

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **149**

Heinz-Dieter Loeber

Wissen sie, was sie tun?

Mutmaßungen über
aktuelle Strategien
in der Hochschulpolitik

Zum 60. Geburtstag
von Herbert Schwab
und Klaus Winter

2003

VORWORT

Über Bildungs- und Hochschulpolitik wird wieder diskutiert und gestritten. Das ist als Erfolg zu verbuchen, zumindest aus der Sicht derer, denen an der Reform von Schule und Hochschule, von Ausbildung und Studium gelegen ist. PISA sei Dank.

Zu den aufmerksamen Beobachtern und scharfsinnigen Analytikern der Politik für Schule und Hochschule gehört auch der Oldenburger Soziologe und Bildungsforscher *Professor Dr. Heinz-Dieter Loeber*, z. Zt. Direktor des Instituts für Soziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Viel zu selten hat er sich bisher mit den Ergebnissen seiner insbesondere hochschulpolitischen Beobachtungen und analysierenden Überlegungen in die Öffentlichkeit begeben. Es bedurfte auch eines gewissen Nachdrucks der Herausgeber der Oldenburger Universitätsreden, Loeber zur Hergabe eines Textes zu bewegen, der Grundlage eines Vortrages war, den er aus Anlass der sechzigsten Geburtstage der *Professoren Dr. Herbert Schwab und Dr. Klaus Winter* im Rahmen einer akademischen Feier der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Juli 2003 gehalten hat. Der Vortrag war zugleich die Antrittsvorlesung von Dr. Loeber in der Fakultät I, da der Präsident der Universität Oldenburg dem Hochschullehrer auf Grund seiner wissenschaftlichen Qualifikationen im Sommer diesen Jahres die Führung des Titels Universitätsprofessor verliehen hatte.

Loebers Frage *Wissen sie, was sie tun?* nimmt natürlich zunächst einmal die für die Bildungs- und Hochschulpolitik in Deutschland Verantwortlichen in den Blick. Keine Frage, dass seit Mitte der 1970er Jahre der Druck auf das deutsche Hochschulsystem sich verschärft hat, Reformen und evtl. damit verbundene Umstrukturierungen in Studium, Lehre und Forschung

vorzunehmen. Aber – so die auf den Kern der bisher vorgelegten Diskussionsbeiträge zu den Reformen von Loeber formulierte zweite Frage – taugt das Vorbild Amerika?

Loeber betrachtet in seinen Ausführungen diese Frage nicht als Entscheidungsfrage, die mit Ja oder Nein beantwortet werden kann, sondern er nutzt sie, um sich kritisch mit den am „Mythos Amerika“ entwickelten Reformvorstellungen auseinander zu setzen, um vor der Übernahme vorschnell formulierter (und für Deutschland neuer) Strukturen wie BA- und MA-Abschlüsse zu warnen, vor allem aber um auf das Reformpotential aufmerksam zu machen, das in Deutschland vorhanden ist und genutzt werden sollte, weil es vor der Entscheidung über neue Studienstrukturen sich mit der Klärung von Inhaltsfragen befasst - bezogen auf die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in Deutschland, auf die wissenschaftsorientierte Ausrichtung der Studiengänge und auf die von der Praxis, u. a. vertreten durch Wirtschaft und Industrie, erwarteten Anforderungen an die Absolventen akademischer Studienanstalten.

Loebers Resümee sollte Anlass nicht nur zum Nachdenken sein, sondern zur Überprüfung politisch bereits vorgegebener Rahmendaten herangezogen werden: „Wenn ich jetzt noch einmal über die eingangs gestellte Frage nachdenke, dann scheint mir die Antwort klar. Wir haben es nicht mit unbeabsichtigten Folgen zu tun. Die Entwicklungen sind zweckgerichtet. Sie folgen bewussten Intentionen. Wir wären naiv, wenn wir das nicht zur Kenntnis nähmen.“

Oldenburg, November 2003

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

HEINZ-DIETER LOEBER

Wissen sie, was sie tun?

Mutmaßungen über die aktuellen Strategien
in der Hochschulpolitik

Sehr geehrte Frau Dekanin, sehr geehrter Herr Vize-Präsident,
sehr geehrte Frau Vizepräsidentin,
liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen,
liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gäste,
vor allem lieber Herbert und lieber Klaus.

Vielleicht ist das Unbehagen, das der Titel meines Vortrags mir bereitet hat, doch nicht in vollem Umfang gerechtfertigt. Sicherlich, die Assoziation zur neutestamentarischen Bitte um Vergebung für diejenigen, die eben nicht wissen, was sie tun, liegt auf der Hand. Nur, ich kann mir eine solche Geste nicht anmaßen. Naheliegender zumindest für unsere Generation ist der andere Verweis auf den Titel eines Films, der in der Mitte der fünfziger Jahre das Lebensgefühl einer ganzen Generation zum Ausdruck brachte und mit dessen Helden und seinem Protest sich unsere Generation seinerzeit ganz gut identifizieren konnte: ich meine James Dean und den Film „... denn sie wissen nicht, was sie tun“, in dem James Dean eine Jugend verkörperte, der die herkömmlichen amerikanischen Werte `success` und `prosperity` schal geworden sind, die in ihrer Existenz keinen Sinn und keine Perspektive mehr sehen kann.

Ich will den Zusammenhang nicht überstrapazieren, aber ein Stück dieses Unbehagens, der Distanz und Aversion drückt sich für mich dann doch auch in dem Titel im Hinblick auf die aktuelle Bildungspolitik aus, vor allem auf deren Wirkung in den Hochschulen, unseren eigenen Arbeitsplätzen.

Wir hatten, getragen von den ‚goldenen Jahren‘ des Nachkriegskapitalismus, aber auch dem amerikanischen Freiheitsversprechen in den 1950er und 1960er Jahren, Vorstellungen von unseren Erwartungen an die Rolle von Bildung und Wissenschaft entwickeln können, hatten sogar in einiger Hinsicht die Chance, einiges davon umzusetzen und sehen jetzt, wie veränderte Umstände und Interessenkonstellationen vieles davon einebnen, teilweise mit Argumenten und Kriterien, die einer näheren Betrachtung nicht standhalten und die doch im Ergebnis resigniert hingenommen, wenn nicht gar antizipiert werden – ich nehme mich dabei nicht aus. Schließlich beanspruchen wir für uns ja immer noch so viel Verantwortungsgefühl, dass wir „das Beste“ daraus machen wollen, auch wenn wir vieles im Grundsätzlichen kritisieren und ablehnen müssen.

1.

Das wird auch bei dem Aufgabenkomplex deutlich, mit dem wir uns aktuell zu beschäftigen haben, bei der Veränderung der Struktur unserer Studiengänge, der Diskussion über Modularisierung und gestufte BA- / MA-Studiengänge. Man müsse jetzt dazu übergehen, gestufte und flexible modularisierte Studiengänge nach angloamerikanischem Vorbild einzurichten – beginnt die entsprechende Handreichung der Bund-Länder-Kommission. Also wieder Vorbild Amerika, jetzt in der Bildungs- und Hochschulpolitik. Ich habe gezögert, ob ich das folgende Zitat nutzen soll – vor allem, weil es älteren Datums ist, aber auch vor dem Hintergrund der aktuellen europäisch-amerikanischen Divergenzen und dem, was wir über die interne Verfassung der USA vermuten. Aber ich trage es Ihnen doch vor. In dem Bericht zur Ausbildungsreform in den USA von 1983 „A Nation at Risk – The Imperative for Educational Reform“ stellt die nationale Kommission fest:

„Hätte eine uns unfreundlich gesinnte fremde Macht versucht, den Vereinigten Staaten ein derart zweitklassiges Erziehungssystem aufzuzwingen, wie wir es heute haben, dann hätten wir dies zu Recht als kriegerischen Akt werten können. Wie die Dinge stehen, liegt die Schuld daran bei uns selbst Wir haben in der Tat einen Akt des gedankenlosen, einseitigen Bildungsabbaus begangen ...“ (zitiert nach Hadden 1992, S. 559).

Sicher, wir wissen seit TIMSS und PISA – und eigentlich schon seit den frühen 1960er Jahren –, dass für uns gewiss kein Anlass zu Überheblichkeit besteht. Aber wir wissen auch, dass seit den 1980er Jahren immer wieder als zentrale Aufgabe der amerikanischen Innenpolitik eine Verbesserung des Bildungswesens formuliert wurde und sie doch immer, wie auch in der Sozialpolitik, an divergierenden Interessen gescheitert ist. Aber vielleicht empfehlen sich aktuell die USA auch deshalb als Vorbild, weil dort das Bildungswesen offenbar in der Lage ist, Spitzenleistungen hervorzubringen und hohe internationale Attraktivität zu entwickeln – wie der „brain drain“ nicht nur aus Asien, sondern auch aus Europa, auch aus Deutschland belegt –, ohne auf Bildungsgerechtigkeit angewiesen zu sein.

