

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Dr. phil. der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg

Abseits von Mythen und Dogmen:  
Die Krise des Hochschulsystems und die  
Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung.

Vorgelegt von:

Dipl. pol. Henning Schierholz, Pennigseher Weg 39, 27246 Borstel

Erstgutachter:

Prof. Dr. Michael Th. Greven

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Friedbert W. Rüb

Tag der Disputation:

Mittwoch, 09. Februar 2005

Hamburg im August 2004



<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
<b>I. Von der Krise des Hochschulsystems und einem Neuanfang</b>	<b>17</b>
<b>I.1. Empirischer Zugang zur Krise der Hochschulen</b>	<b>19</b>
<b>I.2. Das Ende des Humboldt'schen Ideals: Die Krise und ihre Ursachen</b>	<b>23</b>
I.2.1. Die Grundzüge des Humboldt'schen Bildungsideals	24
I.2.2. Die Entwicklung des bundesrepublikanischen Hochschulsystems	30
I.2.2.1. Hochschulpolitische Leitbilder	32
I.2.2.2. Hochschulpolitische Leitbilder und konkrete Hochschulpolitik	40
I.2.2.3. Staatliche Steuerung des Hochschulsystems	52
I.2.2.4. Folgen der staatlichen Steuerung	66
I.2.3. Die Auflösung des Humboldt'schen Bildungsideals	86
I.2.4. Leistungszerfall und die übergeordneten Krisenaspekte	94
I.2.4.1. Leistungszerfall: Die Nichterfüllung gesellschaftlicher Ansprüche	94
I.2.4.2. Ansehensverlust und Verlust des Leistungsbewußtseins	114
<b>I.3. Normative Positionsbestimmung des Hochschulsystems</b>	<b>123</b>
<b>II. Ökonomischer Wettbewerb als Selbststeuerungsmechanismus des Hochschulsystems: Eine Analyse der Folgen einer möglichen politischen Entscheidung</b>	<b>136</b>
<b>II.1. Bestehende Wettbewerbselemente im Hochschulsystem und ihre Bewertung</b>	<b>139</b>
II.1.1. Bis 1998: Ein Hochschulsystem nicht ohne Wettbewerb	139
II.1.2. Markt und Wettbewerb oder Pseudowettbewerb?	147
II.1.3. Seit 1998: ‚Pseudowettbewerb‘ - staatliche Steuerung auf neuen Wegen	152
II.1.3.1. Vorstellung der Ansätze	153
II.1.3.2. Auswertung der Ansätze	160
<b>II.2. Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs durch politisches Entscheiden</b>	<b>177</b>
II.2.1. Voraussetzungen, Funktionen und Grenzen von ökonomischem Wettbewerb	177
II.2.2. Notwendige politische Entscheidungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem	182

### **II.3. Politikfolgenabschätzung I:**

<b>Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung</b>	<b>215</b>
II.3.1. Status quo, Staatliche Mittel und Potentiale	216
II.3.2. Chancen	222
II.3.2.1. Steigende Attraktivität des Forschungsstandorts Hochschule	223
II.3.2.2. Verbesserter Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Wirtschaft	224
II.3.2.3. Patentanmeldungen: wissenschaftliche und ökonomische Potentiale	225
II.3.2.4. Einnahmen aus privaten Quellen: ungenutzte Potentiale	227
II.3.2.5. Wettbewerbliche Vergabe der staatlichen Grundausstattungsmitel als Chance	230
II.3.2.6. Veränderte Entscheidungsstrukturen: Freiheiten schaffen und nutzen	234
II.3.3. Risiken	237
II.3.3.1. „Große Erfinder haben keine Peers“	238
II.3.3.2. Forschung im Korsett konkreter Fragestellungen	240
II.3.3.3. Wettbewerbliche Vergabe der staatlichen Grundausstattungsmitel als Risiko	242
II.3.3.4. Kommerzialisierung: Gefahr für den ‚Nerv der Wissenschaft‘?	243
II.3.3.5. Risiken, die keine sind	246
II.3.4. Zwischenfazit	250

### **II.4. Politikfolgenabschätzung II:**

<b>Ökonomischer Wettbewerb um/der Wissenschaftler</b>	<b>254</b>
II.4.1. Freiheiten, Neuheiten, Blindheiten	255
II.4.2. Chancen	262
II.4.2.1. Optimierte Ressourcenabstimmung	263
II.4.2.2. Sanktion und Motivation	265
II.4.2.3. Personalentwicklung und Konkurrenzfähigkeit	266
II.4.3. Risiken	269
II.4.4. Zwischenfazit	270

<b>II.5. Politikfolgenabschätzung III:</b>	
<b>Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre</b>	<b>273</b>
II.5.1. Notwendigkeiten, Grenzen und Potentiale	275
II.5.2. Chancen	295
II.5.2.1. Distributionswirkung der veränderten Hochschulfinanzierung	295
II.5.2.2. Ein Qualitäts- und Leistungswettbewerb mit positiven Folgen	297
II.5.2.3. Bildung und Ausbildung	303
II.5.2.4. Statuszuweisung und Chancengleichheit	317
II.5.2.5. Leistungsmotivation	324
II.5.2.6. Wiederherstellung von Leistungsbewußtsein und Ansehen	328
II.5.2.7. Finanzausstattung und Reduzierung der Fehlkosten	336
II.5.3. Risiken	338
II.5.3.1. Nachfragerückgang und soziale Selektionswirkung	339
II.5.3.2. Studienfinanzierung und Hochschulfinanzierung	344
II.5.3.3. Selektion nach wirtschaftlichem Nutzen, nach Kosten und nach Herkunft	347
II.5.3.4. Transparenzverlust	354
II.5.3.5. Risiken, die keine sind	356
II.5.4. Zwischenfazit	358
<b>II.6. Zusammenfassung von Krisendiagnose und Politikfolgenabschätzung</b>	<b>365</b>
<b>III. Aktuelle Hochschulpolitik und ökonomischer Wettbewerb:</b>	
<b>Unklarheiten, Unsicherheiten, Scheinheiligkeiten und deshalb ein Plädoyer</b>	<b>374</b>
<b>III.1. Ökonomischer Wettbewerb und hochschulpolitische Akteure</b>	<b>377</b>
III.1.1. Einstellungen relevanter Akteure zum ökonomischen Wettbewerb	377
III.1.2. Motive der Wettbewerbsgegner	413
<b>III.2. Plädoyer für den ökonomischen Wettbewerb</b>	<b>437</b>
III.2.1. Die Notwendigkeit von Differenzierung, Selektion und Motivation	437
III.2.2. Die Notwendigkeit der Ökonomisierung des Wettbewerbs	441
III.2.3. Krisenbewältigung und die aktuelle Hochschulpolitik	447
<b><u>Zum Schluß: Ein Appell</u></b>	<b>455</b>
Abkürzungen	I
Litherausgabe	III

## **Verzeichnis der Schaubilder**

Schaubild 1:	Leistungszerfall in der Hochschullehre	113
Schaubild 2:	Unterschiedliche Ebenen der Krise der Hochschulen und ihrer Ursachen	121
Schaubild 3:	Wechselwirkung zwischen Leistungsbewußtsein und Ansehen	332

## Einleitung

‚Krise‘ und ‚Reform‘ - Vergangenheit und Zukunft. Seit mehr als 40 Jahren steht die Debatte um die deutschen Hochschulen mal mehr, mal weniger, aber beständig<sup>1</sup> auf der politischen Agenda. Zwar haben die einzelnen Themen des Diskurses im Zeitverlauf gewechselt, der Kern aber ist nahezu unverändert geblieben. Wie in den 60er und 70er Jahren findet die Debatte auch heute innerhalb der Koordinaten ‚Wirtschaftswachstum‘, ‚Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit‘ sowie ‚Mitbestimmung‘ und ‚Wissenschaftsfreiheit‘ statt.<sup>2</sup>

Hinsichtlich der Zukunft und der Reform des Hochschulwesens folgt die über die Medien geführte Debatte derzeit folgender Systematik: Aufbauend auf einem weitgehenden Konsens, gemäß dem die Unterfinanzierung einerseits und unzureichende Organisations-, Entscheidungs- und Verfahrensabläufe sowie eine mangelhafte Abstimmung von Bedarf und Leistung andererseits als kausale Faktoren der miserablen Situation identifiziert werden,<sup>3</sup> schlagen die Autoren und beteiligten Interessengruppen verschiedene Wege aus der Krise vor. Derzeit auf der Agenda: Profilbildung, Differenzierung, Anwendungsorientierung und Effizienz.<sup>4</sup> Diese sollen durch Autonomie, Wettbewerb und Leistungsorientierung erreicht werden oder anders herum?<sup>5</sup> Davon versprechen sich die Reformer, die Hochschulen ‚fit für die Zukunft‘ zu machen und sie in den Stand zu versetzen, ihre

---

<sup>1</sup> ‚Mal mehr, mal weniger‘ deshalb, weil die historische Betrachtung des hochschulpolitischen Diskurses die Erkenntnis zutage fördert, daß die Debatte unterschiedlich stark in der Öffentlichkeit geführt wurde. Nach den Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zur Mitbestimmung in den Hochschulen (29.05.1973; BVerfGE 35, S. 79ff.) und zum Hochschulzugang (18.07.1972; BVerfGE 33, S. 303ff.) flaute die Debatte in den 80er und frühen 90er Jahren etwas ab, um mit den Novellen des Hochschulrahmengesetzes von 1998 (in Kraft getreten am 13.02.1998) und 2002 (in Kraft getreten am 22.02.2002) wieder stärkere Aufmerksamkeit zu gewinnen.

<sup>2</sup> In dieser Zeit wurde die Debatte u. a. geprägt von den Publikationen Pichts (Picht (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe) und Dahrendorfs (Dahrendorf (1965): Bildung ist Bürgerrecht), die jeweils aus einem anderen Blickwinkel einen Ausbau der Hochschulen forderten. Weiterhin prägte die Debatte die Frage der Mitbestimmung, die letztlich zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973 (BVerfGE 35, S. 79) zur Mitbestimmung führte.

<sup>3</sup> Eine solche Einteilung in innere und äußere Prozesse findet sich z. B. bei Mittelstraß (1994), S. 7.

<sup>4</sup> Vgl. beispielhaft: Hochschulrektorenkonferenz (2001): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation; Franck (2002): Wettbewerb im Hochschulwesen. Was heißt das?; Hönn (2002): Die Uni im Wandel; Glotz (2002): Raus aus der Zwangsjacke!; Bundesverband der deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001): Mehr Wettbewerb weniger Regulierung.

<sup>5</sup> Auf die Unstimmigkeiten zwischen den hochschulpolitischen Positionen hinsichtlich Ziel und Mittel weist Erichsen hin; vgl. Erichsen (1994), S. 155.

Aufgaben in der ‚Wissensgesellschaft‘, welche auch immer diese sein mögen, zu erfüllen. An dieser Stelle wird die Frage nach den jeweiligen normativen Vorstellungen von den Aufgaben der Hochschulen relevant. Hinsichtlich dieser Frage herrscht wenig Einigkeit in der hochschulpolitischen Debatte. Vielfach wird diese häufig auch nicht gestellt und/oder beantwortet, bevor Wege aus der derzeitigen Krise vorgeschlagen werden.<sup>6</sup> So ist in der hochschulpolitischen Diskussion derzeit folgendes Defizit auszumachen: Ausgehend von einer Unklarheit hinsichtlich des Zustandes des Kerns der Hochschulen und der tieferliegenden Ursachen der bestehenden Krise<sup>7</sup> sowie einer Uneinigkeit hinsichtlich der zukünftigen Aufgaben des Hochschulsystems werden unterschiedliche Instrumente und Organisationsprinzipien für die Zukunft des Hochschulsystems propagiert und bewertet. Unter diesen wird trotz gleicher Semantik inhaltlich jeweils etwas anderes verstanden. Eine rationale Diskussion der Vor- und Nachteile bestimmter Instrumente und Reformen wird damit nahezu unmöglich.<sup>8</sup> Zudem sind Ideologisierung und Mythenbildung um verschiedene Ideen und Leitbilder festzustellen.<sup>9</sup>

So wirkt die Diskussion über die deutschen Hochschulen wie die Reparatur an einer Vielzahl gleich gearteter Maschinen. Mit den Leistungen sind die Reparateure nicht zufrieden. Unklar ist ihnen die ursprüngliche Aufgabe und Funktionsweise dieser Maschinen, uneinig sind sie darüber, wieviel von dieser Aufgabe geblieben ist und welche Aufgaben etwa hinzugetreten sind und ob die Maschinen reparabel oder irreparabel sind, unbeantwortet lassen sie die Frage nach der zukünftigen Bestimmung, und unbeirrt von all diesen Unklarheiten wird täglich an ihnen konstruiert.

Diese Arbeit geht davon aus, daß ohne eine umfassende Analyse des aktuellen Zustandes der Hochschulen und dessen tieferliegenden Ursachen einerseits und einer normativen Bestimmung der Aufgaben und Funktionen der Hochschule andererseits keine Auswahl und Bewertung von Reforminstrumenten vorgenommen werden kann. Die Forderung

---

<sup>6</sup> In diesem Sinne fordert etwa Brunn unter dem Titel „Effizienz als Gestaltungsprinzip nordrhein-westfälischer Hochschulpolitik“ eine Reihe von Maßnahmen und stellt mehrere bereits begonnene Ansätze zur Steigerung der Effizienz vor, ohne darzustellen, was denn Aufgabe der Hochschulen sein soll (vgl. Brunn (1997), S. 85ff).

<sup>7</sup> Unklarheit und Gleichgültigkeit hinsichtlich dessen, was die derzeitige Krise ausmacht und worin sie besteht, stellt Greven (2000), S. 295 in der öffentlichen Hochschuldebatte fest.

<sup>8</sup> In diesem Sinne konstatiert Greven einen Zustand, in dem außerhalb des Versuches der Interessengruppen, sich und ihren Forderungen Gehör zu verschaffen, kein „strukturiertes Gespräch oder ein Streit“ zustande kommen. Greven (2000), S. 295.

<sup>9</sup> So zum Beispiel um die Humboldt’sche Idee der Hochschule (vgl. dazu vom Bruch (1995), S. 670f.; Böhm (1995), S. 675f.) oder um das Hochschulsystem der USA als Leitbild für die deutsche Hochschulreform (vgl. Ash (1998), S. 172ff.; Stucke (2001), S. 118ff.).

nach ‚Effizienz‘,<sup>10</sup> verstanden als das Erreichen eines Ziels mit möglichst wenigen Mitteln, erhält ihren Sinn erst dann, wenn zuvor die zu erreichenden Ziele definiert worden sind.<sup>11</sup> Das Gleiche gilt für den in dieser Arbeit zu untersuchenden ‚ökonomischen Wettbewerb‘. Auch er besitzt als Instrument keinen Wert an sich. Eine Bewertung der Nützlichkeit für das Hochschulsystem verlangt Kenntnis von seinen Aufgaben und Funktionen.<sup>12</sup>

In diesem Sinne soll aufbauend auf einer Untersuchung des Zustandes der Hochschulen in einer Analyse der Chancen und Risiken der Ökonomisierung des Wettbewerbs als Folge eines politisch zu entscheidenden Steuerungsverzichts untersucht werden, inwieweit dieser Selbststeuerungsmechanismus im Hochschulsystem dazu beitragen kann, die normativ zu bestimmenden Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems zu erfüllen. Zudem soll in einem ersten Schritt mit Blick auf die aktuelle Hochschulpolitik einerseits und die Erkenntnisse zu der soeben aufgestellten Frage andererseits untersucht werden, welche relevanten (hochschul-)politischen Akteure für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs als Selbststeuerungsmechanismus im Hochschulsektor eintreten und welche für solche Veränderungen der Rahmenbedingungen eintreten, die eine Initiierung von Wettbewerb nicht zulassen, sowie welche Motive und Faktoren die jeweilige Position determinieren.

Die Kombination von Wettbewerb und Ökonomisierung innerhalb der Fragestellung dient in dreifacher Hinsicht einer begrifflichen Unterscheidung: Erstens erlaubt sie die Unterscheidung zwischen Organisationsprinzip und Organisationsziel: Häufig wird unter dem Begriff ‚Ökonomisierung‘<sup>13</sup> die Dienstbarmachung der Hochschulen durch die Wirtschaft (Ökonomisierung der Wissenschaft) und für deren Belange verstanden (Organisationsziel).<sup>14</sup> In dieser Arbeit geht es jedoch nicht darum, die Chancen und Risiken zu analysieren, die sich dann ergäben, wenn die Hochschulen im Dienst der Wirtschaft stünden, sondern um eine Analyse der Chancen und Risiken, die mit einer ökonomischen

---

<sup>10</sup> Forderung beispielsweise bei: Bundesverband der Deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001), S. 5 oder auch Brunn (1997), S. 85; Lange (1997b), S. 5; Kreklau (1997), S. 60.

<sup>11</sup> Im folgenden soll der Begriff Effizienz im Vordergrund stehen. Effizienz, verstanden als allokative Effizienz des Gesamtsystems, bezogen auf zu definierende Aufgaben, schließt Effektivität, d. h. wirksame Zielerreichung und Leistungsfähigkeit des gewählten Mechanismus mit ein; vgl. Bodenhöfer (1985), S. 21.

<sup>12</sup> Zur Notwendigkeit eines einheitlichen Bildes über die Aufgaben der Hochschulen in der Zukunft auch Müller-Böling (1994a), S. 272.

<sup>13</sup> Hoffacker (2000), S. 95.

<sup>14</sup> Vgl. zu solchen Sichtweisen Daxner (1998), S. 18.

Organisationsform, d. h. mit der Einführung von ökonomischen Wettbewerbsmechanismen im Hochschulsystem einhergehen. Zum zweiten wird mit dieser Kombination eine Abgrenzung zwischen wissenschaftlichem und ökonomischem Wettbewerb vorgenommen. Es geht nicht darum, Wettbewerbselemente und ihre Leistungspotentiale für das Hochschulsystem im allgemeinen zu untersuchen,<sup>15</sup> sondern darum, was ein nach ökonomischen Wettbewerbskriterien organisierter Hochschulsektor leisten kann. In dritter Hinsicht begründet diese Begriffskombination eine Abgrenzung gegenüber dem vollkommenen ökonomischen Markt. Untersucht werden soll nicht, welche Leistungen das Hochschulsystem zu erbringen imstande wäre, wenn es dem vollkommenen Markt verstanden als vollkommene private Finanzierung und Produktion unterworfen wäre, weil sowohl aus verfassungsrechtlicher Sicht als auch auf Grund mangelnder Alternativen eine Rolle des Staates als Financier und Rahmensetzer unumgänglich und eine totale Privatisierung der Produktion und Finanzierung weder möglich noch durchsetzbar ist.<sup>16</sup> Ökonomischer Wettbewerb läßt sich, so soll gezeigt werden, gleichwohl bei beträchtlicher staatlicher Finanzierungsbeteiligung organisieren.

Ein weiterer Begriff der Fragestellung verdient an dieser Stelle Erwähnung. Die Wahl des Begriffs Hochschulbildung wurde in bewußter Abgrenzung zum Begriff Hochschulausbildung einerseits und zum Begriff Universitätsbildung oder -ausbildung andererseits vorgenommen. Im Verlauf der Arbeit wird dargestellt, daß der Differenz zwischen Ausbildung und Bildung bei der Positionierung der Hochschulen in der Gesellschaft wie auch bei der Analyse der Nützlichkeit des ökonomischen Wettbewerbs als Steuerungsinstrument eine besondere Bedeutung zukommt. Hochschulbildung soll hier als der weitergehende Begriff verstanden werden, der Hochschulausbildung mit einschließt.<sup>17</sup> Des weiteren ermöglicht diese Begriffswahl die bewußte Ausweitung des Untersuchungsbereiches vom Bereich der Lehre auf die Gesamtheit der Felder Forschung und Lehre. Das gilt zumindest dann, wenn die Kombination von Forschung und Lehre als notwendige Voraussetzung für wissenschaftliche Bildung angesehen wird. Die Wahl des Begriffs ‚Hochschule‘ an Stelle von ‚Universität‘ ermöglicht zudem die Ausweitung auf die Fachhochschulen. Nach beiden Erweiterungen (Forschung und Lehre, Universitäten und Fach-

---

<sup>15</sup> Eine solche Aufgabenstellung würde auch die Untersuchung der Leistungspotentiale zusätzlicher wissenschaftlicher Wettbewerbselemente einschließen, die hier nicht erfolgen soll.

<sup>16</sup> Im Rahmen der Diskussion der nötigen Wettbewerbsvoraussetzungen wird deutlich, daß eine vollkommene Privatisierung aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht möglich ist. Die umfassendste und aktuellste Untersuchung hat dazu Erichsen im Jahr 2000 vorgelegt; vgl. Erichsen (2000).

<sup>17</sup> Vgl. Beckmann (2000), S. 203. Mehr dazu unter II.2.

hochschulen) gibt somit das Hochschulsystem als Ganzes den Gegenstand dieser Arbeit ab.

