommelfeuer der Kritik niemals eingeknickt ist. Sie dürfte sich in den Düsseldorfer Regierungsjahren als Ministerin eine gewisse Härte erworben haben, die ihr zupasskam, als man sie – vornehmlich aus Proporzgründen – danach ins Bundeskabinett zur Umweltministerin berief.

4.3 Schwarz-gelbe Hochschulpolitik 2017-2019

„Freiheit für die Universität, Vertrauen in die Kreativität
der Forscher und Studierenden,
eine Kultur der Selbstständigkeit und die effektive Verbindung
von universitärer Forschung, Risikokapital und Gründungsgeist."
Armin Laschet (*1961)

4.3.1 Die Hochschulpolitik im Landtagswahlkampf 2017

Der NRW-Wahlkampf 2017 war einerseits erneut durch eine große bundespolitische Aufmerksamkeit und zweitens durch eine beachtliche Fluidität in der Wählerinnen- und Wählergunst gekennzeichnet. Da einmal mehr die Termine für eine NRW- und für eine Bundestagswahl in einem Kalenderjahr zusammenfielen, sahen sich die Auguren ebenso wie die Akteure des Geschehens dazu berufen, die NRW-Wahl wie schon so oft in der Geschichte des Landes zu einer kleinen Bundestagswahl hoch zu stilisieren.[1006] Alle Parteien standen unter dem Druck, in NRW „zu liefern". Dies galt nicht nur für CDU und SPD in ihrem Kampf um das Kanzleramt 2017. Es betraf auch die FDP, deren Parteivorsitzender Christian Lindner die Liberalen über einen NRW-Erfolg zurück in den Bundestag führen wollte. Es galt zudem für Bündnis 90/Die Grünen, die sich in dieser Zeit als auch bundespolitisch taugliche Regierungspartei profilieren wollten. Es betraf weiterhin die AfD, die ihren Siegeszug bei den Landtagswahlen der vergangenen Jahre mit dem erhofften Einzug ins Parlament auch auf Bundesebene krönen wollte. Und es galt zuletzt für die Linkspartei, die sich aus der unliebsamen Rolle der außerparlamentarischen Opposition

1006 Vgl. statt vieler Christoph Hickmann: Schulz erklärt NRW-Wahl zum persönlichen Test, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. April 2017. – Vgl. dazu kritisch Viola Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 14. Mai 2017, Berlin 2017, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

befreien wollte. Mit Hannelore Kraft (SPD), Armin Laschet (CDU), Christian Lindner (FDP) und Marcus Pretzell (AfD) traten an der Spitze der Parteien in NRW Personen an, die über bundespolitische Ausstrahlungskraft verfügten und zur ersten Garde ihrer jeweiligen Parteien zählten.

Die Fluidität der Wählerinnen- und Wählergunst lässt sich am kurzzeitigen Höhenflug von Martin Schulz als Kanzlerkandidat der SPD exemplifizieren,[1007] der mitten in die Hochphase des NRW-Wahlkampfes fiel. Dieser Effekt schlug sich in den Umfragen noch Ende Februar 2017 mit einem Vorsprung der SPD gegenüber der CDU zwischen elf und 14 Prozentpunkten nieder. Lange Zeit vermochten die Demoskopinnen und Demoskopen keine Wechselstimmung in Nordrhein-Westfalen zu erkennen, die den Wahlkampf hätte spannend machen können. Dies änderte sich in der Schlussphase erst zwei Wochen vor dem Wahltermin, die durch dramatische Einbrüche und die Niederlagen für die Sozialdemokratie bei den Landtagswahlen im Saarland und in Schleswig-Holstein gekennzeichnet war, sodass CDU und SPD in der ersten Maiwoche in den Wahlumfragen wieder gleichauf lagen.[1008]

Weiterhin prägend für den Landtagswahlkampf war die voranschreitende Pluralisierung des nordrhein-westfälischen Parteiensystems, auf die zuvor schon in den vorangegangenen Kapiteln hingewiesen worden ist. Zwar war bereits absehbar, dass sich die Piratenpartei nach nur einer Legislaturperiode aus dem Landtag verabschieden würde, aber das Auftreten der AfD beeinflusste wie in anderen Bundesländern zuvor auch in NRW den Wahlkampf spürbar. Eine Konsequenz war u.a. eine ganze Reihe von Koalitionsausschlüssen, die von manchem Beobachter bereits als „undemokratisch“[1009] abqualifiziert wurden. Diese Koalitionsausschlüsse sowie die Aussicht auf einen Landtag mit möglicherweise sechs Fraktionen ließen eine schwierige Regierungsbildung erwarten. Alle diese Faktoren führten dazu, dass der Wahlkampf 2017 anders als seine Vorgänger 2005, 2010 und 2012 weniger Züge eines klassischen Lagerwahlkampfes trug, sondern dass jede Partei mehr für sich selbst kämpfte.

1007 Vgl. Boris Rosenkranz: Der Schulz-Effekt-Defekt, in: übermedien.de vom 22. Juni 2017, https://uebermedien.de/15797/der-martin-schulz-effekt-defekt/.

1008 Vgl. zur Einordnung der Wahl insgesamt Stefan Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 14. Mai 2017, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 3 (2017), S. 614-633, S. 615-616.

1009 Vgl. Heribert Prantl: Koalitionsabsagen vor der Wahl sind undemokratisch, in: Süddeutsche Zeitung vom 13. Mai 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aus den Wahlbefragungen von Infratest dimap und der Forschungsgruppe Wahlen ging hervor, dass von den Wählerinnen und Wählern die Themen Soziale Sicherheit sowie Flüchtlinge und Integration als bedeutsamer wahrgenommen wurden als noch bei der vorangegangenen Wahl. Die Werte des Politikfeldes Schule und Bildung blieben mit 31 % bei Infratest dimap und 41 % bei der Forschungsgruppe Wahlen in der Aufmerksamkeit weitgehend stabil.[1010] Da erneut keine gesonderten Zahlen zur Hochschulpolitik erhoben wurden, lassen sich hierüber keine verlässlichen Aussagen treffen. Man wird aber wie bei den vorangegangenen Wahlen annehmen dürfen, dass die Schulpolitik mit den seinerzeitigen Kernthemen Unterrichtsausfälle, Wahlfreiheit zwischen G8 und G9 sowie Inklusion die allermeisten NRW-Wählerinnen und -Wähler mehr bewegt haben dürfte als Themen aus der Hochschulpolitik. Erschwerend kam dieses Mal hinzu, dass es anders als in den vorangegangenen Wahlkämpfen kein zentrales Mobilisierungsthema wie beispielsweise die Studiengebühren gab, das über hochschulpolitische Kreise hinaus Eingang in die öffentliche Debatte hätte finden können. Der Stellenwert der Hochschulpolitik dürfte 2017 noch niedriger gewesen sein als in den vorangegangenen Wahlkämpfen.

Diesen Befund bestätigt auch eine Auswertung der Wahlprogramme. Im Vergleich zur Landtagswahl von 2012, bei der der Wahlkampf infolge der vorzeitigen Beendigung der Minderheitsregierung kurz und intensiv gewesen war und die Programmatik eine eher untergeordnete Rolle gespielt hatte, kam den Wahlprogrammen dieses Mal eine größere Bedeutung zu. Sie wurden sämtlich neu erarbeitet, während die Parteien sie 2012 größtenteils nur geringfügig überarbeitet hatten. Mit über 250 Seiten legten Bündnis 90/Die Grünen einmal mehr das mit Abstand längste aller Wahlprogramme vor, während die FDP sich mit lediglich 48 Seiten begnügte. SPD und CDU legten mit jeweils etwas über 100 Seiten nahezu identisch lange Wahlprogramme vor.

Das SPD-Wahlprogramm gliederte sich in vier übergreifende und elf Unterkapitel, bei denen die hochschulpolitisch relevanten Passagen sich unter 2.2 „Wir entwickeln NRW zum Innovationsland Nr. 1 in Europa“ und 4.3 „Wir schaffen beste Bedingungen für ein erfolgreiches Studium“

1010 Vgl. Infratest dimap: Landtagswahl Nordrhein-Westfalen. Wahlentscheidende Themen, in: https://wahl.tagesschau.de/wahlen/2017-05-14-LT-DE-NW/umfrage-wahlentscheidend.shtml. - Forschungsgruppe Wahlen: Wahl in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Landtagswahl vom 14. Mai 2017, Mannheim 2017, S. 25-30.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

finden.[1011] Kennzeichnend für den Stil des Programms einer Regierungspartei war in allen Unterpunkten eine lobende Rückschau auf dasjenige, was geleistet wurde und eine Vorausschau auf die Initiativen, die man für die Zukunft plante. Eingebettet wurde die bildungspolitische Philosophie der Sozialdemokratie in das Versprechen, Aufstieg durch Bildung unabhängig von der sozialen Herkunft ermöglichen zu wollen.[1012] Das Wahlprogramm der CDU eröffnete mit den Themenbereichen Innere Sicherheit sowie Wirtschaft und Finanzen. Erst an dritter Stelle kam die Bildungspolitik, als deren drittes Teilkapitel der Bereich „Wissenschaft und Forschung" auf ungefähr fünf Seiten des 108 Seiten starken Dokuments abgehandelt wurde.[1013] Wie in vorangegangenen Programmen wählte man knackige Forderungen, die meistens mit „Wir brauchen…", „Wir werden…" oder „Wir fordern…" begannen und dann näher expliziert wurden. Gerahmt wurden die Ausführungen mit der Bedeutung des Hochschulstandorts NRW für die Wirtschaft, den Wohlstand und die Zukunftsfähigkeit des Landes, was mit dem Hinweis verbunden wurde, dass alle Lehr- und Forschungsinhalte sorgfältig evaluiert werden müssten, um angesichts begrenzter Ressourcen keine Mittel zu verschwenden.[1014] Ein weiterer Beleg für das mehrfach thematisierte gewachsene Misstrauen in den hochschulpolitischen Sektor.

Bündnis 90/Die Grünen behandelten ihre hochschulpolitischen Themen in einem neun Seiten umfassenden Unterkapitel des dritten Teils in ihrem Wahlprogramm, der mit der Überschrift „NRW – Land der Chancen von Anfang an" betitelt war.[1015] Ebenso wie das SPD-Programm wurden auch im grünen Wahlprogramm die Erfolge der Regierungszeit erwähnt, insgesamt richtete das Programm aber noch mehr den Blick auf die Zukunft. Das FDP-Programm enthielt anders als die anderen Programme keine schlagwortartige Überschrift, sondern hieß schlicht „Landtagswahl-

1011 Vgl. SPD NRW: Der NRW-Plan. Unser Programm für 2017-2022, Düsseldorf 2017, in: https://www.nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/NRWSPD-Der-NRW-Plan-Unser-Programm-fuer-2017-2022.pdf, S. 22-23, 45-46.

1012 Vgl. SPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 5-11.

1013 Vgl. CDU NRW: Zuhören, Entscheiden, Handeln. Regierungsprogramm der CDU für Nordrhein-Westfalen 2017-2022, Bad Sassendorf 2017, in: https://www.cdu-nrw.de/zuhoeren-entscheiden-handeln-regierungsprogramm-der-cdu-fuer-nordrhein-westfalen-2017-2022-39, S. 64-68.

1014 CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 64.

1015 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahl. Programm. Zur Landtagswahl am 14. Mai 2017, Düsseldorf 2017, in: https://gruene-nrw.de/dateien/wahlprogramm2017.pdf, S. 133-141.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

programm". Das Thema Bildung nahm einen zentralen Stellenwert ein, was sich schon daran erkennen lässt, dass das Programm mit diesem Politikfeld beginnt. Die hochschulpolitische Programmatik wurde auf ca. vier Seiten in zwei Unterkapiteln abgehandelt.[1016]

Die am tiefsten greifenden Reformideen insgesamt, aber auch auf dem Feld der Hochschulpolitik fanden sich in den Programmen von Linkspartei und AfD.[1017] Beide Programme hatten einen fundamentaloppositionellen Charakter.[1018] Die Linkspartei trug ihre hochschulpolitischen Vorstellungen in zwei Unterkapiteln auf insgesamt vier Seiten vor.[1019] Die AfD strukturierte ihr Wahlprogramm in durchnummerierte, als „Thesen" bezeichnete Forderungen. Von 144 Thesen bezogen sich lediglich zwei auf die Hochschulpolitik. Diese lauteten „These 0119: Die AfD fordert bewährte Diplom- und Magisterstudiengänge statt Bologna." sowie „These 0120: Die AfD steht für die Freiheit in Forschung und Wissenschaft." Die zweitgenannte These wurde dahingehend näher erläutert, dass die AfD gegen den „EU-Bürokratismus" und „für eine Rückkehr zur wissenschaftlichen Selbstverwaltung und Mittelverteilung auf nationalstaatlicher Ebene" eintrete.[1020] Mit diesen beiden wirklichkeitsfernen Vorschlägen ist die komplette hochschulpolitische Agenda der AfD beschrieben.

Wie schon bei den vorangegangenen Wahlen spielte das Politikfeld Hochschulpolitik in allen Programmen eine untergeordnete Rolle. Die genannten Kapitel im Wahlprogramm der Sozialdemokratie umfassten knappe vier Seiten, was einem Anteil von 4,3 % entspricht. Summiert man die entsprechenden Passsagen bei der CDU, kommt auf man auf 5,4 %. Bei den Grünen beschäftigen sich ca. 5 % des Textes mit hochschulpolitisch relevanten Themen, bei der FDP waren es ca. 4 %. Bei der Linkspartei waren es ungefähr 5 % und bei der AfD fand die Hochschulpolitik abseits der zwei zitierten Thesen nicht statt.

Was die Themen angeht, ist es wenig verwunderlich, dass die Wahlprogramme erneut die hochschulpolitischen Schlachten der Vergangenheit

---

1016 FDP NRW: Landtagswahlprogramm 2017, Neuss 2016, in: https://www.fdp.nrw/sites/default/files/2017-01/Landtagswahlprogramm.pdf.

1017 Vgl. Die Linke NRW: Für eine Politik, in der die Menschen zählen. Unser Programm zur Landtagswahl NRW 2017, Düsseldorf 2017, in: https://www.die linke-nrw.de/nc/start/programm/inhalt/. – AfD NRW: Wahlprogramm 2017, Düsseldorf 2017, in: https://afd.nrw/landtagswahl/programm/.

1018 Vgl. Eckhard Jesse: Wahlen 2017, in: Uwe Backes et al. (Hrsg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie 30 (2018), S. 103-124, S. 117-118.

1019 Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 38-39, S. 69-71.

1020 AfD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 15.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

aufgriffen und aus der jeweiligen Perspektive Sinn und Unsinn der beiden Hochschulgesetze von 2006 und 2014 in den Fokus rückten: Die CDU lobte die frühere schwarz-gelbe Hochschulpolitik unter dem Hochschulfreiheitsgesetz und kritisierte das „sogenannte ‚Hochschulzukunftsgesetz'" (S. 64) als rückwärtsgewandt und bürokratielastig. Unter dem Motto „Wir stellen Hochschulfreiheit wieder her" (S. 64) wurde zwar angekündigt, Fehler zu korrigieren und überfällige Evaluationen durchzuführen, eine erneute Gesetzesnovellierung – zu der es später kommen sollte – wurde im Wahlprogramm interessanterweise *expressis verbis* nicht angekündigt.[1021] Immerhin wurde in Aussicht gestellt, „schnellstmöglich einen wirklichen Hochschulentwicklungsplan"[1022] vorzulegen, den eine Kommission unter Beteiligung der Hochschulen mit dem Ziel erarbeiten sollte, eine Bestandsaufnahme der Personal-, Sach- und baulichen Infrastrukturausstattung vorzulegen. Laut der FDP bräuchten die Hochschulen wieder mehr Freiheit, sollten nicht länger unter Gängelung leiden und mehr Handlungsspielräume bekommen. Im Gegensatz zur CDU wurde hier eine „Reaktivierung" [sic!] des Hochschulfreiheitsgesetzes in Aussicht gestellt: „Wir wollen das Hochschulfreiheitsgesetz, das in den Hochschulen enorme Kreativität und produktive Energie freigesetzt hat, wieder in Kraft setzen und weiterentwickeln."[1023] Diese Ankündigung hatte eher symbolisch Charakter, da ein solches Ansinnen rechtlich nicht durchführbar gewesen wäre. Es dokumentiert das unversöhnliche Beharren auf den eigenen Positionen und die unterschiedlichen Ansätze zwischen schwarzgelber und rot-grüner Hochschulpolitik.

Die SPD auf der anderen Seite übte sich im Selbstlob:

> „Mit dem Hochschulzukunftsgesetz haben wir einen guten Rahmen für ein erfolgreiches Studieren gesetzt. Gleichzeitig erhöhen wir die öffentliche Verantwortung und Transparenz, sorgen für mehr Demokratie in den Gremien und für Gute Arbeit.. […] NRW ist heute das Mitbestimmungsland Nr. 1 im Hochschulbereich und steht bundesweit für das Thema Gute Arbeit an Hochschulen."[1024]

Das grüne Wahlprogramm eröffnete mit einer Generalabrechnung der aus grüner Sicht vom „Leitbild unternehmerischer Hochschulen"[1025] gekenn-

1021 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 64-65.
1022 Vgl. ebd., S. 66.
1023 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 13.
1024 SPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 45.
1025 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 133.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zeichneten schwarz-gelben Hochschulpolitik zwischen 2005 und 2010. Die eigene Regierungsarbeit wurde umfassend gelobt, u.a. die gestiegenen Studierendenzahlen und Etats sowie die Bewältigung des doppelten Abiturjahrgangs und die Diversitätsmaßnahmen. Immerhin wurde auch die gescheiterte Bund-Länder-Finanzierung für die Fernuniversität Hagen als Makel eingeräumt.[1026] Die Linkspartei rechnete auf ganzer Linie mit dem Leitbild der unternehmerischen Hochschule, der Exzellenzinitiative und dem Bologna-Prozess ab.[1027] Es ist bezeichnend, dass die fundamentale Ablehnung des Bologna-Prozesses von Linkspartei und AfD programmatisch geteilt wurde.

Neben diesen grundlegenden Aussagen zur Hochschulgesetzgebung spielte auch das andere große hochschulpolitische Kampfthema der vergangenen Jahre eine Rolle, wenngleich in deutlich entspannterem Ton und veränderter Grundkonstellation: SPD und Grüne erteilten einer Wiedereinführung von allgemeinen Studiengebühren eine deutliche Absage.[1028] Die Grünen verloren beinahe etwas zu viele Worte um die Gebühren, wenn man in Rechnung stellt, dass deren flächendeckende Wiedereinführung ohnehin niemand ernsthaft forderte. Denn selbst die CDU stellte klar: „Für die Studierenden wollen wir einen kostenfreien Zugang zur Hochschulbildung sicherstellen."[1029] Damit hatte die CDU nun den endgültigen Abschied von allgemeinen Studiengebühren vollzogen. Nur noch die FDP plädierte dafür, den Hochschulen erneut die Möglichkeit einzuräumen, freiwillig Studienbeiträge zu erheben.[1030]

Welche weiteren Ankündigungen wurden von den Parteien mit Blick auf die Studierenden gemacht? SPD und Grüne versprachen den weiteren Ausbau von Masterplätzen,[1031] wobei die Grünen noch einen Schritt weiter gingen. Mit der Idee der „Einführung eines rechtsverbindlichen Anspruches auf einen Masterplatz"[1032] sollten langfristig alle BA-Absolventinnen und -Absolventen ihr Studium mit einem Master fortsetzen können, was im Übrigen eine wesentliche Grundidee der Bologna-Reformen konterkarieren würde. Die Linkspartei kündigte einen massiven Studienplatz-

1026 Vgl. ebd., S. 133-135.
1027 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 69
1028 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 45. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 136-137.
1029 CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 67.
1030 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 14.
1031 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 46. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 137.
1032 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 137.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ausbau an, ohne näher ins Detail zu gehen.[1033] Die SPD stellte eine Flexibilisierung der Regelstudienzeiten sowie ein aktives Diversity-Management in Aussicht. Ein Kernziel künftiger Akkreditierungsprozesse solle darin bestehen, die Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu erhören, um die Mobilität zwischen unterschiedlichen Hochschulen und Studiengängen zu erleichtern.[1034] Die Grünen verfolgten das gleiche Anliegen.[1035] Die CDU hatte neben der oben bereits erwähnten Absage an Studiengebühren für Studierende nur die Einführung einer landesweiten einheitlichen Matrikelnummer im Angebot;[1036] die FDP wollte Informationsangebote für Studieneinsteiger und -einsteigerinnen ausbauen und das bisherige BAföG-System durch einen elternunabhängigen Zuschuss für alle in Höhe von 300 Euro monatlich ersetzen.[1037]

Ein weiterer Schwerpunkt der Wahlprogramme war das Thema Finanzen und Beschäftigungsbedingungen. Die Ankündigungen der Parteien blieben weitgehend auf der Metaebene: Die noch regierende SPD strebte an, die Forschungsausgaben weiterhin auf hohem Niveau halten zu wollen. Die Programmfinanzierungen der vergangenen Jahre sollten auch in Bezug auf die Grundfinanzierung in Kooperation mit dem Bund verstetigt werden und man wollte sich dafür einsetzen, eine neue Finanzarchitektur zwischen Bund und Ländern zu schaffen.[1038] Die ebenfalls noch regierenden Grünen sprachen sich für eine gute Finanzierung sowie recht wolkig für ein „neues Finanzierungssystem […] nach klaren und vergleichbaren Indikatoren“[1039] aus. Die CDU wurde zumindest ein wenig konkreter, indem sie eine bessere Grundausstattung der Lehrstühle ankündigte und bei der Mittelverteilung den Parameter der Abschlusszahlen – hier in der Diktion „Kopfprämien für Studienabschlüsse“ – abschaffen und in eine bessere Finanzausstattung investieren wollte.[1040] Nach den Aussagen der FDP sollte die „sächliche und personelle Ausstattung der Hochschulen“ einen signifikanten „Qualitätssprung“ erfahren.[1041] Über genauere Details außer einem zarten Verweis auf den Hochschulpakt schweigt sich das Programm aus. Die Linkspartei versprach gute Betreuungsrelationen

1033 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 70.
1034 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 46.
1035 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 137.
1036 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 68.
1037 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 13.
1038 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 46.
1039 Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 135.
1040 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 67.
1041 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 13.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und Dauerstellen für alles wissenschaftliche Personal[1042] – freilich, ohne mit einem Wort auf die Finanzierung dieser Maßnahmen einzugehen. Ohnehin waren die Beschäftigungsbedingungen ein wichtiges Thema für alle Parteien, die mit Finanzierungsfragen unmittelbar zusammenhängen. Auch bei diesem Punkt blieb es bei vagen Formulierungen: Die Christdemokratie versprach, sich um das Problem der weiter steigenden Befristungen kümmern zu wollen und die tenure-track-Verfahren auszubauen.[1043] Letzteres stellten auch die Liberalen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Aussicht.[1044] Die Sozialdemokratie kündigte an, den Anteil der befristet Beschäftigten zurückzudrängen und die Grünen wollten sich auf Bundesebene für eine beschäftigtenorientierte Reform des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes einsetzen.[1045]

Ein weiteres Thema war das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Die SPD plante, den Fachhochschulen die Möglichkeit zu eröffnen, „geeignete Maßnahmen zur Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erproben."[1046] Man wolle an den FHs die Möglichkeit einer Reduzierung des Lehrdeputats prüfen.[1047] Die Grünen versprachen die Kapazitäten an den FHs zu erhöhen.[1048] Die CDU plädierte dafür, dass die Universitäten stärker forschungsorientierte Lehre anbieten sollten, während die Fachhochschulen ein klareres Lehrprofil schärfen müssten.[1049] Die FDP machte den Fachhochschulen die größten Versprechungen, indem sie ihnen mehr Studienplätze und das Promotionsrecht für forschungsstarke Fachhochschulen in Aussicht stellte.[1050] Die Linkspartei wiederum konzentrierte sich auf den Entlohnungsaspekt, indem sie gleiche Gehälter für Beschäftigte an Universitäten und Fachhochschulen forderte.[1051]

Ein Thema, bei dem sich alle Parteien mehr oder weniger einig waren, war das Vorantreiben der Digitalisierung. CDU, FDP und Grüne

1042 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 69.
1043 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 67.
1044 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 14.
1045 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 45. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 138.
1046 SPD: Wahlprogramm 2017, S. 23.
1047 Vgl. ebd. S. 47.
1048 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 137.
1049 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 67.
1050 Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 13-14.
1051 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 71.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kündigten an, diesen Bereich zu stärken.[1052] Die SPD wollte die „Allianz Wirtschaft und Arbeit 4.0“ fortführen und die Digitale Hochschule NRW zum zentralen Projekt der Digitalisierungsstrategie der Hochschulen in NRW entwickeln.[1053] Weit auseinander gingen die Meinungen bei einem sich in der vorangegangenen Legislaturperiode ankündigen neuen, polarisierten Streitthema, nämlich der „Zivilklausel“, d.h. der hochschulgesetzlich verbrieften Verpflichtung von Forschung auf nicht-militärische Zwecke. CDU und FDP lehnten diese Regelung als massiven Eingriff in die Forschungsfreiheit und als innovationsfeindlich ab und kündigten deren Abschaffung im Falle eines Wahlsieges an.[1054] Die Linkspartei plädierte für eine Verschärfung der Zivilklausel und wollte Rüstungsforschung an NRW-Hochschulen noch klarer verbieten.[1055] Die Grünen bekannten sich zur Zivilklausel[1056] – im Wahlprogramm der SPD fand das Thema keine Erwähnung.

Ebenso interessant ist eine weitere Leerstelle, die für alle Parteiprogramme galt. Das Thema Anwesenheitspflichten, das wie gesehen eines der am heißesten diskutierten Punkte des Hochschulzukunftsgesetzes gewesen war und an den Universitäten vor Ort zu vielerlei Diskussionen geführt hatte, wurde weder bei SPD und Grünen noch bei CDU und FDP in den Programmen überhaupt nur erwähnt. Darüber hinaus gab es in den Programmen auch kaum wirklich innovative Ideen, die der Hochschulpolitik neue Impulse hätten verleihen können. In diesem Zusammenhang sind höchstens die von den Grünen vorgeschlagene Einrichtung einer „Akademie für Lehre und Lernen in NRW“ erwähnenswert, um Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung auch in die Hochschuldidaktik einfließen zu lassen.[1057] Das Wünsch-Dir-Was-Programm der Linkspartei, das neben der Abschaffung des NC, der Abschaffung der Personalkategorie Wissenschaftliche Hilfskräfte auch das Versprechen von Masterstudienplätzen für alle enthielt,[1058] ist wegen seiner Realitätsferne kaum der Erwähnung wert.

1052 Vgl. CDU NRW: Wahlprogramm 2017, S. 67-68. – Vgl. FPD NRW: Wahlprogramm 2017, S. 13-14. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 139.
1053 Vgl. SPD: Wahlprogramm 2017, S. 23.
1054 Vgl. ebd., S. 65. – Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 135.
1055 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 39, 71.
1056 Vgl. Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahlprogramm 2017, S. 135.
1057 Vgl. ebd., S. 139-140.
1058 Vgl. Die Linke NRW: Wahlprogramm 2017, S. 70-71.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Aus dem Wahlkampf heraus standen daher wenig grundlegende innovative Perspektiven für die NRW-Hochschulpolitik zu erwarten. Gleichzeitig schienen die großen Schlachten der Vergangenheit über die Gebühren und die Hochschulgesetznovellierungen geschlagen und die Gräben zwischen den Parteien zu weiten Teilen eingeebnet zu sein.

4.3.2 Die Hochschulpolitik in der Konstituierungsphase der neuen Legislaturperiode

Das Wahlergebnis bestätigte eine Binsenweisheit der neueren Wahlforschung, die sich folgerichtig aus der zunehmenden Volatilität des Wählerinnen- und Wählerverhaltens ergibt: Wahlen werden heutzutage mehr denn je auf den letzten Metern gewonnen.[1059] Bei der mit 65,2 % höchsten Wahlbeteiligung bei einer NRW-Wahl seit der Wiedervereinigung lief die CDU der SPD buchstäblich auf den allerletzten Metern den Rang ab und landete mit 33 % knappe zwei Prozentpunkte vor ihr (31,8 %). Die FDP mit ihrem Spitzenkandidaten Christian Lindner fuhr mit 12,6 % ein starkes Ergebnis ein, wohingegen Bündnis 90/Die Grünen mit 6,4 % unerwartet dürftig abschnitten. Der AfD gelang mit 7,4 % ein Achtungserfolg, die Linkspartei scheiterte mit 4,9 % denkbar knapp an der 5 %-Hürde. Die Piraten konnten wie nicht anders zu erwarten nicht erneut in den Landtag einziehen, da sie nur noch 1 % der Wählerinnen und Wähler von sich überzeugen konnten. Auch wenn der Wahlkampf von seiner Anlage nicht die Züge eines traditionellen Lagerstreits zwischen Rot-Grün und Schwarz-Gelb trug, wird in der Addition der Gewinne und Verluste der beiden Konstellationen deutlich, wie stark das eine gegenüber dem anderen Lager hinzugewonnen hatte: Rot-Grün brach im Vergleich zu 2012 um 13 % ein, Schwarz-Gelb gewann über 11 % hinzu. Dies war die Grundlage für den Regierungswechsel von Rot-Grün zu Schwarz-Gelb.

Selbst wenn rein rechnerisch das Wahlergebnis die Möglichkeiten zur Bildung einer Ampelkoalition, einer Jamaika-Koalition und einer Großen Koalition offengelassen hätte, war klar, dass alles auf ein Zweierbündnis zwischen CDU und FDP hinauslaufen würde. Darüber konnte auch Christian Lindners Kokettieren mit Aussagen am Wahlabend, Laschets CDU sei nicht sein Wunschpartner,[1060] nicht hinwegtäuschen. Da sowohl die

1059 Vgl. Neu: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen 2017, S. 2.

1060 Vgl. Detlef Schmalenberg: Die FDP hat mit Christian Lindner beide Wahlziele erreicht, in: Kölner Stadt-Anzeiger vom 15. Mai 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Ampel und als auch Jamaika von mehreren Beteiligten bereits im Wahlkampf ausgeschlossen worden war und sich die SPD nach dieser krachenden Wahlniederlage erst einmal neu sortieren musste und einer Großen Koalition direkt eine Absage erteilte, blieb nur noch die schwarz-gelbe Bündnisoption offen. Lindners Aussagen waren eher strategisch motiviert, um den Preis für die Liberalen in möglichen Koalitionsverhandlungen möglichst hoch zu treiben, als dass sie eine ernsthafte Absage gewesen wären.

Die Koalitionsverhandlungen konnten daher sehr zügig am 16. Juli 2017 abgeschlossen werden. Der Koalitionsvertag mit dem schlichten Titel „Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022" wurde von den FDP-Mitgliedern per Online-Votum mit 97,2 % und von den Delegierten des CDU-Landesparteitags in Neuss mit 100 % angenommen.[1061] Anders als in den Wahlprogrammen von CDU und FDP stand das Thema Bildung gleich zu Beginn des Koalitionsvertrags und die Hochschulpolitik wurde im vierten Unterkapitel auf sechs Seiten abgehandelt.[1062] Die entsprechenden Passagen setzten ein mit dem Plädoyer für bessere Lernbedingungen für die Studierenden, um dann auf die Ankündigung eines neuen Hochschulgesetzes überzuleiten:

> „Wir werden die Autonomie und die eigenverantwortliche Gestaltungskraft der nordrhein- westfälischen Hochschulen durch ein überarbeitetes Hochschulgesetz wiederherstellen. Hierzu werden wir das bestehende Hochschulgesetz im Sinne eines weiterentwickelten Hochschulfreiheitsgesetzes ändern."[1063]

Auch wenn die Formulierung, man wolle ein „überarbeitetes Gesetz wiederherstellen", inhaltlich etwas schief anmutet, sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass man sowohl an das eigene Hochschulgesetz von 2006 entlang der Stichworte Freiheit und Eigenverantwortung anknüpfen wollte als auch eine Weiterentwicklung in Aussicht stellte. Dieses „neue Hochschulfreiheitsgesetz" sollte zeitnah und unter Einbeziehung der Hochschulen auf den Weg gebracht werden. Über die Ankündigung einer Reduktion bürokratischer Vorschriften und ministerieller Durchgriffsrechte hinaus wurden hier noch keine näheren Angaben zur inhaltlichen Gestaltung der Novellierung gemacht. Selbst das Thema Streichung

1061 Bajohr: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl, S. 631.
1062 Vgl. CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022, Düsseldorf 2017, S. 17-23.
1063 Ebd., S. 18.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der Zivilklausel, bei dem CDU und FDP im Wahlkampf eine ähnliche Linie vertreten hatten, fand keinen Eingang in den Koalitionsvertrag.

Zum Thema Hochschulfinanzierung setzte sich die CDU mit ihrer Linie durch, dass man auf die Wiedereinführung allgemeiner Studiengebühren verzichten wolle. Stattdessen orientiere man sich am Baden-Württemberger Modell. Die dortige Wissenschaftsministerin Theresia Bauer (Bündnis 90/Die Grünen) hatte unter großem Protest an den Hochschulen Gebühren für Studierende eingeführt, die von außerhalb der EU-Länder kommen. „Bildungsinländer" wurden von Studienbeiträgen ausgenommen. Zudem sollten Ausnahmeregelungen „für Studierende aus Entwicklungsländern, für anerkannte Flüchtlinge und für Studierende mit besonderen sozialen Härten" gefunden werden.[1064] Die daraus generierten Einnahmen, so versprach die neue Regierung, sollten ausschließlich in Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität in der Lehre führen. Schwarz-Gelb bekannte sich zur Verstetigung des 250 Mio. Euro umfassenden Landesanteils bei der Ko-Finanzierung des Hochschulpaktes; in Sachen Anhebung der Grundfinanzierung verwies man jedoch auf den Bund.[1065]

Die beiden großen Themen der vergangenen Dekade – Gesetzesnovellierung und Gebühren – fanden in diesem Koalitionsvertrag zu Beginn Erwähnung. Hierzu gab es konkrete Ankündigungen, während die übrigen Passagen zur Hochschulpolitik eher allgemein gehalten waren, ohne dass neue Projekte oder Vorhaben angekündigt wurden: Zur Verbesserung der Karrierewege in der Wissenschaft wollte sich die Regierung insbesondere auf eine Reform überkommener Vergütungsstrukturen, eine Aufwertung des tenure-track-Modells sowie auf das Bund-Länder-Professorinnenprogramm konzentrieren.[1066] Die Kooperationen mit Stiftungen und Wirtschaft sollten ebenso ausgebaut werden wie die frühzeitigen Praxiserfahrungen und die Förderung dualer und trialer Studiengänge[1067] – diese Textstellen unter der Zwischenüberschrift „Studienbedingungen, Wissenstransfer und Internationalisierung" trugen erkennbar die Handschrift der Freien Demokraten. Gleiches gilt für die Ankündigung einer landesweiten Digitalisierungsoffensive sowie Investitionen in die Bausubstanz.[1068]

1064 Ebd., S. 18.
1065 Vgl. ebd., S. 19.
1066 Vgl. ebd., S. 19.
1067 Vgl. ebd., S. 20-21.
1068 Vgl. ebd., S. 21.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die hochschulpolitischen Passagen des Koalitionsvertrags schlossen mit Ankündigungen zu einer Verbesserung der Hochschulmedizin.[1069]

Mit diesem Programm ging die neue schwarz-gelbe Regierung mit der maximal knappen Mehrheit von einer Stimme im Parlament an den Start. Am 27. Juni 2017 wurde Armin Laschet (CDU) zum elften Ministerpräsidenten von NRW gewählt und vereidigt. Im sich auf die Hochschulpolitik beziehenden Teil seiner Regierungserklärung vom 13. September 2017 kündigte er schwerpunktmäßig das neue Hochschulgesetz an, mit dem man an die Dynamik der früheren schwarz-gelben Regierungsjahre anknüpfen wolle. Laschet nutzte dies zu einem Angriff auf die Opposition, der er vorhielt, gerade viele sozialdemokratische und grüne Rektorinnen und Rektoren hätten das frühere Hochschulgesetz gerne beibehalten und diesen wolle man nun Freiheiten wiedergeben[1070] – eine Spitze, die mit Blick auf die Leitungsstrukturen durchaus saß, wie in Kapitel 4.2.2.3 dargelegt worden ist. Die hochschulpolitische Maxime seiner Regierung brachte der neue Ministerpräsident wie folgt auf den Punkt: „Freiheit für die Universität, Vertrauen in die Kreativität der Forscher und Studierenden, eine Kultur der Selbstständigkeit und die effektive Verbindung von universitärer Forschung, Risikokapital und Gründungsgeist."[1071]

Das von ihm gebildete Kabinett bestand aus neun CDU- und drei FDP-Ministerinnen und -Ministern. Es gab eine weitere Ministerin, die künftig die Hochschulpolitik verantworten sollte: Laschet berief die Juristin Isabel Pfeiffer-Poensgen als einzige parteilose Ministerin in sein Kabinett. Wie schon 2010 bei Svenja Schulze hatte auch diesen Namen vorab niemand aus der hochschulpolitischen Community auf dem Zettel gehabt. Die Berufung Pfeiffer-Poensgens wurde von verschiedenen überregionalen Medien als „Coup" Laschets gefeiert.[1072] Dies bezog sich weniger auf die wissenschafts- und hochschulpolitische Kompetenz der neuen Ministerin, sondern auf ihre unbestrittene Expertise und Vernetzung in der bundesdeutschen Kulturlandschaft. So amtierte die 1954 in Aachen geborene Pfeiffer-Poensgen seit 2004 als Generalsekretärin der Kulturstiftung der

1069 Vgl. ebd., S. 22-23.

1070 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Landtag Nordrhein-Westfalen: Regierungserklärung zur 17. Wahlperiode des Landtags Nordrhein-Westfalen, in: Plenarprotokoll 17/6 vom 13. September 2017, S. 7-22, S. 14.

1071 Ebd.

1072 Vgl. Reiner Burger: Ran an die Wahlversprechen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2017. – Vgl. o. V.: NRW-Kulturministerin will Theater und Orchester fördern, in: Musik heute. Klassik-Nachrichten Journal vom 31. Juli 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Länder. Ihre ersten Ankündigungen als Ministerin sahen eine Erhöhung des jährlichen Kulturetats von 200 auf 300 Mio. und eine Stärkung der Theaterlandschaft vor.[1073] Der Bereich der Kulturpolitik war im Kabinett von Hannelore Kraft noch als Unterabteilung des Familienministeriums verortet gewesen; Jürgen Rüttgers hatte einen Kulturstaatsminister direkt in der Staatskanzlei angesiedelt. Nun wurde die Kultur eigens in den Titel eines Ministeriums aufgenommen und rangierte begrifflich noch vor der Wissenschaft. Zur Genese dieses neuen Kabinettszuschnitts verwies Pfeiffer-Poensgen in einem Interview mit der Kölnischen Rundschau auf die Konstrukteurinnen und Konstrukteure der neuen Landesregierung:

> „Da müssen Sie Herrn Laschet fragen. Er hat mich zu einem Gespräch über Kulturpolitik in Nordrhein-Westfalen eingeladen, was ich gar nicht abwegig fand, denn damit habe ich mich ausführlich beschäftigt. Dass dies mit einem Angebot für ein Ministeramt endete, damit habe ich nicht gerechnet. Absicht von Herrn Laschet ist es, die Kultur in NRW neu zu positionieren. Es war am Ende seine Entscheidung und die der Koalitionspartner, dieses Ministerium Kultur und Wissenschaft zu nennen."[1074]

In einem weiteren Interview zum Amtsantritt gab die Ministerin in Bezug auf die Aufwertung der Kultur zu Protokoll: „Es beginnt beim Wort: Bereits im Namen drückt sich die Wertschätzung aus: Es heißt Ministerium für Kultur und Wissenschaft und nicht umgekehrt." Dies weckte vereinzelte Sorgen, die Wissenschaftspolitik könne ins Hintertreffen geraten. Allerdings rückte Pfeiffer-Poensgen im gleichen Interview die Dimensionen zurecht: „Im Etat gibt es zwangsläufig große Unterschiede: Der Etat für die Wissenschaft beläuft sich auf über 8 Mrd. Euro, der für die Kultur derzeit auf 200 Mio. und in fünf Jahren werden es 300 Mio. Euro sein."[1075] Pfeiffer-Poensgen brachte neben ihrem einschlägigen kulturpolitischen Profil aus ihrer beruflichen Vita auch Erfahrungen als Forschungsreferentin für Geistes- und Sozialwissenschaften sowie für überregionale Forschungsförderung in Hamburg sowie als Kanzlerin der Hochschule

---

1073 Vgl. o. V.: Stärkung der Theater in NRW, in: Süddeutsche Zeitung vom 22. Juli 2017. – Vgl. Reiner Burger: NRW leuchtet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2017.

1074 Annette Bosetti/Lothar Schröder: NRW-Kultur- und Wissenschaftsministerin „Land muss Theater stärker unterstützen", in: Kölnische Rundschau vom 21. Juli 2017.

1075 Andreas Kolb: Nicht nur im Namen kommt Kultur an erster Stelle, in: Neue Musikzeitung 11 (2017).

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für Musik und Tanz in Köln mit ein. Aus ihrer vorigen beruflichen Tätigkeit verfügte sie zudem über umfassende Erfahrungen im Bereich der Provenienz- und Restitutionsforschung.[1076] Schließlich hatte bereits Amtsvorgängerin Svenja Schulze bewiesen, dass sich auch eine bis dato fachlich nicht ausgewiesene Politikerin umfassend in das hochschulpolitische Feld einarbeiten kann.

Eine weitere nicht uninteressante Personalie soll hier Erwähnung finden: Auf Beschluss des Ältestenrats vom 12. Juli 2017 wurde der AfD der Vorsitz des Wissenschaftsausschusses zugesprochen. Diese nominierte den stellvertretenden AfD-Fraktionsvorsitzenden Helmut Seifen, einen langjährigen konservativen Gymnasiallehrer und Schulleiter. Persönlich pflegt er althumanistische Ideale, liest bevorzugt Immanuel Kant und Papst-Enzykliken und vertritt, nach allem, was man weiß, einen konservativ-autoritären Bildungs- und Erziehungsstil.[1077] In der konstituierenden Sitzung des Ausschusses sagte er bei seiner Vorstellung, er hoffe auf eine sachdienliche und rationale Zusammenarbeit aller Fraktionen, bei der politische, parteipolitische Friktionen nicht zum Tragen kämen.[1078] Auch wenn Seifen zum eher moderaten Teil der AfD zählt, war ihm allein durch seine Parteizugehörigkeit eine erhöhte Aufmerksamkeit gewiss.

4.3.3 Eine erneute Hochschulgesetznovellierung

4.3.3.1 Die Ausgangsituation

Die neue Ministerin stand naturgemäß von Anfang an unter scharfer Beobachtung der Hochschul- und Wissenschaftslandschaft. Die Vertreterinnen und Vertreter der Oppositionsparteien ließen keine Gelegenheit aus, die neue Ministerin auf Herz und Nieren zu prüfen. Immer wieder wurde mit ähnlichen Einlassungen formuliert, dass die Ministerin doch eine „sehr wichtige und bedeutende Rolle“ spiele für die „größte und bedeutsamste Hochschullandschaft in Europa“[1079] – womit im Subton die Botschaft

1076 Vgl. o. V.: NRW-Kulturministerin, in: Süddeutsche Zeitung vom 1. Juli 2017.
1077 Vgl. Klaus Wiedau: „Gymnasium entscheidend geprägt“, in: Westfälische Nachrichten vom 15. Juni 2017.
1078 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 1. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 13. Juli 2017, APr 17/19, S. 3.
1079 So etwa exemplarische Dietmar Bell (SPD) im Wissenschaftsausschuss. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 4. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 8. November 2017, APr 17/73, S. 5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

mitschwingen sollte, Zweifel zu nähren, ob sie dieser Verantwortung auch gewachsen sei. Am 27. September 2017 gab sie im Wissenschaftsausschuss eine sogenannte Kleine Regierungserklärung ab. Da sie jedoch nicht alle Detailfragen der Ausschussmitglieder beantworten konnte, sagte sie zu, die offenen Fragen umfassend schriftlich zu beantworten.[1080] Insbesondere die Protokolle der Beratungen und Aussprachen dazu verdeutlichen, wie stark die Ministerin ins Kreuzfeuer der Kritik geriet, dem sie aber in bemerkenswerter Ruhe standhielt, selbst wenn sie die eine oder andere Wissenslücke nicht verbergen konnte.

Es waren die Themen Studienbeiträge, Zivilklausel und Anwesenheitspflichten, die bereits den Wahlkampf geprägt hatten und nun verstärkt adressiert wurden. Als ein weiteres Beispiel sei auf die Diskussionen um die Studierendenzahlen verwiesen. Ministerin Pfeiffer-Poensgen ging davon aus, dass diese auf absehbare Zeit nicht signifikant steigen, sondern auf relativ hohem Niveau stagnieren würden. Während die Hochschulpolitik der vergangenen Jahre durch einen kontinuierlichen Aufbau an Studienplätzen gekennzeichnet gewesen sei, sei nun die Zeit gekommen, vermehrt in die Qualität und nicht in die Quantität der Studienplätze zu investieren.[1081] Die Opposition wertete dergleichen Aussagen als enttäuschendes Signal, dass über die noch von Rot-Grün mit den Hochschulen vereinbarten Mittel hinaus kein weiteres Geld zu erwarten sei, womit die Regierung notgedrungen hinter den selbstgesteckten Ansprüchen einer Verbesserung der Qualität zurückbleiben müsse.[1082] Zur Verbesserung der Betreuungsrelation sei es unzureichend, „die sogenannten Ticketstudierenden aus der Statistik herauszurechnen."[1083] Doch alle diese Diskussionen kulminierten im übergreifenden Thema der anvisierten Gesetzesnovellierung, in der viele der verhandelten Teilthemen einer neuen Gesamtregelung zugeführt werden sollten.

Lange Zeit war unklar, welche Pläne die Regierung genau verfolgte. Wie aufgezeigt wurde, waren die im Koalitionsvertrag genannten Ideen dazu noch recht vage. Einen ersten Fingerzeig gab die Ministerin im Wissenschaftsausschuss Ende September 2017, wo sie einige wenige der geplanten Neuerungen konkretisierte: Die Instrumente der Rahmenvorgaben sollten

1080 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort auf die Nachfragen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zur „kleinen Regierungserklärung" im Wissenschaftsausschuss vom 27. Oktober 2017, Vorlage 17/212.

1081 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 3. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 27. September 2017, APr 17/42, S. 4.

1082 Vgl. APr 17/73, S. 6.

1083 Ebd., S. 10.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ebenso abgeschafft werden wie die Zivilklausel und das starre Verbot von Anwesenheitspflichten im klassischen Seminar.[1084] Diese Hinweise genügten den Vertreterinnen und Vertretern der Opposition nicht und sie setzten die Ministerin immer wieder zeitlich unter Druck. Zeitlich parallel gab der Verwaltungsgerichtshof in Baden-Württemberg einem Mannheimer Politologiestudenten Recht, der gegen Anwesenheitsplichten geklagt hatte – ein Urteil, dem auch Signalwirkung für NRW zugeschrieben wurde.[1085] Noch im November wurde gerügt, dass noch nicht einmal ein Eckpunktepapier für ein so groß angekündigtes hochschulpolitisches Projekt vorliege.[1086] Doch die Ministerin ließ sich von dergleichen Anwürfen nicht aus der Ruhe bringen und reagierte stets, sie wolle sich bewusst nicht zu schnellen Entscheidungen treiben lassen, sondern mit „Gründlichkeit und Sorgfalt“[1087] zu Werke gehen.

Diesem Grundsatz blieb sie lange treu. Nahezu das gesamte Kalenderjahr 2018 verstrich, ohne dass nennenswerte Neuigkeiten zur Gesetzesnovellierung an die Öffentlichkeit drangen, während die Ministerialbeamtinnen und -beamten in Ruhe den Gesetzesentwurf ausarbeiteten. Im Februar 2018 ließ die Regierung immerhin durchblicken, dass auch eine Ausweitung der Promotionsmöglichkeiten für Fachhochschulen Teil der Novellierung werden solle.[1088] Gleichfalls Anfang 2018 erhielt die Diskussion über Anwesenheitspflichten neue Nahrung durch ein Urteil des Verwaltungsgerichtshofs Baden-Württemberg in Mannheim, in dem die von NRW im Hochschulzukunftsgesetz 2014 vorgesehene Regelung eines vollständigen Verbots von Anwesenheitspflichten in Vorlesungen und Seminaren als vorbildlich zitiert wurde.[1089] In Studierendenkreisen formierte sich früh eine ablehnende Front gegen die Wiedereinführung von Anwesenheitspflichten.[1090] Pfeiffer-Poensgen sagte dazu, sie sei erstaunt, mit

1084 Vgl. APr 17/42, S. 4. – Vgl. o. V.: NRW-Wissenschaftsministerin will Zivilklausel abschaffen, in: Forschung & Lehre 11 (2017), S. 950.
1085 Vgl. o. V.: Urteil zur Anwesenheitspflicht, in: Forschung & Lehre 1 (2018), S. 7.
1086 APr 17/73, S. 10.
1087 Vorlage 17/212, S. 2.
1088 Vgl. Inge Kloepfer: Neue Doktoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. Februar 2018.
1089 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Der Zweck des Da-Seins, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Januar 2018.
1090 Vgl. Lena Sterz: Eine Novelle für mehr Freiheit und mehr Pflichten, in: Deutschlandfunk vom 6. Februar 2018, https://www.deutschlandfunk.de/nrw-hochschulgesetz-eine-novelle-fuer-mehr-freiheit-und.680.de.html?dram:article_id=410141.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

welcher Leidenschaft diese Diskussion „übrigens von beiden Seiten aus" geführt werde. Für sie sei klar, dass man eine Regelung nur im partnerschaftlichen Einvernehmen mit den Hochschulen finden könne: „Im Übrigen vertraue ich darauf, dass die Hochschulen rechtsstaatlich handeln, das muss ich nicht noch ins Gesetz schreiben."[1091]

Hier deutet sich ein grundsätzliches Muster an, das den politischen Stil der Ministerin auch in der Folgezeit kennzeichnen sollte: Einerseits versuchte sie aus der Not ihrer Unerfahrenheit bei Amtsbeginn eine politische Tugend dergestalt zu machen, dass sie einen umso neutraleren und sachadäquateren Blick auf die Zusammenhänge mitbringe. Andererseits wehrte sie sich gegen zu starre gesetzliche Festschreibungen und wollte den Hochschulen eine größtmögliche Freiheit in den Regelungen vor Ort einräumen. Mit dieser Haltung schlug sie gleich zwei Fliegen mit einer Klappe: Erstens konnte sie den widerstreitenden Interessen gerecht werden, indem sie bestimmte Entscheidungen nicht auf Landesebene regelte, sondern den Verantwortlichen an den Hochschulen überlies. Zweitens fügte sich diese Grundhaltung wunderbar in die politische Leitlinie von Schwarz-Gelb ein, den Hochschulen wieder mehr Freiheiten zu geben.

4.3.3.2 Das Gesetzesvorhaben in der politischen Diskussion

Der lange erwartete Gesetzesentwurf lag schließlich kurz vor Weihnachten 2018 vor[1092] und wurde in erster Lesung am 24. Januar 2019[1093] debattiert. Drei Eckpunkte nannte die Regierung als handlungsleitend: (1) eine neue, partnerschaftliche Grundlage im Verhältnis zwischen Land und Hochschulen durch Entbürokratisierung und Vereinfachung; (2) eine grundsätzliche Beibehaltung von Aufgaben und Befugnissen der Hochschulorgane bei moderaten Prozessänderungen und (3) eine Verbesserung der Qualität in Studium und Lehre, die stärker die Lebenswirklichkeit der Studierenden berücksichtigen wolle.[1094]

In ihrer Vorstellung des Gesetzesentwurfs vor dem Landtag war es der Ministerin wichtig, das partnerschaftliche Verhältnis zu den Hochschulen

---

1091 Zit. nach Wiarda: Der Zweck des Da-Seins.

1092 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes. Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 21. Dezember 2018, Drs. 17/4668.

1093 Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/48 vom 24. Januar 2019, S. 37-44.

