

Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes

Von Tilman Reitz und Susanne Draheim

Zusammenfassung: Ausgehend von der Diagnose, dass die europäische Hochschulreform in ihrer deutschen Ausprägung erkennbar an selbstgesetzten Zielen (mehr Mobilität, weniger Bürokratie ...) vorbeisteuert, fragt der Artikel nach möglichen latenten Funktionen des Prozesses. Ein erster Antwortansatz bündelt nicht-öffentlichkeitsfähige Ziele und absehbare, stabilisierungsfähige Struktureffekte der Reform: Orientierung durch Standardisierung, eine zumindest mittelfristige Absenkung der Hochschulkosten bei gleichzeitiger Steigerung der Studierendenzahlen, eine Verschärfung sozialer Selektion. Da aber alle diese Effekte allererst prognostiziert werden können, werden in einem zweiten Durchgang die destruktiven, ein dysfunktional gewordenes Vorgängermodell auflösenden Anteile der Reform untersucht. So ergibt sich eine ergänzende, den akuten Prozessen nähere Antwort: Die Hochschulreform verschiebt den Schwerpunkt akademischen Lebens von der temporär freigesetzten, tendenziell anomischen Reflexion wünschbarer Selbst- und Weltverhältnisse, wie sie seit den 1970er Jahren im Massenmaßstab die Hochschulen geprägt hat, auf eine Ausbildung und Forschung, die permanent ihre gesellschaftliche Normalität und Nützlichkeit demonstrieren muss. Die Prinzipien des neuen Wissensregimes lauten folglich: Anwendbarkeit, kommunikative Kontrolle und Marketing.

Reformprozesse bilden einen denkbar günstigen Gegenstand für funktionale Analysen. Sie demonstrieren, wie wenig von Plänen und Absichten bleibt, sobald sie in das Gefüge sozialer Wechselwirkungen eintreten – und führen zugleich die unintendierten Effekte vor Augen, die stattdessen die Umgestaltung erfolgreich machen. Es liegt nahe, die europäische Hochschulreform in diesen Kontext zu stellen. Denn je weiter sie fortschreitet, desto mehr verwundert, weshalb man so fieberhaft (besonders gründlich in Deutschland)¹ ein Projekt vorantreibt, das absehbar an seinen erklärten Zielen vorbeisteuert. Ob es um internationale Mobilität, flexibleres Studieren oder die Entbürokratisierung von Entscheidungsstrukturen geht – fast alles, was offiziell angestrebt ist, wird von der Praxis der Reform eher behindert als befördert. Wenn es sich aber so verhält, fragt sich, was sonst die Reformer antreibt, was die habituellen Widerstände bricht und die Umgestaltungsmaschine am Laufen hält.

Einige latente Ziele wie das Interesse daran, den finanziellen Aufwand pro Studienplatz zu verringern, liegen nur knapp unter der Oberfläche des Geschehens; einige in gewisser Hinsicht nützliche, aber nicht kollektiv beabsichtigte Tendenzen wie diejenige, bei aller Öffnung im Bildungssystem wieder stärker für Führungspositionen und untergeordnete Stellen vorzusortieren, lassen sich rekonstruieren. Neben strukturellen Umschichtungen dieser Art ist jedoch auch ein Aspekt der Reform untersuchungsbedürftig, über den durchaus gesprochen wird: die Verschiebung dessen, was in den Hochschulen als wissenswert und rational gilt.

1. Bologna und die unternehmerische Hochschule: die offiziellen Reformziele

Dass die deutsche Hochschulreform unter europäischer Führung verläuft, ist ein Novum. Noch in den späten 1990er Jahren war sie kaum mehr als ein Bündel strukturverwandter Vorstöße des

1) Ein neuer, ausführlicher Vergleich der Studiengangsreformen in vier europäischen Staaten bescheinigt dem deutschen System für die Jahre 1998-2004 in fast allen Bereichen einen »high degree of policy change«; weder Frankreich und die Niederlande noch England können hier mithalten. Die einzige starke Relativierung besteht darin, dass bei der »policy implementation« nur ein mittlerer bis niedriger Änderungsgrad erreicht wird, weil die anderen Hochschulsysteme schneller umgestellt wurden (Witte 2006, S. 457).

Bundes, der Länder sowie ehrgeiziger Standorte und Stiftungen; bis etwa 2002/03 diskutierte man als Reformthemen primär Juniorprofessuren und Studiengebühren. Seit die Hochschulen jedoch auf breiter Front begonnen haben, die ab 1999 getroffenen Beschlüsse zu europaweit vereinheitlichten Studienstrukturen umzusetzen, hat sich die Lage schlagartig geändert. Der ›Bolognaprozess‹ dominiert das Geschehen, und alle national spezifischen Innovationen laufen unter diesem Titel mit. Das heißt nicht, dass die europäische Harmonisierung nun den schlechthin bestimmenden Reforminhalt bildete. Vielmehr sind inzwischen zwei Umgestaltungsprozesse im Gang: die strukturelle Angleichung der Studiensysteme und ein Aufbruch in Richtung »moderne Dienstleistungshochschule«. ² Eine Einheit bilden sie nur insofern, als sie einander durchdringen und verstärken. Auf der einen Seite konnte sich der Bolognaprozess auch »ohne klare politische Zuständigkeit der EU« zu einer umfassenden Reformbewegung« entwickeln (Schnitzer 2004, S. 1), weil er bereits länger angestaute Modernisierungsimpulse aufnimmt; die verbindende Evidenz dürfte hier die Absicht gestiftet haben, Europa zur »most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world« zu machen (Berlin-Communiqué 2003, S. 2). Zum anderen konnten die lose verknüpften Zielsetzungen deutscher Reformer erst in Kopplung mit den europäischen, auf allen regionaleren Ebenen als unverfügbar geltenden Vorgaben Verbindlichkeit erlangen. ³ Fraglich bleibt nur, was *mit* den erfolgreich installierten Maßnahmen erreicht wird. An drei Zielen, die im Gefüge europäischer und landesspezifischer Reformbemühungen jeweils unterschiedliche Stellen einnehmen, wird deutlich, wie weit Anspruch und absehbare Realität auseinander klaffen: an der Mobilisierung von Studierenden, Lehr- und Forschungspersonal, der Flexibilisierung der Studienverläufe und dem Abbau von Bürokratien.

Das Ziel, »Mobilität« zu fördern, ist offenkundig vital für den europäischen Hochschulraum. Seit der Lissabon-Konvention von 1997, die der Arbeit an ihm vorausging, hat die Förderung akademischen Austauschs Priorität, zumindest im Fall der Naturwissenschaften verbindet sie sich mit Motiven transatlantischer Konkurrenz, ⁴ und tatsächlich haben innerhalb der letzten Jahre die Studienaufenthalte im jeweiligen Ausland zugenommen. ⁵ Dennoch

- 2) So haben Torsten Bultmann und Oliver Schöller (2003), kurz bevor der europäische Angleichungsprozess ins Zentrum des Interesses rückte, die dominanten Reformziele zusammengefasst – eine höhere Bildung, die auf lebenslange Weiterqualifikation umgestellt und »durch private Eigenbeteiligung marktförmig erschlossen« wird (S. 330), sowie Hochschulen, die sich rhetorisch und organisatorisch Unternehmen annähern. Als treibende Kraft sehen die Autoren »transnationale Diskursgemeinschaften« (ebd.), die sich in Institutionen wie OECD, Weltbank und IWF sowie in Unternehmensstiftungen formiert haben – in Deutschland namentlich vertreten durch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der Bertelsmann-Stiftung. Einen Hintergrund dieses Prozesses bildet die Anerkennung höherer Bildung als Dienstleistung im GATS (vgl. Hahn 2003, Hartmann 2004).
- 3) Ähnliches lässt sich für alle beteiligten Länder sagen: »By bringing existing developments, or those moving towards the implementation stage at the national level, under the shadow of Bologna's wing, it is possible to impart an unprecedented sense of achievement, apparent consensus and agreement, all in a miraculously short space of time.« (Neave 2002, S. 186; vgl. Witte 2006, S. 3)
- 4) Denn erst mit der Konzentration europäischer Ressourcen kann man hier hoffen, auf das Leistungsniveau US-amerikanischer Einrichtungen zu kommen. So will etwa die Europäische Kommission als Gegenstück zum Massachusetts Institute of Technology (MIT) ein European Institute of Technology, kurz EIT schaffen (FAZ, 15.03.05) – ein »Symbol für verstärkte Bemühungen für die Schaffung einer wettbewerbsfähigen, wissensbasierten Gesellschaft« (EK 2006, S. 12).
- 5) Der Anteil der deutschen Studierenden, die einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, steigt kontinuierlich an – zwischen 1994 und 2003 von 4,7% auf 7,0% aller Studierenden (HIS 2006, S. 8; vgl. zu den Schwierigkeiten einer europaweit einheitlichen Datenerhebung Lanzendorf 2003). Die rapide Zunahme des umgekehrten Zuzugs (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S. 33) wurde gegen Ende der Amtszeit Bulmahn als Beweis dafür präsentiert, dass Deutschlands Hochschulen international wieder attraktiv sind – nach den englischen und amerikanischen belegen sie im internationalen Vergleich die dritte Stelle (vgl. die Daten in OECD 2005, S. 7f). Freilich kommt ein großer Anteil der ausländischen Studierenden nunmehr aus Asien, und über die Hälfte nennt die (bislang) fehlenden Studiengebühren als ein Hauptmotiv für ihre Wahl (FAZ, 02.06.05).

führt die jüngste Gemeinschaftserklärung der europäischen Bildungsminister, die ansonsten fast nur erreichte Erfolge betont, Mobilitätssteigerung noch als »challenge« an (Berlin-Communiqué 2003, S. 4). Ein sachlicher Grund könnte darin liegen, dass gerade die Maßnahmen zur europäischen Angleichung das aufbauen, was man in Reformerkreisen »Mobilitätshürden« nennt. Eigentlich war es an allen Fronten um den erleichterten Ortswechsel gegangen: Die »Module«, in die man die Fächer aufgliedern will, sollen nicht nur variabel zusammensetzbar, sondern europaweit transferierbar sein; die Leistungspunkte, mit denen man das studentische Arbeitsvolumen festhält, werden prinzipiell überall im neuen Hochschulraum anerkannt; die Bachelor- und Master-Grade schließlich, die an die Stelle landesspezifischer Abschlüsse wie Magister oder Diplom treten, sind darüber hinaus auf Kompatibilität mit dem angloamerikanischen System angelegt. Doch dicht unter der Oberfläche der vereinheitlichten Bezeichnungen⁶ verschafft sich eine Vielfalt regionaler Traditionen ihr Recht, die jede Vergleichbarkeit unterminiert. Während Deutschland flächendeckend um innovative Bachelor- und Master-Profile ringt, wurden in den Niederlanden teilweise einfach vorhandene Abschlüsse umdeklariert,⁷ in Frankreich hat sich das große Segment der *Grandes écoles* von der Reform abgekoppelt, und England bleibt ohnehin beim Eigenen (etwa dem nur an landeseigenen Universitäten zu erwerbenden »Bachelor of Honours«, der anders als der kontinentale Bachelor automatisch zum Masterstudium qualifiziert).⁸ Kein Wunder, dass außerhalb, namentlich in den USA, die im neuen System Graduierten nur zögerlich als solche anerkannt werden.⁹ Schwieriger noch ist der Transfer einzelner Studienteile. Denn bislang sind die Module und ihre Belegung mit Leistungspunkten relativ frei variierbar – in Deutschland hat nicht nur jedes Bundesland und jede Universität, sondern nahezu jede Fakultät und nicht selten jedes Institut ein eigenes System auf den Weg gebracht. Im harmlosesten Fall werden so Erfolgsmodelle kopiert und schleichend zum Standard erhoben; im – besonders in den Geisteswissenschaften üblichen – Gegenextrem können die Institute vor lauter Eigensinn gar kein Modul und keine andernorts absolvierte Veranstaltung mehr ohne weiteres anerkennen.¹⁰ Der europäische Bildungsraum erweist sich hier als ubiquitäre Provinz.

Natürlich nur für eine Übergangszeit; durch Anerkennungsabkommen, Joint- und Double-Degrees sowie die fächendeckende Akkreditierung werden sich neue Standards ergeben. Doch wo sie greifen, steht das nächste, nachhaltigere Problem an: Da mit der Strukturreform zugleich eine Verkürzung des Studiums angestrebt ist, wird zusehends einfach die Zeit für den Ortswechsel – zumal für den selbst organisierten – fehlen. Auf welche Erfahrungen dann noch Lehrende und Forschende ihre Mobilität gründen sollen, ist fraglich.

Fest steht hingegen bereits, dass ein weiteres Ziel verfehlt wird: die Absicht, das Studium individueller, eigenverantwortlicher und flexibler anzulegen. Diese Absicht entspricht nicht nur der lerntheoretischen Umstellung von Lehrenden- auf Lernendensicht (vgl. exemplarisch Mandl 1995, Greif/ Kurtz (Hrsg.) 1996), sondern ist bis in die Erlasse der Kultusministerkonferenz vorge drungen: »Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten [...] ermöglicht die individuelle Gestaltung des Studiums bei gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazi-

6) Auch diese Vereinheitlichung ist noch nicht ganz geglückt: Für die Leistungspunkte des European Credit Transfer System (ECTS) z.B. kursieren in den Hochschulen verschiedenste Neologismen und Abkürzungen, von »Modulpunkte« über »Modulcredits« und »Credits« bis zu »KP«, »MP«, »LP« und »MC«.