Da es sich bei der Ökonomisierung des Hochschulsystems um einen theoretischen, zumindest in Deutschland in der Praxis noch nicht erprobten Mechanismus handelt, basieren die Prognosen über die Wirkungen des ökonomischen Wettbewerbs auf logischer Ableitung aus zu erwartenden Handlungsrationitäten der Akteure sowie auf der Adaption von Erfahrungen aus Hochschulsystemen, in denen bereits Elemente eines ökonomischen Wettbewerbs bestehen. Daher handelt es sich bei dieser Arbeit um eine Politikfolgenabschätzung. Sie tritt an, die Potentiale und nötigen Voraussetzungen eines kontrovers diskutierten Gestaltungsprinzips für den Hochschulsektor herauszufiltern und differenziert darzustellen sowie ggf. der Vorbereitung einer politischen Entscheidung zu dienen. Die Tatsache, daß im Zeichen von PISA-Studie und Standortdebatte die Bildungs- und Hochschulpolitik besonderes parteipolitisches Interesse genießt und richtungsweisende Entscheidungen entweder schon gefallen oder noch zu treffen sind, unterstreicht die Notwendigkeit, die Debatte durch differenzierte und systematische Analysen und Darstellungen zu versachlichen. Ebenso ergibt sich die Relevanz einer solchen Untersuchung aus der Feststellung, daß eine Gesamtdarstellung zu den Potentialen des Wettbewerbs als Steuerungsmechanismus des Hochschulsystems, die eben nicht aus dem begrenzten Blickwinkel einer wissenschaftlichen Disziplin erfolgt, sondern versucht, die Erkenntnisse der Erforschung unterschiedlicher Wirkungsdimensionen des Wettbewerbs zu integrieren, bisher nicht vorliegt.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Hochschulen, ihrem Zustand und ihrer Reform bedient sich Erkenntnissen aus den Blickwinkeln verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen.<sup>18</sup> In rechtswissenschaftlicher Hinsicht stehen Fragen des Hochschulzugangs, der Mitbestimmung hochschulinterner Gruppen, der Wissenschaftsfreiheit, der Autonomie und der Rolle des Staates im Vordergrund. Die Wirtschaftswissenschaften beschäftigen sich mit der allokativen und distributiven Wirkung der Hochschulfinanzierung und ihrer Reform, den hochschulinternen Wirtschaftsprozessen und der Frage des Zusammenhangs von Wirtschaftswachstum einerseits und Bildungs- und Forschungsausgaben andererseits. In politikwissenschaftlicher Hinsicht geht es zum ersten um die Frage der politischen Steuerung des Bildungs- und Wissenschaftssystems im allgemeinen und der Hochschulen als Organisationen im speziellen, dann zum zweiten um sozialpolitische Fragen der Bildungsbeteiligung sowie Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit. Zum dritten geht es um die Aufgaben und die Rolle des Staates im Politikfeld der Hochschul-, Bildungs- und Forschungspolitik, um das Verhältnis der Gesellschaftsbereiche Wissen-

schaft, Wirtschaft und Politik sowie um bildungspolitische Ideale und Modelle.<sup>19</sup> Zudem sind an dem wissenschaftlichen Diskurs die ihrerseits als transdisziplinär bzw. interdisziplinär aufzufassenden Disziplinen der Wissenschafts-, Bildungs- und Hochschulforschung beteiligt.<sup>20</sup> An der Fülle der Fragestellungen aus den beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen und der Tatsache, daß Hochschulpolitik auf Grund der Charakterisierung der Hochschulen als ‚wissenschaftliche Hochschulen‘ Bildungs- und Forschungspolitik zu integrieren hat, wird die Komplexität des zu diskutierenden Themas deutlich. Wissenschaftliche Fragestellungen, die nicht Teilbereiche der Hochschulen, sondern das Hochschulsystem als Ganzes zum Gegenstand haben, sind damit grundsätzlich transdisziplinärer bzw. interdisziplinärer Natur.<sup>21</sup> So verhält es sich auch bei dieser Untersuchung.

Im Kern aber bleibt die Fragestellung eine politikwissenschaftliche. Aufgabe der Politik ist es, die verschiedenen Erkenntnisse zu den Voraussetzungen, Potentialen und Folgen des Instruments ‚Wettbewerb‘ zusammenzuführen, um vor dem Hintergrund des Möglichen einerseits und des Nötigen andererseits durch politisches Entscheiden die Rahmenbedingungen zur Erfüllung der von ihr normativ zu setzenden Aufgaben und Funktionen der Hochschulen vorzugeben. Von politikwissenschaftlichem Interesse ist neben der Rolle des Staates und den notwendigen legislativen Entscheidungen die Frage nach den Politikfolgen bzw. nach den Instrumenten und Mechanismen, welche geeignet sind, die normativ festgelegten Ziele zu erreichen. An dieser letztgenannten Stelle setzt diese Arbeit an. Bei dem ökonomischen Wettbewerb handelt es sich um ein Organisations- und Selbststeuerungsprinzip, welches einen politischen Steuerungsverzicht zu seiner Initiierung erfordert.<sup>22</sup> Die Fragestellung dieser Arbeit steht daher nicht im Kontext der Theorien politischer Steuerung.

---

<sup>18</sup> Über die jeweils relevante Literatur und die aktuellen Fragestellungen informiert Abschnitt II.1.2.

<sup>19</sup> Zu den verschiedenen Schwerpunkten der politikwissenschaftlichen Bildungsforschung, siehe Reuter (2002), S. 169ff.

<sup>20</sup> Zum Gegenstand der Wissenschaftsforschung und ihrer Transdisziplinarität, siehe Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 15-22. Zu den Gegenständen, zur Abgrenzung und zum Stand der Hochschulforschung, siehe Teichler (2002), S. 352.

<sup>21</sup> So auch Gellert (1993), S. 33. Diese Feststellung wird auch in den beiden 2001 erschienenen Sammelbänden zum Zustand der Hochschulen einerseits (Stölting/Schimank (2001): Die Krise der Universität. Leviathan Sonderheft 20) und zur Zukunft der Universität andererseits (Laske/Scheytt/Scheytt/Scharmer (2001): Universität im 21. Jahrhundert) deutlich.

<sup>22</sup> Detailliert wird auf dieses Erfordernis in II.2. eingegangen.

Gründend auf der Einigkeit hinsichtlich des Wechsels vom „souveränen zum kooperativen Staat“<sup>23</sup> wird in der Politikwissenschaft seit Beginn der 80er Jahre eine lebhafte Diskussion aus aktors- bzw. systemtheoretischer Sicht<sup>24</sup> um die Einschätzung der konkreten Steuerungsmöglichkeiten des Staates in „intermediären Systemen“<sup>25</sup> geführt.<sup>26</sup> Unter den Stichworten „verordnete Selbststeuerung“,<sup>27</sup> „regulierte Selbststeuerung“<sup>28</sup> und „gewährte Selbststeuerung“<sup>29</sup> werden derzeit verschiedene Methoden der „Steuerung durch Kooperation“<sup>30</sup> thematisiert, die eine Verbindung von politischer Steuerung und gesellschaftlicher Selbstregulierung darstellen.<sup>31</sup> Weitgehender Konsens besteht in der Feststellung, daß ein solches Zusammenwirken von politischer Steuerung und gesellschaftlicher Selbstregulierung nicht als „Rückzug des Staates“, sondern vielmehr als ein „Formwandel der staatlichen Machtausübung“ gewertet werden kann.<sup>32</sup> In Anlehnung an diese grundsätzlichen Überlegungen zur Steuerung von Systemen und Organisationen des ‚Dritten Sektors‘ einerseits und an das Konzept des ‚New Public Management‘<sup>33</sup> andererseits werden in der Hochschulreformdebatte konkrete Mechanismen der Anreiz- und Globalsteuerung diskutiert und sind mit der Novelle des HRG von 1998 bereits rechtlich festgelegt worden.<sup>34</sup> Anders als die bisher im Hochschulsystem umgesetzten Modelle der kooperativen Steuerung zeichnet sich der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, näm-

---

<sup>23</sup> Braun (1997), S. 30.

<sup>24</sup> Vgl. zur systemtheoretischen Sicht: Luhmann (2000); auch insbesondere zum Verhältnis Staat/Politik und Wissenschaft: Luhmann (1991); Luhmann (1992). Zur aktorstheoretischen Sicht: Scharpf (1989); Mayntz (1995); insbesondere zur Steuerung der Wissenschaft: Mayntz (1987).

<sup>25</sup> Unter intermediären Systemen sind nach Braun alle institutionalisierten Formen zu verstehen, in denen staatliche Güter und Dienstleistungen in Konflikt-, Diskurs- und Konsensbildungsprozessen mit Interessen gesellschaftlicher Akteure und intermediärer bzw. kooperativer Akteure (die öffentliche Aufgaben in irgendeiner Form wahrnehmen und damit anstelle politischer Instanzen handeln) abgestimmt und bereitgestellt werden; vgl. Braun (1997), S. 30.

<sup>26</sup> Die Debatte zusammenfassend: Mayntz (1995).

<sup>27</sup> Schuppert (2000), S. 303; Braun (1997), S. 321.

<sup>28</sup> Schulz/Held (2002), S. A-5; Schuppert (2000), S. 430ff.

<sup>29</sup> Braun (1997), S. 321.

<sup>30</sup> Schuppert (2000), S. 430. Zur verordneten und gewährten Selbststeuerung, siehe auch Braun (1997).

<sup>31</sup> Vgl. Braun (2001), S. 321; Mayntz (1995), S. 160; Schuppert (2000), S. 430.

<sup>32</sup> Mayntz (1995), S. 163.

<sup>33</sup> Siehe dazu ausführlich Bodenhöfer (2000), S. 127f.; Schuppert (2000), S. 999; Braun (2001), S. 253. In Abschnitt II.1.3. wird darauf näher eingegangen.

<sup>34</sup> Vgl. Pasternack (2000), S. 12ff.; Braun (2001), S. 253ff.

lich der Selbststeuerungsmechanismus des ökonomischen Wettbewerbs, weniger durch einen Wechsel der Machtausübung als durch einen beträchtlichen Rückzug des Staates aus. Die Potentiale dieses Mechanismus gilt es im Hinblick auf die politisch normativ zu setzenden Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems in einer Folgenabschätzung möglicher politischer Entscheidungen zu untersuchen. Die Frage nach konkret verbleibenden Steuerungsmöglichkeiten des Staates in einem so organisierten Hochschulsystem spielt hier eine untergeordnete Rolle.

Zur Operationalisierung der Frage, inwieweit der politisch zu initiiierende Selbststeuerungsmechanismus des ökonomischen Wettbewerbs dazu beitragen kann, die Krise zu beenden und die hier normativ zu bestimmende Aufgabenstellung des Hochschulsystems zu erfüllen, sollen fünf Fragen formuliert werden. Diese sind dann in der hier genannten Reihenfolge Gegenstand der Untersuchung: 1. Wie ist der aktuelle Zustand des Hochschulsystems zu bewerten, welche Ursachen lassen sich für diesen ausmachen? 2. Wie lauten die normativ zu bestimmenden Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems? 3. Welche Wettbewerbselemente sind derzeit im Hochschulsystem auszumachen, wie sind diese zu bewerten? 4. Welche politischen Entscheidungen sind zur Initiierung der Ökonomisierung des Wettbewerbs nötig? 5. Welche Chancen und Risiken können für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hinblick auf die normativ bestimmten Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems prognostiziert werden? Vor dem Hintergrund der als Antworten auf diese Fragen gewonnenen Erkenntnisse schließt sich dann die Analyse der Positionen der relevanten hochschulpolitischen Akteure und eine Untersuchung und Bewertung der aktuellen Reformdebatte an. Die Recherche zur Untersuchung der genannten Fragestellungen wurde Anfang 2004 abgeschlossen.

Entsprechend den soeben genannten Fragestellungen gliedert sich diese Arbeit wie folgt: Im ersten Kapitel geht es darum, die Basis zur Analyse der Chancen und Risiken zu legen und eine Antwort auf die beiden ersten Teilfragen herauszuarbeiten. Abschnitt eins liefert einen empirischen Zugang zur Frage des Zustandes der Hochschulen und seinen Ursachen (I.1.). Abschnitt zwei widmet sich unter besonderer Berücksichtigung des Endes des Humboldt'schen Ideals den Ursachen der gegenwärtigen Krise und der Frage, worin genau diese besteht (I.2.). Ausgehend von dieser Zustandsanalyse werden die zukünftigen Aufgaben des Hochschulsystems normativ bestimmt (I.3.).

Das zweite Kapitel widmet sich dem Wettbewerb im Hochschulsystem und gliedert sich dazu in sechs Abschnitte. Der erste Abschnitt gibt einen Überblick über langfristig angelegte und aktuelle Wettbewerbselemente im deutschen Hochschulsystem und geht der dritten Frage, nämlich der nach den bestehenden Wettbewerbselementen, nach. Dazu werden im ersten Unterabschnitt die Wettbewerbselemente im Hochschulsystem darge-

stellt, die vor der Novelle des HRG von 1998 auszumachen waren und weiterhin auszumachen sind (II.1.1.). Die Skizzierung der Grundlinien der Wettbewerbsdebatte in den 90er Jahren und die Kernpunkte sowie der Stand der aktuellen Wettbewerbsdebatte stehen im Zentrum von Unterabschnitt zwei. Im Rahmen dieses Abschnitts wird ein Überblick über den Forschungsstand und die Literatur aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen gegeben (II.1.2.). Unterabschnitt drei widmet sich den Wettbewerbsansätzen der Novellen des HRG von 1998 und 2002. Insbesondere werden an dieser Stelle die Differenzen zwischen einem ‚Pseudowettbewerb‘ um Indikatoren im Rahmen der staatlichen Anreizsteuerung und einer nachweisbaren Ökonomisierung des Wettbewerbs aufgezeigt (II.1.3.). Die Voraussetzungen für ökonomischen Wettbewerb sind Thema des zweiten Abschnitts (II.2.). Dabei geht es im ersten Unterabschnitt aus wettbewerbstheoretischer Perspektive um die notwendigen Strukturgegebenheiten als Voraussetzung für das Funktionieren des ökonomischen Wettbewerbs und um dessen Funktionen im allgemeinen (II.2.1.). Darauf aufbauend werden in Unterabschnitt zwei die notwendigen Voraussetzungen für die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung im speziellen formuliert und so eine Antwort auf die Frage Nummer vier gegeben, welche politischen Entscheidungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendig sind (II.2.2.). Die so formulierten notwendigen politischen Entscheidungen zu einer Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs sollen für deren Folgenabschätzung modellhaft als gegeben angenommen werden, um ausgehend davon die potentiellen Entwicklungen zu untersuchen (II.3.-II.5.).

Die Folgenabschätzung der Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung ist Thema des dritten Abschnitts (II.3.). Dort wird eine von drei Teilantworten auf die fünfte Frage nach den Chancen und Risiken der Wettbewerbsökonomisierung im Hochschulsystem gegeben. Der gegenwärtig bestehende Wettbewerb um Drittmittel, die Notwendigkeit der staatlichen Forschungsfinanzierung und die Möglichkeiten einer Ausweitung des ökonomischen Wettbewerbs werden im ersten Unterabschnitt untersucht, wodurch die Chancen- und Risikenanalyse in diesem Bereich vorbereitet wird (II.3.1.). In den beiden folgenden Unterabschnitten werden die Chancen (II.3.2.) und Risiken (II.3.3.) der Ökonomisierung des Wettbewerbs analysiert und bewertet. Ein Zwischenfazit schließt die Betrachtung ab (II.3.4.). Nach analogem Aufbau erfolgt im vierten Abschnitt die Auswertung der Ökonomisierung des Wettbewerbs um Wissenschaftler (II.4.) und im fünften Abschnitt die Analyse des ökonomischen Wettbewerbs in der Lehre (II.5.). Damit werden die beiden verbleibenden Teilantworten auf die Frage nach den zu erwartenden Chancen und Risiken der Wettbewerbsökonomisierung erteilt. Auch hier werden zunächst in einem die Analyse vorbereitenden Abschnitt die Veränderungen durch die neuen Rah-

menbedingungen aufgegriffen und Ausweitungsmöglichkeiten des ökonomischen Wettbewerbs skizziert (II.4.1. bzw. II.5.1.). Sowohl den Chancen (II.4.2. bzw. II.5.2.) als auch den Risiken (II.4.3. bzw. II.5.3.) wird jeweils ein separater Abschnitt gewidmet. Am Ende der Abschnitte zum Wettbewerb um Wissenschaftler und zum Wettbewerb in der Lehre wird ein Zwischenfazit gegeben (II.4.4. bzw. II.5.4.).

In II.6. werden die Antworten auf die Fragen eins bis fünf zusammenfassend dargestellt und damit gleichzeitig eine Antwort auf die Frage gegeben, inwieweit der politisch zu initiiierende Selbststeuerungsmechanismus des ökonomischen Wettbewerbs dazu beitragen kann, die identifizierte Krise zu beenden und hier normativ bestimmte Aufgabenstellung des Hochschulsystems zu erfüllen.

Im Kapitel drei dienen dann die bis dahin gewonnen Erkenntnisse, insbesondere zu den notwendigen Voraussetzungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs und zu dessen wahrscheinlichen Wirkungen, der Untersuchung der aktuellen Hochschulpolitik und hochschulpolitischen Debatte insbesondere um die Hochschullehre. In III.1.1. wird zunächst die Einstellung der hochschulpolitischen Akteure zum ökonomischen Wettbewerb ermittelt. Der Unterabschnitt III.1.2. hat dann das Ziel zu klären, welche Motive und andere Faktoren insbesondere die ablehnende Haltung bestimmter Akteure gegenüber dem ökonomischen Wettbewerb bedingen. In einem abschließenden Plädoyer für den ökonomischen Wettbewerb (III.2.) wird neben der Notwendigkeit der Ökonomisierung des Wettbewerbs zur Lösung der andauernden Krise des Hochschulsystems (III.2.1. und III.2.2.) auch deutlich gemacht, daß der aktuell betriebenen Umstellung auf gestufte Studiengänge dieses Krisenlösungspotential nicht zukommt (III.2.3.). Mit einem Appell an die hochschulpolitischen Akteure schließt die Arbeit.

Abschließend seien hier zur Verwendung der Begriffe ‚Hochschule‘, ‚Universität‘ und ‚Fachhochschule‘ einige kurze Hinweise gegeben:

1. Im ersten Kapitel wird bei der Darstellung der Grundzüge des Humboldt'schen Ideals und dessen Auflösung der Begriff Universität gebraucht, weil nur auf diese das Humboldt'sche Ideal Anwendung findet. Bei der Darstellung der staatlichen Steuerung (I.2.2.) wird vornehmlich der Begriff Hochschule gebraucht, weil dies sowohl auf die Fachhochschulen als auch die Universitäten Anwendung findet und hier das Hochschulsystem als Ganzes im Zentrum steht. Wo nötig, findet eine Differenzierung der Begriffe statt.
2. Im zweiten und dritten Kapitel wird nahezu ausschließlich der Begriff Hochschule verwandt, weil auch hier das Hochschulsystem als Ganzes im Zentrum steht und zudem im Zuge der weiter unten (II.5.) geschilderten vielfältigen Differenzierung die Wahrnehmung der Funktionen sich neu auf die bestehenden Institutionen verteilen dürfte. Im Rahmen der zu thematisierenden Maßnahmen zur Akkreditierung von Studiengängen und

Standorten erfolgt dann ein Hinweis zum zukünftigen Umgang und zur Zuweisung der Begriffe ‚Fachhochschule‘ und ‚Universität‘ an die Institutionen.

## I. Von der Krise des Hochschulsystems und einem Neuanfang

„Im Kern verrottet?“<sup>35</sup>, „im Kern gesund!“<sup>36</sup>, „weder gesund noch verrottet“<sup>37</sup>. Die Debatte der vergangenen Jahrzehnte über den Zustand der deutschen Hochschulen läßt den Eindruck entstehen, unter Autoren, Interessenvertretern und Hochschullehrern herrsche Uneinigkeit über den Zustand des Kerns der Institution Hochschule.<sup>38</sup> Wird, um sich einer Aussage über den Zustand der Hochschulen zu nähern, das HRG nach den Aufgaben der Hochschulen befragt, um an deren Erfüllung die Leistungsfähigkeit zu beurteilen, so erteilt § 2 Abs. 1 dazu eine Antwort: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder Fähigkeiten zu künstlerischer Gestaltung fordern.“

In der öffentlichen Diskussion werden die Leistungen der Hochschulen vor dem Hintergrund dieser Aufgabenstellung skeptisch betrachtet. Zur Darstellung der Krise und ihrer Ursachen wird eine Aufstellung von Zahlen und Daten aufgelistet. Auch diese Arbeit folgt dieser Herangehensweise, um eine erste Antwort auf die Frage nach dem Zustand des Hochschulsystems zu geben (I.1.). Darüber hinaus soll im Rahmen des zweiten Unterabschnitts ermittelt werden, worin die aktuelle Krise des Hochschulsystems letztlich besteht und welches die zentralen Ursachen hierfür sind. Es wird sich zeigen, daß abseits der Unterfinanzierung eine weitere zentrale und folgenreiche Feststellung zum beklagenswerten Zustand der deutschen Hochschulen getroffen werden muß, die sich aus der bloßen Betrachtung von empirischen Daten nicht ablesen läßt.<sup>39</sup> Sie ist normativer Natur und verlangt, zumal sie innerhalb der Literatur keine Konsensposition darstellt, nach

---

<sup>35</sup> Glotz (1996): Im Kern verrottet!

<sup>36</sup> Carl Heinrich Becker zitiert aus Glotz (1996), S. 7.

<sup>37</sup> Reumann (1995b), S. 645. In seiner 1993 vorgelegten Schrift „Ist die Uni noch zu retten?“ überschreibt Daxner die Einleitung mit den Worten „Weder gesund noch verrottet“ (vgl. Daxner (1996a), S. 11). Dieselben Worte gebraucht auch Wagemann (1998), S. 12.

<sup>38</sup> Synonym für die Debatte um den Kern kann auch die Diskussion um den „Tod“ Humboldts angeführt werden. So verkündet Rüttgers (CDU) den Tod Humboldts, während Zehetmeyer (CSU) der Meinung ist, nur die Einheit von Forschung und Lehre sei geschwächt; vgl. zu diesem Gegensatz auch Hoffacker (2000), S. 93.

<sup>39</sup> Der empirische Zugang zur ‚Krise der Hochschule‘ kann nur die quantitativen Aspekte erfassen. Überlegungen zur Effektivität der Hochschulen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion verlangen eine andere Herangehensweise. Um eine solche geht es im ersten Kapitel.

einer ausführlichen Begründung. Die Rede ist vom ‚Verlust des Kerns der Hochschule‘ oder in der Terminologie dieser Arbeit dem ‚Ende des Humboldt’schen Bildungsideals‘ (I.2.). Im Anschluß an die Beantwortung der Frage nach dem Zustand und dessen Ursachen wird unter Berücksichtigung der bis dahin gewonnen Erkenntnisse eine Positionsbestimmung der Hochschulen vorgenommen und damit die Frage nach den zukünftigen Aufgaben des Hochschulsystems beantwortet (I.3.).

## I.1. Empirischer Zugang zur Krise der Hochschulen

Im Jahr 2000 gab es in Deutschland 350 Hochschulen (79 nichtstaatliche), 1.779.300 Studenten, 315.000 Studienanfänger (mit einem Durchschnittsalter von 21,5 Jahren), 221.000 Absolventen mit einem durchschnittlichen Alter von 28,2 Jahren, die durchschnittlich 6,1 Jahre für einen Abschluß benötigten.<sup>40</sup> Zur Bewältigung ihrer Aufgaben standen den deutschen Hochschulen 488.660 Personalstellen (davon 157.216 wissenschaftliches und künstlerisches Personal) zur Verfügung.<sup>41</sup> Gemessen am Bruttonational-einkommen gab Deutschland 2000 für die Hochschulen etwas weniger als 1 Prozent aus.<sup>42</sup> In absoluten Zahlen betragen die Aufwendungen staatlicherseits in jenem Jahr ca. 19 Mrd. Euro.<sup>43</sup>

Durch einen historischen Vergleich und die Gegenüberstellung mit anderen westlichen Industrienationen steigt die Aussagekraft dieser Zahlen hinsichtlich des Zustandes des deutschen Hochschulsystems und seinen Ursachen. Was die Lehre angeht belegt Deutschland im internationalen Vergleich bei nahezu allen relevanten Daten einen Platz im Mittelfeld oder im letzten Drittel. Im Jahr 2001 haben in Deutschland 32% eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen. Die durchschnittliche Studienanfängerquote der OECD-Staaten lag im selben Jahr bei 47%.<sup>44</sup> Von den 25-34jährigen verfügten in Deutschland im Jahr 2000 13% über einen Hochschulabschluß. In Kanada, den USA und den Niederlanden liegt diese Quote bei 23% und mehr.<sup>45</sup> Werden die o. g. Absolventen in Relation zur gleichaltrigen Gesamtbevölkerung gesetzt, so ergibt sich für Deutschland

---

<sup>40</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 148ff.