1094 Vgl. ebd., S. 149.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zu betonen, das ihre Hochschulpolitik im Allgemeinen wie auch das projektierte Gesetz im Besonderen kennzeichne. Zum Thema Präsenzpflicht stellte sie klar, dass die bestehende Regelung nicht abgeschafft, sondern in die Hände der Hochschulen gelegt werde.[1095] Zudem habe sie sich von den Studierendenvertreterinnen und -vertretern von der Sinnhaftigkeit der Studienbeiräte überzeugen lassen und sei ihnen im Vergleich zum Referentenentwurf weit entgegen gekommen.[1096] Die Opposition ätzte gegen den Entwurf und betitelte ihn als „Studierendengängelungsgesetz“[1097]. Er verfüge über keinerlei Leitmotive – er sei eine „wissenschaftspolitisch relativ leere Hülle mit Rückabwicklungen und – leider – keiner klaren Zielorientierung.“[1098] Nicht ganz zu Unrecht ließ man es sich nicht nehmen, darauf hinzuweisen, dass klassische rot-grüne Themen nach wie vor im Gesetzesentwurf stünden. Hatten CDU und FDP in der Vergangenheit noch große Zweifel an Instrumenten wie der Einführung des Kaskadenmodells oder der Ausweitung der Mitbestimmungsrechte für die einzelnen Statusgruppen, so waren diese nun selbstverständlicher Teil des von diesen Parteien verantworteten Gesetzesentwurfs: „Vieles […sei] heute State of the Art, geadelt durch den Wissenschaftsrat.“[1099] Der AfD-Abgeordnete Helmut Seifen polemisierte in der Debatte gegen die gesamte Hochschulpolitik der sogenannten „Altparteien“ aus den vergangenen Jahren: „Ob nun als Wissenschaftsfreiheitsgesetz oder als Hochschulzukunftsgesetz deklariert: Die, ich sage mal, Vertriebswissenschaftlichung [sic!] unserer Universitäten setzt sich ungebremst fort.“[1100] Der Ausschussvorsitzende schlug bemerkenswert kapitalismuskritische Töne an und forderte ein Zurück in einen nicht näher präzisierten Zustand vor den Bologna-Reformen.

Wie üblich wurden Stellungnahmen der einschlägigen Interessenvertretungen eingeholt sowie eine Sachverständigenanhörung zu Gesetzesentwurf und Änderungsantrag angesetzt.[1101] Erneut gaben die Landesrektorenkonferenzen und die Arbeitsgemeinschaften der Kanzlerinnen und Kanzler von Universitäten und Fachhochschulen eine jeweils gemeinsam abgestimmte Stellungnahme ab. Die Hochschulleitungen waren erkennbar darum bemüht, mit einer Stimme zu sprechen. Eine gemeinsame

1095 Vgl. Plenarprotokoll 17/48, S. 38.
1096 Vgl. ebd.
1097 Ebd., S. 42.
1098 Ebd., S. 40.
1099 Ebd.
1100 Ebd., S. 43.
1101 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 29. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 3. April 2019, APr 17/597.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Stellungnahme von Unis und FHs rückte jedoch in immer weitere Ferne, da gerade Status und Stellung der Hochschulen, wie noch zu zeigen sein wird, einen der zentralen Streitpunkte im weiteren Gesetzgebungsprozess darstellen sollte.

Die Expertenanhörung fand am 3. April 2019 zwischen 10:00 und 15:45 Uhr statt. Anders als bei den Hearings der anderen großen Novellierungen der vergangenen Jahre wurde die Sitzung dieses Mal nicht nach der Reihe der Vortragenden strukturiert, sondern entlang systematisch zueinander passender Themenfelder, konkret: Rechtstellung, Finanzierung, Mitwirkung (Block I), Aufbau und Organisation, Hochschulpersonal (Block II), Studierende, Lehre und Prüfungen (Block III) sowie Zeugnisse, Forschung, Ergänzende Vorschriften (Block IV).[1102] Im Vergleich zu den früheren Expertenanhörungen zu Gesetzesnovellierungen fällt auf, dass die Abgeordneten konkretere und auf Einzelaspekte abzielende Rückfragen an die Experten und Interessenvertreterinnen richteten, die eine zumindest kursorische Lektüre der eingegangenen Stellungnahmen voraussetzte. In den folgenden Passagen wird ein synoptischer Überblick über die in den schriftlichen Stellungnahmen und in der Expertenanhörung vertretenen Positionen gegeben:

Auf der Seite der Gesetzesbefürworterinnen und -befürworter finden sich sowohl die Leitungsspitzen von Universitäten und Hochschulen wie auch die Hochschulräte und das Graduierteninstitut. Dies ist vielleicht der markanteste Unterschied im Vergleich zum Meinungsbild beim Hochschulzukunftsgesetz, das von diesen *stakeholdern* mehrheitlich abgelehnt worden war.[1103] Weiterhin brachten die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten, der DHV sowie das CHE dem Gesetzesvorhaben Wohlwollen entgegen, wenn auch im Vergleich zu den Hochschulleitungen in Duktus und Inhalt etwas moderater vorgetragen. Der DHV beispielsweise

1102 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 27. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 13. Februar 2019, APr 17/543, S. 2.

1103 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1306 der Landeskonferenz der Rektorinnen und Rektoren sowie der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen vom 21. März 2019, S. 1-2. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1314 der Landeskonferenz der Rektorinnen und Rektoren sowie der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten vom 21. März 2019, S. 1-2. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1318 der Konferenz der Vorsitzenden der Hochschulräte an den Universitäten des Landes NRW vom 20. März 2019, S. 1-2. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1295 des Arbeitskreises der Hochschulratsvorsitzenden der Fachhochschulen NRW vom 19. März 2019, S. 1-3. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1304 des Graduierteninstituts NRW vom 20. März 2019, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

unterstütze zwar das Gesetz als solches, opponierte allerdings entschieden gegen den noch zu thematisierenden Änderungsantrag in Bezug auf die Fachhochschulen.[1104] Gegnerinnen und Gegner des Gesetzes waren sämtliche Studierendenverbände einschließlich des neuen Akteurs Bündnis der SHK-Vertretungen, des DGB NRW, der Landesarbeitsgemeinschaft der Schwerbehinderten sowie der Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung.[1105] Weiterhin gab es Akteure, die das Gesetz aufgrund jeweils einer einzigen aus ihrer Sicht entscheidenden Regelung ablehnten, wie das Eine Welt Netz NRW mit Bezugnahme auf die Zivilklausel und den Deutschen Verein der Blinden und Sehbehinderten mit Bezugnahme auf Verschlechterungen für Menschen mit Behinderung.[1106] Eine mehr oder weniger neutrale Haltung nahmen nur der Hochschullehrerbund und die Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten ein, in deren Stellungsnahmen sich Lob und Kritik in etwa die Waage hielten.[1107]

Grundsätzlich positiv wurde von den Gesetzesunterstützerinnen und -unterstützern der eingeschlagene Weg wieder hin zu mehr Autonomie für

1104 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1251 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW vom 8. März 2019, S. 1-5. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1319 des Deutschen Hochschulverbands vom 21. März 2019, S. 1-5. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1351 des Centrums für Hochschulentwicklung vom 26. März 2019, S. 1-10.

1105 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1393 des Landes ASten-Treffens NRW vom 20. März 2019, S. 1-4. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1341 des Freien Zusammenschlusses der StudentInnenschaften vom 25. März 2019, S. 1-9. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1324 des Bündnisses der SHK-Vertretungen NRW vom 20. März 2019, S. 1-4. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1317 des DGB NRW vom 21. März 2019, S. 1-11. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1326 der Landesarbeitsgemeinschaft der Schwerbehindertenvertretungen NRW vom 21. März 2019, S. 1-3. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1329 der Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung vom 21. März 2019, S. 1-6.

1106 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1211 des Eine Welt Netz Nordrhein-Westfalen vom 18. Februar 2019, S. 1-2. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1286 des Vereins der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Lehre (dvbs) vom 15. März 2019, S. 1-4.

1107 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1310 des Hochschullehrerbunds NRW vom 21. März 2019, S. 1-5. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1325 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW vom 21. März 2019, S. 1-5.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Hochschulen beurteilt.[1108] Paradigmatisch lässt sich in diesem Zusammenhang die Stellungnahme von LRK sowie Kanzlerinnen und Kanzlern NRW zitierten, die ihren Einlassungen vorausschickt,

> „dass wir in dem Entwurf das grundlegende hochschulpolitische Anliegen der Landesregierung auf überzeugende Weise umgesetzt sehen. Die Hochschulleitungen der nordrhein-westfälischen Universitäten begrüßen ganz ausdrücklich die Wiederherstellung der Hochschulautonomie und die Stärkung der eigenverantwortlichen Gestaltungskraft der Hochschulen."[1109]

Der LRK-Vorsitzende Lambert T. Koch führte in der Anhörung aus, das Verhältnis zwischen Land und Hochschulen sei zuletzt durch eine gute Kooperationsatmosphäre geprägt gewesen. Man habe gemeinsam viel erreicht, aber das Hochschulzukunftsgesetz habe zu restringente Rahmenvorgaben enthalten:

> „Insofern geht die jetzt eingebrachte Novelle in die richtige Richtung. Sie verfolgt systematisch eine subsidiäre Grundstruktur, dass Hochschulen, Universitäten an den Stellen, wo sie wirklich die meisten Informationen und die besten Kompetenzen haben, Dinge für sich in Verantwortung regeln können."[1110]

Für die Seite der Kritikerinnen und Kritiker seien exemplarisch die Studierendenvertretungen zitiert, die der Ministerin entgegen ihrer eigenen Aussagen vorwarfen, man sei zu wenig und zu spät beteiligt worden. Zudem trage die Politik ideologische Grabenkämpfe auf dem Rücken der Studierenden aus.[1111] Unter neuen medialen Rahmenbedingungen nutzten die Studierendenvertretungen bei dieser Novellierung auch erstmals die Möglichkeiten von Social Media und versuchten unter dem Hashtag „#NotMyHochschulgesetz" auf den Plattformen Twitter, Facebook und Co. gegen das Gesetz zu mobilisieren.[1112]

Neben diesen grundsätzlichen Aussagen sollen die unterschiedlichen Positionen und Argumente zu den konkreten Veränderungen dargelegt werden. Strukturiert wird diese Analyse entlang der drei o.g. großen

---

1108 Vgl. Stellungnahme 17/1318 Hochschulräte Unis, S. 1. – Stellungnahme 17/1295 Hochschulratsvorsitzende FHs, S. 1.
1109 Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 1.
1110 APr 17/543, S. 7. – Ganz ähnlich auch Roland Kischkel für die Verwaltungsspitzen der Universitäten. Vgl. ebd., S. 8-9.
1111 Vgl. Stellungnahme 17/1393 des Landes ASten-Treffens NRW, S. 1.
1112 Vgl. http://notmyhochschulgesetz.de/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Themenpakete (1) Verhältnis zwischen Land und Hochschulen, Entbürokratisierung; (2) Aufgaben und Befugnisse der Hochschulorgane sowie (3) Studium und Lehre. Als weiterer Punkt kommt noch das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen hinzu, das im Laufe des Gesetzgebungsprozesses eine immer größere Eigendynamik entfaltete (4).

(1) Verhältnis zwischen Land und Hochschulen, Entbürokratisierung: Einschneidende Änderungen betrafen den Bereich der Abschaffung der Hochschulentwicklungspläne und die Einführung strategischer Zielvereinbarungen und Hochschulverträge (§ 6). Dies war der Hauptpunkt, dessenthalben die Hochschulleitungen, der DHV und das CHE den Gesetzesentwurf unterstützen. Die Hochschulentwicklungspläne waren über Jahre als bürokratische Gängelung empfunden worden und die Wiedereinführung des Instruments der strategischen Zieldefinition wurde als schlanker und zielführender empfunden.[1113] Ulrich Müller vom CHE drückte es so aus: „Aus Sicht des CHE ist es sehr gut, dass der gesamte Prozess der Entwicklungsplanung gestrafft wird. Schlanker ist hier besser."[1114] Die Studierendenvertretung LAT NRW hingegen versuchte, darin Widersprüche zu sehen:

> „Auf der einen Seite wird bei der Abschaffung der Landeshochschulentwicklungspläne so argumentiert, dass man den Hochschulen mehr Freiheiten geben wolle. Auf der anderen Seite wird das Instrument der Hochschulverträge gestärkt, wobei offensichtlich eine Steuerung gewollt ist. Diese Dissonanz zeigt den fehlenden roten Faden hinsichtlich der Hochschulautonomie."[1115]

Der DBG und die Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung hätten sich ebenfalls eine Beibehaltung der Hochschulentwicklungspläne gewünscht.[1116] Der Hochschullehrerbund nahm eine interessante Mittelposition ein: Er wendete sich nicht grundsätzlich gegen die Abschaffung der Hochschulentwicklungspläne, empfand aber die neueren Regelungen und die Hochschulverträge als intransparent und wünschte sich kreative

1113 Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 1. – Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 2-3. – Stellungnahme 17/1351 CHE, S. 2-3.
1114 APr 17/543, S. 22.
1115 Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 12.
1116 Vgl. APr 17/543, S. 20 sowie Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 4. – APr 17/543, S. 15-16 sowie Stellungnahme 17/1329 Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung, S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und innovative Ideen für die künftige Entwicklungsplanung zwischen Hochschulen und Land.[1117]

Ein weiterer Streitpunkt war das Thema Streichung der Zivilklausel (§ 3 (6) HG). Hier sortierten sich die Positionen analog zu dem zuvor genannten Feld. Während die Universitätsspitzen, der DHV und das CHE die Streichung wahlweise als „absolut sinnvoll"[1118] oder grundgesetzkonform[1119] nachdrücklich begrüßten,[1120] ätzten Studierendenvertretungen sowie Gewerkschaften und die ihnen nahestehenden Personalvertretungen aus Technik und Verwaltung massiv dagegen[1121]. Die DGB-Landesvorsitzende Anja Weber bezeichnete dies im Ausschuss als „gravierende[n] Schritt in die falsche Richtung"[1122]. Auch aus der Entwicklungspolitik kam Gegenwind. Das Eine Welt Netz NRW kritisierte unter Verweis auf verschiedene Dokumente und Stellungnahmen von BMBF und HRK zum Thema Nachhaltigkeit: „Neben der Streichung einer Verpflichtung zu Nachhaltigkeit in Struktur und Lehre würden mit der Änderung auch das in dem Paragraphen verankerte Streben nach Frieden und Demokratie entfallen."[1123] Interessant ist, dass die FH-Spitzen dieses stark polarisierende Thema in der politischen Debatte in ihren Einlassungen nicht erwähnen.

Weitgehend positiv wurden die Neuregelungen zum tenure-track (§ 37a, 38a HG) rezipiert. Generell wurde dieses wichtige Instrument zur Karriereförderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern erstmals wirksam gesetzlich verankert. Die Personalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten zeigte sich sehr zufrieden mit der Aufnahme des tenure-track-Modells ins Gesetz samt der zugehörigen als transparent empfundenen Verfahrensregeln.[1124] Die Uni-Spitzen sahen in den planbareren Karrierewegen für junge ambitionierte Kräfte aus ihrer Perspektive ein wichtiges Mittel der Rufabwehr.[1125] Die damit verbundene Neuregelung

1117 Vgl. APr 17/543, S. 17. – Stellungnahme 17/1310 HLB NRW, S. 3.
1118 Stellungnahme 17/1351 CHE, S. 2.
1119 Vgl. APr 17/543, S. 8.
1120 Vgl. APr 17/543, S. 13. – Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 1. – Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 2.
1121 Vgl. APr 17/543, S. 18 sowie S. 24-25. – Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 10. – Stellungnahme 17/1324 Bündnis SHK-Vertretungen NRW, S. 1. – Stellungnahme 17/1317 DGB, S. 4. – Stellungnahme 17/1329 Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung, S. 2.
1122 Vgl. APr 17/543, S. 19-20.
1123 Stellungnahme 17/1211 Eine Welt Netz NRW, S. 2.
1124 Stellungnahme 17/1325 Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW, S. 2.
1125 Vgl. APr 17/543, S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zur Gewährleistung von Chancengerechtigkeit von Männern und Frauen (§ 38a HG) wurde von der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten als zweckmäßig angesehen.[1126] Einzelne *stakeholder* wünschten sich lediglich noch weitergehende Möglichkeiten, so etwa das CHE in Bezug auf weitergehende Qualitätssicherungsmechanismen und der DGB mit Blick auf den tenure-track als verpflichtenden Normalfall für alle Juniorprofessuren.[1127] Der DHV als Berufsorganisation, die sich zumindest in dieser Hinsicht offenkundig noch immer den klassischen Ordinarien verpflichtet sieht, wendete sich gegen tenure-track-Konstruktionen ab dem Level von W2-Positionen.[1128]

Für gewissen Unmut sorgten die geplanten Änderungen bei der Dauerbaustelle gute Beschäftigungsbedingungen (§ 34a HG). Positiv hierzu äußerten sich einzig die Hochschulleitungen.[1129] Massive Kritik kam vom DGB sowie von der Personalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten.[1130] Beim Wissenschaftlichen Mittelbau bestehe nach wie vor das altbekannte Problem des Stemmens von Daueraufgaben bei weiterhin mangelhafter Perspektive. Die Personalkategorie der Akademischen Räte und Rätinnen auf Zeit sei nicht mehr zeitgemäß: „Befristete Beschäftigungsverhältnisse – teilweise über Jahrzehnte – bieten für die Betroffenen keine Perspektive und sind eines attraktiven Arbeitgebers unwürdig."[1131]

(2) Aufgaben und Befugnisse der Hochschulorgane: Im Themenfeld der Hochschulgremien und ihrer Kompetenzen stand vor allem der Hochschulrat (§ 21 HG) im Mittelpunkt – allerdings im Lichte der Diskussionen der vergangenen Jahre bemerkenswert wenig kontrovers. Die Hochschulratsvorsitzenden von Universitäten und Hochschulen als Betroffene begrüßten die Neuregelung zur Dienstvorgesetzteneigenschaft des Hochschulrats, die dem von ihnen eingebrachten Wünschen entspreche.[1132] Die Studierendenvertretungen, die immer gegen die Hochschulräte opponiert

1126 Vgl. Stellungnahme 17/1251 Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 1.
1127 Vgl. Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 7. – Stellungnahme 17/1351 CHE, S. 5-6.
1128 Vgl. Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 7.
1129 Vgl. Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 2.
1130 Vgl. Stellungnahme 17/1325 Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW, S. 1. – Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 6-7. – APr 17/543, S. 15.
1131 Stellungnahme 17/1325 Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW, S. 5.
1132 Vgl. Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 1. – Stellungnahme 17/1318 Hochschulräte Unis, S. 1.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hatten, drangen nun nicht länger auf deren Abschaffung, sondern erwähnten die Hochschulräte in ihren Papieren nicht mehr. Auch der DGB schien sich mit deren Existenz abgefunden zu haben und forderte nicht mehr die Abschaffung, wohl aber die Kompetenzbeschneidung und dessen Rückstufung zum Beratungsgremium sowie die bessere Beteiligung von Arbeitnehmervertreterinnen und -vertretern.[1133] Das CHE auf der anderen Seite plädierte umgekehrt für einen weiteren Ausbau der Entscheidungsbefugnisse der Hochschulräte.[1134] Weitere Interessenvertretungen äußerten moderate Änderungswünsche: Die Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten kritisierte die Begrenzung der Beratung der Gleichstellungsbeauftragten mit dem Hochschulrat auf nur einmal pro Jahr (§ 21, 5a HG).[1135] Der Hochschullehrerbund monierte, dass die Möglichkeit zu einer Ausweitung der Befugnisse des Hochschulrats nicht genutzt worden sei: „De facto ist der Hochschulrat oft ‚gleichgeschaltet' und stärkt damit ganz erheblich die Leitungsorgane."[1136] Die Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung verlangte mehr Teilhabe von weiteren gesellschaftlich relevanten Gruppen im Hochschulrat.[1137] Letzten Endes bezogen sich diese Punkte nur auf Ausgestaltungsdetails; eine Abschaffung oder gar radikale Kompetenzbeschneidung der Hochschulräte forderte niemand mehr, sodass man festhalten kann, dass dieses einst so stark umstrittene von Schwarz-Gelb neu eingeführte Gremium mittlerweile als etabliert in der nordrhein-westfälischen Hochschullandschaft gelten darf.

In Bezug auf das Rektorat (§ 17 HG) gab es vor allem an zwei Regelungen Kritik, nämlich an den Wahlmodalitäten und an der Option eines studentischen Prorektors.[1138] In Bezug auf die Wahl und Abwahl des Rektors wurde die Optionsregel (§ 17a HG) kritisiert und sich dafür ausgesprochen, diese Kompetenz ausschließlich dem Organ der Hochschulversammlung zuzuschreiben.[1139] Der DHV sah die Stimme der Professorinnen und Professoren bei der Rektoratswahl zu wenig berücksichtigt. Mit der vorge-

1133 Vgl. Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 5-6.
1134 Vgl. Stellungnahme 17/1351 CHE, S. 4-5.
1135 Vgl. Stellungnahme 17/1251 Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 2.
1136 Stellungnahme 17/1310 HLB NRW, S. 6.
1137 Vgl. Stellungnahme 17/1325 Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW, S. 5.
1138 Eine ländervergleichende Übersicht zu den Modalitäten von Wahl und Abwahl der Rektorate/Präsidien findet sich bei o. V.: „Checks and balances" in der Hochschulorganisation, in: Forschung und Lehre 1 (2018), S. 38-41.
1139 Vgl. Stellungnahme 17/1318 Hochschulräte Unis, S. 4.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

legten Regelung fahre man immerhin schon besser als in vielen anderen Bundesländern. Er sprach sich für eine „Präponderanz des Senates“[1140] bei der Rektoratswahl aus. Die Leitungsspitzen der FHs sahen die Möglichkeit eines studentischen Prorektors (§ 17, Abs. 2 HG) sehr kritisch und votierten für die Streichung dieser Regelung.[1141] Die FH-Leitungen waren im Übrigen auch die einzigen, die sich für eine grundsätzliche Streichung des Organs Hochschulversammlung (§ 22b HG) aussprachen.[1142] Ansonsten trafen die vorgesehenen Regelungen allerorten auf Zustimmung.

Die für den Senat (§ 22 HG) vorgesehenen neuen offeneren Regeln bei der Statusgruppenzusammensetzung, die den Grundordnungen der einzelnen Hochschulen recht große Handlungsspielräume offenhielten, wurden von den Universitäten nachdrücklich unterstützt.[1143] Die Verwaltungsspitzen der Fachhochschulen pochten auf das althergebrachte Prinzip der Professorinnen- bzw. Professorenmehrheit, das mit der vorgesehenen hälftigen Besetzung nach § 22 Abs. 2, 4 HG und § 11 HG aufgeweicht wurde.[1144] Der Hochschullehrerbund kritisierte, dass der Senat weiterhin nur auf Empfehlungen und Stellungnahmen beschränkt bleibe; er solle stattdessen zu einem „echten“ Entscheidungsgremium ausgebaut werden.[1145]

Gegenstand vieler Einlassungen, v.a. von Seiten der Studierenden, waren grundsätzlich die vorgesehenen Regelungen zur Gremiendemokratie und zur Gruppenparität (§ 11 HG). Zwar freuten sich die Studierendenverbände und Gewerkschaften über den Fortbestand des Studienbeirats, kritisieren allerdings die aus ihrer Sicht nicht weit genug gehende Demokratisierung der Hochschulen und den steigenden Einfluss externer Akteure.[1146] Gleichzeitig wurde moniert, dass die Viertelparität nur als optionale Regelung vorgesehen sei.[1147] Sie sollte nach dem Willen der Studierendenverbände verpflichtend festgeschrieben werden.[1148] Ins gleiche Horn stieß der DGB. Nur so könne die Kultur des Miteinanders gestärkt werden: „Kulturwandel“, so Anne Knauf vom DGB NRW in der

1140 Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 4.
1141 Vgl. Stellungnahme 17/1306 Leitungen FHs, S. 5.
1142 Vgl. ebd., S. 5.
1143 Vgl. Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 2.
1144 Vgl. Stellungnahme 17/1306 Leitungen FHs, S. 5.
1145 Vgl. Stellungnahme 17/1310 HLB NRW, S. 6.
1146 Vgl. Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 7-10. – Stellungnahme 17/1324 Bündnis SHK-Vertretungen NRW, S. 1. – Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 6.
1147 Vgl. Stellungnahme 17/1341 fsz, S. 4.
1148 Vgl. APr 17/543, S. 28.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Anhörung, geschehe „auch durch Gesetz und neue Möglichkeiten oder Anforderungen, miteinander ins Gespräch zu kommen. Deshalb wollen wir an der Viertelparität als Regelmodell festhalten.[1149] Der DHV auf der anderen Seite plädierte aus professoraler Sicht für die grundsätzliche Streichung der Möglichkeit einer Viertelparität, insbesondere im Senat.[1150] Ganz auf Linie der Landesregierung lagen die Universitätsleitungen, die die optionale Regelung für die beste hielten und sich wünschten, dass dies an den Hochschulen vor Ort je nach Lage unterschiedlich gehandhabt werden dürfe.[1151]

Die Regelungen zum Bereich Gleichstellung und Diversity wie beispielweise die gesetzliche Verankerung der geschlechtergerechten Zusammensetzung von Gremien (§ 11b HG) wurden auch von Seiten der Gesetzeskritikerinnen und -kritiker anerkannt. Es handelte sich hier um den einzigen Punkt, den die Studierendenverbände lobend hervorhoben.[1152] Die Konferenz der Landesgleichstellungsbeauftragten stellte eindrücklich heraus, dass die Substanz der bereits im rot-grünen Hochschulzukunftsgesetz vorgesehenen Gleichstellungsregelungen erhalten bleibe.[1153] Lediglich zum Schutz vor sexualisierter Diskriminierung und Gewalt (§§ 3, 51 HG) wünschte man sich in § 3 HG einen noch stärkeren Diskriminierungsschutz.[1154]

(3) Studium und Lehre: Die Diskussionen im Bereich der Qualitätsverbesserungen für die Studierenden drehten sich vor allem um das Reizthema Streichung des Verbots zur Anwesenheitspflicht (§ 64 (2), Satz 1 HG). Die Universitätsspitzen waren mit dieser Regelung sehr zufrieden und fügten noch hinzu, dass sich aus ihrer Sicht in der Praxis nicht viel ändere.[1155] Die Studierendenverbände liefen Sturm gegen diese Neuerung.[1156] Exemplarisch sei hier das LAT NRW zitiert:

1149 Ebd., S. 30.
1150 Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 5.
1151 Vgl. APr 17/543, S. 27-28.
1152 Vgl. Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 10-11.
1153 Vgl. Stellungnahme 17/1251 Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 1. – APr 17/543, S. 19.
1154 Vgl. Stellungnahme 17/1251 Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 1-2.
1155 Vgl. Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 2. – APr 17/543, S. 57-58.
1156 Vgl. Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 2-3. – Stellungnahme 17/1324 Bündnis SHK-Vertretungen NRW, S. 1. – Stellungnahme 17/1341 fsz, S. 5-6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

> „Anwesenheitspflichten werden eingesetzt, um schlechte Lehre zu verschleiern. Das ist das, worüber wir eigentlich reden müssten, über gute Lehre, und nicht über Anwesenheitspflichten an der einen oder anderen Stelle. Dass man die Diskussion auf Augenhöhe jetzt in den Studienbeirat verlegt, ist ein gangbarer Weg."[1157]

Die Gleichstellungsbeauftragten wiesen auf Folgeprobleme für die familienfreundliche Hochschule hin.[1158] Süffisant merkte der Bonner Staatsrechtler Wolfgang Löwer, der für den DHV in der Expertenanhörung auftrat, mit Blick auf die Historie dieses Themas mit sehr feiner Ironie an: „Das Problem ist eigentlich erst zu einem geworden, als geregelt worden ist, was nicht geregelt war."[1159]

Weiterhin lehnten die Studierendenverbände ebenso wie der DGB optionale Studienverlaufspläne sowie verpflichtende Online-Self-Assessments als Maßnahmen zur Senkung der Studienabbruchquote entschieden ab.[1160] Die Sehbehinderungsverbände kritisierten Änderungen des § 64 zum Nachteilsausgleich bei Prüfungen für Studierende mit Behinderung und plädierten für eine Stärkung der Rolle der Beauftragten für chronisch Kranke und Inklusion.[1161] Der LAT NRW nutze seine Stellungnahme, um erneut die geplante Einführung von Gebühren für Nicht-EU-Ausländer zu kritisieren, selbst wenn diese nicht Gegenstand des Gesetzgebungsvorhabens war.[1162]

(4) Universitäten und Fachhochschulen: Auf dem Themenfeld Rolle und Status der Fachhochschulen entwickelte sich während des Gesetzgebungsprozesses eine immer größere Eigendynamik, die sich vor allem am inzwischen zum Dauerbrenner gewordenen Thema Promotionsrecht[1163] entzündete und die auch auf einer immer kraftvolleren Interessenvertretung der Fachhochschulen fußte. So brachten die Regierungsfraktionen CDU

1157 Vgl. APr 17/543, S. 64.
1158 Vgl. Stellungnahme 17/1251 Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW, S. 1-2. – APr 17/543, S. 67.
1159 APr 17/543, S. 59.
1160 Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 4-7. – Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 9-10.
1161 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1286 des Vereins der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Beruf (dvbs) vom 15 März 2019, S. 1-3.
1162 Vgl. Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 11.
1163 Vgl. Joachim Lege: Die Herzkammer der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. September 2019. – Vgl. o. V.: Streit um das Promotionsrecht für Fachhochschulen, in: Forschung und Lehre 4 (2019), S. 413.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

und FDP nachträglich zu dem vor Weihnachten vorgelegten Gesetzesentwurf vor der ersten Lesung am 12. Februar 2019 noch einen Änderungsantrag ein, der folgendes vorsah: Dem Promotionskolleg für angewandte Forschung NRW sollte ein neuer rechtlicher Status als juristische Person des öffentlichen Rechts zuerkannt werden, um die Voraussetzung dafür zu schaffen, dem Kolleg das Promotionsrecht verleihen zu können. Diese Möglichkeit wurde jedoch zugleich an verschiedene Bedingungen wie eine vorangehende Begutachtung durch bspw. den Wissenschaftsrat geknüpft. Letzten Endes zielte der im Änderungsantrag vorgesehene neue Absatz § 67b darauf ab, die nach wie vor trotz aller neu geschaffenen Möglichkeiten bestehende „gläserne Decke" für Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen, den Weg einer Promotion einzuschlagen, zu erleichtern.[1164] Zusammen mit der im Gesetzesentwurf ferner vorgesehenen Möglichkeit, dass sich die Fachhochschulen künftig auch als „Hochschulen für angewandte Wissenschaften" bezeichnen dürfen (§ 2 (5)), war dies Anlass für heftige Kontroversen zwischen den *stakeholdern*.[1165]

Die Leitungsspitzen der Fachhochschulen wünschten sich noch weitergehende Freiheiten bei der Namensbildung und drangen darauf, dass für die Bezeichnung der Hochschulart der Typenbegriff „Fachhochschule" entfallen und durch die Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften" ersetzt werden solle. Gleichzeitig möge es aber den Hochschulen freigestellt bleiben, in ihren Grundordnungen einen Eigennamen festzulegen, der u.a. auch weiterhin den Namensbestandteil „Fachhochschule" enthalten könne, um so eine größtmögliche Flexibilität zu haben.[1166] Der Vorsitzende der Hochschulpräsidien führte zu diesem Punkt in der Expertenanhörung aus: „Wir wollen den Namen ‚Fachhochschule' eigentlich nicht mehr hören. ‚Fuckhochschulen' wecken im englischsprachigen Raum ganz merkwürdige Assoziationen. Wir sind nichtmehr die Fachhochschulen der 70er- und 80er-Jahre. Wir haben uns weiterentwickelt."[1167] Der HLB als Berufsverband der FH-Professorinnen und -Professoren monierte in ähnlicher Manier die als verwirrend empfundenen Ausführungen zur Rechtsstellung (S. 3).[1168] Der DHV auf der anderen Seite sperrte sich zwar nicht grundsätzlich gegen eine Öffnung in der Wahl der

1164 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag CDU/FDP zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 12. Februar 2019, Drs. 17/5081, S. 3-5.
1165 Vgl. Inken Schönauer: Neue Doktoren, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 4. Februar 2018.
1166 Vgl. Stellungnahme 17/1306 Präsidien FHs, S. 2.
1167 APr 17/597, S. 12.
1168 Vgl. Stellungnahme 17/1310 HLB NRW, S. 3.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bezeichnungen, warnte aber vor einer grundsätzlichen Streichung der Bezeichnung Fachhochschule als Typenbegriff, da sowohl das HRG als auch andere Landeshochschulgesetze nach wie vor damit arbeiteten.[1169] Bei den Universitäten sah man es aus statusrechtlichen Gründen mit einem großen Unmut, dass mit der Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften" sowohl die Universitäten als auch die Fachhochschulen beide unterschiedslos als Hochschulen adressiert wurden.

Nicht nur statusrechtliche Befindlichkeiten, auch dahinter liegende handfeste Ressourcenkonflikte waren ausschlaggebend für die Kontroverse, wie man an den Diskussionen um das Promotionsrecht (§ 67b) ablesen kann: Die Vertreterinnen und Vertreter der Fachhochschulen begrüßten den Änderungsantrag von CDU und FDP nachdrücklich und wünschten sich sogar noch verbindlichere Regelungen[1170] bis hin zu einem vollwertigen Promotionsrecht[1171]. Das Graduierteninstitut NRW als maßgeblicher Akteur unterstütze den Änderungsantrag mit aller Vehemenz, der Entwurf könne „Kräfte entfesseln, die die wirtschaftliche und soziale Innovationskraft des Landes stärken", eine exklusive Bindung des Promotionsrechts an Universitäten sei ohnehin einfach nicht mehr zeitgemäß.[1172] In gleicher Manier plädierte Hartmut Ihne, Präsident der Hochschule Bonn/Rhein-Sieg, in einer Einzelstellungnahme für die Überwindung des aus seiner Sicht überkommenen Exklusivrechts auf Promotionen für Universitäten und für eine Stärkung der Hochschulen für angewandte Wissenschaften.[1173] Im Ausschuss ermutigte er die Landesregierung, er wolle ihr dezidiert mit auf den Weg geben:

> „Damit hätten Sie eine Innovation im Wissenschaftssystem herbeigeführt – das ist extrem wichtig –, ein Stück weit Wissenschaftsgeschichte geschrieben und einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass sich die Wissenschaft – das ist eines ihrer historischen Wesensmerkmale – auch verändert."[1174]

Neben diesen „usual suspects" aus der Lobby der Fachhochschulen unterstützen der DGB, die Studierendenverbände und die Personalrätekonferenz Wissenschaft den Ausbau von Promotionsmöglichkeiten für FH-Ab-

1169 Vgl. APr 17/543, S. 21-22.
1170 Vgl. Stellungnahme 17/1306 Präsidien FHs, S. 3.
1171 Vgl. Stellungnahme 17/1295 Hochschulratsvorsitzende FHs, S. 1-2.
1172 Vgl. Stellungnahme 17/1304 Graduierteninstitut NRW, S. 2.
1173 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1328 von Hartmut Ihne vom 20. März 2019, S. 1-5.
1174 Vgl. APr 17/543, S. 78-79.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

solventinnen und -Absolventen.[1175] Nicht zuletzt das CHE machte sich zum Anwalt dieser Anliegen. Dessen Vertreter Ulrich Müller sagte in der Expertenanhörung: „Um es einmal provokativ zu sagen: Eine Promotion ist nichtdeshalb qualitativ hochwertig, nur weil sie an der Uni stattfindet.[…] Eine Promotion ist im Umkehrschluss nicht minderwertig, nur weil sie an der FH stattfindet."[1176]

Auf der anderen Seite standen die *stakeholder* der Universitäten, die die geplanten Neuerungen rundheraus ablehnten. Die Rektorate der Universitäten machten sich für eine Streichung von § 67b stark: „Anderenfalls ist zu befürchten, dass es mit der Verleihung des Promotionsrechts an eine Einrichtung der Fachhochschulen zum Aufbau hochgradig ineffizienter Parallelstrukturen kommt."[1177] Der DHV verhängte ein Generalverdikt über diese Pläne.[1178] Die Hochschulratsvorsitzenden der Universitäten machten sich die Position der Universitätsleitungen zu Eigen. Immerhin signalisierte man, dass der Weg eher darin bestehen müsse, die kooperativen Promotionen auszubauen anstatt neue Regelungen zu schaffen.[1179] Die Allgemeinen Fakultätentage sowie die Fakultätentage der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an den Universitäten wurden mobilisiert, um sich für den Weg kooperative Promotionen stark zu machen und gegen ein Graduierteninstitut zu plädieren.[1180]

Bei diesen Kontroversen sind verschiedene Interessenskonstellationen bemerkenswert: Die Universitätsspitzen und die sie unterstützenden Interessenvertretungen standen plötzlich gegen alle anderen, weswegen es auch nicht wunder nimmt, dass die LRK und die Kanzlerinnen und Kanzler – obgleich sie das Gesetzesvorhaben im Grundsatz begrüßten – sich in nahezu der Hälfte ihrer siebenseitigen Stellungnahme nur mit diesem Thema auseinandersetzten, während die Neuerungen in allen anderen Themenfeldern mit knappen Worten unterstützt wurden. Sie sahen sich hier mit einer breiten Front konfrontiert, da die Vertreterinnen und Vertreter der

1175 Vgl. Stellungnahme 17/1317 DGB NRW, S. 10-11. – Stellungnahme 17/1393 LAT NRW, S. 13. – Stellungnahme 17/1341 fsz, S. 7. – Stellungnahme 17/1325 Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW, S. 1.

1176 APr 17/543, S. 80.

1177 Stellungnahme 17/1314 LRK und Kanzler Unis, S. 5.

1178 Vgl. Stellungnahme 17/1319 DHV, S. 9-10.

1179 Vgl. Stellungnahme 17/1318 Hochschulräte Unis, S. 3.

1180 Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1394 der Fakultäten der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten vom 1. April 2019, S. 1-3. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1395 des Allgemeinen Fakultätentages vom 1. April 2019, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fachhochschulen alle *stakeholder* aus der Gesellschaft auf ihrer Seite hatten. Es war das einzige Thema, bei dem Gewerkschaften, Studierendenverbände und das CHE an einem Strang zogen. Die Debatte wurde so scharf und erbittert geführt, dass sich ein Vertreter des Graduierteninstituts in der Expertenanhörung veranlasst sah, zur Gelassenheit zu mahnen: „Die Aufgeregtheit, die verbreitet wird, wenn sich im Zusammenhang mit dem Promotionsrecht etwas ändert – das Ende des Abendlandes wird vorausgesagt –, halte ich für völlig unangebracht."[1181] Es steht zu vermuten, dass nicht nur kulturelle und statusrechtliche Animositäten die Universitäten leiteten, sondern auch materielle Interessen. Jeder Schritt hin zu einer Promotion an Fachhochschulen würde immer die Frage nach der personellen und organisatorischen Betreuung nach sich ziehen. Es müssten Stellen neu geschaffen werden mit Geld, das anderswo fehlen würde. Vor diesem Hintergrund wird verstehbar, warum die Klingen gerade auf diesem Feld mit solcher Vehemenz gekreuzt wurden.

4.3.3.3 Die Verabschiedung des Gesetzes

Die Beratung in den Ausschüssen zog sich nach der Expertenanhörung noch bis zur zweiten Lesung Mitte Juli hin. Insbesondere Bündnis 90/Die Grünen konfrontierten die Regierung und die sie stützenden Parlamentsfraktionen mit umfassenden Detailfragen, u.a. zu datenschutzrechtlichen Aspekten, zu den Beschäftigungsbedingungen und zu weiteren Themen,[1182] deren schriftliche Beantwortung aus dem Ministerium die Staatssekretärin Annette Storsberg nachliefern musste.[1183] Die SPD ihrerseits kündigte verschiedene Änderungsanträge an, in der ihre Interessen Berücksichtigung finden sollten.[1184] In den Folgewochen gab es zwei Änderungsanträge: CDU und FDP drangen darauf, auch nichtstaatlichen Universitäten und Fachhochschulen die Möglichkeit einzuräumen, mit dem Promotionskolleg zu kooperieren. Zudem sollten Existenzgründungen aus Hochschulmitteln vereinfacht, nachträgliche tenure-track-Optionen auch nach Einstellung geschaffen sowie dem Hochschulträger die Befugnis ge-

1181 Vgl. APr 17/543, S. 74.
1182 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 31. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 15. Mai 2019, APr 17/637, S. 30.
1183 Vgl. MKW NRW: Antworten auf die Nachfragen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zum Regierungsentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes vom 14. Juni 2019, Vorlage 17/2170.
1184 Vgl. APr 17/637, S. 29.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

geben werden, die interne Governance der von ihm getragenen Hochschule zu regeln.[1185] Der Antrag der SPD-Fraktion hingegen zielte darauf ab, den Hochschulentwicklungsplan, den Rahmenkodex gute Beschäftigungsbedingungen und die Zivilklausel beizubehalten, die Kompetenzen von Personalratsmitgliedern zu stärken sowie die Chancen der Digitalisierung insbesondere für sehbehinderte und blinde Menschen besser zu nutzen.[1186] Kurz gesagt ging es CDU und FDP nur um Präzisierungen im Detail, wohingegen die SPD wesentliche Kernanliegen der Novellierung revidiert sehen wollte.

Welche Änderungen enthielt nun der endgültig eingebrachte Entwurf[1187] zur zweiten Lesung als Ergebnis des parlamentarischen Verfahrens im Vergleich zum ersten Entwurf von vor Weihnachten? Die wichtigste Änderung betraf die Überführung des Graduiertenkollegs NRW in ein neues gemeinsames Promotionskolleg als hochschulübergreifende Institution (§ 67b HG). Dieser neuen Einrichtung konnte nach Begutachtung des Wissenschaftsrats als Qualitätssicherungsmechanismus ein konditioniertes Promotionsrecht erteilt werden. Dies war Ausfluss der von CDU und FDP angestoßenen Initiative, die auch von SPD und Grünen mitgetragen wurde, wenngleich die Universitäten und ihre Interessenvertretungen sich dem entgegengestellt hatten. Die Möglichkeit für Hochschulangehörige, als Gründerinnen und Gründer eine Auszeit zu nehmen, war ein schwarzgelbes Herzensanliegen, das ebenfalls Eingang in die überarbeitete Fassung erhielt (§ 3a HG). Weiterhin aufgenommen wurden verschiedene Regelungen zu Ordnungsverstößen und Ordnungsmaßnahmen (§ 51a HG). Auf diese Weise wollte die Regierung den in den Anhörungen vorgetragenen Bitten von Hochschulleitungen, Studierenden und Gleichstellungsbeauftragten zu Belästigungen, Nötigungen und sexualisierter Gewalt entgegenkommen. Damit wurde ein entsprechendes Instrumentarium, auch im Bereich von Social Media, von Ordnungstatbeständen und Ordnungssanktionen geschaffen. Bei den tenure-track-Regelungen wurde eine Zusatzbestimmung aufgenommen, der zufolge Nachwuchskräfte auch ohne Ausschreibung das Angebot eines tenure track gemacht werden kann, wenn ein Rufschreiben an eine andere Hochschule vorliegt (§ 38a HG).

1185 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag CDU/FDP zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 5. Juni 2019, Drs.17/6435, S. 9-17.

1186 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag SPD zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 18. Juni 2019, Drs.17/6600, S. 3-6.

1187 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Wissenschaftsausschusses zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 8. Juli 2019, Drs. 17/6797.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Unabhängig von ihrer Zustimmung zur Schaffung des neuen Promotionskollegs ließen es sich Grüne und SPD nicht nehmen, vor der zweiten Lesung in entsprechenden Entschließungsanträgen noch einmal die Rücknahme des Gesetzesentwurfs zu fordern.[1188] Die Rednerinnen und Redner der Regierungsfraktionen sowie auch die Ministerin selbst betonten in der parlamentarischen Debatte grundlegend den Wert der Subsidiarität, der im Einklang mit der Regierungslinie insgesamt stehe und den man nun mit der Neujustierung des partnerschaftlichen Verhältnisses mit den Hochschulen hin zu mehr Freiheit und Selbstverantwortung auch konkret einlöse.[1189] Der Abgeordnete Stefan Nacke (CDU) ließ sich dazu folgendermaßen ein: „Mit dem heute zu beschließenden Gesetzesentwurf […] hält die NRW-Koalition Wort und gestaltet mit einem weiteren Baustein ihres Koalitionsvertrages die Wirklichkeit neu."[1190] Die FDP profilierte insbesondere den Begriff „Entfesselung"[1191] und schlug damit die Brücke zu anderen Politikfeldern. Die Ministerin unterstrich einmal mehr: „Vertrauen und Eigenverantwortung sind das Fundament, auf dem die Partnerschaft des Landes mit den Hochschulen besteht."[1192]

Für die SPD zog der Redner Dietmar Bell große historische Linien vom Hochschulausbau seit den 1970er Jahren unter Johannes Rau bis zur schwarz-gelben Förderung der Fachhochschulen in den 2000er Jahren. Der erste Teil seiner Rede war in bemerkenswert konsensorientiertem Ton bei der Rückschau, was man in der Vergangenheit gemeinsam erreicht habe, gehalten – allerdings nur, um im zweiten Teil umso härter auszuteilen und der Regierung vorzuhalten, nun ohne Not aus ideologischen Gründen mit „verantwortungsloser Kampfrhetorik" die Diskussionskultur zu stören: Man verabschiede sich aus dem „ernst zu nehmenden wissenschaftspolitischen Dialog" und untergrabe mit „großem Getöse und ritualisierter Freiheitsrhetorik […] jegliche Gesetzesänderung […]."[1193] Im Folgenden ließ er an den verschiedenen Planungen auf allen Ebenen kein gutes Haar mit Ausnahme der Schaffung des Promotionskollegs, dem

1188 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 10. Juli 2019, Drs. 17/6846. – Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag Bündnis 90/Die Grünen vom 10. Juli 2019, Drs. 17/6844.
1189 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/63 vom 11. Juli 2019, S. 34, 40, 45.
1190 Ebd., S. 34.
1191 Ebd., S. 40.
1192 Ebd., S. 44.
1193 Ebd., S. 37.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

er ausdrücklich ein positives Zeugnis ausstellte.[1194] Die AfD beschränkte ihren Debattenbeitrag ein weiteres Mal darauf, als angebliche Stimme der „wertkonservativen Vernunft“[1195] gegen Bologna und die Ökonomisierung der Hochschulpolitik zu polemisieren. Einmal mehr musste Wilhelm von Humboldt als idealisierte Projektionsfläche für ein nicht näher präzisiertes, aber in jedem Fall besseres Früher herhalten. Nachdem die Ministerin abschließend mit einer *Tour de force* durch alle Änderungen die Grundlinie der Novellierung durchging und lobte, fand schließlich die Abstimmung statt, in der das Gesetz mit der Mehrheit der Regierungsfraktionen CDU und FDP gegen die Stimmen von SPD, Grünen und AfD angenommen wurde.[1196]

4.3.4 Weitere hochschulpolitische Initiativen und Maßnahmen

Unter den weiteren hochschulpolitischen Initiativen und Maßnahmen sticht insbesondere ein altbekanntes emotional besetztes Dauerthema der vergangenen Jahre hervor, das eigentlich schon vom Tisch zu sein schien: die *Studienbeiträge* – dieses Mal für Studierende aus Drittstaaten. Wie in Kapitel 4.3.2 gesehen, plante die Landesregierung ausweislich des Koalitionsvertrags eine Orientierung am Baden-Württemberger Modell. Dies war im Koalitionsvertrag mit dem Versprechen versehen worden, dass die daraus generierten Mittel ausschließlich für Verbesserungen der Qualität in der Lehre verausgabt werden sollten.[1197] Bereits Anfang Juli 2017 hatte die SPD bei diesem für die sozialdemokratische Hochschulpolitik sehr wichtigen Thema einen Entwurf für ein Gebührenfreiheitsgesetz in den Landtag eingebracht,[1198] zu dem im Wissenschaftsausschuss Ende November eine umfassende Expertenanhörung veranstaltet wurde.[1199] Zwar wurde dieser Gesetzesentwurf angesichts der bestehenden Mehrheitsverhältnisse

1194 Vgl. ebd., S. 39.
1195 Ebd., S. 42.
1196 Vgl. ebd., S. 47-48.
1197 Vgl. Koalitionsvertrag 2017, S. 19.
1198 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Gebührenfreiheit der Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen - Gebührenfreiheitsgesetz vom 4. Juli 2017, Drs. 17/85.
1199 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 5. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 21. November 2017, APr 17/86.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

wie nicht anders zu erwarten im Ausschuss abgelehnt,[1200] aber die ausführliche Befassung mit diesem Thema inklusive der Einbeziehung sehr vieler *stakeholder* aus dem hochschulpolitischen Bereich dürfte ihre Wirkung auf die Landesregierung und die Ministerin nicht verfehlt haben.

Aus Studierendenkreisen formierte sich massiver Widerstand. Das Thema Studienbeiträge, selbst wenn diese nur für einen kleinen Teil von Studierenden vorgesehen waren, polarisierte nach wie vor und setzte politische Energien frei – war es doch in der nordrhein-westfälischen Hochschullandschaft ein veritabler Dauerbrenner, das seit Jahren mit hoher Symbolkraft besetzt war. Gerade weil nach der Abschaffung der Gebühren durch Rot-Grün in NRW im Einklang mit allen anderen Bundesländern lange niemand mit Initiativen wie in Baden-Württemberg und nun in NRW gerechnet hatte, wurde das Thema besonders kontrovers und emotional diskutiert. Im Juni 2018 überreichte ein bundesweit operierendes Aktionsbündnis gegen Bildungs- und Studiengebühren mit dem Aktivisten Kurt Stiegler an der Spitze dem Landtag eine Online-Petition, die knapp 7.500 Unterzeichnerinnen und Unterzeichner hatte.[1201] Ministerin Pfeiffer-Poensgen hielt lange Zeit an der Gebühreneinführung fest, wobei sie stets darauf verwies, dass die neu generierten Mittel ausschließlich zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden sollten.[1202] Sie unterstrich, dass es sich nicht um Gebühren, sondern um Beiträge handele, die nicht kostendeckend seien und dass man vor einer finalen Entscheidung erst die Entwicklungen in Baden-Württemberg abwarten wolle.[1203] Über das Jahr 2018 hinweg gab es keinen neuen Sachstand. Es wurde merklich ruhiger und es mehrten sich die Hinweise, dass die Regierung möglicherweise einen Rückzieher machen könnte.

Als aus Baden-Württemberg erste Zahlen und Auswertungen vorlagen, ließen sich diese in unterschiedliche Richtungen deuten: Einerseits führ-

1200 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 10. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 21. Februar 2018, APr 17/181, S. 1.

1201 Vgl. o. V.: Interview mit Kurt Stiegler im Deutschlandfunk vom 6. August 2018, in: https://www.deutschlandfunk.de/studiengebuehren-fuer-nicht-eu-studenten-wir-wollen-unsere.680.de.html?dram:article_id=419712.

1202 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 3. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 27. September 2017, APr 17/42, S. 5. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort auf die Nachfragen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zur „kleinen Regierungserklärung" im Wissenschaftsausschuss vom 27. Oktober 2017, Vorlage 17/212, S. 4.

1203 Vgl. APr 17/42, S. 9. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Protokoll zur 4. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 8. November 2017, APr 17/73, S. 11.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

te die Beitragseinführung nicht zum befürchteten Einbruch der aus Nicht-EU-/EWR-Ländern kommenden Studienanfängerinnen und -anfänger, sondern deren Zahl stieg zum WS 2018/19 im Vergleich zum Vorjahr sogar um annähernd 9 %.[1204] Dennoch kam es zu einem empfindlichen Einbruch der internationalen Studierenden insgesamt – und zwar um ein Fünftel.[1205] Diese Entwicklung erscheint plausibel: Studierenden, die unter anderen Vorzeichen, Erwartungen und mit ihrer je spezifischen finanziellen Lage einen Studienplatz in Baden-Württemberg angenommen hatten, sahen sich gezwungen, ihr Studium aufzugeben und anderswo weiterzuführen – Erstsemester und Erstsemesterinnen, die von vorneherein wussten, worauf sie sich einließen, schrieben sich nach wie vor ein. Die nur scheinbar widersprüchlichen Zahlen wurden von Gegnerinnen und Gegnern als Menetekel für NRW interpretiert, von den Beitragsbefürworterinnen und -befürwortern hingegen als Indiz dafür gedeutet, dass die Hysterie um das Thema verfehlt sei und dass moderate Studiengebühren der Internationalisierung an den Hochschulen nicht schaden würden. So nahm der Journalist und Blogger Jan-Martin Wiarda die Zahlen aus dem Süden der Republik zum Anlass, der NRW-Ministerin zuzurufen: „Nur Mut, Frau Pfeiffer-Poensgen."[1206] Denn für die Beobachterinnen und Beobachter wurde immer deutlicher, dass die Ministerin immer zurückhaltender wurde, was die Gebühreneinführung anging. Noch im September 2019 antwortete das Ministerium auf eine Anfrage der SPD-Fraktion, man befinde sich noch immer im Prüfungsprozess der Entwicklungen in Baden-Württemberg und kündigte gleichzeitig eine endgültige Entscheidung für Herbst desselben Jahres an.[1207]

Diese fiel zwei Monate später Ende November 2019. Das im Koalitionsvertrag eigentlich fest vorgeschriebene Projekt wurde nun de facto aufgegeben. Interessant ist das Forum, auf dem dieser bemerkenswerte Rückzieher verkündet wurde – nämlich nicht in einem Ausschuss, nicht vor

1204 Vgl. MWFK Baden-Württemberg: Zahl der internationalen Studienanfänger steigt wieder deutlich an, Pressemitteilung vom 13. Februar 2019, in: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/zahl-der-internationalen-studienanfaenger-steigt-wieder-deutlich-an/.