7) Sowohl die berufsqualifizierenden *hogeschool*-Abschlüsse als auch das weiterhin nicht berufsqualifizierende Grundstudium an Universitäten, die nun beide in den Bachelor überführt wurden, haben sich in ihrer internen Struktur kaum geändert (Witte 2006, S. 237-251).

8) Vgl. für die aufgeladene Diskussion um die schwierige Anerkennungsfrage Witte 2006, S. 184.

9) Hinzu kommt, dass viele US-Hochschulen anscheinend den eigenen, vierjährigen Bachelor gegen die neue europäische Konkurrenz verteidigen wollen (*Forschung und Lehre* 1/2005, S. 3).

10) Vgl. die Einschätzung des Wissenschaftsrats (2006, S. 58f).

täten.« (KMK 2000, S. 1) Dringlicher formuliert das Anliegen eine u.a. mit Wirtschaftsvertretern besetzte Arbeitsgemeinschaft des Centrums für Hochschulentwicklung, die in der »Öffnung der Studienstrukturen durch das konsekutive Modell [...] Möglichkeiten einer sehr viel größeren Flexibilisierung und Anpassungsfähigkeit individueller Bildungs-, Berufs- und Familienbiographien« sieht – wobei natürlich auch »größere Flexibilität [...] in der Gestaltung des Studiums« eine Rolle spielt (Bensel u. a. 2003, S. 60f). Das betrifft nicht allein die gestuften Abschlüsse und eine größere Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung.¹¹ Die angestrebte Kombinierbarkeit der Module lässt darüber hinaus sowohl eine stete Vermehrung der Studiengänge – von »Anglistik und Medienmanagement«¹² bis zum »Kulturwirt«¹³ – als auch größere Wahlanteile in den herkömmlichen Disziplinen zu.¹⁴ Ein wachsendes Angebot von Teilzeit- und Ergänzungsstudiengängen ist explizit mitgemeint¹⁵ – und hat umso bessere Aussichten, als für die letzteren Gebühren anstehen und erhoben werden. Es geht also in der Tat um diversifizierte Offerten und Bedarfslagen, mit der Perspektive auf »individualisierte Vertragsbeziehungen« zwischen Studierenden und Hochschulen (Bultmann/Schöller 2003, S. 348). Die Aussichten für das von (Zusatz-)Gebühren ausgenommene »Erstudium« freilich sind enger. Denn Modularisierung bedeutet allerorts eine stärkere Verregelung der Studienstrukturen und eine Erhöhung der Prüfungsdichte; besonders die für die breite Masse vorgesehenen Bachelor-Studiengänge werden zu großen Teilen verschult sein. Restandardisierung bildet hier nicht allein, wie das Ulrich Beck angenommen hat (1986, S. 210), die Kehrseite, sondern geradezu den Kern dessen, was zunächst als Individualisierung auftritt.

Die organisatorische Seite der Verregelung besteht in verdichteter Bürokratie. Statt einiger Zwischen- und Abschlussprüfungen gilt es nun (informationstechnisch unterstützt) einen ganzen Studienverlauf zu kontrollieren, der Kampf um den Zuschnitt von Studiengängen, Modulen und Punktesystemen beschäftigt unzählige Planungsstäbe – und die Akkreditierungs- oder Qualitätssicherungsagenturen, die deren Maßnahmen zusammenhalten sollen, signalisieren schon mit ihrem Namen Verwaltungslogik. Auch in diesem Punkt hatten die Programme anderes versprochen. Der wirtschaftsliberale Teil der Reformbewegung – inzwischen auch bei SPD und Grünen tonangebend – prangert seit langem die bürokratische Verkrustung und Ineffizienz der Universitäten an.¹⁶ Die Gegenvorschläge, die zusehends Gesetzesform annehmen, lauten im Kern: Souveräne Leitungs- und Managementstrukturen – die Hochschule wird »Unternehmen« oder zumindest »Organisation«¹⁷ – sowie Wettbe-

11) Der parallel zum Bologna-Prozess angestoßene »Kopenhagen-Prozess« soll u.a. durch einen »europäischen Qualifikationsrahmen [...] die verschiedenen Bildungsbereiche verbinden« und auch für die berufliche Bildung ein Punktesystem etablieren (BMBF 2005a, S. 18f).

12) Ein im Jahre 2002 akkreditierter Studiengang an der Universität Koblenz-Landau.

13) Ein im Jahre 2003 akkreditierter Studiengang an der Universität Duisburg-Essen.

14) Das impliziert nicht allein (mögliche) Chancen für die Studierenden, sondern auch Zwänge für die »traditionell berufsferneren Fächer[...], die sich nun damit auseinandersetzen müssen, wie ein »beruflich qualifizierendes Profil für die Bachelor-Studiengänge hergestellt werden kann« (BMBF 2005, S. 52).

15) Vgl. KMK 2000, S. 1, sowie Wissenschaftsrat 2000, S. 31.

16) Zwei Buchtitel umschreiben prägnant den Diskurs: Was derzeit noch herrscht, ist *Die blockierte Universität* (Daxner 1999), was kommen muss, *Die entfesselte Hochschule* (Müller-Böling 2000). Die internationale Literatur zur »Entrepreneurial University« ist inzwischen kaum noch zu überschauen, legt aber gemeinhin gleichfalls auf Entbürokratisierung Wert (vgl. etwa, signifikant und einflussreich, Clark 2004).

17) Die in den letzten Jahren verabschiedeten Hochschulgesetze und -gesetzänderungen der Bundesländer sehen sämtlich unternehmensförmige Strukturen vor: finanziell verselbständigte Stiftungsuniversitäten, ein gestärktes Präsidium, seine Ergänzung durch »Hochschulräte«, die Aufsichtsräten nachempfunden sind und z.T. auch so heißen sollen. In Bayern, Berlin, Hamburg und im Saarland, wo die Kompetenzen dieser Räte am weitesten reichen, entscheiden sie etwa »über grundsätzliche Fragen der Haushalts- und Wirtschaftspläne, die Gliederung der Hochschule in Fakultäten und zentrale Einrichtungen, Studiengänge und« – noch ein Wirtschaftsinstrument – »den Abschluss von Zielvereinbarungen« (Kupfer 2004, S. 209).

werb, wo es nur geht – man konkurriert um »Exzellenz«, »Kunden« und Forschungsgelder. Beides bedeutet fraglos einen Abbau demokratischer Mitbestimmung – sofern »Vorstand« und »Aufsichtsrat«¹⁸ alte Gremien der Selbstverwaltung ersetzen – sowie akademischer Freiräume – weil Forscherinnen und Lehrende nun regelmäßig messbare Erfolge nachweisen müssen. Bürokratie dagegen wird nur abgebaut, um andernorts nachzuwachsen. »Die neue Autonomie der Hochschulen bedeutet [...] nicht nur eine Erweiterung der Aufgaben des institutionellen Managements, sondern es zeichnet sich zugleich ein deutlicher Trend zur Entstehung einer Vielfalt von Pufferorganisationen und Vermittlungsinstanzen ab: Evaluationsagenturen, Hochschulräte, Landeshochschulräte, Kuratorien, Strukturkommissionen, nationaler Akkreditierungsrat u.ä.« (Kehm/ Pasternack 2001, S. 67) Ein größerer Teil dieser Instanzen dient ironischerweise dazu, in bislang davon ausgenommenen Bereichen einen freien Markt zu simulieren.¹⁹ Von den Hochschulrankings und Zitationsindizes über den Kampf um Drittmittel und Anteile am Globalhaushalt bis zum Wettbewerb um das lukrative Etikett »Elite« – überall werden Apparaturen der Erfassung, Einordnung und Zuweisung benötigt, weil eben kein echtes Spiel von Angebot und Nachfrage stattfindet. Parallel zum Befund bei der individuellen Studiengestaltung kann man also zusammenfassen: Was als Deregulierung auftritt, erweist sich als »Re-Regulierung« (Krücken 2004).

Man könnte die Liste fortsetzen: Wo Berufsorientierung angestrebt wird, kollidiert dies regelmäßig mit fachlichen Standards, geht aber oft auch an den wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbei – und führt nicht selten zur Konstruktion von »Berufsattrappen« als Pseudoziel neuer Studiengänge (Kaube 2004); wo Universitäten sich stärker selbst finanzieren sollen, sichert dann doch der Staat das Budget und verfügt umgekehrt über die wachsenden Studiengebühren; wo internationale Attraktivität angestrebt ist, demontiert man international anerkannte Abschlüsse. Dabei hätten vergleichbare Erfahrungen andernorts Anlass geben können, aus gemachten Fehlern zu lernen. In Großbritannien wurde z.B. schon unter Thatcher spürbar, dass die »liberale« Reform Regierungsinterventionen weniger abbaut als ausweitet – der Wechsel »from advance regulation to performance control« bringt nahezu automatisch eine verfeinerte Überwachung und Regulierung mit sich (Bleiklie 2000).²⁰

Wichtiger als die Verfolgung der erklärten Reformziele scheint den Beteiligten mithin zu sein, den Reformprozess mit aller Kraft voranzutreiben. Im Zweifelsfall ersetzt zuverlässig der Hinweis auf den permanenten Ausnahmezustand des globalen Kapitalismus die Debatte über Alternativen. Nur stellt sich damit tatsächlich die Frage: Warum?

2. Akademische und soziale Eliten: latente Funktionen der Hochschulreform

Als Robert K. Merton die Unterscheidung zwischen manifesten und latenten Funktionen in die Soziologie einführte, versprach er sich davon als erste Nutzenanwendung: »Clarifies the analysis of seemingly irrational social patterns. In the first place, the distinction aids the sociological interpretation of many social practices which persist even though their manifest purpose is clearly not achieved.« (1948, S. 118) Will man hiervon ausgehend das irrationale Erscheinungsbild der Hochschulreform begreifen, ist zu beachten, dass sie (trotz aller Aussicht auf Unabschließbarkeit) selbst keine verstetigte Praxis darstellt, sondern allenfalls eine

18) Vgl. für diese Terminologie das Zweite Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften Baden-Württembergs, §15 (Gesetzesblatt für Baden-Württemberg, 5.1.05).

19) Aldo Geuna hat in Großbritannien bereits 1997 solche »simulated markets« der Mittelvergabe analysiert und auf unerwünschte Konsequenzen wie eine Zentralisierung der Forschungslandschaft hingewiesen.

20) Darüber hinaus kommt das Medium des veranstalteten Wettbewerbs verlässlich dem Reformziel Innovation in die Quere; der Zwang, ständig neue Mittel einzuwerben, ruft nahezu automatisch Konformismus hervor – »ritualistic and short-term research, simply to bring in grants and improve ratings« (Parker/ Jary 1995, zit. n. Schimank 2002, S. 11)

solche herstellt und andere Strukturen abschafft. »Funktional« kann sie damit in mindestens zweierlei Hinsicht sein: Als Einrichtung einer Ordnung, die sich bereits in veränderte Kontexte einpasst, aber auch als Adaptionsprozess, der nutzlos gewordene Reste früherer Wirkungszusammenhänge tilgt oder neutralisiert.

Zumindest im ersten Fall stellt sich zudem die Folgefrage, wie die latenten Funktionen der neuen Praxis stabilisiert werden. Merton nimmt schlicht eine Rückwirkung der positiv betroffenen Bereiche an. Sobald der Regentanz den Zusammenhalt der Stammesgemeinschaft oder die Autorität ihrer Anführer stärkt, wird sie oder werden diese ihn nicht mehr aufgeben.²¹ Das ist als globale Rahmenannahme plausibel, muss jedoch durch Zwischenstufen ergänzt werden, wo die Wechselabhängigkeiten noch im Werden sind. Als teilnehmender Beobachter im Hochschulbereich kann man etwa feststellen, wie Akzeptanzhaltungen als Nebenfolge entstehen. Die dezentrale, experimentelle Umsetzung der Reformvorgaben sollte hier wohl zunächst nur eine Vielfalt praktikabler Lösungen anregen, erhöht inzwischen aber aufgrund der resultierenden Unordnung die Zustimmung zu jedem Standard, der überhaupt in Sicht kommt. Die verbreitete Unsicherheit – über »die Erwartungen von Akkreditierungsagenturen, die Akzeptanz der Studiengänge bei den Studierenden, die komplizierte Abstimmung eines ineinander greifenden Systems von Modulen« – könnte somit die »Re-Regulierung und Homogenisierung als unbeabsichtigte Folge der Reform« unterstützen (Bellmann 2005, S. 26). Nicht-intendierte Strukturen und bewusste Motivlagen wirken dabei zusammen: Module, Punkte und ihre Begründungen mögen vielen Beteiligten gleichgültig sein, sie kommen jedoch dem Bedürfnis entgegen, dem Studium eine strikte, verbindliche Struktur zu geben.²² In dem Maß, in dem man über den engen Bereich unmittelbar Beteiligter hinausgeht, wird die Bestimmung solcher Funktionen selbstverständlich schwieriger und willküranfälliger. Das Beispiel macht aber immerhin deutlich, dass das im Bezug auf erklärte Zwecke Latente nicht schlechthin unsichtbar sein kann: Um zunächst unbeabsichtigte Vorteile ausfindig zu machen, muss man sich zumindest an Untertönen und Nebenbotschaften dessen orientieren, was im Umfeld eines Veränderungsprozesses geäußert wird. Der Begriff der latenten Funktionen wird hier mithin so offen wie möglich gebraucht: Als funktional können sich auch Zerstörungsakte erweisen, und als latent gilt ein Funktionszusammenhang bereits dann, wenn er nicht in den erklärten Absichten bestimmender Akteure vorgesehen ist.