<sup>41</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 224.

<sup>42</sup> Zum internationalen Vergleich der Bildungsausgaben, siehe ausführlich Schmidt (2002).

Zu den hier genannten Zahlen, siehe Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2003), S. 11 und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 340 und S. 485.

<sup>43</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 340f.

<sup>44</sup> Vgl. OECD-Daten in Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2003), S. 4. Bei dem Vergleich der Studienanfänger-, Absolventen- und Akademikerquoten von Deutschland und anderen OECD Staaten ist es notwendig, die alternativen Ausbildungsmöglichkeiten zu beachten. In Deutschland steht vielen Schulabgängern, anders als in den meisten OECD-Staaten, ein duales Ausbildungssystem als Alternative zur Verfügung und führt dazu, daß einige, denen in anderen Staaten nur der Gang an die Hochschule bleibt, eine solche Berufsausbildung wahrnehmen und damit die Studierenden- und Absolventenquote senken. Auf die Alternative der dualen Berufsausbildung weist auch Teichler (2002), S. 361 hin.

<sup>45</sup> Siehe Daten der OECD in Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 459.

eine Quote von 19% bei einem OECD-Durchschnitt von 31%.<sup>46</sup> Werden die o. g. Ausbildungsdauer und das Durchschnittsalter der Absolventen verglichen, stellt sich die Lage noch verheerender dar. Mit einer durchschnittlichen Studiendauer von 6,1 Jahren und einem Absolventenalter von ca. 28,2 Jahren belegt das deutsche Hochschulsystem international Spitzenplätze in negativer Hinsicht.<sup>47</sup>

Eine öffentliche Ausgabenquote für Hochschulen von unter einem Prozent des Bruttonationaleinkommens (OECD-Durchschnitt 1,06%) und eine private Ausgabenquote für Hochschulen von unter 0,1% (OECD-Durchschnitt 0,29%) bescheren Deutschland einen Platz in der Gruppe der unterdurchschnittlich finanzierten Hochschulsysteme.<sup>48</sup> Die Zahlen machen deutlich, daß dies nicht in erster Linie auf eine deutlich unterdurchschnittliche öffentliche Finanzierungsbeteiligung der Hochschulen zurückzuführen ist, sondern auf eine deutlich unterdurchschnittliche private Beteiligung bei der Finanzierung der Hochschulen.

Aus historischer Perspektive betrachtet, ergeben sich für die Lehre ähnlich negative Erkenntnisse. In seinen zehn Thesen zur Hochschulpolitik hat der Wissenschaftsrat (WR) die Grundzüge der Entwicklung des Hochschulsystems anhand von zentralen Daten dargestellt.<sup>49</sup> Danach sind für die Lehre an den Hochschulen zwischen 1977, dem Jahr des Öffnungsbeschlusses,<sup>50</sup> und 1990 folgende Entwicklungen kennzeichnend: Die Zahl der Studienanfänger stieg um 73%, die Zahl der Studenten innerhalb der Regelstudienzeit um 48%, die der Studenten außerhalb der Regelstudienzeit um 106% und die Zahl der Absolventen um 20%. Demgegenüber betrug die Quoten für das Wachstum der Personalstellen 7%, der räumlich verfügbaren Studienplätze 11% und der Ausgaben 12%.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2003), S. 5; vgl. auch Hönn, (2002), S. 133 sowie Teichler (2002), S. 360.

<sup>47</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 39.

<sup>48</sup> Vgl. Schmidt (2002), S. 8. Siehe die Daten in Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2003), S. 11f. und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 340 und S. 485.

<sup>49</sup> Wissenschaftsrat (1993).

<sup>50</sup> Basierend auf der Annahme, daß es sich bei dem zu erwartenden Anstieg der Studentenzahlen um ein temporäres demographisch bedingtes Phänomen handeln würde, beschlossen die Länder im November 1977 die weitestgehend uneingeschränkte Offenhaltung der Hochschulen (vgl. dazu Hödl/Zegelin (1999), S. 92).

<sup>51</sup> Beachtet man, daß ein Großteil der finanziellen Steigerung von 12% für Aufwendungen der Universitätskliniken verwendet wurde, so ergibt sich real sogar eine gesunkene Finanzausstattung der Hochschulen (vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 29). Für die Finanzausstattung der einzelnen Studiengänge, siehe Beckmann (2000), S. 216f.

Seit der Deutschen Einheit haben sich die verschiedenen Wachstumsraten deutlich angenähert, womit zwar keine weitere Verschärfung der Situation begründet wird, aber eben auch keine Entspannung einhergeht, sondern eine Konservierung des eklatanten Mißverhältnisses von Kapazitäten und Bedarfen erfolgt.<sup>52</sup> Besonders deutlich wird die Unterfinanzierung bei der Gegenüberstellung von finanzierten und benötigten Studienplätzen. Das Ausbauziel und die gleichzeitige Ausbaubegrenzung des Öffnungsbeschlusses des Jahres 1977 von 850.000 Studienplätzen wurde selbst 1997 nicht erreicht und führt zu einer Situation, in der nur rund die Hälfte der genutzten Studienplätze finanziert werden.<sup>53</sup> Im Bereich der Lehre stellt sich die Lage der deutschen Hochschulen in internationaler wie historischer Dimension also bedenklich dar. Differenzierter hingegen gestaltet sich die Situation in der Forschung.

Im Jahr 2000 wurden für den Bereich Forschung und Entwicklung (FuE) in der Bundesrepublik ca. 50 Mrd. Euro ausgegeben (das entspricht 2,48% des Bruttonationaleinkommens).<sup>54</sup> Der Anteil des öffentlichen Sektors an diesem Betrag entsprach 16 Mrd. Euro (2,7% des öffentlichen Haushalts). Auf die Forschung an den Hochschulen entfielen im Jahr 2000 ca. 8 Mrd. Euro, wobei der Anteil an Drittmitteln an dieser Summe ca. 2,6 Mrd. Euro ausmachte.<sup>55</sup>

Mit einem Anteil von 2,48% der FuE-Ausgaben am Bruttonationaleinkommen und einem Durchführungsanteil von 17% an der gesamten FuE bewegten sich die deutschen Hochschulen 1999 auf dem Niveau der Hauptkonkurrenten (USA 14%, Japan 15%, Frankreich 18%, Großbritannien 20%).<sup>56</sup> Beim internationalen Vergleich der Forschungsleistungen auf der Basis von Publikationsstatistiken, Zitationsanalysen und Patentstatistiken liegt Deutschland in wenigen Bereichen vor den Konkurrenten aus Europa, aber meist deutlich hinter den USA und Japan.<sup>57</sup>

In historischer Entwicklung der Forschungsfinanzierung an den Hochschulen ergeben

---

<sup>52</sup> So ist die Zahl der Studienanfänger zwischen 1992 und 2000 um ca. 9% gestiegen, wobei die der Studierenden insgesamt wie auch die der Personalstellen nahezu konstant geblieben ist (eigene Berechnungen aus den Daten des BMBF in Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 156, 152 und 224).

<sup>53</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 25.

<sup>54</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a), S. 348.

Zu den Geldbeträgen die in dieser Arbeit genannt werden sei folgender Hinweis gegeben: Alle Werte, die in der verwendeten Quelle in DM aufgeführt wurden, sind für diese Arbeit von DM in Euro umgerechnet worden.

<sup>55</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a), S. 206.

<sup>56</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a), S. 412f.

<sup>57</sup> Vgl. Heike (1995), S. 242-252 sowie auch Monopolkommission (2000), S. 27.

sich zwei Erkenntnisse: Zum einen konnten die Hochschulen ihren Anteil an den gesamten FuE-Ausgaben im Vergleich zu den anderen durchführenden Sektoren seit 1981 annähernd konstant halten.<sup>58</sup> Zum anderen hat sich die Zusammensetzung der FuE-Ausgaben im Hochschulsektor verändert. Entsprechend 1981 der Anteil der Drittmittel an den gesamten Ausgaben für FuE im Hochschulsektor einem Anteil von ca. 15%, so liegt dieser heute bei ca. 33%<sup>59</sup> und trägt maßgeblich dazu bei, die Lücken, die durch die unzureichende Grundfinanzierung entstehen, zu schließen. Im Zuge dieser Entwicklung ist Forschung in vielen Fächern nur durch die Einwerbung von Drittmitteln möglich.<sup>60</sup>

Zusammenfassend ergibt diese Aufstellung von Ausstattungs- und Outputindikatoren folgende Feststellungen zum Zustand der deutschen Hochschulen und den Ursachen dafür: Der internationale und historische Vergleich der Ausstattungs- und Leistungsindikatoren dokumentiert den Verlust der Spitzenstellung des deutschen Hochschulsystems.<sup>61</sup> Als Ursache dafür läßt sich aus dem Vergleich und der Interpretation der genannten Daten feststellen, daß die Bildungsexpansion der 60er, 70er und 80er Jahre von einer unzureichenden Ausweitung der Personal- und Finanzausstattung begleitet wurde. Damit ist der erste Teil der Antwort auf die Frage nach dem Zustand der Hochschulen und den Ursachen gegeben. Im folgenden Abschnitt wird der zweite Teil der Antwort hergeleitet, der sich auf den Zustand des Kerns der Hochschulen und auf die tieferliegenden Ursachen der soeben dargestellten Krise bezieht.

---

<sup>58</sup> Von den 19,3 Mrd. Euro, die 1981 im FuE-Sektor ausgegeben wurden, entfielen 3,2 Mrd. Euro auf die Hochschulen. 1997 gaben die Hochschulen 7,5 Mrd. Euro für Forschung aus. Die gesamten FuE-Ausgaben dieses Jahres beliefen sich auf 42,3 Mrd. Euro; Zahlen aus Hödl/Zegelin (1999), S. 76.

<sup>59</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002a), S. 306.

<sup>60</sup> Staudt/Kriegesmann (1997), S. 81.

<sup>61</sup> Anzumerken ist hier jedoch, daß diese Aussage differenziert zu betrachten ist. Nach wie vor gehören einige Fächer an einigen Hochschulen zu weltweiten Spitzenstandorten. Und sicher muß man auch beachten, daß, wenn als Defizit des Hochschulsystems nicht zuletzt der brain-drain in die USA ausgemacht wird, diese Abwanderung von Spitzennachwuchswissenschaftlern eine vorherige exzellente Ausbildung voraussetzt. Zu einer differenzierten Sichtweise mahnen u. a.: Berchem (2000), S. 33; Glotz (2002); Gregory (1997); Greven (2000), S. 297.

## I.2. Das Ende des Humboldt'schen Ideals: Die Krise und ihre Ursachen

„In einem Zeitalter, wo man Früchte oft vor der Blüte erwartet und vieles darum zu verachten scheint, weil es nicht unmittelbar Wunden heilt, den Acker düngt oder Mühlräder treibt, [...] vergißt man, daß Wissenschaften einen inneren Zweck haben und verliert das eigentliche [...] Streben nach Erkenntnis als Erkenntnis aus dem Auge.“<sup>62</sup>

Substituiert man in diesem Zitat Alexander von Humboldts, dem Bruder des allgegenwärtigen Universitätsreformers Wilhelm von Humboldt, die Begriffe ‚Acker‘ und ‚Mühlräder‘ durch ‚Internetportale‘ und ‚new economy‘, könnte man meinen, diese Zeilen entstammen einer aktuellen Schrift zur Hochschulpolitik, in der vor den Gefahren einer zu starken Indienstnahme der Hochschulen durch die Ökonomie gewarnt werden soll. Aber auch ohne eine solche Substitution werden die Parallelen der Situationen um 1800 und der Gegenwart deutlich.<sup>63</sup> Die für die Wirtschaft nutzenstiftende Funktion und der innere Zweck stehen sich als Ziele der Wissenschaft scheinbar antagonistisch gegenüber. Wilhelm von Humboldt setzte mit seiner Universitätsgründung von 1810 auf das ‚innere Ziel‘, auf die Erkenntnis als Wert an sich, um damit gleichwohl die nutzenstiftende Funktion der Wissenschaft indirekt zu erfüllen.<sup>64</sup>

Die politischen Einstellungen zum Humboldt'schen Bildungsideal sind heute ambivalent: Während Rüttgers in seiner Rede zur vierten Novelle des HRG 1998 im Bundestag den Tod der Humboldt'schen Universität diagnostiziert,<sup>65</sup> sieht der bayerische Kultusminister Zehetmeyer lediglich das Gleichgewicht in der Einheit von Forschung und Lehre gestört.<sup>66</sup> Diese widersprüchlichen Aussagen könnten sowohl in unterschiedlichen Vorstellungen über die Inhalte des Humboldt'schen Bildungsideals begründet liegen, als auch Ausdruck divergierender Gegenwartsdiagnosen sein. Gerade auf Grund des letzten Aspektes ist es für die Fragestellung dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung, eine gesicherte Aussage zur Frage des Zustandes des Humboldt'schen Ideals und damit zum Zustand des Hochschulsystems und insbesondere seines Kerns zu treffen. Denn eine Aufgaben- und Positionsbestimmung, an deren Erfüllung sich der zu initiiierende ökonomische Wettbewerb zu messen lassen hat und an der sich die Bewertung der prognostizierten Politikfolgen der Wettbewerbsökonomisierung bemißt, kann nur ausgehend von einer gesicherten Erkenntnis des aktuellen Zustands erfolgen. Die Verbindung zwischen

---

<sup>62</sup> Alexander von Humboldt, zitiert nach Gutjahr-Löser (2000), S. 122.

<sup>63</sup> Vgl. Welbers (2001), S. 507.

<sup>64</sup> Von Humboldt (1982).

<sup>65</sup> Vgl. Rüttgers (1998), S. 244.

<sup>66</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 92.

der Frage nach dem Zustand des Kerns des Hochschulsystems einerseits und der Untersuchung des Humboldt'schen Ideals andererseits ergibt sich deshalb, weil dieses Ideal als der entscheidende Bezugspunkt des deutschen Hochschulsystems zumindest bis vor 20 Jahren galt und um diesen Bezug seither eine heftige Diskussion entbrannt ist.

Eine systematische Darstellung der Grundzüge des Humboldt'schen Bildungsideals (I.2.1.) einerseits sowie der Entwicklung und gegenwärtigen Situation des Hochschulsystems (I.2.2.) andererseits soll die Erörterung der Frage ermöglichen, ob angesichts der gewandelten gesellschaftlichen Stellung der Hochschulen und der Verhältnisse an diesen der gegenwärtige Rekurs auf Humboldt angemessen ist oder ob vielmehr das Ende des Humboldt'schen Ideals festgestellt werden muß (I.2.3.).<sup>67</sup> In Abschnitt I.2.4. wird es ausgehend von den bis dorthin ermittelten Ergebnissen darum gehen, die zentralsten Ursachen der bestehenden Krise zu ermitteln und die übergeordneten Krisenaspekte, also den Kern der Krise darzustellen.

### **I.2.1. Die Grundzüge des Humboldt'schen Bildungsideals<sup>68</sup>**

Die 1810 gegründete Hochschule wird gemeinhin als ‚Humboldt'sche Universität‘ bezeichnet. Tatsächlich sind die mit dieser Universität in Verbindung gebrachten Ideen nicht nur auf Humboldt selbst, sondern auch auf verschiedene Persönlichkeiten, die Humboldts Vorstellungen nicht immer oder nur partiell teilten,<sup>69</sup> sowie auf politische Zwänge zurückzuführen. Obwohl Humboldts Einfluß sowohl auf die Neugründung der Berliner Universität als auch auf das Bildungsideal jener Zeit als bestimmend anzusehen ist,<sup>70</sup> entsprachen weder die Bezeichnung der ‚höheren Bildungsanstalten‘ als Universität

---

<sup>67</sup> Letzteres befürworten etwa Rüttgers (1998), S. 244; vom Bruch (1995), S. 667ff.; Böhm (1995), S. 674; Hödl/Zegelin (1999), S. 380-383.

<sup>68</sup> Eine der wichtigsten Grundlagen zur Untersuchung und Darstellung der Humboldt'schen Vorstellungen über Universitäten, ihre Stellung im Staat und ihre Organisation stellt seine Schrift: „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von 1809/1810 (von Humboldt (1982)) dar, auf die auch diese Arbeit zurückgreift. Eine knappe, aber fundierte Darstellung der Grundzüge der Humboldt'schen Universitätsidee findet sich bei Kopetz (2002), S. 35ff.

<sup>69</sup> Das sind z. B. von Beyme, Fichte, Schelling, Steffens, Schleiermacher und Wolf. Die Abweichungen und Gegensätze zwischen den Positionen sollen hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein. Dazu sei auf Spranger (1996); Schelsky (1963); Welbers (2001), S. 508f. sowie Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 242ff. verwiesen. Trotz aller „abweichenden Überzeugungen“ kann aber mit Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (S. 243) von einer Grundkonzeption ausgegangen werden, die sich in den „verschiedenen Publikationen niederschlug“.

<sup>70</sup> Vgl. Welbers (2001), S. 508.

noch alle letztlich umgesetzten Strukturen Humboldts Vorstellungen.<sup>71</sup>

Sein Anliegen war es nicht, die bestehenden Universitäten zu reformieren,<sup>72</sup> sondern Humboldt wandte sich grundsätzlich gegen die bestehenden Strukturen im Hochschulwesen.<sup>73</sup> Weder die zwischen 1770 und 1805 entstandenen Spezialakademien, die jeweils nur einem Fach verschrieben waren, noch der Fakultätenpartikularismus und die korporativen Strukturen an den bestehenden Universitäten entsprachen seinem Bild von der Einheitlichkeit einer reinen Wissenschaft.<sup>74</sup> Es ging ihm vielmehr um die Gründung einer ganz neuen Art von wissenschaftlicher Institution.<sup>75</sup>

**Einsamkeit und Freiheit: Gesellschaft, Staat und Hochschule.** Ausgehend von einer seinerzeit neuen Staatsidee, die dem Staat als Vertreter gesellschaftlicher Partikularinteressen einen Staat des ‚allgemeinen Interesses‘ gegenüberstellt, der sich selbst in seiner Zielsetzung der Sittlichkeit und Wahrheit und damit dem neuen Bildungsideal zu unterwerfen habe, begründete Humboldt ein neues Verhältnis zwischen dem Staat und den Institutionen der Bildung und Wissenschaft.<sup>76</sup> Nach Humboldt’scher Vorstellung hatte der Staat bei seinen Maßnahmen gegenüber den Institutionen der Bildung und Wissenschaft diese um ihrer selbst, nicht aber um der staatlichen Macht- und Sozialinteressen willen zu fördern. Der Staat, der sein kultur- und bildungspolitisches Handeln nach diesen Vorstellungen ausrichtet, ist Kulturstaat oder Bildungsstaat und Voraussetzung für eine Hochschulpolitik nach Humboldt’schen Vorstellungen.<sup>77</sup> Vertritt aber der Staat nicht die partikularen Interessen der bürgerlichen Gesellschaft,<sup>78</sup> sondern als Staat der Idealisten die allgemeinen Interessen, so ist es nicht er, vor dem die Universitäten zu schützen sind, sondern die von der Gesellschaft ausgehenden Interessen. Demgemäß forderte Humboldt nicht die Freiheit von der Herrschaft des Staates, um die Universitäten in eine Selbstverwaltung zu entlassen. Freiheit bei der Auswahl ihrer Inhalte und Ziele kam

---

<sup>71</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 19ff. und Welbers (2001), S. 507.

<sup>72</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 57.

<sup>73</sup> Vgl. Hoffmann (2000), S. 19.

<sup>74</sup> Vgl. Böhm (1995), S. 674.

<sup>75</sup> Daß mit der Bezeichnung ‚Universität‘ der Name der alten Strukturen übernommen wurde, hat seine Ursache in der politischen Kräftekonstellation der Humboldt’schen Zeit: Um die Stunde einer möglichen Realisierung von Humboldts Ideen nicht verstreichen zu lassen, griffen die Reformer auf die alte Bezeichnung ‚Universität‘ zurück (Vgl. dazu Schelsky (1963), S. 49 und Mittelstraß (1994), S. 22).

<sup>76</sup> Siehe von Humboldt (1982).

<sup>77</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 134.

<sup>78</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 132.

ihnen nur deshalb zu, weil Humboldt gerade davon den größten Nutzen für einen Staat erwartet, der sich selbst als „Träger des Reformanspruchs nach freier Gesittung anstelle des Strebens nach realem Nutzen“ verstehen sollte.<sup>79</sup> Da er die „im Zunftwesen erstarrten“ Universitäten als unfähig zur Selbstreform erachtete, sollte nach Humboldt dem Staat die Rolle des Trägers und Verwalters aller „äußeren Formen und Mittel“ zukommen.<sup>80</sup> Schelsky schildert in diesem Zusammenhang ausführlich die Skepsis Humboldts gegenüber den Selbstverwaltungsfähigkeiten der Professoren.<sup>81</sup> Humboldts Bild vom „Geschlecht der Gelehrten“ war denn auch, was deren Organisations- und Entscheidungsfähigkeit anbelangt, ein äußerst negatives.

Klargestellt werden soll hier auch die heute fälschliche Indienstnahme des Humboldt-Zitates von der Einmischung des Staates. Der Staat, so Humboldt, müsse sich bewußt bleiben, daß eine Einmischung immer hinderlich sei und „daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde.“<sup>82</sup> Verwendet man dieses Zitat heute gern, um jeglichen Einfluß des Staates zurückzuweisen, so muß darauf hingewiesen werden, daß es nicht Humboldts Anliegen war, diesen Grundwiderspruch organisatorisch, etwa durch eine garantierte Selbstbestimmung und Selbstverwaltung der Hochschulen, zu lösen. Vielmehr sollte das Ideal einer von sachfremden Einflüssen unabhängigen Wissenschaft nicht durch eine institutionelle Sicherung gegen den Staat erreicht werden, sondern durch eine Wandlung des Staates zum Kulturstaat im obigen Sinne und einer damit verbundenen Herstellung einer Identität der Ziele und Zwecke von Staat und Universität.<sup>83</sup> So wurden die „durchaus wirksamen Eingriffe [des Kulturstaates; Anm. v. H.S.] in die Hochschulselbstverwaltung bei gleichzeitiger Anerkennung der Autonomie wissenschaftlicher Bildung [...] nicht als Gegensatz, sondern als gerechtfertigt aus dem identischen Ziel der Entfaltung der Humanität in Staat und Gesellschaft verstanden [...]“<sup>84</sup> Die Forderung einer totalen Freiheit der Universität vom Staat exklusive einer Finanzmittelbereitstellung kann aus dem obigen Zitat und mit Hinweis auf die Humboldt'sche Universitätsgründung also nicht begründet abgeleitet werden.