1205 Vgl. ebd.

1206 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Nur Mut, Frau Pfeifer-Poensgen, Wiarda-Blog vom 21. Februar 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/02/21/nur-mut-frau-pfeiffer-poensgen/.

1207 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Beantwortung des MKW vom 6. September 2019, Vorlage 17/2381, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-2381.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dem Plenum, nicht einmal als Pressestatement des Ministeriums, sondern in einem ausführlichen Gastbeitrag Ende November 2019 auf dem Blog von Jan-Martin Wiarda begründete die Ministerin ihren Sinneswandel. Sie verwies darauf, dass sie von Anfang an gesagt habe, man wolle erst die Erfahrungen aus Baden-Württemberg abwarten, bevor man in NRW zur Tat schreite. Sie trennte gedanklich die Vereinbarung im Koalitionsvertrag von ihrer persönlichen Meinungsbildung:

> „In den vergangenen Monaten haben wir die Erfahrungen aus Baden-Württemberg sorgfältig geprüft und ausgewertet. Dabei haben wir festgestellt, dass die Kosten-Nutzen-Relation einer Einführung von Studienbeiträgen für Nordrhein-Westfalen nicht klar zu beziffern ist: Nach Abzug aller Ausnahme- und Befreiungsregelungen, die für eine sozial verträgliche Ausgestaltung von Studienbeiträgen notwendig sind, zahlen in Baden-Württemberg im Endeffekt nur rund 50 Prozent der Studierenden aus Drittstaaten Beiträge. Die umfangreichen Ausnahme- und Befreiungsregelungen wiederum bringen einen erhöhten Verwaltungsaufwand für die Hochschulen mit sich, der die zu erwartenden Einnahmen aus den Studienbeiträgen faktisch weiter reduziert.“[1208]

Zudem verfüge Baden-Württemberg für den sozialen Ausgleich über ein ausgefeiltes Stipendiensystem, das es in NRW nicht gebe. So sei man nun „nach reiflicher Überlegung“ zu dem Schluss gekommen, dass man die Hochschulen stattdessen über den 2021 anlaufenden Zukunftsvertrag „Studium und Lehre stärken“, den Nachfolger des Hochschulpakts, sowie mit zusätzlichen 50 Mio. Euro zur Verbesserung der Lehre stärken wolle: „Statt Studienbeiträge von Studierenden aus Nicht-EU-Ländern zu erheben, wird die Landesregierung die sogenannten Qualitätsverbesserungsmittel (QVM) für die Hochschulen von bisher 249 Millionen Euro auf 300 Millionen Euro jährlich erhöhen.“[1209] Die Ministerin verwies auf dieses Instrument der QV-Mittel, dass Rot-Grün 2011 seinerzeit zur Kompensation der Studiengebühren eingeführt habe, das aber nie an die steigenden Studierendenzahlen angepasst worden sei, was man nun nachhole. Zum Abschluss ihres Beitrags bezog sie sich konkret auf die von Wiarda im Februar ausgegebene Parole „Nur Mut, Frau Pfeiffer-Poensgen“, um zu unterstreichen, dass

1208 Isabel Pfeiffer Poensgen: Mut zur Vernunft, Wiarda-Blog vom 27. November 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/11/27/mut-zur-vernunft/.
1209 Ebd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dieser Schritt nun auch den „Mut zur Vernunft“ dokumentiere, in die Lehrqualität an NRWs Hochschulen für die Zukunft zu investieren.[1210]

Gewerkschaften und Studierendenverbände lobten diesen Gesinnungswandel und verbuchten dies nicht ganz zu Unrecht als Erfolg ihres organisierten Widerstands gegen die Gebührenpläne.[1211] Wiarda wies hingegen darauf hin, dass die Mittel aus der Nachfolge des Hochschulpakts den Hochschulen ohnehin zugestanden hätten.[1212] Damit war dieses Thema vom Tisch und es steht kaum zu erwarten, dass sich auf absehbare Zeit in Zukunft eine Landesregierung noch einmal mit dem Thema Studienbeiträge befassen wollen wird.

Weiteren Handlungsbedarf gab es im Bereich des *Hochschulzulassungsrechts*. Dieser ging jedoch nicht auf eine Initiative der Landesregierung zurück, sondern ergab sich aus dem „NC-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts vom 19. Dezember 2017.[1213] Ziel dieser Reform war die Anpassung der Zentralen Studienplatzvergabe, die bis dato nach veralteten technischen Standards erfolgte an das „Dialogorientierte Serviceverfahren“ (DoSV), nach dem die Ortzulassungen organisiert wurden, zu vergeben. Während der dazu notwendige Staatsvertrag überarbeitet worden war, hatte das Bundesverfassungsgericht verschiedene Teile der bis dato gängigen Vergabepraxis als mit der Berufswahlfreiheit des Grundgesetzes nicht vereinbar moniert und die Länder mit einer Frist bis Ende 2019 aufgefordert, den Rechtsrahmen entsprechend zu überarbeiten. Der daraufhin von der KMK neu erarbeitete Staatsvertrag über die Hochschulzulassung wurde im Frühjahr 2019 von den Ministerpräsidentinnen und Ministerpräsidenten unterzeichnet.[1214] In diesem Zusammenhang waren grundlegende Anpassungen im Hochschulzulassungsgesetz NRW erforderlich, die ohne

1210 Vgl. ebd.

1211 Vgl. GEW NRW: NRW verzichtet endlich auf Studiengebühren. Pressemitteilung von 27. November 2019, in: https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/nrw-verzichtet-endlich-auf-studiengebuehren.html.

1212 Vgl. Jan-Martin Wiarda: Souverän Finanzquellen verbaut, Wiarda-Blog vom 9. Dezember 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/12/09/souver%C3%A4n-finanzquellen-verbaut/.

1213 Vgl. Bundesverfassungsgericht: 1 BvL 3/14 und 1 BvL 4/14.

1214 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Gesetz zu dem Staatsvertrag über die Hochschulzulassung und zur Neufassung des Hochschulzulassungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen vom 17. Juni 2019, Drs. 17/6538, S. 1-2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

großen Widerstand der Opposition im Oktober 2019 einstimmig vom Parlament verabschiedet wurden.[1215]

Eine weitere durch ein Verfassungsgerichtsurteil erzwungene Anpassung betraf die Fachhochschulen. Im April 2018 hatte das Bundesverfassungsgericht die im brandenburgischen Hochschulrecht vorgesehene *Amtszeitbegrenzung des Hochschulkanzlers bzw. der Hochschulkanzlerin* als Verstoß gegen das Lebenszeitprinzip des Berufsbeamtentums und damit für verfassungswidrig erklärt.[1216] Aufgrund ähnlicher Regelungen in NRW sah man sich hier veranlasst, verschiedene Anpassungen vorzunehmen. Im Fachhochschulgesetz Öffentlicher Dienst wurden die Beamtenverhältnisse der Vizepräsidentinnen und -präsidenten, der Kanzlerinnen und Kanzler sowie der Abteilungsleitungen sämtlich von Verbeamtungen auf Zeit in Beamten- und Beamtinnenverhältnisse auf Lebenszeit umgewandelt. Für FH-Professorinnen und -Professoren wurde wie im Hochschulgesetz für die Universitäten eine Höchstaltersgrenze für Verbeamtungen eingeführt. Zugleich wurden die Besoldungen für Kanzlerinnen und Kanzler sowie für Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten angehoben sowie entsprechende Besserstellungen im Beamtenversorgungsrecht vorgesehen.[1217] Diese Regelungen wurden mit der Mehrheit der Regierungsfraktionen im November 2019 auf den Weg gebracht.[1218] Ein Teil der Wahlversprechen an die Adresse der Fachhochschulen wurde damit eingelöst.

Weiterhin erwähnenswert sind die letztendlich hilflosen *Versuche der AfD, den Bologna-Prozess reformieren bzw. rückabwickeln* zu wollen. Dieses Thema war dem Vorsitzenden des Wissenschaftsausschusses Helmut Seifen ein ehrliches Anliegen. So brachte die AfD im November einen Antrag ins Parlament ein, demzufolge die Landesregierung aufgefordert wurde, von ihrer Bildungsautonomie Gebrauch zu machen und „das Staatsexamen, den Magister und das Diplom in Nordrhein-Westfalen schnellstmöglich wieder einzuführen und die im Bologna-Prozess eingeführten Studi-

1215 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/68 vom 9. Oktober 2019, S. 106-111, S. 111.

1216 Vgl. Bundesverfassungsgericht: 2 BvL 10/16. – Vgl. hierzu auch Ulf Pallme König: Die Stellung des Hochschulkanzlers. Anmerkungen zu einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts, in: Forschung & Lehre 4 (2019), S. 340-341.

1217 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Fachhochschulgesetzes Öffentlicher Dienst und weiterer Gesetze vom 5. September 2019, Drs. 17/7320.

1218 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/73 vom 27. November 2019, S. 139-140.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

enabschlüsse mittelfristig auslaufen zu lassen."[1219] Tatsächlich wurde im April 2018 dazu eine zweistündige Expertenanhörung im Wissenschaftsausschuss durchgeführt.[1220] Die AfD hatte so ihr einziges wissenschaftspolitisches Thema einmal parlamentarisch platzieren können – unnötig zu erwähnen, dass dieses Ansinnen nicht die leiseste Chance auf Umsetzung hatte.

Neben den Studiengebühren, den Anpassungen in den Bereichen der Hochschulzulassung und im Beamtenrecht sowie dieser etwas absurd anmutenden kleinen Bologna-Diskussion fiel in den hier betrachteten Untersuchungszeitraum auch eine weitere ungleich wichtigere Angelegenheit von nationaler Tragweite: nämlich die *Verhandlungen um die großen Wissenschaftspakte*, mit denen entscheidende Weichenstellungen für die Hochschulfinanzierung in den 2020er Jahren gestellt werden sollten. Es ging um drei große Pakte:

(1) Der „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken" war der Nachfolger der Hochschulpakte I – III. Bund und Länder einigten sich auf die Zahlung von 1,88 Mrd. Euro für die Zeit von 2021 bis 2030. Es wurde keine jährliche Dynamisierung dieser Mittel vorgesehen, dafür eine einmalige Anhebung ab 2024 um 2,05 Mrd. Euro. 2027 soll über eine weitere mögliche Anpassung gesondert verhandelt werden. Neben dem Gesamtvolumen und der Dauer war der markanteste Unterschied zu den Vorgängern, dass bei der Verteilung der Mittel nicht mehr wie zuvor zu 100 % die Erstimmatrikulationsziffern zu Grunde gelegt wurden, sondern die Studierenden in der Regelstudienzeit plus zwei Semester zu 60 %, die Absolventinnen und Absolventen zu 20 % und die Studienanfängerinnen und Studienanfänger nur noch zu 20 % berücksichtigt werden.[1221] (2) Der Pakt „Innovation in der Hochschullehre" stellte die Nachfolgevereinbarung zum „Qualitätspakt Lehre" dar. Er fiel mit 150 Mio. Euro pro Jahr deutlich geringer aus als sein Vorgänger und als ursprünglich erwartet. Von 2021 bis 2023 soll der Bund diese Mittel übernehmen, ab 2024 steigen

1219 Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag AfD „Bologna-Prozess reformieren. Rückkehr zu bewährten Studienabschlüssen auch in NRW" vom 21. November 2017, Drs. 17/1284, S. 2.

1220 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 12. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 18. April 2018, APr 17/243, S. 3-23.

1221 Vgl. BMBF: Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken-9232.html.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

die Länder mit einem Anteil von 40 der 150 Mio. jährlich ein.[1222] (3) Im gleichen Umfang blieb der für die außeruniversitären Forschungsorganisationen relevante „Pakt für Forschung und Innovation IV". Bei ihm wurde ein dynamischer Aufwuchs von 3 % jährlich bis 2030 festgeschrieben. Hierbei wurden die Länder verstärkt beteiligt – ein Mechanismus nach im Detail komplexen Parametern, der ab 2024 greifen sollte.[1223]

Diese Pakte wurden im Laufe der Jahres 2018 und zu Beginn des Jahres 2019 verhandelt. Eine Einigung wurde im Mai 2019 erzielt und sie wurden Anfang Juni 2019 unterzeichnet.[1224] Ministerin Pfeiffer-Poensgen informierte den Wissenschaftsausschuss erstmals am 15. Mai 2019 über die Verhandlungsergebnisse und ließ damals noch vertrauliche Unterlagen verteilen. Sie sprach von außergewöhnlich harten Verhandlungen bei der GWK im Kreise der Finanz- und Wissenschaftsministerinnen und -minister. Insbesondere die langfristige Planungssicherheit hob sie hervor, die den Hochschulen u.a. auch die Möglichkeit zum Schaffen unbefristeter Stellen gebe, was eines der zentralen Ziele des Zukunftspakts sei. Gerade für NRW freue es sie, da dieses Bundesland in den vergangenen Jahren die bundesweit mit Abstand meisten neuen Studienplätze geschaffen habe.[1225] Die Ministerin und ihre Staatssekretärin wiesen auf die neuen Möglichkeiten der parametergesteuerten Mittelverteilung hin; da man nicht länger zu 100 % von den Studienanfängerinnen- und -anfängerzahlen abhängig sei, werde es nicht mehr zu so stark schwankenden Ausschlägen kommen, was für die Hochschulen ebenfalls eine höhere Planungssicherheit bedeute.[1226]

Die Vertreterinnen und Vertreter der Oppositionsparteien lobten die Regierung für diese Verhandlungserfolge ausdrücklich.[1227] Am kritischsten ließen sich noch Bündnis 90/Die Grünen ein, die die Metapher von

---

1222 Vgl. BMBF: Qualitätspakt Lehre vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html.

1223 Vgl. BMBF: Pakt für Innovation und Forschung vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/pakt-fuer-forschung-und-innovation-546.html.

1224 Vgl. zur Einordnung insgesamt Jan-Martin Wiarda: Planungssicherheit bis 2030, Wiarda-Blog vom 3. Mai 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/05/03/planungssicherheit-bis-2030/. – Vgl. Jan-Martin Wiarda: Wie erwartet und doch spektakulär, Wiarda-Blog vom 6. Juni 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/06/06/wie-erwartet-und-doch-spektakul%C3%A4r/.

1225 Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 31. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 15. Mai 2019, APr 17/637, S. 35-36. – Vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 32. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 19. Juni 2019, APr 17/670, S. 13.

1226 Vgl. APr 17/670, S. 17.

1227 Vgl. APr 17/637, S. 40.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Licht und Schatten“[1228] bemühten bzw. von einer „ambivalente[n] Sichtweise“[1229] sprachen und monierten, dass gerade der für die Studierenden so wichtige Qualitätspakt Lehre habe Federn lassen müssen. Auf deren kritisches Nachbohren, ob die Regierung eine konkrete Vereinbarung mit den Hochschulen über die Zahl der zu schaffenden unbefristeten Stellen treffen werde, ging die Ministerin nicht näher ein.[1230] Auf eine konkretisierende Rückfrage der SPD-Fraktion zu den Auswirkungen auf die Mittelverteilung an den Hochschulen antwortete das Ministerium schriftlich:

> „Die Hochschulen werden voraussichtlich insgesamt Mittel in etwa gleicher Höhe erhalten wie zuletzt aus dem Hochschulpakt. Durch die geänderten Zielsetzungen und Verteilschlüssel wird es jedoch zu gewissen Umverteilungen zwischen den Hochschulen kommen.“[1231]

Auch unter Maßgabe der Detailkritik war dies unter dem Strich ein beachtlicher Erfolg für die Landesregierung. Nicht nur für NRW, sondern für die Hochschulpolitik insgesamt wird man aus heutiger Perspektive konstatieren können, dass die deutschen Hochschulen Glück gehabt haben, dass die Gelder für die Fortschreibung der Pakte rechtzeitig vor der SARS-CoV-2-Pandemie beschlossen wurden. Auch wenn Korrekturen, insbesondere bei den dynamischen Parametern in der Zukunft nicht ausgeschlossen sind, so darf man davon ausgehen, dass ein solches Gesamtpaket mit beachtlichem Finanzvolumen in Zeiten der enormen Belastungen der öffentlichen Haushalte, wie sie nur wenige Zeit später Realität wurden, wohl kaum verabschiedet worden wäre.[1232] Aber diese Zusammenhänge zu beschreiben wäre ein weiteres, eigenständiges Kapitel in der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik, das andernorts zu erzählen wäre.

4.3.5 Zwischenbilanz der schwarz-gelben Hochschulpolitik 2017-2019

Da der Untersuchungszeitraum auf die Jahre 2017 bis 2019, mithin auf die erste Hälfte der Legislaturperiode, beschränkt bleibt, kann an dieser

---

1228 Ebd., S. 39.
1229 APr 17/670, S. 14.
1230 Vgl. ebd., S. 14.
1231 MKW NRW: Schreiben zur Sitzung des Wissenschaftsausschusses am 19. Juni 2019 vom 12. Juni 2019, Vorlage 17/2169, S. 3.
1232 Vgl. hierzu Manuel Becker: Wie hat die Krise die Lehre und Forschung an den Hochschulen verändert?, in: FES-ePaper Reihe Demokratie im Ausnahmezustand, in: http://library.fes.de/pdf-files/dialog/16824.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Stelle nur eine Zwischenbilanz der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik in der Amtszeit Armin Laschets (CDU) und Isabel Pfeiffer-Poensgens (parteilos) gezogen werden. Der weitere Verlauf der Legislaturperiode dürfte noch unvorhergesehene Herausforderungen bereithalten – nicht zuletzt die Konsequenzen, die sich durch die Corona-Pandemie für die Hochschulpolitik in NRW ergeben. Das herausragende hochschulpolitische Kernprojekt in der ersten Hälfte der Legislaturperiode war ohne Zweifel die erneute Hochschulgesetznovellierung. Diese wurde im Vergleich zum Hochschulfreiheitsgesetz 2006 und zum Hochschulzukunftsgesetz 2014 schon in der Anbahnung anders angegangen: Abweichend zu den Formulierungen in den Hochschulgesetznovellierungen zuvor stellt sich beim Lesen der Gesetzesbegründungen der Eindruck ein, dass die Regierung dem altbekannten Motto folgte, man wolle nicht alles anders, aber vieles besser machen. Die früheren Gesetzesbegründungen und die sie begleitenden politischen Diskurse lasen sich stets wie eine Generalabrechnung mit dem jeweiligen Vorgängergesetz bzw. der vorangegangenen Regierung. Es wurde jeweils ein fundamentaler Paradigmenwechsel angekündigt. Zwar fand auch dieses Mal in den Gesetzesbegründungen eine gewisse Abgrenzung statt, allerdings wurde vor allem mit Begriffen wie „Weiterentwicklung“[1233] und „Synthese“ operiert: „Deshalb soll bereits Funktionierendes gestärkt und Regelungen, die sich als unpraktikabel erwiesen haben, gestrichen werden,“[1234] so lautete eine jener beispielhaften Formulierungen. Anders als die beiden Vorgängerprojekte trug diese Gesetzesänderung auch keinen programmatischen und aussagekräftigen Titel wie „Hochschulfreiheitsgesetz“ oder „Hochschulzukunftsgesetz“, sondern hieß so bürokratisch wie simpel „Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes“.

Weiterhin sticht ins Auge, dass im Beratungsprozess dieses Mal signifikant weniger Stellungnahmen durch die verschiedenen *stakeholder* und Interessenvertretungen abgegeben wurden: Waren dies beim Hochschulfreiheitsgesetz 2006 noch 38 und beim Hochschulzukunftsgesetz 2014 noch 37 Stellungnahmen gewesen, verzeichnet das Archiv des Landtags für die Novellierung 2019 lediglich noch 24 Stellungnahmen. Der Rückgang ist nur zu einem Teil auf die oben beschriebene Praxis der gemeinsamen Stellungnahmen der Hochschulleitungen zurückzuführen – insgesamt scheint er ein Indiz dafür zu sein, dass viele Interessen und Anliegen bereits im Vorfeld berücksichtigt worden waren.

1233 Gesetzesentwurf zur Änderung des Hochschulgesetzes, Drs. 17/4668, S. 1.
1234 Ebd., S. 2.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Novellierung trägt unverkennbar Züge eines Kompromisses, mit dem man es möglichst vielen recht machen wollte – unabhängig davon, dass SPD und Grüne aus den o. g. Gründen am Ende nicht zustimmten. Die Abschaffung des Hochschulentwicklungsplans und die Stärkung des Hochschulrats fand darin ebenso Platz wie Gleichstellungsförderung und ausgeprägte Rechte für die Gremiendemokratie an den Hochschulen. Bei nach wie vor strittigen Themen wie der Anwesenheitspflicht oder der Zivilklausel wurde die Verantwortung von der Landesebene an die Hochschulen delegiert, die in ihren jeweiligen Grundordnungen dazu aufgefordert wurden, eigene Regelungen vor Ort zu treffen. Man mag dies je nach Standpunkt als feige oder als salomonische Handhabung beurteilen – unter dem Strich lief diese Vorgehensweise auf eine Lösung von ehemals verhärteten Fronten und gordischen Knoten in der NRW-Hochschulpolitik hinaus. Das Subsidiaritätsprinzip obsiegte über landeseinheitliche Regelungen.

Ebenfalls erwähnt sei, dass der bei Amtsantritt mit Skepsis betrachtete AfD-Abgeordnete Helmut Seifen als Ausschussvorsitzender eine ruhige und sachliche Art an den Tag legte. Zwar verhehlte er seine sehr konservativen Ansichten und seine Geringschätzung des Bologna-Prozesses nicht, aber er führte den Ausschuss mit Professionalität und Rationalität. Nach erbittertem Meinungsstreit mit Vertreterinnen und Vertretern des inzwischen offiziell aufgelösten sogenannten „Flügels" in der AfD trat Seifen im Sommer 2019 aus dem Landesvorstand der AfD aus.[1235]

Bevor diese Überlegungen in den größeren Kontext des Gesamtfazits gestellt werden können, sei wie zuvor noch ein Blick auf die Amtsführung der Ministerin geworfen. Wie oben beschrieben, wurde die Berufung der parteilosen Pfeiffer-Poensgen zwar von der Kulturwelt als Coup Laschets gefeiert, aber von der Wissenschaftscommunity aufgrund der geringeren Erfahrung auf diesem Terrain eher mit Skepsis aufgenommen. Es gelang der Ministerin jedoch gleich zu Beginn ihrer Amtszeit, aus der Not der Unerfahrenheit die Tugend des frischen Blicks von außen zu machen. Sie konnte in gewisser Weise sogar politisches Kapital daraus schlagen, dass sie sich in den hochschulpolitischen Schlachten der vergangenen Dekade nicht verkämpft hatte, sondern ohne ideologische Scheuklappen und parteilos authentisch auf die Bühne treten konnte. Sie setzte im Ergebnis Kernanliegen der schwarz-gelben Regierung im Gesetzesentwurf

1235 Vgl. o. V.: AfD: Parteitag abgebrochen, Teil des Vorstands zurückgetreten vom 6. Juli 2019, in: https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/afd-parteitag-warburg-104.html.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

durch, kam aber gleichzeitig bei Themen wie der Beibehaltung des Studienbeirats und nicht zu vergessen bei der endgültigen Absage an Studienbeiträge ihren Kritikerinnen und Kritikern sowie der politischen Opposition weit entgegen. Freilich wird man der Ministerin kritisch entgegenhalten können, dass sie sich bei den Themen Anwesenheitspflicht und Zivilklausel durch das Delegieren von Verantwortung an die Hochschulen einen sprichwörtlich „schlanken Fuß machte". Dennoch verkörperte sie glaubhaft – auch als Person – den eher ausgleichenden Charakter der Hochschulgesetznovelle, in dem sowohl schwarz-gelbe wie auch klassische rot-grüne Anliegen verankert wurden. In den Verhandlungen um die verschiedenen Pakte zur Finanzierung der Hochschulpolitik, für die sie die politische Gesamtverantwortung hatte, trug sie mit dazu bei, die nur mit wenigen Abstrichen überwiegend guten Ergebnisse zu erzielen. Anders als ihre Vorgängerin und ihre Vor-Vorgänger im Amt scheint sie von der Doktrin abgekehrt zu sein, man müsse sich perspektivisch auf ein Absinken der Studierendenzahlen einstellen (um damit entsprechende Mittelkürzungen zu rechtfertigen). Sie ließ mehrfach verlauten, dass sie von einem mittel- bis langfristigen Niveau von 120.000 Erstsemestern pro Jahr ausgehe.[1236] Dies stellt einen bemerkenswerten Paradigmenwechsel im Vergleich zu überparteilich akzeptierten anderslautenden Einschätzungen der vergangenen Jahre dar.

1236 Vgl. exemplarisch APr 17/637, S. 36.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

5. Schlussbetrachtung: 10 Thesen zur Bildungs- und Universitätspolitik

„Die Eule der Minerva beginnt erst
mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug."
(Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831)

Zum Abschluss der Untersuchung soll nun der Versuch unternommen werden, die in Kapitel 2 entfalteten ideentheoretischen Grundlagen mit den Politikfeldanalysen in den Kapiteln 3 und 4 zu verknüpfen und die wichtigsten Ergebnisse in einer Gesamtbetrachtung zusammenzutragen. Die gewonnenen Erkenntnisse zur Bildungs- und Universitätspolitik in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden bewusst in Thesenform gekleidet und gebündelt, da sie zum Austausch und zum kontroversen Dialog anregen wollen.

These 1: Unser heutiges Bildungsverständnis oszilliert zwischen Romantik und Zweckrationalismus, womit der Weg für zukunftsorientierte Diskurse verstellt wird.

An der Wiege der abendländischen Bildungsidee stehen wie in Kapitel 2.1.3 gesehen die epocheprägenden Theologen und Mystiker Thomas von Aquin, Meister Eckhard und Heinrich Seuse. Gerade Meister Eckhard hat mit seiner Theologie der Gottesebenbildlichkeit, d.h. der Überlegung, dass in der menschlichen Seele eine Abbildung Gottes zu finden sei und dass man durch die Pflege von Bildung als Mensch seinem Schöpfer näherkommen könne, eine geistesgeschichtlich ungemein einflussreiche Weichenstellung vorgenommen. Die pädagogische Neudefinition von Bildung im 18. Jahrhundert (Kapitel 2.3.1) wurde durch den Pietismus, also ebenfalls vornehmlich durch theologische Motive angestoßen. Erst im Zeitalter Wilhelm von Humboldts kamen die maßgeblichen Bildungskonzeptionen der Aufklärer ohne Gottesbezug und Transzendenz aus. Zwar wurde die Bildung bei Humboldt gewissermaßen säkularisiert; gleichwohl stellte er im Einklang mit der Tradition auf die individualistische Vervollkommnung menschlicher Naturanlagen mit dem Ziel der Aneignung von Welt ab. Dieses entlang vieler weiterer Denker und sozialgeschichtlicher Entwicklungen nachgezeichnete Bildungsverständnis bleibt prägend bis in unsere bildungspolitischen Gegenwartsdiskurse. In besonderer Weise gilt dies für

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

den universitäts- und hochschulpolitischen Kontext. Mag man sich der ursprünglich theologischen Imprägnierung von Bildung heute größtenteils nicht mehr bewusst sein, haben die damit verbundenen Grundgedanken subkutan überdauert und bis in unsere Tage kaum an Strahlkraft eingebüßt. Wer genau hinschaut, kann den Repräsentantinnen und Repräsentanten der heutigen Universität ihre Wurzeln im dynastischen Ordens- und Kastendenken des europäischen Hochmittelalters anmerken. Einer gut gezielten Polemik des Kulturwissenschaftlers Wolfgang Müller-Funk zufolge ist die Universität allen Reformen zum Trotz bis heute eine im Kern ständische Organisation: „Es gibt drei Stände in der Universität: Sie haben die Professorenkurie, die Mittelbaukurie und die studentische Kurie."[1]

Hinzu kommt, dass gerade in Deutschland die Entwicklung eines nationalen Selbstverständnisses vor etwa 200 Jahren untrennbar mit dem Ideal von höherer Bildung verknüpft war (Kapitel 2.4). Über das Geistige und Kulturelle des Deutschen Idealismus sollte lange Zeit nicht nur die fehlende politische Einheit kompensiert werden. Der Mythos vom „Land der Dichter und Denker" war nicht bloß ein Surrogat, sondern wirkte selbst identitätsstiftend. Er schien Deutschland in seinem Selbstbild von anderen Ländern besonders positiv abzuheben. Dieses Selbstbild entbehrte nicht einer realen Grundlage, war aber vor allem romantischer Natur und enthielt Elemente von Idealisierung, Stilisierung und Mythisierung. Wie man besonders deutlich in Hegels Rechtsphilosophie sehen kann, wurde Bildung als Vehikel betrachtet, um das Individuum in die Ordnung von Staat und Gesellschaft zu integrieren (Kapitel 2.3.4). Insofern standen nicht die politische Emanzipation oder progressive Reformziele Pate bei der Nationswerdung Deutschlands im 19. Jahrhundert – diese Rolle übernahmen erst einmal Bildung, Philosophie und Kultur.[2]

Die doppelte ideengeschichtliche Hypothek der theologischen Genese und der romantischen Mythisierung von Bildung wirkt bis heute nach. Beides steht in einem merkwürdigen und kaum aufzulösenden Kontrast zu einem zweckrational ausgerichteten Denken in Kosten-/Nutzen-Kategorien, das genauso wirkungsvoll aktuelle bildungspolitische Diskurse von der Exzellenzinitiative/-strategie über die Hochschulpakte bis hin zum New Public Management bestimmt. Beispiele für Argumentationsmuster aktueller Bildungsdiskurse, die einer instrumentellen Zielbestimmung von

1 Jödicke/Schlembach: Die Universität und ihre Managerial-Bürokratie. Ein Gespräch mit Wolfgang Müller-Funk, S. 150.
2 Vgl. Kronenberg: Patriotismus in Deutschland, S. 73-107.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bildung entspringen, sind etwa: der Appell an junge Menschen, dass nur eine erfolgreiche Bildungskarriere in den Jahren des Heranwachsens die Grundlage für einen gelingenden Berufseinstieg und die Daseinsfürsorge im Leben sicherzustellen vermag; oder die Forderung, dass Bildung Deutschlands wertvollster „Rohstoff" sei, um eine unter dem Druck des internationalen Wettbewerbs stehende Volkswirtschaft zukunftsfähig zu machen. Diskurselemente, die beispielhaft Ausfluss eines eher normativen Bildungsdenkens sind, wären: der Hinweis, dass der schulische Erfolg den Weg in ein selbstbestimmtes Leben eröffnet, das von Selbstverwirklichung und persönlicher Entfaltung geprägt ist; oder die Annahme, dass nur umfassend gebildete Menschen Kreativitätspotentiale zu entfalten, verkrustete Strukturen aufzudecken und so die gesellschaftliche Entwicklung voranzubringen vermögen. Solche Appelle sind offenkundig nicht instrumentell ausgerichtet, sondern eher intrinsisch-anthropologisch motiviert. Ihnen zufolge bemisst sich der Wert von Bildung vor allem in pädagogischen, emanzipatorischen und aufklärerischen Erträgen. „Macht uns Bildung zu einem besseren Menschen?" fragt der ZEIT-Journalist Jan Roß, nur um diese Frage in einem Atemzug als „altmodisch, idealistisch, naiv, beinahe peinlich" zu dekonstruieren. Schließlich kenne jeder „belesene, kunstsinnige und intellektuell brillante Wichtigtuer, Egoisten und Zyniker."[3] Dennoch möchte er daran festhalten, dass Bildung moralische Kraft besitze: Sie erweitere den Horizont, konfrontiere mit dem Unverlangten und entfalte dadurch ihre Ethik.[4] Damit steht Roß paradigmatisch für einen normativ ausgelegten Bildungsbegriff.

Ein Großteil der empirischen Bildungsforschung und der Bildungspolitikerinnen und -politiker legt eine große Skepsis gegenüber normativen Konzepten von Bildung an den Tag und profiliert das eigene Verständnis von Bildung stattdessen entlang scheinbar objektiv messbarer Größen wie Bildungsausgaben, Schulabschlüssen, Studierendenquoten etc. In der angelsächsischen Welt ist aufgrund anderer geistesgeschichtlicher Voraussetzungen vor allem dieses nutzenorientierte Denken tonangebend, während in Deutschland idealistische und zweckrationale Bildungskonzepte meistens unbewusst neben- und gegeneinanderstehen. Es wäre viel gewonnen, wenn man diese unterschiedlichen Zielvorstellungen nicht als sich ausschließende Gegensätze, sondern als zwei Seiten einer Medaille betrachten

3 Jan Roß: Macht mich Bildung zu einem besseren Menschen?, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

4 Vgl. ebd. – Vgl. auch Roß: Bildung, S. 311-319.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

würde. Nur durch die Überwindung dieser Scheingefechte öffnet sich die Perspektive für eine zukunftsorientierte Bildungs- und Universitätspolitik.

These 2: Die realgeschichtliche Bedeutung Wilhelm von Humboldts für die moderne Bildungstheorie und Universitätsentwicklung wird massiv überschätzt – ungeachtet dessen oder vielleicht gerade deshalb bleibt der ihn umgebende Mythos hochwirksam.

Ein Paradebeispiel für die soeben diagnostizierten Tendenzen von Überzeichnung und Romantisierung im modernen Bildungsdenken sind die Siegeskränze, die bis heute dem Säulenheiligen der Hochschulpolitik Wilhelm von Humboldt geflochten werden. Ein gepflegtes Humboldt-Zitat durfte früher in kaum einer prominenten Rektoratsrede des 19. und 20. Jahrhunderts fehlen und ist auch heute noch ein beliebtes rhetorisches Stilmittel der bildungspolitischen Sonntagsrede. In unterschiedlichen Regimen wurde die Figur Humboldt als satisfaktionsfähig betrachtet. Selbst die DDR nahm für sich in Anspruch, seine Ideale konsequent umgesetzt zu haben (Kapitel 2.6.4). In den in Kapitel 4 untersuchten parlamentarischen Debatten aus dem nordrhein-westfälischen Landtag tauchte der affirmative Rekurs auf Humboldt mehrfach auf – meist kontextualisiert als Kritik an von der jeweils anderen politischen Seite angestrebten hochschulpolitischen Reformen. Dabei kann man mit guten Gründen in Frage stellen, ob sich Humboldt als Referenzfigur für aktuelle hochschulpolitische Reformdiskurse überhaupt eignet.

Kein Zweifel: Humboldts spannungsreiche, ja bisweilen widersprüchliche Einschätzung zur bildungspolitischen Rolle des Staates wie auch seine Doppelrolle als philosophierender Bildungstheoretiker und praktischer Bildungsreformer machen ihn gerade aus politikwissenschaftlicher Perspektive zu einer besonders interessanten Figur. Schließlich finden sich in der Bildungs- und Universitätsgeschichte nur sehr selten Personen, die Theorie und Praxis biografisch in dieser Form miteinander verknüpft haben. Gleichwohl hat die kritische Prüfung des Humboldt-Mythos in theoretischer wie in praktischer Perspektive (Kapitel 2.4.2.1) verschiedene Ernüchterungen zu Tage gefördert. Die lange Zeit als herausragend eingestufte Bedeutung Wilhelm von Humboldts ist in gleich dreifacher Hinsicht zu relativieren: (1) Seine Bildungstheorie und -philosophie werden massiv überschätzt. Sein mindestens staatsskeptischer, wenn nicht staatsfeindlicher Politikbegriff, der durch eine beachtliche Realitätsferne gekennzeichnet ist, bietet kaum einen systematischen Anknüpfungspunkt für eine bildungspolitische Reformagenda (Kapitel 2.3.3). Für das aufkläre-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

rische Bildungs- und Universitätsideal waren die Einflüsse Kants, Herders, Goethes, Schillers, Fichtes, Schleiermachers, Hegels und vieler weiterer zum Teil erheblich bedeutsamer als der letzten Endes bescheidene Beitrag Humboldts (Kapitel 2.3.4). (2) Zudem ist Humboldts Einfluss auf das deutsche Universitätssystem lange überbewertet worden. In die gerade einmal 16 Monate seiner Amtszeit als Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht fällt zwar die bedeutsame Gründung der Berliner Universität. Diese war zweifellos modellbildend für die universitäre Entwicklung des 19. Jahrhunderts, ihre Gründung war jedoch von anderen Personen ebenso vorbereitet worden wie ihre Weiterentwicklung nach dem Abgang Humboldts durch weitere Wegbegleiter gestaltet wurde. Die Mythisierung Wilhelm von Humboldts ist erst ein Produkt des 20. Jahrhunderts. Zuvor wurden, wie gezeigt, weder seine bildungstheoretischen Schriften noch sein bildungspolitisches Wirken zur Kenntnis genommen. (3) Schließlich ist der Exportcharakter des Humboldt-Modells in andere Teile der Welt von der neueren Forschung deutlich relativiert worden.[5] Humboldts Gedanken lagen eher in einem allgemeinen Trend bildungstheoretischer Überlegungen und gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse, die in der westlichen Welt überall von statten gingen (Kapitel 2.4.2).

Insofern wird man Humboldt als historische Person nur mit sehr großen Einschränkungen als kontrastierenden Pol für die gegenwärtige Hochschulpolitik sowie als Projektionsfläche für Wünsche und Hoffnungen in Anschlag bringen können. Humboldts Texte mögen für Kritikerinnen und Kritiker des Bologna-Prozesses als Fundgrube für wohlklingende Zitate taugen, einen theoretisch gehaltvollen Entwurf oder ein durchdachtes praxisorientiertes Konzept hat er nicht hinterlassen. Als Autorität für die Fundamentalkritik an aktuellen hochschulpolitischen Tendenzen scheint er daher kaum geeignet. Es ist weniger die historische Realität als vielmehr der Humboldt umspannende Mythos, der die heutige Debatte bestimmt. Dieser Mythos ist zwar nicht weniger wirkungsvoll, es darf aber bezweifelt werden, ob mit seiner Hilfe ein substantieller Beitrag für heutige Problemstellungen geleistet werden kann. HRK-Präsident Peter-André Alt diagnostiziert in diesem Sinne: „Die heutige Universität befindet sich auf der Suche nach ihrem Selbst. Hierzulande schwankt sie zwischen der Berufung

5 Vgl. Schwinges (Hrsg.): Humboldt International. – Ash (Hrsg.): Mythos Humboldt. – Paletschek: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. – Bartz: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. – Eichler: Die Wahrheit des Mythos Humboldt.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

auf das alte Humboldtsche Ideal und der Einsicht, dass sie sich längst von ihm entfernt hat."[6] Im Lichte der wechselvollen Aneignungsgeschichte seines Gedankenguts aus unterschiedlichen Richtungen klingt es beinahe wie ein Nachruf auf sich selbst, als Humboldt zwei Jahre vor seinem Tod in einem Brief an eine Freundin über das Vermächtnis von verblichenen Geistesgrößen schrieb: „Vieles, was sie an sich tragen, erlischt, und das Übrigbleibende wird nun zu einer ganz anderen Erscheinung. Dabei wird noch, was man von ihnen weiß, nach dem Geist der jedesmaligen Zeit aufgenommen."[7] Exakt dies ist es, was mit Humboldts Werk geschehen ist und was sich bis in die heutige Zeit stetig wiederholt.

These 3: Die nationalsozialistische Bildungsideologie war gleichermaßen Perversion wie Produkt des aufklärerischen Bildungsdenkens.

Nimmt man die in Kapitel 2.3.5 herausgearbeiteten Elemente des Bildungsbegriffs der Aufklärung als Maßstab, erweist sich die nationalsozialistische Ideologie in vielerlei Hinsicht als Verrat am Erbe des aufklärerischen Bildungsideals: „Humboldts Universität […] wurde […] für tot erklärt. An ihre Stelle sollte eine so genannte ‚völkisch-politische Universität' treten."[8] Das Bestreben vom Humanismus bis zur Aufklärung, stets den menschlichen Individualismus in das Zentrum allen Strebens nach Bildung zu stellen, wurde mit der Rassenzentriertheit der NS-Ideologie in einen selektiven Kollektivismus und damit in sein genaues Gegenteil verkehrt. Und dennoch: Es wäre kurzsichtig und zu einfach, den Nationalsozialismus einseitig als Verrat an humanistischen Bildungsidealen abzutun, da er in mancherlei Hinsicht aus diesen hervorgegangen ist bzw. an diese anknüpfen konnte – so irritierend diese Feststellung auf den ersten Blick wirken mag.

Der Gedanke des Perfektionismus als das mitunter manische Festhalten an der Idee einer grenzenlosen Verbesserung menschlicher Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale erwies sich als in hohem Maße kompatibel mit der nationalsozialistischen Weltanschauung. Nicht zuletzt die Indienstnahme von Bildung und Wissenschaft durch den Staat, ein typisches Kennzeichen der modernen Bildungsgeschichte, wusste die national-

6 Peter-André Alt: Eine neue Idee der Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. März 2019.
7 Albert Leitzmann (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Briefe an eine Freundin [Charlotte Diede, geb. Hildebrand]. Zum ersten Male nach Originalen, Bd. 2, Leipzig 1909, S. 306.
8 Hildebrand: Universitäten im „Dritten Reich", S. 14.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sozialistische Bildungspolitik für ihre Zwecke zu nutzen. Die bereits in der Aufklärung ventilierten Ideen einer Rehabilitation des Staatswesens und einer Gesundung des deutschen Volkes wurden von den Nationalsozialisten zwar radikalisiert, übersteigert und vor allem in grauenhafter Art und Weise auch in die Tat umgesetzt. Sie waren jedoch bereits lange im europäischen und insbesondere im deutschen Bildungsdiskurs präsent gewesen. Die „Ideen von 1914" und die Abwendung der Weimarer Bildungseliten von Parlamentarismus und Demokratie hatten hierfür einen besonders fruchtbaren Boden bereitet (Kapitel 2.5.1 und 2.5.2).

Nicht nur in geistesgeschichtlicher Hinsicht, auch in sozialhistorischer Perspektive entstand die NS-Diktatur nicht in einem Vakuum, sondern es finden sich in der nationalsozialistischen Erziehung Kontinuitätslinien zum antidemokratischen Denken, zur Untertanenkultur und zum „vormodern-harmonischen Charakter von Erziehungspraxen, Leitbildern und pädagogischen Denkformen […], in denen z. B. die Idee der Gemeinschaft wie der Volksgemeinschaft ebenso verankert war wie die Sehnsucht nach Einheit und Konsens."[9] Die moralische Erosion der politischen Kultur in den 1930er Jahren entsprang beim sich auflösenden Bürgertum nicht zuletzt aus der Sehnsucht nach Normalität und dem Wunsch nach Ruhe und Ordnung sowie bürgerlicher Sekurität.[10] Insofern war der Nationalsozialismus ebenso anti-modern ausgerichtet wie er ein Produkt der Moderne war.

Letzten Endes war die lediglich zwölf Jahre währende nationalsozialistische Herrschaft eine zu kurze Zeitspanne, um in einem strukturkonservativen Bereich wie der Hochschulpolitik nachhaltig wirken oder tiefgreifende Reformen durchführen zu können. Das gewachsene Gefüge von rechtlichen Rahmenbedingungen und etablierten Praktiken an den deutschen Universitäten blieb in einem hohen Maße erhalten. Trotz der strikten Hierarchisierungspolitik bestanden begrenzte Forschungsfreiräume an den Hochschulen weiterhin fort. Die Ideologie des „Dritten Reiches" bot zu wenige Anknüpfungspunkte, um daraus eine eigenständige Universitätspolitik abzubilden.

9 Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth: Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945, in: Christa Berg et al. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, S. 1-24, S. 13.

10 Vgl. Weisbrod: Gewalt in der Politik, S. 404.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

These 4: Die Bildungsidee der „Bonner Republik" hat sich totgesiegt. Heute sind Bildung und Universität mit den an sie von Politik und Gesellschaft gestellten Erwartungen strukturell und dauerhaft überfordert.

Eine weitere Stufe der Romantisierung und Mystifizierung von Bildung wurde in der Nachkriegszeit mit der Parole „Aufstieg durch Bildung" erreicht. Der Gedanke, dass nicht soziale Herkunft, sondern allein die individuelle Leistung entscheidend für den beruflichen Erfolg und das gesellschaftliche Prestige sei, war sowohl für konservativ-bürgerliche als auch für sozialdemokratisch-progressive Vorstellungen anschlussfähig. Daher wurde dieser Gedanke zum Konsens der Bildungspolitik in den 1960er und 1970er Jahren (Kapitel 2.6.2). Bildungsreformen und Hochschulausbau leiteten sich aus diesem Leitmotiv ab und haben in der Tat ganze Generationen von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern produziert. War es lange Zeit nur einer gut betuchten Minderheit möglich gewesen, in den Genuss höherer Bildung zu kommen, wurde nun immer breiteren gesellschaftlichen Schichten die Möglichkeit gegeben, ein Universitätsstudium aufzunehmen. Bildungspolitik zur Sozialpolitik des 20. Jahrhunderts zu erklären und immer mehr Menschen den Zugang zum Studium zu ermöglichen, führte zu der vielfach beschriebenen „massification of higher education".[11] Diese Entwicklung hat in den 1970er Jahren begonnen und sich seit den 2000er Jahren noch einmal beschleunigt. Gerade Nordrhein-Westfalen steht beispielhaft für diesen Prozess. In der Kernregion Ruhrgebiet gab es nach dem Zweiten Weltkrieg keine einzige Universität. In den Jahren der Bildungsexpansion kam es hier nicht nur zu einem rein quantitativen Ausbau, sondern auch in qualitativer Hinsicht zu den Reformversuchsmodellen in Bielefeld, Bochum und an der Fernuniversität Hagen. Dem Reformeifer jener Jahre ist es zu verdanken, dass Nordrhein-Westfalen heute die größte und dichteste Hochschulregion der Bundesrepublik beheimatet.

Nun kann man diese Entwicklungen einerseits als großen Erfolg für die soziale Mobilität und den Wohlstand der Republik begrüßen. Dennoch sind unübersehbar negative Konsequenzen damit verbunden. Wie in Kapitel 2.6.2 beschrieben, waren die Bildungsreformen der 1970er Jahre in einen allgemeinen Diskurs der Selbstfindung der Bundesrepublik eingelassen. Ein einzelnes, zuvor als nebensächlich betrachtetes Politikfeld avancierte zum zentralen Seismografen für die Zukunftsfähigkeit

11 Gibbons et al.: The New Production of Knowledge, S. 76-81.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

eines ganzen Gemeinwesens. Bildungs- und Universitätspolitik wurden Schritt für Schritt mit kaum mehr zu erfüllenden Erwartungshaltungen von Seiten der Gesellschaft überfrachtet. Im Hochschulbereich wurden Strukturen aufgebaut, an deren Kosten die nachfolgenden Generationen bis heute zu tragen haben. Hier liegen auch die Ursachen für den u.a. von Julian Nida-Rümelin angeprangerten „Akademisierungswahn".[12] Studieren gehört heute mehr denn je zum „Biografiedesign" und wird den meisten alternativen Ausbildungsgängen vorgezogen.[13] Dadurch werden alternative Lebensläufe und Bildungsbiografien gesellschaftlich abgewertet. Für findige Unternehmertalente, geschickte Handwerkerinnen und Handwerker sowie soziale Aussteigerinnen und Aussteiger scheint es immer weniger Raum außerhalb der Hochschule zu geben. Politisch hat sich die Vorstellung verfestigt, mit der Parole von „Investitionen in Bildung" könne man nahezu alle sozialpolitischen Probleme lösen. Diese Haltung hängt damit zusammen, dass nach wie vor eine ungeheure Anziehungskraft vom Konzept, ja vom bloßen Wort „Bildung" ausgeht. Die an sich erfreuliche soziale Mobilität durch Bildung, die in der alten „Bonner Republik" vielen Fleißigen einen persönlichen Aufstieg erleichterte, hat sich somit totgesiegt. Man darf sich von der schlichten Quantität steigender Kapazitäten nicht blenden lassen; die Herstellung gleicher Bildungschancen für alle sozialen Schichten bleibt bis heute ein uneingelöstes Versprechen der Bildungsrepublik Deutschland. Das Bildungssystem insgesamt und das Hochschulsystem im Besonderen stehen heute mit den von Politik und Gesellschaft an sie gerichteten Erwartungen in einer permanenten Überforderung. El-Mafaalani konstatiert daher sehr spitz und provokant: „Mir fällt kein in Deutschland relevantes Problem ein, für das Bildung eine Lösung sein könnte. Aber erstaunlicherweise wird Bildung als ein Allheilmittel gesehen."[14]

These 5: Die deutsche Universität krankt an dem Selbstwiderspruch, eine elitäre Institution sein zu wollen, aber schon seit langer Zeit de facto eine Masseninstitution zu sein.

Die Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre zeitigten noch eine weitere Folge, ohne deren Kenntnis die Probleme und Herausforderungen

12 Vgl. Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn.
13 Vgl. Gunther Hirschfelder: Biografiedesign, in: Forschung & Lehre 11 (2018), S. 933.
14 El-Mafaalani: Mythos Bildung, S. 50.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

heutiger Universitäten nicht verstanden werden können. Von elitären Institutionen für eine zahlenmäßig kleine Geistes- und Sozialelite wurden sie zu für viele zugänglichen Masseninstitutionen. Was sozialpolitisch exakt so beabsichtigt war und aus demokratiepolitischer Perspektive erfreulich ist, rüttelt zugleich an einem der wichtigsten tradierten Wesensmerkmale von Universitäten: dem Elitismus. Der Widerspruch zwischen Eliten- und Breitenbildung war, wie in Kapitel 2.1.3 gesehen, bereits an der Wiege der abendländischen Bildungs- und Universitätsgeschichte im 12. Jahrhundert präsent: Während man in Bologna dem Elitismus huldigte, zielte man in Paris auf die Masse. Schon damals war das Ringen zwischen einem eher elitären Modell und einem unter den damaligen Gegebenheiten breiter gefassten Verständnis von Universität angelegt. Auch der aufklärerische Bildungsdiskurs verschrieb sich zumindest rhetorisch einer *égalité des conditions*. Gleichwohl ist unübersehbar, dass es nur wenige gut situierte und mit Geburtsprivilegien ausgestattete männliche Literaten, Dichter und Philosophen waren, denen der Zugang zu den Segnungen höherer Bildung ermöglicht wurde, die gegenüber dem gemeinen Volk zumeist eine paternalistische Herablassung pflegten (Kapitel 2.3.5). Dies setzte sich in dem die Bildungsdiskurse und die universitäre Welt prägenden Bürgertum des 19. Jahrhunderts unvermindert fort (Kapitel 2.4.1). Universitäre Bildung als „Massenveranstaltung" zu verstehen und zu betreiben, ist demgegenüber ein noch relativ junges Phänomen. An dieser Stelle zeigt sich ein prinzipielles Dilemma, das in der abendländischen Universitätsgeschichte im Grunde immer präsent gewesen ist, das allerdings unter den sozialpolitischen Paradigmen der Gegenwart beträchtlich an Virulenz gewonnen hat: Es ist der Grundwiderspruch im ungeklärten Selbstbild der deutschen Universität, dem Ideal nach noch immer Elitenbildung anstreben und betreiben zu wollen, gleichzeitig aber schon längst das (Aus-)Bildungsniveau auf Massenbildung abgesenkt zu haben.