Eine weitere, besonders von Luhmann hervorgehobene Bedeutung von Latenz am Rande des Funktionalen sei vorbereitend zumindest erwähnt: Jeder Umgestaltungsprozess setzt einen Überschuss nicht aktuell, aber potenziell anschlussfähiger Strategien frei, die sich je einzeln als absurd erweisen mögen, jedoch in ihrer Gesamtheit als unverzichtbares Reservoir für die weitere Entwicklung dienen.²³

-
- 21) Dabei muss es, wie Merton betont, nicht immer gleich um vitale Bedürfnisse des gesamten Sozialsystems gehen: »Far more useful as a directive for research would seem the provisional assumption that persisting cultural forms have a *net balance of functional consequences* either for the society considered as a unit or for subgroups sufficiently powerful to retain these forms intact, by means of direct coercion or indirect persuasion.« (1948, S. 86)
- 22) Auch die gestuften Abschlüsse erscheinen in diesem Blickwinkel eher als Beiwerk. In einer vergleichenden Studie, die untersucht, ob sie die angestrebte Verkürzung der Studienzeiten befördern, lautet das Resultat: »Vor allem der Umfang, in dem verbindliche Vorgaben für einen Studiengang gemacht werden und in dem der Studiengang fest vorstrukturiert ist, nimmt großen Einfluss auf die Studiendauer, während die bloße Unterteilung in ein oder mehrere konsekutive Stufen keinen Effekt hat.« (Schwarzenberg 2005, S. 34)
- 23) Luhmann erklärt den Sachverhalt sehr allgemein: »Kapazitätsschranken zwingen [...] Systeme jeder Art zur Reduktion von Komplexität, [...] zur nur selektiven Realisierung ihrer Möglichkeiten. Alles, was dadurch ausgeblendet wird, bleibt rein faktisch latent und ist insofern nur eine Restgröße ohne Funktion. Viele der ausgeblendeten Möglichkeiten könnten aufgegriffen werden, wenn Kapazität gerade frei und Zeit und Gelegenheit günstig sind.« (1987, S. 460)

Die wohl einfachste Form nicht-manifester Funktionen sind Zwecke, die zwar vorgesehen sind, aber nur um den Preis von Akzeptanzverlust öffentlich erklärt werden könnten – bereits Kant hat sie als nicht publizitätsfähige (und daher unmoralische) Politik thematisiert. Dass man zwar in Statistiken mehr Studierende und akademisch Ausgebildete führen, zugleich aber weniger Geld für Lehrpersonal und gute Studienbedingungen ausgeben will (Kaube 2005), ist kein Zweck, der sich offiziell mit dem neuen Bachelor-Studium verbinden lässt – so dass man in Regierungsprogrammen eher lesen wird, es bereite zügig und zuverlässig auf den Erfolg im Beruf vor. Ergänzend können Landesregierungen dann den Master finanziell zur Privatsache erklären oder zumindest kostensparende Übergangsquoten festlegen. Ein etwas anders gelagerter Fall ergibt sich, wenn verschiedene relevante Gruppen inkompatible Interessen verfolgen; der zähe Widerstand der Professorenschaft gegen Kontrollen lässt sich am besten dadurch brechen, dass man als Ziel »Exzellenz« ausgibt und so die Befreiung vom studentischen und bürokratischen Mittelmaß mitverspricht. Verschiebungsmöglichkeiten dieser Art bestehen genug, da die Reform in mehreren Anläufen auf den Weg gebracht wurde und sich entsprechend viele Zielerklärungen angelagert haben.²⁴ Diejenigen, die sich als hinreichend inhaltsleer erwiesen haben, können von den ebenfalls zahlreichen beteiligten Interessengruppen eingesetzt werden (vgl. Kehm/ Pasternack 2004, 234), wenn diese eigene Privilegien verteidigen und fremde angreifen, partikuläre Überzeugungslagen verbreiten oder allgemeine Evidenzen kippen wollen. Neben der Exzellenz zählen Effizienz, Flexibilität, Vielfalt, Qualität und Kompetenz zu diesen Leerformeln, deren Aufstieg primär signalisiert, dass man sich *nicht* einig ist, wohin es gehen soll. Nimmt man sie alle zusammen, könnte man in Anlehnung an einen Gedanken von Jon Elsters mutmaßen, dass einzig die Kritiker der Reform an diese glauben²⁵ – kaum jemand anders nimmt ernsthaft an, dass sich die Hochschulen in profitable Unternehmen verwandeln oder ihr gesamtes Lehrprogramm in europäisch frei transferierbare Stücke auflgliedern werden.

Man kann auf diese Weise versuchen, die gesamte Reform als Zusammenspiel mehr oder minder verdeckter, immer begründbarer, wenn auch oft kurzsichtiger Strategien zu analysieren. Doch damit fiele von vorneherein die Frage fort, ob nicht auch funktional sein kann, was zunächst kein bestimmender Akteur so gewollt hat.

Diese Frage liegt besonders dort nahe, wo die Reform sozialstrukturelle Effekte erwarten lässt. Die angebahnte Aufteilung der Hochschullandschaft in international bekannte, mit Sondermitteln geförderte Spitzenstandorte, national anerkannte Ausbildungsstätten und Einrichtungen von nur noch regionaler Bedeutung²⁶ wird nicht allein die fachliche, sondern

24) Vgl. für die verschiedenen Anläufe und z. T. widersprüchlichen Ziele im europäischen Rahmen Wächter 2004, für den der marktoffene Geist von Bologna seit 2003 einer »anti-liberal« bzw. »anti-globalist attitude« gewichen ist (S. 272f). Umgekehrt erkennt Paul Kellermann in der Vorgeschichte des Prozesses, zwischen der Sorbonne- und der Bologna-Erklärung, einen »Umstieg von humanistischen Bildungszielen auf utilitaristische Instrumentalität« bzw. einseitig »wirtschaftliche Zwecke« (2006, S. 57).

25) Der Gedanke ist an ein Beispiel aus der alten Geschichte geknüpft, aber auf Übertragung angelegt: »Paul Veyne suggests that the cult of the Roman Emperor did not rest on a substantial belief in his divinity. [...] But even though the cult of the Emperor had no believers, it had some fanatical non-believers – the Christians. The Emperor's divinity was taken seriously only by those who denied it.« (Elster 1983, S. 49)

26) Enthusiastischer hat diese Einteilung 2002 der britische Staatssekretär Clarke formuliert: »We need to identify more clearly the great research universities, the outstanding teaching universities and those that make a dynamic, dramatic contribution to their regional and local economies. The funding system flows from the conclusions« (zit. n. Hazelkorn 2005, S. 21). In Deutschland entspricht diesem Trend prominent die Einrichtung von Exzellenz-Clustern, aber auch die gewachsene Bedeutung staatlich geförderter Drittmittelprojekte insgesamt.

auch die soziale Selektion befördern. Das ist nach PISA zwar kaum vertretbar, liegt aber auf der Hand. Wer es sich leisten kann, wird nun schon die Schulausbildung seiner Kinder darauf ausrichten, dass sie einmal eine hochrangige Universität besuchen können, und in den Sonderfällen, in denen ohne solche Vorkehrungen der Aufstieg gelingt, führt dies den verengten Führungskreisen das nötige frische Blut zu. Denn umgekehrt werden sich z.B. private und öffentliche Arbeitgeber die Vorselektion zunutze machen. Und schließlich sind aus traditionell hierarchisierten Systemen die Beziehungsnetzwerke bekannt, die innerhalb ausgewiesener Institutionen gepflegt werden.²⁷ Zielen Öffnung und Ausbau der Hochschulen in den 1970er Jahren auf soziale Egalisierung, so wird ihre gegenwärtig (oft von den gleichen Parteien) geplante Hierarchisierung zu erneuerten Klassenstrukturen²⁸ und sozialstrukturellen Schließungen beitragen²⁹.

Weshalb eine interne wie externe Re-Hierarchisierung unter gegenwärtigen Bedingungen funktional sein könnte, wird klarer absehbar, wenn man sich eine komplementäre Tendenz der Reform vor Augen führt: die Anlage eines Reservoirs kompetenter, aber relativ anspruchsloser und anpassungsfähiger Wissensarbeiter. Dass die Ausweitung der höheren Bildung auf immer breitere Schichten ein Erfordernis der wissensbasierten Ökonomie ist, zählt zu den Gemeinplätzen der Hochschulforschung und -politik. Tatsächlich hat sich in den 1990er Jahren, zeitgleich mit dem Wachstum des tertiären Sektors und der informationstechnischen Revolution, der Anteil der Hochschulabsolventen unter den Arbeitnehmern erheblich gesteigert.³⁰ Eine qualitative Beziehung zwischen veränderter Arbeitswelt und reformierter Hochschullandschaft kommt allerdings erst in den Blick, wenn man berücksichtigt, dass der heterogene Bereich der ›Wissensarbeit‹ sich wiederum in gewöhnliche und außergewöhnliche Anforderungen, Führungs- und Ausführungspositionen aufgliedert: »sophisticated labour market requirements for enhanced qualifications have steadily transformed elite higher education into mass universal and compulsory undergraduate education, while specialisation and professionalisation are increasingly elements of postgraduate programs« (Hazel-

-
- 27) Michael Hartmann (2005) hat, veranlasst durch die deutsche Exzellenzinitiative, jüngst noch einmal belegt, dass stark hierarchisierte Systeme höherer Bildung – in Frankreich, Japan, England (wo es freilich eher auf die Schule ankommt) und den USA – immer auch dazu dienen, soziale Führungspositionen weiterzureichen. Für den deutschen Trend hierzu macht er anders als wir vorrangig starke Gruppeninteressen verantwortlich: das Interesse der »Wirtschaft« an besserer Spitzenausbildung ohne Steuererhöhungen (S. 15), die Hoffnung »akademisch ausgebildeter Berufsgruppen«, »sozialen Status [...] vererben zu können« (S. 16f), schließlich einen allgemeinen Behauptungswillen bei den »maßgeblichen Eliten dieses Landes. Aus ihrer Sicht passt die Forderung nach Elitebildung [...] genau in eine Zeit, in der die wachsende Spaltung der Gesellschaft nach politischer Legitimierung verlangt« (S. 17). Wer freilich *diese* Eliten sind, erfährt man nicht genauer.
- 28) Wir folgen hier Bourdieus Begriff der sozialen Klasse, die für ihn weder durch *ein* Merkmal noch durch eine *Summe* oder eine *Kette* von Merkmalen bestimmt wird: »Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen, die jeder derselben wie den Wirkungen, welche sie auf die Praxisformen ausübt, ihren spezifischen Wert verleiht.« (Bourdieu 1979, S. 182). Gemeint ist z.B., dass die Korrelation der Merkmale »weiblich« und »Pflegerberuf« nicht zufällig ist – im obigen Kontext wäre an Merkmale aus den Bereichen »Herkunft«, »Reputation der Bildungsstätten« und »berufliche Position« zu denken.
- 29) Der Trend dazu besteht bereits. Sabine Kiel (2004) legt anhand der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks dar, dass sich Bildung und Herkunft bereits seit einiger Zeit wieder stärker verbinden, während das massenhafte Studieren die beruflichen Zugangsschwellen einstweilen nur verschiebt.
- 30) Nach Daten der Bundesanstalt für Arbeit stieg zwischen 1990 und 1997 die Anzahl der Arbeitnehmer mit Universitätsabschluss um 640.000 und derer mit Fachhochschulabschluss um 552.000, während die Zahl der nicht höher qualifizierten Beschäftigten insgesamt um 2.301.000 zurückging. Die Quote der Hochschulabsolventen unter den Beschäftigten erhöhte sich im gleichen Zeitraum von 11 % auf 16 % (Schomburg 2000, S. 193).

korn 2005, S. 19). Berücksichtigt man zudem die häufig prekäre Realität dessen, was als Flexibilisierung von Arbeitsmärkten und Berufsbiographien beschrieben wird,³¹ ergibt sich ein hinreichend deutliches allgemeines Anforderungsprofil: Wenn geistige Arbeit, von symbolanalytischen über kommunikative bis zu organisatorischen Tätigkeiten, zur durchschnittlichen Erwerbsarbeit zu werden beginnt, kann ihre bisherige Kopplung an leitende und privilegierte Positionen nicht aufrecht erhalten werden, und wenn umgekehrt die durchschnittliche qualifizierte Erwerbsarbeit radikal entsetzt wird, bereitet eine kohärente Fachausbildung nicht angemessen auf sie vor.³² Vielmehr muss, wer sie ausübt, bereit sein, auf eine führende Funktion zu verzichten – und sich auch dann fit zu halten, wenn er gerade nicht gebraucht wird. Vonnöten ist mithin eine intellektuelle Reservearmee, die sich von der klassischen industriellen dadurch unterscheidet, dass sie mit formal hoher Qualifikation antritt und diese zwischen den Jobs beständig ergänzt. Man kann sogar erwägen, ob diese Reservearmee nicht wie die von Marx analysierte die Funktion erfüllt, das allgemeine Lohnniveau niedrig zu halten: »it is hard to deny that the current educational policies of supranational bodies like the World Bank and the European Union [...] have, if not as an explicit aim, at least the effect of creating a global reserve army of ›knowledge workers‹. In the process, any market advantages held by those who previously had more or less exclusive access to this knowledge are destroyed« (Huws 2006, S. 30). Wie immer sich dieser Funktionsnexus genau entwickeln wird: Die Hochschulen stellen den flexiblen Standard-Wissensarbeitern Module fürs lebenslange *learning on demand* zur Verfügung, disziplinieren sie von Beginn an durch eine wertungsorientierte Ausbildung und machen ihnen mittels verschärfter Selektion klar, dass ihre Wissensformen wenig mit denen der Führungseliten verbindet. Gerade im akademischen Milieu hat sich auch schon eine Art Avantgarde der neuen Klasse gebildet: Die englischen und amerikanischen Lecturers, die semesterweise für periodisch erneuerte Studienprogramme eingestellt werden, fungieren bereits als intellektuelle Lohnarbeiter – und gelten folgerichtig in der deutschen Hochschulpolitik vermehrt als Zukunftsmodell.