Mythos Amerika! Die Rolle, die der Verweis auf das amerikanische Bildungs- und speziell das Hochschulsystem in den aktuellen Auseinandersetzungen spielt, hat viel mit den Funktionen von ‚symbolischer Politik‘ zu tun, bei der es darum geht, die politische Diskussion zuzuspitzen, zu polarisieren auf ein stilisiertes Leitbild hin, ohne dass auch das differenzierte Bild der Empirie herangezogen werden muss.

Auf die Mythen des Organisierens, aber auch auf die Moden und der dahinterstehenden Sysiphos-Arbeit derjenigen, die organisieren, hat der Mannheimer Organisationstheoretiker Alfred Kieser (1996, S. 21-39) hingewiesen. Und in der Tat könnte man den Eindruck gewinnen, dass der Verweis auf ‚gute Universitäten‘, als die die amerikanischen Forschungsuniversitäten begriffen werden, eine ähnliche Funktion erfüllt, wie es

Anfang der 1990er Jahre das Vorbild Japan in der industrie-soziologischen und Managementliteratur als ‚lean production‘, schlanke Produktion, einnahm, als Rolle nämlich einer Projektionsfläche zur Thematisierung der Defizite der eigenen Sichtweisen und Strukturen, als unbezweifelbarer Beleg dafür, dass das, was man mit den eigenen Positionen anstrebt, seine Leistungsfähigkeit bereits bewiesen habe.

Mythos Amerika. „Am Ende gebietet es die Höflichkeit“, schreibt Hans-Ulrich Gumbrecht 1997, in Stanford lehrender deutscher Philologe, der einen Ruf nach München abgelehnt hat, „... dass man aus einem Vergleich keine Schlüsse zieht oder gar Ratschläge destilliert“. Das liegt umso näher vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es ‚die‘ amerikanische Universität oder gar ‚das‘ amerikanische Bildungswesen gar nicht gibt. Zu den dreieinhalbtausend Institutionen, die sich in den Vereinigten Staaten mit dem Namen ‚Universität‘ schmücken, gehören wohl die besten und sehr wahrscheinlich auch die schlechtesten Universitäten der Welt. Und trotz all ihrer real-existierenden Probleme sind die deutschen Universitäten auf der anderen Seite ja nun doch nicht innerhalb von fünf (oder weniger) Jahren vom Ruhmesblatt zum Schandmal der Nation geworden“ (Gumbrecht 1997, S. 991).

Und doch hat sich seit Anfang bis Mitte der 1990er Jahre der argumentative Druck auf das deutsche Hochschulsystem systematisch erhöht und verschärft, so dass wir aktuell selbst dabei sind, Umstrukturierungen in Studium, Lehre und Forschung vorzunehmen, die im deutschen Hochschulsystem nach vielen Aussagen den tiefgreifendsten Wandel seit seiner – zumindest ideellen – Reformulierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts bewirken werden; auch weitergehend als die Veränderungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Übergang zur großbetrieblichen Forschung und weitergehend, als die Veränderungen durch die Gruppenuniversität der 1970er Jahre.

Noch am knackigsten hat das Institut der Deutschen Wirtschaft in seinen „Leitsätzen der deutschen Wirtschaft für eine Reform des staatlichen Hochschulwesens“ vom September 1996 die Anforderungen unter den Stichworten von „Mehr Profil und Qualität der einzelnen Hochschule durch Leistung im Wettbewerb auf der Grundlage einer größeren Autonomie“ formuliert. An erster Stelle steht: „Die deutschen Hochschulen brauchen ein neues Selbstverständnis. Nicht der staatlich verordnete Bildungsauftrag, sondern die Orientierung an Kundenwünschen – von Gesellschaft, Studierenden und Unternehmern – muss Maxime für das Leistungsangebot werden“. Und: „Leistung verlangt Wettbewerb“ (Bundesverband der deutschen Industrie 1996, S. 1).

Auch wenn es dort so nicht formuliert wird, steht dahinter doch der Vorwurf, dass das deutsche Hochschulsystem mit seinem Rückverweis auf die Humboldtsche Universitätsidee ein Auslaufmodell sei, dessen Abschlüsse international nicht kompatibel sind, seine Sprache erst recht nicht, Studenten wie Professoren faul und die Ausbildung realitätsfern, ineffizient und an die Bedürfnisse der Wirtschaft nicht angepasst seien.

„Im Zeichen von Globalisierung bzw. Internationalisierung wird eine veränderte Funktion der Universitäten postuliert“, schreibt Siegfried Lamnek, lange Zeit Vorsitzender des Berufsverbandes der Soziologen; Universitäten seien künftig als Dienstleistungsunternehmen zu sehen, mithin als „Brutstätten“ für leistungsorientierte und wirtschaftsgängige Spezialisten. Das Zauberwort heiße Wettbewerb, das Vorbild sei implizit oder explizit Nordamerika (Lamnek 2002, S. 5).

Taugt das Vorbild? Wie verhält es sich damit vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das Bildungswesen in den USA selbst als reformbedürftig betrachtet wird?

Institutionell am kompetentesten zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit der amerikanischen Hochschulen dürfte – von

Experten abgesehen – in Deutschland der Anglistenverband sein. Seine differenzierte Darstellung der „Irrmeinungen“ über das „Vorbild Nordamerika“ lassen sich etwa folgendermaßen zusammenfassen (Deutscher Anglistenverband 2000):

- Amerikanische Universitäten sind pauschal nicht besser als die deutschen. Es gibt einige Spitzenuniversitäten, generell aber sind die Unterschiede in Qualität und finanzieller Ausstattung sehr ausgeprägt. Von den in den letzten 30 Jahren in den USA mit dem Nobelpreis ausgezeichneten Wissenschaftlern haben im übrigen ca. 20 ihre Universitätsausbildung in Deutschland erhalten (ebd. S. 1f.).
- Studienabschlüsse in den USA lassen sich nicht nach deutschen Kriterien vergleichen. Die BA-Abschlüsse sind eher auf Allgemeinbildung ausgerichtet, auch deshalb, weil ein höherer Anteil der Altersjahrgänge der Highschool ein College besucht als in Deutschland. Das Studium in Deutschland ist zudem breiter angelegt – 2 bis 3 Studienfächer –, während an amerikanischen Universitäten auch im Masterstudiengang ein Ein-Fach-Studium – oft auch in den Geisteswissenschaften auf nur eine Epoche spezialisiert – studiert wird.
- Bei vergleichbaren Abschlüssen ist die Studiendauer in Deutschland nicht länger als in den USA: „Selbst wenn die meisten Studierenden der deutschen Magisterstudiengänge die Regelstudienzeit überschreiten und ihren Abschluss im 12. Semester machen, liegen sie studienzeitenmäßig genau gleich mit nordamerikanischen Magisterkandidaten: Nordamerikanische Studierende studieren vier Jahre für ihren BA und danach mindestens 2 Jahre (oft aber mehr), um zu ihrem MA zu gelangen“ (ebd. S. 4). Verzögerungen ergeben sich durch die längere Schulzeit in der Sekundarstufe und die Wehr- oder Ersatzdienstpflicht der Männer in Deutschland.
- Auch die Arbeitsleistung von Studierenden und Lehrenden an deutschen Universitäten liegt nicht niedriger als in den USA. MA-Studierende belegen dort in der Regel drei drei-

stündige Kurse pro Woche – mit allerdings hohem Aufwand für eigene Lektüre und Texterarbeitung –, während deutsche Studierende 10 bis 12 zweistündige Lehrveranstaltungen belegen. Professoren halten in den USA in der Regel zwei bis drei Kurse pro Semester bei hoher Spezialisierung und häufiger Wiederholung, in Deutschland sind dagegen vier Lehrveranstaltungen mit häufig wechselnden Themen zu bearbeiten.