Universitätskulturen in anderen Ländern scheinen hier klarer aufgestellt zu sein. Im französischen Universitätssystem hat sich bis heute ein viel stärker ausgeprägtes Elitendenken erhalten. Hier fährt man bewusst zweigleisig: Neben den allgemeinen Universitäten existieren stolze Elitehochschulen mit ausgereiften Concours und Aufnahmeprüfungen als Prunkstücke französischer Universitätskultur. Auch dieses System ist nicht widerspruchsfrei und hat seine Schattenseiten. Pierre Bourdieus Arbeiten aus den 1970er Jahren haben früh entlarvt, dass dergleichen Praktiken nur eine Illusion von Chancengleichheit vorgaukeln. Tatsächlich sei lediglich eine Scheinobjektivität bei der Auswahl zu beobachten, die letzten Endes

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

ohnehin nur die sozialen Eliten bevorzuge.[15] Auch im US-amerikanischen Hochschulsystem huldigt man einem ausgeprägten Elitismus, der in weiten Teilen der Welt noch immer als vorbildlich gilt. Hier ist die Kluft zwischen den elitären Kaderschmieden und den einfachen Hochschulen besonders groß und daher nicht unproblematisch. Der Harvard-Philosoph Michael Sandel rekurriert in seinem Versuch, den politischen Erfolg des Populismus zu erklären, und der damit verbundenen Kritik an der Leistungsgesellschaft ganz zentral auf das US-amerikanische Hochschulsystem, das nicht länger ein Motor des Aufstiegs, sondern eine Selbstreproduktionsstätte für die US-amerikanischen Eliten sei: „Die höhere Bildung Amerikas ähnelt dem Aufzug in einem Gebäude, das die meisten über das oberste Stockwerk betreten."[16]

Mögen also auch diese Universitätskulturen ihre Defizite haben, sind sie doch in Bezug auf den Elitengedanken ehrlicher als das bundesdeutsche Universitätssystem. Das Problem besteht letzten Endes darin, dass sich der Widerspruch zwischen Elitenbildung und Massenbildung nicht zufriedenstellend auflösen lässt. Anders und vielleicht etwas pointierter ausgedrückt: Man kann nicht gleichzeitig „exzellent" sein wollen und als Durchlauferhitzer für immer mehr und immer schwächer vorgebildete junge Menschen fungieren. Mit Blick auf die OECD-Welt und das momentan in ihr vorherrschende Denken im Bereich des tertiären Bildungssektors sei festgehalten: Höhere Bildungsabschlüsse für immer größere Teile der Gesellschaft führen nicht automatisch zur Überwindung von sozialer Selektivität, sondern zu einer kollektiven Entwertung der Bildungsabschlüsse. El-Mafaalani diagnostiziert in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Geschichte der Bildungsexpansion in Deutschland eine Paradoxie: Ein Mehr an Bildung habe zu einem Mehr an sozialer Ungleichheit geführt. Dadurch, dass immer mehr Personen höhere Bildungsabschlüsse erreichen, sei die frühere Pyramide umgekehrt worden. Am oberen Ende der Pyramide gebe es neue Konkurrenzen und für diejenigen ohne höhere Bildungsabschlüsse habe sich die soziale Situation mehr denn je zugespitzt.[17] Schon seit vielen Jahren wird von Bildungsforscherinnen und -forschern zu Recht darauf hingewiesen, dass entgegen der OECD-Erwartungshaltung

15 Vgl. Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Rosenheim 1971, S. 161-190.

16 Michael J. Sandel: Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt, Frankfurt a. M. 2020, S. 324.

17 Vgl. El-Mafaalani: Mythos Bildung, S. 99-128.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

hohe Abiturientenquoten kein Zeichen von höherer, mehr oder besserer Bildung seien.[18] Möglicherweise ist es an der Zeit zu überlegen, ob man einen quantitativ primär ausbildenden Sektor im deutschen Hochschulsystem von einem deutlich kleiner bemessenen Sektor abtrennt, der bewusst elitär konzipiert ist und in dem wirklich exzellente Forschung und Lehre betrieben werden könnte. Vielleicht liefe dies auf ein besser funktionierendes und mit Sicherheit ehrlicheres Universitätssystem hinaus als es das aktuelle ist, das die eigenen Widersprüche permanent reproduziert und letzten Endes an ihnen scheitern muss.

These 6: Der Bologna-Prozess wird zu Unrecht für viele als problematisch empfundene hochschulpolitische Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit verantwortlich gemacht.

Die Chiffre „Bologna" steht seit jeher für die Geburtsstätte der abendländischen Universität, da hier 1088 die erste Universität gegründet wurde (Kapitel 2.1). Darum wurde diese Stadt 1998 zum Symbol auserkoren, um einen ambitionierten hochschulpolitischen Reformprozess einzuleiten. Angeblich soll Jean Monnet (1888-1979), einer der Gründerväter des europäischen Integrationsprozesses, einmal gesagt haben: „If I were to start again, I would start with education."[19] Einen ähnlichen Geist atmete mit rund 40 Jahren Verspätung die „Sorbonne Joint Declaration" von 1998: „Europe is not only that of the Euro, the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well."[20] Die vier den Prozess initiierenden Mitgliedstaaten stellten in der Deklaration klar, dass die europäische Integration nicht nur von der Ökonomie vorangetrieben wird, sondern auch von kulturellen Gütern wie Wissen und höherer Bildung. Die Aufrichtigkeit dieses Bekenntnisses wurde und wird bis heute von vielen Kritikerinnen und Kritikern angezweifelt. Der mit der Erklärung initiierte Prozess wirkte auf viele eher wie eine Imperialisierung der Kultur durch den schnöden Mammon. Mannigfaltig ist die Literatur, die moniert, seit

18 Vgl. exemplarisch Rainer Bölling: Viele Abiturienten mit wenig Bildung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. Dezember 2014.

19 Etwa zit. nach Corbett: Universities and the Europe of Knowledge, S. 12.

20 Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the architecture of the European higher education system vom 25. Mai 1998, Paris 1998, in: www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne_declaration1.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Bologna" werde Universitätspolitik allein „im Zeichen der Ökonomisierung"[21] bzw. im Stile eines „akademischen Monopolys"[22] betrieben.

Sind diese Urteile berechtigt? Immerhin war schon bei den hochschulpolitischen Initiativen der 1990er Jahre eine dezidierte Verknüpfung mit Aspekten der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik zu beobachten.[23] Liest man die wichtigsten Dokumente und Abschlusserklärungen, so muss man den Bologna-Kritikerinnen und -Kritikern in ihrer grundlegenden Kritik zustimmen. Die den Bologna-Prozess flankierende Lissabon-Strategie möchte die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt"[24] machen. Sie zielt in erster Linie auf den Bereich der primären und sekundären Bildung ab und ordnet den Faktor Wissen klar in einen ökonomischen und sozialen Reformprozess ein. Die bis 2010 angelegte Lissabon-Strategie wurde später von der „Europa 2020"-Strategie abgelöst, die im Wesentlichen die gleichen Ziele ausweist. Insofern haben ökonomische und beschäftigungspolitische Motive in jedem Fall eine Rolle gespielt. Wie bei der Begriffsschärfung in Kapitel 1.3 gezeigt wurde, gehört diese Dimension zu Bildungs- und Universitätspolitik naturgemäß dazu – aber: Die Bedeutung von Bildung und Universitäten sollte sich nicht ausschließlich in ökonomischer Funktionalität erschöpfen.

Daher stellt sich die Frage, ob die Kritikerinnen und Kritiker des Bologna-Prozesses mit ihren Generalverdikten nicht zu weit gehen. Man könnte sich im Rahmen eines Gedankenexperiments fragen, ob sich die kritisierten Tendenzen nicht auch ohne den Bologna-Prozess ihren Weg gebahnt hätten. Ökonomisierung, Zweckrationalisierung und Funktionalisierung von Wissenschaft und Universität werden in der hochschulpolitischen Debatte meistens auf den Bologna-Prozess verkürzt. Das Schlagwort „Bologna" übernimmt die Funktion eines zentralen Sündenbocks

21 Lena Becker: Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2012.

22 Richard Münch: Akademisches Monopoly. Vom Gabentausch zur Shanghai-Weltliga der Wissenschaft, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 33-50.

23 Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre, KOM(91) 397 endg. vom 12. Dezember 1991. – Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch, in: Bulletin der Europäischen Gemeinschaften, Beilage 6/93, Luxemburg 1993.

24 Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom 23./24. März 2000, in: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

für sämtliche als misslich empfundenen Prozesse in der Hochschulpolitik. Aus diesem Grund wurde der Bologna-Prozess in Kapitel 3.3 unter dem Paradigma der Europäisierung analysiert und nicht unter jenem der Zweckrationalisierung. Denn die zweckrationalistischen Tendenzen sind zwar unwiderlegbar Teil des Bologna-Prozesses, sie beschreiben aber nicht seinen Wesenskern. Oftmals wird zu viel in „Bologna" hineinprojiziert, was eigentlich Teil eines übergeordneten Trends ist. Wer „Bologna" also als Verrat an klassischen universitären Idealen verunglimpft, schüttet das Kind mit dem Bade aus. Denn damit wird implizit die im Grunde positiv zu beurteilende Europäisierung und Internationalisierung, für die „Bologna" eben auch und vielleicht noch wichtiger steht, mit an den Pranger gestellt.

Die hier aufgestellte These lässt sich auch mit Blick auf die Hochschulpolitik in Nordrhein-Westfalen bestätigen. Zwar hat „Bologna" naturgemäß die Studienstruktur und das universitäre Leben im Land an Rhein und Ruhr massiv verändert. In den für die nordrhein-westfälische Hochschulpolitik der vergangenen 15 Jahre prägenden Kernthemen Studiengebühren und Hochschulgesetznovellierungen mit deren jeweiligen Weitungen und Kontexten spielten die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Reformen gleichwohl nur eine marginale Rolle. Insofern dürfen und sollen viele Tendenzen der jüngeren Hochschulpolitik weiterhin kritisiert werden – nur auf die Gedankenfigur, dass „Bologna" die Mutter allen Übels sei, sollte dabei in Zukunft verzichtet werden.

These 7: Die Befürchtungen bei der Einführung der Studiengebühren waren ebenso überzogen wie die damit verbundenen Erwartungen.

Damit sind wir bei den aktuellen Herausforderungen der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik angekommen. Kein Thema erhitzte die Gemüter und polarisierte die Hochschullandschaft in NRW so stark wie die Einführung der Studiengebühren Mitte der 2000er Jahre und deren Abschaffung Anfang der 2010er Jahre. Kein anderes hochschulpolitisches Vorhaben erfuhr über den engen Tellerrand der hochschulpolitischen Community hinaus eine derartige gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit, dass es gar zu einem Kernthema der Landtagswahlkämpfe 2005 und 2010 avancierte. Aus heutiger Perspektive wirken die Diskussionen fast schon hysterisch. In der Rückschau lässt sich festhalten: Weder hat die Gebühreneinführung zum befürchteten dramatischen Einbruch der Studierendenzahlen geführt noch ist damit die Zukunft der NRW-Hochschulen verspielt worden, wie nicht wenige damals prophezeit hatten. Im

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Gegenteil: Wie in Kapitel 4.1.7 gesehen, ist es sogar zu einem kontinuierlichen Anstieg der Erstimmatrikulationen nach der Gebühreneinführung gekommen. Umgekehrt gilt es ebenso zu konstatieren, dass die Studiengebühren kein Türöffner zu einer modernen Hochschulfinanzierung gewesen sind und das Grundproblem der Unterfinanzierung im Hochschulbereich nicht zu lösen vermocht haben. Sie waren nicht mehr als der berühmte Tropfen auf den heißen Stein. Das mit ihnen aggregierte Volumen nahm sich vergleichsweise bescheiden aus und aufgrund der rigiden Kriterien für die Verausgabung konnten zwar punktuell Verbesserungen in der Lehre erzielt, aber keine nachhaltigen Quantensprünge gemacht werden. Sicher wurde das Thema seinerzeit mit zu hohen und im Rückblick kaum verständlichen Erwartungen von beiden Seiten des politischen Spektrums überfrachtet, die sich nicht bewahrheiteten. Am Schüren dieser Erwartungshaltung trugen politisch Verantwortliche von allen Parteien eine nicht unerhebliche Schuld.

Ein aus taktischer Perspektive nicht unkluger Schachzug der Regierung war es, den Universitäten die Einführung der Gebühren zumindest auf dem Papier freizustellen. Auf diese Weise wurde der erwartbare Studierendenprotest von der Landesregierung ab- und auf die jeweilige Universitätsleitung umgelenkt, was in diverse, freilich am Ende recht kurze Rektoratsbesetzungen und Protestcamps an verschiedenen Universitäten im Land mündete. Allen Beteiligten war von vorneherein klar: Angesichts klammer Budgets würde es sich keine Hochschule leisten können, auf die in Aussicht gestellten Mittel zu verzichten – zumal im Wissen darum, dass alle anderen Universitäten von der Möglichkeit Gebrauch machen würden. Um es mit dem damaligen Wuppertaler Rektor Volker Ronge zu sagen: „Einem Hungernden vor dem Brotkorb zu sagen, er könne wählen, ob er essen wolle oder nicht, ist irgendwie zynisch.“[25]

Nicht von ungefähr wurde die Gebührenabschaffung nach dem Regierungswechsel 2010 als erstes Herzensanliegen der rot-grünen Minderheitsregierung auserkoren, um ihre Funktionsfähigkeit unter Beweis zu stellen. Hierbei konnte man sich auf die Unterstützung der Linkspartei, deren Pläne freilich noch weitergingen, verlassen. So wurde die Gebührenabschaffung zum allerersten Projekt, das die Minderheitsregierung erfolgreich durch das Parlament brachte. Die Gebührenabschaffung wurde zugleich auch zur Geburtsstunde der Qualitätsverbesserungsmittel, die bis heute den NRW-Hochschulen zufließen. Sie orientierten sich 2011 relativ willkürlich an der Summe an Studiengebühren, die im letzten Semester, in

25 Vgl. Wissenschaftsausschuss: APr 14/110, S. 6.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

dem diese noch erhoben wurden, zusammengekommen war, wurden in den Folgejahren aber nicht an die stetig steigenden Studierendenzahlen angepasst. Anders als im Wahlkampf versprochen, wurde die Gebührenabschaffung finanziell nicht vollumfänglich kompensiert. Das Gebührenthema schien für lange Zeit beendet zu sein und erfuhr erst im Wahlkampf 2017 eine bemerkenswerte Renaissance – wenngleich deutlich reduziert in Form von Beiträgen für Studierende aus Drittstaaten, was seinerzeit durch das Baden-Württemberger Modell inspiriert war. Doch dieses im schwarz-gelben Koalitionsvertrag 2017 eigentlich fest verankerte Vorhaben der Landesregierung wurde von Ministerin Pfeiffer-Poensgen nach langer Bedenkzeit Ende November 2019 schließlich kassiert. Immerhin führte dies parallel zu der längst überfälligen Erhöhung der Qualitätsverbesserungsmittel, die seit 2011 nicht angepasst worden waren und nun von 249 Mio. Euro jährlich auf 300 Mio. Euro angehoben wurden. In jedem Fall dürfte mit dieser von der schwarz-gelben Regierung verantworteten abschließenden Absage an Studiengebühren – selbst in dieser abgeschwächten Form – das Thema auf Jahre hinaus endgültig für NRW vom Tisch sein.

These 8: Hochschulfreiheitsgesetz und Hochschulzukunftsgesetz waren von einander diametral entgegen gesetzten Zielvorstellungen, Leitbildern, ja von einem vollkommen konträren „Geist der Gesetze" getragen.

Bei den Studiengebühren zeigte sich ebenso wie beim zweiten großen Streitthema der vergangenen beiden Jahrzehnte, nämlich den Hochschulgesetznovellierungen, dass hier weiterhin ein klares parteipolitisches Lagerdenken vorherrschend war. In den untersuchten Wahlkämpfen von 2005 über 2010 und 2012 bis 2017 war gerade im Bereich der Hochschulpolitik, die jeweils zu den eher weniger zentralen und mit Sicherheit nicht zu den wahlentscheidenden Politikfeldern zählte, eine schwarz-gelbe von einer rot-grünen Position in der Hochschulpolitik klar unterscheidbar. Entgegen dem landläufigen Eindruck vieler Bürgerinnen und Bürger, dass sich die ehemals großen Volksparteien immer ähnlicher werden und kaum mehr zu unterscheiden seien, konnte man dies für die Hochschulpolitik in NRW lange Zeit nicht behaupten. Den Wählerinnen und Wählern an Rhein und Ruhr wurden von den Parteien zumindest in der Hochschulpolitik klare Alternativen angeboten. Die nordrhein-westfälische Linkspartei teilte die Zielrichtung der rot-grünen Hochschulpolitik im Kern, vertrat in der Regel aber stets noch weitergehende Positionen. Die Piraten zeigten sich programmatisch in der Zeit, in der ihnen eine gewisse Bedeutung

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

zukam, eher dem rot-grünen Lager zugeneigt. Die AfD ließ und lässt sich keinem der beiden Lager zuordnen, da sie bis auf ein nicht näher definiertes „Zurück vor Bologna" über kein erkennbares hochschulpolitisches Profil verfügt.

Nicht nur in den Wahlkämpfen, die typischerweise stets Zeiten einer verschärften parteipolitischen und programmatischen Profilierung sind, auch während der Legislaturperioden dominierte eine klare Abgrenzung zwischen den Parteien. Dies zeigt sich einerseits in Stilfragen: Debatten im Plenum, in den Ausschüssen und in der Öffentlichkeit wurden nicht selten zu massiven Auseinandersetzungen. Sie wurden zumeist mit harten Bandagen und hoch emotional geführt, wie an diversen Beispielen in Kapitel 4 verdeutlicht werden konnte. Nicht nur in der Form, auch inhaltlich lässt sich dieser Befund stützen. Bei jedem Regierungswechsel war die neu ins Amt gekommene Koalition darum bemüht, die jeweilige Hochschulpolitik der Vorgängerregierung so schnell wie möglich abzuwickeln. So, wie die Regierung Rüttgers/Pinkwart nach dem Amtsantritt 2005 kaum Zeit verlor, um Studiengebühren einzuführen und das Hochschulfreiheitsgesetz auf den Weg zu bringen, war es die erste Maßnahme der rot-grünen Minderheitsregierung Kraft/Löhrmann, nach der Eroberung der Düsseldorfer Staatskanzlei 2010 die Studiengebühren wieder abzuschaffen. Das Hochschulzukunftsgesetz ließ zwar noch einige Zeit auf sich warten und konnte erst 2014 mit einer stabilen parlamentarischen Mehrheit verabschiedet werden – aber auch hier handelte es sich um einen markanten Politikwandel in bewusster Abgrenzung zur Vorgängerregierung.

Generell lohnt die genauere Betrachtung der beiden maßgeblichen Hochschulgesetznovellierungen. Da Hochschulpolitik bekanntlich Ländersache ist und der Bund nur durch das Hochschulrahmengesetz grobe Vorgaben machen kann (Kapitel 3.2), kommt den Hochschulgesetzen der Länder eine vergleichsweise hohe Bedeutung für den Alltag an den Hochschulen und Universitäten zu. Das Hochschulfreiheitsgesetz und das Hochschulzukunftsgesetz stehen auf einer grundsätzlichen Ebene für zwei verschiedene Ansätze, Hochschulpolitik zu denken und zu organisieren. Das Hochschulfreiheitsgesetz lag ganz auf der Höhe seiner Zeit. Es atmete den Geist der Leitvorstellung einer „unternehmerischen Hochschule", die von den Zwängen der ministeriellen Gängelung befreit werden müsse und souverän ihre eigenen Entscheidungen treffen solle. Es entstand zudem im Kontext der Diskussionen um eine Reform des bundesdeutschen Föderalismus und ging mit Blick auf die intendierte Autonomieverwirklichung ausgesprochen weit. Man ging von der Vorstellung einer sich selbst regulierenden Autonomie aus, die den Leitungsstrukturen an den

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hochschulen eine hohe Gestaltungskraft zubilligte und sie damit in die Verantwortung nahm. So lässt sich auch die breite Zustimmung der Hochschulleitungen für den Kurs der Landesregierung erklären, da man sich über die neu gewonnenen Handlungsspielräume freute. Inwiefern einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor Ort in den Genuss der angepriesenen größeren Freiheiten gekommen sind, steht freilich auf einem anderen Blatt.

Das Hochschulzukunftsgesetz wiederum trachtete erkennbar danach, diese Weichenstellungen umzukehren und der Hochschulpolitik wieder eine neue Richtung zu geben: Ministerielle Zielvorgaben, einheitliches Controlling und Landesentwicklungspläne standen hier ebenso im Mittelpunkt wie Maßnahmen im Bereich von Gleichstellung und Diversitätsmanagement sowie eine Stärkung der hochschulpolitischen Gremien zu Lasten der zuvor gestärkten Leitungsebenen. Von daher war es keineswegs verwunderlich, dass die rot-grüne Landesregierung mit ihrer Novellierung bei den Dekanaten, Rektoraten und Präsidien des Landes auf eine einhellige Front der Ablehnung stieß. Bei Studierenden und Beschäftigten unterhalb der Leitungsebene war das Hochschulzukunftsgesetz deutlich beliebter. Auch hier stellt sich die Frage, inwiefern die versprochene Autonomie bei den Professorinnen und Professoren an den Universitäten und Hochschulen tatsächlich ankam. Ein anonymer Hochschullehrer aus NRW gab der FAZ am Rande der DHV-Mitgliederversammlung im April 2016 resignierend zu Protokoll: „In meinem Bundesland hat jedes neue Hochschulgesetz dazu geführt, dass die Freiheiten der Wissenschaft eingeschränkt werden."[26]

These 9: Und dennoch: Heute hat die NRW-Hochschulpolitik einen höheren Grad an Konsens erreicht, als es den Beteiligten auf allen Seiten bewusst ist.

Mit der im Juli 2019 abgeschlossenen Hochschulgesetznovellierung und mit der endgültigen Absage an Studienbeiträge vom November 2019 findet ein Kapitel der NRW-Hochschulpolitik seinen Abschluss, das 2005 mit dem Amtsantritt der Regierung Rüttgers/Pinkwart begonnen hatte. Denn die beiden Großthemen der vergangenen anderthalb Dekaden wurden nun einer Klärung zugeführt. Keine Partei, so sei prognostiziert, wird in den kommenden Jahren das Thema Studiengebühren noch einmal anfas-

26 Zit. nach Heike Schmoll: Exzellenter Streit, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. April 2016.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sen. Hochschulgesetznovellierungen wird es sicher in den kommenden Jahren immer wieder geben, neue Herausforderungen werden kommen und neue Ideen werden entwickelt werden. Aber: Der große Streit mit den tiefen Gräben um bestimmte charakteristische inhaltliche Themen aus der Zeit seit der Jahrtausendwende scheint erst einmal ein Ende gefunden zu haben.

Im Ergebnis liest sich die Gesetzesnovellierung von 2019 wie ein großer Kompromiss zwischen den weltanschaulichen Mauern, die mit den Debatten um Hochschulfreiheitsgesetz und Hochschulzukunftsgesetz errichtet worden waren. Dieser Befund gilt unabhängig von der Tatsache, dass SPD und Grüne der schwarz-gelben Novellierung im Parlament ihre Zustimmung verweigerten. Einerseits konnte das schwarz-gelbe Lager seine Kernanliegen in Sachen Entbürokratisierung umsetzen, u.a. durch die Abschaffung des Hochschulentwicklungsplans. Im Einklang mit dem generellen Kurs konnte die Regierung Laschet/Stamp eine „Entfesselung" auch im Hochschulbereich für sich reklamieren und zumindest partiell Anschluss an das Leitbild des Hochschulfreiheitsgesetzes finden. Am deutlichsten wird dies u.a. an der Institution des Hochschulrats. Dieses Gremium wurde von der linken Seite des Parteienspektrums lange Zeit erbittert bekämpft; inzwischen wird es von niemandem mehr zur Disposition gestellt. Auf der anderen Seite haben aber ebenso diverse rot-grüne Ideen und Vorreiterprojekte der vergangenen Jahre, wie beispielsweise das Kaskadenmodell zur Förderung der Gleichstellung, die Ausweitung der Studierendenrechte und neue Gremien wie der Studienbeirat in der Gesetzesnovelle ihren Platz gefunden und können inzwischen als etabliert gelten. Gleiches gilt für Paritätsregelungen und die Mitbestimmungsrechte von einzelnen Statusgruppen.

Beide politischen Lager haben insofern in den vergangenen zwanzig Jahren der NRW-Hochschulpolitik auf je eigene Weise ihren Stempel aufgedrückt. Mag man sich nach wie vor rhetorisch voneinander abgrenzen, findet sich Ende 2019 in der NRW-Hochschulpolitik mehr Einendes als Trennendes. So scheinen sich zum Ende des hier analysierten Untersuchungszeitraums die Wogen geglättet zu haben. Wo man sich lange Zeit zum Teil bis aufs Schärfste bekämpfte, hat sich der generelle Kurs bei vielen der Themen in der Mitte eingependelt. Lange Zeit unversöhnlich einander entgegenstehende Positionen haben sich angenähert, unüberwindbar scheinende Konfliktgräben wurden weitgehend eingeebnet. Was die staatliche Steuerung der Hochschulpolitik angeht, lässt sich im Rückblick ein klarer Entwicklungsprozess nachzeichnen: Das Hochschulfreiheitsgesetz gab den Hochschulen, genauer gesagt den Hochschulleitungen, sehr viele

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Handlungsspielräume, die einen veritablen Kulturwandel im Vergleich zu der zuvor Jahrzehnte lang gepflegten Einbahnstraße zwischen Ministerium und Hochschulen markierten. Mit dem Hochschulzukunftsgesetz wurden die Freiräume wieder etwas enger, auch wenn das mediale Lamentieren über „Gängelungen" sich im Nachhinein als überzogen herausstellte. Mit den Ende 2019 gefundenen Regelungen gab es erneut größere Entfaltungsmöglichkeiten, die allerdings durch weitere Instrumente wie Zielvereinbarungen eingehegt werden. Im Übrigen darf man die Bedeutung von Hochschulgesetzen als solchen auch nicht überschätzen, wie der in diesen Dingen äußerst erfahrene Bonner Staatsrechtler Wolfgang Löwer trocken in der Expertenanhörung zur Novellierung von 2019 anmerkte:

> „Sie [sollten] die Wirkung solcher Organisationsgesetze grundsätzlich nicht überschätzen. Die Hochschulen bewegen sich nicht mit ständigem Blick in das Hochschulgesetz. […] Als ich das allerletzte Kapitel über die Geschichte der Universität Bonn geschrieben habe, hatte ich festzustellen, dass seit den 70er-Jahren jeder Minister, jede Ministerin ihr eigenes Hochschulgesetz gemacht hat. Mit diesem Wechsel haben die Universitäten immer gelebt. Das ist wie Sonne und Hagelschlag. Manchmal ist es ein bisschen mehr Sonne, und manchmal ist es ein bisschen mehr Hagelschlag.
> So war das auch mit diesen beiden Gesetzen."[27]

These 10: In NRW sind wie unter einem Brennglas paradigmatische Entwicklungen erkennbar, wie sie für die aktuelle Hochschulpolitik insgesamt charakteristisch sind und wohl unumkehrbar bleiben. Dies gilt in erster Linie für übergreifende Tendenzen wie Funktionalisierung und Ökonomisierung.

Nordrhein-Westfalen mit seiner großen und dichten Hochschul- und Universitätslandschaft eignet sich vorzüglich, um allgemeine Trends zu beobachten, die grundsätzliche Rückschlüsse zulassen. Einer solchen übergreifenden Tendenz kommt man auf die Spur, wenn man sich auf die Suche nach den Wurzeln für den in These 9 festgestellten Konsens begibt. Die intensive Auseinandersetzung mit den tiefer liegenden Motiven der rot-grünen Regierung für das Hochschulzukunftsgesetz offenbart, das weit mehr dahinter steckte als die vergleichsweise einfach zu entschlüsselnde

27 APr 17/597, S. 23.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

weltanschaulich und parteistrategisch begründete Abgrenzung gegenüber dem schwarz-gelben Hochschulfreiheitsgesetz.

Lenkt man das Augenmerk auf den veränderten Stellenwert von Universitäten und Hochschulpolitik, lassen sich interessante Beobachtungen machen, für die man allerdings ein wenig zwischen den Zeilen lesen muss: Ministerin Schulze (SPD) erwähnte immer wieder lobend, dass der Studienerfolg zum zentralen Indikator für erfolgreiche Hochschulen werden solle. Zu hohe Studienabbruchquoten wurden als nicht hinnehmbar angesehen. Ferner unterstrich die Ministerin wiederholt ihr Leitmotiv der Transparenz in der Finanzierung: Es gehe schließlich um Steuergelder, deren Verausgabung vernünftig kontrolliert werden müsse.[28] Gegen beides lässt sich auf den ersten Blick wenig einwenden – der gemeine Steuerzahlende wird der Ministerin sicher intuitiv zustimmen. Dennoch offenbart sich an dieser Stelle das gewachsene Misstrauen gegenüber den Hochschulen, wie in der Untersuchung immer wieder festgestellt worden ist. Das bis in die 1990er Jahre hinein übliche Grundvertrauen in die an Universitäten gängigen Verfahren (vgl. Kapitel 3.5.5), in die Leistungen der Forschenden (vgl. Kapitel 3.5.3) und in die Professorinnen/Professoren als Berufsstand (vgl. Kapitel 3.5.5) wird nicht länger automatisch als Vorschuss gewährt. Dies mag zwar gerechtfertigt sein, treibt aber mitunter merkwürdige Blüten. Es wäre zu hinterfragen, ob ein Studienabbruch in jedem Fall Resultat eines Scheiterns sein muss – sei es des oder der individuellen Studierenden, sei es der Rahmenbedingungen eines Studiengangs. Möglicherweise ist der Abbruch des Studiums oftmals eine sowohl für den persönlichen Lebensweg von Studierenden als auch für die Hochschule höchst sinnvolle Entscheidung. Wenn dem so wäre, würde die Studienabbruchquote kein geeigneter Parameter für die in Kapitel 3.5.2 beschriebene Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM) sein. In diese Richtung allerdings wurde von der schwarz-gelben Opposition nichts kritisiert, was ebenso wenig überraschend ist, wie es tief blicken lässt. Auch hier sind sich CDU, SPD, FDP und Grüne in NRW näher, als sie einander eingestehen möchten.

Universitäten und Hochschulen sehen sich einem wachsenden politischen und gesellschaftlichen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Eine stärkere Kopplung der Mittelvergabe auf behördlich überwachte Leistungsparameter scheint der unausgesprochene Konsens aller ministeriell und parlamentarisch Beteiligten zu sein. Sämtliche Probleme und Herausforderungen des Universitätssystems laufen auf einen Generalnenner hinaus: Es

28 Vgl. statt vieler Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57, S. 5636-5637.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

sind im Kern die Folgen aus der voranschreitenden Funktionalisierung, Ökonomisierung und Zweckrationalisierung der Hochschulpolitik, wie in den Kapiteln 2.7 und 3.6 angedeutet worden ist. In den Statuten der verschiedenen wissenschaftspolitischen Organe von der KMK über die GWK und den WR bis hin zur DFG steht permanent das Leitmotiv der internationalen Leistungsfähigkeit und des Wettbewerbsgedankens im Mittelpunkt der Aufgabenzuschreibung. Unverkennbar haben sich diese Tendenzen in den vergangenen Jahren kontinuierlich verstärkt. Dies hat Konsequenzen für das Hochschulsystem und wirkt sich auf die einzelnen Universitäten aus. US-amerikanische Universitäten verstehen sich bereits seit Langem als „Entrepreneurial Universities".[29] Sie agieren wie Unternehmen, deren Ware in der universitären Lehre besteht, aus der sie über hohe Studiengebühren enorme Einkünfte erzielen, die ihnen den Aufbau eines ansehnlichen Eigenkapitals ermöglichen. Unter dem GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services) ist es schon jetzt möglich „Hochschulen als weltweit agierende Unternehmen zu verstehen, die Hochschulbildung als ein normales internationales Handelsgut verstehen."[30] Auch wenn die damit verbundenen Konsequenzen in der deutschen Hochschulpolitik aufgrund ihrer nach wie vor vornehmlich öffentlich-rechtlichen Struktur noch verhältnismäßig moderat ausfallen, so ist der Trend unübersehbar: Die Welt von „Benchmarking, Rankings und Ratings"[31] hat inzwischen selbst mythische Qualität und den lange wirkmächtigen Humboldt-Mythos vielerorts abgelöst.

Aber nicht nur der Anpassungsprozess an die angelsächsische Welt zeichnet für diese Entwicklungen verantwortlich; die Ursachen liegen zu einem nicht unerheblichen Teil ebenso in der Bundesrepublik selbst. Dies wird in der breiteren geisteswissenschaftlichen Perspektive deutlich: Mit dem Hochschulausbau der 1970er Jahre, der – als „Sozialpolitik des 20. Jahrhunderts" apostrophiert – zwar von der Sozialdemokratie angestoßen, aber von allen damals relevanten politischen Parteien geteilt und unterstützt wurde, wurden die Weichen für die Funktionalisierung von Wissenschaft und für den Effizienzimperativ in den Universitäten erst gestellt, die unter dem Rubrum des „New Public Management" die Hochschulpolitik

29 Burton R. Clarke: Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation, Bingley 1998. – Vgl. dazu auch Richard Münch: Unternehmen Universität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2009), S. 10-16.

30 Kreckel: Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik, S. 71.

31 Vgl. Rainer Lange: Benchmarks, Rankings und Ratings, in: Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 1. Aufl., S. 322-333.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

der vergangenen Jahre dominieren. Wie im Vorangegangen analysiert, krankt die deutsche Universitätspolitik spätestens seit den 1970er Jahren an einem Missverhältnis zwischen schwindenden Ressourcen bei gleichzeitig steigenden Studierendenzahlen sowie wachsenden Verwaltungsaufgaben. Quantitativ gewachsene Strukturen mit immer engeren monetären Ressourcen bewältigen zu müssen, kann nur durch die Steigerung von Effizienz gelingen. Es ist gewissermaßen eine Ironie oder je nach Standpunkt auch ein Zynismus der Geschichte, dass sozialpolitisch inspirierte Reformen dem Marktradikalismus Tür und Tor geöffnet haben, wie man spitz formulieren könnte. Man mag diese Entwicklungen beklagen – sie sind jedoch bis auf weiteres unumkehrbar.

Ein abschließender Gedanke sei gestattet, der sich bei der Spiegelung der aktuellen Herausforderungen mit dem weiten Horizont der abendländischen Bildungs- und Universitätsgeschichte aufdrängt und der sich wie ein roter Faden durch die vorliegenden Ausführungen zieht: Während die Moderne als goldenes Zeitalter der Universität gefeiert wird, beurteilt der aktuelle bildungs- und universitätspolitische Diskurs die Entwicklungen des 20. Jahrhunderts sowie diejenigen der jüngsten Vergangenheit vor allem pessimistisch – wahlweise als Abwicklung bzw. als Niedergang der klassischen Universität. Doch gibt oder gab es jemals ein realgeschichtliches Abbild der idealen Universitätsidee, das überzeitliche und kontextfreie Gültigkeit für sich hätte beanspruchen können? Die Klage über den Verfall der Bildung und den Niedergang der Universitäten ist so alt wie die Idee von Bildung und die Institution Universität selbst. So verlockend es sein mag, den Maßstab früherer Zeiten respektive gar eines omnitemporalen Ideals anzulegen, und so hilfreich es auch sein kann, mit dergleichen gedanklichen Konstruktionen berechtigte Kritik am *status quo* zu üben, muss dem entgegengehalten werden, dass dies nur bis zu einem gewissen Grad möglich bzw. intellektuell redlich ist. Die als Paradies beschworene Vergangenheit war in der Regel selten so ideal, wie sie von der Erinnerung modelliert wird. Die Wirklichkeit muss stets am Maßstab überzeitlicher und kontextfreier Ideale scheitern. Es gibt nicht *das* adäquate Universitätsmodell oder *die* perfekte Bildungsidee, sondern jede Zeit, jede Gesellschaft und jeder Staat muss die ihr adäquaten Formen bildungs- und universitätspolitischen Handelns immer wieder aufs Neue aushandeln. Die Universität ist in jedem Zeitalter dazu aufgerufen, ihre Existenz zu rechtfertigen und ihre Bedeutung für Staat und Gesellschaft zu definieren. Dass sie eine so traditionsreiche und über die Zeitläufte hinweg ebenso beharrungskräftige wie anpassungsfähige Institution gewesen ist, spricht für sie. Ein gleichsam automatischer Geltungsanspruch für die Zu-

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

kunft folgt daraus nicht. Es bleibt die Aufgabe unserer Gegenwart, dafür zu sorgen, dass die Eule der Minerva nicht erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug beginnt.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Abkommen über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 20. Juni 1959, § 6, Abs. 1, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/1959_06_20_Abkommen-KMK.pdf.

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959), in: *Rolf Tiedemann (Hrsg.)*: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften in 20 Bänden, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt a. M. 1972, S. 93-121.

AfD NRW: Wahlprogramm 2017, Düsseldorf 2017, in: https://afd.nrw/landtagswahl/programm/.

Akkreditierungsrat: Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Drs. AR 20/2013, in: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf.

Aktionsbündnis gegen Studiengebühren: Krefelder Aufruf, Krefeld 1999, in: http://www.abs-bund.de/aktionsbuendnis/krefelder-aufruf/.

Albert Leitzmann (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Briefe an eine Freundin [Charlotte Diede, geb. Hildebrand]. Zum ersten Male nach Originalen, Bd. 2, Leipzig 1909.

Albertus Magnus Institut (Hrsg.): Alberti Magni Opera Omnia, Münster 1951 ff.

Allgemeines Landrecht für die preußischen Staaten, Teil II, Titel 12, § 1 (1794), in: https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FHESPrALR%2Fcont%2FHESPrALR.inh.htm.

Bacon, Francis: Novum organum, 1. Buch, hrsg. von Wolfgang Krohn, Aph. 129.

Becker, Carl Heinrich: Die Pädagogischen Akademien im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens, Leipzig 1926.

Becker, Carl Heinrich: Gedanken zur Hochschulreform, Leipzig 1919.

Becker, Carl Heinrich: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Leipzig 1919.

Bergmann, Ernst: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum, Leipzig 1915.

BLK: Die BLK. Ein Rückblick auf 37 Jahre Dienst in Bund und Ländern, in: http://www.blk-bonn.de/blk-rueckblick.htm.

BMBF: Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020 vom 5. September 2007, in: https://www.bmbf.de/files/verwaltungsvereinbarung_hochschulpakt2020.pdf.

BMBF: Bericht der Bundesregierung zur Weiterentwicklung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben vom 22. Juni 2011, in: https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Weiterentwicklung_der_Einrichtungen_mit_Ressortforschungsaufgaben.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

BMBF: Der Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in: https://www.bmbf.de/de/der-haushalt-des-bundesministeriums-fuer-bildung-und-forschung-202.html.

BMBF: Hochschulpakt 2020, in: https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html.

BMBF: Karrierewege für den wissenschaftlichen Nachwuchs verbessern, in: https://www.bmbf.de/de/karrierewege-fuer-den-wissenschaftlichen-nachwuchs-an-hochschulen-verbessern-1935.html.

BMBF: Konzept einer modernen Ressort-forschung, in: https://www.bmbf.de/files/konzept_ressortforschung.pdf.

BMBF: Pakt für Innovation und Forschung vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/pakt-fuer-forschung-und-innovation-546.html.

BMBF: Qualitätspakt Lehre vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html.

BMBF: Studium, in: https://www.bmbf.de/de/studium-70.html.

BMBF: Zehn Leitlinien einer modernen Ressortforschung, in: https://www.bmbf.de/de/ressortforschung-540.html.

BMBF: Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken vom 22. Juli 2019, in: https://www.bmbf.de/de/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken-9232.html.

BMI: Bericht zum besoldungsrechtlichen Vergaberahmen bei der Professorenbesoldung nach § 35 Abs. 5 des Bundesbesoldungsgesetzes, Berlin 2007, in: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjmxavemdLPAhVHDMAKHZcbDfAQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.parlament-ber-lin.de%2Fados%2F16%2FWissForsch%2Fvorgang%2FBericht%2520Professorenbesoldung.pdf&usg=AFQjCNHxGb124KxyvyrbaPsv_8Z5lKohiw.

Bologna-Deklaration. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur europäischer Hochschulbildung, Bologna, 19. Juni 1999, in: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=30137.

Britische Militärregierung: Ordinance No. 57: Powers of Länder in the British Zone of Control vom 1. Dezember 1946, in: *Günther Pakschies*: Umerziehung in der britischen Zone 1945-49, Köln 1984, S. 376-379.

Buhlman, Edelgard: Rede der Bundesministerin anlässlich des Humboldt-Forums zum Thema „Bildung und Forschung 2010. Die Chancen der Föderalismusreform nutzen" vom 20. Januar 2004 an der HU Berlin, in: https://www.bmbf.de/pub/bildung_und_forschung_2010.pdf.

Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.): Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz. Beschlüsse der zweiten Vollversammlung in Bonn 10. Und 11.10.1968, Bonn 1968.

Bundesgesetz über individuelle Förderung und Ausbildung vom 26. August 1971, in: BGBl. Teil 1, Nr. 87 vom 31. August 1971, S. 1409-1424.

Bundesministerium für Wissenschaftliche Forschung: Wissenschaft und Forschung im geteilten Deutschland, Bonn 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bundesrat: Antrag aller Länder. Einsetzung einer gemeinsamen Kommission von Bundestag und Bundesrat zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung, Drucksache 750/03 vom 15. Oktober 2003, in: dipbt.bundestag.de/doc/brd/2003/0750-03.pdf.

Bundesrat: Beschluss des Bundesrates. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b) vom 19. Dezember 2014, Drucksache 570/14, in: dip.bundestag.de/btd/18/027/1802710.pdf.

Bundesrat: Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91c, 91d, 104b, 109, 109a, 115, 143d) vom 29. Mai 2009, Drucksache 510/09, in: http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=1374&id=1136.

Bundesrechnungshof: Bericht - Wirksamkeit und zweckentsprechende Verwendung von Hochschulpaktmitteln des Bundes, Berlin 2019, in: https://www.bundesrechnungshof.de/de/veroeffentlichungen/produkte/beratungsberichte/2019/2019-bericht-wirksamkeit-und-zweckentsprechende-verwendung-von-hochschulpaktmitteln-des-bundes.

Bundestag: 118. Sitzung am 4. März 1964, TOP 9: Große Anfrage der Fraktion der SPD betr. Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung (Drs. IV/1829).

Bundestag: Gesetzesentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b) vom 2. Oktober 2014, Drs. 18/2710, in: dip.bundestag.de/btd/18/027/1802710.pdf.

Bundestag: Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. August 2002, in: BGBl. Teil I (2002), Nr. 57, S. 3138-3139.

Bundesverfassungsgericht: Beschluss des Ersten Senats vom 26. Oktober 2004, 1 BvR 911/00 - Rn. (1-191), in: http://www.bverfg.de/e/rs20041026_1bvr091100.html.

Bundesverfassungsgericht: Beschluss des Ersten Senats vom 24. Juni 2014 - 1 BvR 3217/07 - Rn. (1-99), in: http://www.bverfg.de/e/rs20140624_1bvr321707.html.

Bundesverfassungsgericht: Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 - 1 BvL 8/10 -, in: http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2016/02/ls20160217_1bvl000810.html;jsessionid=783704636C14A02219FAEE3804C5DE08.2_cid392.

Bundesverfassungsgericht: Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 - 2 BvF 1/03 - Rn. (1-94), in: http://www.bverfg.de/e/fs20050126_2bvf000103.html.

Bundesverfassungsgericht: Urteil des Zweiten Senats vom 14. Februar 2012 - 2 BvL 4/10 - Rn. (1-196), in: http://www.bverfg.de/entscheidungen/ls20120214_2bvl000410.html.

Bund-Länder-Kommission für Bildungs- und Forschungsplanung: Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn 2002.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Gesamtbildungsplan, Bd. 1, Stuttgart 1973.

Bündnis 90/Die Grünen NRW: Landtagswahlprogramm 2005.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bündnis 90/Die Grünen NRW: Wahl. Programm. Zur Landtagswahl am 14. Mai 2017, Düsseldorf 2017, in: https://gruene-nrw.de/dateien/wahlprogramm2017.pdf.

Bündnis 90/Die Grünen NRW: Zukunftsplan für NRW. Das Programm zur Landtagswahl 2010, in: https://www.gruene-billerbeck.de/archiv/dokumente/10_03_gruener_zukunftsplan.pdf.

Bündnis 90/Die Grünen NRW: Zukunftsplan für NRW. Das Programm zur Landtagswahl 2010, Up-date 2012, Essen 2012.

Bündnis 90/Die Grünen: Zeit für den grünen Wandel, in: https://www.gruene.de/fileadmin/user…/Gruenes-Bundestagswahlprogramm-2013.pdf.

CDU/CSU/SPD: Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, Berlin 2018, in: https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-und-spd-195906.

CDU NRW aktuell: Ausgabe 24/08 vom 5. Juni 2008, in: https://www.land.nrw/…/gesundheitscampus-kommt-nach-bochum-ministerpraesident.

CDU NRW/FDP NRW: Koalitionsvertrag für Nordrhein-Westfalen 2017-2022, Düsseldorf 2017, in: https://www.cdu-nrw.de/koalitionsvertrag-fuer-nordrhein-westfalen-2017-2022.

CDU NRW/FDP NRW: Nordrhein-Westfalen. Land der neuen Chancen. Koalitionsvereinbarung von CDU und FDP zur Bildung einer neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 20. Juni 2005, in: www.wilhelm-droste.de/usrfiles/downloads/1252280204_Koalitionsvereinbarung.pdf.

CDU NRW: Neue Solidarität und Sicherheit. Nordrhein-Westfalen 2020. Beschluss des 31. Parteitags der CDU Nordrhein-Westfalens vom 20. März 2010 in Münster, in: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=81e71ed2-ed61-df54-cd1e-22e639a33ecc&groupId=252038.

CDU NRW: Verantwortung. Kompetenz. Nachhaltigkeit. Wahlaufruf an die Bürgerinnen und Bürger in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2012, in: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=9082ac4e-28a5-0794-8674-2ecaaacdf6fb&groupId=252038.

CDU NRW: Zuhören, Entscheiden, Handeln. Regierungsprogramm der CDU für Nordrhein-Westfalen 2017-2022, Bad Sassendorf 2017, in: https://www.cdu-nrw.de/zuhoeren-entscheiden-handeln-regierungsprogramm-der-cdu-fuer-nordrhein-westfalen-2017-2022-39.

CDU NRW: Zukunftsprogramm der CDU Nordrhein-Westfalen. 25. Landesparteitag in Bochum vom 5. März 2005, in: http://www.michael-solf.de/archiv/wahl/Zukunftsprogramm.pdf.

CHE: 10 Empfehlungen zur Einführung von Hochschulräten, Bielefeld 1997.

CHE: Selbstverständnis, in: http://www.che.de/cms/?getObject=1082&getLang=de.

CHE: Über uns, in: http://www.che.de/cms/?getObject=237&getLang=de.

CHE: Zehn Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in Nordrhein-Westfalen vom 20. Dezember 2005, in: www.che.de/downloads/Zehn_Anforderungen_Hochschulgesetz_NRW_422_440.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

„Den europäischen Hochschulraum verwirklichen". Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19. September 2003 in Berlin, in: http://www.gender-curricula.com/fileadmin/media/media-curricula/Gender_in_Studium_und_Lehre/berlin_kommunique.pdf.

Descartes, René: Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart 1986.

DFG: Förderatlas 2015, Weinheim 2015, in: http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/zahlen_fakten/foerderatlas/2015/dfg_foerderatlas_2015.pdf.

DFG: Förderatlas 2019, Bonn 2020, in: https://www.dfg.de/dfg_profil/jahresbericht/index.html.

DFG: DFG-Förderatlas 2021, Bonn 2021, in: https://www.dfg.de/sites/foerderatlas2021/.

DFG: Gremien, in: http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/index.jsp.

DFG: Jahresbericht 2015. Aufgaben und Ergebnisse, in: http://www.dfg.de/dfg_profil/aufgaben/index.html#micro31512878.

DFG: Quo vadis, Antrag? Antragstellung, Begutachtung, Entscheidung, in: http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/quo_vadis_antrag/index.html.

DFG: Statistik, in: http://www.dfg.de/dfg_profil/zahlen_fakten/statistik/index.html.

DGJ: Die Zwischenevaluation bei der Juniorprofessur – eine Bestandsaufnahme, in: http://www.juniorprofessur.org/wp-content/uploads/2017/01/DGJ-Studie_Zwischenevaluation_2016-2017.pdf.

DHV: Aufgaben und Ziele, in: https://www.hochschulverband.de/aufgaben-und-ziele.html#.

DHV: Resolution des 63. DHV-Tags, Mehr Freiheit – weniger Kontrolle: Zur Präsenzpflicht bei Lehrveranstaltungen, DHV-Jahresbericht 2012, Bonn 2012.

DHV: Satzung des DHV, geändert vom 65. DHV-Tag am 24. März 2015 in Mainz, in: https://www.hochschulverband.de/fileadmin/redaktion/download/pdf/dhv-satzung.pdf.

Die deutsche Geisteswelt für Liste 1. Erklärung von 300 deutschen Universitäts- und Hochschullehrern, in: Völkischer Beobachter, Ausgabe Nr. 63 vom 4. März 1933.

Die Linke NRW: Für eine Politik, in der die Menschen zählen. Unser Programm zur Landtagswahl NRW 2017, Düsseldorf 2017, in: https://www.dielinke-nrw.de/nc/start/programm/inhalt/.

Die Linke NRW: Original sozial – konsequent solidarisch. Das Landtagswahlprogramm 2010, Düsseldorf 2010, in: http://www.dielinke-nrw.de/fileadmin/kundendaten/www.dielinke-nrw.de/LTW/Langwahlprogramm-endfassung_komplett.pdf.

Die Linke: 100 % sozial. Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2013, in: https://www.die-linke.de/…/wahlen2013/bundestagswahlprogramm/bundestagswahlprogramm.2013.pfd.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Die Schwalbacher Richtlinien. Richtlinien für die Reform der Hochschulverfassungen in den Ländern des amerikanischen Besatzungsgebiets, in: *Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.)*: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, bearbeitet von Rolf Neuhaus, Wiesbaden 1961, S. 262-288.

Die Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Reichsverfassung) vom 11. August 1919: Art. 142, Abs. 1.

Drittes Gesetz zur Änderung des Bundesbesoldungsgesetzes vom 19. Dezember 1986, in: BGBl., Teil 1, Nr. 69 vom 30. Dezember 1986, S. 2542-2550, S. 2544-2545.

Drittes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 14. November 1985, in: BGBl. Teil 1, Nr. 56 vom 22. November 1985, S. 2090-2098.

Entschließung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: *Oskar Anweiler et al. (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 86.

Erhard, Ludwig: Regierungserklärung vom 18. Oktober 1963, in: *Karl-Rudolf Korte (Hrsg.)*: „Das Wort hat der Herr Bundeskanzler". Eine Analyse der Großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Opladen 2002, S. 299-331.

Erste Verordnung zur Durchführung des Gesetzes gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil 1, Berlin 1933.

Eulenburg, Franz: Die Frequenz der der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904.

Europäische Kommission (Hrsg.): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS), Kernpunkte, Luxemburg 2004.

Europäische Union: Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Nizza 2000, Art. 14, in: http://www.europarl.de/resource/static/files/europa_grundrechtecharta/_30.03.2010.pdf.

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes vom 23./24. März 2000, in: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.

FDP NRW: Aufsteigerland NRW. Programm der FDP zur Landtagswahl am 9. Mai 2010, in: https://www.fdp-aachen.de/Portals/fdp-aachen/documents/programme/f025fab7-25bc-422b-8839-01c0cc3b21b1.pdf.

FDP NRW: Landtagswahlprogramm 2017, Neuss 2016, in: https://www.fdp.nrw/sites/default/files/2017-01/Landtagswahlprogramm.pdf.

FDP NRW: Wahlaufruf der FDP NRW zur Landtagswahl am 13. Mai 2012, Duisburg 2012, in: https://www.fdp.nrw/sites/default/files/2016-11/Wahlaufruf_Beschluss_1_0.pdf.

FDP NRW: Wahlprogramm zur Landtagswahl 2005 der Freien Demokratischen Partei. Landesverband Nordrhein-Westfalen. „Das neue NRW", beschlossen auf dem Landesparteitag in Krefeld am 27.11.2004, in: https://www.freiheit.org/sites/default/files/uploads/2017/03/02/nordrhein-westfalen2006.pdf.

Forum Lehrerbildung: Qualitätsverbesserung statt Qualitätsverwässerung. Positionspapier zum Bericht der Expertenkommission vom 11. Mai 2007, in: https://vbe-nrw.de/?content_id=1452.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften (5. HRGÄndG) vom 16. Februar 2002, in: BGBl. Teil 1, Nr. 11, Bonn 2002, S. 693-702.

Gemeinsame Mitteilung über die dritte und abschließende Sitzung der Gemeinsamen Bildungs-kommission der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik vom 26. September 1990, in: *Oskar Anweiler et al. (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 515-522.

Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil 1, Berlin 1933.

Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz – WissZeitVG) in der Fassung des Ersten Gesetzes zur Änderung der Wissenschaftszeitvertragsgesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I, S. 442), in: https://www.bmbf.de/files/WissZeitVG_idF_WissZeitVGAendG(1).pdf.

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 2. Juli 2002, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen Nr. 19 vom 19. Juli 2002, S. 325-330.

Gesetz über die Errichtung einer Fernuniversität in Nordrhein-Westfalen vom 26. November 1974, in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 28. Jg., Nr. 73, S. 1470-1471.

Gesetz über die Feststellung eines Nachtrags zum Haushaltsplan des Landes Nordrhein-Westfalen für das Haushaltsjahr 2009 (Nachtragshaushaltsgesetz 2009), vom 1. April 2009, Drs. 14/145.

Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe „Ausbau und Neubau von Hochschulen" vom 1. September 1969, in: BGBl. Teil 1, Nr. 90 vom 4. September 1969, S. 1556-1559.

Gesetz zur Neuregelung der Professorenbesoldung und zur Änderung weiterer dienstrechtlicher Vorschriften (Professorenbesoldungsneuregelungsgesetz) vom 11. Juni 2013, in: BGBl. Teil I, Nr. 29, Bonn 2013, S. 1514-1544.

Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002, in: BGBl. 2002, Teil I, Nr. 11, Bonn 2002, S. 686-692, http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Gesetzestexte/DE/ProfBesReformG.html;jsessionid=4827ED93780BCE1A860552F6650B80D5.2_cid364?nn=110432.

Gesetz zur Umsetzung der Zukunftsinvestitionen der Kommunen und Länder (Zukunftsinvestitionsgesetz) vom 2. März 2009 (BGBl. I S. 416-428), in: https://www.gesetze-im-internet.de/zuinvg/BJNR042800009.html.

Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, in: Reichsgesetzblatt Nr. 43, Teil I, Berlin 1933, S. 175.