Die Frage nach sozialstrukturellen Funktionen der Reform hat freilich das grundlegende Problem, dass sie vorgreifend operieren muss. Konkrete Rückkopplungen, die die entstehenden Strukturen samt Nebeneffekten stabilisieren, lassen sich mithin noch kaum beobachten. Wohl aber ist ein umgekehrtes, negatives Verfahren gangbar: Man kann fragen, welche (offenen oder verdeckten) Funktionen der Hochschulen unvermerkt weggebrochen sind. Und man kann darüber hinaus extrapolieren, auf welche veränderten Zuständigkeiten sie sich in Reaktion darauf vorgreifend ausrichten. Alles dies muss freilich auf einer abstrakteren Ebene geschehen als bisher; es geht um Funktionen, die Hochschulen insgesamt in einer Gesellschaft ausfüllen.

3. Legitimation durch Verfahren: das neue Wissensregime

Nicht erst seit Humboldt und nicht nur in Deutschland, definitiv aber seit dem Erfolg des Berliner Modells im 19. Jahrhundert sind Hochschulen sowohl für Forschung als auch für Lehre zuständig: in ihnen überlagern sich, mit Luhmann gesprochen, das Wissenschafts- und das Erziehungssystem der Gesellschaft. Sie bilden aus (und dokumentieren das durch Zertifi-

-
- 31) Die Abhängigkeitsstrukturen, die mit dieser Arbeitsform aufkommen, hat besonders Sennett betont, für den der »diskontinuierliche[] Umbau von Institutionen« und die »flexible[] Spezialisierung der Produktion« zugleich eine »Konzentration von Macht ohne Zentralisierung« bedeuten (1998, S. 59).
- 32) Die Absicht, eine solche Ausbildung durch stärker strukturierte Studiengänge zu befördern, zählt, wie der Streit ums Diplom nahelegt, zu den wenig aussichtsreichen offiziellen Reformzielen. Ihr steht auch die Auffassung von Wirtschaftsvertretern entgegen, dass die Inhalte des Bachelor-Studiums relativ gleichgültig sind – weil es hier primär um den »Erwerb und die Einübung flexibler Lernfähigkeiten« geht (Bensel u. a. 2003, S. 38).

kate), regulieren und erweitern aber zugleich, was als Wissen gilt. Struktur und Verhältnis dieser Bereiche verschieben sich mit den Einsatzbedingungen von Kompetenzen und Wissen – je nachdem, ob man z.B. Theologen oder Informatiker braucht –, greifen jedoch zugleich mit einem dritten Funktionsbereich zusammen, der chronisch umstritten ist: Bildung. Das Arrangement, das sich mit dem überkommenen deutschen Begriff wohl immer noch am vollständigsten ansprechen lässt, organisiert die Deutungsmuster und -aktivitäten, mittels derer sich Individuen ihre soziale Umwelt und die eigene Position darin aneignen. Es prägt ihre geistige bzw. ideologische (Selbst-)Vergesellschaftung. So verstanden ist Bildung nicht einfach ein kostbares (oder nutzloses) Erbe der deutschen Klassik, das in der Moderne verloren zu gehen droht, sondern ein dauerhaftes funktionales Erfordernis individualistischer Gesellschaften. Zur Zeit werden entsprechende Aufgaben in den Programmen von Selbst- und Sozialkompetenz, Schlüsselqualifikationen und *soft skills* reartikuliert; zuvor war der geläufige Titel ›Kritik‹. Die so oder so benannte deutungsvermittelte Sozialisierung bildet gleichsam die sensibelste Schnittstelle zwischen akademischem Leben und sozialem Wandel. Ob sich alternative Lebensmodelle verbreiten, historische Brüche zu verarbeiten oder politische Kämpfe auszutragen sind, die Hochschulen dienen (wie Berkeley, Berlin und Paris 1968) als Katalysator. Ihre wissenschaftlichen wie ihre Ausbildungsfunktionen bleiben davon nicht frei – ohne Neuhumanismus keine »Geisteswissenschaft«, ohne Sozialpolitik keine Soziologie; umgekehrt bestimmt die gegebene Struktur von Ausbildung und Wissenschaft mit, was an Bildung vertretbar ist – mal soll sie die Individuen als Beamte, mal als Ingenieure und mal als Betriebswirtschaftler formen. Entsprechend ist schließlich auch variabel, welcher Funktionsbereich der Hochschule in den Vordergrund tritt. Wir werden das Ensemble ihrer Wissenschafts-, Ausbildungs- und Bildungsfunktionen im Folgenden auf die momentan eher unterbelichtete dritte, symbolisch sozialisierende hin befragen und es zusammenfassend als Rationalitäts- oder Wissensregime bezeichnen.

In der deutschen Hochschulgeschichte haben zwei solcher Regimes tiefe Spuren hinterlassen: Die noch relativ geschlossene Bildungsanstalt des 19. Jahrhunderts und die politisch-soziale Öffnung, die um 1968 die Universitäten ergriffen hat. Ein Verständnis der ersteren kann sich an das Paradox halten, dass die Universität »in streng wissenschaftliches Denken einübte und zugleich Staatsbeamte produzierte« (vom Bruch 2001, S. 65), allgemeiner die Führungsschicht der »Akademiker« ausbildete.³³ Als Schnittstelle zwischen beiden Funktionen hat man häufig Persönlichkeitsbildung identifiziert. Damit die Wissenschaft jedoch tatsächlich »den innersten Kern des menschlichen Handelns« (Schelsky 1970, S. 214) oder zumindest wichtige Verhaltensmuster formen konnte, war nicht allein eine Beschränkung des Hochschulzugangs auf enge, nur langsam erweiterte Kreise vonnöten,³⁴ sondern auch eine spezifische Limitierung der Bildungsgüter. Wenngleich sich ab 1810 nicht unmittelbar eine neuhumanistische »Idee der Universität« realisiert und verbreitet hat,³⁵ fügte sich die (u.a. durch die Entscheidung gegen neue Hochschultypen bedingte) Konzentration auf alte Sprachen, klassi-

33) Für Fritz Ringer war die deutsche »Bildungsaristokratie« mit ihren Privilegien, ihrem hohen Staatsrang, Einkommen und Ansehen vor 1890 sogar zur »funktional herrschenden Klasse der Nation geworden« (1969, S. 44).

34) Zurecht wurde festgestellt, dass die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert auch ein Vehikel sozialen Aufstiegs waren (Lübbe 1993, S. 97) – aber eben nur für wenige und in eine sich zusehends selbst ergänzende staatliche bzw. staatsnahe Elite (vgl. die auch von Lübbe genutzten Daten in Turner 1987).

35) Der Mythos um die Berliner Universität, die u.a. auf die Ideen Humboldts, Fichtes und Schleiermachers zurückgeführt (Anrich (Hrsg.) 1956) und als Vorbild für ganz Deutschland sowie die USA gehandelt wird (vgl. den Überblick bei Turner 2001), ist von der Forschung inzwischen gut widerlegt – Sylvia Paetschek (2001) zeigt, dass im 19. Jh. weder das Berliner Arrangement besonders innovativ oder vorbildhaft noch Humboldts Konzeption als solche geläufig war – bekanntlich wurde seine zentrale Denkschrift ja auch erst um 1900 publiziert.

sche Autoren und vorbildliche geschichtliche Vorgänge gut ins rekonfigurierte Verhältnis von Wissenschaft und Staat ein. Während die neoabsolutistischen Regierungen zugleich die korporative Verkrustung und die tradierte Selbständigkeit der Universitäten aufbrachen,³⁶ pflegten die zusehends professionalisierten Wissenschaften geistesaristokratische Ideale und ein Bewusstsein nationaler Besonderheit,³⁷ und die Gymnasiallehrerbildung, die zu einer akademischen Kernaufgabe wurde,³⁸ trug diese Orientierungen in breitere gebildete Schichten. Kanonisierte Weltdeutung konnte derart die unmittelbar autoritäre Vergesellschaftung beerben – wo diese nicht direkt im Meister-Schüler-Verhältnis fortgeführt wurde. Voll entfaltet hat sich dieses Regime erst mit der Herausbildung und vielfachen Bearbeitung des Mythos Humboldt im 20. Jahrhundert; die Spätfolgen finden sich, sentimentalisch gebrochen, noch in den Theorien der Geisteswissenschaft, die Ritter, Schelsky, Tenbruck und ihre Schüler seit den 1960er Jahren hervorgebracht haben. Zur gleichen Zeit hatte sich jedoch bereits das Gegenmodell formiert: Indem man die Wissensordnung und die Hierarchien im Innern der Hochschule erschütterte, wollte man zugleich die Sozialordnung außen umwälzen. Wie auch immer es mit den Erfolgen dieser Strategie steht, sie verlieh der akademischen Forschung, Lehre und Sozialisierung für etwa zwei Jahrzehnte ihren funktionalen Akzent. Sie wurden zum Austragungsmedium politischer Konflikte – und zum Labor neuer Lebensformen.

Für ein Verständnis dessen, was heute geschieht, ist vor allem ein genauerer Blick auf den zweiten Aspekt hilfreich. Allgemein werden Genese und Folgen von 1968 mit der Entwicklung verknüpft, dass sich die Hochschulen einem neuen Massenpublikum öffneten³⁹ – vom rasanten Anstieg der Studierendenzahlen in der Nachkriegszeit über die rund 50 Hochschulgründungen der 1970er Jahre, die auf eine bislang nicht akademisch sozialisierte Klientel zielten, bis zur 1977 beschlossenen Parallelaktion weiterer Öffnung und stagnierender Haushalte (vgl. Teichler 2005, S. 30ff). Die »Massenuniversität«, die sich in diesem Prozess herausbildete, gilt seit den einflussreichen Studien Martin Trows (1974; 1979) als natürliches Nachfolgemodell der »elite higher education«. Diese Beschreibung verbindet sich freilich mit dem Imperativ einer »diversification«, die Sonderbereiche für die letztere etabliert.⁴⁰ Wo sie (noch) fehlen, wird die Realität der Massenuniversität überwiegend negativ eingeschätzt. Sie anonymisiert die Lehrbeziehungen, reduziert die Studierenden auf Verwaltungsobjekte, entwertet die Abschlüsse, erstickt innovative Impulse im Mittelmaß – kurz: sie zerstört alles, was höhere Bildung zum Versprechen gemacht hat. Im Hintergrund solcher Einschätzungen lauert, mehr oder weniger explizit, die Furcht vor anomischen Zuständen.⁴¹ Für den Hochschulhistoriker Thomas Ellwein etwa »verwies« die Studentenrevolte »auf spezifische Probleme einer ›Massenuniversität‹, in der es an jenem persönlichen Umgang fehlt, der Konflikte in einer Form auszutragen erlaubt, welche das jeweilige Ganze nicht gefährdet, sondern weiterbringt« (1992, S. 254). 1968 wird also zugleich aus dem Unbehagen in der

36) Etwa: Berufsrecht, ökonomische Selbständigkeit, akademische Gerichtsbarkeit (Paletschek 2001, S. 85f).

37) Besonders natürlich die zunächst die Philosophische Fakultät dominierenden Geisteswissenschaften (vgl. Iggers 1968, Ringer 1969).

38) In den Jahren 1840-1860 strebten 40-55% der deutschen Studenten das Gymnasiallehreramt an (Turner 1987, S. 231).