Die Universitätsgründung Humboldts befand sich damit einerseits in einem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftsfreiheit, gesellschaftlicher Distanz und staatlicher Universitätshoheit. Andererseits grenzte sie sich von den bestehenden Institutionen ab,

---

<sup>79</sup> Vgl. von Humboldt (1982) sowie dazu auch Asche (1975), S. 110.

<sup>80</sup> Siehe von Humboldt (1982), S. 256.

<sup>81</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 153ff.

<sup>82</sup> Von Humboldt (1982).

<sup>83</sup> Vgl. Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 20.

<sup>84</sup> Oehler (1989), S. 133.

die sich der an der Praxis orientierten Berufsausbildung und der anwendungsorientierten Forschung verschrieben hatten.<sup>85</sup>

Humboldts Bildungsidee verfolgte hingegen einen indirekteren Praxisbezug:<sup>86</sup> In bezug auf die Lehre ging Humboldt davon aus, daß eine Ausbildung im Geist der reinen Wissenschaft durch Erziehung zum selbständigen Denken und sittlichen Handeln die besseren Voraussetzungen für das spätere Leben vermittele als eine praxisorientierte Wissensvermittlung. Für die Forschung sah er in einer zweckfreien und grundlagenorientierten Forschung den größeren gesellschaftlichen Nutzen als in einer spezialisierten und anwendungsorientierten Forschung.<sup>87</sup> Nach Humboldt'scher Vorstellung war von den Universitäten gerade dann der größte Nutzen für den Staat zu erwarten, wenn diese aufbauend auf dem kulturstaatlichen Vertrauen in Distanz zu den unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen in Einsamkeit und Freiheit einer reinen Wissenschaft nachgehen konnten. Auf das Ziel der Selbst- und Welterkenntnis ausgerichtet sollte die Humboldt'sche Bildungsidee gleichwohl nicht eine Abkopplung von der Gesellschaft und den Rückzug in den ‚Elfenbeinturm‘ zur Folge haben.<sup>88</sup>

**Einheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft:** Das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre ist das am häufigsten mit dem Namen Humboldt in Verbindung gebrachte Element seines Universitätsideals. Nicht selten wird die Humboldt'sche Idee in unzulässiger Weise auf diese Einheitsformel reduziert.<sup>89</sup> Mit dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre wird neben dem Verhältnis der Hauptdisziplinen der Universität eine Aussage über das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden getroffen. Danach sollen die Forschungsergebnisse direkt in die Lehre eingehen und die Studierenden an der Erarbeitung selbst beteiligt werden. Indem umgekehrt die Forschungsergebnisse innerhalb der Lehre, die von Humboldt als das aus der Einsamkeit und Freiheit von Professoren und Studenten erfolgende ungezwungene und absichtslose Zusammenwirken aufge-

---

<sup>85</sup> Vgl. Reumann (1999) und Mehring (2002), S. 191f.

<sup>86</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 61.

<sup>87</sup> Siehe von Humboldt (1982); vgl. auch Weingart (2001), S. 62; sowie Morkel (2000a), S. 17 und Krause (1994), S. 217f.

<sup>88</sup> Vgl. Welbers (2001), S. 513. Daß Humboldt und Schleiermacher die gegenseitige Bedingtheit von Gesellschaft und Wissenschaft betonten und sich damit in einem Widerspruch zu Schelling, Fichte u. a. befanden, haben insbesondere Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß deutlich gemacht. Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 242.

<sup>89</sup> Siehe Zehetmeyer in Hoffacker (2000), S. 93. Auch Hödl/Zegelin reduzieren die Humboldt'schen Ideen sehr stark auf die Einheit von Forschung und Lehre. Siehe Hödl/Zegelin (1999), S. 371ff. Denselben Eindruck gewinnt man auch bei Casper (1998).

faßt wurde,<sup>90</sup> thematisiert werden, erfahren Forschungsergebnisse durch den Vortrag eine Überprüfung oder Weiterentwicklung.<sup>91</sup> Humboldts Idee der Einheit von Forschung und Lehre meint also, daß beide Aufgaben simultan und ohne eine situative, organisatorische oder ressourcenbezogene Differenzierung zu erledigen seien.<sup>92</sup>

Für den Lehrer bedeutet dies die Notwendigkeit einer fortwährenden Forschungstätigkeit, da er sonst eine derart anspruchsvolle Art der Lehre nicht zu leisten vermag. An den Studenten stellt die Benutzung fortgeschrittenster Ergebnisse der Wissenschaft und die Beteiligung an deren Erforschung, also die praktische Umsetzung des Grundsatzes ‚Bildung durch Wissenschaft‘, höchste Anforderungen.<sup>93</sup> Angesichts dieser Anforderungen formulierte Humboldt dieses Prinzip als Leitbild, welches von allen zu achten sei, aber nicht von jedem erbracht werden könne.<sup>94</sup>

Humboldt charakterisierte die Wissenschaft an den Hochschulen nicht nur als etwas ‚reines‘ und ‚ganzes‘, sondern auch als etwas „unvollständiges“ und als ein „nicht ganz gelöstes Problem.“<sup>95</sup> Durch diese letzte Charakterisierung werden die Universitäten zur „Stätte fortwährender wissenschaftlicher Arbeit“<sup>96</sup>. Die Forschung an den Hochschulen gewinnt damit die zentrale Stellung. Mit den beiden anderen Charakterisierungen der Wissenschaft als etwas ‚ganzes‘ und etwas ‚reines‘ begründete Humboldt neben der Einheit von Forschung und Lehre die zweite hier zu erwähnende Einheit: die Einheit der Wissenschaft. Humboldt wandte sich mit seiner Universitätsidee gegen alle utilitaristischen Bestrebungen. Sein Interesse galt der reinen Wissenschaft, in der die Erkenntnis- und Wahrheitssuche um ihrer selbst willen erfolgte. Eine solche Wissenschaft war für Humboldt nur die Philosophie. Allen anderen Disziplinen bescheinigte er, daß ihre reine Wissenschaftlichkeit erst dann beginne, wo sie in der Philosophie aufgingen.<sup>97</sup> In diesem Sinne war für Humboldt jedes wissenschaftliche Erkennen immer auf das ‚Ganze‘ des Wissens und der Wahrheit gegründet.

---

<sup>90</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 97.

<sup>91</sup> Vgl. Stichweh (1994), S. 237.

<sup>92</sup> Vgl. Schimank/Winnes (2001), S. 296 und S. 299.

<sup>93</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 151.

<sup>94</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 98. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Vorleistungsnotwendigkeit der vorgelagerten Bildungseinrichtungen hingewiesen.

<sup>95</sup> Zitiert nach Krause (1994), S. 216.

<sup>96</sup> Krause (1994), S. 216.

<sup>97</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 83f.

**Bildung durch Wissenschaft:** Humboldt trennte strikt zwischen Schulen und Universitäten.<sup>98</sup> Nach seinen Vorstellungen ging die Funktion der Universitäten weit über die Vermittlung und Verbreitung eines bekannten Wissenskanons durch Unterricht hinaus.<sup>99</sup> Unter dem Grundsatz ‚Bildung durch Wissenschaft‘ verstand er Wissen nicht bloß als Lernstoff, sondern vielmehr als Mittel der Persönlichkeitsbildung.<sup>100</sup> Aufbauend auf der Einheit von Forschung und Lehre sah Humboldt den Studenten nicht in der Rolle des bloßen Wissenskonsumenten. Vielmehr sollte durch die Teilhabe an der ‚reinen‘ Wissenschaft eine Persönlichkeitsbildung und die Erziehung zum selbständigen Handeln auch außerhalb der Wissenschaft erfolgen.<sup>101</sup> Nach Humboldt vollzogen sich die Verwandlung des zerstreuten und unverbundenen Wissens in ein geschlossenes, ganzes Wissen und die Verwandlung „der bloßen Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung durch die Wissenschaft selbst.“<sup>102</sup> Der Wissenschaft, verstanden als die objektive Einheit allen forschungsbasierten Wissens,<sup>103</sup> wird von Humboldt ein „formal bildender Charakter“<sup>104</sup> zugeschrieben. Humboldts Idee von der Bildung durch Wissenschaft baute auf einer Reihe von Rahmenbedingungen auf. Grundvoraussetzung ist ein Verständnis von Wissenschaft als ‚reine‘ Wissenschaft, in der Erkenntnis- und Wahrheitssuche einen Wert an sich besitzen. Zum zweiten könne eine Bildung durch Wissenschaft nur gelingen, wenn Wissenschaft als ein ‚Ganzes‘ verstanden werde, in dem die Zentralstellung der Philosophie die Einheit herstelle. Drittens könne eine Bildung durch Wissenschaft nur bei einer Einheit von Forschung und Lehre verwirklicht werden. Sie sei Voraussetzung für die Teilhabe der Studenten am Wissenschaftsprozess.<sup>105</sup> Letztlich baute der Grundsatz von Bildung durch Wissenschaft sowohl auf einer Selektionsfunktion der vorgelagerten Bildungseinrichtungen wie auch auf der Annahme auf, daß es sich bei den Studenten der Universitäten um eine, gemessen an der Gesamtbevölkerung, relativ kleine und vom Wissenstand her relativ homogene Gruppe handele.<sup>106</sup> Schließlich sollte die Lehre an den Universitäten, und das grenzte sie von den Schulen ab, in ihrer anspruchsvollsten Form erfolgen, nämlich unter Nutzung der „fortgeschrittensten

---

<sup>98</sup> Vgl. von Humboldt (1982).

<sup>99</sup> Vgl. Morkel (2000a), S. 15.

<sup>100</sup> Vgl. Krause (1994), S. 216.

<sup>101</sup> Siehe auch von Humboldt (1982).

<sup>102</sup> Mittelstraß (1994), S. 44.

<sup>103</sup> Vgl. Stichweh (1994), S. 213.

<sup>104</sup> Kieserling (2001), S. 87. Er geht auf den Bildungswert der Wissenschaft ein.

<sup>105</sup> Vgl. Mittelstraß (1998), S. 4.

<sup>106</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 152f. u. 158f.

Ergebnisse der Vernunft“,<sup>107</sup> also der Wissenschaft als Stoff der Bildung.

Die Grundzüge des Humboldt'schen Bildungsideals abschließend sei darauf hingewiesen, daß es sich bei den dargestellten Prinzipien um Idealvorstellungen handelt, deren Unerreichbarkeit kalkuliert ist.<sup>108</sup> Im folgenden Abschnitt werden die Entwicklung der bundesrepublikanischen Hochschulsteuerung und insbesondere die staatliche Steuerung des Hochschulsystems und ihre Folgen dargestellt. In I.2.3. werden dann die hier als Referenzebene dargestellten Prinzipien mit den aus der staatlichen Steuerung der vergangenen 40 Jahre und den langfristigen Entwicklungen von Wissenschaft und Gesellschaft hervorgegangenen Verhältnissen verglichen, um daran die Auflösung des Humboldt'schen Ideals zu erläutern. Abschnitt 2.4. dient schließlich dazu, die Krise des Hochschulsystems aus systemtheoretischer Sicht nachzuvollziehen und dabei gleichzeitig die tieferliegenden Ursachen der heute bestehenden Krise zu lokalisieren.

### **I.2.2. Die Entwicklung des bundesrepublikanischen Hochschulsystems**

Ein Zeitsprung von fast 150 Jahren führt die Untersuchung in die Zeit des Wiederaufbaus in der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg. In der Zwischenzeit haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen geändert, nicht aber die Aktualität der Humboldt'schen Universitätsidee als Bezugspunkt staatlicher Hochschulpolitik in der BRD. Unter Berufung auf die Grundzüge dieses Ideals sollten die universitären Verhältnisse der Weimarer Republik wiederhergestellt werden.<sup>109</sup> Humboldt'sche Prinzipien wie die Bildung durch Wissenschaft, Einheit von Forschung und Lehre und auch der besonders hervorzuhebende Grundsatz des Vorranges der Bildung vor der praxisorientierten Ausbildung gehörten zwar nicht mehr vollständig zum Konsensfundament hochschulpolitischer Positionen jener Tage, letztlich aber behielt die Bildungsfunktion die Priorität.<sup>110</sup> Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der NS-Zeit, in der es auch den Universitäten nicht gelungen war, sich gegen die Gleichschaltung und ideologische Vereinnahmung durch die natio-

---

<sup>107</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 151.

<sup>108</sup> Vom Bruch weist darauf hin, daß die Realität deutscher Universitäten niemals deckungsgleich mit der Humboldt'schen Idee war, aber aus der idealen Konstruktion ihre Dynamik zog; vom Bruch (1995), S. 667ff.

<sup>109</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 353; vom Bruch (1995), S. 668; Hoffacker (2000), S. 27 und Oehler (1989), S. 16f. Daß es sich bei diesen Verhältnissen sicherlich genauso wenig um die exakte Realisierung Humboldt'scher Ideen gehandelt hat wie bei den Verhältnissen um 1810, soll hier erwähnt, aber nicht näher ausgeführt werden.

<sup>110</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 26; Hödl/Zegelin (1999), S. 81.

nalsozialistische Diktatur zu verwahren,<sup>111</sup> wurde den Universitäten und Fachhochschulen im Kontext des Humboldt'schen Kulturstaates ein verfassungsrechtlich niedergelegter Grad an Autonomie zugesichert, der selbst in der Weimarer Verfassung in dem Maße nicht angelegt war.<sup>112</sup> Die Expansion der Studentenzahlen in den ersten zehn Jahren nach Ende des Krieges beruhte dann auch weniger auf veränderten hochschulpolitischen Entscheidungen und Zielen als zum einen auf der Tatsache geburtenstarker Jahrgänge<sup>113</sup> in den 30er Jahren und zum anderen auf einer starken Einschränkung der Universitätsbeteiligung durch die NS-Diktatur, die nunmehr entfiel.<sup>114</sup> Zu den damaligen Verhältnissen schreibt Turner fast wehmütig: „[Es] sind in jener Zeit noch einmal zwei Generationen im Geist der alten deutschen Universität geformt worden [...]“<sup>115</sup>

Doch schon in den späten 50er Jahren verstärkten sich die Stimmen, die Veränderungsbedarf sowohl in Größe und Zusammensetzung der Studentenschaft als auch im Bereich der inneren Organisation, den Lehrmethoden der Hochschulen und der Ausrichtung der Lehre sahen.<sup>116</sup> Begleitet wurden diese Forderungen von einer Diskussion um die möglichen Auswirkungen solcher Maßnahmen sowohl auf das innere Gefüge der Humboldt'schen Universität als auch auf deren Positionierung innerhalb der Gesellschaft.<sup>117</sup>

Dieser Zusammenhang ist es, zu dessen Beantwortung in diesem Unterkapitel zunächst die politischen Ziele und Leitbilder der Hochschulpolitik genannt werden sollen (I.2.2.1.), bevor im zweiten, dritten und vierten Schritt die Analyse der an diesen Leitbildern orientierten Hochschulpolitik (I.2.2.2.) und staatlichen Hochschulsteuerung (I.2.2.3.) sowie deren Folgen (I.2.2.4.) vorgenommen wird. Dabei geht es hier nicht darum, einen vollständigen und chronologischen Überblick über die Entwicklung des Hochschulsystems, die unterschiedlichen Reformansätze und Verläufe sowie die Positionen, Interessen und Einflüsse der relevanten Akteure zu geben. Es geht vielmehr darum, die langfristigen Grundlinien freizulegen und nachzuzeichnen, die letztendlich zu dem Steuerungsbestand von 1998 und den daraus relustierenden Folgen geführt haben.

Damit wird zum einen das Ziel verfolgt, abseits der Unterfinanzierung weitere Dimensionen der aktuellen Krise der Hochschulen herauszuarbeiten, und andererseits die Darstel-

---

<sup>111</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 30.

<sup>112</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 353 sowie Oehler (1989), S. 17.

<sup>113</sup> Vgl. Oehler (1989), S. 18.

<sup>114</sup> Vgl. Turner (2000), S. 15.

<sup>115</sup> Turner (2000), S. 15.

<sup>116</sup> Vgl. Turner (2000), S. 16.

<sup>117</sup> Als prägend für diese Diskussion kann Schelskys Buch „Einsamkeit und Freiheit“ von 1963 genannt werden. Siehe darin den zweiten Teil ab Seite 175. Dazu auch Schelsky (1965); Heimpel (1955).

lung der Auflösung des Humboldt'schen Ideals als eine weitere Antwort auf die Frage nach dem Zustand der Hochschulen und den Ursachen der Krise vorzubereiten.

### **I.2.2.1. Hochschulpolitische Leitbilder**

Nicht nur in den Aufbaujahren des deutschen Hochschulsystems beriefen sich Politiker wie Hochschullehrer zur Begründung und Durchsetzung ihrer Ideen auf die einzelnen Elemente des Humboldt'schen Ideals. Auch die in den 60er, 70er und 80er Jahren durchgeführte Steuerung der Hochschulen erfolgte unter dem Rückgriff auf Humboldt'sches Gedankengut.<sup>118</sup> Und auch heute noch werden die Prinzipien Humboldts weitgehend anerkannt,<sup>119</sup> wenn auch nicht übersehen werden soll, daß die Skepsis bezüglich ihrer Gültigkeit zunimmt.<sup>120</sup>

Wenn an dieser Stelle die in den 60er, 70er und 80er Jahren geltenden Leitbilder der staatlichen Hochschulpolitik wiedergegeben werden, so erfolgt dies zunächst ohne Beantwortung der Frage, ob diesen ein Rückgriff auf die idealistische Universitätsidee gestattet werden kann, oder ob es sich um Vorstellungen handelt, die mit den Humboldt'schen nicht vereinbar sind oder ihnen sogar feindlich gegenüberstehen. Erst nach der Thematisierung ihrer Umsetzung durch staatliche Steuerung und der Auswertung der daraus entstandenen Folgen ergibt sich ein vollständiges Raster, in dessen Rahmen auch die Vereinbarkeit der formulierten Leitbilder mit den Gedanken Humboldts bewertet werden soll.

Die Zeit nach den „goldenen fünfziger Jahren“<sup>121</sup> wurde hochschulpolitisch von drei Debatten bestimmt. Zum einen ging es um die Ausweitung der Bildungsbeteiligung, zum zweiten um den Grundsatz der Einheitlichkeit der Hochschulen bzw. die Möglichkeiten und Grenzen einer Differenzierung und letztlich um die Mitbestimmung und Demokratisierung der Hochschulen. Ausgehend von diesen Debatten wurden Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre dem Hochschulsystem verschiedene Aufgaben und Funktionen zugewiesen sowie Strukturen vorgegeben, die sich nicht zuletzt im 1976 verab-

---

<sup>118</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 37.

<sup>119</sup> Vgl. Alewell (1993), S. 23.

<sup>120</sup> So stellte die Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbandes im Jahre 1995 eine ganze Ausgabe unter den Titel „Mythos Humboldt“ (Forschung und Lehre, Heft 12/1995). 1999 veröffentlichte Mitchell G. Ash einen Sammelband mit dem Thema „Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten“ (Ash (1999)). Erwähnenswert sind auch die Publikationen von Glotz (1996): Im Kern Verrottet?, Daxner (1996a): Ist die Uni noch zu retten? und Morkel (2000a): Die Universität muß sich wehren!

<sup>121</sup> Turner (2000), S. 14.

schiedeten HRG niederschlugen und im weiteren zeitlichen Verlauf erweitert, überarbeitet oder ergänzt wurden.<sup>122</sup> Die Hochschulpolitik<sup>123</sup> der 60er, 70er und 80er Jahre wurde ausgehend von diesen drei Debatten von drei Leitbildern bestimmt:

**Bildungsexpansion und Chancengleichheit:** Nachdem in den Aufbaujahren der Rückgang der Studentenzahlen<sup>124</sup> während der Naziherrschaft wieder wettgemacht wurde,<sup>125</sup> mehrten sich angesichts des wirtschaftlichen Aufschwungs, der steigenden Nachfrage und des internationalen Vergleichs die Stimmen, die einen Ausbau des Hochschulwesens und der Gymnasien forderten. Große Resonanz fand in diesem Kontext die Artikelserie und spätere Buchveröffentlichung von Picht.<sup>126</sup> Picht sah den wirtschaftlichen Aufschwung und die gesamte Stellung der Bundesrepublik auf Grund fehlender qualifizierter Nachwuchskräfte in Gefahr und forderte eine rasche Erhöhung der Abiturientenquote und der Studentenzahlen.<sup>127</sup> Nicht nur in Deutschland, sondern auch in den USA und anderen westlichen Industrienationen wurden die Ausbaupläne der Bildungssysteme von der Humankapitaltheorie gefördert,<sup>128</sup> die einen engen Zusammenhang zwischen den Bildungsausgaben, der Abiturienten- und Hochschulabsolventenquote eines Landes einerseits und seinem wirtschaftlichen Aufschwungspotential andererseits ausmachte.<sup>129</sup> Ergänzend ist hinzuzufügen, daß im Sinne dieses Kosten-Nutzen-Kalküls der Humankapitaltheorie der Abstimmung von Leistungen einerseits und Bedarfen andererseits im Kontext

---

<sup>122</sup> Vgl. Quirin/Stucke (2000), S. 193ff.

<sup>123</sup> Wenn hier von ‚die Hochschulpolitik‘ der 60er, 70er und 80er Jahre gesprochen wird, dann keinesfalls mit der Absicht, den Eindruck zu erwecken, es habe keine gegensätzlichen Meinungen zu jener Zeit gegeben. Eine akteursbezogene Darstellung der Interessen und Vorschläge erscheint hier aber deshalb nicht zweckmäßig, weil es nicht um die Debatte jener Zeit an sich und um die Interessen der Akteure geht, sondern darum, welche Politik letztlich nach welchen Vorstellungen und im Hinblick auf welches Ziel durchgeführt wurde. Auch in dieser Hinsicht besteht zwar keine vollkommene Einigkeit (Föderalismus und Kulturhoheit der Länder), doch lassen sich rückblickend die hier dargestellten Aspekte als die bestimmenden identifizieren.

<sup>124</sup> Morkel berichtet über einen Rückgang der Studentenzahlen auf Grund der restriktiven Bildungspolitik des Nationalsozialismus von 117.000 (1933) auf 58.000 (1939); vgl. Morkel (2000a), S. 1.

<sup>125</sup> Damit wurde das Ziel erreicht, welches der von der britischen Besatzungsmacht 1947 eingerichteten Kommission aufgegeben worden war (vgl. Hoffacker (2000), S. 27).

<sup>126</sup> Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe.

<sup>127</sup> Vgl. Picht (1964), S. 9f.

<sup>128</sup> Bestärkt wurden die Ausbaubestrebungen auch durch den Ost-West-Wettlauf und den Sputnik-Schock; vgl. Schreiterer (1989), S. 39.