GEW NRW: NRW verzichtet endlich auf Studiengebühren. Pressemitteilung von 27. November 2019, in: https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/nrw-verzichtet-endlich-auf-studiengebuehren.html.

GEW: Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung, in: https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/bundesfachgruppen/bfga-hochschule-und-forschung/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

GEW: Projektgruppe DoktorandInnen, in: https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/projektgruppe-dokorandinnen/.

Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuß für Hochschulreform, in: *Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.)*: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959, bearbeitet von Rolf Neuhaus, Wiesbaden 1961, S. 291.

GWK: Hochschulpakt 2020, in: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-39-Hochschulpakt-Umsetzung-2012.pdf.

GWK: Königssteiner Schlüssel für die Jahre 2010 bis 2016, in: www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/koenigsteiner-schluessel-2010bis 2016.pdf.

GWK: Pakt für Forschung und Innovation. Monitoring-Bericht 2008, Bonn 2008.

GWK: Übersicht über die gemeinsame Förderung des Bundes und der Länder auf der Grundlage von Art. 91b GG im Jahr 2014, in: http://www.gwk-bonn.de/die-gwk/aufgaben/die-gwk-handbuch/.

GWK: Übersicht: Gemeinsame Förderung des Bundes und Länder auf der Grundlage des Artikels 91b GG, in: http://www.gwk-bonn.de/themen/finanzierung-von-wissenschaft-und-forschung/gemeinsame-foerderung-von-bund-und-laendern/.

Habermas, Jürgen: Partisanenprofessor im Land der Mitläufer, in: DIE ZEIT vom 29. April 1966.

Hartke, Werner/Maskolat, Henny (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767-1967. Erbe, Gegenwart, Zukunft. Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität, Halle (Saale) 1967.

Heidegger, Martin: Die Selbstbehauptung der deutschen Universität. Rede, gehalten bei der feierlichen Übernahme des Rektorats der Universität Freiburg i. Br. am 27.5.1933, Breslau 1934.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien einer Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft, in: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert, Red. E. Moldenhauer und K.M. Michel, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1970.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluß am 14. September 1810, in: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert, Red. E. Moldenhauer und K.M. Michel, Bd. 4, Frankfurt a. M. 1986, S. 327-343.

Herder, Johann Gottfried: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (Riga 1774), Berlin 2013.

Herder, Johann Gottfried: Journal meiner Reise im Jahr 1769 (Erlangen 1846), Berlin 2013.

Herzog, Roman: Aufbruch in der Bildungspolitik, in: *Roman Herzog (Hrsg.)*: Zukunft bauen. Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 1997, S. 67-87.

Herzog, Roman: Wissen und Bildung als Grundlagen unserer Zukunft, in: *HRK (Hrsg.)*: Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft. Rede vor den Teilnehmern am 179. Plenum der HRK, Bonn 1996, S. 7-8.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Heyden, Günter et al. (Autorenkollektiv): Sozialismus, Wissenschaft, Produktivkraft. Über die Rolle der Wissenschaft beim umfassenden Aufbau des Sozialismus, Ost-Berlin 1963.

Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (1867), Nachdruck Paderborn 2014.

idw: Gründung der Universitätsallianz UA11+/German University Alliance 11+ vom 27. November 2020, in: https://nachrichten.idw-online.de/2020/11/27/gruendung-der-universitaetsallianz-ua11-german-university-alliance-11/?groupcolor=6&wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.d_03.12.2020.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20201203&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext_link_20201203&utm_source=zeit_online_chancen_w3.d_03.12.2020_zonaudev_int.

KMK: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 1999. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn 2000.

Köhler, Roland et al.: Geschichte des Hochschulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Überblick: 1945-1961, 2 Teile, Berlin 1976, 1961-1980, Berlin 1987.

Konsortium Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, in: https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Bündnis 90/Die Grünen zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2794.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag CDU/FDP zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 5. Juni 2019, Drs.17/6435.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag CDU/FDP zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 12. Februar 2019, Drs. 17/5081.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag SPD zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 18. Juni 2019, Drs.17/6600.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1365.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1366.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Änderungsantrag Die Linke vom 22. Februar 2011, Drs. 15/1367.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag AfD „Bologna-Prozess reformieren. Rückkehr zu bewährten Studienabschlüssen auch in NRW“ vom 21. November 2017, Drs. 17/1284.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag Bündnis 90/Die Grünen vom 6. September 2005, Drs. 14/205.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag CDU/FDP „Finger weg von der Hochschulautonomie. Positionspapier der Hochschulratsvorsitzenden nutzen“ vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1190.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Fachhochschulen weiter stärken, Promotionen erleichtern“ vom 23. November 2010, Drs. 15/671.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Früh übt sich – Begeisterung von Kindern und Jugendlichen für Wissenschaft fördern, ‚Junior-Unis' stärken" vom 12. Juli 2011, Drs. 15/2377.

Landtag-Nordrhein-Westfalen: Antrag FDP „Studienbeiträge in Nordrhein-Westfalen. Sichere Qualität, faire Bedingungen, gute Chancen" vom 15. September 2010, Drs. 15/126.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag PIRATEN „Open Access im Hochschulgesetz verankern. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stärken" vom 1. April 2014, Drs. 16/5476.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD vom 6. September 2005, Drs. 14/196.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD „Für ein moderneres und liberaleres Hochschulgesetz" vom 13. Juni 2006, Drs. 14/2095.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Hochschulautonomie zukunftsgerecht weiterentwickeln. Demokratische Strukturen stärken, Verantwortung des Landes wahrnehmen" vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1898.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Lehrerausbildung reformieren. Bezug zur Berufspraxis stärken" vom 15. März 1999, Drs. 12/3814.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Lehrerausbildungsgesetz. Erfahrungen produktiv für die weitere Entwicklung nutzen" vom 27. Mai 2014, Drs. 16/5965.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen „Studiengebühren abschaffen" vom 6. Juli 2010, Drs. 15/23.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort auf die Nachfragen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zur „kleinen Regierungserklärung" im Wissenschaftsausschuss vom 27. Oktober 2017, Vorlage 17/212.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 3038 des Abgeordneten Karl Schultheiß, SPD vom 16. Dezember 2008, Drs. 14/8519.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Innovation, Wissenschaft und Forschung/Ausschuss für Frauen, Gleichstellung und Emanzipation. Gemeinsame Sitzung vom 7. Mai 2013, APr 16/242.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Gemeinsame Sitzung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Fraktion „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht" vom 22. April 2009, APr 14/871.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Gemeinsame Sitzung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Fraktion „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht" vom 30. April 2009, APr 14/883.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschuss für Schule und Weiterbildung/Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Öffentliche Expertenanhörung zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung in Verbindung mit dem Antrag der SPD-Fraktion „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht" vom 25. März 2009, APr 14/851.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 23. Sitzung des Ausschusses für Frauen, Gleichstellung und Emanzipation vom 3. September 2014, APr 16/641.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 6. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 21. Januar 2011, APr 15/99.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 6. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 26. Januar 2006, APr 14/110.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 7. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. Februar 2006, APr 14/123.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 8. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. März 2006, APr 14/139.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 8. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 25. März 2011, APr 15/156.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 14. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 24. August 2006 (APr 14/239).

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 15. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 1. Juli 2011, APr 15/243.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der der 16. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 21. September 2006 APr 14/257.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 17. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 19. Oktober 2006 APr 14/279.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 17. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. September 2011, APr 15/283.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 22. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. Dezember 2011, APr 15/369.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 23. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 16. Dezember 2011, APr 15/370.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 27. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 10. Februar 2012, APr 15/418.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 32. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 28. Mai 2014, APr 16/576.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 35. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 3. September 2014, APr 16/642.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 59. Sitzung des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 30. April 2009, APr 14/886.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 29. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 18. Oktober 2006, APr 14/274.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 69. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 10. Dezember 2008, APr 14/787.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 78. Sitzung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung vom 6. Mai 2009, Apr 14/888.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 13. Sitzung des Haushalts- und Finanzausschusses vom 9. Februar 2006, APr 14/122.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 12. Sitzung des Kulturausschusses vom 13. Juli 2011, APr 15/262.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 1. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 13. Juli 2017, APr 17/19.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 3. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 27. September 2017, APr 17/42.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 4. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 8. November 2017, APr 17/73.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 5. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 21. November 2017, APr 17/86.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 10. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 21. Februar 2018, APr 17/181.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 12. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 18. April 2018, APr 17/243.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 27. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 13. Februar 2019, APr 17/543.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 29. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 3. April 2019, APr 17/597.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll zur 31. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 15. Mai 2019, APr 17/637.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Ausschussprotokoll der 32. Sitzung des Wissenschaftsausschusses vom 19. Juni 2019, APr 17/670.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beantwortung des MKW vom 6. September 2019, Vorlage 17/2381, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-2381.pdf.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. März 2006, Drs. 14/1179.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 19. Oktober 2006, Drs. 14/2737.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 18. Februar 2011, Drs. 15/1327.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 9. Januar 2012, Drs. 15/3731.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft und Forschung vom 3. September 2014, Drs. 16/6694.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Weiterbildung zum Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung vom 6. Mai 2009, Drs. 14/9085.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Beschlussempfehlung und Bericht des Wissenschaftsausschusses zum Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 8. Juli 2019, Drs. 17/6797.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag Bündnis 90/Die Grünen vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2793.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag Bündnis 90/Die Grünen vom 5. Mai 2009, Drs. 14/9176.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag Bündnis 90/Die Grünen vom 10. Juli 2019, Drs. 17/6844.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU/FDP vom 9. März 2006, Drs. 13/1443.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU/FDP vom 24. Februar 2011, Drs. 15/1401.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU vom 23. Februar 2000, Drs. 12/4714.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag CDU vom 10. September 2014, Drs. 16/6761.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag FDP vom 9. September 2014, Drs. 16/6748.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 6. Mai 2009, Drs. 14/9201.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 10. Juli 2019, Drs. 17/6846.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD vom 25. Oktober 2006, Drs. 14/2785.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen vom 21. Dezember 2010, Drs. 15/950.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD/Bündnis 90/Die Grünen vom 10. September 2014, Drs. 16/6751.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag SPD/Bündnis90/Die Grünen/Die Linke vom 23. Februar 2011, Drs. 15/1385.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Entschließungsantrag PIRATEN vom 22. Januar 2013, Drs. 16/1962.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 14. März 2000, in: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=2455&vd_back=N190&sg=&menu=1.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zum Aufbau der Fachhochschule für Gesundheitsberufe in Nordrhein-Westfalen vom 8. Oktober, Drs. 14/167.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zum Ausbau der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (Fachhochschulausbaugesetz) vom 14. Januar 2009, Drs. 14/8290.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Fachhochschulgesetzes Öffentlicher Dienst und weiterer Gesetze vom 5. September 2019, Drs. 17/7320.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes NRW und anderer hochschulrechtlicher Vorschriften vom 7. August 2007, Drs. 14/4804.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes. Gesetzesentwurf der Landesregierung vom 21. Dezember 2018, Drs. 17/4668.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Aufhebung des Hochschulgebührengesetzes, zur Einführung von Studienkonten und zur Erhebung von Hochschulgebühren (Studienkonten- und -finanzierungsgesetz - StKFG) vom 28. Januar 2003, in: Gesetz- und Verordnungsblatt NRW, Ausgabe 2003, Nr. 4 vom 31.1.2003, S. 35-40.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Gebührenfreiheit der Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen - Gebührenfreiheitsgesetz vom 4. Juli 2017, Drs. 17/85.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Neuregelung des Kunsthochschulrechts vom 12. März 2008, Drs. 14/102.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Ratifizierung des Staatsvertrages über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 5. Juni 2008, zur Errichtung einer „Stiftung für Hochschulzulassung" zum Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen sowie zur Änderung hochschul-rechtlicher Vorschriften (Hochschulzulassungsreformgesetz), Drs. 14/7318.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetz zur Umsetzung des Zukunftsinvestitionsgesetzes in Nordrhein-Westfalen vom 1. April 2009, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV14-886.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf aller Fraktionen zur Aufnahme der Deutschen Hochschule der Polizei in das Hochschulgesetz NRW vom 7. Dezember 2016, Drs. 16/13689.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf CDU vom 3. November 2010, Drs. 15/474.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf CDU zum Erlass eines Landesbibliotheksgesetzes und zur Änderung weiterer Rechtsvorschriften vom 8. März 2016, Drs. 16/11436.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf DIE LINKE vom 6. Juli 2010, Drs. 15/30 vom 6. Juli 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf DIE LINKE. Gesetz zur Abschaffung der Hochschulräte vom 12. Juli 2011, Drs. 15/2356.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf. Dienstanpassungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 4. Dezember 2012, Drs. 16/1625.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Ausbildungsförderungsgesetzes vom 9. April 2014, Drs. 16/5545.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 30. September 2015, Drs. 16/9887.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 25. November 2008, Drs. 14/7961.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Gesetz zur Sicherung der Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFFG) vom 25. November 2005, Drs. 14/725.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landeregierung. Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) vom 19. Juni 2006, Drs.14/2063.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung „Gesetz zur Verbesserung von Chancengleichheit beim Hochschulzugang in Nordrhein-Westfalen" vom 1. September 2010, Drs. 15/97.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung über die Ablieferung von Pflichtexemplaren in Nordrhein-Westfalen vom 4. Juli 2012, Drs. 16/179.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Hochschulzugangsgesetzes vom 4. Mai 2011, Drs. 15/1875.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes vom 24. Oktober 2012, Drs. 16/1186.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Einführung einer Altersgrenze für die Verbeamtung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern vom 2. Oktober 2013, Drs. 16/4138.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung zur Zweckbindung der dem Land Nordrhein-Westfalen nach dem Entflechtungsgesetz aus dem Bundeshaushalt zustehenden Finanzmittel vom 29. August 2012, Drs. 16/748.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Hochschulzukunftsgesetz NRW (HZG NRW) vom 27. März 2014, Drs. 16/5410.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Gesetz zu dem Staatsvertrag über die Hochschulzulassung und zur Neufassung des Hochschulzulassungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen vom 17. Juni 2019, Drs. 17/6538.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Hochschulgesetzes und des Kunsthochschulgesetzes vom 4. Mai 2011, Drs. 15/1875.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Gesetzesentwurf PIRATEN zur Stärkung der Wissenschaftsautonomie vom 30. Oktober 2012, Drs. 16/1255.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Hochschulmedizingesetz vom 19. Dezember 2007, Drs. 14/88.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Kleine Anfrage der SPD-Fraktion vom 20. März 2007, Drs. 14/4010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 12/116 vom 9. Juni 1999.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 13/64 vom 27. Juni 2002.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/4 vom 13. Juli 2005.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/14 vom 1. Dezember 2005.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/23 vom 15. März 2005.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/24 vom 16. März 2005.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/33 vom 21. Juni 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/41 vom 25. Oktober 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/97 vom 27. August 2008.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/114 vom 30. Januar 2009.

*Landtag Nordrhein-Westfale*n: Plenarprotokoll 14/121 vom 2. April 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/123 vom 7. Mai 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 14/141 vom 21. Januar 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/4 vom 15. Juli 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/6 vom 15. September 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/7 vom 16. September 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/18 vom 3. Dezember 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/26 vom 24. Februar 2011.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/34 vom 18. Mai 2011.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/39 vom 21. Juli 2011.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 15/52 vom 25. Januar 2012.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/7 vom 12. September 2012.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/8 vom 13. September 2012.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/17 vom 12. Dezember 2012.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/20 vom 23. Januar 2013.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/24 vom 20. März 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/41 vom 16. Oktober 2013.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/42 vom 17. Oktober 2013.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/43 vom 27. November 2013.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/57 vom 10. April 2014.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/62 vom 2. Juli 2014.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/66 vom 11. September 2014.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/110 vom 20. April 2016.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/128 vom 30. November 2016.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/131 vom 14. Dezember 2016.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 16/133 vom 25. Januar 2017.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/48 vom 24. Januar 2019.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/63 vom 11. Juli 2019.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/68 vom 9. Oktober 2019.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Plenarprotokoll 17/73 vom 27. November 2019.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/55 von Prof. Dr. Bernhard Nagel vom 16. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/61 vom Bundesverband deutscher Banken vom 17. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/70 der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten des Landes vom 18. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/75 der Landesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit vom 18. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/76 des Landes-ASten-Treffens NRW vom 18. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/77 des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren vom 24. Oktober 2005.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/79 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten NRW vom 26. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/81 des Centrums für Hochschulentwicklung vom 26. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/86 des Deutschen Studentenwerks und der Studentenwerke NRW vom 18. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/87 von Prof. Dr. Johannes Hellermann von der Universität Bielefeld vom 26. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/90 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen NRW vom 20. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/96 der Universität Düsseldorf vom 9. Januar 2006.
Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/101 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 26. Januar 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/107 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 16. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/108 des Deutschen Hochschulverbands vom 19. Januar 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/109 des Hauptpersonalrats Verwaltung beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen vom 26. Januar 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/114 von Prof. Bodo Pieroth von der Universität Münster vom 25. Januar 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/121 der Landeskonferenz NRW für den Hochschulsport/Landessportbund NRW vom 1. Januar 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/371 des nichtwissenschaftlichen Personalrats der Fachhochschule Gelsenkirchen vom 19. April 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/372 des Gleichstellungsteams der Universität Bielefeld vom 12. April 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/511 des Hauptpersonalrats der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten beim MIWFT NRW vom 19. Juli 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/513 des CHE vom 25. Juli 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/514 der Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen vom 27. Juli 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/514 der Vereinigung der Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen vom 27. Juli 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/515 der Landesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit Nordrhein-Westfalen vom 7. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/516 der Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen vom 7. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/520 der Fachhochschule Münster vom 24. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/522 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes NRW vom 14. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/523 von Prof. Dr. Johannes Hellermann von der Universität Bielefeld vom 14. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/524 des Deutschen Studentenwerks vom 14. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/525 des freien zusammenschlusses von studentinnenschaften vom 14. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/526 des DBB Beamtenbund und Tarifunion NRW vom 11. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/529 des LAT NRW vom 9. August 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/530 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen NRW vom 24. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/533 des Hochschullehrerbunds vom 15. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/534 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten NRW vom 24. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/535 des Deutschen Hochschulverbands vom 24. April 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/536 der Universität Bielefeld vom 17. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/538 der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/542 des Deutschen Gewerkschaftsbunds vom 24. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/546 von Prof. Dr. Volker Epping (Universität Hannover) zum Hochschulfreiheitsgesetz vom 23. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen Westfalen: Stellungnahme 14/548 von Prof. Dr. Helmut Siekmann (Universität Frankfurt) zum Hochschulfreiheitsgesetz vom 24. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/549 der Ruhr-Universität Bochum vom 18. August 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/552 der Interessensgemeinschaft behinderter, chronisch kranker und nichtbehinderter Studierender an der Universität Dortmund vom 12. April 2006.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2096 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17. September 2008.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2324 von Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt vom 2. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2334 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen NRW vom 3. Januar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2337 der Universität zu Köln vom 2. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2339 der HIS GmbH vom 1. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2342 der FH Münster vom 1. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2344 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 2. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2346 der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen in Baden-Württemberg vom 4. März 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2347 der Universität Paderborn vom 6. Februar 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2348 der Universität Münster vom 6. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2350 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 6. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2352 der Uni Bielefeld vom 2. September 2008.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2353 von Prof. Dr. Dieter Timmermann, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Uni Bielefeld vom 6. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2356 der Universität Wuppertal vom 8. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2358 des Verbands Bildung und Erziehung vom 9. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2360 der TU Dortmund vom 9. Januar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2368 des CHE vom 12. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2378 des Fachbereichs Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Uni Münster vom 6. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2385 von Prof. Dr. Ludwig Freisel, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg vom 20. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2387 des Landes-Asten-Treffens NRW vom 18. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2388 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 19. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2390 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 20. Februar 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 14/2442 des Verbandes Deutscher Maschinen- und Anlagenbau/Landesgruppe Nordrhein-Westfalen vom 5. März 2009.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/86 des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt vom 2. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/94 von Prof. Wolfram F. Richter (TU Dortmund) vom 5. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/104 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 16. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/106 des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft vom 18. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/108 des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren vom 15. November 2010.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/109 der Landesrektorenkonferenz der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 17. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/113 des CHE vom 18. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/114 der Landespersonalrätekonferenz der Gleichstellungsbeauftragten an den Hochschulen und Universitätsklinika vom 16. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/115 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 17. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/116 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen und Universitätsklinika vom 19. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/117 von ver.di vom 18. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/118 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in Nordrhein-Westfalen vom 18. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/119 der GEW vom 19. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/120 der RWTH Aachen vom 24. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/121 des DHV vom 19. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/124 des Landes-ASten-Treffen vom 24. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/127 des Deutsches Studentenwerks vom 19. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/130 der Landespersonalrätekonferenz der Hochschulen vom 25. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/131 der LandesschülerInnenvertretung vom 25. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 15/134 der Landeselternkonferenz vom 24. November 2010.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1768 der Arbeitsgemeinschaft der Studentenwerke Nordrhein-Westfalen vom 16. Mai 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1775 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen in NRW und der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nord-rhein-Westfalen vom 20. Mai 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1781 von ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft / Landesbezirk Nordrhein-Westfalen vom 21. Mai 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1787 der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Universitäten NRW und der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 22. Mai 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1790 des Deutscher Gewerkschaftsbunds vom 27. Mai 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1804 der Landesrektorenkonferenz der Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 4. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1806 der Landesrektorenkonferenz der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 6. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1808 der Kanzlerinnen und die Kanzler der Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen vom 10. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1809 des Bundes Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom 10. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1810 von Andreas Musil, Universität Potsdam vom 10. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1811 von Arndt G. Kirchhoff, Kirchhoff Holding vom 10. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1813 der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen vom 11. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1815 der Kanzlerinnen und Kanzler der Kunst- und Musikhochschulen in Nordrhein-Westfalen vom 11. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1816 der Hans-Böckler-Stiftung vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1817 der Landesrektorenkonferenz der Universitäten in NRW vom 11. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1824 der Landespersonalrätekonferenz vom 16. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1825 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten an den Hochschulen und Universitätsklinika in der Trägerschaft des Landes Nordrhein-Westfalen - LPKwiss-NRW vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1826 des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1827 des Deutschen Hochschulverbands vom 11. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1828 des Hochschullehrerbunds/Landesverband Nordrhein-Westfalen vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1829 von Prof. Dr. Christian von Coelln, Uni Köln vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1830 der Hochschulrektorenkonferenz vom 12. Juni 2014.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1831 der IHK NRW vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1832 des CHE vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1833 der Vorsitzenden der Hochschulräte vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1834 von Wolfgang Lieb vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1835 des Landes-ASten-Treffens Nordrhein-Westfalen (LAT NRW) vom 28. Mai 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1837 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen und Universitätsklinika des Landes Nordrhein-Westfalen vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1838 von Uwe Schneidewind vom 12. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 16/1849 des Studierenden Heraldo Hettich vom 11. Juni 2014.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1211 des Eine Welt Netz Nordrhein-Westfalen vom 18. Februar 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1251 der Landeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten NRW vom 8. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1286 des Vereins der Blinden und Sehbehinderten in Studium und Lehre (dvbs) vom 15. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1295 des Arbeitskreises der Hochschulratsvorsitzen-den der Fachhochschulen NRW vom 19. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1304 des Graduierteninstituts NRW vom 20. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1306 der Landeskonferenz der Rektorinnen und Rektoren sowie der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1310 des Hochschullehrerbunds NRW vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen Westfalen: Stellungnahme 17/1317 des DGB NRW vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1318 der Konferenz der Vorsitzenden der Hochschulräte an den Universitäten des Landes NRW vom 20. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1319 des Deutschen Hochschulverbands vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1324 des Bündnisses der SHK-Vertretungen NRW vom 20. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1325 der Landespersonalrätekonferenz der wissenschaftlich Beschäftigten NRW vom 21. März 2019.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1326 der Landesarbeitsgemeinschaft der Schwerbehindertenvertretungen NRW vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1328 von Hartmut Ihne vom 20. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1329 der Landespersonalrätekonferenz Technik und Verwaltung vom 21. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1341 des Freien Zusammenschlusses der StudentInnenschaften vom 25. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1351 des Centrums für Hochschulentwicklung vom 26. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1393 des Landes ASten-Treffens NRW vom 20. März 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1394 der Fakultäten der Ingenieurwissenschaften und der Informatik an Universitäten vom 1. April 2019.

Landtag Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme 17/1395 des Allgemeinen Fakultätentages vom 1. April 2019.

Leibniz, Gottfried Wilhelm: Deutsche Schriften, Bd. II, hrsg. von G.E. Guhrauer, Berlin 1840.

Lenz, Max: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Bd. 4, Halle 1910.

LRK NRW: Pressemitteilung der Landerektorenkonferenz vom 15. November 2013, in: https://www.lrk-nrw.de/lrk/aktuelles/pressemiteilungen/353-15112013-neues-hochschulgesetz-nrw-universitaeten-enttaeuscht.html.

LRK NRW: Vertrag sichert NRW-Hochschulen finanzielle Planungssicherheit bis 2010, in: https://www.lrk-nrw.de/presse/archiv/2005-2006/236-hochschulrektoren-und-landesregierung-unterzeichnen-zukunftspakt.

Löhrmann Sylvia/Schulze, Svenja: Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag 2013 vom 10. Dezember 2013, Drs.16/1476.

Maier, Hans: Alles Lernen war mir Leben, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. September 2014.

Mann, Thomas: Betrachtungen eines Unpolitischen, hrsg. von Erika Mann, Frankfurt a. M. 1956.

Mann, Thomas: Gedanken im Kriege (1914), in: *Herrmann Kurzke/Stephan Stachorski (Hrsg.)*: Thomas Mann. Essays, Bd. 1, Frühlingssturm 1893-1918, Frankfurt a. M. 1993, S. 188-205.

Mendelssohn, Moses: Über die Frage: was heißt aufklären?, in: Berlinische Monatsschrift 4 (1784), S. 193-200.

MIWF NRW: Eckpunkte zu dem Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes vom 21. November 2012, in: http://bunteliste.blogsport.de/images/12_11_21EckpunkteHGNovelle1.pdf.

MIWF NRW: Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes der Landesregierung (Referentenentwurf) vom 12. November 2013, Vorlage 16/1366.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

MIWF NRW: Erfolgreich studieren in Nordrhein-Westfalen vom 1. März 2012, in: https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/land-und-hochschulen-unterzeichnen-memorandum-erfolgreich-studieren-nordrhein.

MIWFT NRW: Schreiben an den Vorsitzenden des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie vom 12. Januar 2007, in: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV14-886.pdf.

MKW NRW: Antworten auf die Nachfragen der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen zum Regierungsentwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes vom 14. Juni 2019, Vorlage 17/2170.

MKW NRW: Schreiben zur Sitzung des Wissenschaftsausschusses am 19. Juni 2019 vom 12. Juni 2019, Vorlage 17/2169.

MSW NRW: Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grund-lagen und Grundsätze, Düsseldorf 2007, in: http://www.gdsu.de/docs/nrw.pdf.

MWFK Baden-Württemberg: Zahl der internationalen Studienanfänger steigt wieder deutlich an, Pressemitteilung vom 13. Februar 2019, in: https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/zahl-der-internationalen-studienanfaenger-steigt-wieder-deutlich-an/.

Mittag, Günter et al. (Autorenkollektiv): Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR, Ost-Berlin 1969.

Horkheimer, Max: Begriff der Bildung (1952), in: *Alfred Schmidt/Gunzelin Schmid Noerr (Hrsg.)*: Max Horkheimer. Gesammelte Schriften, Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, Frankfurt a. M. 1985, S. 409-419.

Niessen, Ludwig: Der Lebensraum für den geistigen Arbeiter, Münster 1931.

Nietzsche, Friedrich: Morgenröte. Gedanken über moralische Vorurteile, in: *Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.)*: Friedrich Nietzsche. Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft. Kritische Studienausgabe, Bd. 3, München 1988, S. 9-332.

Nietzsche, Friedrich: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in: *Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.)*: Friedrich Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe, Dritte Abteilung, Zweiter Band. Nachgelassene Schriften 1870-1873, Berlin 1973, S. 133-244.

Oetinger, Friedrich Christoph: Abriß Der Evangelischen Ordnung Zur Wiedergeburt, München 1735.

o. V.: An die Leine genommen. Ein Streitgespräch zwischen Horst Hippler und Svenja Schulze, in: DIE ZEIT vom 27. Februar 2014.

o. V.: Aus den Leitsätzen zum Urteil des Erstens Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972, in: *Oskar Anweiler et al. (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 181.

o. V.: „Der Bundesrechnungshof hat den Hochschulpakt nicht verstanden". Interview mit Theresia Bauer vom 14. Oktober 2020, in: https://www.jmwiarda.de/2020/10/14/der-bundesrechnungshof-hat-den-hochschulpakt-nicht-verstanden/.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Paulsen, Friedrich: Bildung, in: *Eduard Spranger (Hrsg.)*: Friedrich Paulsen. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, Stuttgart/Berlin 1912.

Paulsen, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, 3. Aufl., Leipzig 1912.

Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919 (ND 1965).

Philantrophes (Pseudonym): Ist Mangel an Systems-Religion Ursache der Unsittlichkeit, in: Annalen der leidenden Menschenheit 2 (1796), S. 219-234.

PIRATEN NRW: Wahlprogramm 2012, Düsseldorf 2012, in: https://www.piratenpartei-nrw.de/wahlen-und-programm/landtagswahl-2012-2/wahlprogramm/.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einheitsvertrag) vom 31. August 1990, Bulletin Nr. 104, Bonn 1990, S. 886-887.

Provisorischer Beschluß über die in Ansehung der Universitäten zu ergreifenden Maaßregeln (Bundes-Universitätsgesetz), § 2 vom 18. Oktober 1819.

Rathenau, Walther: Gesammelte Schriften, Band 3: Von den kommenden Dingen, Berlin 1918.

Rein, Adolf: Die Idee der politischen Universität, Hamburg 1933.

Rehberg, August Wilhelm: Historische Untersuchungen über die Französische Revolution: nebst kritischen Nachrichten von den merkwürdigsten Schriften, welche in Frankreich erschienen sind, Bd. 1, Hannover 1793.

Ritter, Gerhard: Der deutsche Professor im ‚Dritten Reich', in: Gegenwart 1 (1945/46), S. 23-26.

Schiller, Friedrich: Ueber Bürgers Gedichte (Aus der Allgemeinen Literaturzeitung vom Jahre 1791), in: Schillers Sämtliche Werke in einem Bande, hrsg. vom Gottaschen Verlag Stuttgart/Tübingen 1840, S. 1231-1235.

Schleiermacher, Friedrich: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, Berlin 1808.

Sekretariat der Kulturministerkonferenz (Hrsg.): Handbuch für die Kultusministerkonferenz, Bonn 1995.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Mitteilung über die Sitzung der Gemeinsamen Bildungskommission vom 16. Mai 1990, in: *Oskar Anweiler et al. (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 506-509.

Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the architecture of the European higher education system vom 25. Mai 1998, Paris 1998, in: www.ehea.info/uploads/declarations/sorbonne_declaration1.pdf.

Sozialistischer Deutscher Studentenbund: Hochschule in der Demokratie, in: *Tilman Fichter/Siegward Lönnendonker*: Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund von 1946 bis zur Selbstauflösung, Berlin 1977, S. 75-76.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Gemeinsam neue Wege gehen. Koalitionsvertrag zwischen NRWSPD und Bündnis 90/Die Grünen, Düsseldorf, Juli 2010, in: https://gruene-nrw.de/dateien/Koalitionsvertrag_Rot-Gruen_NRW_2010-2015.pdf.

SPD NRW/Bündnis 90/Die Grünen NRW: Koalitionsvertrag 2012-2017. Verantwortung für ein starkes NRW – Miteinander die Zukunft gestalten, Düsseldorf 2012, in: https://gruene-nrw.de/positionen/koalitionsvertrag/verantwortung-fuer-ein-starkes-nrw-miteinander-die-zukunft-gestalten/.

SPD NRW: Der NRW-Plan. Unser Programm für 2017-2022, Düsseldorf 2017, https://www.nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/NRWSPD-Der-NRW-Plan-Unser-Programm-fuer-2017-2022.pdf.

SPD NRW: NRW auf gutem Weg. Regierungsprogramm der SPD 2012-2017, Düsseldorf 2012, http://martin-doermann.de/wp-content/uploads/2012/04/Wahlprogramm-Landtagswahl-2012.pdf.

SPD NRW: Stärker werden. Menschlich bleiben. Außerordentlicher Landesparteitag am 12. Februar 2005, in: https://assets05.nrwspd.net/docs/doc_6371_200521712597.pdf.

SPD NRW: Unser NRW. Mutig. Herzlich. Gerecht. Programm zur Landtagswahl am 9. Mai 2010, in: https://www.nrwspd.de/wp-content/uploads/sites/2/2010/01/doc_27238_201011718435.pdf.

SPD: Das Wir entscheidet. Das Regierungsprogramm 2013-2017, in: https://www.spd.de/linkableblob/…/20130415_regierungsprogramm_2013_2017.pdf.

Staatsabkommen der Länder der Bundesrepublik Deutschland über die Finanzierung wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen, in: Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Hessen Nr. 37 vom 10. Oktober 1950, starweb.hessen.de/cache/GVBL//1950/00037.pdf.

Staatsbürgerliche Bildung. Denkschrift des Reichsministeriums des Innern, Leipzig 1924.

Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Lände vom 21. Dezember 1967, Art. 17.

Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen: Prinzipien zur weiteren Entwicklung der Lehre und Forschung an den Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik, Ost-Berlin 1966, S. 3-13.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheit in Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied 1998.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i. d. F. vom 29. August 2014, Präambel, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/gogr.pdf.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: OECD-Konferenz in Washington, 16.-20. Oktober 1961, bearb. von Bernhard von Mutius, Bonn 1962.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Statista: Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2015/2016, in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/.

Statista: Bildungsfinanzbericht 2015, Wiesbaden 2015, in: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206157004.pdf?__blob=publicationFile.

Statista: Einnahmen der Hochschulen in Deutschland aus Drittmitteln im Jahr 2014 (in 1.000), in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/169069/umfrage/drittmittel-einnahmen-hochschulen-1998-und-2008/.

Statista: Höhe der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland von 1995 bis 2015 (in Milliarden Euro), in: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2526/umfrage/entwicklung-der-oeffentlichen-bildungsausgaben/.

Stifterverband der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz, Koordination, Kompatibilität, Essen 2000, in: http://www.stifterverband.de/pdf/credits_an_deutschen_hochschulen_2000.pdf.

studis-online: Aktuelle Übersicht. Studiengebühren in Deutschland, in: http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/#bundeslaender.

Spranger, Eduard: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 2. Aufl., Tübingen 1960 (ED 1910).

Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umrisse eine Morphologie der Weltgeschichte, 2 Bd.e, Wien 1918/München 1922.

UNESCO: Convention against Discrimination in Education, Paris 1960, Präambel, in: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO: International Standard Classification of Education (ISCED 1997), in: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

Union der Akademien der Wissenschaften: Über uns, in: http://www.akademienunion.de/akademienunion/ueber-uns/.

Verband Deutscher Studentenschaften: Studenten und die Neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS Bonn, Bonn 1962.

Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, New York 1948, § 26, in: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf.

Vereinte Nationen: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt), New York 1966, Art. 13, in: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_3_a.pdf.

Vereinte Nationen: Konvention über die Rechte des Kindes, New York 1988, Art. 26, in: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.

Verordnung über die Bildung von Studentenschaften an den preußischen Hochschulen vom 18. September 1920, in: *Ulrich Kersten*: Das deutsche Studentenrecht, Berlin 1931, S. 155-163.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (Konsolidierte Fassung), in: Amtsblatt der Europäischen Union C 326/47 vom 26. Oktober 2012, Art. 165, in: https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026de.pdf.

Vertrag zur Gründung der Europäischen Atomgemeinschaft, in: BGBl. 1957 II vom 19. August 1957, Nr. 23, S. 1014-1223, Art. 9, in: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl257i0753.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl257i0753.pdf%27%5D__1467380401227.

Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK-Abkommen) vom 11. September 2007, geändert durch Beschluss der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 17. April 2015, in: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/gwk-abkommen.pdf.k-bonn.de/fileadmin/Papers/gwk-abkommen.pdf.

Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5. September 1957 in der ab 1. Januar 2008 geltenden Fassung, in: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Verwaltungsabkommen.pdf.

Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern zur Förderung von Wissenschaft und Forschung vom 4. Juni 1964.

Villaume, Peter: Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, in: *Johann Heinrich Campe*: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Theil 4, Hamburg 1785, S. 3-604.

vom Stein, Lorenz: Geschichte der sozialen Bewegung in Frankreich von 1789 bis in unsere Tage (1850), Band 1, Darmstadt 1959.

von Aquin, Thomas: Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio 11, Articulus 1, hier nach Ausgabe übertragen von Edith Stein, Bd. 1, Freiburg 1952.

von Bismarck, Otto: Immediateingabe vom 16. März 1890, zit. nach *Christoph Führ*: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge, Frankfurt a. M. 1997, S. 113-115.

von Humboldt, Wilhelm: Brief an Schiller: Über Dichtung und Sprache, in: *Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 5, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 195-200.

von Humboldt, Wilhelm: Bruchstücke einer Selbstbiographie, in: *Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 5, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 1-10.

von Humboldt, Wilhelm: Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: *Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 168-195.

von Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: *Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 56-233.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

von Humboldt, Wilhelm: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin, in: *Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 4, 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 255-261.

Voss, Christian Daniel: Versuch über die Erziehung für den Staat als Bedürfniß unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit, Bd.1, Halle 1799.

WASG NRW: Arbeit, soziale Gerechtigkeit und Bildung für alle. Für ein soziales NRW. Eine andere Politik ist nötig, eine andere Politik ist möglich! WASG Wahlprogramm zur NRW-Landtagswahl 2005.

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919), in: *Dirk Kaesler (Hrsg.)*: Max Weber. Ausgewählte Schriften 1894-1922, Stuttgart 2002, S. 474-511.

Westdeutsche Rektorenkonferenz: Hochschulzugang und Zulassungsbeschränkung. Alternativen zum Hochschulrahmengesetz, in: *Winfried Böhm/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.)*: Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Gesamtbildungsplan Düsseldorf 1977, S. 163-166.

Westdeutsche Rektorenkonferenz: Zulassungsbeschränkungen an den wissenschaftlichen Hochschulen. Entschließung der 60. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Mainz, 27. März 1968, in: *Winfried Böhm/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.)*: Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Gesamtbildungsplan Düsseldorf 1977, S. 122-126.

Winde, Matthias et al.: Hochschulstrategie und Governance. Wie organisieren Hochschulen ihre Entwicklung?, in: https://www.stifterverband.org/download/file/fid/3155.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Karrierezielen und –wegen an Universitäten, Drs. 4009-14, Dresden 2014, in: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.pdf.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin 2001, in: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Profilierung der Einrichtungen mit Ressortforschungsaufgaben des Bundes, in: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10295-10.pdf.

Wissenschaftsrat: Rechtlich festgelegte Aufgabenfelder des Wissenschaftsrats, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/Rechtliche_Grundlagen.pdf.

Wulff, Christian in der Neuen Osnabrücker Zeitung, zit. nach n-tv: Niedersachsen steigt aus vom 25. September 2004, in: http://www.n-tv.de/politik/Niedersachsen-steigt-aus-article82535.html.

Zänker, Otto: Akademikertum in der Krisis, Wolfratshausen 1933.

Zukunftspakt zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes vom 18. August 2006, in: https://www.lrk-nrw.de/images/stories/zukunftspakt.pdf.

Zweites Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (2. Schuländerungsgesetz), in: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen vom 7. Juli 2006, S. 278-289.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Literatur

Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 14. Aufl., München 1991.

Agarwala, Anant: Große Leere, in: DIE ZEIT vom 17. November 2016.

Agarwala, Anant: Prekariat mit Doktorgrad, in: DIE ZEIT vom 5. Februar 2015.

Albrecht, Clemens: „Das Allerwichtigste ist, daß man die Jugend für sich gewinnt". Die kultur- und bildungspolitischen Pläne des Horkheimer-Kreises bei der Remigration, in: *Clemens Albrecht et al. (Hrsg.)*: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt 1999, S. 119-135.

Albrecht, Clemens: Die Erfindung der „Frankfurter Schule" aus dem Geist der Eloge, in: *Clemens Albrecht et al. (Hrsg.)*: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt 1999, S. 21-35.

Albrecht, Clemens: Die Zukunft der deutschen Universität, in: Forschung & Lehre 1 (2009), S. 8-11.

Albrecht, Clemens: Im Schatten des Nationalismus. Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule, in: *Clemens Albrecht et al. (Hrsg.)*: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt 1999, S. 387–447.

Albrecht, Clemens: Planungseuphorie 2.0. Herrschaft durch Entstaatlichung, in: *Gregor Terbuyken (Hrsg.)*: Studium Bolognese. Akkreditierung als Instrument zur Verbesserung des Studienangebots. Erfahrungen, Analysen, Perspektiven, Rehburg-Loccum 2009, S. 99-122.

Albrecht, Clemens: Universität als repräsentative Kultur, in: *Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hrsg.)*: Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden 2001, S. 64-80.

Allmendinger, Jutta/Mann, Martin: Exzellenzen statt Exzellenz!, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

Allmendinger, Jutta: Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2009), S. 3-6.

Alt, Peter-André: Eine neue Idee der Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. März 2019.

Alt, Peter-André: Exzellent!? Zur Lage der deutschen Universität, München 2021.

Aly, Götz: 1968. Ein irritierender Blick zurück, Frankfurt a. M. 2008.

Amaral, Alberto et al. (Hrsg.): European Integration and the Governance of Higher Education and Research, Dordrecht 2009.

Anderson, R. D.: European Universities from the Enlightment to 1914, London 2004.

Andersen, Uwe/Bovermann, Rainer: Der Landtag von Nordrhein-Westfalen, in: *Mielke, Siegfried/Reutter, Werner (Hrsg.)*: Landesparlamentarismus. Geschichte, Struktur, Funktion, 2., durchges. u. aktualis. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 399-429.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Anrich, Ernst: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Humanismus und romantischen Idealismus, Darmstadt 1956.

Arnold, Birgit: „Deutscher Student, es ist nicht nötig, daß Du lebst, wohl aber, daß Du Deine Pflicht gegenüber Deinem Volk erfüllst." Gustav Adolf Scheel, Reichsstudentenführer und Gauleiter von Salzburg, in: *Michael Kißener/Joachim Scholtyseck (Hrsg.)*: Die Führer der Provinz. NS-Biographien aus Baden und Württemberg, Konstanz 1997, S. 567-594.

Anweiler, Oskar: Bildung und Wissenschaft in der DDR, in: *Werner Weidenfeld/Hartmut Zimmermann (Hrsg.)*: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn 1989, S. 370-388.

Anweiler, Oskar et al.: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens von 1945 bis 1990 unter vergleichendem Aspekt, in: *Oskar Anweiler et al. (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 11-31.

Arndt, Andreas: Friedrich Schleiermacher als Philosoph, Berlin 2013.

Asche, Matthias: Das „große Universitätssterben" in den Jahrzehnten um 1800. Zu Reformbedürftigkeit und Reform(un)fähigkeit deutscher Universitäten im Zeichen von Aufklärung und Utilitarismus, in: *Rainer Pöppinghege/Dietmar Klenke (Hrsg.)*: Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, Göttingen 2011, S. 25-48.

Aschoff, Ludwig: Rudolf Virchow. Wissenschaft und Weltgeltung, Hamburg 1940.

Ash, Mitchell G.: Heißt „Humboldt international" auch „Humboldt interkulturell"? Überlegungen zur Rezeption deutscher Universitäts- und Wissenschaftsstrukturen in anderen Ländern, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 335-346.

Ash, Mitchell G.: Mythos Humboldt gestern und heute, in: *Mitchell G. Ash (Hrsg.)*: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien 1999, S. 7-25.

Ash, Mitchell G.: Verordnete Umbrüche, konstruierte Kontinuitäten. Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 7 (1995), S. 903-923.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalen Welt, Berlin 2020.

Avenarius, Hermann: Einführung in das Schulrecht, Darmstadt 2001.

Bahro, Horst: Bildungspolitik, in: *Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hrsg.)*: Handlexikon zur Politikwissenschaft, München 1983, S. 36-40.

Baier, Tina/Helbig, Marcel: War all die Aufregung umsonst? Über die Auswirkung der Einführung von Studiengebühren auf die Studienbereitschaft in Deutschland, Berlin 2012.

Bajohr, Stefan: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 14. Mai 2017, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 3 (2017), S. 614-633.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Baldwin, John W.: „Studium et regnum". The Penetration of University Personnel into French and English Administration at the Turn of the Twelfth and Thirteenth Centuries, in: Révue des etudes islamiques 44 (1976), S. 199-215.

Balzer, Carolin/Humrich, Christoph: Bildungspolitik, in: *Hubert Heinelt/Michele Knodt (Hrsg.)*: Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens, Baden-Baden 2008, S. 271-292.

Ballauff, Theodor: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 1, Freiburg/München 1969.

Bannas, Günter: Über den Sieg wird nur noch ironisch geredet. Mit der SPD im Wahlkampf, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. Mai 2005.

Bargel, Tino: Zwischen Leistungsdruck, Anpassung und Protest. Was Studierende bewegt, in: Vorgänge 4 (2009), S. 63-72.

Bargholt, Kasper: The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy, in: Higher Education in Europa 1 (2005), S. 23-29.

Barlösius, Eva: Ressortforschung, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 377-389.

Barlösius, Eva: Ressortforschungseinrichtungen. Forschung im staatlichen Auftrag, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 573-590.

Barlösius, Eva: Zwischen Wissenschaft und Staat? Die Verortung der Ressortforschung, WZB Discussion Paper, Berlin 2008.

Baron, Hans: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance, Berlin 1992.

Bartz, Olaf: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. Blüte und Zerfall des Humboldtianismus, in: Die Hochschule 14 (2005), S. 99-113.

Baske, Siegfried: Das Hochschulwesen, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1997, S. 202-228.

Baske, Siegfried: Pädagogische Wissenschaft, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1997, S. 137-157.

Baudson, Tanja Gabriele: Die Hochschulen in wirtschaftlicher Hand. Welchen Wettbewerb braucht die Wissenschaft?, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 448-449.

Bauer, Franz J.: Geschichte des Deutschen Hochschulverbands, München 2000.

Baumgart, Peter/Hammerstein, Notker (Hrsg.): Beiträge zu Problemen deutscher Universitätsgründungen der frühen Neuzeit, Nendeln 1978.

Baumgart, Peter: Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: *Winfried Böhm/Martin Lindauer (Hrsg.)*: Europäischer Geist, europäische Verantwortung. Ein Kontinent fragt nach seiner Identität und Zukunft, Stuttgart 1993, S. 71-89.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Baumgart, Peter: Humanistische Bildungsreform an den deutschen Universitäten im 16. Jahrhundert, in: *Wolfgang Reinhard (Hrsg.)*: Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts, Weinheim 1984, S. 171-197.

Baumgarten, Marita: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert, Göttingen 1997.

Baus, Ralf Thomas /Gerlich, Jens: Reformvorschläge zur ersten Föderalismusreform 2006. Eine Übersicht, in: *Ines Härtel (Hrsg.)*: Handbuch Föderalismus. Bd. 2: Probleme, Reformen und Perspektiven des deutschen Föderalismus, Wiesbaden 2012, S. 465-491.

Beck, Reinhart: Bildungspolitik, in: *Reinhart Beck (Hrsg.)*: Sachwörterbuch zur Politik, Stuttgart 1977, S. 97-100.

Becker, Frank: Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts, in: *Frank Becker (Hrsg.)*: Geschichte und Systemtheorie. Exemplarische Fallstudien, Frankfurt a. M. 2004, S. 278-302, S. 278-302.

Becker, Lena: Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2012.

Becker, Manuel: Der Humboldt-Mythos auf dem Prüfstand. Wilhelm von Humboldt als Theoretiker und Praktiker von Bildungs- und Hochschulpolitik, in: *Volker Gerhardt et al. (Hrsg.)*: Jahrbuch Politisches Denken 2016, S. 103-126.

Becker, Manuel: Ideologiegeleitete Diktaturen in Deutschland. Zu den weltanschaulichen Grundlagen im „Dritten Reich" und in der DDR, Bonn 2009.

Becker, Manuel: Koalitionen als politisches "Projekt"? Die rot-grüne und die schwarz-gelbe Bundesregierung, in: *Frank Decker/Eckhard Jesse (Hrsg.)*: Die deutsche Koalitionsdemokratie vor der Bundestagswahl 2013, Baden-Baden 2013, S. 139-157.

Becker, Manuel: Wie hat die Krise die Lehre und Forschung an den Hochschulen verändert?, in: FES-ePaper Reihe Demokratie im Ausnahmezustand, in: http://library.fes.de/pdf-files/dialog/16824.pdf.

Becker, Manuel/Bongartz, Stephanie (Hrsg.): Die weltanschaulichen Grundlagen des NS-Regimes. Ursprünge, Gegenentwürfe, Nachwirkungen, Münster 2011.

Becker, Manuel/Kather, Orsina: Die Hochschulpolitik zwischen europäischen Initiativen und nationalen Antworten. Eine Analyse anhand der Fallbeispiele Serbien und Türkei, in: Zeitschrift für Politik 3 (2017), S. 251-272.

Becker, Hellmut: Bildungspolitik, in: *Wolfgang Benz (Hrsg.)*: Die Bundesrepublik Deutschland, Band 2: Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1983, S. 324-350.

Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, in: *Hellmut Becker et al. (Hrsg.)*: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 9-41.

Becker, Peter: Die europäische Bildungspolitik. Entstehung und Entwicklung eines europäischen Politikfeldes, in: *Karin Amos et al. (Hrsg.)*: Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis, Baden-Baden 2013, S. 37-61.

Becker, Peter: Die EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020", Stiftung Wissenschaft und Politik, Berlin 2011.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Becker, Peter/Primova, Radostina: Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der Forschungsgruppe EU-Integration, Stiftung Wissenschaft und Politik, Nr. 7, Berlin 2009.

Becker, Thomas et al. (Hrsg.): Festschrift zur 200-Jahrfeier der Universität Bonn. Die Geschichte der Universität Bonn seit 1818 in 4 Bänden, Bonn 2018.

Behler, Gabriele: Zukunft: Bildung! Agenda für die Modernisierung unserer Schulen und Hochschulen, Bonn 2000.

Behrens, Thomas: Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied 1996.

Bendele, Ulrich: Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben, Erziehung zum Tod, Frankfurt 1984.

Bender, Marvin et al.: Der Duisburger NRW-Wahlindex. Policy-Positionen der Parteien CDU, SPD, FDP, Grüne und Linke vor der Landtagswahl 2010 im Vergleich, Duisburg 2010.

Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Bildsamkeit/Bildung, in: *Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.)*: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 174-215.

Benner, Dietrich/Hellekamps, Stefanie: Staatspädagogik/Erziehungsstaat, in: *Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.)*: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S. 946-970.

Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreformen, 3. Aufl., München 1990.

Benz, Arthur et al.: Einleitung, in: *Arthur Benz et al. (Hrsg.)*: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden 2007, S. 9-25.

Benz, Winfried et al. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen, 2. Aufl., Berlin 2008.

Berchem, Theodor: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Werner Weidenfeld/Hartmut Zimmermann (Hrsg.)*: Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn 1989, S. 345-369.

Berg, Christa/Hermann, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991, S. 1-32.

Bermges, Stephanie: Die Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur romantischen Bildungs-konzeption Friedrich Schleiermachers, Frankfurt a. M. 2010.

Besio, Cristina: Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft, Bielefeld 2009.

Best, Heinrich/Weege, Wilhelm: Biographisches Handbuch der Abgeordneten der Frankfurter Nationalversammlung 1848/49, Düsseldorf 1998.

Best, Volker: Koalitionssignale bei Landtagswahlen. Eine empirische Analyse 1990 bis 2012, Wiesbaden 2015.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Biagioli, Mario: From book cencorship to academic peer review, in: Emergences 1 (2002), S. 11-45.

Bickmeier, Florian: RUB-Rektor Weiler kritisiert geplantes „Hochschulzukunftsgesetz", in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 21. November 2013.

Bieber, Christoph/Leggewie, Claus (Hrsg.): Unter Piraten. Erkundungen in einer neuen politischen Arena, Bielefeld 2012.

Bird, Geoffrey: Die Wiedereröffnung der Universität Göttingen, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 167-171.

Bleek, Wilhelm: Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München 2001.

Bleuel, Hans Peter: Deutschlands Bekenner. Professoren zwischen Kaiserreich und Diktatur, Bern 1968.

Bloch, Roland et al. (Hrsg.): Making excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative, Bielefeld 2008.

Blasius, Tobias: Das Schlimmste verhindert, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 27. August 2014.

Blasius, Tobias: Rot-Grün will Unis in NRW stärker an die Kandarre nehmen, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 2. Juni 2013.

Blasius, Tobias/Onkelbach, Christopher: Ministerin Schulze verteidigt Entwurf zum Hochschulgesetz, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 24. November 2013.

Blümel, Albrecht: Hochschulleitung und Hochschulmanagement, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 517-532.