- Irrig ist auch die Ansicht, dass eine Orientierung am amerikanischen Modell kostengünstiger oder auch nur kostenneutral ausfallen könne: „Wegen der hohen Spezialisierung der nordamerikanischen Professorenschaft und der Einhaltung des Prinzips der 40-Stundenwoche auch für Professoren erfordert das nordamerikanische Universitätssystem einen um das fünffach höheren Personaleinsatz“ (ebd. S. 7). Mit einer Vergleichsrechnung verdeutlicht dies der Anglistenverband: bei ca. 1500 Studierenden in der Anglistik an der University of Massachusetts lehren dort 52 Professoren der verschiedenen Beschäftigungskategorien. Bei einer vergleichbaren Studentenzahl arbeiteten an der Universität Freiburg 15 Lehrende, davon 6 Professoren, 4 habilitierte Räte und 5 Assistenten.
- Auch die Ansicht, an deutschen Universitäten bestünde weniger Wettbewerb und Leistungsprüfung, erweist sich vor dem Hintergrund der jeweiligen Eigenarten des Systems als irrig. Allerdings unterscheiden sich die Karriereverläufe deutlich: dort der Verbleib in der Universität über Assistenzprofessur und unbefristeter Beschäftigung, aber ständiger Evaluation durch den Dekan, hier über Habilitation, externe Berufung und Reputation in der scientific community.
- Schließlich, nicht zuletzt – so der Verband –, sei der Grad der Attraktivität eines Studiums in Deutschland für ausländische Studierende nicht so gering, wie die Diskussion um die vermeintlich geringere Vergleichbarkeit der Abschlüsse immer wieder betont (ebd. S. 9f.).

Ich möchte ergänzen: Eine aktuelle Darstellung der OECD beschreibt den Grad der Internationalität in der Studentenverteilung auf der Basis der Daten von 1998 so: „Die fünf Länder Frankreich, Deutschland, Österreich, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten ziehen 8 von 10 ausländische Studierende im OECD-Gebiete an“ (OECD 2000, S. 194 und Grafik C 5.1).

Proportional ist der Anteil ausländischer Studierender in der Schweiz, Australien und Österreich am höchsten, Deutschland folgt mit 8,2% nach Großbritannien an fünfter Stelle, die USA nehmen mit 3,2% einen deutlich hinteren Rangplatz ein. Bezogen auf die Gesamtzahl aller im OECD-Ausland Studierenden ergibt sich jedoch, dass knapp 1/3 von ihnen in den USA studieren, aber nach Großbritannien folgt Deutschland mit 13% der Gesamtzahl vor Frankreich mit 11% (ebd. S. 195 und Grafik C 5.1). Und das – darauf muss man hinweisen – für Deutschland ohne den Heimvorteil eines eigenen weitverbreiteten Sprachgebiets, über das die englischsprachigen Länder unmittelbar, aber auch wegen des Englisch als lingua franca, verfügen. Allerdings scheint eine Rolle zu spielen, dass es in Deutschland bislang keine Studiengebühren gibt.

In einem Gespräch über meine Überlegungen ist mir gesagt worden, ich möge nicht so viele Zahlen nennen. Ich will mich also einschränken, aber wenn es um Vergleiche und Fakten geht, lässt sich der Rückgriff auf Daten als Belege nicht vermeiden. Im Zusammenhang mit den gestuften Studiengängen wird immer wieder betont, sie seien ein besonders zuverlässiges Mittel, um die bei uns hohe Rate der Studienabbrecher – in Deutschland 28% – zu begrenzen. Vergleicht man dazu die entsprechenden Daten der OECD (OECD 2000, S. 189 und Tabelle C 4.1.), dann liegt in der Tat die Abbrecherquote in Großbritannien – mit gestuften Abschlüssen – mit 19% relativ niedrig. Aber schon Australien mit 35%, die USA mit 37% weisen eine um 25 bis 30% höhere Abbrecherquote auf – trotz der Stufung der Studiengänge. Hinter vorgehaltener Hand wird

auch hin und wieder angedeutet, das Abbrecherargument habe nur der Erhöhung der Akzeptanz der Strukturreform des Studiums dienen sollen – ich erinnere an Herrn Wolfowitz und die ‚bürokratische Begründung‘.¹

Nicht nur das Argument, durch gestufte Studiengänge ließen sich die Abbrecherquoten reduzieren, erweist sich so offenbar als irrig. Zu fragen ist auch, ob und in welcher Form gestufte Studiengänge in das soziokulturelle Umfeld und die Mechanismen der Strukturierung des Arbeitsmarktes passen. Denn eigentlich ist das angelsächsische BA- / MA-System ja kein modernes, sondern das Muster des mittelalterlichen Studienkanons: idealtypisch folgen auf das obligatorische Studium der „septem artes liberales“ mit dem Abschluss des baccalaureus dann das Fachstudium von Medizin, Jurisprudenz oder Theologie in den speziellen Fakultäten, das mit dem Magister oder Doktor abgeschlossen wurde – im Grunde vergleichbar mit der zünftlerischen Gesellen-Meister-Stufung, die sie ja auch lateinisch wiedergeben. Unser System der Studienabschlüsse von Diplom und Magister beansprucht dagegen in anderer Weise von vornherein „Berufsbefähigung“. Faktisch sieht es denn auch so aus, dass das amerikanische Bachelor-Studium nicht berufsspezifisch ist, gleichwohl aber in Berufstätigkeit führt. Hans Drake belegt das an zwei Beispielen:

„In einem Fall hat jemand einen BA in Vergleichender Religionswissenschaft, und seinen ersten beruflichen Arbeitsplatz fand er in einer großen Anwaltskanzlei. Der andere hat einen BA in Geschichte und studierte danach in einem Magister-Programm Kinesiologie. Beides ist völlig normal. Dieses Systemgestufter Abschlüsse führt eben nicht zu berufsorientierten

1 Zur Erinnerung: Nach dem die Massenvernichtungswaffen, die als Begründung für den jüngsten Golf-Krieg dienen mussten, im Irak nicht gefunden wurden, erklärte im Juni 2003 der stellvertretende amerikanische Verteidigungsminister Wolfowitz, man habe gegenüber der Öffentlichkeit eine plausible Begründung für den Krieg benötigt.

Fachidioten, sondern setzt eher die angelsächsische Tradition der ‚liberal arts‘ fort Die spezifische Berufsqualifikation in engerem Sinne wird am Arbeitsplatz vermittelt“ (Drake 2002, S. 12).

Das sollte noch einmal deutlich machen, dass die bei uns jetzt anvisierten berufsqualifizierenden BA-Studiengänge mit dem amerikanischen Modell eigentlich nichts außer dem Namen gemein haben; denn vielfach dienen in den USA die ersten beiden Studienjahre auch der Vermittlung von notwendiger Allgemeinbildung und Studierfähigkeit, die im deutschen selektiven Schulsystem in der Regel in hohem Maße vorhanden sind. 16% der BA-Studienanfänger in den USA gehörten zu Personengruppen, „die kaum Lesen, Schreiben und Rechnen können“; daher belege ein Viertel von ihnen Schreib-, Lese- und Rechenkurse, die von den Universitäten angeboten werden“, referiert der Göttinger Pädagoge Dietrich Hoffmann zustimmend einen Spiegel-Bericht (Hoffmann 2003, S. 154).

Fraglich ist, ob auf den europäischen Arbeitsmärkten, speziell in den durch starke berufsständische Traditionen geprägten deutschsprachigen Ländern, die Einmündung und Durchlässigkeit für Leute mit den Quereinsteiger-Qualifikationen der ‚liberal arts‘ sich realisieren wird. Realistischer erscheint mir die Entwicklung, dass ein berufsqualifizierend gedachter 6-semestriger universitärer Studiengang sich im gleichen Feld wie die der Fachhochschulen bewegen wird.

Auf diese Sprengung der universitären Studienstruktur nach dem Scheitern der Gesamthochschule und dem Y-Modell möchte ich noch zurückkommen.

Wenn Abbrecherquote und Grad der Internationalisierung eigentlich keinen Beleg für derart massiv defizitäre Strukturen der deutschen Universitäten darstellen können, dann vielleicht doch die hohen materiellen Aufwendungen der Gesellschaft für die Hochschulen, hinter denen ja auch bei im Vergleich

besserer Personalausstattung die u.U. übertriebenen Personalkosten in Deutschland stecken könnten, auf die manchmal verwiesen wird.

Ein Vergleich der Aufwendungen für Bildung – gemessen am Bruttoinlandsprodukt – ergibt für Deutschland einen Wert von 5,9%, die auch private Aufwendungen und Studienförderung etc. enthalten. Die vergleichbare Größe beträgt in den USA – bei höherem Sozialprodukt pro Kopf – 7,1%, also rund 20% mehr, in Frankreich mit 6,4% noch knapp 10% mehr. Damit liegt Deutschland um 10% unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2000, S. 61 Tab. B1.1a).