<sup>129</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 86ff. Zur Bedeutung der Humankapitaltheorie in der heutigen Hochschuldebatte, siehe I.3.

der Ressourcenverschwendung große Bedeutung zukommt. Konkret bedeutet dies, daß der Staat angesichts erhöhter Bildungsausgaben zur Sicherung des wirtschaftlichen Potentials ein gesteigertes Interesse an einer bestmöglichen Abstimmung des Leistungstransfers von den Bildungsinstitutionen auf Gesellschaft und Wirtschaft entwickelt.<sup>130</sup>

Neben der wirtschaftswachstumsorientierten Schrift Pichts bildet Dahrendorfs „Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“ mit dem Titel „Bildung ist Bürgerrecht“<sup>131</sup> den zweiten Pol der Ausbaudebatte. Dahrendorf stellt jedoch nicht den volkswirtschaftlichen Aspekt in das Zentrum seiner Forderungen, sondern das Grundrecht auf Bildung. Gemäß Dahrendorfs Ausführungen habe jeder Mensch sowohl ein Recht auf eine intensive Grundausbildung wie auf eine seiner Leistungsfähigkeit angemessene weiterführende Ausbildung. Dem Staat schrieb er die Pflicht zu, für die Ausübung dieser Rechte zu sorgen.<sup>132</sup>

Die Durchsetzung des Bürgerrechts auf Bildung für diejenigen, die sich auf Grund ihrer sozialen oder regionalen Herkunft wie auch auf Grund ihres Geschlechts mit der Ausübung schwertaten, bildete den Hintergrund der Dahrendorf'schen Ausbauforderungen.<sup>133</sup> Kurz: der ‚Abbau von Bildungsbarrieren‘ wurde ein erklärtes Ziel.<sup>134</sup> Damit sollten die Hochschulen nicht zuletzt ihren Beitrag zur Angleichung sozialer Niveaus und zur gesellschaftlichen Chancengleichheit<sup>135</sup> leisten.<sup>136</sup>

Vor einem jeweils anderen Hintergrund forderten Dahrendorf und Picht den raschen Ausbau der Hochschulen und Gymnasien zur Erhöhung von Abiturienten- und Studentenquoten. Diese Forderung fand auch in der Gesellschaft jener Zeit rasch Anklang.<sup>137</sup>

Sowohl an einem fortwährenden wirtschaftlichen Aufschwung als auch an einer Bildungsbeteiligung breiter Massen hatten vor allem diejenigen ein Interesse, denen dadurch ein höherer Berufs- und Einkommensstatus eröffnet schien.<sup>138</sup>

---

<sup>130</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 88.

<sup>131</sup> Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht.

<sup>132</sup> Vgl. Dahrendorf (1965), S. 23 u. 30f.

<sup>133</sup> Vgl. Morkel (2000a), S. 2f.

<sup>134</sup> Vgl. Turner (2000), S. 17.

<sup>135</sup> Dem vor allem in sozialdemokratischen Kreisen geprägten Begriff der Chancengleichheit setzte die Union den Begriff der Chancengerechtigkeit entgegen.

<sup>136</sup> Vgl. Siebke (1994); Quirin/Stucke (2000), S. 194 sowie Turner (2000), S. 33ff.

<sup>137</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 353; Hoffacker (2000), S. 28ff. und Oehler (1989), S. 23ff.

<sup>138</sup> Zwar war das Bildungssystem auch in den Jahren nach der Kaiserzeit für Begabte und Leistungswillige offen, doch im Ergebnis rekrutierten sich die Bildungseliten der Vergangenheit aus sich selbst heraus; vgl. von Savigny (1982), S. 159.

**Einheitlichkeit der Hochschulen:** Als zweites Leitbild der staatlichen Hochschulpolitik, das zumindest bis in die späten achtziger Jahre hinein bestand hatte, soll hier der Grundsatz von Einheitlichkeit und Gleichheit<sup>139</sup> thematisiert werden. Zwar wurden mit den Fachhochschulen und mit den Gesamthochschulen neben der Universität zwei weitere Hochschultypen etabliert, doch änderte dies nichts am Grundsatz der Gleichbehandlung aller Universitäten, aller Fachhochschulen oder aller Gesamthochschulen.<sup>140</sup> Um dem Bedeutungswandel akademischer Ausbildung gerecht zu werden, um wenigstens für einen Teil der Studenten eine praxisorientierte Ausbildung zu ermöglichen, um eine verbesserte Abstimmung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu gewährleisten und um letztlich mit gleichen Ressourcen mehr Studenten in kürzerer Zeit durch die Hochschulen zu schleusen (Rationalisierung), sollte eine Differenzierung des Hochschulwesens über eine Gliederung in Hochschultypen und Studiengänge realisiert werden und nicht durch eine Hierarchisierung nach Profilen und Qualität erfolgen (horizontale Differenzierung statt vertikale Differenzierung). So sollten innerhalb der Typengruppe die Institutionen nicht differenziert behandelt werden, sondern wurden einer Einheitsbehandlung unterworfen.<sup>141</sup>

Eine Differenzierung innerhalb der Hochschultypgruppen, die etwa zu einer unterschiedlichen Schwerpunktbildung oder Elitenbildung hätte führen können, war denn auch nicht Ziel der Hochschulpolitik. Expliziten Ausdruck fand dieses Leitbild etwa in der Gestaltung eines weitgehend einheitlichen Studiensystems, durch eine im Zuge der Studienreform etablierte hochschul- und länderübergreifende Koordination der Studiengänge, der Vereinheitlichung der Studien- und Prüfungsordnungen, den bundeseinheitlichen Regelungen zur Hochschullehrerkarriere und letztlich in der Verabschiedung des für alle staatlichen Hochschulen gültigen Hochschulrahmengesetzes 1976.<sup>142</sup>

Seinen Ursprung findet dieses Leitbild einerseits darin, daß das deutsche Hochschulsystem sich seit jeher durch eine beträchtliche Einheitlichkeit der Einrichtungen auszeichnete.<sup>143</sup> Andererseits speist sich dieses Leitbild aus Erkenntnissen der Bildungs- bzw. genauer der Reproduktionsforschung und Konflikttheorie der späten 60er und frühen 70er Jahre und ist insofern eng mit dem o. g. Leitbild der Chancengleichheit verbunden.<sup>144</sup>

---

<sup>139</sup> Vgl. Frühwald (2001), S. 4.

<sup>140</sup> Vgl. eindrucksvoll Brinckmann (1998), S. 90; zudem Hödl/Zegelin (1999), S. 111.

<sup>141</sup> Vgl. Niemeyer (1996), S. 292.

<sup>142</sup> Vgl. ähnlich Teichler (2002), S. 350.

<sup>143</sup> Vgl. zustimmend Oehler (1989), S. 144.

<sup>144</sup> Als eine der zentralsten, weil vielbeachteten Arbeiten hierzu kann die Studie von Bourdieu/Passeron (Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancen-

Danach verstärkten und legitimierten Niveaudifferenzierungen und damit verbundene Selektionen der Studenten soziale Unterschiede und vor allem deren Reproduktion. Dies deshalb, weil sie Leistungsunterschiede und daraus resultierende Positionsunterschiede als das Resultat unterschiedlicher Intelligenz und unterschiedlichen Fleißes deklarierten, aber verschwiegen, daß diese vor allem das Resultat unterschiedlicher sozialer Herkunft und damit einhergehend unterschiedlich stark ausgeprägter, aber entwickelbarer Fähigkeit, Leistung zu erbringen, also letztlich unterschiedlicher Startchancen seien.<sup>145</sup> Diese Erkenntnisse fanden in weiten Kreisen Anklang, und aus ihnen wurde nicht nur die Schlußfolgerung gezogen bzw. die Forderung erhoben, gleiche Chancen für ein ungleiches Angebot von Bildungsgängen herzustellen, sondern vor allem die Angebote und Positionen anzugleichen, also das Hochschulsystem nach dem Einheitlichkeitsgrundsatz zu organisieren.<sup>146</sup> „Im Namen der Chancengleichheit wurde damit Differenzierung selbst zum Problem.“<sup>147</sup>

**Demokratisierung und Mitbestimmung:** Neben den beiden vorstehend genannten Aspekten bestimmte ein weiteres, kontrovers diskutiertes und dann folgenreiches Leitbild die Hochschulpolitik, um deren Auswirkungen auf die Humboldt'sche Universitätsidee, wie oben erwähnt, ein heftiger Streit entbrannte. Unter dem Schlagwort ‚Demokratisierung‘ sind zwei Diskussionsstränge zu verfolgen. Der eine meint die im Zuge der soeben dargestellten Picht'schen und Dahrendorf'schen Ausbauforderungen staatlicherseits betriebene Öffnung der Hochschulen für breite Gesellschaftsschichten.<sup>148</sup> Im zweiten

---

gleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart) gelten.

<sup>145</sup> Die Befürworter des ‚Einheitlichkeitsleitbildes‘ stehen einer konsequenten Leistungsselektion und Differenzierung der Einrichtungen aus vier zentralen Gründen ablehnend gegenüber: a. Wegen der mit ungleichen Herkunftsbedingungen verbundenen ungleichen Ausgangsbedingungen, b. weil der geförderte Habitus vorgegeben und dem der oberen Klassen entspreche, c. weil der Leistungswettbewerb und ständige Prüfungen grundsätzlich unmenschlich seien und die wirklichen Potentiale nicht ermitteln können, d. weil die bei einem solchen Leistungswettbewerb geförderten Talente ohnehin nur den kapitalistischen Verwertungsinteressen förderlich seien. Beispielhaft dafür Steinkamp (1974), S. 186.

<sup>146</sup> Vgl. die sehr gute Darstellung bei Lüth (1983), S. 87ff.

<sup>147</sup> Dahrendorf zitiert nach Lüth (1983), S. 90.

<sup>148</sup> Bei dieser Demokratisierung macht Schelsky einen wechselseitigen Trend aus. Auf der einen Seite die „Verwissenschaftlichung der Gesellschaft“, die eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung notwendig macht, auf der anderen Seite eine „Vergesellschaftung der Wissenschaft“, die durch die Öffnung der Hochschulen bedingt ist. Schelsky (1963), S. 216. Siehe dazu auch Weingart (2001), S. 29.

Diskussionsstrang findet sich die Debatte um die Mitbestimmung in den Hochschulen wieder.

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre war zumindest im deutschsprachigen Raum die Demokratisierung möglichst vieler Lebens- und Gesellschaftsbereiche ein beherrschendes Schlagwort. Beispielhaft hierfür das Motto der ersten Regierungserklärung von Bundeskanzler Brand: „Mehr Demokratie wagen!“<sup>149</sup> Die Teilhabe und Teilnahme möglichst vieler wurde weniger im politischen System im Großen angesprochen, sondern vor allem in den verschiedenen Subsystemen wie Familie, Schule, Betrieb und eben auch den Hochschulen. Der etatistischen Argumentation, daß Demokratie nur als staatliches Prinzip möglich sei und wünschenswert wäre, wurde die partizipatorische Argumentation gegenübergestellt. In allen Subsystemen der Gesellschaft, in denen Macht ausgeübt wurde, sollten die davon Betroffenen zu Beteiligten werden. Die Rede von der Demokratisierung fiel besonders in den Hochschulen (ausgenommen die Gruppe der Professoren) auf fruchtbaren Boden, denn hier waren obrigkeitsstaatliche, professorale und hierarchische Traditionen vorherrschend.

Richtungsweisend für die Forderungen und den Prozeß der Demokratisierung in den Hochschulen war die inzwischen legendäre Denkschrift des SDS (Sozialistischer Deutscher Studentenbund) mit dem Titel „Hochschule in der Demokratie“ und das Kreuznacher Hochschulkonzept der BAK (Bundesassistentenkonferenz) von 1968.<sup>150</sup> Die massive und lautstark vorgebrachte Forderung, insbesondere der Studenten und Assistenten, die Hochschulen zu ‚demokratisieren‘, betraf vor allem die innere Organisation der Hochschulen. Die Herrschaft der Ordinarien sollte gebrochen und ihre Macht auf die Gruppen der Professoren, aber vor allem auf die der Studenten und der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter verteilt werden.<sup>151</sup> Die zentrale Forderung lautete auf „drittelparitätische Zusammensetzung der Kollegialorgane.“<sup>152</sup> Letztlich, so das Ziel der Fordernden, sollten alle am wissenschaftlichen Prozeß Teilhabenden bei den Entscheidungen in den Bereichen Personal- und Mittelverteilung, Organisation sowie Stu-

---

<sup>149</sup> Siehe dazu Turner (2000), S. 72.

<sup>150</sup> Nitsch, Wolfgang/Gerhardt, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K. (1965): Hochschule in der Demokratie, Berlin-Spandau und Neuwied am Rhein; Bundesassistentenkonferenz (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept, Reformziele der Bundesassistentenkonferenz, Beschlüsse der zweiten Vollversammlung am 10./11. Oktober 1968 in Bonn. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1, Bonn.

<sup>151</sup> Vgl. Turner (2000), S. 72.

<sup>152</sup> Leuze (1996), S. 864. Siehe dazu beispielsweise die Forderung Nr. 19 in den 23 Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Hochschulreform von 1973 (Deutscher Gewerkschaftsbund (1973), S. 434), aber auch Bundesassistentenkonferenz (1968), S. 14.

dien- und Prüfungsgestaltung mitwirken können.

Mit der Demokratisierung der Hochschulen verbanden die Fordernden die Kontrolle der Entscheidungen und die Transparenz der Vorgänge.<sup>153</sup> So formulieren die Autoren der SDS-Denkschrift: „Die unterschiedliche Stellung der drei Personengruppen in der Hochschule wird [...] allein im Hinblick auf ihre jeweilige wissenschaftliche Qualifikation und die damit verbundenen wissenschaftliche Arbeitsziele bzw. -verpflichtungen bestimmt. Daraus folgt nicht eine hierarchisch gestufte unterschiedliche Beteiligung an einer allgemeinen Hochschulsebstverwaltung [...]. Sofern die Studenten, Assistenten und Dozenten an den organisierten Forschungs- und Ausbildungsprozessen beteiligt sind, haben sie zugleich das Recht auf volle Beteiligung an der Verfügung über die institutionellen und materiellen Voraussetzungen dieser Arbeitsprozesse innerhalb der Hochschule.“<sup>154</sup> Ausgehend von der Ableitung von Teilhaberechten, nicht nur der Professoren, sondern insbesondere auch der Studenten und Assistenten, durch entsprechende Interpretation aus den Grundsätzen der Wissenschafts-, Lern-, Ausbildungs- und Berufsfreiheit, hielten die Mitbestimmung Fordernden die Erfüllung dieser grundrechtlich verbürgten Freiheiten nur dann für möglich, wenn alle drei Statusgruppen an der Hochschulsebstverwaltung mitwirken würden.<sup>155</sup>

Wurden diese Forderungen insbesondere der Studenten und Assistenten zwar von den Professoren energisch zurückgewiesen, so paßte sich die Westdeutsche Rektorenkonferenz der „mächtigen Zeitströmung“<sup>156</sup> mit ihrer EntschlieÙung zu den „Kriterien der quantitativen Repräsentation“ und der darin enthaltenen Forderung der Gruppenuniversität an.<sup>157</sup>

Wenn auch in den Jahren zwischen 1968 und 1973 der Forderung der Studenten und Assistenten nach einer drittelparitätischen Besetzung der Gremien mit Mitgliedern der drei Statusgruppen (Hochschullehrer, Assistenten und Studenten) in der Regel nicht entsprochen wurde,<sup>158</sup> so wurden doch in einigen Bundesländern<sup>159</sup> und deren Hochschulen die Forderungen aufgenommen und vor allem von sozialdemokratischen Landesge-

---

<sup>153</sup> Vgl. Turner (2000), S. 73ff.

<sup>154</sup> Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 210f. So etwa auch 1972 Hamm-Brücher als Staatssekretärin im Bundesbildungsministerium, siehe Turner (2000), S. 82.

<sup>155</sup> Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 211. Siehe dazu ähnlich Bundesassistentenkonferenz (1968), S. 14.

<sup>156</sup> Leuze (1996), S. 862.

<sup>157</sup> Westdeutsche Rektorenkonferenz (1969).

<sup>158</sup> Abweichend insbesondere Hessen, wo die Drittelparität 1970 durch Landesgesetz festgelegt wurde; vgl. Oehler (1989), S. 121.

<sup>159</sup> Z. B. Bremen.

setzgebern bei teilweise harscher Kritik der Union Vorgaben für die Entscheidungsstrukturen an Hochschulen erlassen, die es den beiden Gruppen der Studenten und der Assistenten ermöglichten, gemeinsam die Professoren zu überstimmen und damit Entscheidungen auch gegen deren Willen durchzusetzen.<sup>160</sup> Die Konfliktlinie zwischen den beiden großen Volksparteien CDU und SPD hinsichtlich der Mitbestimmungsregelungen wird an den Aussagen des damaligen hessischen Kultusministers Schütte (SPD) sowie am damaligen Parlamentarischen Staatssekretär im Bundesbildungsministerium Pfeifer (CDU) deutlich. Sah Schütte in der Paritätsforderung die „einzig klare Konzeption einer demokratischen Erneuerung der Universität“, so kritisierte Pfeifer, daß einige sozialdemokratisch geführte Landesregierungen den radikalen Gruppen der Protestbewegung den Zugang zu den Entscheidungsgremien der Hochschulen eröffnet hätten, in dessen Folge die Leistungsfähigkeit und die Freiheit von Forschung und Lehre erheblich bedroht worden sei.<sup>161</sup>

Den Demokratisierungs- und Mitbestimmungsbestrebungen, gefordert insbesondere von den Studenten und Assistenten, betrieben, geplant und teilweise umgesetzt in sehr unterschiedlicher Intensität von den Parteien bzw. den jeweiligen Landesgesetzgebern, wurden durch das „Mitbestimmungsurteil“ des Bundesverfassungsgerichtes von 1973<sup>162</sup> Grenzen gesetzt bzw. die Notwendigkeit der Revision begründet.<sup>163</sup> Nachdem fast 400 niedersächsische Professoren, die sich auch in ihrer bundesweiten Gesamtheit mehrheitlich gegen ihre ‚Entmachtung‘ durch die Mitbestimmung der übrigen Statusgruppen wandten und in der Mitbestimmung nicht-professoraler Gruppen einen Verstoß gegen Artikel 5 Abs. III GG also die Wissenschaftsfreiheit sahen, vor dem Bundesverfassungsgericht gegen diese Mitbestimmung geklagt hatten, entschied das Gericht wie folgt: Zwar hielt es die Organisationsform der Gruppenuniversität grundsätzlich mit den Vorgaben der Verfassung für vereinbar, formulierte aber insofern Grenzen der Mitbestimmung, als daß es in allen zu entscheidenden Fragen, welche die Lehre betreffen, den Professoren ein Recht auf mindestens die Hälfte der Sitze zuschrieb und in allen Fragen der Forschung und Berufung von Hochschullehrern diesen die Mehrheit der Stimmen in den zuständigen Entscheidungsgremien zusicherte.<sup>164</sup> Doch auch trotz dieser durch die Rechtsprechung gesetzten Grenzen war, ausgehend von den energischen Forderungen der nichtprofessoralen Kräfte

---

<sup>160</sup> Vgl. Borowsky (1998) und die Regelungen des niedersächsischen Vorschaltgesetzes in den §1-3 abgedruckt in BVerfGE 35, S. 82-86.

<sup>161</sup> Zitiert nach Turner (2000), S. 81f.

<sup>162</sup> BVerfGE 35, S. 79.

<sup>163</sup> Vgl. Leuze (1996), S. 868.

<sup>164</sup> Vgl. BVerfGE 35, S. 79ff.

und der politischen Unterstützung der gesetzgeberischen Umsetzung durch die sozial-liberale Koalition im Bund, die Mitbestimmung dieser sowie die Organisationsform der Gruppenuniversität (festgelegt im HRG von 1976) Realität geworden.<sup>165</sup> Der Macht des Faktischen mochte dann auch nicht die Koalition aus CDU/CSU und FDP, die 1985 mit der dritten Novelle des HRG zumindest potentiell die Möglichkeit gehabt hätte, die Gruppenuniversität, gegen die sie 1973 und 1976 argumentiert hatte, wieder rückgängig zu machen, etwas entgegenzusetzen. Wie stark diese Macht war, zeigt auch die Aussage von Thieme, einem der schärfsten Gegner von Mitbestimmung und Gruppenuniversität in den 60er und 70er Jahren, der 1986 schrieb: „Ernsthaft zur erwägen ist daher trotz mancher Mängel, die dieser Form anhaften, nur die Gruppenuniversität.“<sup>166</sup> Im folgenden wollte er dann auch nur noch der Frage ihrer Ausgestaltung nachgehen.

An den hier dargestellten Grundsätzen orientiert erfolgte die in den folgenden Punkten darzustellende Hochschulpolitik (I.2.2.2.) und staatliche Steuerung (I.2.2.3.). Aus dem Zusammenwirken der Steuerung einerseits und den Leitbildern und Grundsätzen andererseits werden dann die Folgen der staatlichen Steuerung abgeleitet und bewertet (I.2.2.4.).

### **I.2.2.2. Hochschulpolitische Leitbilder und konkrete Hochschulpolitik**

Faßt man die soeben dargestellten Leitbilder zusammen, läßt sich festhalten, daß unter Beibehaltung der althergebrachten (Humboldt'schen) Identität der Hochschulen eine Hochschulpolitik betrieben wurde/wird, die das Leitbild einer Bildungsexpansion zur Ausweitung der Bildungsbeteiligung mit dem Ziel der Verbesserung der Chancengleichheit und Sicherstellung des Wirtschaftswachstums ebenso verfolgte wie das Leitbild der Einheitlichkeit und Gleichheit der Bildungseinrichtungen gleichen Typs, um die bestmögliche Bildung aller Studenten zu gewährleisten und dem Ziel der Chancengleichheit zu entsprechen bzw. diese zu fördern. Hinzu trat, ausgehend von den massiven Forderungen nicht-professoraler Gruppen, das Leitbild der Demokratisierung, welches sich in der gesetzlichen Festlegung der verfassungsrechtlich nicht notwendigen aber möglichen Organisationsform der ‚Gruppenuniversität‘ für alle staatlichen Hochschulen niederschlug.

Ausgehend von den skizzierten Leitbildern wurde auch abseits der gesellschaftlich nicht konsensfähigen und politisch mehrheitlich nicht gewollten vertikalen Differenzierung der Hochschulen und Studiengänge gleichen Typs nach Qualität eine weitreichende Differenzierung nach Hochschultypen und Studiengängen, die etwa eine klare Unterscheidung

---

<sup>165</sup> Vgl. Leuze (1996); S. 864f. und ähnlich Thieme (1996), S. 828.