39) Vgl. z.B. Jarausch 1999, Lundgreen 1997 und Ellwein 1992.

40) Diese Entwicklung wird in der Hochschulforschung je nach Anlass prognostiziert oder gefordert – wobei Europa gegenüber den USA gewöhnlich als Anomalie erscheint (vgl. Trow 1976, Clark 1987, Teichler 2005, S. 100ff).

41) Nämlich Zuständen »der gestörten Ordnung«, in denen man mangels fester Macht- und Chancenverteilung »nicht mehr [weiß], was möglich ist und was nicht, was noch und was nicht mehr angemessen erscheint, welche Ansprüche und Erwartungen erlaubt sind und welche über das Maß hinaus gehen« (Durkheim 1897, S. 288f).

Massenuniversität hergeleitet und als Manifestation ihrer Defekte gedeutet – man hat eben die Fähigkeit verloren, Konflikte formvollendet auszutragen.

Die Perspektive der Anomie kann jedoch dazu Anlass geben, die Massenuniversität in ein anderes Licht zu rücken: Vielleicht hat sie die alten Bildungsversprechen gar nicht erledigt, sondern ein erstes Mal die Chance eröffnet, mit ihnen Ernst zu machen. Denn wie, wenn nicht unter entregelten Bedingungen sollte eine Begegnung von Wissenschaft und Persönlichkeit zustande kommen, das tatsächlich unbestimmt lässt, wie man sich am Ende gesellschaftlich positioniert? Erst der anonymisierte Massenverkehr hat Alternativen zu den – zumal in den Geisteswissenschaften – typischen Lehrer-Schüler-Symbiosen eröffnet, erst das Aufbrechen unversöhnlicher Konflikte hat es möglich gemacht, Wissensordnungen und Lehrformen auf breiter Front umzuwälzen, und erst die anhaltende soziale Öffnung dieses in Bewegung geratenen Feldes machte es möglich, während des Studiums antibürgerliche Lebensformen zu suchen. Von den Wohn-, Theorie- und Agitationsgemeinschaften der 1970er Jahre bis zu den exzentrischen Identitäten der Postmoderne⁴² haben die Hochschulen eine erstaunliche Breite existenzieller Experimente hervorgebracht – samt der Sackgassen, dem Misslingen und der zerstörten Biographien, die mit solchen Versuchen einhergehen.

Inzwischen ist die geschilderte Entwicklung weit über individuelles Scheitern hinaus an Grenzen gestoßen. Für die Ausbildung hat sie sich als nur begrenzt funktional erwiesen, weil eben massenhaft nicht auf den Beruf hin studiert wurde. Die berüchtigten langen Studienzeiten,⁴³ die wachsenden Einschreibquoten in Fächern mit hoher Abbrecherquote⁴⁴ sowie die Schwierigkeit, qualifikationsadäquate Arbeit zu finden,⁴⁵ hätten ohne den Umbau der ostdeutschen Hochschulen ab 1989 vermutlich schon früher politische Eingriffe provoziert,⁴⁶ und anderthalb Jahrzehnte danach löst die bloße Vorstellung, dass junge Menschen zu spät und zu selten ans Geldverdienen denken könnten, Panik aus. Die oben umrissene Ausweitung von Wissensarbeit zur Durchschnittsarbeit, die dabei im Hintergrund steht, betrifft auch die hochschulische Bildungsfunktion: zieloffene Selbstentfaltung wird nicht zuletzt insofern obsolet, als sie einen Restbestand älterer Elitivorrechte darstellt. In der akademischen Forschung hat sich zudem die Furcht verbreitet, dass die biographisch-soziale Experimentierfreude fachliche Standards zersetzt.⁴⁷ Schließlich ist die Kommunikation des hochschulischen Lebensraums mit seiner Umwelt gestört – von den Bürgerbewegungen bis zum

42) Als eine späte Dokumentation kann etwa die Festschrift zu Dietmar Kampers 65. Geburtstag (Neidhöfer/ Ternes 2000) gelten.

43) In den 1980er Jahren stieg die durchschnittliche Studiendauer an deutschen Universitäten auf 7 Jahre, die heute mit 6,8 Jahren nur unwesentlich unterboten werden – England liegt demgegenüber bei 3,4 Jahren (Teichler 2005, S. 33; HIS 2005, S. 48).

44) So wuchs beispielsweise in Westdeutschland zwischen 1985 und 1991 die Zahl der Soziologie-Erstsemester um mehr als ein Drittel, von 7.569 auf 12.902; die Zahl der Absolventen betrug dagegen nur jeweils 1.643 und 2.244 (Burkhardt u. a. 2000, S. 64).

45) Auch Akademikerarbeitslosigkeit wurde um die Mitte der 1980er Jahre (u.a. aufgrund einer sprunghaften Zunahme der absoluten Zahlen von Studierenden und arbeitslosen Absolventen) als Problem entdeckt (vgl. Keller/Linke 1986, bes. S. 66f); seither sind die Beschäftigungschancen für Akademiker jedoch stabil und im allgemeinen Durchschnitt vorteilhaft geblieben – auch für Geistes- und Sozialwissenschaftler (vgl. Burkhardt/ Schomburg/ Teichler 2000).

46) Die Reformvorstöße der späten 1970er und 1980er Jahre (Teichler 2005, S. 110-113) lassen bereits Kernpunkte des gegenwärtigen Prozesses erkennen: Verkürzung der Studienzzeit und gestufte Studiengänge, mehr Wettbewerb sowie größere Rangunterschiede in und zwischen den Hochschulen.

47) Hierhin gehören die Streitigkeiten um poststrukturalistische bzw. »postmoderne« Theorie, wie sie (unter Abblendung der sozialen Aspekte) in der Attacke des Physikers Alan Sokal auf den »fashionable nonsense« der Lacan-, Deleuze- und Derrida-Nachfolge kulminieren (vgl. dazu und zum Spektrum verwandter Debatten Bammé 2004, S. 125-151).

erweiterten Wohlfahrtsstaat sind Strukturen und Gruppen weggebrochen, die das anomische Moratorium unterstützt und seine Effekte in Anspruch genommen hatten. Damit ist klar, wohin der Trend geht: zur Normalisierung der Massenuniversität. Nach einer langen Schonzeit wird gegenwärtig ihr Sonderstatus als politisches und lebensweltliches Experimentierfeld zurückgenommen. Im selben Zug ist die tradierte Autonomie der Institution, die zuvor nur umfunktioniert worden war, erneut zur Disposition gestellt.⁴⁸ Zu untersuchen ist mithin, gegen die implizite Geschichtslogik der Systemtheorie, ein Prozess funktionaler Entdifferenzierung.⁴⁹ Ausdifferenzieren (bzw., technisch gesprochen: ausgründen) werden sich höchstens bisherige Teile der Massenuniversität selbst, die in andere Funktionszusammenhänge, etwa produktorientierte Forschung oder die Nachwuchsförderung von Konzernen übergehen.⁵⁰

Wie aber könnte die komplementäre Entdifferenzierung, der Abbau akademischer Autonomie aussehen? Es liegt nahe, dass auch hierfür Logik, Sprache und Disziplinierungsmuster der Marktökonomie eine entscheidende Rolle spielen. Wenngleich die Hochschulen nicht umgehend rentabel werden, die Forschung nur in wenigen Feldern zahlkräftige Privatkunden hat, die für den Beruf qualifizierten Absolventen trotzdem keine Beschäftigung finden – dass künftig stärker auf Arbeitsmarkt und Verwertung vorbereitet, in Wettbewerb und vertragsförmige Beziehungen eingeebnet werden soll, ist unverkennbar.⁵¹ Doch so beliebt das Modell Ökonomie im Reformdiskurs ist, als Vermittlungsmuster hat es gewaltige Nachteile: Es polarisiert (der Vorwurf »Ausverkauf« ist beinahe schon mit eingebaut), seine Übertragung bleibt oft äußerst metaphorisch (Studierende, die Kunden und Arbeitnehmer zugleich sein sollen, geraten in Rollenkonflikte) und es vermittelt Versprechen, deren Nichteinlösung Unfrieden stiftet (die Rechtsansprüche einer gebührenpflichtigen Klientel fallen drängender aus). Daher wird sich die »ökonomische« Logik mit anderen, akzeptanzfähigeren verbinden müssen.

Tatsächlich steht zumindest eine solche Ergänzungslogik bereit: Der Abbau akademischer Autonomie selbst lässt sich in Kontrollverfahren positivieren, die den Hochschulen eine neue öffentliche Legitimität verleihen. In Forschung und Lehre soll nichts mehr stattfinden, dessen Nutzen für »die Gesellschaft« nicht unmittelbar an diese kommuniziert werden kann. Stellvertretend für sie agieren die Evaluationsorgane, Qualitätssicherungsagenturen, Hochschulräte, Bewilligungskommissionen usw., und auch diesseits der Überprüfung stellen sich die Beteiligten vorgeifend auf Legitimation ein. Das Rationalitätsregime, das sich so bildet, hat drei Komponenten: a) Die (potentielle) Nützlichkeit selbst, die angestrebt werden muss – durch instrumentelle, auf Naturbeherrschung oder Wertschöpfung orientierte Vernunft; b) die Verständigung als solche, die sicherstellt, dass sich niemand der Perspektive der anderen entzieht – Habermas' kommunikative Vernunft erhält hier eine unerwartete Aufgabe; c) schließlich die Erzeugung von Aufmerksamkeit für die je eigene Leistung, die noch vor aller Kontrolle eine zustimmende Öffent-

48) Die gegenwärtige Reform ist mithin wesentlich gefährlicher für das Modell Humboldt als diejenige der 1970er Jahre. »Inklusion und Demokratisierung stehen weniger in Opposition zu grundlegenden Leitideen der deutschen Universität als der gegenwärtige Ruf nach einem arbeitsmarktnahen Studium und einem direkten Beitrag der Universitätsforschung zur wirtschaftlichen Entwicklung.« (Krücken 2004, S. 338)

49) Luhmann kann sich eine Krise bzw. Transformation der Universität nur so vorstellen, dass endlich auch hier eine »Differenzierung von Erziehung und wissenschaftlicher Forschung« eintritt – indem die letztere wenigen Fachleuten überlassen bleibt und die Hochschulen »zu Schulen werden« (1990, S. 679). Rudolf Stichweh, der gleichfalls fragt, ob die Universität ihren Status »als zentraler Ort der sozialstrukturellen Institutionalisierung von Wissenschaft zu verlieren« droht (1996, S. 20), motiviert das abweichend damit, dass sie organisatorisch vielleicht nicht mehr mit der ständigen Neuformierung der wissenschaftlichen Disziplinen Schritt halten kann.

50) Entsprechend pflegt die Hochschulforschung einen Differenzierungsbegriff, der allein interne Pluralität meint (Clark 1993).

51) Vgl. dazu ausführlicher Bellmann 2005 sowie Draheim/Reitz 2005.

lichkeit mobilisieren soll. In allen drei Gebieten stößt die Analyse auf das Problem, dass Außendarstellung, Legitimationen und Absichtserklärungen nicht erkennen lassen, was in Forschung und Lehre jenseits der Fassade geschieht. Daher wird immer zu fragen sein, wie sich die neue Rhetorik *über* akademische Praxis in veränderten Forschungszielen, Lehrformen und Entscheidungsprozessen ausprägt oder niederschlägt. Zugleich gilt es aber auch an signifikanten Beispielen zu zeigen, dass die Aussagen selbst eine Ordnung bilden, die von den Sprechern so nicht beabsichtigt ist.

a) Dass instrumentelle Vernunft gegenwärtig Konjunktur hat, lässt sich unmittelbar am forschungspolitischen Vorrang der traditionell kostenintensiven Bereiche Naturwissenschaft und Technologieentwicklung ablesen – in den Etats der Hochschulen, im Drittmittelsektor, in den Debatten und Programmen zu *Brain-Drain* und High-Tech-Europa. Dagegen sehen sich Geistes- und Sozialwissenschaften seit Jahren zunehmend stiefkindlich behandelt. Einige Indizien stützen diese Befindlichkeit: Regelmäßig werden Lehrstühle eingespart und wiederholt ganze Institute still- oder zusammengelegt, die forcierte Drittmittelförderung geht an den Bedürfnissen klassischer Textwissenschaften vorbei⁵² und kommt hauptsächlich anderen Disziplinen zugute,⁵³ schließlich wird mit der Modularisierung traditioneller Magister-Nebenfächer deren Verwandlung in bloße Hilfswissenschaften möglich. Ebenso bemerkenswert ist jedoch, dass sich die beweglicheren der betroffenen Disziplinen selbst Anteile am ökonomischen und symbolischen Kapital der *Sciences* zu sichern versuchen: Philosophinnen, Kunsthistoriker, Soziologen und Lerntheoretikerinnen entdecken vermehrt inhärente Beziehungen ihrer Fächer zu Physik, Evolutionstheorie, Neurobiologie und Informatik.⁵⁴ Die Auseinandersetzung kann dabei – namentlich in der Kulturwissenschaft – durchaus Kritik an sozialen, politischen oder semiotischen Blindstellen der als hart geltenden Wissenschaften beinhalten. Oft werden aber auch einfach ihre Ergebnisse und Methoden übernommen, etwa in den formalisierten Versionen sozialer Wirklichkeit, die mathematische Modellbildung und Statistik liefern. Ökonomische Prognosen mögen irrig sein, Statistiken zur Herkunftsgebundenheit von Bildungschancen ignoriert werden – in jedem Fall beanspruchen sie Neutralität und geben sich als hilfreiche Mittel zu verschiedensten Zwecken. So erklärt sich das zunehmende Gewicht quantifizierender Methoden in der Soziologie, aber auch die stetige Mathematisierung der Ökonomie, die »vermutlich das kulturfernste aller sozialwissenschaftlichen Fächer« darstellt (Lepenes 1997, S. 75).