Die Gesamtaufwendungen für den tertiären Bereich, also die Hochschulen, betragen in Deutschland und Frankreich je 1,2% vom Bruttoinlandsprodukt, in Kanada 2,2%, in Australien 1,9%, in den USA dagegen 2,9%. Natürlich vermutet man dabei die Auswirkungen der erheblich höheren Studierendenzahlen, die in den USA durch das College um ca. 50% höher liegen als in Deutschland. Der Blick in die auf den OECD-Daten basierenden Aufschlüsselung des BMBF für 1998 belegt jedoch, dass die gesamten Ausgaben (private und öffentliche) pro Studierenden im Bereich der tertiären Studiengänge in den USA 19.802 Dollar, in Deutschland dagegen weniger als die Hälfte ausmacht, nämlich 9.481 Dollar. Die Schweiz, Kanada und Schweden geben zwischen 16.500 und 13.250 Dollar pro Studierenden aus und eine große Gruppe weiterer Länder zwischen 10% und 20% mehr pro Studierenden als Deutschland (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 200, S. 487). Mehr Geld ist sicherlich nicht alles, aber Unterschiede in diesem Ausmaß dürften nicht ohne Auswirkungen auf die Qualität von Forschung und Lehre bleiben – selbst wenn aktuell weitere Hinweise auf diese eklatanten Diskrepanzen fehlen.

2.

Man kann vor diesem Hintergrund durchaus noch einmal die Frage stellen: „Wird die deutsche Universität schlecht geredet?“ Diese Frage hat vor fünf Jahren bei einer vergleichbaren Gelegenheit unser Dresdener Kollege und Freund André Wolter gestellt und dann eine Reihe von Problemen aufgezählt – von der deutlichen Unterfinanzierung, der mangelhaften Planung und Organisierung ihrer Leistungen bis zu den Defiziten in der Qualitätssicherung (Wolter 1999, S. 53f.). Mir ist bis jetzt noch keine Vergleichsuntersuchung über die Qualität von Hochschulsystemen bekannt, und vielleicht sollte ich froh darüber sein, weil sie meine folgende Argumentation völlig dezentieren und uns alle in Sack und Asche zwingen könnte. Aber, wie schon die zitierten Überlegungen von Gumbrecht nahe legen, so kurzfristig dürfte sich die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulwesens nicht dramatisch verändert haben, als dass nicht ein Rückblick auf die Leistungen in den letzten Jahren zumindest Anhaltspunkte gäbe.

Dieter Langewiesche, Träger des Leibniz-Preises, Mitglied des Wissenschaftsrates, Mitherausgeber des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte – also sowohl als Wissenschaftler wie als Hochschulexperte hoch kompetent –, hat in einem historischen Beitrag – „... nicht um Neuerungen abzuwehren, wohl aber um ihre Wirkungen abzuschätzen, in dem geprüft wird, was sie fortsetzen, was sie abrechnen“ (Langewiesche 2002, S. 1) – einen Rückblick auf die Universitäten vor dem Hintergrund von nun neuen Anforderungen zu geben versucht, die sich sicherlich durch die intensive Kenntnis ihres Gegenstands qualifizieren.

Es sind vor allem zwei Argumentationsstränge, mit denen Langewiesche sich auseinandersetzt. Einmal verfolgt er die Frage nach der aktuellen Leistungsfähigkeit der deutschen Universität als Massenuniversität vor dem Hintergrund ihrer international als glanzvoll betrachteten Vergangenheit. Zum anderen

stellt er die Frage nach den Auswirkungen, die die Orientierung an neuen Modellen zur Steuerung der Mittelvergabe und der Leistungssteigerung auf den dadurch geforderten neuen Typus des Hochschullehrers als „Wissenschaftsunternehmer“ und auf die Struktur der Universitäten haben kann.

Entgegen allen Behauptungen über den zunehmenden Leistungsverfall der deutschen Universität verweist Langewiesche auf das deutlich gestiegene Niveau der wissenschaftlichen Arbeiten. Wie die Habilitation wurde auch die Dissertation erst „in der Nachkriegszeit zu dem, was sie heute ist: ein Ergebnis mehrjähriger Forschung. Alt ist nur der Name, nicht der Inhalt. Die Anforderungen sind enorm gestiegen, bei der Doktorarbeit ebenso wie bei der Habilitation und erst recht bei den vorgelagerten Abschlusswerken Diplomarbeiten, Magisterarbeiten, Staatsexamensarbeiten – auch sie präsentieren Forschungsgeist, auch dies ist jüngeren Datums“ (ebd. S. 3).

Das sei nicht nur Ergebnis gesteigerter Forschungsaufwendungen durch Drittmittel, sondern vor allem der Tatsache geschuldet, dass Forschung und Lehre, Ausbildungs- und Forschungsuniversität – vor allem in den Geisteswissenschaften – noch nie so eng miteinander verzahnt gewesen seien wie heute. Entgegen dem posthumboldtianischen Zeitgeist formuliert er: „Wenn wir die Einheit von Forschung und Lehre als den Kern der Humboldtschen Idee einer neuen Universität verstehen, dann hat sich erst die Massenuniversität der Gegenwart diesem Ideal genähert“ (ebd. S. 5). Dabei sei das Niveau der Forschung nicht gesunken, eher im Gegenteil eine Niveausteigerung zu verzeichnen. „Was vor gar nicht langer Zeit mit dem Dokortitel belohnt wurde, erhält heute nur noch eine schmucklose Examensbezeichnung“ (ebd. S. 6).

Nicht nur der Qualitätssprung sei eine bemerkenswerte Leistung der Massenuniversität, sondern auch der wissenschaftliche Charakter der Abschlussarbeiten. Gerade diese Wissenschaftlichkeit sei auch bei Strukturreformen beizubehalten,

weil sie die Einführung in forschendes Lernen ermöglicht habe. Denn Voraussetzung für die letztlich nach außen wenig spektakuläre Einmündung von vielen Tausenden eigentlich für den öffentlichen Dienst ausgebildeten Geisteswissenschaftlern in den allgemeinen Arbeitsmarkt sei es gewesen, dass sie befähigt worden seien, neue Tätigkeits- und Berufsfelder zu erschließen. Denn sie hätten „... eine neue methodische Schulung (erhalten), die sie in die Lage versetzten, offene Fragen selbständig erkennen und beantworten zu können“ (ebd., S. 6). In diesem Sinn sei forschendes Lernen die beste Berufsvorbereitung in einer Zeit, in der überliefertes Wissen schneller als je zuvor veralte, weil es zu lebenslangem Lernen befähige. Deshalb kollidiere es nun auch mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes, wenn in den gestuften neuen Studiengängen das Grundstudium praxisnah und erst die zweite Phase forschungsnah gestaltet würden. Auch – so Langewiesche – wenn an einer Zweiteilung der Studiengänge in der Massenuniversität kein Weg vorbeigehe, so müsste sich diese neue Zweiteilung ebenso verhängnisvoll auswirken, wie die damit mitgedachte Zweiteilung in Ausbildungs- und Forschungsuniversitäten.

Es sei ein Ergebnis des föderativen Grundmusters der deutschen Geschichte, dass die Forschungs- und Lehrleistungen der deutschen Universität im Vergleich zu anderen Staaten – etwa den USA – ein hohes Maß an Homogenität aufwiesen, das aus dem Anspruch auf ein hohes Niveau der universitären Ausbildung in allen Teilen Deutschlands resultiere. Mit diesem historischen Erbe sollte nicht leichtfertig gebrochen werden.

Allerdings bestehe die Gefahr, dass auch die neuen Modelle der universitären Mittelvergabe, der Bewertung von Leistungsfähigkeit und beruflichem Status der Hochschullehrer durch Drittmittelquoten vor allem in den Geisteswissenschaften einen Typus von Wissenschaftler, den Einzelforscher, verdrängen, der bislang von hoher Bedeutung für die deutsche Universität war. Für diesen „Gelehrten wird die künftige deutsche Universität wohl feindliches Gebiet sein – ein Nebeneffekt

dessen, was heute als leistungsbezogene Mittelvergabe überall gefordert und zurzeit exekutiert wird“ (ebd. S. 2). Zugleich wird die zentrale Funktion der Drittmittelquote – vorzugsweise der DFG –, nun als Instrument von Leistungskontrolle und Leistungssteigerung forciert genutzt, die Forschungsförderung und die Hochschullandschaft tiefgreifend verändern; denn wenn diese zur Steuerungsinstanz von Geldfluss in und zwischen Hochschulen wird, die selbst als Indikator von Qualität und Niveau gedeutet werden, resultiert daraus „ein Schritt in Richtung auf eine Entföderalisierung der deutschen Hochschullandschaft – ein tiefer Bruch mit der Geschichte“ (ebd. S. 5).