<sup>166</sup> Thieme (1986), S. 210f.

nach wissenschaftlichem Niveau der Hochschultypen oder der Studiengänge und Abschlüsse bedeutet hätte, weder qualitativ noch quantitativ konsequent verfolgt und betrieben. Zwar setzte sich in den 60er Jahren mehr und mehr die Überzeugung durch, daß nur eine Neustrukturierung des Hochschulwesens der wachsenden Vielfalt der Motive, Befähigungen und Berufsperspektiven der zunehmenden Zahl der Studierenden gerecht werde und finanzierbar sei, jedoch wurden alle Modelle, die eine Differenzierung nach Hochschultypen oder Studiengängen, sowohl was die Quantität als auch die Intensität der Differenzierung anbelangt, in nennenswertem Umfang hätten verwirklichen können, letztlich nicht konsequent verfolgt und umgesetzt.<sup>167</sup> Sowohl das Modell der (integrierten) Gesamtschule und einer damit verbundenen moderaten intra-institutionellen Differenzierung nach Ausrichtung der Studiengänge, noch die Einführung von gestuften Studiengängen bzw. Kurzzeitstudiengängen an Universitäten, die ebenfalls eine intra-institutionelle Differenzierung bedeutete hätte, wurden nicht nachhaltig politisch verfolgt, in den Universitäten zudem massiv bekämpft und letztlich nicht umgesetzt. Und selbst der in den 70er Jahren erfolgte quantitative Ausbau der Fachhochschulen und die Abgrenzung von Universitäten und Fachhochschulen wurde nicht derart konsequent betrieben, daß die erhoffte Entlastung für die Universitäten hätte eintreten können. Letzteres wird an der heute bestehenden Aufteilung der Studenten auf Universitäten und Fachhochschulen sowie der jeweiligen Ausrichtung der Lehre dieser beiden Hochschultypen deutlich.<sup>168</sup>

Zwar hatte man mehrheitlich vom Studium als eigenständigem ‚Bildungsprozeß‘ zugunsten einer Funktionsbestimmung als ‚wissenschaftliche Berufsausbildung‘ Abschied genommen, doch war man deshalb nicht bereit, dem Wissenschaftsrat, der als Vorreiter einer konsequenten Differenzierung gelten kann,<sup>169</sup> in seinen von 1966 bis 1970 und dann wieder seit 1976 vorgebrachten Forderungen einer universitätsinternen Stufung der Studiengänge zu folgen. Dieser forderte 1966 ein ‚Normalstudium‘, unterteilt in ein straff verschultes Grundstudium, und ein freieres Hauptstudium, das mit einem berufsqualifizierenden Abschluß enden sollte. Daran sollte sich für leistungsfähige Studenten ein

---

<sup>167</sup> Zustimmend Klüver (1983), S. 25.

<sup>168</sup> Deutlich wird die Tatsache, daß eine Entlastung der Universitäten nicht stattgefunden hat vor allem daran, daß heute weniger als 20% der Abiturienten, die ein Studium aufnehmen, dies an einer Fachhochschule tun. So sprach die GEW 1995 von „Verbalausbau“, und der ehemalige Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Neuweiler, merkte mit Hinweis auf das Ausbautempo der Fachhochschulen an, daß diese so erst frühestens 2032 als Regelhochschule gelten könnten. Beide Meinungen zitiert nach Turner (2001), S. 100; vgl. hierzu auch Hödl/Zegelin (1999), S. 112.

<sup>169</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 44.

forschungsorientiertes Aufbaustudium anschließen.<sup>170</sup> 1976 und 1978 forderte er dann die Einführung von stark verschulden Kurzzeitstudiengängen neben den bestehenden universitären Langzeitstudiengängen einerseits und den Studiengängen an Fachhochschulen andererseits.<sup>171</sup> Insbesondere die Professoren und Studenten, die aus jeweils ganz unterschiedlicher Motivation an der Einheit von Forschung und Lehre und am Grundsatz von Bildung durch Wissenschaft festhielten, wandten sich gegen die Einführung nach Dauer und Niveau gestufter Studiengänge an Universitäten.

Die Hochschullehrer und Hochschulrektoren, die sich mehrheitlich gegen die Etablierung von gestuften bzw. Kurzzeitstudiengängen aussprachen, befürchteten eine Polarisierung oder Zweiteilung des Lehrkörpers und einen Verlust von Privilegien, weil eine partielle Aufgabe der Einheit von Forschung und Lehre und die Ausrichtung auf reine Ausbildung in einem bestimmten Bereich der Lehre dem Anspruch auf Selbstverwaltung und Forschung die Legitimationsbasis entzogen hätten.<sup>172</sup> Die Studenten wehrten sich gegen eine Verschulung und sahen durch die partielle Aufgabe des Grundsatzes der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung und Ausrichtung auf die reine Lehre ihr Projekt der ‚kritischen Wissenschaft‘ gefährdet. Schließlich kann festgestellt werden, daß auch für die politischen Entscheidungsträger eine Aufgabe des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre und des Grundsatzes der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung für einen beträchtlichen Teil der Hochschullehre bzw. der Studenten mehrheitlich keine realistische Option darstellte. Dies nicht zuletzt deshalb, weil nicht nur das Festhalten am Grundsatz der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung es verbot, einen beträchtlichen Teil der Studenten in verschulden Kurzzeitstudiengängen auszubilden, sondern auch das herrschende, oben skizzierte Verständnis von Chancengleichheit es als unzulässig erscheinen lies, einem Großteil der Studenten nach einem Kurzstudium den Zugang zur höchsten Stufe der wissenschaftlichen (Aus)Bildung zu verwehren. Im Ergebnis unterblieb damit eine Hochschulstrukturreform nach dem Muster gestufter Studiengänge bzw. Kurzzeitstudiengänge.<sup>173</sup>

---

<sup>170</sup> Vgl. z. B. Wissenschaftsrat (1966), S. 14ff.

<sup>171</sup> Ähnlich Hermanns/Teichler (1982), S. 9; vgl. auch Wissenschaftsrat (1976), S. 4ff. Bestätigt durch die Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots von 1978 (Wissenschaftsrat (1978): Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots, Tübingen).

<sup>172</sup> Vgl. Oehler (1989), S. 138.

<sup>173</sup> So sahen zwar nach einer kontrovers geführten Diskussion zwischen Parteien, Interessenverbänden, Hochschulrektoren, Professoren, Studenten und dem Wissenschaftsrat sowohl das HRG von 1976 als auch alle Landeshochschulgesetze die Möglichkeit von Kurzzeitstudiengängen mit einem berufsqualifizierenden Abschluß nach drei Studienjahren vor, allerdings ohne nennenswerte

Schon größeren Anklang fand das insbesondere um 1970 diskutierte Modell der Gesamthochschule, dem sich auch der Wissenschaftsrat zwischen 1970 und 1976 anschloß.<sup>174</sup> Nach dem Modell der kooperativen Gesamthochschule<sup>175</sup> sollten Hochschulen unterschiedlicher Typen einer Region organisatorisch verbunden werden, gemeinsame Ressourcen nutzen und die Durchlässigkeit von Studiengängen erhöhen. Jedoch war nicht vorgesehen, daß die Studierenden, die auf unterschiedliche Abschlüsse zugehen, auch wenigstens einen Teil der Zeit gemeinsam studieren.<sup>176</sup> Das Modell der integrierten Gesamthochschule<sup>177</sup> sah vor, eine Synthese der Bildungsinhalte von Wissenschafts- und Berufsorientierung bzw. Praxisorientierung zu entwickeln und eine Studienstruktur zu schaffen, in der ein mehr oder minder großer erster Abschnitt des Studiums von Studenten mit Fachhochschul- und mit Hochschulreife gemeinsam absolviert wird.<sup>178</sup>

„Das Modell der integrierten Gesamthochschule [...] war in der Diskussion über die Struktur des Hochschulwesens der Bundesrepublik Deutschland nach 1965 das einzige auf breite hochschulpolitische Akzeptanz stoßende Modell einer moderaten Differenzierung [...]“<sup>179</sup> Tatsächlich sprachen sich um 1970 neben der Mehrheit der Studenten und Assistenten,<sup>180</sup> der WRK, den Parteien SPD und FDP und den Gewerkschaften<sup>181</sup> auch der Wissenschaftsrat sowie die CDU/CSU<sup>182</sup> für die Bildung von Gesamthochschulen aus.<sup>183</sup> Das HRG von 1976 sah die Gesamthochschule als Entwicklungsziel vor.<sup>184</sup>

---

reale Auswirkung (vgl. Oehler (1989), S. 60 sowie Turner (2001), S. 130). Dies änderte sich auch nicht, als die Debatte zu Beginn der 80er Jahre neu aufkam.

<sup>174</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1970). Zustimmend Oehler (1989), S. 108.

<sup>175</sup> Diesem Modell der Gesamthochschule neigte die CDU/CSU mehrheitlich zu. Siehe dazu zustimmend Lüth (1983), S. 40ff.

<sup>176</sup> Vgl. Teichler (1986), S. 105.

<sup>177</sup> Diesem Modell der Gesamthochschule neigten, die SPD und die FDP mehrheitlich zu. Siehe dazu zustimmend Lüth (1983), S. 40ff.

<sup>178</sup> Vgl. Hermanns/Teichler (1982), S. 105. Entweder sollten Studierende mit Fachhochschul- und Hochschulreife bis zu einem ersten Abschluß gemeinsam studieren, auf dem aufbauend dann für einige ein zweiter Abschluß folgt (konsekutiv Modell). Oder es sollte gem. dem (asymmetrischen) Y-Modell eine kürzere Zeit gemeinsam studiert werden, an die sich dann entweder ein (kürzerer) praxisorientierter Ast anschließt oder ein (längerer) wissenschaftsorientierter.

<sup>179</sup> Teichler (1986), S. 107.

<sup>180</sup> Siehe Bundesassistentenkonferenz (1968), S. 18ff.

<sup>181</sup> Siehe dazu Deutscher Gewerkschaftsbund (1973), S. 431.

<sup>182</sup> Selbst die CDU, die ansonsten das Modell der kooperativen Gesamthochschule präferierte, schlug eine Erprobung von integrierten Gesamthochschulen vor (vgl. Lüth (1983), S. 47).

<sup>183</sup> Vgl. Oehler (1989), S. 108 und Turner (2001), S. 94f.

<sup>184</sup> Vgl. Neusel/Teichler (1982), S. 171.

Möglich wurde dieser Konsens deshalb, weil der Terminus Gesamthochschule eine Zustimmung unterschiedlicher Positionen bei divergierenden Zielsetzungen ermöglichte. Im wesentlichen sind zwei Positionen auszumachen. Forderte die Befürwortergruppe um die Bundesassistentenkonferenz (BAK), die WRK, die Gewerkschaften und die SPD die Bildung von integrierten Gesamthochschulen, weil sie „eine Synthese der Ziele von Universität und Fachhochschule und eine Verringerung der Abstände von Institutionen und Bildungsgängen [bzw. die Aufhebung der Hierarchien bei Studienabschlüssen und Hochschularten; Anm. v. H.S.] wünschten“,<sup>185</sup> um dadurch vor allem dem Ziel der Chancengleichheit näher zu kommen,<sup>186</sup> sahen die anderen Befürworter, dem genau entgegengesetzt, in dem Modell der (integrierten) Gesamthochschule eine Chance, die Distanz zwischen Bildungsgängen zu stabilisieren und ein Kurzstudium einzuführen. So beispielsweise der Wissenschaftsrat wie auch die Autoren des Dahrendorf-Plans<sup>187</sup> von 1967 und die Mehrheit innerhalb der CDU/CSU und der FDP.<sup>188</sup> Hinzuweisen gilt es darauf, daß innerhalb dieser letzten Gruppe zwar Einigkeit hinsichtlich des Ziels einer konsequenten Differenzierung bestand, nicht aber darüber, welcher Typ von Gesamthochschule dazu zu wählen sei. CDU/CSU setzten vornehmlich auf die kooperative Gesamthochschule mit von vornherein getrennten Studiengängen, die FDP wollte solche Studiengänge im Rahmen der integrierten Gesamthochschule verwirklicht sehen. Der Dahrendorf-Plan bleibt den beiden soeben genannten Wegen gegenüber indifferent, und der Wissenschaftsrat verfolgte das Ziel einer gestuften und differenzierten integrierten Gesamthochschule.<sup>189</sup>

---

<sup>185</sup> Teichler (1986), S. 108.

<sup>186</sup> Ein institutionelle Differenzierung führe zu einer vertikalen Struktur und dazu, daß die gesellschaftlich Benachteiligten an die rangniederen Institutionen geleitet würden, damit zwar eine Hochschule besuchten, aber ihnen nach wie vor der Zugang zu den höheren Bereichen der tertiären Bildung versagt bliebe. Ausgehend von der Annahme relativ dynamischer Begabung, im Sinne von erheblichen Entwicklungschancen bei vermehrten Bildungsangeboten und vermehrter Bildungsteilnahme, versprach man sich von der Integration der Institutionen im Rahmen einer Gesamthochschule einen Abbau ungleicher Studienchancen, eine Reduzierung der Angebots- und institutionellen Unterschiede und letztlich einen erheblichen Beitrag zur Chancengleichheit (vgl. dazu ähnlich Hermanns/Teichler (1982), S. 13 sowie Neusel/Teichler (1982), S. 172f.).

<sup>187</sup> Dahrendorf stand der Kommission zur Erstellung des als Dahrendorf-Plan bekannt gewordenen Bildungsgesamtplan für Baden-Württemberg vor. In diesem Gesamtplan wurde als Lösung der bestehenden Probleme der Hochschulen in Baden-Württemberg u. a. das Modell der kooperativen Gesamthochschule vorgeschlagen (Kultusministerium Baden-Württemberg (1967)).

<sup>188</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1970) sowie Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg (1967). Zur Gegensätzlichkeit der Ziele zustimmend Lüth (1983), S. 24.

<sup>189</sup> Vgl. zur Zuordnung der Akteure ausführlich und zustimmend Lüth (1983), S. 209.

Letztlich aber stand damit für die erste Befürwortergruppe der Aspekt der Integration im Vordergrund, für die zweite Befürwortergruppe ging es demgegenüber weniger um die Integration als vielmehr um konsequente Differenzierung durch gestufte oder von vornherein getrennte Studiengänge mit Abschlüssen ungleichen Status. Daß es bei den Gesamthochschulen bei einer Sonderform von geringer Anzahl blieb,<sup>190</sup> ist dann im Kern darauf zurückzuführen, daß der vordergründige Konsens, der letztlich nur durch das verbindende Band des Begriffs möglich wurde, zerbrach. Dies vor allem deshalb, weil für die Befürworter aus der letztgenannten Gruppe schon bald nach 1970 zusehends deutlicher wurde, daß die Gesamthochschulen die von ihnen gewünschte ‚Abkühlung von Bildungsmotivationen‘ durch Differenzierung, Kurzzeitstudiengänge und erschwerte Übergänge nicht leisten würden, weil dies eben von der gegenüberliegenden Befürworterseite nicht unterstützt wurde.<sup>191</sup> Die Befürworterseite um die BAK forderte das Modell der Gesamthochschule gerade nicht als ein Vehikel zur hierarchischen Differenzierung, sondern zur Aufhebung solcher Differenzierungen zugunsten einer zwar inhaltlichen Differenzierung der Studiengänge, aber mit Abschlüssen gleichen oder wenigsten angenäherten Status.<sup>192</sup> Nachdem sich die auf Differenzierung und Abschlüsse ungleichen Status setzende Befürwortergruppe daraufhin mehr und mehr von dem Modell der Gesamthochschule abwandte, fehlte diesem Modell der mehrheitliche Rückhalt.<sup>193</sup>

Abseits davon fehlt dem Projekt ‚Gesamthochschule‘ schon von vornherein die Unterstützung der Universitäten (insbesondere der in ihnen tätigen Professoren). Die Bereitschaft vieler Universitätsprofessoren und Rektoren, sich für eine Verschmelzung mit umliegenden Fachhochschulen zu einer integrierten Institution einzusetzen, war vor allem deshalb äußerst gering, weil sie in einem solchen Zusammenschluß mit Fachhochschulen die Gefahr eines Prestige- und Ansehensverlustes der eigenen Institution und Stellung sahen.

Gegen diesen zunehmenden Widerstand und vor dem Hintergrund einer seit 1972 abnehmenden Reformeuphorie einerseits und einer zunehmenden Neigung zur Drosselung der Hochschulexpansion andererseits fehlte vor allem den sozialdemokratischen Landesregierungen der Mut und der Wille, das einstmals von ihnen so gepriesene Reformvorhaben Gesamthochschule konsequent umzusetzen. Damit vergab man die Chance, bei grundsätzlicher Integration der Studiengänge und möglicherweise Gleichrangigkeit der

---

<sup>190</sup> Es entstanden 11 Gesamthochschulen vornehmlich in Nordrhein-Westfalen.

<sup>191</sup> Vgl. Neusel/Teichler (1982), S. 170ff.

<sup>192</sup> Ähnlich Schmidt (1980), S. 182; vgl. dazu auch Bundesassistentenkonferenz (1968), S. 18ff.

<sup>193</sup> Vgl. Teichler (1986), S. 108. Zum Abrücken vom Konzept der Gesamthochschule seit Mitte der 70er Jahre, siehe zustimmend Oehler (1989), S. 110 sowie Schmidt (1980), S. 198ff.

Studienabschlüsse eine moderate intra-institutionelle Differenzierung in Form einer unterschiedlichen Ausrichtung der Studiengänge herzustellen.

So wurden zwischen 1971 und 1974 nur in Hessen eine und in Nordrhein-Westfalen sechs integrierte Gesamthochschulen gegründet. In Bayern wurde lediglich an vier Standorten eine organisatorische Zusammenarbeit ohne curriculare Integration beschlossen. Bei den gegründeten integrierten Gesamthochschulen handelt es sich nicht um Erweiterungen bestehender Universitäten, sondern um Neugründungen durch Zusammenfassung bestehender Hochschulen und Fachhochschulen. Die Integration der Studiengänge erfolgte, außer in Kassel, zumeist über das asymmetrische Y-Modell. Dadurch wurde ein Mittelweg zwischen beiden o. g. Positionen gewählt. Zwar wurden einerseits nicht, wie in Hessen, konsekutive Studiengänge eingeführt, andererseits wurde mit dem asymmetrischen Y-Modell auch die Statusgleichheit der Abschlüsse nicht konsequent verfolgt.<sup>194</sup>

Insgesamt ist eine nüchterne und für die damaligen Reformer wohl enttäuschende Bilanz zu ziehen. Dort wo die Einrichtungen überhaupt noch den Namen Gesamthochschule tragen (an 7 von 11 Standorten) ist die eigentliche Idee deshalb zur Unkenntlichkeit verkommen, weil letztlich vieles darauf angelegt ist, daß die Studenten in den längeren universitären Studiengang gelangen. Dies ist vor allem in den Gesamthochschulen Nordrhein-Westfalens zu beobachten, wo kaum noch Studenten den kürzeren Weg zum FH-Diplom wählen.<sup>195</sup> Die Aufhebung der Diskriminierung von praxisorientierten Studiengängen ist demnach offenbar nicht gelungen.<sup>196</sup>

Letztlich stellt sich die Frage, warum der bereits in der Mitte der 60er Jahre etablierte Fachhochschulsektor gegenüber den Universitäten einerseits nur unscharf hinsichtlich wissenschaftlichem Niveau, Ausrichtung und Ziel abgegrenzt wurde und andererseits auch quantitativ nicht in der Form einen Ausbau erfahren hat, der tatsächlich zu einer erheblichen Entlastung der Universitäten hätte führen können.<sup>197</sup>

---

<sup>194</sup> Zustimmend Lüth (1983), S. 129.

<sup>195</sup> Vgl. Turner (2001), S. 96.

<sup>196</sup> Ähnlich dazu Schmidt (1980), S. 182 f.

<sup>197</sup> Es soll hier freilich nicht geleugnet werden, daß ein beträchtlicher Ausbau des Fachhochschulsektors stattgefunden hat. So hat sich beispielsweise die Zahl der Studienanfänger an den Fachhochschulen 1980 bis 1999 verdoppelt und im Vergleich mit den Universitäten haben die Fachhochschulen zwischen 1980 und 1999 einen stärkeren Anstieg der Studienanfänger zu verzeichnen (71% Steigerung bei Universitäten gegenüber 116% bei Fachhochschulen), doch ist damit insofern keine erhebliche Entlastung der Universitäten verbunden, als daß 1999 weniger als ein Drittel aller Studienanfänger und nur etwa 20% der Abiturienten ein Studium an einer Fachhochschule aufnahmen. Quoten und Steigerungsraten berechnet nach Wissenschaftsrat (2002a), S. 8ff.

Zunächst einmal ist festzuhalten, daß dieser Sektor nicht durch eine Strukturreform der bestehenden Hochschulen, sondern durch Aufwertung von höheren Fachschulen und Ingenieursschulen zu Hochschulen und der Schaffung einer neuen Zugangsregelung in Form der Fachhochschulreife etabliert wurde, um den Forderungen nach praxisbezogener höherer Ausbildung gerecht zu werden.<sup>198</sup> Es handelt sich deshalb von vornherein um einen Sonderfall der Hochschulstrukturreform.<sup>199</sup>

Gemeinhin wird als Ursache für den bis heute nicht erfolgten deutlichen Ausbau die finanzielle Lage von Bund und Ländern sowie die auf Grund schlechter erwarteter Verdienstmöglichkeiten nicht vorhandene Nachfrage der Studenten bzw. die ungebrochene Nachfrage nach universitärer Bildung angegeben.<sup>200</sup> Damit jedoch ist weder eine hinreichende Begründung für den nicht erfolgten Ausbau gegeben, noch für die nicht erfolgte konsequente funktionale Differenzierung des Hochschulsektors in Fachhochschulen und Universitäten.<sup>201</sup> Letztlich nämlich dürften ein weiterer Ausbau der Fachhochschulen (der es diesem Sektor ermöglicht hätte, wenigstens die Hälfte der Studenten aufzunehmen) und eine konsequente Abgrenzung von Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich Ausrichtung, Ziel und Niveau aus ähnlichen Gründen nicht stattgefunden haben, wie die Etablierung gestufter Studiengänge nicht durchgesetzt wurde. Es soll hier denn auch eine andere Begründung als die gewöhnlich vorgebrachte erläutert werden.

Neben dem sowohl im Zusammenhang mit den gestuften Studiengängen ausgemachten als auch hier gültigen Grund, daß eine Aufgabe des Grundsatzes der Einheit von Forschung und Lehre bzw. der wissenschaftlichen (Aus-)Bildung für eine Mehrheit der Studenten nicht gewollt war, treten als Gründe bzw. Ursachen für den unzureichenden Ausbau und die unscharfe Abgrenzung von Fachhochschulen und Universitäten die mit dem Schlagwort der Chancengleichheit verbundenen Aspekte.