Die Struktur der *Sciences* selbst richtet sich darauf ein, dass das meiste, was nützlich ist, für den Markt hergestellt oder geleistet wird.⁵⁵ Schon lange teilt sich hier die hochschulische

52) Besonders problematisch ist sie, wenn zugleich die finanzielle Grundversorgung zurückbleibt (so mit Belegen der Wissenschaftsrat 2006, S. 85).

53) Zwei Trendbelege mögen genügen: Im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU entfielen von insgesamt 17,5 Mrd. € Fördermitteln gerade einmal 247 Mio. auf die Sozial- und Geisteswissenschaften – auf den Schwerpunkt »Bürger und modernes Regieren in der europäischen Wissensgesellschaft« (*EU-Nachrichten* 14/2005, S. 10f) –, und von den Anträgen, die sich in der ersten Auswahlrunde der Exzellenz-Initiative qualifiziert hatten, stammten etwa 10% aus diesem Bereich, während er im Fördervolumen der DFG (1999-2001) immerhin einen Anteil von 15,9% ausmacht.

54) Aktuelle Beispiele aus unseren eigenen Disziplinen sind die umfangreiche Förderung von Anthropologie-Projekten durch das BMBF, in denen sich die Philosophie als Korrektiv der Soziobiologie und Hirnforschung behauptet, und die Ausrichtung des Deutschen Soziologentags 2006 – *Die Natur der Gesellschaft*.

55) Es sind allerdings auch Gegenrends zu verzeichnen: Besonders im Bereich der Informationstechnik haben sich Interaktionsnetze herausgebildet, die technisches Wissen unabhängig von oder oppositionell zu Profitwirtschaft kultivieren – am bekanntesten ist die Copy-Left- und Free-Software-Bewegung geworden. Hier erhält, wie etwa im Umkreis von Negri gesehen wurde, Marx' Begriff des »General Intellect«, der gesamtgesellschaftlich zirkulierenden Kenntnisse, neue Bedeutung (vgl. Haug 2000). Als bevorzugte Nutzer solcher Kenntnisse bieten sich öffentliche Verwaltungen an – die man dann freilich wieder als Voraussetzung funktionierender Märkte analysieren kann (vgl. Engemann 2004).

Forschung das Feld mit nichtuniversitären Instituten und den erheblich finanzkräftigeren F&E-Abteilungen der Unternehmen;⁵⁶ jüngere Entwicklungen drängen sie jedoch verstärkt zu Anwendung und Verwertung: Im Umfeld wächst durch profitorientierte Grundlagenforschung der Druck, selbst marktfähig zu werden (Gläser 2003, S. 56-59), und in der Wissenschaftspolitik hat sich, unterstützt durch das 1980 neu auf Hochschulen zugeschnittene Patentrecht der USA (Krücken u.a. 2004, S. 13f), die Strategie etabliert, die Grenzen zwischen akademischer und wirtschaftlicher Forschungstätigkeit zu verwischen.⁵⁷ Donald Stokes hat den Trend dahingehend zugespitzt, dass man die (partiell immer fiktive, aber zur Zeit des Kalten Krieges und der Keynesianischen Nationalwirtschaft institutionell erfolgreiche) Trennung von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung zugunsten einer »use-inspired basic science« aufgeben sollte (1997, S. 113 u.ö.). Die neueren europäischen Vertreter des Nutzensprinzips schränken es zusätzlich auf ökonomischen Gewinn ein. Bereits 1994 monierte die Europäische Kommission eine »limited capacity to convert scientific breakthroughs and technological achievements into industrial and commercial successes, that is: the failure to create value from research« (zit. n. EK 2004, S. 9). Und 2002 stellte das Bundesforschungsministerium fest, dass »Forschung [...] kein Selbstzweck« ist, sondern »auf lange Sicht [...] zu ökonomischem Wachstum« führen sollte (BMBF 2002, S. 35).

Damit ist das Spektrum der Nutzererwartungen, die das neue Wissensregime prägen, komplett. Die Argumente zur Forschung kehren in den Debatten zur Lehre wieder. Sofern sie bilden und ausbilden, werden die Hochschulen als Standortfaktor, als Produktionsstätten für Humankapital, als Dienstleistungsbetriebe oder »regionale Kompetenzzentren« mit arbeitsmarktbezogener Entwicklungsfunktion bestimmt. Die politische Tiefenstruktur dieses Diskurses tritt zutage, wo seine privatwirtschaftlichen Voraussetzungen mit dem öffentlichen Bildungsauftrag zusammenstoßen. Dann nämlich gilt es zu rechtfertigen, weshalb die Steuergelder aller den ökonomischen Interessen einiger dienen sollen. Eine exemplarische Antwort bietet der Philosoph Walther Zimmerli, früher Präsident der privaten Universität Witten-Herdecke und seit 2002 Präsident der Volkswagen-AutoUni. Zimmerli hält die Humboldtsche Hochschule für ein »deutsche[s] Vorurteil« (2002, S. 45), das ökonomisch überholt und zudem ungerecht sei, da die Kosten für die zukünftige Akademiker-Generation immer von allen Steuerzahlenden getragen werden müssen – also auch von denjenigen, deren Nachwuchs gar keine Hochschule besucht. Höhere Bildung ist vielleicht ein Massenbetrieb, aber kein Allgemeingut, sondern eine individuelle Investition und daher nicht länger als staatliche Subvention zu gewähren. Zugleich räumt Zimmerli jedoch ein, dass »das Gemeinwesen gemäß der klassischen Theorie der Marktwirtschaft davon ebenfalls profitiert und daher auch für einen Teil der als Investition zu verstehenden Aufwendungen aufkommen muss« (S. 47). Entsprechend sieht er Fördermaßnahmen für Studierende vor, die allerdings nicht aus Anerkennung grundsätzlicher Bedürftigkeit – also mit Blick auf Chancengleichheit – gewährt, sondern leistungsabhängig zuerkannt werden sollen. Die Logik der öffentlichen Verpflichtung dreht sich mithin um: Während bislang der Staat seinen Bürgern zu ermöglichen hatte, in den Genuss akademischer Bildung zu kommen, müssen jetzt diejenigen, die das wollen, unter Beweis stellen, dass sie »intellektuelle Leistungen« (ebd.) für die Allgemeinheit erbringen.

56) Die industriellen Ausgaben für Forschung und Entwicklung waren 1999 über viermal so hoch wie die entsprechenden universitären Etats, der Anteil wirtschaftlicher Mittel an den gesamten Forschungsaufwendungen der deutschen Hochschulen ist zwischen 1980 und 2000 von 2% auf 11% gestiegen (Schmoch 2003, 198; 206).

57) Krücken u.a. (2004) unterscheiden typisierend drei Modelle: *Information* der Wirtschaft über Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, *Kooperation* zwischen beiden Seiten und – aktuell – ein »Blurring of Boundaries«, das sich in der unternehmerisch Patente produzierenden Universität wie auch in akademisch-ökonomischen Netzwerken ausprägen kann.

Schwerfallen wird dies Wissenschaftlern, die in kritischer Absicht geschichtliche Verläufe, soziale Mechanismen und kulturelle Strukturen analysieren, ohne unmittelbar mit einer ›besseren‹ Lösung aufzuwarten. Zimmerli bietet auch hier eine Lösung an. Am Schluss seines Textes greift er eine Forderung auf, die Jacques Derrida in seiner Vision der *Humanities* entfaltet hatte: »dass die moderne Universität eine *unbedingte*, dass sie bedingungslos, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein sollte« (Derrida 2001, S. 9f). Zimmerli reformuliert dies – stark verkürzend⁵⁸ – für seine eigenen Zwecke: »Universitäten [...] müssen auch immer Platz für ›als-ob‹ und die Entwicklung möglicher Alternativen bieten. [...] Anders jedenfalls könnten sie ihrer Rolle als Zukunftswerkstatt und Innovationslabor nicht gerecht werden.« Freilich geht es nur um langfristig profitable Alternativen. »Mit anderen Worten: Die Innovationsfähigkeit unserer Gesellschaft hängt zwar davon ab, dass neue Gedanken mit gutem wirtschaftlichem Erfolg implementiert werden. Das aber ist nur möglich, wenn zunächst einmal Neues gedacht werden darf.« (S. 52f)

b) Doch nicht überall, wo Kritik funktionalisiert wird, bedeutet das die schlichte Verschiebung eines eindimensionalen Verwertungskalküls. Zur Seite treten ihr Arrangements, in denen tatsächlich über die Strukturen gemeinsamer Praxis verhandelt wird – in begrenztem Rahmen. Die wichtigsten dürften Evaluationen und gelenkte Ad-hoc-Partizipation sein. Im einen Fall, der zugleich ein wichtiges Beispiel angewandter Sozialforschung bietet, sollen repräsentative Aussagen dazu, wie eine Praxis von Beteiligten, Betroffenen oder kompetenten Beobachtern eingeschätzt wird, ihre Verbesserung anleiten; im anderen, terminologisch noch nicht fixierten Modell werden aus einzelnen Vertretern dieser Gruppen jeweils akut und problembezogen Mitwirkungsgremien zusammengestellt, von denen man Vorschläge zu anstehenden Änderungen erwartet. In beide Zusammenhänge gehen Momente von Kritik und Mitgestaltung ein – beide Male wird jedoch der Gesamtprozess von anderen Faktoren bestimmt, von unverfügbaren Qualitätskriterien oder der Entscheidung zentraler Instanzen.

Für die Evaluation lässt sich diese Einbindung bereits im geschichtlichen Überblick erkennen. Am Beginn stand ein radikaldemokratischer Anspruch. »Mitte bis Ende der Sechzigerjahre machten studentische Vorlesungsrezensionen und -kritiken von sich reden. Im Mittelpunkt [...] stand die Analyse der Lehrinhalte, ihre gesellschaftliche Relevanz und ihr Bezug auf die Lebens- und Lernsituation der Studentinnen und Studenten.« (Bülow-Schramm 2004, S. 111) In den 1970er Jahren sorgte dann die Bemühung der Hochschuldidaktik, die »Studienreform zu institutionalisieren«, dafür, dass »das ›Wie‹, nicht mehr das ›Was‹ [...] im Mittelpunkt« der Urteilsbildung stand; schließlich wird zu Beginn der 90er die Evaluation selbst »in eigenen Agenturen institutionalisiert« und inhaltlich »in den Dienst von Qualitätssicherung gestellt« (ebd., S. 112). Das zentrale Bezugsproblem besteht nunmehr in der effizienten Verwendung knapper werdender Mittel. So bleibt von der Kritik das »Krisenmanagement« (ebd.).

Der Trend zur Ad-hoc-Partizipation zieht diesen geschichtlichen Verlauf gleichsam zu einer institutionellen Idee zusammen. Die Hochschule wimmelt von Kompetenzen, Interessen und kritischen Potenzialen – weshalb sollte man sie nicht einbinden, wo immer es sich anbietet? Detlef Müller-Böling hält die verbreitete Ansicht fest, dass die herkömmlichen Gremien der Selbstverwaltung dabei nur stören. An ihre Stelle sollen freie Gruppierungen derer treten, die im jeweiligen Kontext, etwa in einem zu reformierenden Bereich der Lehre beteiligt sind. Wer sie zusammenruft und ihre Ergebnisse einbindet, wird nicht ausgeführt,

58) Derrida reflektiert nämlich auch die kritische Rückwirkung von Wissenschaft auf Gesellschaft: »Man denkt in den Humanities die Irreduzibilität ihres Draußen und ihrer Zukunft. [...] Genau dort ist die Universität in der Welt, die sie zu denken versucht. An dieser Grenze muss sie verhandeln und ihren Widerstand organisieren [...], indem sie sich mit außerakademischen Kräften verbündet« (Derrida 2001, S. 76f).

aber angedeutet: »Demokratie ist allenfalls ein abgeleitetes Ziel, das [...] höchste Qualität nicht konterkarieren darf.« (Ebd., S. 61) In den Ad-hoc-Gremien der Studienreform ist das bereits erfahrbare Realität: Permanent wird in wechselnden Konstellationen diskutiert, kritisiert, überlegt, entworfen, verworfen und neu geplant, bis am Ende doch der Rektor entscheidet oder neue Weisungen aus dem Ministerium erhalten hat. Zukünftig wird die letztgenannte Rolle wohl zu Teilen der Hochschul- bzw. Aufsichtsrat übernehmen.