Ich habe Ihnen Langewiesches Überlegungen natürlich deshalb so ausführlich zitiert, weil sie einen anderen Blick auf die zeitgenössische deutsche Universität gestatten, als das kurrente Diskussionspektrum, das ja nur Platz zwischen „im Kern verrottet“ oder „noch zu retten“ (Glötz 1996; Daxner 1996) lässt. Natürlich passt Langewiesches engagiertes Plädoyer für das Festhalten an zentralen Forderungen der Humboldtschen Einheit von Forschung und Lehre, sein Insistieren darauf, dass das normative Leitbild auch gegen Widrigkeiten der Massenuniversität bemerkenswert produktive Wirkungen entwickeln konnte, eher in meine Sichtweise der Universität. Vielleicht ließe sich auf dieser Linie auch ein anderer, motivierenderer Pfad der Verbesserung der Qualität von Forschung und Lehre einschlagen. Möglich aber auch, dass nur die Selbstzufriedenheit gestärkt würde. Vielleicht brauchen wir wirklich einen neuen „Mythos“ zum Aufbruch – vielleicht braucht den aber auch nur das Hochschulmanagement –, wie der zitierte Kieser es analysiert.

Aber in dieser Funktion erschöpft sich der Text von Lange-wiesche nicht. Er thematisiert im Prinzip die beiden Probleme, die zu der aktuell entscheidenden Weichenstellung geführt haben, die die weitere Hochschulentwicklung und -politik bestimmen, nämlich die Massenuniversität und ihre Kapazitätsprobleme, die zur Differenzierung der Studiengänge zu zwin-

gen scheinen und die Instrumente, die die Hochschulpolitik dem Hochschulmanagement zur Verfügung stellt, um vermeintlich bedarfsgerechte Entwicklungen zu ermöglichen.

Als der Wendepunkt, der die Entwicklung der Universität in der jüngeren Zeit entscheidend beeinflusst hat, gilt häufig bei konservativen Politikern und Interessenvertretern der Hochschullehrer die Einführung der Gruppenuniversität, die – wenn man so will – Parlamentarisierung der universitären Entscheidungsprozesse, die an die Stelle der hohen Autonomie der für ihre eigenen Seminare und Institute verantwortlichen Ordinarien trat.

Ich denke, dass nicht die notwendige Partizipation der am Wissenschaftsprozess beteiligten Gruppen und die notwendige Kontroverse über den Wissenschaftsprozess, seine Ziele und Ergebnisse den Charakter der Universität tiefgreifend verändert haben. Einschneidender war offenbar ein anderes Ereignis, nämlich der in bester Absicht, aber ohne Sensibilität für die möglichen Folgen, Ende der 1970er Jahre getroffene Beschluss der „Untertunnelung des Studentenbergs“. Bund und Länder beschlossen damals, die Universitäten offen zu halten, also keine weiteren Zulassungsbegrenzungen auszusprechen, d.h. drastisch steigende Studentenzahlen temporär aufzufangen, teilweise mit Überlastmitteln, aber ohne die Universität entsprechend weiter auszubauen (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 669ff.). Denn man ging irrigerweise davon aus, dass der Andrang der Studierenden Mitte der 1970er Jahre vor allem durch die geburtenstarken Jahrgänge bedingt sei, nicht aber auch durch wachsende Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen, dass man also quasi abwartend den Studentenberg aussitzen könnte. Das an sich lobenswerte Ziel bestand darin, mit der Offenhaltung der Universität zu verhindern, dass ein massiver Numerus Clausus für Abiturienten zur Verdrängung der Haupt- und Realschüler im Dualen System der Berufsbildung führt. Damit war ein menschenfreundliches Argument gefunden, mit dem der Staat sich von einer nach-

frageangemessenen Ausbaupolitik abkoppeln konnte. Die Folgen: zwischen 1977 und 1990 stieg die Zahl der Studienanfänger um ca. 70 % von 166.000 auf 278.000, die Zahl der Studierenden (in der Regelstudienzeit) um 48%, die Zahl der Studienplätze nur um 11%, die des Personals sogar nur um 7%. Das Verhältnis von Studenten zu Personalstellen erhöhte sich von 13 auf 24 (ohne Medizin), an den Fachhochschulen von 16 auf 41 (Glötz 1996, S. 25).

Die Folgen sind uns präsent. Seit den 1980er Jahren verändert sich durch die Reduktion von Betreuungsmöglichkeiten das „Betriebsklima“, die Binnenkultur, drastisch, noch dazu verstärkt dadurch, dass – wie an der Universität Oldenburg in der Soziologie, aber auch in anderen Geistes- und Sozialwissenschaften – Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs fast völlig fehlen. Das resultiert natürlich u.a. daher, dass Angehörige des Mittelsbaus erfolgreich auf Dauerstellen kommen konnten. Entscheidender aber ist, dass durch die Mittelkürzungen der 1980er Jahre vor allem die Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter gestrichen oder anderswo verwendet wurden. Damit fehlt ein biographisches Bindeglied zwischen Hochschullehrern und Studierenden und somit eine nicht nur für die Wissenschaft in engerem Sinne wichtige Vermittlung von Situationsdeutungen.

Die Abkoppelung der Hochschulpolitik vom bedarfsgerechten Ausbau hat z.B. für die Soziologie in Oldenburg zur Folge – noch vor der begonnenen Emeritierungswelle – , dass bei vollem Lehrangebot und den laut Studienordnung wahrgenommenen Studienverpflichtungen auf jede Veranstaltung eine Teilnehmerzahl von 170 entfiel – nur Soziologie- und Sozialwissenschaftsstudierende, die Lehramtsstudierenden im Wahlpflichtfach nicht eingerechnet.

Dass die Universitäten nur deshalb noch funktionieren, weil nicht auf die Einhaltung der Verpflichtungen insistiert wird und werden kann, zeigt, welche Auswirkungen der unterlasse-

ne Ausbau gehabt hat. Aktuell wird aus der Diskussion etwa in Hamburg berichtet, dass man dort bei gestuften Studiengängen davon ausgehe, dass die Betreuung der BA-Phase sich dadurch deutlich verbessern ließe, dass im Master-Studiengang völlig auf Selbststudium gesetzt werden könne.

Der zweite Punkt, auf den Langewiesche hinweist, ist die Folge, die die Steuerung der Hochschulprozesse und die Verteilung von Sach- und Personalmitteln, ja ganzen Studiengängen, durch die indikatorengesteuerte Bewertung haben muss oder kann.

Ursprünglich ist diese Vorgehensweise im Rahmen des „New Public Management“ in den angelsächsischen Ländern als Versuch entstanden, die hoheitliche öffentliche Verwaltung mit Sichtweisen und Instrumenten der Betriebswirtschaft in ein kundenorientiertes Dienstleistungsunternehmen zu transformieren. In seiner spezifisch deutschen Variante mutiert es zu einem „nach innen gerichtetes, auf Steuerung durch Zuweisung finanzieller Ressourcen ausgerichtetes Neues Steuerungsmodell“ (Lenk 2000, S. 71), das die angestrebten Reformziele auch im Bereich der allgemeinen Verwaltung noch längst nicht erreicht hat, und dessen Übertragung auf Hochschulen und die in ihnen ablaufenden Prozesse fatal wirken kann. Denn die Steuerung erfolgt mit Zielvereinbarungen und anhand von Indikatoren nicht durch Einflussnahme auf den Input – auf die Mittel, die ich reell benötige, um ein Ziel zu erreichen –, sondern durch den Output, durch Ergebnisse. Das mag bei der Führerscheinstelle oder der Müllabfuhr gehen. Schwieriger wird es schon beim Krankenhaus oder der Universität, wo ja Heilungs- und Lernprozesse als Produkte und deren Qualität bewertet werden müssen, „Produkte“ zudem, wie bei akademischen Ausbildungen, an deren Qualität die Studierenden ganz maßgeblich selbst beteiligt sind.