Bialas, Wolfgang/Iggers, Georg G. (Hrsg.): Intellektuelle in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 1996.

Bialas, Wolfgang/Stenzel, Burkhard (Hrsg.): Die Weimarer Republik zwischen Metropole und Provinz. Intellektuellendiskurse zur politischen Kultur, Weimar 1996.

Bien, Günther: Kants Theorie der Universität und ihr geschichtlicher Ort, in: Historische Zeitschrift 219 (1974), S. 551-577.

Biester, Christoph: Der intrinsisch motivierte Professor. Ein Vexierbild? Leistungsorientierte Vergütung in der Wissen(schafts)organisation, Hannover 2011, in: www.w-besoldung.net/…/2009_10_20_der_intrinsisch_motivierte_ProfessorISKO200…

Biester, Christoph: Kritik und Lob der W-Besoldung. Die W-Besoldung aus der Perspektive von Professorinnen und Professoren, in: www.w-besoldung.net/fileadmin/content/forschung_docs/2015_01_05_Kritik_und_Lob_der_W-Besoldung.pdf.

Bietenbeck, Jan et al.: Temporäre Erhebung allgemeiner Studiengebühren. Mehr Studierende schlossen ihr Studium ab, aber weniger schrieben sich neu ein, in: DIW Wochenbericht 15 (2021), S. 252-260.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Birkenkemper, Axel: Der Kampf um das „Stammland". Anmerkungen zur Lage der CDU im nordrhein-westfälischen Parteiensystem, in: *Ralf Thomas Baus (Hrsg.)*: Parteiensystem im Wandel. Perspektiven, Strategien und Potentiale der Volksparteien, St. Augustin 2012, S. 67–72.

Bischler, Ulrike/Soetbeer, Cornelia: Risikobereite Forschung: Zufall als Ergänzung zum Peer Review, in: Forschung & Lehre 10 (2017), S. 882-884.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.

Blockmanns, Wim: Zählen die Geisteswissenschaften mit?, in: *Hildegard Matthies/ Dagmar Simon (Hrsg.)*: Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan Sonderheft, Wiesbaden 2007, S. 213-221.

Blumenberg-Lampe, Christine: Das wirtschaftspolitische Programm der „Freiburger Kreise". Entwurf einer freiheitlich-sozialen Nachkriegswirtschaft. Nationalökonomen gegen den Nationalsozialismus, Berlin 1973.

Bocks, Philipp B.: Mehr Demokratie gewagt? Das Hochschulrahmengesetz und die sozial-liberale Reformpolitik 1969-1976, Bonn 2012.

Bödeker, Hans-Erich: Die „gebildeten Stände" im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Zugehörigkeit und Abgrenzungen. Mentalitäten und Handlungspotentiale, in: *Jürgen Kocka et al. (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 4: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation, Stuttgart 1989ff, S. 21-52.

Bodenhöfer, Hans-Joachim: Probleme der Bildungsfinanzierung. Zum Stand der Diskussion, in: *Gerhard Brinkmann (Hrsg.)*: Probleme der Bildungsfinanzierung, Berlin 1985, S. 9-38.

Boehm, Laetitia: Artes mechanicae und artes liberales im Mittelalter. Die praktischen Künste zwischen illiterater Bildungstradition und schriftlicher Wissenschaftskultur, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 493-516.

Boehm, Laetitia: Cancellarius Universitatis. Die Universität zwischen Korporation und Staatsanstalt, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 695-713.

Boehm, Laetitia: Das mittelalterliche Erziehungs- und Bildungswesen, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 291-346.

Boehm, Laetitia: Der „actus publicus" im akademischen Leben. Historische Streiflichter zum Selbstverständnis und zur gesellschaftlichen Kommunikation der Universitäten, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 675-693.

Boehm, Laetitia: Die Universitäts-Idee in der Geschichte. Belastendes Erbe oder Postulat?, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 587-605.

Boehm, Laetitia: Einführung, in: *Laetitia Boehm/Rainer A. Müller (Hrsg.)*: Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Universitätsgeschichte in Einzeldarstellungen, Düsseldorf 1983, S. 9-31.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Boehm, Laetitia: Humanistische Bildungsbewegung und mittelalterliche Universitätsverfassung. Aspekte zur frühneuzeitlichen Reformgeschichte der deutschen Universitäten, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 647-673.

Boehm, Laetitia: Katholizismus, Bildungs- und Hochschulwesen nach der Säkularisation, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 777-822.

Boehm, Laetitia: Libertas Scholastica und Negotium Scholare. Entstehung und Sozialprestige des akademischen Standes im Mittelalter, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 607-646.

Boehm, Laetitia: Meditation, Wissenschaft, Arbeit. Zu einer historischen Kontroverse um das Verhältnis von Wissenschaft und monastischer Lebensform, in: *Laetitia Boehm (Hrsg.)*: Geschichtsdenken, Bildungsgeschichte, Wissenschaftsorganisation. Ausgewählte Aufsätze, Berlin 1996, S. 379-403.

Boehm, Laetitia: Universitätspolitik als Teil der Staatsreform im Zeichen von Finanzkrisen. Das Beispiel der Ludwig-Maximilians-Universität Landshut-München im frühen 19. Jahrhundert, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005, S. 197-226.

Boehm, Laetitia et al.: Hochschulen, in: *Görres-Gesellschaft (Hrsg.)*: Staatslexikon. Recht, Wirtschaft, Gesellschaft in fünf Bänden, Band 2, 7, völlig neu bearbeitete Aufl., Freiburg 1986, Sp. 1296-1312.

Bogumil, Jörg et al.: Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument? Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche, Bochum 2007.

Bogumil, Jörg et al.: Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten, in: *Edgar Grande et al. (Hrsg.)*: Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld 2013, S. 49-72.

Bogumil, Jörg/Grohs, Stephan: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Reformprojekten in Hochschulen und Kommunalverwaltungen, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 139-149.

Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G.: Einleitung, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 7-12.

Böhme, Klaus (Hrsg.): Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg, Neuauflage, Stuttgart 2014.

Böhmer, Susan: Der Preis der Freiheit. Die Bedeutung hoher Forschungsautonomie für Arbeitsalltag und Karriere von Nachwuchsgruppenleitern, in: Die Hochschule 1 (2010), S. 64-76.

Bohn, Irina et al.: Europäisierung als Einflussfaktor auf bildungspolitische Governanceprozesse, in: *Karin Amos et al. (Hrsg.)*: Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis, Baden-Baden 2013, S. 285-289.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Bölling, Rainer: Viele Abiturienten mit wenig Bildung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. Dezember 2014.

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2004.

Böning, Holger/Siegert, Reinhart (Hrsg.): Volksaufklärung. Bibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850, 2 Bde., Stuttgart 1990ff.

Boockmann, Hartmut: Göttingen. Vergangenheit und Gegenwart einer europäischen Universität, Göttingen 1997.

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

Borchmeyer, Dieter: Weimarer Klassik. Portrait einer Epoche, Weinheim 1994.

Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter: Begutachtung durch Fachkollegen in der Wissenschaft, in: *Stefanie Schwarz/Ulrich Teichler (Hrsg.)*: Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung, Frankfurt a. M. 2003, S. 207-226.

Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter: Reliability, Fairness, and Predictive Validity of the Peer Review Process for the Selection of Research Fellowship Recipients of the Boehringer Ingelheim Fonds, in: *Barbara M. Kehm (Hrsg.)*: Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 365-376.

Borsche, Tilman: Wilhelm von Humboldt, München 1990.

Bosetti, Annette/Schröder, Lothar: NRW-Kultur- und Wissenschaftsministerin „Land muss Theater stärker unterstützen", in: Kölnische Rundschau vom 21. Juli 2017.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Rosenheim 1971.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: *Kreckel, Reinhard (Hrsg.)*: Soziale Ungleichheiten, soziale Welt, Göttingen 1983, S. 183-189.

Bracher, Karl Dietrich: Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie, Villingen 1955.

Bracher, Karl Dietrich (Hrsg.): Die Weimarer Republik 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn 1987.

Bracher, Karl Dietrich et al. (Hrsg.): Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur Politik und Zeitgeschichte, 2. Aufl., Düsseldorf 1993.

Bracher, Karl Dietrich: Politik und Zeitgeist. Tendenzen der siebziger Jahre, in: *Karl Dietrich Bracher et al. (Hrsg.)*: Republik im Wandel. Die Ära Brandt, Stuttgart 1986, S. 285-406.

Brackmann, Hans-Jürgen: Akkreditierung. Ein Arbeits- und Lernprozess, in: Die neue Hochschule 5 (2003), S. 9-12.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Brandl, Hartwig/Gunzer, Daniel: ECTS. Die Workload-Problematik, in: *Paul Kellermann et al. (Hrsg.)*: Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster, Wiesbaden 2009, S. 163-172.

Brandt, Andreas: Weltbürgertum und Nationalidee in Fichtes Bildungskonzept, in: *Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.)*: Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 59-68.

Brandt, Harm-Hinrich/Stickler, Matthias (Hrsg.): Der Burschen Herrlichkeit. Geschichte und Gegenwart des studentischen Korporationswesens, Würzburg 1998.

Brandt, Harm-Hinrich: Studentische Korporationen und politisch-sozialer Wandel – Modernisierung und Antimodernismus, in: *Wolfgang Hardtwig/Harm-Hinrich Brandt (Hrsg.)*: Deutschlands Weg in die Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert, München 1993, S. 122-143.

Brandt, Sebastian: Universität und Öffentlichkeit in der Expansions- und Reformphase des deutschen Hochschulwesens (1955-1967), in: *Sebastian Brandt et al. (Hrsg.)*: Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart 2014, S. 115-140.

Braun, Stefan/Bohsem, Guido: Früchte des Zorns, in: Süddeutsche Zeitung vom 10. Mai 2010.

Bräuninger, Thomas/Debus, Marc: Parteienwettbewerb in den deutschen Bundesländern, Wiesbaden 2012.

Braun-Thürmann, Holger: Wandel der Wissensproduktion, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 71-88.

Breitbach, Michael/Güttner, Andrea: Strategische Mittelvergabe für Hochschulen. Zur Konstruktion umfassender Mittelverteilungssysteme in Deutschland, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1 (2008), S. 74-88.

Bretschneider, Falk/Pasternack, Peer: Handwörterbuch der Hochschulreform, Bielefeld 2005.

Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, 2. Aufl., Bielefeld 2007.

Brodkorb, Mathias: Gebt die Hochschulen den Professoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. April 2016.

Buch, Florian et al.: Zwei Jahre Juniorprofessur. Analysen und Empfehlungen, Gütersloh 2004.

Buchholz, Kai et al.: Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich, Berlin 2009, in: www.e-fi.de/fileadmin/Studien/StuDIS2009/EFI-Bericht-WZB_rev_Febr09.pdf.

Bunia, Remigius: Unzufrieden und unsicher. Empirische Ergebnisse zur Juniorprofessur, in: Forschung & Lehre 9 (2014), S. 714-716.

Burger, Reiner: Das optimierte Demokratieprinzip, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Juni 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Burger, Reiner: Die jüngste Rektorin, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 5. März 2015.

Burger, Reiner: Düsseldorfer Kugel-Chaos-Tage, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. April 2011.

Burger, Reiner: Ein multipler Skandal, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Mai 2011.

Burger, Reiner: Grüne kritisieren Hochschulgesetz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. März 2014.

Burger, Reiner: Hannelore Kraft ernennt Minister ihres Kabinetts, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16. Juli 2010.

Burger, Reiner: Lehren aus „Guttenberg", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Dezember 2011.

Burger, Reiner: NRW leuchtet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2017.

Burger, Reiner: Ohne Not in Not. Nordrhein-Westfalens Wissenschaftsministerin greift in die Hochschulautonomie ein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. Januar 2014.

Burger, Reiner: Ran an die Wahlversprechen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2017.

Burger, Reiner: Weiter Kritik an Hochschulgesetz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. Juni 2014.

Burger, Reiner: Wissenschaftler gegen „Rückfall in Regulierungswut", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. Januar 2014.

Burleigh, Michael: Germany turns Eastwards. A Study of Ostforschung in the Third Reich, Cambridge 1988.

Burkhardt , Anke: Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fokus der Hochschulpolitik, in: *Anke Burkhardt/Sigrun Nickel (Hrsg.)*: Die Juniorprofessur. Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich, Baden-Baden 2015, S. 33-56.

Burmeister, Karl-Heinz: Das Studium der Rechte im Zeitalter des Humanismus im deutschen Rechtsbereich, Wiesbaden 1974.

Burs, Matthias/Schuch, Thomas: Hochschulentwicklung und Studierende in Deutschland und Heidelberg, in: *Peter Meusburger/Thomas Schuch (Hrsg.)*: Wissenschaftsatlas Heidelberg, Heidelberg 2011, S. 258-261.

Busch, Alexander: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten, Stuttgart 1959.

Clark, Burton R.: Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation, Bingley 1998.

Clark, Burton R.: The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective, Berkley 1983.

Classen, Peter: Zur Geschichte der „akademischen Freiheit", vornehmlich im Mittelalter, in: Historische Zeitschrift 232 (1981), S. 529-553.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Charle, Christophe: Patterns, in: *Walter Rüegg (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. III: Universities in the Nineteenth and early Twentieh Century (1800-1945), Cambridge 2004, S. 33-81.

Charle, Christophe/Schriewer, Jürgen: Prosopographie und Vergleich und ihr Beitrag zur europäischen Hochschulgeschichte/Pour une histoire prosopographique comparée des Universités Européennes, in: *Jürgen Schriewer et al. (Hrsg.)*: Sozialer Raum und akademische Kulturen/A la recherche de l'espace universitaire europeén. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert/Etudes sur l'enseignement supérieur aus XUXe et XXe siècle, Frankfurt a. M. 1993, S. 10-41.

CHE: Check Hochschulleitungen in Deutschland, Update 2021, Gütersloh 2021, in: https://www.che.de/download/hochschulleitung-deutsch-land/?ind=1614864126376&filename=1614864126wpdm_CHECK_Hochschulleitung_in_Deutschland_Update_2021.pdf&wpdmdl=16703&refresh=60420150c98261614938448.

Christ, Michaela/Suderland, Maja (Hrsg.): Soziologie und Nationalsozialismus. Positionen, Debatten, Perspektiven, Berlin 2014.

Christians, Heiko: Gesamtgesellschaftlicher Registerwechsel. „Bildung" aus medienkulturgeschichtlicher Perspektive, in: Forschung & Lehre 6 (2018), S. 496-499.

Cludius, Stefan: Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik, Frankfurt a. M. 1995.

Cobb, James Dennis: The forgotten reforms. Non-Prussian Universities 1797-1817, Madison 1980.

Connelly, John: Humboldt im Staatsdienst. Ostdeutsche Universitäten 1945-1989, in: *Mitchell G. Ash (Hrsg.)*: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien 1999, S. 80-104.

Conrad, Anne et al. (Hrsg.): Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert, Hamburg 1998.

Corbett, Anne: Higher Education as a Form of European Integration. How Novel Is the Bologna Pro-cess, in: ARENA Working Paper 15 (2006).

Corbett, Anne: Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Higher Education Policy, 1955-2005, New York 2005.

Dahn, Hans-Werner/Hein, Dieter (Hrsg.): Bürgerliche Werte um 1800, Köln 2005.

Dahmler, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim 1968.

Dahrendorf, Ralf: Bildung bleibt Bürgerrecht, in: *Hellmut Becker et al. (Hrsg.)*: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 63-71.

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

Dahrendorf, Ralf: Innovation und Solidarität. Bericht des Vorsitzenden der Zukunftskommission, Düsseldorf 2009.

Dahrendorf, Ralf: Konstanz. Der „süße Anachronismus". Eine persönliche Notiz zum 10. Geburtstag der Universität Konstanz, in: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen 1/2 (1976), S. 14-24.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Daniels, Judith: Endlos befristet, in: Forschung & Lehre 12 (2014), S. 986-987.

Dannemann, Christopher (Hrsg.): Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1973.

Daum, Andreas W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, München 1998.

Däumichen, Klaus: Entwicklungsprobleme der Hochschulforschung, in: *Hansgünter Meyer (Hrsg.)*: Intelligenz, Wissenschaft und Forschung in der DDR, Berlin/New York 1990, S. 141-157.

de Boer, Harry et al.: On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany, in: *Dorothea Jansen (Hrsg.)*: New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration, Dordrecht 2007, S. 137-152.

Decker, Frank: Koalitionssignale. Ein von der Koalitionstheorie zu Unrecht vernachlässigter Faktor?, in: *Frank Decker/Eckhard Jesse (Hrsg.)*: Die deutsche Koalitionsdemokratie vor der Bundestagswahl 2013, Baden-Baden 2013, S. 75-96.

Defrance, Corine: Les alliés occidentaux et les universités allemandes, 1945-1949, Paris 2000.

Deichmann, Ute: Biologen unter Hitler. Vertreibung, Karrieren, Forschung, Frankfurt a. M. 1992.

Demandt, Alexander: Stationen europäischer Geistesgeschichte, in: *Alexander Demandt (Hrsg.)*: Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Köln 1999, S. 303-318.

Detmer, Hubert: Black Box und Mythos W, in: Forschung & Lehre 1 (2011), S. 38-39.

Detmer, Hubert: Die „reale" W-Besoldung, in: Forschung & Lehre 1 (2021), S. 20-22.

Detmer, Hubert/Böcker, Johanna: Akkreditierung. Rechtswidrig, zu teuer, fraglicher Nutzen, in: Forschung & Lehre 12 (2016), S. 336.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE 1986, Weinheim 1987.

Deutsches Studentenwerk: 1921-2001. 80 Jahre Deutsches Studentenwerk, Bonn/Berlin 2002.

Dietz, Pavel et al.: Randomized Response Estimates for the 12-Month Prevalence of Cognitive-Enhancing Drug Use in University Students, in: Pharmacotherapy 1 (2013), S. 44-50.

Dippel, Lydia: Wilhelm von Humboldt. Ästhetik und Anthropologie, Würzburg 1990.

Dirks, Walter: Der restaurative Charakter der Epoche, in: Frankfurter Hefte 5 (1950), S. 942-954.

Döbert, Hans: Deutschland, in: *Hans Döbert et al. (Hrsg.)*: Die Bildungssysteme Europas, 3. vollst. überarb. und erw. Aufl., Baltmannsweiler 2010, S. 175-203.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Dohmen, Dieter/Krempkow, Rene: Die Entwicklung der Hochschulfinanzierung von 2000 bis 2025, St. Augustin 2014.

Dohmen, Dieter/Wrobel, Lena: Instabile Lage. Universitäten inzwischen zu 50 Prozent aus temporären Mitteln finanziert, in: Forschung & Lehre 5 (2018), S. 394-399.

Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 5. Aufl., München 1965.

Donoghue, Frank: The last Professors. The Corporate University and the Fate of Humanities, Fordham 2008.

Döring, Herbert: Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewußtsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik, Meisenheim a. G. 1975.

Dörpinghaus, Andreas et al.: Einführung in die Theorie der Bildung, 4. Aufl., Darmstadt 2012.

Dörr, Volker C.: Weimarer Klassik, Paderborn 2007.

Drehsen, Volker/Sparn, Walther (Hrsg.): Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900, Berlin 1996.

Drewek, Peter: Bildungssysteme und Bildungsexpansion in Deutschland. Zur Entwicklung ihres Verhältnisses im historischen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik 6 (2001), S. 811-818.

Drilhon, Gabriel: Choosing Priorities in Science and Technology, Paris 1991.

Droit, Emmanuel: Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989), Köln 2014.

Düwell, Kurt: Staat und Wissenschaft in der Weimarer Epoche. Zur Kulturpolitik des Ministers C.H. Becker, in: Historische Zeitschrift, Beiheft 1 (1971), S. 31-74.

Edler, Jakob/Kuhlmann, Stefan: Integration of European Research Systems. A Multidimensional Phenomena, in: *Jansen, Dorothea (Hrsg.)*: Towards a European Reserach Area. Proceedings of a Research Conference at the German Research Institute for Public Administration Speyer, Baden-Baden 2012, S. 71-93.

Ehlers, Joachim: Paris. Die Entstehung der europäischen Universität, in: *Alexander Demandt (Hrsg.)*: Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Köln 1999, S. 75-90.

Eichler, Martin: Die Wahrheit des Mythos Humboldt, in: Historische Zeitschrift 294 (2012), S. 59-78.

Elias, Norbert: Die höfische Gesellschaft, Neuwied 1969.

Elken, Mari et al.: European Integration and the transformation of higher education, Olso 2011.

Ellwein, Thomas: Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 87-109.

Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1992.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

El-Mafaalani, Aladin: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft, Köln 2020.

Encyclopedia Britannica (Hrsg.): The New Encyclopedia Britannica in 30 volumes, volume 10, 15. Aufl., Chicago 1976.

Enders, Jürgen: Hochschulen und Fachhochschulen, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 443-456.

Enders, Jürgen/Schimank, Uwe: Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit, in: *Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hrsg.)*: Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden 2001, S. 159-178.

Engelhardt, Ulrich: „Bildungsbürgertum". Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts, Stuttgart 1986.

Engelsing, Rolf: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit, in: *Rolf Engelsing (Hrsg.)*: Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten, Göttingen 1973, S. 112-154.

Erhardt, Manfred: Mehr Qualität und Leistung durch Wettbewerb und Eigenverantwortung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 26 (2002), S. 3-6.

Erhardt, Manfred/Müller-Böling, Detlef: Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell), Essen 1998.

Erk, Jan: Federal Germany and Its Non-Federal Society. Emergence of an All-German Educational Policy in a System of Exclusive Provincial Jurisdiction 2 (2003), S. 295-317.

Erkkilä, Tero: Global University Rankings, transnational policy discourse and higher education in Euro-pe, in: European Journal of Education 1 (2014), S. 91-101.

Esch, Arnold: Die Anfänge der Universität im Mittelalter, in: *Arnold Esch (Hrsg.)*: Zeitalter und Menschenalter. Der Historiker und die Erfahrung vergangener Gegenwart, München 1994, S. 93-114.

Eschenburg, Theodor: Aus dem Universitätsleben vor 1933, in: *Andreas Flitner (Hrsg.)*: Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus, Tübingen 1965, S. 24-46.

Eulenburg, Franz: Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart, Leipzig 1904.

Europäische Kommission (Hrsg.): Die Zusammenarbeit im Bildungsbereich der Europäischen Union, Luxemburg 1994.

Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch „Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft", Luxemburg 1996.

Eyermann, Bernd: Das neue NRW-Kabinett. Dünne Personaldecke, in: Bonner Generalanzeiger vom 16. Juli 2010.

F.A. Brockhaus (Hrsg.): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 2. Bd., Wiesbaden 1967.

F.A. Brockhaus (Hrsg.): Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 19. Bd., Wiesbaden 1974.

Fähndrich, Sabine/Schmidt, Uwe (Hrsg.): Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fahrenbach, Helmut: Nationalsozialismus und der Neuanfang „westdeutscher Philosophie" 1945-1950, in: *Walter H. Pehle/Peter Sillem (Hrsg.)*: Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?, Frankfurt a. M. 1992, S. 99-112.

Fath, Markus (Hrsg.): Bildung und Ethik. Beiträge und Perspektiven jenseits disziplinärer Grenzen, Berlin 2013.

Farias, Victor: Heidegger und der Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1989.

Faust, Anselm: Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund. Studenten im Nationalsozialismus und in der Weimarer Republik, 2. Bde, Düsseldorf 1973.

Faust, Anselm: Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932/33, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980, S. 31-49.

Faust, Anselm: „Überwindung des jüdischen Intellektualismus und der damit verbundenen Verfallserscheinungen im deutschen Geistesleben". Der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund, in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 107-114.

Faye, Emmanuel: Heidegger. Die Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie, Berlin 2009.

Fecher, Benedikt et al.: Bedeutung ist keine Klickzahl, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Juli 2019.

Federkeil, Gero/Buch, Florian: Fünf Jahre Juniorprofessur. Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung, Gütersloh 2007.

Feist, Ursula/Hoffmann, Hans-Jürgen: Die nordrhein-westfälische Landtagswahl vom 22. Mai 2005. Schwarz-Gelb löst Rot-Grün ab, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 1 (2006), S. 163-182.

Fenske, Hans: Gelehrtenpolitik im liberalen Südwesten 1830-1880, in: *Gustav Schmidt/Jörn Rüsen (Hrsg.)*: Gelehrtenpolitik und politische Kultur in Deutschland 1830-1930, Bochum 1986, S. 39-58.

Ferullo, Stephen C.: The origins of the University. The schools of Paris and their Critics 1100-1215, Stanford 1985.

Finetti, Marco: Die Zukunft gepackt. Finanzsicherheit für NRW-Unis, in: Süddeutsche Zeitung vom 21. August 2006.

Finetti, Marco: Unis werden selbstständig, in: Süddeutsche Zeitung vom 26. Oktober 2006.

Fischer, Hermann: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Berlin 2001.

Fischer, Sebastian et. al.: Rent a Rüttgers. Im Schattenreich des Sponsoring, in: Spiegel online vom 23. Februar 2010.

Flasch, Kurt: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch, Berlin 2000.

Flaschendräger, Werner/Steiger, Günter (Hrsg.): Magister und Scholaren. Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick, Leipzig 1981.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Flink, Tim: EU-Forschungspolitik. Von der Industrieförderung zu einer paneuropäischen Wissenschaftspolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 79-97.

Florack, Martin: Transformation der Kernexekutive. Eine neo-institutionalistische Analyse der Regierungsorganisation in NRW 2005-2010, Wiesbaden 2013.

Flügel, Wolfgang/Dornheim, Stefan: Die Universität als Jubiläumsmultiplikator in der Frühen Neuzeit. Akademiker und die Verbreitung des historischen Jubiläums, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 51-70.

Foders, Federico: Bildungspolitik für den Standort D, Heidelberg 2001.

Fohrmann, Jürgen: Stellungswechsel. Eine Art persischer Brief an unbestimmte Adressen, in: Merkur, April 2017, S. 27-40.

Forschungsgruppe Wahlen: Blitzumfrage zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen vom 13. Mai 2012.

Forschungsgruppe Wahlen: Politbarometer-Extra Nordrhein-Westfalen, KW 18/2012.

Forschungsgruppe Wahlen: Wahl in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Landtagswahl vom 14. Mai 2017, Mannheim 2017.

Fraenkel-Haeberle, Cristina: Die Universität im Mehrebenensystem. Modernisierungsansätze in Deutschland, Italien und Österreich, Tübingen 2014.

Francois, Etienne et al. (Hrsg.): 1968 – ein europäisches Jahr?, Leipzig 1997.

Fränz, Peter/Schulz-Hardt, Joachim: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)*: Einheit in Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied 1998, S. 177-228.

Fraunholz, Uwe/Schramm, Manuel: Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 25-44.

Freese, Rudolf: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Humanitätsidee, in: *Rudolf Hoberg (Hrsg.)*: Sprache und Bildung. Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts, Darmstadt 1987, S. 13-52.

Freimuth, Axel: Zerstörerische Ignoranz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. Dezember 2013.

Frese, Matthias et al. (Hrsg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn 2003.

Frei, Norbert: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest, München 2008.

Freiger, Stephan: Die Bedeutung der Bundesassistentenkonferenz für die Gesamthochschulentwicklung, in: *Stephan Freiger et al. (Hrsg.)*: Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Zukunft? Bundesassistentenkonferenz. Hochschulentwicklung. Junge Wissenschaftler heute, Kassel 1986, S. 75-97.

Fried, Johannes: In den Netzen der Wissensgesellschaft. Das Beispiel des mittelalterlichen Königs- und Fürstenhofs, in: *Johannes Fried/Thomas Kailer (Hrsg.)*: Wissenskulturen Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin 2003, S. 141-193.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Fried, Johannes/Kailer, Thomas: Einleitung. Wissenskultur(en) und gesellschaftlicher Wandel. Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, in: *Johannes Fried/Thomas Kailer (Hrsg.)*: Wissenskulturen Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin 2003, S. 7-19.

Friedman, George: The political philosophy of Frankfort School, Ithaca 1981.

Friedrich, Markus: Die Grenzen der Vernunft. Theologie, Philosophie und gelehrte Konflikte am Beispiel des Helmstedter Hofmannsstreits und seiner Wirkungen auf das Luthertum um 1600, Göttingen 2004.

Fröhlich, Gerhard: Anonyme Kritik. Peer Review auf dem Prüfstand der Wissenschaftsforschung, in: Medizin, Bibliothek, Information 3 (2003), S. 33-39.

Fuchs, Marek/Sixt, Michaela: Zur Verwertung von Hochschulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Die erste berufliche Position der Bildungsaufsteiger unter den Hochschulabsolventen, in: *Barbara M. Kehm (Hrsg.)*: Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 81-95.

Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R.: Bildungspolitik in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen 2000.

Führ, Christoph: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 1-24.

Führ, Christoph: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 69-86.

Fuhrmann, Manfred: Wilhelm von Humboldt und die Berliner Universität, in: *Helmut Bachmeier/Ernst Peter Fischer (Hrsg.)*: Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität, Konstanz 1997, S. 29-45.

Funke, Manfred: Republik im Untergang. Die Zerstörung des Parlamentarismus als Vorbereitung der Diktatur, in: *Karl Dietrich Bracher (Hrsg.)*: Die Weimarer Republik 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn 1987, S. 505-531.

Funke, Manfred: Universität und Zeitgeist im Dritten Reich. Eine Betrachtung zum politischen Verhalten von Gelehrten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 12 (1986), S. 3-14.

Furck, Carl-Ludwig: Grund- und Rahmenbedingungen, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 27-34.

Fürst, Andreas: Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten, Frankfurt a. M. 1999.

Füssel, Marian: Akademische Lebenswelt und gelehrter Habitus. Zur Alltagsgeschichte des deutschen Professors im 17. und 18. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 10 (2007), S. 35-51.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Füssel, Marian: Die inszenierte Universität. Ritual und Zeremoniell als Gegenstand der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 19-33.

Füssel, Marian: Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Repräsentation und Konflikt an der Universität in der frühen Neuzeit, Darmstadt 2006.

Füssel, Marian: Ritus Promotionis. Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und Staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert, Basel 2007, S. 411-450.

Gaethgens, Christiane: Wie soll man anders Qualität sichern?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. April 2014.

Gall, Lothar: Bürgertum in Deutschland, Berlin 1998.

Gall, Lothar: Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft, München 1993.

Gall, Lothar: Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt, Berlin 2011.

Gallwas, Hans-Ulrich: Bildungsföderalismus in der Europäischen Gemeinschaft unter rechtlichen Aspekten, München 1991.

Ganghoff, Steffen et al.: Flexible und inklusive Mehrheiten? Eine Analyse der Gesetzgebung der Minderheitsregierung in NRW, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 4 (2012), S. 887-900.

Gangl, Manfred/Raulet, Gérard (Hrsg.): Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik. Zur politischen Kultur einer Gemengelage, Frankfurt a. M. 1994.

Ganten, Detlev: Universität und Kunst. Der Dreiklang aus Wissenschaft, Kunst und Humanität, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 5 (2002), S. 13-15.

Gassert, Philipp: Das kurze „1968" zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur: Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre, in: H-Soz-Kult vom 30. April 2010, http://www.hsozkult.de/literaturereview/id/forschungsberichte-1131.

Gay, Peter: Die Republik der Außenseiter, Frankfurt a. M. 1987.

Geier, Manfred: Die Brüder Humboldt. Eine Biografie, Hamburg 2009.

Geier, Manfred: Wilhelm von Humboldts „Bildungsbetrieb". Über die organische Natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen, in: *Ute Tintemann/Jürgen Trabant (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Universalität und Individualität, Paderborn 2012, S. 55-66.

Geissler, Gert/Wiegemann, Ulrich: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse, Frankfurt a. M 1996.

Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, 3, grundl. überarb. Aufl., Opladen 2002.

Georg, Werner et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin 2017, in: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Geppert, Dominik/Hacke, Jens (Hrsg.): Streit um den Staat. Intellektuelle Debatten in der Bundesrepublik 1960-1980, Göttingen 2008.

Gerber, Hans: Universitäten und Hochschulen, in: *Erwin von Beckerath et al. (Hrsg.)*: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, 10. Band, Göttingen 1959, S. 471-486.

Gerber, Sascha et al.: Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 93-122.

Gerhards, Jürgen: Die neue soziale Ungleichheit im Mittelbau, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10. September 2014.

Gibbons, Michael et al.: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London 1994.

Gilcher-Holtey, Ingrid: Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, 3. Aufl., München 2003.

Giles, Geoffrey J.: Die Idee der politischen Universität. Hochschulreform nach der Machtergreifung, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980, S. 50-60.

Girnus, Wolfgang/Meier, Klaus: Forschungsakademien in der DDR. Modelle und Wirklichkeit, Leipzig 2014.

Gladen, Paulgerhard: Die deutschsprachigen Korporationsverbände, Hilden 2008.

Glaeßner, Gert-Joachim (Hrsg.): Die DDR in der Ära Honecker. Politik, Kultur, Gesellschaft, Opladen 1988.

Gläser, Jochen: Evaluationsbasierte Forschungsfinanzierung und ihre Folgen, in: *Renate Mayntz et al. (Hrsg.)*: Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld 2008, S. 145-170.

Gläser, Jochen/Lange, Stefan: Wissenschaft, in: *Arthur Benz et al. (Hrsg.)*: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden 2007, S. 437-451.

Gläser, Jochen/von Stuckrad, Thima: Reaktionen auf Evaluationen. Die Anwendung neuer Steuerungs-instrumente und ihre Grenzen, in: *Edgar Grande et al. (Hrsg.)*: Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation, externe Anforderungen, Medialisierung, Bielefeld 2013, S. 73-94.

Glotz, Peter: Ein Plädoyer gegen Bildungs-Notalgie, in: *Hellmut Becker et al. (Hrsg.)*: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 53-62.

Göhler, Gerhard/Zeuner, Bodo (Hrsg.): Kontinuitäten und Brüche in der deutschen Politikwissenschaft, Baden-Baden 1991.

Goldschmidt, Dietrich: Hochschulpolitik, in: *Wolfgang Benz (Hrsg.)*: Die Bundesrepublik Deutschland, Band 2: Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1983, S. 354-389.

Goldschmidt, Nils: Der Freiburger universitäre Widerstand und die studentische Widerstandsgruppe KAKADU, in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 143-157.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Goebels, Wilfried: In zehn Jahren doppelt so viel Geld, in: General-Anzeiger vom 22. Februar 2014.

Goebels, Wilfried/Onkelbach, Christopher: Ministerin Schulze entschärft Hochschulgesetz nach Kritik, in: Der Westen vom 17. März 2014, https://www.derwesten.de/politik/ministerin-schulze-entschaerft-hochschulgesetz-nach-kritik-id9128017.html.

Goede, Arnt: Adolf Rein und die „Idee der Politischen Universität", Berlin 2008.

Goez, Elke: Papsttum und Kaisertum im Mittelalter, Darmstadt 2009.

Gollbach, Michael: Die Wiederkehr des Weltkriegs in der Literatur. Zu den Frontromanen der späten zwanziger Jahre, Kronberg i. Ts. 1978.

Görtemaker, Manfred: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart, München 2004.

Grabmann, Martin: Die Geschichte der scholastischen Methode. Zweiter Band: Die scholastische Methode im 12. und im beginnenden 13. Jahrhundert, Freiburg 1911 (ND Darmstadt 1961).

Grafton, Anthony/Jardine, Lisa: From Humanism to the Humanities. The Institutionalizing of the Libeal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-century Europe, Harvard 1987.

Grigat, Felix: Der Tod des Peer Review, in: Forschung & Lehre 6 (2007), S. 336.

Grigat, Felix: Student 2014. Fördert die Bologna-Struktur die Entpolitisierung?, in: Forschung & Lehre 12 (2014), S. 980-983.

Grimm, Dieter: Die „Neue Rechtswissenschaft". Über Funktion und Formation nationalsozialistischer Jurisprudenz, in: *Peter Lundgreen (Hrsg.)*: Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 31-54.

Grimm, Gunther E.: Literatur und Gelehrtentum in Deutschland. Untersuchungen zum Wandel ihres Verhältnisses vom Humanismus bis zur Frühaufklärung, Tübingen 1983.

Grothe, Ewald: „Strengste Zurückhaltung und unbedingter Takt". Der Verfassungshistoriker Ernst Rudolf Huber und die NS-Vergangenheit, in: *Eva Schumann (Hrsg.)*: Kontinuitäten und Zäsuren. Rechtswissenschaft und Justiz im „Dritten Reich" und in der Nachkriegszeit, Göttingen 2008, S. 327-348.

Grunden, Timo: Düsseldorf ist nicht Magdeburg, oder doch? Zu Stabilität und Handlungsfähigkeit der Minderheitsregierung in Nordrhein-Westfalen, Duisburg/Essen 2011.

Grundmann, Herbert: Litteratus – illitteratus. Der Wandel einer Bildungsnorm vom Altertum zum Mittelalter, in: *Herbert Grundmann (Hrsg.)*: Ausgewählte Aufsätze, Stuttgart 1978, S. 1-66.

Grundmann, Herbert: Vom Ursprung der Universität im Mittelalter, Berlin 1957.

Gründer, Karlfried: Die Bedeutung der Philosophie in der Bildung des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert, in: *Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2 Bildungswissen und Bildungsgüter, Stuttgart 1990, S. 47-56.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Grüttner, Michael/Kinas, Sven: Die Vertreibung von Wissenschaftlern aus den deutschen Universitäten 1933-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 55 (2007), S. 123-186.

Grüttner, Michael: Die „Säuberung" der Universitäten. Entlassungen und Relegationen aus rassistischen oder politischen Gründen, in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 23-39.

Grüttner, Michael: Schlussüberlegungen. Universität und Diktatur, in: *John Connelly/Michael Grüttner (Hrsg.)*: Zwischen Autonomie und Anpassung. Universitäten in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts, Paderborn 2003, S. 265-276.

Grüttner, Michael: Studenten im Dritten Reich, Paderborn 1995.

Gülker, Silke/Böhmer, Susan: Nachwuchspolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 176-192.

Guston, David/Keniston, Keneth (Hrsg.): The Fragile Contract. University Science and Federal Government, Cambridge 1994.

Gutschmidt, Holger: Von der „Idee der Universität" zur „Zukunft unserer Bildungsanstalten". Bildungsbegriff und Universitätsgedanke in der deutschen Philosophie von Schiller bis Nietzsche, in: *Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.)*: Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 149-167.

Gutschmidt, Holger: „Bildungsanstalten" beim frühen Nietzsche. Die Universitätsidee Nietzsches zwischen Fichte und Humboldt, in: Nietzscheforschung 12 (2005), S. 97-109.

Haar, Ingo: Historiker im Nationalsozialismus. Deutsche Geschichtswissenschaft und der „Volkstumskampf" im Osten, 2, durchges. und verbess. Aufl., Göttingen 2002.

Habermas, Jürgen: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt 1969.

Habermas, Jürgen: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den „öffentlichen Vernunftgebrauch" religiöser und säkularer Bürger, in: *Jürgen Habermas (Hrsg.)*: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, S. 119-154.

Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zur Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1962.

Habermas, Jürgen: Verwissenschaftlichte Politik in demokratischen Gesellschaften, in: *Helmut Krauch et al. (Hrsg.)*: Forschungsplan. Eine Studie über Ziele und Strukturen amerikanischer Forschungsinstitute, München 1966, S. 130-144.

Habermas, Jürgen: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung (1963), in: *Jürgen Habermas (Hrsg.)*: Kleine politische Schriften (I-IV), Frankfurt a. M. 1981, S. 101-119.

Habermas, Jürgen et al.: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten, Neuwied a. R. 1960.

Hacke, Jens: Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik, Göttingen 2006.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Häde, Ulrich: Die Föderalismusreform I. Eine Zwischenbilanz, in: *Hermann Gröhe et al. (Hrsg.)*: Föderalismusreform in Deutschland. Wege zur Stärkung des Parlamentarismus, St. Augustin 2009, S. 35-46.

Hahn, Karola: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien, Wiesbaden 2004.

Hamann, Richard et al. (Hrsg.): Marburger Hochschulgespräche, 12. bis 15. Juni 1946. Referate und Diskussionen, Frankfurt a. M. 1947.

Hammerstein, Notker: Aus dem Freundeskreis der „Weißen Rose". Otmar Hammerstein – eine biographische Erkundung, Göttingen 2014.

Hammerstein, Notker: Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, München 2003.

Hammerstein, Notker: Die Deutsche Forschungsgemeinschaft in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Wissenschaftspolitik in Republik und Diktatur, München 1999.

Hammerstein, Notker: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M, Bd. 1: Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule 1914-1950, Neuwied 1989.

Hammerstein, Notker: Die Obrigkeiten und die Universitäten: Ihr Verhältnis im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: *Andrea Romano/Jacques Verger (Hrsg.)*: I poteri politici e il mondo universitario (XIII-XX secolo), Messina 1994, S. 135-148.

Hammerstein, Notker: Epilog, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005, S. 565-583.

Hammerstein, Notker: Epilogue. Universities and War in the Twentieth Century, in: *Walter Rüegg (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. III: Universities in the Nineteenth and early Twentieh Century (1800-1945), Cambridge 2004, S. 637-672.

Hammerstein, Notker: Humanismus und Universitäten, in: *August Buck (Hrsg.)*: Die Rezeption der Antike. Zum Problem der Kontinuität zwischen Mittelalter und Renaissance, Hamburg 1981, S. 23-39.

Hammerstein, Notker: Innovation und Tradition. Akademien und Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Historische Zeitschrift 278 (2004), S. 591-623.

Hammerstein, Notker: Jubiläumsschrift und Alltagsarbeit. Tendenzen bildungsgeschichtlicher Literatur, in: Historische Zeitschrift 236 (1983), S. 601-633.

Hammerstein, Notker: Relations with authority, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in early modern Europe (1500-1800), Cambridge 2003, S. 113-153.

Hammerstein, Notker: Universitäten, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 369-400.

Hammerstein, Notker: Universitäten und Reformation, in: Historische Zeitschrift 258 (1994), S. 339-357.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hammerstein, Notker: Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation, in: Historische Zeitschrift 241 (1985), S. 287-328.

Handel, Kai: Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern, CHE- Arbeitspapier Nr. 65, Hannover 2005.

Hannemann, Dieter: ECTS und Workload. Zeitbemessung in Studiengängen, in: Die Neue Hochschule 6 (2003), S. 20-23.

Hanft, Anke (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied 2000.

Hardtwig, Wolfgang: Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum. Die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819, in: *M. Rainer Lepsius (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung, Stuttgart 1992, S. 19-41.

Hardtwig, Wolfgang: Krise der Universität, studentische Reformbewegung (1750-1815) und die Sozialisation der jugendlichen deutschen Bildungsschicht. Aufriß eines Forschungsproblems, in: Geschichte und Gesellschaft 11 (1985), S. 155-176.

Hardtwig, Wolfgang: Wilhelm von Humboldt, Berlin und die dezentrierte Universitätsreform, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 151-160.

Hartung, Manuel J.: Er hatte recht, in: DIE ZEIT vom 12. November 2015.

Hartung, Manuel J.: Mach's gut!, in: DIE ZEIT vom 22. Juni 2017.

Hartung, Manuel J./Pausch, Robert: Soll man Studenten zwingen, im Hörsaal zu sitzen?, in: DIE ZEIT vom 4. Januar 2018.

Hatt, Hanns et al. (Hrsg.): Paul Mikat zu Ehren, Paderborn 2013.

Hawthrone, Edward Y.: The German Universities and National Socialism, London 1937.

Hebeisen, Christian/Schmid, Thomas: De Zusato, Coloniensis diocesis. Über Herkunftsräume armer Universitätsbesucher im Alten Reich (1375 bis 1550), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 28-50.

Heiber, Helmut: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz, München 1991.

Heims, Hans-Jörg: Absage an Studiengebühren, in: Süddeutsche Zeitung vom 7. März 2006.

Heims, Hans-Jörg: Uni-Personal zieht vor Gericht, in: Süddeutsche Zeitung vom 17. Oktober 2006.

Heine, Christoph/Quast, Heiko/Spangenberg, Heike: Studiengebühren aus Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hannover 2008.

Heinelt, Hubert/Knodt, Michele (Hrsg.): Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens, Baden-Baden 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Heinemann, Manfred: 1945. Universitäten aus britischer Sicht, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952, Teil I: Die britische Zone, Hildesheim 1990, S. 41-60.

Heise, Jens: Johann Gottfried Herder zur Einführung, 2. Aufl., Hamburg 2006.

Henningsen, Manfred: Wilhelm von Humboldt, in: *Jürgen Gebhardt (Hrsg.)*: Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770-1830, München 1968, S. 131-153.

Herbold, Astrid: Kippt der NC?, in: DIE ZEIT vom 28. September 2017.

Hermann, Armin: Naturwissenschaft und Technik im Dienste der Kriegswirtschaft, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 157-167.

Hermann, Ulrich (Hrsg.): „Das pädagogische Jahrhundert". Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1981.

Hermann, Ulrich: „Mut zur Erziehung". Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221-234.

Hermann, Ulrich (Hrsg.): „Neue Erziehung" – „Neue Menschen". Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim 1987.

Hermann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991, S. 147-178.

Hermann, Ulrich: Pädagogisches Denken, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 97-133.

Hesse, Christian: Landesherrliche Amtsträger. Artisten im Beruf, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 25-51.

Hesse, Christian: Pfründen, Herrschaften und Gebühren. Zu Möglichkeiten spätmittelalterlicher Universitätsfinanzierung im Alten Reich, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005, S. 57-86.

Heydorn, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972.

Hickmann, Christoph: Schulz erklärt NRW-Wahl zum persönlichen Test, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. April 2017.

Hildebrand, Klaus: Der deutsche Eigenweg. Über das Problem der Normalität in der modernen Geschichte Deutschlands und Europas, in: *Manfred Funke et al. (Hrsg.)*: Demokratie und Diktatur. Geist und Gestalt politischer Herrschaft in Europa. Festschrift für Karl Dietrich Bracher, Bonn 1987, S. 15-34.

Hildebrand, Klaus: Universitäten im „Dritten Reich". Eine historische Betrachtung, in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 13-20.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hindemith, Gesine: Aufsicht ohne Rat. Die Universität Siegen wehrt neuen Rektor ab, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. August 2008.

Hinze, Sybille: Forschungsförderung in Deutschland, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 162-175.

Hinze, Sybille: Forschungsförderung und ihre Finanzierung, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 413-428.

Himmelmann, Beatrix: Nietzsches Idee der Bildung, in: *Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.)*: Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 191-211.

Himmelrath, Achim/Unterberg, Svantje: Unis horten Milliraden aus dem Hochschulpakt, in: https://www.spiegel.de/panorama/bildung/kritik-vom-rechnungshof-hochschulen-horten-milliarden-euro-aus-dem-hochschulpakt-a-d9f8b59f-5c64-4f05-8618-f33931800b5c.

Hirschfelder, Gunther: Biografiedesign, in: Forschung & Lehre 11 (2018), S. 933.

Hochschuldidaktisches Zentrum der TU Dortmund: Wissenschaftlicher Nachwuchs ohne Nachwuchs. Zwischenergebnisse des Projekts „Wissen- oder Elternschaft? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen in Deutschland", Dortmund 2009, in: http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/151/.

Hoenen, Maarten J. F. M.: Ars artium et scientia scientiarum. Logik an den mittelalterlichen Universitäten von Paris und im Alten Reich, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 63-82.

Hoffmann, Thomas Sören: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik, Wiesbaden 2004.

Höflechner, Walter: Bemerkungen zur Differenzierung des Fächerkanons und zur Stellung der philosophischen Fakultäten im Übergang vom 18. auf das 19. Jahrhundert, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 297-317.

Höflechner, Walter: Humboldt in Europa?, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 263-269.

Höflechner, Walter: Universität, Religion und Kirchen. Zusammenfassung, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Universität, Religion und Kirchen, Basel 2011, S. 557-564.

Hogrebe, Wolfram: Deutsche Philosophie im XIX. Jahrhundert. Kritik der idealistischen Vernunft, München 1985.

Hohn, Hans-Willy: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 457-477.

Hohn, Hans-Willy/Schimank, Uwe: Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurkonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung, Frankfurt a. M. 1990.

Höhle, Michael: Universität und Reformation. Die Universität Frankfurt (Oder) von 1506 bis 1550, Köln 2002.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hondrich, Karl-Otto: Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Macht- und Herrschaftswandel als sozio-ökonomischer Prozeß, Stuttgart 1972.

Honnefelder, Ludger et al. (Hrsg.): Albertus Magnus und die Anfänge der Aristoteles-Rezeption im Mittelalter, Münster 2005.

Hörisch, Jochen: Die ungeliebte Universität. Rettet die alma mater!, München 2006.

Horn, Annette: Nietzsches Begriff der „décadence". Kritik und Analyse der Moderne, Frankfurt a. M. 2000.

Hornberg, Sabine: Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis, Frankfurt a. M. 1999.

Hornborstel, Stefan: (Forschungs-)Evaluation, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 293-309.

Hornborstel, Stefan: (Forschungs-)Evaluation, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 243-260.

Hornborstel, Stefan: Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation, in: *Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hrsg.)*: Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. Leviathan Sonderheft, Wiesbaden 2007, S. 59-82.

Horneber, Jakob/Penz, Marco: Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. Zur Reichweite der Studierfreiheit, in: Wissenschaftsrecht 2 (2014), S. 150-172.

Hörner, Wolfgang: Bildungspolitik/Bildungswesen, in: *Uwe Andersen/Wichard Woyke (Hrsg.)*: Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 7. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 31-36.

Horst, Thomas: Zur Verfassungsmäßigkeit der Regelungen des Hochschulgesetzes NRW über den Hochschulrat, Hamburg 2010.

Huber, Ludwig: 40 Jahre Kreuznacher Hochschulkonzept, in: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik 4 (2008), S. 105-111.

Huber, Ludwig: Wie studiert man in „Bologna"? Vorüberlegungen für eine notwendige Untersuchung, in: *Barbara M. Kehm (Hrsg.)*: Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 295-308.

Hübner, Hans (Hrsg.): Geschichte der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, 1502-1977, Halle 1977.

Hüfner, Klaus et al.: Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986.

Hüfner, Klaus/Naumann, Jens: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung 1960-1967, Stuttgart 1977.

Huisman, Jeroen/van der Wende, Marijk: The EU and Bologna. Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas, in: European Journal of Education 3 (2004), S. 349-357.

Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: Studiengebühren nach dem Urteil. HoF-Arbeitsbericht 5, Wittenberg 2005.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik: Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert, Weinheim 2014.

ifo-Institut: Bildung hat Zukunft. Bildungsstudie 2017, in: https://www.ifo.de/DocDL/UI_ifo_Bildungsstudie_2017.pdf.

Irrgang, Stephanie: Scholar vagus, goliardus, ioculator. Zur Rezeption des „fahrenden Scholasten" im Mittelalter, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 51-67.

Irrgang, Stephanie: Universitätsgeschichte als Personengeschichte. Neuer Studien zur mittelalterlichen universitas, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 261-264.

Jackenkroll, Benedict/Julm, Christian: Rollenstress. Ist das Amt des Dekans eine Zumutung?, in: Forschung & Lehre 10 (2017), S. 880-881.

Jaeger, Michael: Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wir wirken formgebundene Mittelvereinbarung und Zielvereinbarungen?, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 45-65.

Jäger, Georg/Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Denken, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S. 71-103.

Jäger, Wolfgang: Die Innenpolitik der sozialliberalen Koalition 1969-1974, in: *Karl Dietrich Bracher et al. (Hrsg.)*: Republik im Wandel. Die Ära Brandt, Stuttgart 1986, S. 15-162.

Jansen, Christian: Professoren und Politik. Politisches Denken und Handeln der Heidelberger Hochschullehrer 1914-1935, Göttingen 1992.

Jansen, Dorothea: Von der Steuerung zur Governance. Wandel der Staatlichkeit?, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 39-50.

Janzarik, Birte: Die Entwicklung der Wissenschaftsfreiheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 207-226.

Jarausch, Konrad H.: Deutsche Studenten 1800-1970, Frankfurt a. M. 1984.

Jarausch, Konrad H.: Students, Society, and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism, Princeton 1982.

Jarausch, Konrad H.: Universität und Hochschule, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991, S. 313-345.

Jarausch, Konrad H.: Verkannter Strukturwandel. Die siebziger Jahre als Vorgeschichte der Probleme der Gegenwart, in: *Konrad H. Jarausch (Hrsg.)*: Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008, S. 9-26.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jeismann, Karl-Ernst: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S. 1-21.

Jesse, Eckhard: Die Parteien nach der Bundestagswahl im September 2009 und vor der nordrhein-westfälischen Landtagswahl im Mai 2010, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 59 (2010), S. 19-27.

Jesse, Eckhard: Wahlen 2005, in: *Uwe Backes/Eckhard Jesse (Hrsg.)*: Jahrbuch Extremismus & Demokratie 18 (2006), S. 113-127.

Jesse, Eckhard: Wahlen 2010, in: *Uwe Backes/Eckhard Jesse (Hrsg.)*: Jahrbuch Extremismus & Demokratie 23 (2011), S. 129-139.

Jesse, Eckhard: Wahlen 2012, in: *Uwe Backes et al. (Hrsg.)*: Extremismus & Demokratie 25 (2013), S. 97-111.