Die Möglichkeiten von Kritik insgesamt durchlaufen damit einen Wandel, der in etwa dem Übergang von der klassischen zur späteren Kritischen Theorie entspricht. Im Gegenzug zur totalisierten, im Praxisverzicht mündenden Opposition Adornos hatte Habermas bekanntlich vorgeschlagen, die instrumentelle Rationalität nicht mehr einfach zu verweigern, sondern durch kommunikative zu vervollständigen: durch die »öffentliche, uneingeschränkte und herrschaftsfreie Diskussion über die Angemessenheit und Wünschbarkeit von handlungsorientierenden Grundsätzen und Normen [...] auf allen Ebenen der politischen und wieder politisch gewordenen Willensbildungsprozesse« (1969, S. 98). Um hierin eine Blaupause für die Hochschule – und nicht allein die Hochschule – der Gegenwart zu entdecken, muss man nur das Beiwort »uneingeschränkt« streichen. Denn konstruktive, konkrete Lösungen verspricht die allseitige Verständigung erst dann, wenn sie die jeweils gegebenen Rahmenbedingungen nicht antastet. So erklärte der Präsident der Universität Hamburg, während diese sich mit umstrittenen Strukturmaßnahmen und starken Sparforderungen konfrontiert sah:⁵⁹ »Es darf nicht nur darum gehen, ständig Neues Top down einzuführen. Stattdessen ist es für die Schaffung einer umfassenden Qualitätskultur in einer Institution nötig, alle Akteure zu gewinnen und zu Trägern der Qualitätsidee zu machen.« (Lüthje 2004, S. 6)

Die Bedeutung der kommunikativen Einbindung dürfte sich jedoch nicht im iterativen Abtragen von Opposition erschöpfen. Sie etabliert zugleich ein vielfältig nutzbares System wechselseitiger Beobachtung. Lehrende, Studierende, Forscher, assoziierte Experten und Wirtschaftsvertreter geben nun stetig Auskunft über die jeweils anderen und ggf. sich selbst; Die unmittelbaren Zwecke erstrecken sich von Verfahrenseffizienz bis zur Steuerung der Mittelvergabe. Darüber hinaus lässt sich aber auch nach übergreifenden Effekten der erweiterten Rechenschaftsablegung fragen. Die einfachste Antwort besteht darin, dass man sich selbst kontrolliert, um seine Tätigkeit gegenüber der restlichen Gesellschaft zu legitimieren. »German academics«, meint Uwe Schimank, »should seek to restore public trust« – zumindest im Modus der »critical self-evaluation« (2005, S. 375). Wie dieses Ziel mit den weiterhin bestehenden Verteilungskämpfen, institutionellen Solidaritäten und Loyalitäten zu vereinbaren wäre, bleibt allerdings offen. Daher ist auch hier nach nicht intendierten Stabilisierungseffekten zu fragen. Laut Michael Power geht es in der »audit society« zentral darum, die Verantwortung für riskante Entscheidungen zu fragmentieren (1997, S. 20), indem man bei unzureichender Informationslage möglichst viele Meinungen einholt; für Christine Schwarz sorgen Evaluationen dafür, dass in »demokratischen Gesellschaften [...] situativ die Legitimität bürokratischer Herrschaft hergestellt [...] werden« kann (2004, S. 11); Ulrich Bröckling schließlich sieht im »demokratischen Panoptismus [...], bei dem jeder zugleich Beobachter aller anderen und der von allen Beobachtete ist« (2000, S. 152) ein besonders dichtes »Kontrollregime« (2004, S. 80). Wie die anderen Theoretiker bemerkt freilich auch er, dass man rasch lernt, »das Evaluationsspiel zu spielen, ohne sich davon im gewohnten Gang der Geschäfte sonderlich aufhalten zu lassen« (ebd., S. 76). Damit bleibt als

59) Den Beginn der Debatten markierten die Empfehlungen der Dohnanyi-Kommission zu einer Hochschul-Strukturreform in Hamburg (<http://www1.uni-hamburg.de/TVPR/extdoc/kommissionsbericht.pdf>, 10.8.06), die Wissenschaftssenator Dräger in Auftrag gegeben hatte. Im Sommer 2004 kam ein Gutachten des HIS hinzu, das u.a. die Professuren im Bereich Sozial- und Geisteswissenschaften zu halbieren vorschlug (vgl. Dorothea Frede, FAZ vom 18.8.04).

Bereich, in dem riskante Entscheidungen tatsächlich restringiert werden, bürokratische Eingriffe als legitim erscheinen und Verhaltenskontrolle greift, der des Ungewöhnlichen – der nonkonformen, anachronistischen oder sozial nicht tragbaren Forschungsansätze und Bildungsexperimente, die sich zuvor in den Nischen des akademischen Betriebs eingenistet hatten. Auch wenn sich nicht jeder in jedem Augenblick seines Tuns überwacht fühlt, sorgt die allseitige Kommunikation über Verbesserung dafür, dass sich Lehre und Forschung weiter normalisieren. Sie ratifiziert das Übliche und deckt auf, wo ihm (noch) nicht entsprochen wird.

c) Kontrollziele prägen auch die Kommunikation zwischen Hochschulen und Gesellschaft. Besonders in Bezug auf Naturwissenschaft und Technik gab und gibt es einigen Grund, Verständigung zu verlangen – Transparenz und Partizipation in Bereichen, deren Resultate alle zu spüren bekommen. Habermas' Technokratiekritik hatte eben hier ihre Einsatzstelle. Inzwischen gehört der Anspruch, virtuell alle über den Gang der Forschung zu informieren und ihnen Mitsprachechancen einzuräumen, zum wissenschaftspolitischen Alltag; Regierungsinitiativen wie PUSH,⁶⁰ PUS,⁶¹ PEST,⁶² STAGE⁶³ und ›Futur,‹⁶⁴ inszenieren die »Wissenschaft im Dialog« (WiD)⁶⁵. Die Ziele werden sehr demokratisch präsentiert: »Was in Hochschulen und Forschungseinrichtungen [...] erforscht und erfunden, gedacht und gemacht wird, geht uns alle an. [...] Deshalb wollen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit möglichst vielen Menschen und gesellschaftlichen Gruppen einen ständigen Dialog führen.« Das Gespräch findet allerdings unter eindeutigen Vorgaben statt. Wer sich über die Dialogfreude der Wissenschaftler wunderte, erfährt gleich im folgenden Satz den Grund: »Sie wollen zum Staunen bringen und Neugier wecken auf Wissenschaft und Technik – und auf unser aller Zukunft.«⁶⁶ Es geht mithin weniger um Auseinandersetzung als um die Organisation von Zustimmung. Was Kommunikation genannt wird, ist Marketing. Das Handbuch *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* verzichtet folgerichtig oft ganz darauf, beides zu unterscheiden. So etwa beim Eintrag zu »Kommunikationspolitik«, die als »Element des Hochschulmarketing« vorgestellt wird: »Sie umgreift [...] Kommunikationsplanung [...] ebenso wie [...] Kommunikationsorganisation, die Durchführung von Kommunikationsmaßnahmen mittels hochschulangemessener Kommunikationselemente wie Werbung, Pressearbeit, Public Relations etc. sowie *Sponsoring* und *Fundraising*. [...] Entscheidend ist, dass die einzelnen Hochschulen strategisch-planvoll, glaubwürdig, wahrhaftig, dialogorientiert und unter Beteiligung aller unmittelbar Betroffenen kommunizieren.« (Hamann 2004, S. 241) Gerade der etwas unmotiviert Einsatz Habermas'scher Begriffe macht deutlich, dass sich Kommunikation hier auf ein perlokutionäres Minimum reduziert.

Der »gestiegene[] Bedarf der Hochschulen an professioneller öffentlicher Kommunikation« (ebd.) wird von betroffenen und wissenssoziologisch interessierten Wissenschaftlern gewöhnlich nicht ernst genommen. Die Arbeit an der Außendarstellung hat aber in einem erheblichen Ausmaß forschungsstrategische und organisatorische Entscheidungen erfasst. Schematisch lassen sich vier Bereiche unterscheiden, in denen sie greift: Auf der Ebene der nationalen und internationalen Politik blühen die Förderinitiativen mit sprechenden Akronymen

60) Public Understanding of Science and Humanities, eine seit 1999 laufende Initiative des BMBF.

61) Public Understanding of Science, die seit 1985 bestehende Vorbildinitiative in Großbritannien.

62) Public Engagement in Science and Technology, die Nachfolgeorganisation von PUS in England und den USA.

63) Science, Technology and Governance in Europe, die EU-Version.

64) Eine neue Initiative der Bundesregierung.

65) Die deutsche Nachfolgeinitiative zu PUSH.

66) Vgl. dazu die Selbstdarstellung von WiD (<http://www.wissenschaft-im-dialog.de>, 11.05.2006).

men wie ASSIST e.V.⁶⁷, GATE-Germany⁶⁸ oder PROFIS⁶⁹; zusätzlich sind auch ausbuchstabierte Erfolgsformeln wie »Brain-Regain«⁷⁰ zugelassen. Auf der Ebene der Hochschulen werden verstärkt Corporate Identity und das entsprechende Corporate Design gefördert;⁷¹ im Kontext von Profilbildung betrifft das die Anlage der Institute und Fachbereiche ebenso wie die Einrichtung von Forschungsschwerpunkten.⁷² Zudem erwägt man die Einführung von »Kommunikationsleitlinien«, die »sichtbar« machen sollen »auf welche zentralen Werte sich die Hochschule selbst verpflichtet« (Hamann 2004, S. 242). Innerhalb der Scientific community, der man sich etwa mit Publikationen und Forschungsanträgen vorteilhaft präsentieren muss, ist der Nachweis des Anschlusses an Forschungsstand, Zeitgeist und politisch angesagte Begrifflichkeiten geboten – unter Bedingungen künstlich verschärften Wettbewerbs mehr denn je. Und schließlich gilt es in der Außendarstellung der Studienangebote möglichst anschaulich die beruflichen Aussichten auszumalen, welche die fragliche Ausbildung eröffnet.

Die erwartbaren Effekte gehen weit über die Ausschüttung von Worthülsen und Aufmerksamkeitsankern hinaus. Zum einen wächst der Druck, Professionalität zu beweisen, indem man sich kontinuierlich mit dem jeweils neuesten technischen Vokabular selbst darstellt. Vor allem aber minimiert die Pflege der Außendarstellung die Möglichkeiten, akademische Inhalte, die dazu tatsächlich geeignet wären, einer öffentlichen Debatte auszusetzen. Weder kann man die adressierte Öffentlichkeit in grundsätzlicher Weise herausfordern – denn das würde potentielle Kunden vor den Kopf stoßen –, noch wird das nach Außen Getragene überhaupt ernst genug genommen, um darüber zu debattieren. Über PROFIS, GATE, PUSH und *Brain-Regain* lässt sich nicht mit Gründen streiten; vielleicht aber bald auch nicht mehr über effektvolle Entwürfe einer Bildanthropologie, einer Medienpragmatik oder einer performativen Ästhetik. Für die Verhältnisse hinter der Fassade wird das vermutlich bewirken, was man am meisten vermeiden will: die Verfestigung von Fachtraditionen und lebensweltlichen Vorurteilen. Denn während zum einen die wissenschaftliche Arbeit von der öffentlichen Auseinandersetzung abgespalten wird, thematisiert das neue Rationalitätsregime zum anderen die Selbstverhältnisse der akademisch Sozialisierten vornehmlich in der Gestalt von Werbekonzepten.

Allgemein macht der Gang durch die Abteilungen des entstehenden akademischen Wissensregimes deutlich, dass die Nebeneffekte, die vom Reformprozess zu erwarten sind, nur in ihrer Summe und nur in bestimmter Hinsicht funktional sein können – wesentlich in Bezug auf Ordnungsprobleme. Die re-regulierten Studienstrukturen und der ökonomische Leitdiskurs sind geeignet, studentische Erwartungshaltungen zu begrenzen und zu stabilisie-

67) Arbeits- und Servicestelle für internationale Studienbewerbungen, gegründet im November 2003, finanziert vom BMBF.

68) Ein 2001 von DAAD, HRK, BMBF, Wissenschaftsorganisationen und Wirtschaftspartnern gegründetes Konsortium für internationales Hochschulmarketing – sozusagen eine Dachorganisation für die anderen Aktivitäten im Ausland.

69) Programm zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an den deutschen Hochschulen ab 2006.

70) Eine Initiative des DAAD zur Wiedergewinnung deutscher Forscher im Ausland.