Um eine über den erfolgten Ausbau der Fachhochschulen hinausgehende Erweiterung dieses Sektors durchzusetzen, hätte es vor dem Hintergrund begrenzter Mittel und der Feststellung, daß Mittel entweder zum Ausbau des universitären Angebots oder des Angebots der Fachhochschulen verwendet werden können, zu einem Ausbau der Fachhochschulen eines deutlich geringeren Ausbaus der Universitäten bedurft. Das aber wäre nur dann praktisch möglich und opportun gewesen, wenn auch eine Umschichtung von Nachfrage, also von Studenten, erfolgt wäre. Daß eine solche nicht quasi selbständig

---

<sup>198</sup> Zustimmend Neusel/Teichler (1982), S. 170.

<sup>199</sup> So auch Teichler (1986), S. 135.

<sup>200</sup> Beispielhaft Schimank/Winnes (2001), S. 303.

<sup>201</sup> Eine nur geringe funktionale Differenzierung der Fachhochschulen und Universitäten sieht auch Hoffacker (2003), S. 366.

erfolgt ist, erscheint vor dem Hintergrund tendenziell höherer Verdienstmöglichkeiten bei einem Universitätsabschluß kaum verwunderlich.<sup>202</sup> Insbesondere Ortner hat darauf hingewiesen, daß das bloße Vorhandensein einer Differenzierung in Form von Studiengängen an Fachhochschulen als Alternative zu universitären Studiengängen solange nicht dazu führt, daß dieses Angebot angenommen wird, solange der Zugang zu höheren und längeren Ausbildungsgängen möglich ist und auf dem Arbeitsmarkt auch honoriert wird.<sup>203</sup> Dieser Mechanismus überlagert auch die Präferenzen der Studenten hinsichtlich der Art der Lehre. Letzteres wird daran deutlich, daß sich das Verhältnis von Universitäts- zu Fachhochschulstudenten nahezu umgekehrt-proportional zu den Präferenzen der Studenten verhält. Besuchen über zwei Drittel aller Studenten die Universitäten und nur weniger als ein Drittel die Fachhochschulen, so wünschen etwa zwei Drittel aller Studenten ein praxisnahes und verschultes Studium nach Art der Fachhochschulen, aber nur ein Drittel ein frei gestaltbares theoretisches Studium nach Art der Universitäten.<sup>204</sup> Dennoch konnten die Universitäten auf Grund des o. g. durchschlagenden Mechanismus auf eine ungebrochene Nachfrage verweisen und konnte damit ihr Ausbau legitimiert werden. Dabei hält der Staat durch Regelungen im Beamtenrecht, im Hochschulzugangsrecht und zur unterschiedlichen Länge der Studiengänge den paradoxen Kreislauf selbst wesentlich mit aufrecht und verhindert dadurch selbst eine freiwillige Nachfrageverschiebung gem. den eigentlichen Präferenzen der Studienanfänger von den Universitäten auf die Fachhochschulen. Um diesen Kreislauf aufzulösen, hätte es somit einer per Zwang durchzuführenden Umschichtung von Studenten bzw. Nachfrage bedurft; etwa in dem Sinne, daß einem beträchtlichen Anteil der Studienanfänger der Zugang zur Universität verwehrt worden wäre, zur Fachhochschule aber offen geblieben wäre.<sup>205</sup> Und genau letzteres, nämlich einem Großteil der Studenten den Zugang zur höchsten Stufe der Hochschulbildung und zu wissenschaftlicher (Aus-)Bildung zu versagen, war inklusive all seiner Konsequenzen mit dem schon oben genannten, vorherrschenden und auf Chancengleichheit durch Bildungsbeteiligung ausgerichteten Zeitgeist ebenso nicht vereinbar wie mit dem grundsätzlichen Festhalten am Grundsatz der wissenschaftlichen Ausbildung und

---

<sup>202</sup> Hier wirkt sich insbesondere das Laufbahnrecht des öffentlichen Dienstes aus. Danach liegt die Eingangsbesoldung für Fachhochschulabsolventen deutlich unter der für Universitätsabsolventen und bleibt Fachhochschulabsolventen im großen und ganzen der Zugang zum höheren Dienst verwehrt (vgl. Turner (2000), S. 103).

<sup>203</sup> Ortner (1975), S. 28.

<sup>204</sup> Sieh dazu weiter unten mehr, vgl. aber auch Schimank (2001), S. 303.

<sup>205</sup> Andere Vorschläge zielten auf eine Übertragung ganzer Studiengänge (an einigen oder auch an allen Standorten) von den Universitäten auf die Fachhochschulen. So etwa vorgeschlagen für einen Großteil der Studienplätze im Studienfach Rechtswissenschaft.

war auch politisch mehrheitlich nicht gewollt.<sup>206</sup> Darin und nicht in der Finanzknappheit von Bund und Ländern liegt letztlich auch die Begründung für den nicht erfolgten Ausbau der Fachhochschulen. Denn die Finanzmittel, die in den Ausbau der Universitäten geflossen sind, hätten ebensogut in den verstärkten Ausbau von Fachhochschulen investiert werden können.<sup>207</sup>

Ganz im Sinne dieser hier ausgemachten Begründungen für den nicht erfolgten deutlicheren Ausbau der Fachhochschulen hat auch die tatsächlich erfolgte Erweiterung der Fachhochschulen, weniger bei deutlicher Abgrenzung von Fachhochschulen und Universitäten, stattgefunden, als diese vielmehr von beiderseitigen Nivellierungstendenzen geprägt war. So gem. dem HRG von 1976, das zwar nicht die Gleichartigkeit, sondern die Gleichwertigkeit von Fachhochschulen und Universitäten vorsieht, sich ansonsten aber abgrenzender Angaben und einer klaren Definition der unterschiedlichen Bildungsaufträge bis heute enthält und es vielmehr den Ländern überläßt, Forschungsaufgaben für die Fachhochschulen in ihren Hochschulgesetzen zu verankern, die überwiegende Mehrheit der Länder den Fachhochschulen Forschungsaufgaben übertragen. Und um eine reale Durchsetzung der Gleichwertigkeit zu erreichen, sind in den letzten Jahrzehnten außerdem vor allem aus den Fachhochschulen konstant Forderungen vorgebracht und teils umgesetzt worden, die letztlich eine Reduzierung der Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten zum Ziel hatten. Die Forderungen nach Anhebung der Gehälter der Professoren an Fachhochschulen, nach Reduzierung deren Stundendeputate, nach Einführung des Promotionsrechts für Fachhochschulen, nach Aufgabe der Bezeichnung Fachhochschule, nach Zunahme der anwendungsorientierten Forschung an Fachhochschulen und vielem mehr stießen in der Politik vielfach auf offene Ohren.<sup>208</sup> So trachten die Fachhochschulen danach, ihre theoretischen Ausbildungsinhalte zu verstärken und in der Forschung verstärkt tätig zu werden.<sup>209</sup> Im Gegenzug versuchen (bzw. sollen) die Universitäten in Forschung und Lehre den Anforderungen der Praxis Rechnung zu tragen und ist wenigstens in einigen Bereichen eine ‚Verfachhochschulung‘ der Universitäten zu

---

<sup>206</sup> Vgl. zustimmend Turner (2001), S. 102. Vielmehr wurde ganz im Sinne des Gleichwertigkeitsgrundsatzes von Universitäten und Fachhochschulen immer wieder von Bildungspolitikern die Angleichung der Einstiegsbesoldung für Fachhochschulabsolventen an die für Universitätsabsolventen gefordert, um eben dadurch die Attraktivität des Fachhochschulstudiums zu erhöhen, um so ohne Zwang eine Umschichtung von Studenten auf die Fachhochschulen zu erreichen.

<sup>207</sup> Die Feststellung, daß die bereitgestellten Finanzmittel grundsätzlich den durch die erhöhte Nachfrage entstandenen Bedürfnissen nicht entsprachen, bleibt von der Entscheidung, ob diese zum Ausbau von Universitäten oder Fachhochschulen eingesetzt wurden, unbenommen.

<sup>208</sup> Vgl. ähnlich Schimank (2001), S. 304.

<sup>209</sup> Teichler spricht in diesem Zusammenhang von einem „academic drift“ (Teichler (1982), S. 339).

beobachten.<sup>210</sup> Das alles hat letztlich dazu geführt, daß man sich zur Abgrenzung der Fachhochschul- von Universitätslehre solcher Formulierungen wie ‚eher theoretisch ausgerichteter Bildung durch Wissenschaft an den Universitäten‘ und ‚eher praxis- und anwendungsorientierte wissenschaftsbasierte (Aus-)Bildung an den Fachhochschulen‘ bedient, um die unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Hochschultypen überhaupt noch zu erfassen.<sup>211</sup> Mit Schimank/Stölting kann demnach eine Nivellierung der Unterschiede derart festgestellt werden, daß eine zunehmende Akademisierung der Fachhochschullehre einerseits von einer zunehmenden Ausrichtung der Universitätslehre auf Praxis- und Berufstätigkeit andererseits begleitet wurde und wird.<sup>212</sup>

So erfolgte also weniger eine konsequente Abgrenzung hinsichtlich des wissenschaftlichen Niveaus als vielmehr ein unzureichender Ausbau unter dem Grundsatz der ‚Andersartigkeit aber Gleichwertigkeit‘ der Fachhochschulen, wobei zur Herstellung von Gleichwertigkeit zusehends die Andersartigkeit aufgegeben wurde. Wohl nicht zuletzt deshalb ist dieser begrenzte Ausbau im Gegensatz zur Etablierung von gestuften Studiengängen möglich geworden. Zugespitzt kann formuliert werden: Eben weil man echte Gleichwertigkeit durch die unterschiedlichen staatlichen Regelungen schon von vornherein verhinderte, verhinderte man auch eine freiwillige Nachfrageverschiebung zugunsten der Fachhochschulen, womit deren Ausbau unterblieb und mußte (vor dem Hintergrund der geltenden Chancengleichheitsvorstellungen) Gleichwertigkeit durch Aufgabe der Andersartigkeit hergestellt werden. In die Richtung der hier vorgebrachten Argumentation weist auch zaghaft Turner, wenn er formuliert, daß „die Unterschiede nicht sauber herausgearbeitet wurden und vielleicht auch gar nicht herausgearbeitet werden sollten [...]“.“<sup>213</sup> Mit all dem soll freilich nicht geleugnet werden, daß sich in der Bundesrepublik ein Zwei-Typen-System im Hochschulsektor stabil etabliert hat.

Faßt man die Aspekte zusammen, die jeweils als Erklärung dafür ausfindig gemacht werden können, daß die vorgeschlagenen Modelle einer konsequenten Differenzierung nach Studiengängen und/oder Hochschultypen nicht angenommen wurden oder ein Ausbau der bereits vorhandenen nicht vorgenommen wurde, so läßt sich folgendes festhalten: Eine konsequente Differenzierung nach Hochschultypen und Studiengängen wurde deshalb nicht umgesetzt, weil es gemäß dem Leitbild Bildungsexpansi-

---

<sup>210</sup> Ähnlich Morkel (2000a), S. 89.

<sup>211</sup> Ein anderer akrobatischer Bezeichnungsversuch bezeichnet „Forschung und Lehre“ als das Universitätsprinzip und „Lehre und Forschung“ als das Prinzip der Fachhochschulen; vgl. Turner (2001), S. 98.

<sup>212</sup> Vgl. Stölting/Schimank (2001), S. 11.

<sup>213</sup> Turner (2001), S. 99.

on/Chancengleichheit vor dem Hintergrund der auf Chancengleichheit ausgerichteten öffentlichen Meinung einerseits und dem Festhalten am Humboldt'schen Ideal und dem Grundsatz der wissenschaftlichen Ausbildung andererseits nicht opportun erschien, einem Teil der Studenten den Zugang zu einem bestimmten Hochschultyp oder nach einem ersten Abschluß den Zugang zu einem Aufbaustudium zu verwehren oder, noch grundsätzlicher, zu einem System überzugehen, in dem ein Großteil der Studenten keine wissenschaftliche Ausbildung gemäß der Einheit von Forschung Lehre erhält.<sup>214</sup> So wurden zwar „von staatlicher Seite [...] immer Abschlüsse gefordert, die nach Inhalt und Dauer, d. h. also nach Status differenziert waren“, doch die im bestehenden Zwei-Typen-System zur Durchsetzung einer solchen Differenzierung notwendigen Zwangsmaßnahmen wollte und konnte man, der auch an der öffentlichen Meinung ausgerichteten Leitbilder wegen, nicht durchsetzen.

Die Chance, den veränderten Bedingungen gerecht zu werden und gleichzeitig dem Dilemma der widersprüchlichen Leitbilder zu entgehen, wurde mit der Nichtgründung von integrierten Gesamthochschulen vertan. Durch die Reduzierung oder gar Aufhebung der Statusungleichheiten der Abschlüsse (ggf. durch gleiche Studiendauer) und die erhöhte Durchlässigkeit von in Grenzen unterschiedlich ausgerichteten Studiengängen an diesen Institutionen hätte wenigstens die Chance bestanden, entweder ganz ohne Zwang oder durch eine mit dem vorherrschenden Verständnis von Chancengleichheit eher kompatiblen Lenkung der Studenten eine den studentischen Präferenzen im übrigen entsprechende Umschichtung von Nachfrage auf eher praxisbezogene (und doch wissenschaftliche) Studiengänge zu realisieren.<sup>215</sup>

Alle Versuche der Strukturreform waren letztlich von der Abarbeitung an dem Ideal der Einheitlichkeit der Bildungseinrichtungen und der engen Verknüpfung von Forschung und Lehre geprägt. Weder eine Reduzierung der Niveaudifferenzen und eine quantitativ erhebliche aber moderate Differenzierung hinsichtlich der Ausrichtung der Studiengänge im Rahmen von Gesamthochschulen, noch eine Betonung und Durchsetzung von Niveaudifferenzen durch gestufte Studiengänge und/oder Abgrenzung von Universitäten und Fachhochschulen setzte sich durch. Als Leitbild blieb damit die Einheitlichkeit der Bildungseinrichtungen gleichen Typs bei bescheidenen Niveaudifferenzen zwischen den

---

<sup>214</sup> Zustimmend Lüth (1983), S. 145f.

<sup>215</sup> Eine Lenkung der Studienbewerber im Hinblick auf die unterschiedlich ausgerichteten Studiengänge beim Zugang zu den Gesamthochschulen oder innerhalb dieser wäre deshalb besser mit dem Chancengleichheitspostulat in Einklang zu bringen gewesen, weil die Gesamthochschulen angesichts der in ihnen angenäherten unterschiedlich ausgerichteten Studiengänge die Durchlässigkeit glaubhafter hätten in Aussicht stellen können.

Typen.<sup>216</sup> Paradoxerweise hat sich durch die diesem Leitbild folgende Nivellierung der institutionellen Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten und der unterbliebenen Einführung von gestuften Studiengängen eine real existierende Hochschulstruktur herausgebildet, die den Vorstellungen der auf Integration setzenden Befürwortergruppe des Gesamthochschulmodells, also den Vorstellungen der Strukturdebatte, die sich bei oberflächlicher Betrachtung am wenigsten durchgesetzt zu haben scheinen, noch am nächsten kommt.<sup>217</sup>

An dieser Darstellung wird das Zusammenwirken der skizzierten Leitbilder nachhaltig deutlich. Zum einen schloß das grundsätzliche Festhalten am Humboldt'schen Ideal eine konsequente Differenzierung, die für einen Teil der Studenten eine Lehre vorgesehen hätte, die weniger Humboldt'schen Vorstellungen als einer anspruchsvollen Schulbildung nahegekommen wäre, aus. Zum anderen verbot sich dem angesprochen damaligen Zeitgeist und den unter dem Stichwort der Chancengleichheit verfolgten sozialpolitischen Ziele entsprechend eine bewußte vertikale Differenzierung nach Qualitäten ebenso wie eine bewußte Differenzierung nach Hochschultypen und Studiengängen und eine damit verbundene Verweigerung des Zugangs zu bestimmten Studiengängen und Hochschultypen bzw. die fremdbestimmte Zuweisung beträchtlicher Studentengruppen an die Fachhochschulen. Kompatibel mit beiden Leitbildern erschien der weit überwiegenden Mehrheit der hochschulpolitischen Akteure damals jedoch der die deutsche Hochschullandschaft schon bis dato prägende Grundsatz der Einheitlichkeit und Gleichheit. Da durch das Zusammenwirken der Leitbilder neben dem Universitätssektor nur ein kleiner und vage abgegrenzter Fachhochschulsektor entstand sowie eine Differenzierung der universitären Studiengänge nahezu vollständig unterblieb, studieren damit letztlich fast drei Viertel aller Studenten in universitären ‚Normalstudiengängen‘ und gelangt der Grundsatz der einheitlichen Behandlung aller Universitäten zu besonderer Relevanz.

### **1.2.2.3. Staatliche Steuerung des Hochschulsystems**

Im folgenden werden die einzelnen Felder der staatlichen Steuerung der Hochschulen übersichtsartig dargestellt. Dabei werden in erster Linie die Regeln und Vorgaben beschrieben, die bis zur 4. Novelle des HRG im Jahre 1998 bestanden, da sich die staatliche Hochschulsteuerung nur bis zu diesem Zeitpunkt an den skizzierten Leitbildern orientierte und da diese Regelungen als Resultat einer langfristigen historischen Entwicklung, im Gegensatz zu deren Veränderungen seit 1998, als bestimmend für die bestehende Krise

---

<sup>216</sup> Vgl. Teichler (1986), S. 134f.

<sup>217</sup> Zustimmend Teichler (1986), S. 138.

angesehen werden können. Die mit dieser Novelle verbundenen Änderungen werden im zweiten Kapitel dieser Schrift im Kontext neuer Steuerungsansätze analysiert. Aufgabe dieses Unterpunktes ist es, einen Überblick über die rechtlichen Vorgaben und Strukturgegebenheiten des Hochschulsystems zu geben, der zum einen in Verbindung mit den hochschulpolitischen Leitbildern der Auswertung der Folgen der staatlichen Hochschulsteuerung dient, zum anderen greifen sowohl die im zweiten Kapitel erfolgenden Darstellungen zum bestehenden Wettbewerb im Hochschulsystem (II.1.1.) und zum 1998 beschlossenen Pseudowettbewerb (II.1.3.) auf die hier geschilderten ‚Steuerungsrealitäten‘ ebenso zurück wie die in II.2.2. darzustellenden notwendigen Veränderungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs. Dabei kann es sich hier nur um eine skizzenhafte Darstellung der zentralen Regeln, Normen und Realitäten handeln, nicht aber um eine erschöpfende Präsentation der staatlichen Steuerungsbereiche, noch deren jeweils unterschiedliche Entstehungskontexte und Entwicklungen. Den Ausgangspunkt dieser Darstellung bildet die Thematisierung des Verhältnisses von Staat und Hochschule.

**Verhältnis von Staat und Hochschule:** Die bundesrepublikanischen Hochschulen sind fast ausnahmslos Anstalten des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen und unterliegen der Hoheit der Länder, die auch Träger der staatlichen Hochschulen sind. Ihre Einrichtung und Unterhaltung gehört nach deutscher Tradition zu den Aufgaben des Staates. Die Finanzierung der Einrichtungen erfolgt dementsprechend überwiegend aus den Landeshaushalten unter Beteiligung des Bundes bei Hochschulbauten.<sup>218</sup> Die Budgets der Hochschulen wurden zumindest bis 1998 in allen Bundesländern als Titel des allgemeinen Landeshaushalts verwaltet.<sup>219</sup> Die Professoren sind Landesbeamte und nicht an der Hochschule angestellt, an der sie tätig sind. Die Lehre wird unentgeltlich an Studenten abgegeben, die nur in wenigen Fällen von den Hochschulen selbst ausgewählt werden. Die innere Organisation folgt einer Selbstverwaltung. Diese hat sich in ihrer Grundordnung an staatlichen Vorgaben auszurichten und bedarf der staatlichen Genehmigung, so wie auch viele Entscheidungen der Selbstverwaltungsorgane nur mit staatlicher Genehmigung, in vielen Fällen auch unter staatlicher Mitwirkung und nach staatlich vorgegebenen Richtlinien, erfolgen können.<sup>220</sup> Diese Verhältnisse trafen und treffen sowohl auf die Universitäten zu, an denen der Großteil der Studenten eingeschrieben ist, als auch auf die Fachhochschulen.

Ausgangspunkt für die nur holzschnittartig dargestellten Berührungspunkte zwischen

---

<sup>218</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985), S. 9.

<sup>219</sup> Vgl. Schmidt-Schönbein (1998), S. 273.

<sup>220</sup> Vgl. Woll (2000), S. 9f.

Staat und Hochschule bis 1998 ist das Spannungsfeld, in dem sich die Hochschulen seit Humboldts Zeiten bewegen.<sup>221</sup> Die Pole dieser Spannung bilden die staatliche Universitäts- und Hochschulhoheit inklusive Mittelbereitstellung einerseits und die Forschungs-, Lehr- und Lernfreiheit sowie Wissenschaftsfreiheit andererseits.<sup>222</sup> Besondere Bedeutung bei der Positionsbestimmung in diesem Spannungsfeld kommt der Wissenschaftsfreiheit wie auch der Rechtsstellung der Hochschule zu.

Für die Bestimmung der Wissenschaftsfreiheit ist die verfassungsrechtliche Bestimmung des Artikels 5 Abs. 3 GG wesentlich: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Dieser Artikel schützt die forschende und lehrende Person vor fremden Eingriffen auf den Inhalt und die Durchführung ihrer Arbeit. Kann die Wissenschaftsfreiheit im kulturstaatlichen Sinne für die Humboldt'sche Zeit mehr als Schutz gegenüber den Interessen der bürgerlichen Gesellschaft verstanden werden,<sup>223</sup> so wandelte sich die Schutzfunktion in den 50er Jahren vor allem vor dem Hintergrund der NS-Erfahrungen zu einer Protektion gegenüber staatlichen Eingriffen.<sup>224</sup> Angesichts der Mitbestimmungsforderungen, wie sie durch die Studentenbewegung deutlich wurden, und der verstärkten Indienstnahme der Wissenschaft für die Umsetzung gesellschaftlicher Zwecke wandten sich die Hochschulen<sup>225</sup> in den 60er und 70er Jahren wieder an den Staat und verstanden die Wissenschaftsfreiheit verstärkt als Autonomie der Hochschulen im Sinne einer institutionellen Selbstbestimmung und vor allem als Pflicht des Staates, sich schützend und fördernd vor sie und ihre Mitglieder zu stellen.<sup>226</sup>

Die Rechtsstellung der Hochschule bestimmt maßgeblich ihre Position in dem oben aufgezeigten Spannungsfeld. Nach § 58 Abs. 1 Satz 1 HRG sind die Hochschulen, wie erwähnt, Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Weiterhin wird ihnen in diesem Paragraphen das Recht auf Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze zugestanden.<sup>227</sup> Mit dieser Doppelnatur erfahren die Pole der staatlichen Uni-

---

<sup>221</sup> Vgl. Klein (1996), S. 239.

<sup>222</sup> So auch Teichler (2002), S. 356.