Indikatoren gesteuerte Mittelzuweisungen müssen sich daher an Maßgrößen zur Steuerung halten, bei denen die Arbeits-

ebene – das, was in der Lehrveranstaltung und im Forschungsprozess im Detail sich vollzieht – nicht im Blick sein kann. Ist die hohe Nachfrage nach der Bildzeitung ein Qualitätsbeleg? Oder der Prüfungsandrang, unter dem viele leiden? Kann z.B. wissenschaftliche Forschung über Output gesteuert werden oder setzt sie nicht Potentiale und Ressourcen bereits voraus, die aktuell nicht bewertet und gewichtet werden können? Ich bin kein Betriebswirt oder Hochschulökonom, aber mir ist sehr deutlich, dass Dinge, für die im Zweifel noch kein Markt existiert, für die erst die Nachfrage geschaffen werden muss, die Chancen zum autonomen Vorhalten besitzen müssen. Wolfgang Schulenberg, der in den 1970er Jahren – wohl wegen seiner Praxisnähe – als Theoretiker einer „marktförmigen Orientierung“ in der Erwachsenenbildung kritisiert wurde, hat im „Strukturplan Weiterbildung“ eine solche administrative Steuerung der Struktur von Bildungsangeboten durch die manifeste Nachfrage als einen sich selbst verstärkenden „bildungspolitischen Teufelskreis“ (Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung 1975, S. 17) charakterisiert, durch den latente oder latent gehaltene Bedürfnisse überhaupt keine Chance zur Artikulation erhalten. Langewiesche spitzt das mit seiner Binnensicht auf die Beziehungen in und zwischen den Hochschulen noch zu.

Der Markt könne, so hat der Bildungsökonom Hajo Riese einmal sinngemäß formuliert, keine bewusste politische Planung ersetzen, sondern nur Knappheitsrelationen offen legen (Riese 1968). Natürlich haben Indikatoren in solchen Planungsprozessen einen zentralen Stellenwert. Deren Bedeutung ist ja nun gerade der Soziologie nicht nur nicht fremd, sondern als ein zentrales Medium zur Gewinnung von Aussagen präsent; in bildungspolitischen Prozessen aber eben als Instrument, um die Kontrolle von Zielsetzungen zu ermöglichen, um als Ausgangspunkte für die Analyse der dahinter liegenden Prozesse (der organisatorischen Strukturen, der Inhalte und der Probleme von Bildung) zu dienen, nicht aber als sich selbst verstärkenden autonomen Regelkreis.

Genau das aber scheint intendiert. Der Abbau staatlicher Regulierung und Steuerung und die daraus erwachsende größere Autonomie der Universitäten wird nicht politisch, sondern betriebswirtschaftlich interpretiert, führt nicht zum Ausbau, sondern zur Relativierung partizipativer Strukturen. Im neuen NHG ist das bereits ein Stück vorangetrieben worden.

Dieter Sterzel, Oldenburg, und Joachim Perels, Hannover, kommen in einem gerade publizierten Gutachten zum neuen NHG mit dem Titel „Freiheit der Wissenschaft und Hochschulmodernisierung“ (Sterzel/Perels 2003) zum Ergebnis, dass wesentliche Regelungen der aktuellen Niedersächsischen Hochschulgesetzgebung – und damit ein Grundzug der aktuellen Strukturpolitik – mit dem aus Artikel 5, Abs. 3 des Grundgesetzes abgeleiteten Freiheitsstatus des einzelnen Wissenschaftlers und dem Autonomieanspruch des Kommunikations- und Handlungssystems universitärer Wissenschaft nicht vereinbar sei.

Und das, was über die Diskussion in Hamburg berichtet wird, macht deutlich, dass dieser Prozess nicht abgeschlossen ist.

3.

Eigentlich hätte alles dafür gesprochen, am Leitbild der Universität, so wie es am Anfang des 19. Jahrhunderts formuliert worden ist, und – ich möchte da gar nicht als weltfremd missverstanden werden – wie es sicherlich nie voll Realität gewesen ist, aber gleichwohl eine normative und identitätsstiftende Kraft besessen hat, festzuhalten. Dieser Typ von Universität diene und dient auch den amerikanischen Forschungsuniversitäten als Vorbild. Denn – so der amerikanische Wissenschaftssoziologe Ben David – die deutschen durch Humboldt geprägten Universitäten waren die besten der Welt – im 19. Jahrhundert eben –, und er sieht sie schon in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts von den amerikanischen überflü-

gelt. Ob zu Recht wegen deren besseren Anbindung an Wirtschaft und Förderer, der besseren Ausbildung der Graduierten und ihrer flexibleren internen Struktur oder vielleicht auch deshalb, weil sie in den 30er Jahren davon profitieren konnten, dass die Barbarei der NS-Politik Tausende Wissenschaftler neben zigtausend Anderer in die Emigration getrieben hat, wenn ihnen nicht noch Schlimmeres widerfuhr, scheint mir bedenkenswert. Die damalige Universität hat sich in diesen Prozessen – wie wir wissen – alles andere als resistent verhalten.

Polemisch wird demgegenüber das Ergebnis, auf das seit den 1990er Jahren die Wissenschafts- und Hochschulpolitik abzielt, als die „standortgerechte Dienstleistungshochschule“ charakterisiert, als Produkt eines hochschulpolitischen Aktivitätsschubs, dessen Motiv die „ökonomisch-technische Effizienzsteigerung im Sinne der Standortfrage“ sei (Bultmann 1996, S. 332).

Mir scheint in dieser polemischen Charakterisierung mehr Wahrheit zu stecken als man zunächst vermutet. Zwar vollzog sich der Ausbauschub des Hochschulsystems zwischen 1960 und 1975 bereits unter dem Vorzeichen der Ausrichtung auf neue gesellschaftliche und wirtschaftliche Problemlagen – „Sputnikschock“, „amerikanische Herausforderung“ und „Deutsche Bildungskatastrophe“ machten die technologische Lücke und den internationalen Rückstand deutlich. Aber eine umfassende Strukturreform des Hochschulwesens – etwa die Gesamthochschule – scheiterte wie die Gesamtschule an der Parteipolitik nach dem Ende der großen Koalition. Die herkömmlichen Leitbilder und der Arbeitsmarkt, der keine Perspektiven für die Absolventen von Kurzstudiengängen bot, führten spätestens ab Ende der 1970er Jahre zum allmählichen Abbruch der Experimente. Mit dem Ende der Bildungsdebatte und der als ‚Ölpreisschock‘ etikettierten Wirtschaftskrise seit Mitte der 1970er Jahre begann eine Phase der hochschulpolitischen Stagnation.

Das änderte sich erst ein Jahrzehnt später. Es sind die staatlichen Akteure aus Bund und Ländern und die Wirtschaft, die ein neues Interesse an den Universitäten und den Hochschulreformen förderten.

„Die Gründe lagen zum einen in der Desillusionierung über das weitere Wachstum und die Leistungsfähigkeit der außeruniversitären Forschung. Zum anderen begannen erste Vorläufer der Globalisierungsdebatte die öffentlichen Diskurse zu beherrschen. Die Ressource ‚Wissen‘ bzw. die wissenschaftlich-technische Leistungsfähigkeit einer Nation wurde als entscheidender kompetitiver Vorteil für die Konkurrenz auf dem Weltmarkt hervorgehoben“ (Stucke 2001, S. 124).

Die Erwartungen an die Hochschulforschung richteten sich vor allem auf die Schlüsseltechnologien, auf verwertbare Ergebnisse im Bereich von Informationstechnologien, Biotechnologie, neue Werkstoffe und auf Fragen des Technologietransfers. Nun erst entsteht der Zuwachs der Drittmittelforschung, der aktuell als Indikator der Leistungsfähigkeit genutzt werden kann – die Mittel der Forschungsförderung aus dem Haushalt des BMFT für Fachprogramme steigen allein zwischen 1982 und 1987 um 74% (ebd. S. 125).

Nun auch beginnt eine intensivere Diskussion über den „Mythos“, den Vorbildcharakter des Modells Amerika. Vor allem die Verbände der Wirtschaft fordern eine Hochschulreform nach diesem Vorbild.

„Drei Vorteile sind es vor allem, die sich die Wirtschaft von einer engeren Kooperation mit den Hochschulen, wie sie in den USA seit längerem üblich ist, verspricht: langfristige Chancen und Nutzung des Innovationspotentials der Grundlagenforschung, Verbesserung der Marktchancen für kleine und mittlere Unternehmen, die über keine eigenen Entwicklungsabteilungen verfügen, und eine praxisorientierte Hochschulausbildung“ (ebd. S. 128).

Dass sich diese Sichtweise einer Lösung der Strukturprobleme durch die Adaption des amerikanischen Vorbilds durchsetzen konnte, wird auch auf die Politik der Hochschulrektorenkonferenz zurückgeführt, die ihren berechtigten finanziellen Forderungen keine neuen Strukturmodelle zur Seite stellte.