71) Die Checkliste der Akkreditierungsagentur ACQUIN zur Selbstdokumentation neuer Studiengänge regt an, die hierfür ergriffenen Maßnahmen darzustellen – Akkreditierungsvoraussetzung scheint das aber noch nicht zu sein. (URL: <http://www.acquin.org/acquincms/index/cms-filesystem-action?file=/Leitfaden100304.pdf>, 12.8.06)

72) Eine St. Galler Dissertation schlägt vor, u. a. die »Neustrukturierung von Studiengängen«, die Einrichtung von »Drittmittelprojekten« und den Umgang mit »Mittelknappheit« durch Aufbau einer »Universitätsmarke« zu integrieren (Gerhard 2004, S. 251) – Beispiele sind die Marken St. Gallen, Harvard und Humboldt-Universität.

ren, eine hierarchisierte Hochschullandschaft kann die Macht- und Prekaritätsverhältnisse der Wissensgesellschaft akzeptabler machen, die sozialen Folgelasten, die die anomische Massenuniversität hinterlassen hatte, werden vermutlich spürbar zurückgehen. Im Einzelnen jedoch wird das, was niemand gewollt hat, wohl auch so beschaffen sein, dass es sich kaum jemand hätte wünschen können. Das gilt besonders für den Versuch, die innovativen Momente, die im anomischen Vorgängermodell nur als latente Funktionen präsent waren, planvoll abzuschöpfen. Er läuft auf das genaue Gegenteil latenter Funktionalität hinaus: »willing what cannot be willed« (Elster). Weil immer schon klar sein muss, was erreicht werden soll, fallen die Restriktionen fürs erwünschte Experimentieren einfach zu eng aus. Die diskurspolitische Angleichung der Hochschule an Systeme, in denen man Erneuerungspotenziale vermutet, bedroht mithin ihre Fähigkeit, aus sich heraus die Selbstverständigung und Umgestaltung der Gesellschaft voranzutreiben. Für die Institution, in der es Gestalt annimmt, wird das neue Wissensregime kaum ungeplante Vorteile erbringen.

Literatur

- Anrich, Ernst (Hrsg.) (1956): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Darmstadt
- Bammé, Arnold (2004): Science Wars. Von der akademischen zur postakademischen Wissenschaft, Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.
- Bellmann, Johannes (2005): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten, in: Neue Sammlung 45, S. 15-31.
- Bensel, Norbert / Wagner, Gerd / Weiler Hans N. (2003): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte, Bielefeld.
- Bleiklie, Ivar (2000): Policy Regimes and Policy Change: Comparing Higher Education Reform Policy in Three European Countries, in: Ragnvald Kalleberg (Hrsg.), Comparative Perspectives on Universities, Stanford, S. 101-138.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. Unter Mitwirkung von HRH, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern (<http://www.bmbf.de>, 15.05.2005).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Erstellt vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, 03.06.2005).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005a): Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung. Eine Handreichung, Bonn und Berlin
- BMBF / BMWi – Bundesministerium für Bildung und Forschung / Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2002): Innovationspolitik. Mehr Dynamik für zukunftsfähige Arbeitsplätze, Bonn.
- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1987.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ders. / Susanne Krasmann / Thomas Lemke (Hrsg.), Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M., S. 131-167.
- Bröckling, Ulrich (2004): Evaluation. In: Ders. / Susanne Krasmann / Thomas Lemke (Hrsg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M., S. 76-81.
- Bultmann, Torsten / Schöller, Oliver (2003): Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich! In: Prokla 33, S. 331-354.

- Bülow-Schramm, Margret (2004): Evaluation. In: Hanft, Anke (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Bielefeld, S. 111-118.
- Burkhardt, Anke / Schomburg, Harald / Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2004): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien, Bonn.
- Clark, Burton R. (1993): The Problem of Complexity in Modern Higher Education, in: Sheldon Rothblatt / Björn Wittrock, The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays, Cambridge, S. 263-279.
- Clark, Burton R. (2004): Delineating the Character of the Entrepreneurial University, in: Higher Education Policy 17, 2004, S. 355-370.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003): Realising the European Higher Education Area, Berlin.
- Daxner, Michael (1999): Die blockiert Hochschule. Warum die Wissensgesellschaft eine andere Hochschule braucht, Frankfurt/M.-New York.
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt/M.
- Draheim, Susanne / Reitz, Tilman (2005): Währungsreform. Die neue Ökonomie der Bildung, in: Neue Sammlung 45, S. 3-13.
- Durkheim, Emile (1897): Der Selbstmord, Frankfurt/M. 1983.
- EK – Europäische Kommission (2004): Improving Institutions for the Transfer of Technology from Science to Enterprises, Luxemburg.
- EK – Europäische Kommission (2006): Mitteilung der Kommission an den Europäischen Rat. Das Europäische Technologieinstitut. Weitere Schritte, Luxemburg.
- Elster, John (1983): Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality, Cambridge.
- Ellwein, Thomas (1992): Die deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Frankfurt/M.
- Engemann, Christoph (2004): Electronic Government und die Free-Software-Bewegung. Der Hacker als Avantgarde-Citoyen. In: Daniel Gethmann / Markus Stauff (Hrsg.): Politiken der Medien, Zürich.
- EU-Nachrichten, Nr. 14/2005 (20.12.2005): Wachstum und Innovation – Lissabon-Prozess, Bildung und Forschung.
- Gerhard, Julia (2004): Die Hochschulmarke. Ein Konzept für deutsche Universitäten, Köln.
- Geuna, Aldo (1999): The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research, Cheltenham-Northampton/MA.
- Gläser, Jochen (2003): Privatisierung von Wissenschaft?, in: Stefan Böschen u. Ingo Schulz-Schaeffer (Hrsg.), Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, Opladen, S. 55-76
- Greif, Siegfried/ Kurtz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Göttingen
- Habermas, Jürgen (1969): Technik und Wissenschaft als ›Ideologie‹. Frankfurt/ M.
- Hahn, Carola (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das General Agreement on Trades and Services (GATS), in: die hochschule 12, S. 48-73.
- Hamann, Frauke (2004): Kommunikationspolitik, in: Anke Hanft (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Bielefeld, S. 241–243.
- Hanft, Anke (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Bielefeld.
- Hartmann, Eva (2005): Der globale Bildungsmarkt, in: Prokla 34, S. 565-585.
- Hartmann, Michael (2005): Elitehochschulen – die soziale Selektion ist entscheidend. In: Prokla 34, S. 535-549.
- Haug, Wolfgang Fritz (2000): »General Intellect« und Massenintellektualität, in: Das Argument 41, S. 183-203.
- Hazelkorn, Ellen (2005): University Research Management. Developing Research in New Institutions, Paris.
- HIS – Hochschul-Informationen-System (2006): Eurostudent 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005 (<http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>, 25.07.06)

- Huws, Ursula (2006): What Will We Do? The Destruction of Occupational Identities in the Knowledge-Based Economy, in: *Monthly Review* 57, S. 19-34.
- Jarusch, Konrad (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 – Ein akademischer Sonderweg?, in: Mitchell G. Ash (Hrsg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, S. 58-79.
- Kaube, Jürgen (2004): »Ihr geht alle in die Medien« – Die deutschen Universitäten basteln an Berufsatrapen, in: *FAZ*, 8.5.04, S. 35.
- Kaube, Jürgen (2005): Abspeisung des Bachelors, in: *FAZ*, 8.4.05, S. 33.
- Kehm, Barbara M. / Pasternack, Peer (2001): *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Weinheim/Basel.
- Keller, Bernhard / Linke, Hermann (1986): *Studium – was dann? Strategien zur Bewältigung des Beschäftigungsproblems*, Bonn.
- Kiel, Sabine (2004): Negative Bilanz der deutschen Hochschulreform. In: *Forum Wissenschaft*, 3/ 2004.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunkten und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 (<http://www.hrk.de>, 01.04.2005).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der KMK vom 01.03.2002 (<http://www.hrk.de>, 01.04.2005).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003. (<http://www.hrk.de>, 01.04.2005).
- Krücken, Georg (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-regulierung des deutschen Hochschulsystems? In: Jürgen Beyer / Petra Styckow: *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und Möglichkeiten rationaler Politik*, Wiesbaden 2004, S. 337-356.
- Krücken, Georg / Meier, Frank / Müller, Andre (2004): Information, Cooperation and the Blurring of Boundaries – Technology Transfer in German and American Discourses (<http://www.homes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/krueckenmeiermullerhigheredend.pdf> , 12.08.2006)
- Lanzendorf, Ute (2003): Vom »ausländischen« zum »mobilen« Studierenden – der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik, in: Stefanie Schwarz / Ulrich Teichler (Hrsg.), *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*, Frankfurt/M., S. 287-302.
- Lepenes, Wolf (1997): Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte, in: Ders.: *Benimm und Erkenntnis*, Frankfurt/M., S. 51-100.
- Lübbe, Herrmann (1993): Fortschritt durch Wissenschaft. Die Universitäten im 19. Jahrhundert, in: E. Neuschwander (Hrsg.), *Wissenschaft, Gesellschaft und politische Macht*, Basel u.a., 89-103
- Lüthje, Jürgen (2004): Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen*, Bonn, S. 5-6.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt/M.
- Lundgreen, Peter (1997): Mythos Humboldt Today: Teaching, Research, and Administration. In: Mitchell G. Ash (Hrsg.), *German Universities Past and Future: Crisis or Renewal?* Providence/Oxford, S. 127-148.
- Merton, Robert K. (1968): *Social Theory and Social Structure*, Toronto.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh.
- Neave, Guy (2002): »Anything Goes. Or: How the Accomodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions«, in: *Tertiary Education and Management*, 8. Jg., 3, 181-197
- Neidhöfer, Herbert / Ternes, Bernd (Hrsg.) (2001): *Was kostet den Kopf?* Dietmar Kamper zum 65. Geburtstag, Marburg.

- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (2005): Bildung auf einen Blick. OECD Briefing Notes für Deutschland (<http://www.oecd.org/dataoecd/21/12/3534482.pdf>, 12.08.2006).
- Paletschak, Sylvia (2001): Verbreitete sich ein »Humboldt'sches Modell« an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts?, in: Rainer Ch. Schwinges (Hrsg.), Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, Basel, S. 75-104.
- Power, Michael (1997): »From Risk Society to Audit Society«, in: Soziale Systeme 3, S. 3-21.
- Ringer, Fritz K. (1969): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, München 1987.
- Schelsky, Helmuth (1970): Einsamkeit und Freiheit, Düsseldorf.
- Schimank, Uwe (2002): Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Expertise zum Thema: Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. (unter Mitarbeit von Frank Meier). Abschlussbericht, Hagen (<http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/weiteres/preprints.htm>, 10.04. 2005).
- Schimank, Uwe (2005): »New Public Management« and the Academic Profession: Reflections on the German Situation, in: Minerva 43, 2005, S. 361-376.
- Schmoch, Ulrich (2003): Hochschulforschung und Industrieforschung. Perspektiven der Interaktion, Frankfurt/M.
- Schnitzer, Klaus (2005): Von Bologna nach Bergen. In: Michael Leszczensky / Andrä Wolter (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung, Hannover 2005, S. 1-10.
- Schomburg, Harald (2000): Higher Education and Graduate Employment in Germany, in: European Journal of Education 35, S. 189-200.
- Schwägerl, Christian (2005): Gegenstück zum MIT geplant, FAZ, 15.03.05.
- Schwarz, Christine (2004): Evaluation als modernes Ritual, Vortrag vor der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin (http://www.boell.de/downloads/stw/schwarz_evaluation.pdf, 12.08.2006)
- Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen. Ergebnisse eines internationalen Vergleichs, in: Michael Leszczensky u. Andrä Wolter (Hrsg.) a.a.O., S. 27-34.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt/M.
- Stokes, Donald (1997): Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation, Washington/D.C.
- Teichler, Ulrich (2005). Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, Frankfurt/M.
- The European Higher Education Area (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education (<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, 08.10.2004).
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals (2005). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
- Torstendahl, Rolf (1993): The Transformation of Professional Education in the Nineteenth Century, in: Rothblatt/ Wittock a.a.O., S. 109-141.
- Trow, Martin (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, in: OECD (Hrsg.), Policies for Higher Education, Paris, S. 51-101.
- Trow, Martin (1979): Elite and Mass Higher Education. American Models and European Realities, in: Research into Higher Education: Processes and Structures, Stockholm, S. 183-219
- Turner, Roy Steven (1987): Universitäten, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800-1875, hrsg. v. Karl-Ernst Jeismann, München, S. 225-248
- Vierhaus, Rudolf (1972): Bildung, in: Reinhart Koselleck u.a. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1, Stuttgart.

- Vom Bruch, Rüdiger (2001): Die Gründung der Berliner Universität, in: Rainer Ch. Schwinges (Hrsg.) a.a.O., S. 53-73.
- Wächter, Bernd (2004): The Bologna Process: Developments and Prospects, in: *European Journal of Higher Education* 39, S. 265-274.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakalaureaus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, Bonn.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland, Berlin.
- Witte, Johanna (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Enschede.
- Zimmerli, Walther Ch. (2002): Das Studium als knappes Gut – Bildung als Investition und Wert, in: Thomas Oppermann (Hrsg.): *Vom Staatsbetrieb zur Stiftung. Moderne Hochschulen für Deutschland*, Göttingen, S. 45-53.

Dr. Tilman Reitz
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Philosophie
Zwätzigasse 9
07743 Jena
e-mail: TilmanReitz@aol.com

Dipl.-Sozpäd. Susanne Draheim
Fachhochschule Brandenburg
Fachbereich Informatik und Medien
Magdeburger Straße 50
14770 Brandenburg a. d. Havel
e-mail: draheim@fh-brandenburg.de