Jesse, Eckhard: Wahlen 2017, in: *Uwe Backes et al. (Hrsg.)*: Jahrbuch Extremismus & Demokratie 30 (2018), S. 103-124.

Jesse, Eckhard/Lang, Jürgen P.: DIE LINKE – eine gescheiterte Partei?, München 2012.

Jesse, Eckhard/Schmidt, Manfred G.: Habilitation? Habilitation! Ein Plädoyer, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 440-442.

Jessen, Ralph: Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Die ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära, Göttingen 1999.

Jessen, Ralph: Wissenschaftsfreiheit und kommunistische Diktatur in der DDR, *in: Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 186-206.

Jessen, Ralph: Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: *Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate (Hrsg.)*: Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Weilerswist 2004, S. 209-231.

Jödicke, Frank/Schlembach, Christopher: Die Universität und ihre Managerial-Bürokratie. Ein Gespräch mit Wolfgang Müller-Funk, in: *Jödicke, Frank et al. (Hrsg.)*: Bürokratiepolitiken, Wien 2021, S. 149-159.

Joffe, Josef: Goodbye Humboldt?, in: DIE ZEIT vom 13. Juli 2017.

Johannsen, Jochen: Geschichte als Menschheitsbildung. Johann Gottfried Herders historische Anthropologie und die ausgeweitete Moderne, Witten/Herdecke 2004.

John, Jürgen: Geistiger Neubeginn? Eine Jenaer Denkschrift 1945 über die Rolle der deutschen Intelligenz, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 13 (2010), S. 193-219.

John, Jürgen: „Not deutscher Wissenschaft“? Hochschulwandel, Universitätsidee und akademischer Krisendiskurs in der Weimarer Republik, in: *Michael Grüttner et al. (Hrsg.)*: Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010, S. 107-140.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Jung, Rudolf/Kaegbein, Paul (Hrsg.): Dissertationen in Wissenschaft und Bibliotheken, München 1970.

Junker, Klaus: Utopisch? Akkreditierung als universitäre Mitbestimmung, in: Forschung & Lehre 4 (2017), S. 314-315.

Kaehler, Siegfried A.: Wilhelm von Humboldt und der Staat. Ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800, München 1927.

Kaelble, Hartmut et al. (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR, Stuttgart 1994.

Kamm, Ruth: Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen zwischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb, Bamberg 2014.

Karran, Terence: Achieving Bologna convergence: is ECTS failing to make the grade, in: Higher Education in Europe 3 (2003), S. 414-421.

Kastner, Jens/Mayer, David (Hrsg.): Weltenwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive, Wien 2008.

Kater, Michael H.: Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939, in: *Hans Jochen Vogel et al. (Hrsg.)*: Die Freiheit des Anderen. Festschrift für Martin Hirsch, Baden-Baden 1981, S. 49-75.

Kater, Michael H.: Die Studenten auf dem Weg in den Nationalsozialismus, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 26-37.

Kater, Michael H.: Professoren und Studenten im Dritten Reich, in: Archiv für Kulturgeschichte 67 (1985), S. 465-487.

Kater, Michael H.: Studentenschaft und Rechtsradikalismus in Deutschland 1918-1933, Hamburg 1975.

Kaube, Jürgen: Ist Dasein förderlich?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. November 2011.

Kehm, Barbara M.: Hochschulentwicklung in Deutschland. Entwicklungen, Probleme, Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 6-17.

Kehm, Barbara M.: Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland, in: Beiträge zur Hochschulforschung 2 (2007), S. 78-97.

Kehm, Barbara M./Lanzendorf, Ute (Hrsg.): Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries, Bonn 2006.

Kelly, Reese C.: Die gescheiterte nationalsozialistische Personalpolitik und die mißlungene Entwicklung der nationalsozialistischen Hochschulen, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980, S. 61-74.

Kelly, Reese C.: National Socialism and German University Teachers. The NSDAP's efforts to Create a National Socialist Professoriate and Scholarship, Washington 1973.

Kenkmann, Alfons: Von der bundesdeutschen „Bildungsmisere" zur Bildungsreform in den 1960er Jahren, in: *Axel Schildt et al. (Hrsg.)*: Dynamische Zeiten. Die sechziger Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften, Hamburg 2000, S. 402-423.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Kennan, George F.: The Decline of Bismarck's European Order. Franco-Russian Relations, 1875-1890, Princeton 1979.

Kessel, Eberhard: Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität, in: Studium Generale 8 (1955), S. 409-425.

Kielmansegg, Peter Graf: Nach der Katastrophe. Eine Geschichte des geteilten Deutschland, Berlin 2000.

Kieser, Alfred: 20 Jahre „Entfesselung deutscher Hochschulen". Eine kritische Bilanz, in: Forschung & Lehre 7 (2020), S. 588-589.

Kintzinger, Martin (Hrsg.): Akademische Festkulturen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Basel 2018.

Kintzinger, Martin: Bildungsgeschichte der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 299-316.

Kintzinger, Martin: Die Artisten im Streit der Fakultäten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 4 (2001), S. 177-193.

Kintzinger, Martin (Hrsg.): Universität – Reform, Basel 2018.

Kintzinger, Martin: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter, Ostfildern 2007.

Kirchner, Walter: Ursprünge und Konsequenzen rassistischer Biologie, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 77-91.

Kißener, Michael: „Wir schweigen nicht, wir sind Euer böses Gewissen". Der Widerstand der „Weißen Rose", in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 135-142.

Klatt, Johanna/Lorenz, Robert (Hrsg.): Manifeste. Geschichte und Gegenwart des politischen Appells, Bielefeld 2011.

Klaue, Magnus: Hilfsarbeiter im Bildungsbetrieb, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. Januar 2020.

Klausa, Ekkehard: Vom Gruppenbewußtsein akademischer Subkulturen. Deutsche Fakultäten um 1900, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981), S. 329-344.

Klecha, Stephan: Komplexe Koalitionen. Welchen Nutzen bringen sie den Parteien? in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 2 (2011), S. 334-346.

Klecha, Stephan: Minderheitsregierungen in Deutschland, Bonn 2010.

Kleinberger, Ahron F.: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik?, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980., S. 9-30.

Kleinert, Maria: WissZeitVG. Die zehn häufigsten Irrtümer, in: Forschung & Lehre 6 (2018), S. 510-511.

Kleßmann, Christoph: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, 5. Aufl., Bonn 1991.

Kleßmann, Christoph: Osteuropaforschung und Lebensraumpolitik im Dritten Reich, in: *Peter Lundgreen (Hrsg.)*: Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 350-383.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Kleßmann, Christoph: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970, 2. Aufl., Bonn 1997.

Klimke, Martin/Scharloth, Joachim (Hrsg.): 1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung, Stuttgart 2007.

Klinkenberg, Hans Martin: „Bürgerliche Bildung" im Mittelalter?, in: *Rudolf Schützeichel (Hrsg.)*: Studien zur deutschen Literatur des Mittelalters, Bonn 1979, S. 334-370.

Klöckner, Michael: Das katholische Bildungsdefizit in Deutschland, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 32 (1981), S. 79-98.

Klöckner, Michael: Katholizismus und Bildungsbürgertum, in: *Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2 Bildungswissen und Bildungsgüter, Stuttgart 1990, S. 117-138.

Klöckner, Michael: Ursachen des katholischen Bildungsdefizits in Deutschland seit Luthers Auftreten, in: *Klaus Goebel (Hrsg.)*: Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie, Bochum 1985, S. 173-211.

Kloepfer, Inge: Neue Doktoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. Februar 2018.

Kluth, Winfried (Hrsg.): Föderalismusreformgesetz. Einführung und Kommentierung, Baden-Baden 2007.

Knie, Agnes/Simon, Dagmar: Stabilität und Wandel des deutschen Wissenschaftssystems, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 26-38.

Knie, Andreas/Simon, Dagmar: Verlorenes Vertrauen? Auf der Suche nach neuen Governance-Formen in einer veränderten Wissenschaftslandschaft, in: *Sebastian Botzem et al. (Hrsg.)*: Governance als Prozess. Koordinationsformen im Wandel, Baden-Baden 2009, S. 527-545.

Knill, Christoph/Dobbins, Michael: Theorien der Europäisierung. Kritische Bestandsaufnahme und Implikationen für die Bildungsforschung, in: *Karin Amos et al. (Hrsg.)*: Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis, Baden-Baden 2013, S. 17-36.

Koch, Katja/Ellinger, Stephan: W2 und W3. Organisierte Ressourcenverschwendung?, in: Forschung & Lehre 5 (2019), S. 444-445.

Koch, Lambert T.: Universitäten als Reparaturbetriebe?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2016.

Koch, Rainer: Die Frankfurter Nationalversammlung, Kelkheim 1989.

Kocka, Jürgen: Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart 2002.

Koenen, Gerd: Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977, Köln 2001.

Koester, Eckart: „Kultur" versus „Zivilisation". Thomas Manns Kriegspublizistik, in: *Wolfgang J. Mommsen (Hrsg.)*: Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg, München 1996, S. 249-258.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Köhn, Rolf: Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter und ihr möglicher praktischer Nutzen, in: *Johannes Fried (Hrsg.)*: Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters, Sigmaringen 1986, S. 203-284.

Kolb, Andreas: Nicht nur im Namen kommt Kultur an erster Stelle, in: Neue Musikzeitung 11 (2017).

Kölbel, Matthias: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als wissenschaftspolitischer Akteur, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 533-548.

Konersmann, Ralf: Voll der Stress, in: Forschung & Lehre 4 (2017), S. 285.

König, Christoph/Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Konkurrenten der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900, Frankfurt a. M. 1999.

König, Wolfgang: Zwischen Verwaltung und Industriegesellschaft. Die Gründung höherer technischer Bildungsstätten in Deutschland in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 21 (1998), S. 115-122.

Könneker, Carsten: Weniger Wertschätzung, weniger Engagement. Zur Situation der Wissenschaftskommunikation in Deutschland, in: Forschung & Lehre 10 (2018), S. 870-872.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs: Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld 2013, in: http://www.buwin.de/buwin/2013/.

Korfmann, Matthias/Onkelbach, Christopher: Gehaltsaffäre um Uni-Rektoren wird Thema im Landtag, in: Neue Ruhr Zeitung vom 22. Februar 2014.

Korte, Karl-Rudolf: NRW-Parteien auf Bundesebene, in: *Stefan Marschall (Hrsg.)*: Parteien in Nordrhein-Westfalen, Essen 2013, S. 165-183.

Korte, Karl-Rudolf et al.: Regieren in Nordrhein-Westfalen. Strukturen, Stile und Entscheidungen 1990 bis 2006, Wiesbaden 2006.

Koselleck, Reinhart: Einleitung. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: *Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2 Bildungswissen und Bildungsgüter, Stuttgart 1990, S. 11-46.

Kost, Jürgen: Wilhelm von Humboldt, Weimarer Klassik, Bürgerliches Bewusstsein. Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800, Würzburg 2004.

Krahmer, Felix et al.: Selbstständigkeit und Führungsverantwortung. Ein Plädoyer für die Juniorprofessur, in: Forschung und Lehre 5 (2019), S. 436-438.

Kraus, Hans-Christof: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, München 2008.

Krause, Norbert: Die Debatte um Studiengebühren. Systematische Rekonstruktion eines rapiden Meinungswandels, Wiesbaden 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Krause, Peter/Möller, Torger: Die Förderinitiative „Wissen für Entscheidungsprozesse. Forschung zum Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft", in: *Renate Mayntz et al. (Hrsg.)*: Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld 2008, S. 11-17.

Kraushaar, Wolfgang: Achtundsechzig. Eine Bilanz, Berlin 2008.

Krautkrämer, Ursula: Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, München 1979.

Krauss, Marita: Heimkehr in ein fremdes Land. Geschichte der Remigration nach 1945, München 2001.

Kreckel, Reinhard/Zimmermann, Karin: Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich, Leipzig 2014.

Kreckel, Reinhard: Rahmenbedingungen von Hochschulpolitik in Deutschland, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 59-77.

Kreiß, Christian: „Gekaufte Wissenschaft". Wie uns manipulierte Hochschulforschung schadet, und was wir dagegen tun können, Hamburg 2020.

Kretschmer, Robert: Aus dem Pfad wird ein Weg, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19. September 2019.

Kriele, Martin: Befreiung und politische Aufklärung. Plädoyer für die Würde des Menschen, Freiburg 1980.

Krohn, Wolfgang: Francis Bacon, 2. überarb. Aufl., München 2006.

Kroll, Frank-Lothar: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert, München 2003.

Kronenberg, Volker: Jürgen Rüttgers. Eine politische Biografie, München 2009.

Kronenberg, Volker: Laboratorium der Erneuerung? Die Volkspartei CDU in Nordrhein-Westfalen, in: *Volker Kronenberg/Tilman Mayer (Hrsg.)*: Volksparteien. Erfolgsmodell für die Zukunft? Konzepte, Konkurrenzen, Konstellationen, Freiburg i. Br. 2009, S. 60-81.

Kronenberg, Volker: Schwarz-Gelb - und jetzt? Perspektiven bürgerlicher Politik im politischen Laboratorium Nordrhein-Westfalen, in: *Jürgen Rüttgers (Hrsg.)*: Berlin ist nicht Weimar. Zur Zukunft der Volksparteien, Essen 2009, S. 121-126.

Kröning, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Nachkriegssemester. Studium in Krieg und Nachkriegszeit, Stuttgart 1990.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität, Opladen 1994.

Krull, Wilhelm: Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. Deutsche Hochschulen vor neuen Herausforderungen, in: *Barbara M. Kehm (Hrsg.)*: Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 243-251.

Krybus, Martin/Wolfes, Felix/Zitzler, Stephan: Der verschlungene Weg zur Minderheitsregierung in NRW. Die Sondierungen und Verhandlungen nach der Landtagswahl vom Mai 2010, Universität Duisburg/Essen vom 12. September 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Kühl, Stefan: Abschied von der Belohnung „guter Pläne", in: Forschung & Lehre 2 (2014), S. 100-102.

Kühl, Stefan: Die Bologna-Reform in der Bundesrepublik Deutschland. Erklärungen jenseits der Vorstellungen von einem hochschulpolitischen Masterplan, in: *Marianne Kneuer (Hrsg.)*: Standortbestimmung Deutschlands. Innere Verfasstheit und internationale Verantwortung, Baden-Baden 2015, S. 303-323.

Kühl, Stefan: Die neue Macht der Präsidien und Rektorate, in: Süddeutsche Zeitung vom 11. Oktober 2011.

Kühl, Stefan: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift, Bielefeld 2012.

Kühl, Stefan: Von Gipfel zu Gipfel oder nur noch Abstiege?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. Juli 2016.

Kühl, Stefan: Was heißt hier Autonomie? Wider den Mythos der deregulierten Hochschule, in: Forschung & Lehre 12 (2019), S. 1078-1079.

Kühl, Stefan: Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. April 2014.

Kuhlmann, Stefan: Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik, in: *Dieter Nohlen/Florian Grotz (Hrsg.)*: Kleines Lexikon der Politik, 6. überarb. u. erw. Aufl., München 2015, S. 196-198.

Kühn, Manfred: Kant. Eine Biographie, München 2003.

Kühnl, Reinhard: Reichsdeutsche Geschichtswissenschaft, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 92-104.

Kümmel-Schnur, Albert: Wie willkommen der wissenschaftliche Nachwuchs war. Ein Nachruf auf die Juniorprofessur, in: *Jürgen Mittelstraß/Ullrich Rüdiger (Hrsg.)*: Wie willkommen ist der Nachwuchs? Neue Modelle der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, Konstanz 2011, S. 129-133.

Kunkel, Wolfgang: Der Professor im Dritten Reich, in: *Helmut Kuhn et al. (Hrsg.)*: Die deutsche Universität im Dritten Reich. Acht Beiträge, München 1966, S. 103-133.

Kurth, Alexandra: Männer, Bünde, Rituale. Studentenverbindungen seit 1800, Frankfurt 2004.

Ladenthin, Volker: Kann man Wissenschaft evaluieren? in: Forschung & Lehre 10 (2020), S. 828-829.

Ladwig, Bernd: Mein Wort zum Feyerabend. Wissenschaftstheorie in postfaktischen Zeiten, in: Forschung & Lehre 5 (2017), S. 423.

Laitko, Hubert: Wissenschaftspolitik, in: *Andreas Herbst et al. (Hrsg.)*: Die SED. Geschichte, Organisation, Politik. Ein Handbuch, Berlin 1997, S. 405-420.

Landau, Peter: Bologna. Die Anfänge der europäischen Rechtswissenschaft, in: *Alexander Demandt (Hrsg.)*: Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Köln 1999, S. 59-74.

Lange, Rainer: Benchmarks, Rankings und Ratings, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 322-333.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Langewiesche, Dieter: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 15-37.

Langewiesche, Dieter: Schöne neue Hochschulwelt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23. Juni 2005.

Langewiesche, Dieter: Universität im Umbau. Heutige Universitätspolitik in historischer Sicht und Vorschlag für eine neue Personalstruktur, in: *Klaus Kempter/Peter Meusburger (Hrsg.)*: Bildung und Wissensgesellschaft, Heidelberg 2005, S. 389-406.

Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar: Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 1-24.

Laqueur, Walter: Weimar. Die Kultur der Republik, Berlin 1976.

Lechner, Stefanie: Gesellschaftsbilder in der deutschen Hochschulpolitik. Das Beispiel des Wissenschaftsrates in den 1960er Jahren, in: *Andreas Franzmann/Barbara Wolbring (Hrsg.)*: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, Berlin 2007, S. 103-120.

Leendertz, Ariane et al.: Flexible Dienstleiser Flexible Dienstleister der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21. März 2018.

Leff, Gordon: The Trivium and the three Philosophies, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 307-336.

Lege, Joachim: Die Akkreditierung von Studiengängen. Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung?, in: JuristenZeitung 60 (2005), S. 698-707.

Lege, Joachim: Die Herzkammer der Wissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4. September 2019.

Lehmbruch, Gerhard: Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Regelsysteme und Spannungslagen im Institutionengefüge der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl., Wiesbaden 2000 (1. A. 1976).

Lehrich, Uwe: Ökonomisierung der Wissenschaft. Rechtliche Bewertung der Reformen im Bereich der Professorenbesoldung, Bonn 2006.

Lemke, Dietrich: Bologna. Anfang und Ende der Europäischen Universität. Eine Polemik, in: *Andrea Ohidy et al. (Hrsg.)*: Lehrerbild und Lehrerausbildung, Wiesbaden 2007, S. 277-294.

Lennert, Rudolf: Das Drama der Bildungsworte, in: Neue Sammlung 21 (1981), S. 504-529.

Lentsch, Justus: Akademien der Wissenschaften. Wissensmakler für Politik und Gesellschaft, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 406-424.

Lenz, Max: Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin 1910.

Leppin, Volker: Thomas von Aquin. Zugänge zum Denken des Mittelalters, München 2009.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lepsius, M. Rainer (Hrsg.): Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945. Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte, Opladen 1981.

Leschinsky, Achim: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens, in: *Kai S. Cortina et al. (Hrsg.)*: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 148-213.

Leszczensky, Michael: Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 18-25.

Lewandowsky, Marcel: Landtagswahlkämpfe. Annäherungen an eine Kampagnenform, Wiesbaden 2013.

Lichtenstein, Ernst: Bildung, in: *Joachim Ritter (Hrsg.)*: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel 1971, 922-238.

Lichtenstein, Ernst: Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs, in: *Friedrich Kaulbach/Joachim Ritter (Hrsg.)*: Kritik und Metaphysik, Berlin 1966, S. 260-289.

Lieb, Wolfgang: Geheime Rektoren-Gehälter als Politikum, in: Nachdenkseiten vom 24. Februar 2014, https://www.nachdenkseiten.de/?p=20821.

Lieb, Wolfgang: Humboldts Begräbnis, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 6 (2009), S. 89-96.

Lieber, Hans-Joachim: Kulturkritik und Lebensphilosophie. Studien zur deutschen Philosophie der Jahrhundertwende, Darmstadt 1974.

Liesner, Andrea/Ingrid Lohmann (Hrsg.): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen 2009.

Lilla, Mark: Der hemmungslose Geist. Die Tyrannophilie der Intellektuellen, München 2015.

Lind, Inken/Löther, Andrea: Juniorprofessuren in Nordrhein-Westfalen. Ein Vergleich der Qualifikationswege Juniorprofessur und C1-Assistentenstelle, Bonn 2006.

Link, Achim: Auf dem Weg zur Landesuniversität. Studien zur Herkunft spätmittelalterlicher Studenten am Beispiel Greifswald (1456-1524), Stuttgart 2000.

Link-Heer, Ursula: Warum machen alle mit? Nach Diktat reformiert. Wir Bertelsmann-Professoren, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 7. August 2006.

Lin-Klitzing, Susanne et al.: Schulpraxiserfordernis in der Lehrerausbildung? Pro & Contra, in: Forschung & Lehre 12 (2018), S. 1056-1059.

Linse, Ulrich: Hochschulrevolution. Zur Ideologie und Praxis sozialistischer Studentengruppen während der deutschen Revolutionszeit 1918/19, in: Archiv für Sozialgeschichte 14 (1974), S. 1-114.

Lischke, Ralph-Jürgen: Friedrich Althoff und sein Beitrag zur Entwicklung des Berliner Wissenschaftssystems an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Berlin 1990.

List, Juliane: Bachelor und Master. Sackgasse oder Königsweg?, Köln 2000.

Litt, Theodor: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Lobkowicz, Nikolaus: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, in: *Jürgen Gebhardt (Hrsg.)*: Die Revolution des Geistes. Politisches Denken in Deutschland 1770-1830, München 1968, S. 101-129.

Lönnecker, Harald: Studenten und Gesellschaft, Studenten in der Gesellschaft. Versuch eines Überblicks seit Beginn des 19. Jahrhunderts, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Universität im öffentlichen Raum, Basel 2008, S. 387-438.

Löwenthal, Richard: Hochschule für die Demokratie. Grundlinien für eine sinnvolle Hochschulreform, Köln 1971.

Lübbe, Hermann: Freiheit statt Emanzipationszwang. Die liberalen Traditionen und das Ende der marxistischen Illusionen, Zürich 1991.

Lübbe, Hermann: Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte, Stuttgart 1963.

Lübbe, Hermann: Unsere stille Kulturrevolution, Zürich 1976.

Lübbe, Hermann: Wilhelm von Humboldts Bildungsziele im Wandel der Zeit, in: *Bernhard Schlerath (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag, Berlin 1986, S. 241-258.

Lund, Alan A.: Rassenkunde und Nationalsozialismus, in: *Rüdiger vom Bruch/Brigitte Kaderas (Hrsg.)*: Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts, Stuttgart 2002, S. 324-338.

Lundgreen, Peter: Historische Bildungsforschung, in: *Reinhard Rürup (Hrsg.)*: Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis, Göttingen 1977, S. 96-125.

Lundgreen, Peter (Hrsg.): Reformuniversität Bielefeld 1969-1994. Zwischen Defensive und Innovation, Bielefeld 1994.

Lundgreen, Peter (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985.

Lundgreen, Peter: Zur Konstituierung des „Bildungsbürgertums": Berufs- und Bildungsauslese der Akademiker in Preußen, in: *Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985, S. 79-108.

Lüth, Christoph: Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Gesamthochschuldiskussion und Hochschulrahmengesetzgebung (1967-1976), Bad Honnef 1983.

Lutz-Bachmann, Matthias: Die Vielheit des Wissens und da neue Konzept von Wissenschaft. Zu den epistemologischen Voraussetzungen der Wissenschaftsrevolution im 12. Jahrhundert, in: *Johannes Fried/Thomas Kailer (Hrsg.)*: Wissenskulturen Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept, Berlin 2003, S. 133-140.

Maassen, Oliver: Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland, Frankfurt a. M. 2004.

Mäding, Heinrich: Föderalismus und Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Arthur B. Gunlicks/Rüdiger Voigt (Hrsg.)*: Föderalismus in der Bewährungsprobe. Die Bundesrepublik in den 90er Jahren, 2. Aufl., Bochum 1994, S. 147-170.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Maeße, Jens: Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur deskriptiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld 2010.

Maeße, Jens: Wie Bologna erfunden wurde. Eine Diskursanalyse über die Etablierung eines Reformprogramms in Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung, 28 (2008), S. 363-376.

Maier, Hans: Die Kultusministerkonferenz im föderalen System, in: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)*: Einheit in Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, Neuwied 1998, S. 21-33.

Maier, Hans (Hrsg.): Die Freiburger Kreise. Akademischer Widerstand und Soziale Marktwirtschaft, Paderborn 2014.

Maier, Hans: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: *Hellmut Becker et al. (Hrsg.)*: Die Bildungsreform. Eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 43-52.

Mahner, Sebastian/Wolf, Frieder: Die Bildungspolitik der Großen Koalition, in: *Egle, Christoph/Zohlnhöfer, Reimut (Hrsg.)*: Die zweite Große Koalition. Eine Bilanz der Regierung Merkel 2005-2009, Wiesbaden 2010, S. 380-402.

Malycha, Andreas: Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR von 1945 bis 1961, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 30/31 (2001), S. 14-21.

Malycha, Andreas: Neue Forschungen zur DDR-Wissenschaftsgeschichte. Aspekte des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Politik, in: Archiv für Sozialgeschichte 41 (2001), S. 663-676.

Mälzer, Moritz: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heute eine neue Modell-Universität zu schaffen". Die frühen 1960er Jahre als Universitätsgründerzeiten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 13 (2010), S. 73-92.

Mandelkow, Karl Robert: Die bürgerliche Bildung in der Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik, in: *Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2 Bildungswissen und Bildungsgüter, Stuttgart 1990, S. 181-196.

Manegold, Karl-Heinz: Geschichte der technischen Hochschulen, in: *Laetitia Boehm/Charlotte Schönbeck (Hrsg.)*: Technik und Bildung, Düsseldorf 1989.

Märker, Almuth: Geschichte der Universität Erfurt 1392-1816, Weimar 1993.

Marsch, Ulrich: Die Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft. Gründung und frühe Geschichte 1920-1925, Frankfurt a. M. 1994.

Martini, Mario: Akkreditierung im Hochschulrecht. Institutionelle Akkreditierung, Programmakkreditierung, Prozessakkreditierung, in: Wissenschaftsrecht 41 (2008), S. 232-252.

Massin, Benoit: Anthropologie und Humangenetik im Nationalsozialismus, oder: Wie schreiben deutsche Wissenschaftler ihre eigene Wissenschaftsgeschichte?, in: *Heidrun Kaupen-Haas/Christian Saller (Hrsg.)*: Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften, Frankfurt a. M. 1999, S. 12-64.

Maurer, Michael: Der unkonventionelle Wilhelm von Humboldt. Eine Erinnerung zu seinem 250. Geburtstag, in: Forschung & Lehre 6 (2017), S. 490-493.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Maurer, Trude: Engagement, Distanz und Selbstbehauptung. Die Feier der patriotischen Jubiläen 1913 an den deutschen Universitäten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 149-164.

Mayer-Tasch, Peter Cornelius: Der bildungspolitische Sofakissenknick, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 79-90.

Mayntz, Renate (Hrsg.): Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß, Frankfurt a. M. 1994.

Mayntz, Renate: Deutsche Forschung im Einigungsprozeß. Die Transformation der Akademie der Wissenschaften der DDR 1989 bis 1992, Frankfurt a. M. 1994.

Mayntz, Renate: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?, in: *Gunnar Folke Schuppert (Hrsg.)*: Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien, Baden-Baden 2006, S. 11-20.

Mayntz, Renate: Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen, Frankfurt a. M. 1997.

Mayntz, Renate: Über Governanve. Institutionen und Prozesse politischer Regelung, Frankfurt a. M. 2009.

McClelland, Charles E.: Die deutschen Hochschullehrer als Elite 1815-1850, in: *Klaus Schwabe (Hrsg.)*: Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945, Boppard 1988, S. 27-53.

McClelland, Charles E.: State, Society and University in Germany, Cambridge 1980.

McClelland, Charles E.: Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland, in: *Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985, S. 233-247.

Meck, Sabine/Mertens, Lothar: Das Wissenschaftssystem der Sowjetunion und seine Vorbildfunktion für die DDR, in: *Dieter Voigt (Hrsg.)*: Elite in Wissenschaft und Politik. Empirische Untersuchungen und theoretische Ansätze, Berlin 1987, S. 175-210.

Mehrtens, Herbert: Angewandte Mathematik und Anwendungen der Mathematik im nationalsozialistischen Deutschland, in: Geschichte und Gesellschaft 12 (1986), S. 317-347.

Meier, Frank: Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation, Wiesbaden 2009.

Meier, Jörg D.: Qualitätsmanagement an Universitäten. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Untersuchungen, Norderstedt 2017.

Meifort, Franziska: Liberalisierung der Gesellschaft durch Bildungsreform. Ralf Dahrendorf zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit in den 1960er Jahren, in: *Sebastian Brandt et al. (Hrsg.)*: Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart 2014, S. 141-159.

Meinecke, Friedrich: Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerung, Wiesbaden 1946.

Meinecke, Friedrich: Drei Generationen deutscher Gelehrtenpolitik, in: Historische Zeitschrift 125 (1922), S. 248-283.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Meinhardt, Günter: Die Universität Göttingen, Göttingen 1977.

Menze, Clemens: Anspruch, Wirklichkeit und Schicksal der Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, in: *Bernhard Schlerath (Hrsg.)*: Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag, Berlin 1986, S. 55-81.

Menze, Clemens: Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts, in: *Hans Steffen (Hrsg.)*: Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, Göttingen 1972, S. 5-27.

Menze, Clemens: Ist die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts gescheitert?, in: *Günter Heintz/Peter Schmitter (Hrsg.)*: Collectanea Philologica. Festschrift für Helmut Gipper zum 65. Geburtstag, Baden-Baden 1985, S. 381-401.

Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit, St. Augustin 1993.

Metz-Göckel, Sigrid et al.: Auf der Suche nach dem verlorenen Nachwuchs. Mobilität und Drop-Out des wissenschaftlichen Nachwuchses, in: Journal Hochschuldidaktik 2 (2010), S. 14-17.

Meyer auf der Heyde, Achim: Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz. Anforderungen an eine neue Studierendengeneration, in: *Klemens Himpele et al. (Hrsg.)*: Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum, Bielefeld 2010, S. 69-73.

Mergele, Lukas/Winkelmayer, Felix: The Relevance of the German Excellence Initiative for Inequality in University Funding, in: Higher Education Policy (2021).

Merkel, Reinhard: Wissenschaft. Freiheit und Verantwortung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18. November 2019.

Merton, Robert K.: The Matthew Effect in Science, in: Science 159 (1968), S. 56-63.

Mehrtens, Herbert/Richter, Steffen (Hrsg.): Naturwissenschaft, Technik und NS-Ideologie. Beiträge zur Wissenschaftsgeschichte des Dritten Reiches, Frankfurt a. M. 1980.

Mickel, Wolfgang W.: Bildungspolitik, in: *Dieter Nohlen (Hrsg.)*: Wörterbuch Staat und Politik, München 1991, S. 52-56.

Middendorff, Elke et al.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Berlin 2017, in: http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_21_haupt.

Middendorff, Elke et al.: Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden. HISBUS-Befragung zur Verbreitung und zu Mustern von Hirndoping und Medikamentenmissbrauch, Hannover 2012.

Miethke, Jürgen: Die Kirche und die Universitäten im 13. Jahrhundert, in: *Johannes Fried (Hrsg.)*: Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters, Sigmaringen 1986, S. 285-320.

Miethke, Jürgen: Karrierechancen eines Theologiestudiums im späteren Mittelalter, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 181-209.

Mittag, Sandra/Daniel, Hans-Dieter: Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: *Barbara M. Kehm (Hrsg.)*: Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt a. M. 2008, S. 281-294.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Mittelstraß, Jürgen: Aufriß des Themas, in: *Stifterverband (Hrsg.)*: Wozu Universitäten – Universitäten wohin? Die Universität auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis, Essen 1993, S. 63-70.

Mittelstraß, Jürgen: Die Verhältnisse zum Tanzen bringen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. September 2014.

Mittelstraß, Jürgen: Die Zukunft der Wissenschaft und die Gegenwart der Universität, in: *Helmut Bachmeier/Ernst Peter Fischer (Hrsg.)*: Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität, Konstanz 1997, S. 9-28.

Mittelstraß, Jürgen: Neuzeit und Aufklärung. Studien zur Entstehung der neuzeitlichen Wissenschaft und Philosophie, Berlin/New York 1970.

Möbes, Hans-Joachim: Bildungsökonomie, in: *Gert von Eynern et al. (Hrsg.)*: Wörterbuch zur politischen Ökonomie, Opladen 1973, S. 48-51.

Molitor, Hansgeorg: Politik zwischen den Konfessionen, in: *Meinhard Pohl (Hrsg.)*: Der Niederrhein im Zeitalter des Humanismus. Konrad Heresbach und sein Kreis, Bielefeld 1997, S. 37-56.

Moll, Christiane: Die Weiße Rose, in: *Peter Steinbach/Johannes Tuchel (Hrsg.)*: Widerstand gegen die nationalsozialistische Diktatur 1933-1945, Bonn 2004, S. 375-395.

Möller, Christina: Wissenschaftlicher Mittelbau - privilegiert und prekär? Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 28 (2011), S. 41-49.

Möller, Christina/Metz-Göckel, Sigrid: Wissenschaftskultur provoziert Kinderlosigkeit. Studie zur Elternschaft von Wissenschaftler/innen an Universitäten in NRW, in: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW 25 (2009), S. 27-29.

Möller, Horst: Nationalsozialistische Wissenschaftsideologie, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 65-76.

Möller, Silke: Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit". Studentische Sozialisation im Deutschen Kaiserreich 1871-1914, Stuttgart 2001.

Möller, Torger/Hornborstel, Stefan: Die Exzellenzinitiative. Bestandsaufnahme großer Erwartungen, in: *DZHW (Hrsg.)*: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2020, S. 1-19.

Moraw, Peter: Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte, in: *Peter Moraw (Hrsg.)*: Gesammelte Beiträge zur Deutschen und Europäischen Universitätsgeschichte. Strukturen, Prozesse, Entwicklungen, Leiden 2008, S. 3-55.

Moraw, Peter: Careers of Graduates, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 244-279.

Moraw, Peter: Der deutsche Professor vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, in: *Peter Moraw (Hrsg.)*: Gesammelte Beiträge zur Deutschen und Europäischen Universitätsgeschichte. Strukturen, Prozesse, Entwicklungen, Leiden 2008, S. 369-387.

Moraw, Peter: Die Prager Universität im Mittelalter. Grundzüge ihrer Geschichte im europäischen Zusammenhang, in: *Sudetendeutsche Akademie der Wissenschaften und Künste (Hrsg.)*: Die Universität zu Prag, München 1986, S. 9-134.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Moraw, Peter: Improvisation und Ausgleich. Der deutsche Professor tritt ans Licht, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 309-326.

Moraw, Peter: Prag. Die älteste Universität in Mitteleuropa, in: *Alexander Demandt (Hrsg.)*: Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Köln 1999, S. 127-146.

Moraw, Peter: Über Entwicklungsunterschiede und Entwicklungsausgleich im deutschen und europäischen Mittelalter, in: *Peter Moraw (Hrsg.)*: Über König und Reich. Aufsätze zur deutschen Verfassungsgeschichte des späten Mittelalters, Sigmaringen 1995, S. 293-320.

Moraw, Peter: Universitäten, Gelehrte und Gelehrsamkeit in Deutschland um 1800, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 17-32.

Moraw, Peter: Zur Sozialgeschichte der deutschen Universität im späten Mittelalter, in: Gießener Universitätsblätter 8 (1975), S. 97-119.

Muhlack, Ulrich: Der „politische Professor" im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: *Roland Burkholz et al. (Hrsg.)*: Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Göttingen 2001, S. 185-204.

Müller, Albrecht: Meinungsmache. Wie Wirtschaft, Politik und Medien uns das Denken abgewöhnen wollen, München 2009.

Müller, Guido: Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908-1930, Wien 1991.

Müller, Hans-Harald: Der Krieg und die Schriftsteller. Der Kriegsroman der Weimarer Republik, Stuttgart 1986.

Müller, Rainer A.: Die deutschen Universitäten als Freiheitsraum. Verfassungen und Parteiprogramme 1848-1949, in: *Bernd Rill (Hrsg.)*: Freiheitliche Tendenzen in der Deutschen Geschichte, Regensburg 1989, S. 62-84.

Müller, Rainer A. (Hrsg.): Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, München 1990.

Müller, Rainer A. (Hrsg.): Promotionen und Promotionswesen an deutschen Hochschulen der Frühmoderne, Köln 2001.

Müller, Rainer A.: Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes. Zur Entwicklung des deutschen Hochschulwesens im 19. Jahrhundert, in: *Franz Bosbach et al. (Hrsg.)*: Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert, München 2000, S. 129-143.

Müller, Rainer A.: Von der „libertas philosophandi" zur „Lehrfreiheit". Zur Wissenschaftsfreiheit im Zeitalter der Aufklärung, in: *Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 297-317.

Müller, Reinhard: Studiengebühren rechtwidrig?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29. Dezember 2005.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Müller, Renate: Ideal und Leidenschaft: Sexuelle Sozialisation der akademischen Jugend im Biedermeier, Berlin 1999.

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

Müller-Böling, Detlef: Entfesselung von Wettbewerb. Von der Universität zum differenzierten Hochschulsystem, in: *Michael Grüttner et al. (Hrsg.)*: Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010, S. 353-365.

Müller-Esterl, Werner: Zurück in alte Muster, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. September 2014.

Müller-Terpitz, Ralf: Verfassungsrechtliche Implikationen der Akkreditierungsverfahren, in: Wissenschaftsrecht 42 (2009), S. 116-135.

Mulsow, Martin: Unanständigkeit. Zur Mißachtung und Verteidigung des Decorums in der Gelehrtenrepublik, in: Historische Anthropologie 8 (2000), S. S. 98-118.

Münch, Paul (Hrsg.): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden", München 1991.

Münch, Richard: Akademisches Monopoly. Vom Gabentausch zur Shanghai-Weltliga der Wissenschaft, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 33-50.

Münch, Richard: Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Frankfurt a. M. 2007.

Münch, Richard: Unternehmen Universität, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2009), S. 10-16.

Münch, Richard/Pechmann, Max: Der Kampf um Sichtbarkeit. Zur Kolonisierung des wissenschaftsinternen Wettbewerbs durch wissenschaftsexterne Evaluationsverfahren, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 67-92.

Münch, Ursula: Bildungspolitik als föderativer Streitpunkt. Die Auseinandersetzung in der Bundestaatskommission, in: Jahrbuch des Föderalismus 6 (2005), S. 150-162.

Münte, Peter/Franzmann, Andreas: „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen". Eine Deutungsmusteranalyse zu kollektiven Bewußtseinslagen bei Protagonisten der gegenwärtigen Universitätsreform, in: *Andreas Franzmann/Barbara Wolbring (Hrsg.)*: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, Berlin 2007, S. 215-228.

Murray, George: The British Contribution, in: *Arthur Hearnden (Hrsg.)*: The British Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978, S. 64-94.

Nagel, Anne Christine: „Er ist der Schrecken überhaupt der Hochschule". Der Nationalsozialistische Deutsche Dozentenbund in der Wissenschaftspolitik des Dritten Reichs, in: *Joachim Scholtyseck/Christoph Studt (Hrsg.)*: Universitäten und Studenten im Dritten Reich, Berlin 2008, S. 115-132.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Nardi, Paolo: Relations with Authority, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 77-107.

Neavy, Guy/Maassen, Peter: The Bologna-Process. An Intergouvernemental Policy Perspective, in: *Peter Maassen/Johan P. Olson (Hrsg.)*: University Dynamics and European Integration, Dordrecht 2007, S. 135-154.

Neidhardt, Friedhelm: Das Forschungsrating des Wissenschaftsrates. Einige Erfahrungen und Befunde, in: Soziologie 37 (2008), S. 421-432.

Neidhardt, Friedhelm: Selbststeuerung der Wissenschaft durch Peer-Review-Verfahren, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 261-277.

Neidhart, Friedhelm et al.: Zur Einleitung, in: *Renate Mayntz et al. (Hrsg.)*: Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Bielefeld 2008, S. 19-37.

Neu, Viola: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 14. Mai 2017, Berlin 2017.

Neu, Viola: Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen am 22. Mai 2005. Wahlanalyse, Berlin 2005, in: http://www.kas.de/wf/doc/kas_6693-544-1-30.pdf?070605133442.

Neugebauer, Wolfgang: Bildungsgeschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12 (1998); 1 (1999); 2 (1999), S. 584-593, S. 644-656, S. 719-731.

Neugebauer, Wolfgang: Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte, in: Zeitschrift für Historische Forschung 2 (1995), S. 225-236.

Neuhaus, Rolf (Hrsg.): Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen. Anregungen des Wissenschaftsrates. Empfehlungen und Denkschriften auf Veranlassung von Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 1960-1966, Wiesbaden 1968.

Nickel, Sigrun et al.: Was wird aus den Juniorprofessor(inn)en? Zentrale Ergebnisse eines Vergleichs neuer und traditioneller Karrierewege in der Wissenschaft, Gütersloh 2014.

Nicolin, Friedhelm: Halbbildung. Historische Aspekte zu einem bildungstheoretischen Nebenbegriff, in: *Jonassen Schurr et al. (Hrsg.)*: Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag, Hildesheim 1988, S. 203-216.

Nida-Rümelin, Julian: Alte Bildungsideale und neue Herausforderungen der Europäischen Universität, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 17-31.

Nida-Rümelin, Julian: Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg 2014.

Niedermayer, Oskar (Hrsg.): Die Piratenpartei, Wiesbaden 2013.

Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat, München 1983.

Nipperdey, Thomas: Die deutsche Studentenschaft in den ersten Jahren der Weimarer Republik, in: *Wilhelm Zelius/Adolf Grimme (Hrsg.)*: Kulturverwaltung der zwanziger Jahre, Stuttgart 1961, S. 19-48.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Nitschmann, Johannes: Land haftet für Universitäten, in: Süddeutsche Zeitung vom 31. Mai 2006.

Nohl, Herman: Die Erziehung in der Kulturkrise, in: Die Sammlung 3 (1948), S. 645-652.

Nolte, Ernst: Die deutsche Universität und der Nationalsozialismus, in: Neue Politische Literatur 12 (1967), S. 236-239.

Nolte, Ernst: Zur Typologie des Verhaltens der Hochschullehrer im Dritten Reich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46 (1965), S. 3-14.

Nolte, Julia: Ich bin dann mal da, in: Die Zeit vom 10. Mai 2012.

North, John: The Quadrivium, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 337-359.

Nötzold, Peter: Der Weg zur „sozialistischen Forschungsakademie". Der Wandel des Akademiege-dankens zwischen 1945 und 1968, in: *Dieter Hoffmann/Kristie Macrakis (Hrsg.)*: Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 125-146.

Nötzold, Peter: Wolfgang Steinitz und die Deutsche Akademie der Wissenschaften in Berlin. Zur politischen Geschichte einer Institution (1945-1968), Berlin 1998.

Nuissl, Ekkehard/Rendtorff, Rolf/Webler, Wolff-Dietrich: Scheitert die Hochschulreform? Heidelberg zum Exempel, Reinbek 1973.

Oberkofler, Gerhard: Universitätszeremoniell. Ein Biotop des Zeitgeistes, Wien 1999.

Oberreuter, Heinrich: Bildungspolitik im Umbruch zur Wissensgesellschaft, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 7-16.

Oedekoven, Kristofer: Politikberatung in der Wissenschaftspolitik. Strukturen, Akteure, Potentiale, unveröffentlichte Dissertationsschrift Universität Bonn 2021.

Oehler, Christoph: Bildungspolitik, in: *Everhard Holtmann (Hrsg.)*: Politik-Lexikon, 3. Aufl., München 2000, S. 65-68.

Oehler, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt a. M. 1989.

Oehler, Christoph: Hochschulen und Hochschulentwicklung nach 1945. In: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 412–446.

Olbertz, et al. (Hrsg.): Qualität. Schlüsselfrage der Hochschulreform, Weinheim 2001.

Olbrisch, Miriam: Am Tropf der Länder, in: Der Spiegel 31 (2016), S. 48-49.

Olsen, Johan P./Maassen, Peter: European Debates on the Knowledge Institution. The Modernization of the University at the European Level, in: *Peter Maassen/Johan P. Olson (Hrsg.)*: University Dynamics and European Integration, Dordrecht 2007, S. 3-22.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Onkelbach, Christopher: Bund verärgert über NRW. Kein Geld für die Unis, in: Der Westen vom 12. Mai 2015, https://www.derwesten.de/politik/bund-veraergert-ueber-nrw-bafoeg-mittel-nicht-fuer-uni-genutzt-id10655234.html?onepage=true.

Onkelbach, Christopher: NRW-Wirtschaft stützt Unis im Kampf gegen rot-grüne Pläne, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 11. Januar 2014.

Ortlieb, Heinz-Dietrich: Reform der Bildungsreform, Düsseldorf 1985.

Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, 4. Aufl., München 2009.

Overesch, Manfred: Die gesamtdeutsche Konferenz der Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20.2.1948, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 28 (1980), S. 248-285.

o. V.: AfD: Parteitag abgebrochen, Teil des Vorstands zurückgetreten vom 6. Juli 2019, in: https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/afd-parteitag-warburg-104.html.

o. V.: Andreas Pinkwart: „Die Universität der Zukunft", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. November 2007.

o. V.: Bildung, in: *F.A. Brockhaus (Hrsg.)*: Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 2. Bd., Wiesbaden 1967, S. 729-730.

o. V.: Bildungsökonomie, in: *Carola Stern et al. (Hrsg.)*: dtv-Lexikon zur Geschichte und Politik im 20. Jahrhundert, München 1994, S. 93-94.

o. V.: „Checks and balances" in der Hochschulorganisation, in: Forschung und Lehre 1 (2018), S. 38-41.

o. V.: „Der Begriff der Bildung ist veraltet". Ein Gespräch mit dem Gelehrten-Ehepaar Lorraine Daston und Gerd Gigerenzer, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

o. V.: „Die Gebühren-Debatte ist eine Gespenster-Debatte". Interview mit Bundesbildungsminister Rüttgers, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. Dezember 1996.

o. V.: „Die große Debatte findet nicht statt." Warum fehlt den Universitäten eine visionäre Idee? Ein Gespräch mit dem DFG-Präsidenten Peter Strohschneider, in: DIE ZEIT vom 16. November 2016.

o. V.: Die Zeichen stehen auf Machtwechsel, in: Süddeutsche Zeitung vom 9. April 2005.

o. V.: „Eine Chance ist auf Jahre vertan", in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Dezember 2004.

o. V.: Einleitung, in: *Hartmut Titze (Hrsg.)*: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band I: Hochschulen, 2. Teil: Wachstum und Differenzierung der der Deutschen Universitäten 1830-1945, 2. Teil, Göttingen 1995, S. 15-69.

o. V.: Gehirndoping im Studium. Was Ritalin und Co. Bewirken, in: Die Welt vom 10. Januar 2014.

o. V.: Haben Rektorate in Universitäten zu viel Macht? Streitgespräch mit Theresia Bauer und Jens Halfwassen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Juli 2017.

o. V.: Hochschulpläne. CDU und SPD schießen sich auf Ministerin Schulze ein, in: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 29. November 2012.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

o. V.: HRK will keine „Deutsche Lehrgemeinschaft“, in: Forschung & Lehre 6 (2017), S. 484.

o. V.: Interview mit Innovationsminister Andreas Pinkwart, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Verlagsbeilage vom Mai 2009.

o. V.: Interview mit Kurt Stiegler im Deutschlandfunk vom 6. August 2018, in: https://www.deutschlandfunk.de/studiengebuehren-fuer-nicht-eu-studenten-wir-wollen-unsere.680.de.html?dram:article_id=419712.

o. V.: Kooperative Promotionsverfahren. Ein Ländervergleich, in: Forschung & Lehre 11 (2018), S. 968-969.

o. V.: Merkel ruft Bildungsrepublik aus, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12. Juni 2008.

o. V.: NRW-Kulturministerin, in: Süddeutsche Zeitung vom 1. Juli 2017.

o. V.: NRW-Kulturministerin will Theater und Orchester fördern, in: Musik heute. Klassik-Nachrichten Journal vom 31. Juli 2017.

o. V.: NRW-Wissenschaftsministerin will Zivilklausel abschaffen, in: Forschung & Lehre 11 (2017), S. 950.

o. V.: Proteste gegen NRW-Gesetzesentwurf nehmen zu, in: Forschung & Lehre 2 (2014), S. 88.

o. V.: „Qualität der Ausbildung sichern“. HRK fordert Hochschulpakt/Kritik an der Studiengebührenordnung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. November 2005.

o. V.: Streit um das Promotionsrecht für Fachhochschulen, in: Forschung und Lehre 4 (2019), S. 413.

o. V.: Uni-Barometer. Betreuungsverhältnis minimal verbessert, in: Forschung & Lehre 1 (2021), S. 4.

o. V.: Universität, in: *F.A. Brockhaus (Hrsg.)*: Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 17. Aufl., 19. Bd., Wiesbaden 1974, S. 267-272.

o. V.: university, in: *Encyclopedia Britannica (Hrsg.)*: The New Encyclopedia Britannica in 30 volumes, volume 10, 15. Aufl., Chicago 1976, S. 279-280.

o. V.: Urteil zur Anwesenheitspflicht, in: Forschung & Lehre 1 (2018), S. 7.

o. V.: Wissenschaft, in: *Peter Christian Ludz/Johannes Kuppe (Hrsg.)*: DDR-Handbuch, 2. Aufl., Bonn 1979, S. 1190-1191.

o. V.: Wissenschaftspolitik, in: *Everhard Holtmann (Hrsg.)*: Politik-Lexikon, 3. Aufl., München 2000, S. 781-782.

Paletschek, Sylvia: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: Historische Anthropologie 10 (2002), S. 183-205.

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

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Paletschek, Sylvia: Was heißt „Weltgeltung deutscher Wissenschaft?“. Modernisierungsleistungen und -defizite der Universitäten im Kaiserreich, in: *Michael Grüttner et al. (Hrsg.)*: Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010, S. 29-54.

Pallme König, Ulf: Die Stellung des Hochschulkanzlers. Anmerkungen zu einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts, in: Forschung & Lehre 4 (2019), S. 340-341.

Parsons, Talcott/Platt, Gerald M.: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt a. M. 1990.

Pasternack, Peer/Bretschneider, Falk (Hrsg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig 1999.

Pasternack, Peer: Hochschule als Gegenstand der Forschung und Erinnerung. Die DDR-hochschulgeschichtliche Literatur seit 1990, in: *Uwe Hoßfeld et al. (Hrsg.)*: Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990), Bd. 2, Köln 2007, S. 2257-2267.

Pasternack, Peer: Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes, Bonn 2006.

Pasternack, Peer: Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten, Bielefeld 2014.

Paulsen, Friedrich: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902 (ND Hildesheim 1966).

Pauwels, Jacques R.: Women, Nazis, and Universities. Female University Students in the Third Reich, 1933-1945, London 1984.

Pedersen, Olaf: The First Universities. “Studium Generale” and the origin of university education in Europe, Cambridge 1997.

Peisert, Hansgert: Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1990.

Pellert, Ada: Hochschule und Qualität, in: *Thomas Reil/Martin Winter (Hrsg.)*: Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, Bielefeld 2002, S. 25-26.

Pendzich-von Winter, Angelika/Frisch, Margot: Reform der bundesstaatlichen Ordnung. Aufgaben, Arbeitsweise und Ergebnisse der Föderalismuskommission II, in: *Ines Härtel (Hrsg.)*: Handbuch Föderalismus. Bd. 2: Probleme, Reformen und Perspektiven des deutschen Föderalismus, Wiesbaden 2012, S. 527–570.

Petersen, Thomas: Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre (Auswertungsbericht), in: Forschung & Lehre 1 (2017), S. 974-976.

Petersen, Thomas: Die Forschung ist frei, aber…, in: Forschung & Lehre 3 (2020), S. 194-197.

Pfafferott, Martin: Die ideale Minderheitsregierung. Zur Rationalität einer Regierungsform, Wiesbaden 2018.

Pfetsch, Frank R.: Wissenschaftspolitik in Deutschland. Drei Interaktionsmodelle: Weimar, Berlin, Bonn, in: *Karl Strobel (Hrsg.)*: Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Die Entwicklung einer Institution zwischen Tradition, Autonomie, historischen und sozialen Rahmenbedingungen, Vierow 1994, S. 218-235.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Pfetsch, Frank R.: Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750-1914, Berlin 1974.

Phillips, David: Britische Initiative zur Hochschulreform in Deutschland. Zur Vorgeschichte und Entstehung des „Gutachtens zur Hochschulreform" von 1948, in: *Manfred Heinemann (Hrsg.)*: Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, S. 172-189.

Phillips, David: Pragmatismus und Idealismus. Das „Blaue Gutachten" und die britische Hochschulpolitik in Deutschland seit 1948, Köln 1995.

Phillips, David: The Re-opening of Universities in the British Zone: The Problem of Nationalism and Student Admissions, in: *David Phillips (Hrsg.)*: German Universities after the Surrender. British Occupation Policy and the Control of Higher Education, Oxford 1983, S. 4-19.