Mitte der 1990er Jahre kommt zur Krise der universitären Ausbildung auch die Thematisierung einer Krise der anderen Stütze des deutschen Modells der Industriegesellschaft hinzu: die Krise des dualen Systems der Berufsausbildung, eine der Grundlagen des deutschen Modells der „diversifizierten Qualitätsproduktion“, die sich dadurch auszeichnet, dass sie mit hochwertigen, wenn auch teureren Produkten einige Weltmarktsegmente beeinflussen kann. Wolf-Dieter Scholz und ich haben an anderer Stelle beschrieben, wie dieses Modell ganz eng mit der hochselektiven Struktur des dreigliedrigen Schulsystems verbunden ist, dessen Defizite ja die aktuelle PISA-Diskussion offen gelegt hat (Loeber/Scholz 2003). Als Ausbildungsmodell scheint es sich nicht nur wegen des sich permanent fortsetzenden Lehrstellenmangels zu überleben, sondern vor allem, weil seine berufsfachlichen Abgrenzungen zu rigide und seine Basis für weitere Lernprozesse in der Weiterbildung zu schmal sein könnten. Auch wenn das duale System aus der Perspektive des Auslands aktuell noch als wichtiger Vorteil des deutschen Industriesystems gilt, so verweisen nicht nur die Göttinger Soziologen Baethge und Kern u.a. darauf, dass es sich zunehmend als Bremse beim Weg in die wissensbasierte Dienstleistungsgesellschaft erweise, ja häufig in den modernen Tätigkeitsfeldern bereits Verdrängung von Facharbeitern und Angestellten durch Absolventen von Fachhochschulen und Studienabbrecher der Universitäten zu beobachten sei (Baethge 2001, S. 36f.).

Es scheint so, als sei auch deshalb die Orientierung auf die gestuften Studiengänge einer der Wege, um für die in ihrer Struktur veränderten Nachfragen nach mittleren Qualifikationen ein Substitut durch das Bachelor-Studium zu schaffen – im

Ergebnis die modifizierte Hineinnahme der Studienstruktur der Gesamthochschule, die wegen der Konkurrenz der Universitäten in den 1970er Jahren nicht durchsetzbar war, in die Universitäten selbst.

Versucht man am Anfang des 21. Jahrhunderts die Perspektiven für die Universitäten und die universitäre Forschung auszumachen, dann finden sich in der Literatur dazu gleich zwei neue Leitbilder: das der „entrepreneurial university“ – der unternehmerischen Hochschule – und das eines neuen Typs von Wissenschaft, der „mode 2 science“ (Krücken 2001).

Unternehmerische Universität und der neue Modus von Wissenschaft sind unmittelbar miteinander verknüpft. Sie scheinen der Ausdruck des Endes des herkömmlichen Modells der Beziehung von Wissenschaft und Gesellschaft zu sein. Denn seit der Renaissance bildete sich mit langen Wehen bis zur Formalisierung der Wissenschaftsfreiheit im 19. Jahrhundert quasi ein Gesellschaftsvertrag heraus, der der Wissenschaft einen gegen klerikale Bevormundung, staatliche Übergriffe und ökonomische Interessen geschützten Raum zur Verfügung stellte. Dieser Freiraum der europäischen Universität diente der Idee nach keinem anderen Zweck als der Wahrheitssuche. Faktisch hatte die Universität die Aufgabe, durch nicht von vornherein zweckbetonte Grundlagenforschung der Gesellschaft wissenschaftliches Wissen zur Verfügung zu stellen, dessen Nutzen durch die Öffentlichkeit nicht von vornherein durch kommerzielle Interessen begrenzt wird. Das ist der Ort, auf den sich unser Pathos bezieht. Diese Form der Institutionalisierung ermöglichte einen beispiellosen Siegeszug von Verwissenschaftlichung – Max Weber nennt es den der „okzidentalen Rationalität“ –, der nicht nur den analytischen Zugang zur Natur ermöglichte, sondern auch „die Gesellschaft selbst, Religion und psychische Dispositionen mit wissenschaftlichen Methoden und Theorien und damit in Distanz zum Alltagsverständnis“ zu begreifen (Krücken 2001, S. 329).

Damit sind jedoch Wissenschaft und ihre Institutionen offenbar nicht am Ende ihrer Entwicklung angelangt. Vielmehr befinden wir uns in der Sichtweise der Wissenschaftssoziologie in einer Übergangsphase, in der aus der zunehmenden Kooperation und Verknüpfung von Staat, Universität und Wirtschaft das neue Leitbild der „entrepreneurial university“ mit einem neuen, posttraditionalen Modus von Wissenschaft, der „mode 2 science“ entsteht.

Ihr Charakteristikum ist die Verflüssigung der institutionellen Grenzen zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt, die Auflösung der herkömmlichen Demarkationen zwischen akademischer Grundlagenforschung und dem Bereich der angewandten Wissenschaften durch Forcierung der Verwertungsrelevanz. Zugleich erweitert sich für die Universitäten der Katalog ihrer Aufgaben. Neben „Forschung“ und „Lehre“ tritt als dritte akademische Mission die Aufgabe des „unmittelbaren Wissenstransfers“ hinzu.

Parallel dazu verliert die Hochschule zunehmend ihre Rolle als zentraler Ort der Wissensproduktion. Begleitet wird diese Entwicklung durch die schwindende Orientierungsfunktion der herkömmlichen Wissenschaftsdisziplinen und ihrer Institutionalisierungen für die Forschung. An ihre Stelle treten zeitlich begrenzte „transdisziplinäre Forschungshybride“ für die Bearbeitung konkreter Problemstellungen. Für diese Gruppen besitzen die traditionellen Kanäle der Kommunikation in der scientific community immer weniger Bedeutung. Sie verlieren auch als Instanzen der Definition von Kontrolle und Qualität der Wissenschaft an Bedeutung; wirtschaftliche und politische Erfolgskriterien treten an ihre Stelle.

Manches von den Thesen der „mode 2-Diskussion“ erinnert an Habermas' schon Ende der 1960er Jahre in „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ formulierte Diagnose von „Wissenschaft als erster Produktivkraft“ oder Daniel Bells neuem „axialen Prinzip“ (Habermas 1968; Bell 1976) nachindustrieller Ge-

sellschaften mit dem Zentrum des wissenschaftlichen Wissens.

Empirisch wie theoretisch ist das Konzept der normalen „mode 2–Wissenschaft“ in der soziologischen Diskussion nicht unumstritten. Gleichwohl lassen sich viele aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft unter dieser Perspektive stimmig zuordnen.

„Gewinnen derartige (am Mode 2 orientierte; H.-D. L.) Universitätskonzepte an Bedeutung“ – resümiert Georg Krücken –, „wird der empirisch ohnehin immer fragwürdigeren Idee der Universität als einem von gesellschaftlichen Einflüssen geschützten Ort, an dem man sich der Gesamtheit der Wissenschaften in Forschung und Lehre widmet, nach und nach die institutionelle Basis entzogen.“ Und er fährt fort: „Was folgt daraus? Es macht wenig Sinn, seine Energien darauf zu richten, die in diesem Beitrag skizzierten Entwicklungen zu beklagen und an Humboldtsche Wissenschafts- und Bildungsideale zu appellieren. Vielmehr sollte man die hier grob skizzierten Einsichten in die sich wandelnden Legitimationserfordernisse und materiellen Bedingungen der akademischen Forschung reflexiv wenden“ (Krücken 2001, S. 343).

Erst im Rückblick wird deutlich, was sich an Sichtweisen, Erwartungen und Intentionen gegenüber Wissenschaft in der kritischen Diskussion geändert hat. Als Anfang der 1970er Jahre eine Autorengruppe des Starnberger Max-Planck-Instituts um C. F. von Weizsäcker ihre Thesen von der „Finalisierung der Wissenschaft“, der abnehmenden Relevanz der Eigenlogik des Wissensprozesses für die Forschung und deren zunehmende Beeinflussbarkeit durch gesellschaftliche Interessen mit der Konsequenz formulierte, „wenn diese Form der Wissenschaftlichkeit das Wissenschaftssystem wird bestimmen können, war die emanzipative Funktion der neuzeitlichen Wissenschaft eine Epoche“ (Boehme 1973, S. 144), gab es in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit erregte Auseinandersetzungen.

Heute resultiert aus vergleichbaren Ansichten nur ein gesteigerter Realismus.