Phillips, David: The University Officers in the British Zone, in: *David Phillips (Hrsg.)*: German Universities after the Surrender. British Occupation Policy and the Control of Higher Education, Oxford 1983, S. 51-75.

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964.

Picht, Georg: Nietzsche, Stuttgart 1988.

Picht, Georg: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 665-678.

Pies, Ingo/Leschke, Martin (Hrsg.): Karl Marx' kommunistischer Individualismus, Tübingen 2005.

Pingel, Falk: Wissenschaft, Bildung und Demokratie. Der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform, in: *Josef Foschepoth/Rolf Steininger (Hrsg.)*: Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945-1949, Paderborn 1985, S. 183-209.

Plaggenborg, Stefan: Die strukturelle Sowjetisierung der Geisteswissenschaften, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 3. Juli 2019.

Pleines, Jürgen-Eckhardt: Studien zur Bildungstheorie, Darmstadt 1989.

Pock, Martina: Harter Schlag für Schwarzer. Archiv „FrauenMediaTurm" vor dem Aus, in: Süddeutsche Zeitung vom 1. Februar 2012.

Podewils, Clemens Graf: Tendenzwende. Zur geistigen Situation in der Bundesrepublik, Stuttgart 1975.

Pöggeler, Otto: Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang, in: *Friedhelm Nicolin/Otto Pöggeler (Hrsg.)*: Hegel-Studien, Band 15, Bonn 1980, S. 241-269.

Pöppinghege, Rainer: „Wo unterm, überm Firmament, gleicht einer dem Privatdozent?" Wissenschaftliche Leistungselite oder akademisches Proletariat, in: *Rainer Pöppinghege/Dietmar Klenke (Hrsg.)*: Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, Göttingen 2011, S. 65-79.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Pöppinghege, Rainer/Klenke, Dietmar: Über die Legitimität und Notwendigkeit historischer Reformbetrachtungen, in: *Rainer Pöppinghege/Dietmar Klenke (Hrsg.)*: Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, Göttingen 2011, S. 7-24.

Poß, Wolfgang: Adel und experimentelle Naturwissenschaft. Die Rolle der Akademien im 18. Jahrhundert, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 255-296.

Pott, Hans-Georg: Kultur als Spiel, Geselligkeit und Lebenskunst. Schillers Ästhetische Briefe und das humanistische Bildungsprogramm der Aufklärung, in: *Jürgen Stolzenberg/Lars-Thade Ulrichs (Hrsg.)*: Bildung als Kunst. Fichte, Schiller, Humboldt, Nietzsche, Berlin 2010, S. 13-27.

Power, Michael: The Audit Society. Rituals of Verification, Oxford 1997.

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

Prahl, Hans-Werner/Schmidt-Harzbach, Ingrid: Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte, München 1981.

Prantl, Heribert: Koalitionsabsagen vor der Wahl sind undemokratisch, in: Süddeutsche Zeitung vom 13. Mai 2017.

Preißler, Ulrike: Besoldungs-Schere öffnet sich immer weiter, in: Forschung & Lehre 6 (2020), S. 520-523.

Preißler, Ulrike: Besoldung von Juniorprofessuren, in: Forschung & Lehre 4 (2014), S. 292-293.

Preuß, Roland: Rebellische Rektoren, in: Süddeutsche Zeitung vom 23. Dezember 2013.

Pritchard, Rosalind M. O.: The end of Elitism? The democratization of the West German University System, Oxford 1990.

Probst, Maximilian et al.: So gewinnt das bessere Argument, in: DIE ZEIT vom 25. Februar 2021.

Probst, Maximilian: Umdenken oder untergehen!, in: DIE ZEIT vom 26. Oktober 2017.

Ramm, Michael et al.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Kurzbericht BMBF, Bonn/Berlin 2014, in: https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Kurzfassung.pdf.

Rasche, Ulrich: Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft. Über institutionengeschichtliche und sozioökonomische Dimensionen von Zeugnissen, Dissertationen und Promotionen in der Frühen Neuzeit, in: *Rainer A. Müller (Hrsg.)*: Bilder, Daten, Promotionen, Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten der Frühen Neuzeit, Stuttgart 2007, S. 150-273.

Rau, Johannes: Den ganzen Menschen bilden, in: *Johannes Rau (Hrsg.)*: Den ganzen Menschen bilden. Wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Basel 2004, S. 39-48.

Rawls, John: Political Liberalism, Columbia 1993.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Redaktion/Hammerstein, Notker: Universität, in: *Joachim Ritter et al. (Hrsg.)*: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11, Basel 2001, S. 212-218.

Rehberg, Karl-Siegbert: Auch keine Stunde Null. Westdeutsche Soziologie nach 1945, in: *Walter H. Pehle/Peter Sillem (Hrsg.)*: Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?, Frankfurt a. M. 1992, S. 26-44.

Reichel, Peter: Bildungspolitik, in: *Kurt Sontheimer/Hans H. Röhring (Hrsg.)*: Handbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, München 1977, S. 57-67.

Reimann, Bruno W.: Die „Selbst-Gleichschaltung" der Universitäten, in: *Jörg Tröger (Hrsg.)*: Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1984, S. 38-52.

Reinmann, Gabi/Sippel, Sylvia: Königsweg oder Sackgasse? E-Portfolios für das forschende Lernen, in: *Torsten Meyer et al. (Hrsg.)*: Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden 2011, S. 185-202.

Reiter-Mayer, Petra: Die ständige Konferenz der Kultusminister im föderalen System. Zur Rollenfindung und Reformfähigkeit, in: Jahrbuch des Föderalismus 6 (2005), S. 163-173.

Reitzenstein, Julia: Himmlers Forscher. Wehrwissenschaft und Medizinverbrechen im „Ahnenerbe" der SS, Paderborn 2014.

Reuter, Lutz R.: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: *Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 35-57.

Reuter-Boysen, Christiane: Vorreiter für die Hochschulreform? Planung, Gründung und Entwicklung der Universität der Bundeswehr München, Baden-Baden 1995.

Rexroth, Frank: Karriere bei Hof oder Karriere an der Universität, in: Zeitschrift für Geschichte des Oberrheins 141 (1993), S. 155-183.

Richter, Ingo: Bildungsrecht, in: *Gerd Reinhold et al. (Hrsg.)*: Pädagogik-Lexikon, München 1999, S. 97-100.

Rigbers, Anke: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 297-315.

Ringer, Fritz K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983.

Rippe, Klaus Peter: Schlag nach bei Humboldt! Gedanken zu einer liberalen Hochschulpolitik, in: *Michael Herrmann et al. (Hrsg.)*: Elfenbeinturm oder Denkfabrik. Ideen für eine Universität mit Zukunft, Zürich 1998, S. 45-54.

Risse, Horst: Reformbestrebungen zur bundesstaatlichen Ordnung. Aufgaben, Arbeitsweise und Ergebnisse der Föderalismuskommission I, in: *Ines Härtel (Hrsg.)*: Handbuch Föderalismus. Bd. 2: Probleme, Reformen und Perspektiven des deutschen Föderalismus, Wiesbaden 2012, S. 515-525.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Röbbecke, Martina: Akkreditierung, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 334-360.

Rogge, Jan-Christoph/Tesch, Jakob: Wissenschaftspolitik und wissenschaftliche Karriere. In: Dagmar Simon et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 355-374.

Röhl, Hans Christian: Der Wissenschaftsrat. Kooperation zwischen Wissenschaft, Bund und Ländern und ihre rechtlichen Determinanten, Baden-Baden 1994.

Rohstock, Anne: Ist Bildung Bürgerrecht? Wege zur Bildungsexpansion im doppelten Deutschland, in: *Udo Wengst/Hermann Wentker (Hrsg.)*: Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz, Bonn 2008, S. 135-159.

Rohstock, Anne: Von der „Ordinarienuniversität" zur „Revolutionszentrale"? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976, München 2010.

Rohwedder, Uwe: Kalter Krieg und Hochschulreform. Der Verband Deutscher Studentenschaften in der frühen Bundesrepublik (1949-1969), Essen 2012.

Rohwedder, Uwe: Zwischen Selbsthilfe und „politischem Mandat". Zur Geschichte der verfassten Studentenschaft in Deutschland, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 235-243.

Rösener, Werner: Das katholische Bildungsdefizit im deutschen Kaiserreich – ein Erbe der Säkularisation von 1803?, in: Historisches Jahrbuch 112 (1992), S. 104-127.

Rosenkranz, Boris: Der Schulz-Effekt-Defekt, in: übermedien.de vom 22. Juni 2017, https://uebermedien.de/15797/der-martin-schulz-effekt-defekt/.

Rosin, Philip: Kleine Bonner Universitätsgeschichte (1818–2018), Bonn 2018.

Roß, Jan: Bildung. Eine Anleitung, Berlin 2019.

Roß, Jan: Macht mich Bildung zu einem besseren Menschen?, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2020.

Rössel, Jörg et al.: Die Juniorprofessur. Eine Bilanz ihrer Umsetzung. Abschlussbericht, Erfurt 2003.

Ruck, Michael: Führerabsolutismus und polykratisches Herrschaftsgefüge. Verfassungsstrukturen des NS-Staates, in: *Karl Dietrich Bracher et al. (Hrsg.)*: Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur Politik und Zeitgeschichte, 2. Aufl., Düsseldorf 1993, S. 32-56.

Rudloff, Wilfried: Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre. Studienreform und Gesamthochschule, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 8 (2005), S. 71-90.

Rudloff, Wilfried: Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: *Matthias Frese et al. (Hrsg.)*: Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn 2003, S. 259-282.

Rudloff, Wilfried: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens. Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik, in: *Andreas Franzmann/Barbara Wolbring (Hrsg.)*: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, Berlin 2007, S. 77-101.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Rüegg, Walter: Bildung und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Hans Steffen (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart, Göttingen 1972, S. 28-40.

Rüegg, Walter: Der Humanismus und seine gesellschaftliche Bedeutung, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 163-180.

Rüegg, Walter: Der Mythos des Humboldtschen Universitätsideals, in: *Matthias Krieg et al. (Hrsg.)*: Universitas in theologia - theologia in universitate. Festschrift für Hans Heinrich Schmid zum 60. Geburtstag, Zürich 1997, S. 155-174.

Rüegg, Walter: Humboldt in Frankreich, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 247-261.

Rüegg, Walter: Themes, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in early modern Europe (1500-1800), Cambridge 2003, S. 3-42.

Rüegg, Walter et al. (Hrsg.): Zwischen Hochschule und Öffentlichkeit, Basel 2016.

Saage-Maaß, Miriam: Die Göttinger Sieben. Demokratische Vorkämpfer oder nationale Helden, Göttingen 2007.

Saalfeld, Thomas: Regierungsbildung 2009: Merkel II und ein höchst unvollständiger Koalitionsvertrag, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen 41 (2010), S. 181-206.

Sachse, Arnold: Friedrich Althoff und sein Werk, Berlin 1928.

Sandel, Michael J.: Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt, Frankfurt a. M. 2020.

Sartorius von Waltershausen, Bodo: Paracelsus am Eingang der deutschen Bildungsgeschichte, Leipzig 1935.

Schaarschmidt, Ilse: Der Bedeutungswandel der Worte „bilden" und „Bildung" in der Literatur-Epoche von Gottsched bis Herder, Königsberg 1931. (Neudruck in *Carl-Ludwig Furck/Georg Geißler (Hrsg.)*: Kleine pädagogische Texte, Bd. 23, Weinheim 1965).

Schäffer, Andreas: Ungleichgewicht. Der Mittelbau an deutschen Universitäten, in: Forschung & Lehre 3 (2020), S. 224.

Schalenberg, Marc: Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells" in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870), Basel 2002.

Scharpf, Fritz W.: Die Politikverflechtungs-Falle. Europäische Integration und deutscher Föderalismus im Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift 4 (1985), S. 323-356.

Scharpf, Fritz W. et al.: Politikverflechtung. Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik, Kronberg 1976.

Schavan, Annette: Bildungsrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Politik, Sonderband 4: Bildungspolitik im Umbruch (2011), S. 91-97.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schelsky, Helmut: Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen, Opladen 1975.

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

Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957.

Scheuch, Erwin K. (Hrsg.): Das Forschungsinstitut. Formen der Institutionalisierung von Wissenschaft, Erlangen 1978.

Schieder, Theodor: Kultur, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik im Kaiserreich, in: *Theodor Schieder (Hrsg.)*: Einsichten in die Geschichte, Frankfurt a. M. 1980, S. 322-348.

Schiedermair, Hartmut: Deutsches Hochschulwesen der Gegenwart. Eine Bestandsaufnahme, in: *Christian Flämig et al. (Hrsg.)*: Handbuch des Wissenschaftsrechts, 2. Aufl., Berlin 1996, S. 37-119.

Schildt, Axel: Reise zurück aus der Zukunft. Beiträge von intellektuellen USA-Remigranten zur atlantischen Allianz, zum westdeutschen Amerikabild und zur „Amerikanisierung" in den fünfziger Jahren, in: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch 9 (1991), S. 25-45.

Schimank, Uwe: Elementare Mechanismen, in: *Arthur Benz et al. (Hrsg.)*: Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder, Wiesbaden 2007, S. 29-45.

Schimank, Uwe: Governance der Wissenschaft, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 39-47.

Schimank, Uwe: Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in der internationalen Perspektive, in: *Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze (Hrsg.)*: Neue Steuerung an Hochschulen. Eine Zwischenbilanz, Berlin 2009, S. 123-137.

Schimank, Uwe/Lange, Stefan: Hochschulpolitik in der Bund-Länder-Konkurrenz, in: *Peter Weingart/Niels C. Taubert (Hrsg.)*: Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, S. 311-346.

Schindling, Anton: Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650-1800, München 1994.

Schmalenberg, Detlef: Die FDP hat mit Christian Lindner beide Wahlziele erreicht, in: Kölner Stadt-Anzeiger vom 15. Mai 2017.

Schmeiser, Martin: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920, Stuttgart 1994.

Schmidt, Manfred G.: Wörterbuch zur Politik, 3. überarb. und aktualis. Aufl., Stuttgart 2010.

Schmidt, Marion: Die arme Retterin, in: DIE ZEIT vom 11. Dezember 2014.

Schmidt, Marion: Rheinischer Papierkrieg, in: DIE ZEIT vom 16. Januar 2014.

Schmidt, Marion: Rückkehr zur Planwirtschaft. Ein neues Hochschulgesetz bedroht die Freiheit der Unis in NRW, in: DIE ZEIT vom 21. November 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schmidt, Paul Gerhard: Grammatik und Rhetorik an den Universitäten des Spätmittelalters, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 53-62.

Schmidt, Roderich: Päpstliche und kaiserliche Universitätsprivilegien im späten Mittelalter, in: *Barbara Dölemeyer/Heinz Mohnhaupt (Hrsg.)*: Das Privileg im europäischen Vergleich, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1999, S. 143-152.

Schmidt, Thomas: Deutsche Hochschulräte. Begriff, Darstellung und rechtliche Analyse, Frankfurt a. M. 2004.

Schmidt, Thorsten Ingo: Die Zukunft der Kultusministerkonferenz nach Niedersachsens Kündigung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3 (2005), S. 335-346.

Schmidt, Uwe/Horstmeyer, Jette: Systemakkreditierung. Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1 (2008), S. 40-59.

Schmidt-Aßmann, Eberhard: Die Bundeskompetenzen für die Wissenschaftsförderung nach der Föderalismusreform, in: *Otto Depenheuer et al. (Hrsg.)*: Staat im Wort. Festschrift für Josef Isensee, Heidelberg 2007, S. 405-431.

Schmiese, Wulf: Auf der Großbaustelle an Rhein und Ruhr, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 7. Mai 2006.

Schmoll, Heike: Auf der Suche nach dem Labor, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20. März 2016.

Schmoll, Heike: Exzellenter Streit, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. April 2016.

Schmoll, Heike: Mehr Streit war lange nicht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. November 2019.

Schmoll, Heike: Musterknabe Europas. Der deutsche Perfektionismus bei der Neuordnung der Hochschulen im Zeichen von Bologna, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 2. Mai 2006.

Schmoll, Heike: Parkhäuser statt Dozenten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. September 2020.

Schmoll, Heike: Reform mit Mängeln, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24. August 2017.

Schmoll, Heike: Unbequem sollen sie sein, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27. Mai 2021.

Schmoll, Heike: Unterwegs zur Lügenwissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22. August 2016.

Schnabel, Ulrich: Auf der großen Bühne, in: DIE ZEIT vom 25. Februar 2021.

Schnädelbach, Herbert: Philosophie in Deutschland 1831-1933, Frankfurt a. M. 1983.

Schneider, Barbara: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung, Köln 2000.

Schneider, Hans-Peter: Der neue deutsche Bundesstaat. Bericht über die Umsetzung der Föderalismusreform I, Baden-Baden 2013.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schneidewind, Uwe: Die Grenzen der Freiheit, in: Süddeutsche Zeitung vom 20. November 2014.

Schneijderberg, Christian/Götze, Nicolai: Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018, Kasel 2020, S. 5-6.

Schnerb, Robert: Das bürgerliche Zeitalter. Europa als Weltmacht 1815-1914, Zürich 1971.

Scholz, Anna-Lena: Was, wenn Brüssel den Stecker zieht?, in: DIE ZEIT vom 14. April 2016.

Schönauer, Inken: Neue Doktoren, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 4. Februar 2018.

Schöner, Christoph: Arithmetik, Geometrie und Astronomie/Astrologie an den Universitäten des Alten Reiches. Propädeutik, Hilfswissenschaften der Medizin und praktische Lebenshilf, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 83-104.

Schöttler, Peter (Hrsg.): Geschichtsschreibung als Legitimationswissenschaft 1918-1945, Frankfurt a. M. 1997.

Schrader, Achim: Bildung/Ausbildung, in: *Dieter Nohlen (Hrsg.)*: Pipers Wörterbuch zur Politik, Bd. 6, München 1987, S. 105-115.

Schrader, Josef et al.: International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat. Erfahrungen und Perspektiven interdisziplinärer Zusammenarbeit, in: *Karin Amos et al. (Hrsg.)*: Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis, Baden-Baden 2013, S. 7-15.

Schreiner, Klaus: Führertum, Rasse, Reich. Wissenschaft von der Geschichte nach der nationalsozialistischen Machtergreifung, in: *Peter Lundgreen (Hrsg.)*: Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 163-252.

Schreiner, Klaus: „Wissenschaft unter politischer Führung". Von der Wissenschaftsfreiheit in der Weimarer Republik zur Wissenschaftsideologie im Dritten Reich, in: *Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 93-183.

Schroeder, Rüdiger: SED und Akademie der Wissenschaften. Zur Durchsetzung der „führenden Rolle" der Partei in den fünfziger Jahren, in: Deutschland Archiv 28 (1995), S. 1264-1278.

Schröder-Amtrup, Karsten: Johann Gottlieb Fichte. Leben und Lehre. Ein Beitrag zur Aktualisierung seines Denkens und Glaubens, Berlin 2012.

Schubarth, Wilfried: Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/19 (2015), S. 23-30.

Schubert, Thorben/Schmoch, Ulrich: Finanzierung der Hochschulforschung, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 244-261.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schubring, Gert: Kabinett, Seminar, Institut. Raum und Rahmen des forschenden Lehrens, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23 (2000), S. 269-285.

Schubring, Gert: Spezialschulmodell vs. Universitätsmodell: die Institutionalisierung von Forschung, in: *Gert Schubring (Hrsg.)*: „Einsamkeit und Freiheit" neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für die Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1991, S. 276-326.

Schubring, Gert/Hültenschmidt, Erika: Vorwort, in: *Gert Schubring (Hrsg.)*: „Einsamkeit und Freiheit" neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für die Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1991, S. 9-23.

Schuler, Thomas: Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik, Frankfurt 2010.

Schulin, Ernst (Hrsg.): Deutsche Geschichtswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (1945-1965), München 1989.

Schulin, Ernst: Geschichtswissenschaft in unserem Jahrhundert. Probleme und Umrisse einer Geschichte der Historie, in: Historische Zeitschrift 245 (1987), S. 1-30.

Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane (Hrsg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster 2011.

Schultheis, Franz et al. (Hrsg.): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen, Konstanz 2008.

Schulz, Tanjev: Im Schatten der Leuchttürme, in: Süddeutsche Zeitung vom 22. April 2006.

Schulz, Tanjev: Machtprobe zwischen Rat und Senat, in: Süddeutsche Zeitung vom 29. Juli 2008.

Schulz, Tanjev/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren?, Weinheim 2013.

Schulze, Winfried: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945, München 1989.

Schulze, Winfried: „Universitas semper reformanda est." Über die aktuellen Reformperspektiven der Universität, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 39-47.

Schulze, Winfried: Von der Eliten- zur Berufsausbildung. Studentenzahlen und Hochschulreformen seit dem „Öffnungsbeschluss" (1977), in: *Horst Ellermann (Hrsg.):* Rohstoff Bildung. Die deutsche Hochschule zwischen Wandel und Stillstand, Berlin 1999, S. 139-158.

Schulze, Winfried/Oexle, Gerhard (Hrsg.): Deutsche Historiker im Nationalsozialismus, Frankfurt a. M. 1999.

Schütte, Georg: Alte Fragen müssen neu gestellt werden, in: Forschung & Lehre 4 (2020), S. 318-319.

Schwabe, Klaus: Wissenschaft und Kriegsmoral. Die deutschen Hochschullehrer und die politischen Grundfragen des Ersten Weltkriegs, Göttingen 1969.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schwabe, Klaus: Zur politischen Haltung der deutschen Professoren im Ersten Weltkrieg, in: Historische Zeitschrift 193 (1961), S. 601-634.

Schwan , Alexander: Zeitgenössische Philosophie und Theologie in ihrem Verhältnis zur Republik, in: *Karl Dietrich Erdmann et al. (Hrsg.)*: Weimar. Selbstpreisgabe einer Demokratie. Eine Bilanz heute, Düsseldorf 1980, S. 259-304.

Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß, München 2002.

Schwarz, Jürgen: Studenten in der Weimarer Republik. Die deutsche Studentenschaft in der Zeit von 1918 bis 1923 und ihre Stellung zur Politik, Berlin 1971.

Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike: Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster 2004.

Schwenk, Bernhard: Pädagogik in den philosophischen Fakultäten, in: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 103-131.

Schwinge, Erich (Hrsg.): Festgabe für Heinrich Herrfahrdt zum 70. Geburtstag, Marburg 1961.

Schwinges, Rainer Christoph: Genossenschaft und Herrschaft in der vormodernen Universität, in: *Historischer Verband Bayerischer Genossenschaften (Hrsg.)*: Entwicklung und Realisierung des Genossenschaftsgedankens vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 2000, S. 78-94.

Schwinges, Rainer Christoph: Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 1-13.

Schwinges, Rainer Christoph: Karrieremuster. Zur sozialen Rolle der Gelehrten im Reich, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 11-22.

Schwinges, Rainer Christoph: Libertas scholastica im Mittelalter, in: *Rainer A. Müller/ Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 1-16.

Schwinges, Rainer Christoph: Mit Mückensenf und Hellschepoff. Fest und Freizeit in der Universität des Mittelalters (14. bis 16. Jahrhundert), in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6 (2003), S. 11-27.

Schwinges, Rainer Christoph: Resultate und Stand der Universitätsgeschichte des Mittelalters vornehmlich im deutschen Sprachraum. Einige gänzlich subjektive Bemerkungen, in: Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 20 (2000), S. 97-119.

Schwinges, Rainer Christoph: The Medieval German University. Transformation and Innovation, in: Paedagogica Historica 34 (1998), S. 375-388.

Schwinges, Rainer Christoph: Universität, Religion und Kirchen. Eine Einführung, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Universität, Religion und Kirchen, Basel 2011, S. 1-6.

Schwinges, Rainer Christoph et al. (Hrsg.): Das Bakkalarenregister der Artistenfakultät der Universität Erfurt 1392-1521, Jena 1995.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Schwinges, Rainer Christoph/Hesse, Christian (Hrsg.): Professorinnen und Professoren gewinnen. Zur Geschichte des Berufungswesens an den Universitäten Mitteleuropas, Basel 2012.

Seckelmann, Margrit: Rechtliche Rahmenbedingungen der Wissenschaftspolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 99-117.

Seckelmann, Margrit: „Renaissance" der Gemeinschaftsaufgaben in der Föderalismusreform II? in: Die öffentliche Verwaltung 18 (2009), S. 747-757.

Seidel, Helmut: Johann Gottlieb Fichte zur Einführung, Hamburg 1997.

Seier, Hellmut: Der Rektor als Führer. Zur Hochschulpolitik des Reichserziehungsministeriums 1934-1945, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 12 (1964), S. 105-146.

Seier, Hellmut: Die Hochschullehrerschaft im Dritten Reich, in: *Klaus Schwabe (Hrsg.)*: Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945, Boppard 1988, S. 247-295.

Seifert, Arno: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996, S. 197-374.

Seifert, Arno: Studium als soziales System, in: *Johannes Fried (Hrsg.)*: Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters, Sigmaringen 1986, S. 601-619.

Seifert, Leonie: Wo ist hier der Notausgang, in: Die Zeit vom 5. Dezember 2015.

Serrano-Velarde, Kathia: Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses, Wiesbaden 2008.

Siebert, Horst: Auf dem Weg zum neuen Menschen. Pädagogik und Bildungspolitik in der DDR, in: *Peter Christian Ludz (Hrsg.)*: Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR, München 1971, S. 208-231.

Siemann, Wolfram: Chancen und Schranken und der Wissenschaftsfreiheit im deutschen Konstitutionalismus 1815-1917, in: Historisches Jahrbuch 107/II (1987), S. 315-348.

Smahel, Frantisek: Die Prager Universität im Mittelalter. The Charles University in the Middle Ages. Gesammelte Aufsätze, Amsterdam 2007.

Smend, Rudolf: Die Göttinger Sieben, Göttingen 1984.

Smolinsky, Herbert: Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit, in: *Harald Dickerhoff (Hrsg.)*: Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter, Wiesbaden 1994, S. 35-51.

Solar, Marcel: Nordrhein-Westfalen. Das Erbe des politischen Katholizismus und der Mythos vom sozialdemokratischen Stammland, in: *Andreas Kost et al. (Hrsg.)*: Parteien in den deutschen Ländern. Geschichte und Gegenwart, München 2010, S. 276-301.

Sommer, Andreas Urs (Hrsg.): Nietzsche – Philosoph der Kultur(en), Berlin 2008.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Sontheimer, Kurt: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933, München 1968.

Sontheimer, Kurt: Das Elend unserer Intellektuellen. Linke Theorie in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1976.

Sontheimer, Kurt: Deutschland zwischen Demokratie und Antidemokratie, München 1971.

Sontheimer, Kurt: Die deutschen Hochschullehrer in der Zeit der Weimarer Republik, in: *Klaus Schwabe (Hrsg.):* Deutsche Hochschullehrer als Elite 1918-1945, Boppard 1988, S. 215-223.

Sontheimer, Kurt: Die politische Kultur der Weimarer Republik, in: *Karl Dietrich Bracher (Hrsg.)*: Die Weimarer Republik 1918-1933. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bonn 1987, S. 454-464.

Sontheimer, Kurt/Röhring, Hans H. (Hrsg.): Handbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, München 1977.

Sonntag, Karlheinz/Sattler, Christine: Mehr als Qualitätssicherung. Qualitätskultur an Hochschulen, in: Forschung & Lehre 7 (2018), S. 590-591.

Sottili, Agostino: Ehemalige Studenten italienischer Renaissance-Universitäten. Ihre Karrieren und ihre soziale Rolle, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 41-74.

Southern, Richard W.: Scholastic Humanism and the Unification of Europe, Vol. 1, Oxford 1995.

Sparn, Walter: Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 134-168.

Speitkamp, Winfried: Staat und Bildung in Deutschland unter dem Einfluß der Französischen Revolution, in: Historische Zeitschrift 250 (1990), S. 549-578.

Speth, Rudolf: Stiftungen und Think-Tanks, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 390-405.

Spiewak, Martin: Der Nachhilfeverein, in: DIE ZEIT vom 6. Mai 2021.

Spiewak, Martin: Feier ohne Glanz, in: DIE ZEIT vom 11. Januar 2018.

Spiewak, Martin: Humboldts Totengräber, in: DIE ZEIT vom 19. April 2003.

Spiewak, Martin: Weise für das Land, in: DIE ZEIT vom 19. April 2018.

Spranger, Eduard: Fünf Jugendgenerationen 1900-1949 (1950), in: *Hermann Josef Meyer (Hrsg.)*: Staat, Recht, Politik, Tübingen 1970.

Spree, Ulrike: Das Streben nach Wissen. Eine vergleichende Gattungsgeschichte der populären Enzyklopädie in Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Tübingen 2000.

Stadler, Manfred: Leistungsorientierte Besoldung von Hochschullehrern auf der Grundlage objektiv messbarer Kriterien?, in: Wirtschaftswissenschaftliches Studium 32 (2003), S. 334-339.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Staehlin, Martin: Musik in den Artistenfakultäten deutscher Universitäten des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 129-142.

Stamm, Thomas: Zwischen Staat und Selbstverwaltung. Die deutsche Forschung im Wiederaufbau 1945-1965, Köln 1981.

Steinhilber, Horst: Von der Tugend zur Freiheit. Studentische Mentalitäten an deutschen Universitäten 1740-1800, Zürich 1995.

Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik, Weinheim 1993.

Steinmayr, Markus: Leitkultur für Akademiker, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. April 2021.

Stensaker, Björn et al.: Introduction, in: *Jelena Brankovic et al. (Hrsg.)*: The Re-Institutionalization of Higher Education in the Western Balkans. The Interplay between European Ideas, Domestic Policies and International Practices, Frankfurt a. M. 2014, S. 9-18.

Stern, Carola/Winkler, Heinrich August (Hrsg.): Wendepunkte der deutschen Geschichte 1848-1945, Frankfurt a. M. 1979.

Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr, Berlin 1963.

Sterz, Lena: Eine Novelle für mehr Freiheit und mehr Pflichten, in: Deutschlandfunk vom 6. Februar 2018, https://www.deutschlandfunk.de/nrw-hochschulgesetz-eine-novelle-fuer-mehr-freiheit-und.680.de.html?dram:article_id=410141.

Stichweh, Rudolf: Bildung, Individualität und die kulturelle Legitimation von Spezialisierung, in: *Rudolf Stichweh*: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld 2013, S. 181-198.

Stichweh, Rudolf: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert), Frankfurt a. M. 1991.

Stichweh, Rudolf: Differenzierung der Wissenschaft, in: *Rudolf Stichweh*: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld 2013, S. 15-46.

Stichweh, Rudolf: Differenzierung von Wissenschaft und Politik. Wissenschaftspolitik im 19. und 20. Jahrhundert, in: *Rudolf Stichweh*: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Neuauflage, Bielefeld 2013, S. 135-150.

Stichweh, Rudolf: Universität in der Weltgesellschaft, Akademische Rede zum Dies Academicus der Universität Bern 2009, in: https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/papers.

Stichweh, Rudolf: Wissenschaftliche Disziplinen. Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert, in: *Jürgen Schriewer et al. (Hrsg.)*: Sozialer Raum und akademische Kulturen/A la recherche de l'espace universitaire europeén. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert/Etudes sur l'enseignement supérieur aus XUXe et XXe siècle, Frankfurt a. M. 1993, S. 235-250.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Stickler, Matthias: Neuerscheinungen zur Studentengeschichte seit 1994. Ein Forschungsbericht über ein bisweilen unterschätztes Arbeitsfeld der Universitätsgeschichte, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 4 (2001), S. 262-270.

Stickler, Matthias: Universität als Lebensform? Überlegungen zur Selbststeuerung studentischer Sozialisation im langen 19. Jahrhundert, in: *Rüdiger vom Bruch (Hrsg.)*: Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910, München 2010, S. 149-186.

Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch der Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung, Münster 2007.

Stoermer, Monika: Zur Geschichte der Konferenz der Akademien der Wissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Michael Winkler (Hrsg.)*: Festschrift für Ernst-Joachim Meusel, Baden-Baden 1997, S. 257-262.

Stoll, Christoph: Die Paulskirche und die erste Verfassung der Deutschen, München 1989.

Stollberg-Rielinger, Barbara: Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 1-32.

Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden 2001.

Strätz, Hans-Wolfgang: Die studentische „Aktion wider den undeutschen Geist" im Frühjahr 1933, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 16 (1968), S. 347-372.

Streckel, Sita/Kintzinger, Martin (Hrsg.): Akademische Wissenskulturen. Praktiken des Lehrens und Forschens vom Mittelalter bis zur Moderne, Basel 2015.

Strünck, Christoph: Das NRW-Parteiensystem im Wandel. Ein schleichender Prozess?, in: *Stefan Marschall (Hrsg.)*: Parteien in Nordrhein-Westfalen, Essen 2013, S. 37-55.

Stucke, Andreas: Brauchen wir ein Forschungsministerium des Bundes?, in: *Peter Weingart/Niels C. Taubert (Hrsg.)*: Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, S. 299–307.

Stucke, Andreas: Der Wissenschaftsrat, in: *Svenja Falk et al. (Hrsg.)*: Handbuch Politikberatung, Wiesbaden 2006, S. 248-255.

Stucke, Andreas: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 363-376.

Stucke, Andreas: Staatliche Akteure der Wissenschaftspolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, 2. Aufl., Wiesbaden 2016, S. 485- 501.

Sturm, Roland: Woran scheitern Länderkoalitionen? Eine theoriegeleitete empirische Analyse, in: *Frank Decker/Eckhard Jesse (Hrsg.)*: Die deutsche Koalitionsdemokratie vor der Bundestagswahl 2013, Baden-Baden 2013, S. 241-248.

Szöllösi-Janze, Margit: „Der Geist des Wettbewerbs ist aus der Flasche!". Der Exzellenzwettbewerb zwischen den deutschen Universitäten in historische Perspektive, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 14 (2011), S. 49-73.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Teichler, Ulrich: Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability". Eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit, in: *Barbara M. Kehm/Harald Schomburg/Ulrich Teichler (Hrsg.)*: Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung, Frankfurt a. M. 2012, S. 91-108.

Teichler, Ulrich: Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland, in: *Evelies Mayer et al. (Hrsg.)*: Die neue Verantwortung der Hochschulen. Anregungen aus dem internationalen Vergleich, der Hochschulforschung und Praxisbeispielen, Bonn 2003, S. 213-215.

Teichler, Ulrich: Die Internationalisierung der Hochschule. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt a. M. 2007.

Teichler, Ulrich: Europäisierung der Hochschulpolitik, in: *Dagmar Simon et al. (Hrsg.)*: Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 51-70.

Teichler, Ulrich: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, Frankfurt a. M 1990.

Teichler, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a. M. 2003.

Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen, Münster 2014.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986.

Tenorth, Heinz-Elmar: Die Bildungsgeschichte der DDR – Teil der deutschen Bildungsgeschichte?, in: *Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.)*: Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim 1997, S. 69-96.

Tenorth, Heinz-Elmar: Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung. Beobachtungen aus der Distanz, Wiesbaden 2020.

Tenorth, Heinz-Elmar: Die Universität zu Berlin. Vorgeschichte und Einrichtung, in: *Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.)*: Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918, S. 3-75.

Tenorth, Heinz-Elmar: Mythos Humboldt, in: *Carolin Behrmann et al. (Hrsg.)*: Intuition und Institution. Kursbuch Bredekamp, Berlin 2012, S. 69-80.

Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Denken, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 111-153.

Tenorth, Heinz-Elmar: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven, Köln 1985.

Tenorth, Heinz-Elmar: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten". Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 2 (1999), S. 11-22.

Tent, James F.: The Free University of Berlin, Bloomington 1988.

Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Terhart, Ewald: Besserung in Sicht. Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung, in: DIE ZEIT vom 4. Dezember 2009.

Thielbeer, Heide: Universität und Politik in der Deutschen Revolution von 1848, Bonn 1983.

Timm, Hermann: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus. Eine grundbegriffliche Perspektivierung, in: *Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 2 Bildungswissen und Bildungsgüter, Stuttgart 1990, S. 57-79.

Titz, Christoph et al.: Grundgesetzänderung für die Forschung. Schavan entdeckt die Schnelligkeit, in: Der Spiegel vom 5. März 2012.

Titze, Hartmut: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. Und 20. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft 10 (1984), S. 92-121.

Titze, Hartmut: Hochschulen, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 209-240.

Titze, Hartmut: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie, in: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 187-224.

Toepner, Kurt: Gelehrte Politiker und politisierte Gelehrte. Die Revolution von 1918 im Urteil deutscher Hochschullehrer, Göttingen 1970.

Töpfer, Thomas: Gab es „Bildungslandschaften" im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten zu einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), S. 101-112.

Torka, Marc: Die Projektförmigkeit der Forschung, in: Die Hochschule 15 (2006), S. 63-83.

Tortarolo, Edoardo: Zensur als Institution und Praxis im Europa der Frühen Neuzeit. Ein Überblick, in: *Helmut Zedelmaier/Martin Muslow (Hrsg.)*: Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit, Tübingen 2001, S. 277-294.

Trischler, Helmut: Wissenschaft und Forschung aus der Perspektive des Historikers, in: Neue Politische Literatur 1 (1988), S. 393-416.

Turner, George: Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreformen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, Berlin 2001.

Turner, R. Steven: Universitäten, in: *Christa Berg et al. (Hrsg.)*: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S. 221-249.

Ulbricht, Lena: Föderalismus als Innovationslabor? Diffusion und Durchlässigkeit im Bildungsföderalismus, Baden-Baden 2016.

van den Daele, Wolfgang et al.: Die politische Steuerung der Wissenschaft, in: *Wolfgang von den Daele et al. (Hrsg.)*: Geplante Forschung. Vergleichende Studien über den Einfluß politischer Programme auf die Wissenschaftsentwicklung, Frankfurt a. M. 1979, S. 11-63.

Verger, Jacques: Patterns, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 35-75.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Verger, Jacques: Teachers, in: *Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.)*: A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge 1992, S. 144-168.

Vielstädte, André: Der Kraftakt. Die Minderheitsregierung in Nordrhein-Westfalen. Funktionsbedingungen von Minderheitsregierungen im parlamentarischen Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland auf Landesebene. Eine empirische Analyse, Norderstedt 2013.

Vierhaus, Rudolf: Bildung, in: *Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.)*: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart 1974, S. 508-551.

Vierhaus, Rudolf (Hrsg.): Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns, Tübingen 1992.

Vierhaus, Rudolf: Der politische Gelehrte im 19. Jahrhundert, in: *Hans Erich Bödeker et al. (Hrsg.)*: Vergangenheit als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 2003, S. 302-318.

Vierhaus, Rudolf/vom Brocke, Bernhard (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm/Max-Planck-Gesellschaft, Stuttgart 1990.

Vierhaus, Rudolf: Umrisse einer Sozialgeschichte der Gebildeten in Deutschland, in: *Rudolf Vierhaus (Hrsg.)*: Deutschland im 18. Jahrhundert, Göttingen 1987, S. 167-182.

Voeth, Markus: Gebührenkompass 2011. Ergebniszusammenfassung, in: www.gebuehrenkompass.de/download_dateien/Ergebniszusammenfassung_Gebuehrenkompass_2011.pdf.

Vogel, Thomas: Widerstand als Pflicht. Der „Freiburger Kreis“, in: *Manuel Becker/Stephanie Bongartz (Hrsg.)*: Die weltanschaulichen Grundlagen des NS-Regimes. Ursprünge, Gegenentwürfe, Nachwirkungen, Münster 2011, S. 147-162.

Vogt, Hartmut: Einheitliches sozialistisches Bildungssystem, in: *Peter Christian Ludz/Johannes Kuppe (Hrsg.)*: DDR-Handbuch, 2. Aufl., Bonn 1979, S. 292-316.

vom Brocke, Bernhard: Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen und im deutschen Kaiserreich 1882-1907. Das „System Althoff", in: *Peter Baumgart (Hrsg.)*: Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 9-118.

vom Brocke, Bernhard: Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik, in: *Werner Buchholz (Hrsg.)*: Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Wiesbaden 2004, S. 27-56.

vom Brocke, Bernhard: Universitäts- und Wissenschaftsfinanzierung im 19./20. Jahrhundert, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2005, S. 343-462.

vom Brocke, Bernhard (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vom Bruch, Rüdiger: Abschied von Humboldt? Die deutsche Universität vor dem Erste Weltkrieg, in: *Karl Strobel (Hrsg.)*: Die deutsche Universität im 20. Jahrhundert. Die Entwicklung einer Institution zwischen Tradition, Autonomie, historischen und sozialen Rahmenbedingungen, Vierow 1994, S. 17-29.

vom Bruch, Rüdiger: Bildungssystem, Universitäten, Wissenschaften, Gelehrte. Neuere Arbeiten und Ansätze zur deutschen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert, in: Archiv für Sozialgeschichte 29 (1989), S. 439-481.

vom Bruch, Rüdiger: Die Universitäten in der Revolution von 1848/49. Revolution ohne Universität. Universität ohne Revolution?, in: *Wolfgang Hardtwig (Hrsg.)*: Revolution in Deutschland und Europa 1848/49, Göttingen 1998, S. 133-160.

vom Bruch, Rüdiger: Differenzierung und Professionalisierung. Von der Propädeutik zum Motor der modernen Forschungsuniversität, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 391-401.

vom Bruch, Rüdiger: Editorial, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 1 (1998), S. 7-11.

vom Bruch, Rüdiger: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Vom Modell „Humboldt" zur Humboldt-Universität 1810-1949, in: *Alexander Demandt (Hrsg.)*: Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart, Köln 1999, S. 257-278.

vom Bruch, Rüdiger: Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 2006.

vom Bruch, Rüdiger: Gesellschaftliche Funktionen und politische Rollen des Bildungsbürgertums im Wilhelminischen Reich. Zum Wandel von Milieu und politischer Kultur, in: *Jürgen Kocka et al. (Hrsg.)*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 4: Politischer Einfluß und gesellschaftliche Formation, Stuttgart 1989ff, S. 146-179.

vom Bruch, Rüdiger: Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte 1810-1945, in: *Mitchell G. Ash (Hrsg.)*: Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien 1999, S. 29-57.

vom Bruch, Rüdiger: Universität, Staat, Gesellschaft. Neuere sozial-, disziplin- und personengeschichtliche Beiträge zum deutschen Hochschulwesen vorwiegend im 19. und im frühen 20. Jahrhundert, in: Archiv für Sozialgeschichte 20 (1980), S. 526-544.

vom Bruch, Rüdiger: Von der Propädeutik zum Königsweg. Die artes-Fakultäten in sieben Jahrhunderten, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 1 (1998), S. 239-246.

vom Bruch, Rüdiger: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkriegs, Paderborn 1982.

vom Bruch, Rüdiger: Wissenschaftsfreiheit in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert, in*: Rainer A. Müller/Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Wissenschaftsfreiheit in Vergangenheit und Gegenwart, Basel 2008, S. 69-92.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

vom Bruch, Rüdiger: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Kaiserreich (1890-1914), Husum 1980.

von Beckerath, Erwin et al. (Hrsg.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, 10. Band, Göttingen 1959.

von Betzold, Friedrich: Geschichte der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität von der Gründung bis zum Jahr 1870, Bonn 1870.

von Blumenthal, Julia: Governance. Eine kritische Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 4 (2005), S. 1149-1180.

von Ditzhuyzen, Reinhildis: Selbstdarstellung der Universität. Feiern und Zeremoniell am Beispiel von Doktorpromotionen, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Universität im öffentlichen Raum, Basel 2008, S. 45-75.

von Ferber, Christian: Die Entwicklung des Lehrkörpers an den deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954, Göttingen 1956.

von Hentig, Hartmut: Eine Antwort an Theodor Wilhelm, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 151-167.

von Hippel, Wolfgang/Stier, Bernhard: Europa zwischen Reform und Revolution, Stuttgart 2012.

von Krockow, Christian Graf: Reform als politisches Prinzip, München 1976.

von Lucke, Albrecht: 68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht, Berlin 2008.

von See, Klaus: Freiheit und Gemeinschaft. Völkisch-nationales Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg, Heidelberg 2001.

von Thadden, Rudolf: Die Göttinger Sieben, ihre Universität und der Verfassungskonflikt von 1837, Hannover 1987.

Vondung, Klaus (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen, Göttingen 1976.

Vondung, Klaus: Die Apokalypse in Deutschland, München 1988.

Vondung, Klaus: Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen, Göttingen 1980.

Vossler, Otto: Humboldts Idee der Universität, in: Historische Zeitschrift 178 (1954), S. 251-268.

Vukasovic, Martina/Elken, Mari: Higher Education Policy Dynamics in a Multi-Level Governance Context. A Comparative Study of Four Post-Communist Countries, in: *Pavel Zgaga et al. (Hrsg.)*: The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries, Frankfurt a. M. 2013, S. 261-286.

Wachelder, Joseph: The German University Model and its Reception in the Netherlands and Belgium, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel 2001, S. 179-204.

Wagner, Gerald: Der Preis des Globalhashalts, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. September 2020.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wagner, Gerald: Niedriglohnsektor mit höchsten Ansprüchen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Februar 2017.

Wagner, Gert G.: Kompatibilität von Hochschul- und Arbeitsmarktpolitik. Zur beschäftigungspolitischen Funktion von Hochschulen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25 (2004), S. 34-40.

Wagner, Matthias: Der Forschungsrat der DDR. Im Spannungsfeld zwischen Sachkompetenz und Ideologieanspruch. 1954-April 1962, Dissertation, HU Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft, Berlin 1992.

Walter, Thomas: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik, Wiesbaden 2006.

Walther, Peter Th.: Bildung und Wissenschaft, in: *Matthias Judt (Hrsg.)*: DDR-Geschichte in Dokumenten. Beschlüsse, Berichte, interne Materialien und Alltagszeugnisse, Bonn 1998, S. 235-242.

Waterkamp, Dietmar: Bildungswesen und Bildungspolitik seit 1970, in: *Gert-Joachim Glaeßner (Hrsg.)*: Die DDR in der Ära Honecker. Politik, Kultur, Gesellschaft, Opladen 1988, S. 531-543.

Weber, Hermann: Die DDR 1945-1990, 4. Aufl., München 2006.

Weber, Hermann: Geschichte der DDR, München 1999.

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf [1919], Stuttgart 1995.

Weber, Wolfgang E. J.: Gelehrsamkeit und Universität in der öffentlichen Wahrnehmung des 16. Jahrhunderts. Ein Aufriss, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Universität im öffentlichen Raum, Basel 2008, S. 125-140.

Weber, Wolfgang E. J.: Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002.

Weber, Wolfgang E. J.: Prudentia gubernatoria. Studien zur Herrschaftslehre in der deutschen Politikwissenschaft des 17. Jahrhunderts, Tübingen 1972.

Weber, Wolfgang E. J.: Universitäten, in: *Michael Maurer (Hrsg.)*: Aufriß der historischen Wissenschaften, Band 6: Institutionen, Stuttgart 2002, S. 15-97.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Band 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700-1815, 3. Aufl., München 1996.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution" 1815-1845/49, 3. Aufl., München 1996.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, München 2003.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949-1990, München 2008.

Weingart, Peter/Taubert, Niels C.: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, in: *Peter Weingart/Niels C. Taubert (Hrsg.)*: Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist 2006, S. 11-29.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Weingart, Peter: Eugenik. Eine angewandte Wissenschaft. Utopien der Menschenzüchtung zwischen Wissenschaft und Politik, in: *Peter Lundgreen (Hrsg.)*: Wissenschaft im Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1985, S. 314–349.

Weingart, Peter et al.: Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft, Weilerswist 2007.

Weingart, Peter et al. (Hrsg.): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, 3. Aufl., Frankfurt a. M. 2001.

Weinstock, Heinrich: Die Tragödie des Humanismus. Wahrheit und Trug im abendländischen Menschenbild, 5. Aufl., Wiesenbaden 1989 (ED Heidelberg 1953).

Weisbrod, Bernd (Hrsg.): Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit, Göttingen 2002.

Weisbrod, Bernd: Gewalt in der Politik. Zur politischen Kultur in Deutschland zwischen den Weltkriegen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43 (1992), S. 391-404.

Welbers, Ulrich (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen, Neuwied 2001.

Westermann, Hartmut: Unterschied, spezifischer, in: *Joachim Ritter (Hrsg.)*: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1, Basel 1971, Sp. 313-325.

Westermann, Stefanie et al. (Hrsg.): Medizin im Dienste der „Erbgesundheit". Beiträge zur Geschichte der „Rassenhygiene", Münster 2009.

Wex, Peter: Bachelor und Master. Ein Handbuch, Berlin 2005.

Weyer, Johannes: Westdeutsche Soziologie 1945-1960. Deutsche Kontinuitäten und nord-amerikanischer Einfluß, Berlin 1984.

Whitley, Richard/Gläser, Jochen (Hrsg.): The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems, Dordrecht 2008.

Wiarda, Jan-Martin: Da ist sie wieder!, in: DIE ZEIT vom 16. Juni 2016.

Wiarda, Jan-Martin: Der Zweck des Da-Seins, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Januar 2018.

Wiarda, Jan-Martin: Nur Mut, Frau Pfeifer-Poensgen, Wiarda-Blog vom 21. Februar 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/02/21/nur-mut-frau-pfeiffer-poensgen/.

Wiarda, Jan-Martin: Planungssicherheit bis 2030, Wiarda-Blog vom 3. Mai 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/05/03/planungssicherheit-bis-2030/.

Wiarda, Jan-Martin: Schön praktisch, in: DIE ZEIT vom 4. Dezember 2008.

Wiarda, Jan-Martin: Souverän Finanzquellen verbaut, Wiarda-Blog vom 9. Dezember 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/12/09/souver%C3%A4n-finanzquellen-verbaut/.

Wiarda, Jan-Martin: Wie erwartet und doch spektakulär, Wiarda-Blog vom 6. Juni 2019, in: https://www.jmwiarda.de/2019/06/06/wie-erwartet-und-doch-spektakul%C3%A4r/.

Widmer, Thomas et al. (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch, Wiesbaden 2009.

Wiedau, Klaus: „Gymnasium entscheidend geprägt", in: Westfälische Nachrichten vom 15. Juni 2017.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Wieruszowski, Helene: The Medieval University. Masters, Students, Learning, New York 1966.

Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, München 1986.

Wilhelm, Theodor: Die Allgemeinbildung ist tot – es lebe die Allgemeinbildung, in: Neue Sammlung 25 (1985), S. 120-150.

Winter, Martin: Das neue Studieren. Chancen, Risiken Nebenwirkungen der Studienstrukturreform. Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland, HIS-Arbeitsbericht, Wittenberg 2009.

Winter, Martin: Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen, in: die hochschule 2 (2007), S. 88-124.

Witte, Johanna: Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 48 (2006), S. 21-27.

Wolbring, Barbara: „Die Aristokratie des Geistes soll jedem offenstehen nach dem Maße der Begabung und freier Selbsterziehung". Die soziale Öffnung der Universitäten als politisches Reform-ziel nach 1945, in: *Sebastian Brandt et al. (Hrsg.)*: Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970), Stuttgart 2014, S. 59-76.

Wolf, Frieder: Bildungspolitik, in: *Dieter Nohlen/Florian Grotz (Hrsg.)*: Kleines Lexikon der Politik, 6. überarb. u. erw. Aufl., München 2015, S. 43-48.

Wolf, Frieder: Die Bildungsausgaben der Länder im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation?, Berlin 2006.

Wolffsohn, Michael: Wissenschaft. Ethik oder Dienstmagd?, in: Forschung & Lehre 7 (2017), S. 577.

Wolfrum, Edgar: „1968" in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 22/23 (2001), S. 28-36.

Wortmann, Michael: Baldur von Schirach. Hitlers Jugendführer, Köln 1982.

Wriedt, Klaus: Gelehrte in Gesellschaft, Kirche und Verwaltung norddeutscher Städte, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 437-452.

Wriedt, Klaus: Studium und Tätigkeitsfelder der Artisten im späten Mittelalter, in: *Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.)*: Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert, Basel 1999, S. 9-24.

Zaremba, Michael: Johann Gottfried Herder. Prediger der Humanität. Eine Biographie, Köln 2002.

Zechlin, Lothar: New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/19 (2015), S. 31-38.

Zedelmaier, Helmut/Muslow, Martin: Einführung, in: *Helmut Zedelmaier/Martin Muslow (Hrsg.)*: Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit, Tübingen 2001, S. 1-7.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA

Zenkert, Georg: Bildung als Politikum: Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Perspektive Eduard Sprangers, in: *Volker Gerhardt et al. (Hrsg.)*: Jahrbuch Politisches Denken 2013, Berlin 2013, S. 91-104.

Zinn, Holger: Die studentische Selbstverwaltung in Deutschland bis 1945, in: *Matthias Steinbach/Stefan Gerber (Hrsg.)*: „Klassische Universität" und „akademische Provinz". Studien zur Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts, Jena et al. 2005, S. 439-474.

Ziolkowski, Theodore: Berlin. Aufstieg einer Kulturmetropole um 1810, Stuttgart 2002.

Zorn, Wolfgang: Die politische Entwicklung des deutschen Studententums 1918-1931, in: *Kurt Stephenson et al. (Hrsg.)*: Darstellungen und Quellen zur Geschichte der deutschen Einheitsbewegung im 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 5, Heidelberg 1965, S. 223-307.

https://doi.org/10.5771/9783748932888 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY-SA