Wenn ich jetzt noch einmal über die eingangs gestellte Frage nachdenke, dann scheint mir die Antwort klar. Wir haben es nicht mit unbeabsichtigten Folgen zu tun. Die Entwicklungen sind zweckgerichtet. Sie folgen bewussten Intentionen. Wir wären naiv, wenn wir das nicht zur Kenntnis nähmen.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX PLANCK INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek b. Hamburg 1994
- BAETHGE, MARTIN: Abschied vom Industrialismus. Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: Baethge, Martin/Ingrid Wilkens (Hrg.): Die große Hoffnung des 21. Jahrhunderts, Opladen 2001, S. 23- 44
- BELL, DANIEL: Die postindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/M./ New York 1976
- BOEHME, G./WOLFGANG V.D. DAEL / WOLFGANG KROHN: Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 2, 1973, H. 2, S. 128-144
- BULTMANN, TORSTEN.: Die standortgerechte Dienstleistungshochschule. In: Prokla 104, 26. Jg., 1996, S. 329-356
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn 2002
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE: Staatliche Hochschulen vor grundlegenden Reformen – Innovationen und Flexibilität durch Autonomie und Wettbewerb, Köln/Bonn 1996
- DAXNER, MICHAEL: Ist die Uni noch zu retten? – Zehn Vorschläge und eine Vision, Reinbek bei Hamburg 1996
- DEUTSCHER ANGLISTENVERBAND: Positionen - Vorbild Nordamerika? Zum problematischen Vergleich Nordamerikanisches / Deutsches Hochschulsystem. Stellungnahme des Verbandes. In: www.anglistenverband.de
- DRAKE, HANS: Bachelor und Master – Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild. In: Das Hochschulwesen, Jg. 2002, H. 1, S. 10-17
- GLOTZ, PETER: Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart 1996
- GUMBRECHT, HANS ULRICH: Campus-Ethnographie. In: Merkur, 51. Jg., S. 977-994
- HABERMAS, JÜRGEN: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt/M. 1968

- HADDEN, BETSY: Das Bildungswesen. In: W. P. Adams./ O. E. Czempel u.a.: Länderbericht USA Bd. II, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 293 II, Bonn 1992
- HOFFMANN, DIETRICH: Die ‚globalisierte‘ Universität. Realitätsfremde Vorschläge zur Übernahme des amerikanischen Modells. In: D. Hoffmann/K. Neumann (Hrg.): Ökonomisierung der Wissenschaft – Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des ‚Marktes‘, Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 143-160
- KIESER, ALFRED: Moden und Mythen des Organisierens. In: Die Betriebswirtschaft, 56. Jg., 1996, S. 21-39
- KRÜCKEN, GEORG: Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen. In: E. Stölting/U. Schimank (Hrg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20, 2001, S. 326-345
- LAMNEK, SIEGFRIED: Globalisierung – Internationalisierung – Amerikanisierung – Bachelorisierung – McDonaldisierung? Die Hochschulreform und ihre Konsequenzen. In: Soziologie, Jg. 2002, H. 1, S. 5-25
- LANGEWIESCHE, DIETER: Hochschulpolitik aus historischer Sicht. Festvortrag zum 65. Geburtstag von Wolfgang Frühwald, gehalten am Dienstag, den 18.7.2000, in der Siemensstiftung München, S. 1-7
- LENK, KLAUS: New Public Management: auf dem Weg zur Reorganisation grundlegender staatlicher Leistungen. In: I. Gerlach (Hrg.): Metamorphosen des Leviathan? Opladen 2000, S. 71-81
- LOEBER, HEINZ-DIETER/WOLF-DIETER SCHOLZ: Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock – Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: Moschner, B./H. Kiper/U. Kattmann (Hrg.): Pisa 2000 als Herausforderung, Baltmannsweiler 2003, S. 241-285
- ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2000, Paris 2000

- RIESE, HAJO: Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens. In: Konjunkturpolitik, 14. Jg., 1968, Heft 5/6, S. 261-290
- STERZEL, DIETER/PERELS, JOACHIM: Freiheit der Wissenschaft und Hochschulmodernisierung: Das Niedersächsische Hochschulgesetz und das Selbstverwaltungsrecht der Universitäten, Baden-Baden 2003
- STUCKE, ANDREAS: Mythos USA – Die Bedeutung des Arguments „Amerika“ im hochschulpolitischen Diskurs der Bundesrepublik. In: E. Stölting/U. Schimank: Die Krise der Universitäten. In: Leviathan Sonderheft 2001, S. 118-136
- WOLTER, ANDRÄ: Die Transformation der deutschen Universität – Historische Erbschaft und aktuelle Herausforderungen. In: W.-D. Scholz/H. Schwab (Hrg.): Bildung und Gesellschaft im Wandel – Bilanz und Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Oldenburg 1999, S. 19-60

Der Autor

HEINZ-DIETER LOEBER (1942)

Dr. phil. habil., apl. Professor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit dem Schwerpunkt Arbeit und Bildung. Geschäftsführender Leiter des Instituts für Soziologie.

Studium von Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik an den Universitäten Marburg und Frankfurt/Main. Abschluss als Diplomsoziologe 1969.

Von 1969 bis 1976 Assistent im Fach Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg, seit 1974 Universität Oldenburg.

Mitglied im Gründungsausschuss für die Universität Oldenburg, u.a. Vorsitzender der Planungskommission Lehrerbildung; Beteiligung an der Vorbereitung des Modellversuchs „Einphasige Lehrerbildung“.

Promotion 1982 an der Universität Oldenburg zum Dr. phil. mit einer Arbeit über „Weiterbildung und Beruf - theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse“.

1983 Akademischer Rat im Fach Soziologie mit dem Schwerpunkt Arbeit und Bildung.

Habilitation 1999 für den Bereich Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik.

Veröffentlichungen zu arbeits- und industriesoziologischen, bildungssoziologischen und Fragen der Soziologie der Weiterbildung.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 131 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 132 Schulze, Theodor: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. – 2001. – 41. S.
ISBN 3-8142-1132-4 3,10

Nr. 133 Bogusławski, A. / Grübel, R. / Grubitzsch, S. / Hentschel, G.: Reflexionen über die Definierbarkeit des Wissens. Beiträge zur Ehrenpromotion von Andrzej Bogusławski. – 2001. – 47 S.
ISBN 3-8142-1133-2 3,10

Nr. 134 Braun, Christina von: Säkularisierung und Sexualwissenschaft. – 2002. – 37 S.
ISBN 3-8142-1134-0 3,10

Nr. 135 Schneewind. Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch, Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. – 70 S.
ISBN 3-8142-1135-9 3,10

Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.
ISBN 3-8142-1136-7 3,10

Nr. 137 Schulz, Reinhard: Bildung! Nein Danke?. Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas. – 2002. – 35 S.
ISBN 3-8142-1137-5 3,10

Nr. 138 von Felden, Heide: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. – 2003. – 35 S.
ISBN 3-8142-1138-3 3,10

Nr. 139 Scherf, Henning: Region Nordwest und die Rolle der Hochschulen. – 2003. – 23 S.
ISBN 3-8142-1139-1 3,10

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 140 Anweiler, Oskar / Mitter, Wolfgang / Scholz, Wolf-Dieter: „Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. – 2003. – 38 S.
ISBN 3-8142-1140-5 € 3,10

Nr. 141 Limbach, Jutta / Nave-Herz, Rosemarie: Eine Zukunft ohne Kinder? Zur Emeritierung von Rosemarie Nave-Herz. – 2003. – 49 S.
ISBN 3-8142-1141-3 € 3,10

Nr. 142 von Maydell, Jost: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. – 2003. – 81 S.
ISBN 3-8142-1142-1 € 3,10

Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.
ISBN 3-8142-1143-X € 3,10

Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbewegung. Ein lehrreiches komunitäres Experiment. Zwei Vorträge. – 2003. – 111 S.
ISBN 3-8142-1144-8 € 3,50

Nr. 145 Risse, Erika: Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung der Schule. – 2003. – 95 S.
ISBN 3-8142-1145-6 € 3,50

Nr. 146 Rheinländer, Kathrin: Zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung. – 2003. – 65 S.
ISBN 3-8142-1146-4 € 3,10

Nr. 147 Sack, Fritz: Governing through crime? Helge Peters zur Emeritierung. Mit einer Laudatio von Walter Siebel. – 2003. – 51 S.
ISBN 3-8142-1147-2 € 3,10

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. – 2003. – 39 S.
ISBN 3-8142-1150-2 € 3,10