<sup>223</sup> Oben wurde dargelegt, daß für Humboldt die Gefahr für die Wissenschaft unter der Voraussetzung eines kulturstaatlich handelnden Staates weniger von diesem als von der bürgerlichen Gesellschaft ausging.

<sup>224</sup> Vgl. Turner (2000), S. 215 und Hödl/Zegelin (1999), S. 135. So auch Teichler (2002), S. 356.

<sup>225</sup> Im wesentlichen wohl die Professorenschaft.

<sup>226</sup> Die Rechtsprechung des BVerfG teilte diese Ansicht in ihrem Urteil zur Mitbestimmung (vgl. BVerfGE 35, S. 115). Mehr zu Wissenschaftsfreiheit, Autonomie und ihrem Verhältnis, siehe unter II.2.2.

<sup>227</sup> § 58, Abs. 1, Satz 1 HRG.

versitätshoheit einerseits und der Wissenschaftsfreiheit andererseits eine Konkretisierung. Die Charakterisierung als Körperschaft des öffentlichen Rechts ermöglicht den Hochschulen die (akademische) Selbstverwaltung in den Bereichen, die unmittelbar mit der Forschung und Lehre verbunden sind, um damit eine Gewährleistung der Wissenschaftsfreiheit aus Artikel 5 Abs. 3 GG zu ermöglichen. In diesen Bereichen führt der Staat lediglich eine Rechtsaufsichtsfunktion<sup>228</sup> aus.<sup>229</sup> Die Bereiche, in denen der Staat als Financier und Anstaltsherr<sup>230</sup> auftritt und die nicht direkt den Inhalt und die Methoden von Forschung und Lehre berühren, standen und stehen in der Mehrheit der Bundesländer hingegen auch weiterhin unter der weiterreichenden Organisationsgewalt bzw. der Fachaufsicht<sup>231</sup> des Staates.<sup>232</sup> Zu diesen sind vor allem die Wirtschafts-, Finanz-, und Personalangelegenheiten zu zählen.<sup>233</sup> Dabei ist darauf hinzuweisen, daß eine eindeutige Abgrenzung des Spektrums der Selbstverwaltungsangelegenheiten kaum möglich ist, „da kaum Angelegenheiten ausgemacht werden können, die ausschließlich wissenschaftliche oder allein staatliche Interessen berühren.“<sup>234</sup> Dieser Erkenntnis sollte auch die Einführung der Einheitsverwaltung der Hochschulen Rechnung tragen, die der Hochschule sowohl die Erledigung der akademischen wie auch der staatlichen Aufgaben überantwortete. Prägte bis zum Ende des zweiten Weltkriegs der Dualismus zwischen der Rektoratsverwaltung einerseits, zuständig für die akademischen Angelegenheiten, und der staatlichen Kuratorialverwaltung andererseits, zuständig für die staatlichen Angelegenheiten der Wirtschafts-, Personal-, und Haushaltsverwaltung, das Bild, so trat in den 60er und 70er Jahren mit der Einheitsverwaltung (Kanzlerverfassung) ein universitärer Kanzler an

---

<sup>228</sup> Rechtsaufsicht fragt danach, ob objektives Recht verletzt ist, stellt also eine Rechtskontrolle dar; vgl. Tomerius (1998), S. 109.

<sup>229</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 84f.

<sup>230</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 84.

<sup>231</sup> Unter Fachaufsicht ist diejenige Aufsicht zu verstehen, die sich sowohl auf die Rechtmäßigkeit als auch auf die Zweckmäßigkeit der Maßnahmen bezieht; vgl. Tomerius (1998), S. 109.

<sup>232</sup> Vgl. Reich (1999), S. 376ff.; Alewell (1993), S. 67.

<sup>233</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 137. Angesichts der hier genannten Rechtsstellung, die durch wissenschaftliche Selbstverwaltung einerseits und staatliche Universitätshoheit andererseits gekennzeichnet ist, wird das deutsche Hochschulsystem in das inzwischen berühmte und häufig zitierte „Triangle“ von Burton Clark als analytisches Modell zur Erforschung der Bedeutung von hochschulpolitischen Regulierungsstrukturen in die Ecke ‚Staat‘ mit Hang zur ‚wissenschaftlichen Oligarchie‘ eingeordnet. ‚Staat‘, ‚wissenschaftliche Oligarchie‘ und ‚Markt‘ bilden die Eckpunkte des 1983 von Clark entworfenen Dreiecks. Aktuelle Hinweise auf das Modell von Clark finden sich beispielsweise bei Braun (2001), S. 247f; Hornborstel (2001), S. 139 oder Goedegebuure/Kaiser/Maassen/de Weert (1993), S. 9ff.

<sup>234</sup> Tomerius (1998), S. 130. Zustimmend Brinckmann (1998), S. 68f.

die Stelle des staatlichen Kurators, der nicht eine Instanz oder Behörde neben der akademischen darstellt, sondern der Hochschulleitung zuzurechnen ist. Damit ist „der Minister mit seinem Weisungsrecht in Fragen der Wirtschaftsverwaltung in die Universität mit hineingewachsen.“<sup>235</sup>

Allerdings lassen die im folgenden darzustellenden einzelnen Steuerungsfelder wie auch die kurze Zusammenfassung der Verhältnisse zu Beginn dieses Punktes erkennen, daß der Staat eine exzessive Interpretation und Ausweitung seiner Aufgaben und Zuständigkeiten vorgenommen hat.<sup>236</sup> So hat er sich in den Bereichen der Selbstverwaltung mit der reinen Rechtmäßigkeitskontrolle nicht zufrieden gegeben, sondern diese de facto mittels staatlicher Rechtsetzung und daraus folgender Einengung der akademischen Selbstverwaltung zu einem fachlichen Steuerungsinstrument umgewandelt.<sup>237</sup> Zudem hat, wie weiter unten zu sehen sein wird, der Gesetzgeber die Wirtschafts-, Finanz-, Haushalts- und Personalangelegenheiten, die bis 1998 von § 59 Abs. 2 HRG als staatliche Angelegenheiten benannt wurden, als Bereiche der Fachaufsicht einer detaillierten staatlichen Feinsteuerung unterworfen.<sup>238</sup> Diese Ausweitung der staatlichen Steuerung findet ihre Begründung in den Leitbildern der Hochschulpolitik.<sup>239</sup> Die drastische Ausdehnung von Aufgaben und Funktionen der Wissenschaft machte einen erhöhten Mitteleinsatz ebenso notwendig, wie die Leistungen des Hochschulsystems von immer größerer Bedeutung wurden. Zur Kontrolle seiner eingesetzten Mittel und zur Rationalisierung der (Aus-)Bildungsprozesse, um die gesteckten Ziele und geforderten Leistungen zu erreichen, setzte der Staat auf eine detaillierte Regulierung, Bürokratisierung, Justizialisierung und schließlich auf eine Zentralisierung der hochschulpolitischen Entscheidungen.<sup>240</sup>

---

<sup>235</sup> Thieme (1996), S. 830.

<sup>236</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 350.

<sup>237</sup> Vgl. Tomerius (1998), S. 97.

<sup>238</sup> Vgl. Tomerius (1998), S. 99. In diesem Zusammenhang stellt Schuster fest, daß die allgemeine Verwaltung der Hochschulen mehr oder minder durch gesetzliche Normierungen, Vorgaben und Verordnungen vorgeprägt ist. Schuster (1996), S. 857f.

Brinckmann stellt richtigerweise fest, daß insbesondere durch die zweite geschilderte Tendenz die Ausbildung einer professionellen Hochschulleitung mit der Einheitsverwaltung als Kernstück unterlaufen wurde. Dies deshalb, weil die Steuerungsinstrumente der kuratorialen Verwaltung in ganz überwiegendem Maße nicht auf die neue Leitung der Universität übergingen, sondern an den Staat gingen bzw. bei ihm verblieben; vgl. Brinckmann (1998), S. 55.

<sup>239</sup> Siehe dazu I.2.2.3.

<sup>240</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 70ff. sowie zu den einzelnen Tendenzen Hödl/Zegelin (1999), S. 138ff.

Da die Hochschulangelegenheiten bis auf die Rahmengesetzgebung Ländersache sind, unterscheiden sich die Regelungen der nachfolgenden Steuerungsfelder teilweise erheblich zwischen den Ländern. Es sollen im folgenden vornehmlich die im HRG bundeseinheitlich geregelten Angelegenheiten angesprochen werden.<sup>241</sup> Dabei steht die Beschreibung der staatlichen Steuerung vor folgender Herausforderung: Einerseits sollen zwar die Verhältnisse vor 1998 dargestellt werden, andererseits kann in vielen Regelungsbereichen deshalb nicht in der Vergangenheit geschrieben werden, weil dadurch der falsche Eindruck entstünde, in diesen habe sich eine deutliche Veränderung ergeben, obwohl davon nicht gesprochen werden kann. Diese Problematik verstärkt sich dadurch, daß sich die Umsetzung der HRG-Novellen von 1998 und 2002 in den Landeshochschulgesetzen und deren Anpassung in unterschiedlichen Stadien befindet und zudem in unterschiedlicher Art und Weise stattgefunden hat und deshalb selbst in den Bereichen, in denen die HRG-Novellen formale Änderungen bewirkt haben, nicht einheitlich davon ausgegangen werden kann, daß diese bereits Niederschlag in der Realität an den Hochschulen gefunden haben. Um falschen Eindrücken vorzubeugen, wird daher im folgenden zum einen dann in der Gegenwart geschrieben, wenn keine Veränderung gegenüber der Zeit vor 1998 auszumachen ist, und werden zum anderen mehrmals Hinweise darauf gegeben, inwieweit sich seit 1998 bzw. 2002 Veränderungen der Realität an den Hochschulen ergeben haben, obwohl die Kennzeichnung dieser Veränderungen nicht genuiner Zweck dieses Abschnitts ist.

**Hochschulzugang:** Orientierte sich der Staat die ersten Jahre der Bildungsexpansion vornehmlich an der Nachfrage nach Studienplätzen, so wurde dieser Planungsansatz Anfang der 70er Jahre mehr und mehr von einer Bedarfsplanung abgelöst. Eine reine Orientierung am Bedarf wurde jedoch vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG) in seinem Numerus clausus-Urteil von 1972 für verfassungswidrig erklärt.<sup>242</sup> Das Gericht leitete eine Pflicht von Bund und Ländern ab, einen an der Nachfrage orientierten Ausbau der Hochschulen zu betreiben. Jedoch wurde ausgeschlossen, daß für jeden Bewerber zu

---

<sup>241</sup> Wobei es dabei nur um einen Rahmen gehen kann. Denn wie es schon der Name verrät, gibt auch das HRG Richtlinien vor, die individuell von den Ländern und in dritter Ebene von den Hochschulen ausgestaltet werden können. Daß dieser Gestaltungsspielraum der Länder teilweise erheblich durch bundesheitliche Koordinationen, nicht zuletzt der Kultusministerkonferenz, aufgehoben wird, soll an gegebener Stelle deutlich gemacht werden (siehe dazu den Punkt Studienprogramme in diesem Abschnitt). Zum Verhältnis von Bund und Ländern in der Hochschulpolitik ausführlich Oehler (2000), S. 248-251.

<sup>242</sup> Siehe dazu BVerfGE 33, S. 303ff; vgl. auch Teichler (2002), S. 354 und Hödl/Zegelin (1999), S. 92.

jeder Zeit der gewünschte Studienplatz zur Verfügung zu stellen sei.<sup>243</sup> Dieser Entscheidung gemäß regelt das HRG die Zulassung zum Studium in seinem zweiten Kapitel. Mit dem Erwerb des Abiturs als allgemeine Hochschulreife ist eine Hochschulzugangsberechtigung verbunden. Bis auf wenige Ausnahmen geht damit ein Recht auf Teilhabe am staatlich bereitgestellten Studienangebot, also das Recht, das Studium jedes Faches an jeder Hochschule aufzunehmen, einher.<sup>244</sup> Es handelt sich demnach beim Abitur um eine Hochschulzugangsberechtigung.

Nun stellt sich die Frage, wie das Problem gelöst wird, welches dann entsteht, wenn die Hochschulen insgesamt oder jeweils einzeln ihr Angebot nicht zeitnah an die schwankende (steigende) Nachfrage anpassen und nicht grenzenlos Studienbewerber aufnehmen können, letztere aber ein Anrecht auf ein Studium jedes Faches an jedem Ort haben? Wieviele Studienbewerber eine Hochschule in einem spezifischen Fach aufnehmen muß, richtet sich nach ihren Ressourcen in Form von Personalstellen und deren Lehrverpflichtung, aus denen nach einheitlichen und gem. § 29 Abs. 1 HRG festzulegenden Curricularnormwerten die (Aufnahme-)Kapazitäten der jeweiligen Hochschule in dem spezifischen Studiengang berechnet werden.<sup>245</sup> In der bundeseinheitlichen Kapazitätsverordnung heißt es: „Der Curricularnormwert bestimmt den in Deputatstunden gemessenen Aufwand aller beteiligten Lehreinheiten, der für die ordnungsgemäße Ausbildung einer Studentin oder eines Studenten in dem jeweiligen Studiengang erforderlich ist. Bei der Berechnung der jährlichen Aufnahmekapazität sind die [...] Curricularnormwerte anzuwenden.“<sup>246</sup>

Ganz im Sinne des Leitbildes von der ‚Einheitlichkeit der Hochschulen‘ und resultierend aus dem studentischen Recht auf Teilhabe am staatlich bereitgestellten Studienangebot ist den Hochschulen eine Differenzierung über unterschiedliche Betreuungsrelationen untersagt. Ganz konkret ist ihnen damit die Möglichkeit, die Ausbildungsqualität zu erhöhen, indem sie bei unverändertem Personal- und Mittelbestand weniger Studenten aufnehmen oder mit mehr Personal die gleiche Menge an Studenten aufnehmen, zumindest dann verwehrt, wenn diese Strategie zur Ablehnung von Studienbewerbern führt, obwohl nach der staatlich einheitlichen Kapazitätsberechnung Ausbildungskapazitäten für die Abgelehnten bestehen. Die Verwaltungsgerichte bezeichnen diese Strategie bei Klage von

---

<sup>243</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 92.

<sup>244</sup> Vgl. Frackmann/de Weert (1993), S. 71.

<sup>245</sup> Zur Berechnung der Hochschulkapazitäten, siehe auch Behrens (1996a), S. 94f.

<sup>246</sup> Siehe Verordnung über die Kapazitätsermittlung, die Curricularnormwerte und die Festsetzung von Zulassungszahlen (Kapazitätsverordnung - KapVO), § 13 Abs. 1.

Bewerbern auf Aufnahme als ‚unzulässige Niveaupflege‘ der jeweiligen Hochschule.<sup>247</sup>

So ist die Durchführung von Hochschuleingangsprüfungen zur Auswahl ihrer Studenten mit der Möglichkeit, Bewerber abzulehnen, den Hochschulen zumindest dann nicht gestattet, wenn die durch einheitliche Curricularnormwerte je Studiengang zu berechnende mögliche Aufnahmekapazität der Hochschule größer ist als die Nachfrage in diesem Studiengang an der spezifischen Hochschule.

In Anlehnung an die Entscheidung des BVerfG von 1972 wurde für die Fächer, in denen der bundesweite Bedarf die Anzahl der bundesweit verfügbaren Studienplätze überschreitet, die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) gegründet.<sup>248</sup> Auf der Basis der ermittelten gesamten Ausbildungskapazitäten in einem Studienfach wird aus der Relation zur gesamten Nachfrage entschieden, ob in dem jeweiligen Studienfach eine zentrale Vergabe durch die ZVS nach Abiturnote, Wartezeit und sozialen Kriterien erfolgt oder nicht.<sup>249</sup> Auf die einzelnen Bestimmungen der §§ 31 bis 34 HRG zur Vergabepraxis der ZVS soll hier nicht näher eingegangen werden.

Im Kontext der Kapazitätsberechnung sei hier noch angemerkt, daß der Beschluß von Bund und Ländern zur Offenhaltung der Hochschulen von 1977 auf der Annahme beruht, daß es sich bei dem erwarteten Anstieg der Studienanfänger in den 80er Jahren um ein temporäres demographisches Phänomen handeln würde, zu dessen Bewältigung kein Ausbau der Hochschulen nötig sei. Vielmehr wurde den Hochschulen zur Bewältigung der Nachfrage auf der Basis der berechneten Kapazitätswerte eine „Überlastquote“<sup>250</sup> auferlegt.<sup>251</sup>

Für die Hochschulzugangsregelung in der Bundesrepublik gelten damit folgende Grundsätze: Grundsätzlich erfolgt entweder die auswahlfreie Einschreibung an der Hochschule oder die Zuteilung der Studenten an die Hochschulen durch die ZVS auf der Basis von Kriterien wie Wartezeit, Abiturnote und soziale Aspekte (so bis 1998). In den Studienfächern, in denen an der spezifischen Hochschule die Nachfrage das Angebot übersteigt, bundesweit aber der Nachfrage entsprechend ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen, erfolgt an der betreffenden Hochschule eine Zuordnung von Plätzen und Bewerber-

---

<sup>247</sup> Vgl. Oppermann in Melzer/Casper (2001), S. 166.

<sup>248</sup> Vgl. Turner (2000), S. 19f.

<sup>249</sup> Vgl. Müller-Böling (2001a). Daß die ZVS diese grundsätzlich gültige Regelung zusehends aufweicht und auch solche Studiengänge verwaltet, in denen die Nachfrage nicht größer als das Angebot ist, soll hier nur am Rande erwähnt werden.

<sup>250</sup> Hödl/Zegelin (1999), S. 93.

<sup>251</sup> Vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 248.

bern über die Abiturnote und die Wartezeit. Eine individuelle Auswahl durch Aufnahmeprüfungen u. ä. ist den Hochschulen auch in diesen Fällen (zumindest bis 1998) nicht gestattet.

Damit läßt sich für diesen Bereich festhalten, daß den Hochschulen bei der Aufnahme ihrer Studenten fast ausschließlich ein reiner Empfängerstatus zukam und bis heute zukommt. Seit 1998 haben sich kleinere Veränderungen im Bereich des Hochschulzugangs ergeben, welche die hier dargestellten Grundsätze im Kern aber unverändert bestehen lassen. Diese geringfügigen Modifikationen wurden hier nicht berücksichtigt, weil es in diesem Bereich um die Steuerung der Hochschulen bis 1998 gehen soll. Sie werden aber im weiteren Verlauf der Arbeit diskutiert.

**Studienprogramme und Prüfungen:** Der § 60 des HRG schrieb bis zu seinem Wegfall 1998 die Zusammenarbeit von Land und Hochschule bei der Gestaltung akademischer Prüfungs- und Studienordnungen vor. Vor 1998 bedurften die von den Hochschulen als Satzungen erlassenen akademischen Prüfungsordnungen der Genehmigung durch die Landesbehörde (§ 16 HRG vor der 4. Novelle des HRG von 1998). Seither sieht das HRG in § 16 eine Genehmigung durch die ‚durch Landesrecht bestimmte Stelle‘ vor. Bundeseinheitliche Rahmenordnungen, auf deren Basis eine Genehmigung erfolgt, wurden und werden gem. § 9 HRG, nach dem die ‚Gleichwertigkeit einander entsprechender Studiengänge‘ zu gewährleisten ist, zwischen Vertretern von Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie Vertretern der Fakultätentage bundeseinheitlich abgestimmt.<sup>252</sup> Innerhalb der Hochschulen „fällt den Fakultäten/Fachbereichen gegenüber den für die gesamte Hochschule verantwortlichen Organen bei Fachfragen der Gestaltung von Hochschulprüfungs- und Studienordnungen ein bestimmender Einfluß zu; bei der Festlegung des Lehrangebots geben sie den Ausschlag.“<sup>253</sup> Für den Erlaß oder die Veränderung einer akademischen Prüfungsordnung vor 1998 berechnet Alewell in seiner Studie 25 Verfahrensschritte.<sup>254</sup> Der Erlaß staatlicher Prüfungsordnungen, etwa für Mediziner, Juristen und Lehrer, ist durch Bundes- und/oder Landesrecht bzw. Rechtsverordnungen

---

<sup>252</sup> Vgl. Alewell (1993), S. 99. Siehe dazu die von der HRK und der KMK 2000 beschlossene Musterrahmenordnung für die Diplomprüfungsordnungen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (2000)) sowie als ein Beispiel einer Rahmenordnung für einen bestimmten Studiengang die 2002 beschlossene Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Fach Politikwissenschaft (Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (2002)).

<sup>253</sup> Karpen (1996), S. 661.

<sup>254</sup> Vgl. Alewell (1993), S. 100.

geregelt. Die Hochschulen wurden und werden an der Ausarbeitung in aller Regel beteiligt, obwohl der 1998 weggefallene § 60 HRG eine Zusammenarbeit zwischen Land und Hochschulen nur für akademische Prüfungsordnungen vorschrieb.

Das Recht zum Erlaß von Studienordnungen wurde bis 1998 in § 11 Abs. 1 HRG den Hochschulen zugeschrieben.<sup>255</sup> Sie mußten aber in jedem Fall den staatlichen Stellen angezeigt werden.<sup>256</sup> Seitdem sieht das HRG keine Regelungen zur Aufstellung und zum Erlaß von Studienordnungen vor, sondern überweist die Regelung des Studiums im Rahmen und mit Blick auf die Prüfungsordnung den Hochschulen und ihren Fachbereichen. So kam und kommt den Hochschulen auch im Bereich der Gestaltung von Studienprogrammen und Prüfungsangelegenheiten keine umfassende Gestaltungsfreiheit zu.<sup>257</sup>

**Hochschulorganisation und Entscheidungsstrukturen:** Die organisatorische Struktur der Hochschule wird vom Ministerium genehmigt.<sup>258</sup> Entscheidungsstrukturen waren bzw. sind durch Ländergesetze geregelt, die sich nach dem bundeseinheitlichen Rahmengesetz richten.<sup>259</sup> Nach diesem Rahmengesetz war bis 1998 in § 59 Abs. 3 eine Einheitsverwaltung vorgesehen.<sup>260</sup> Bis zu deren Wegfall 1998 wurde in den §§ 61 bis 66 HRG die bundeseinheitliche Hochschulorganisationsstruktur umfassend geregelt.<sup>261</sup> Für die Leitungsorgane der Einheitsverwaltung waren danach vier Varianten vorgesehen, nämlich die Rektorats- und die Präsidialverfassung, jeweils in der Individual- und Kollegialvariante.<sup>262</sup> Die Entscheidung für eines der Modelle sowie dessen Ausgestaltung oblag dem Landesgesetzgeber.<sup>263</sup> In allen vier Varianten blieb der leitende Verwaltungsbeamte der Universität, auch heute noch oft als Kanzler bezeichnet, integriert.<sup>264</sup> Der Präsident bzw. Rektor wurde und wird zwar in den Hochschulen der meisten Bundesländer auch heute

---

<sup>255</sup> Kritisch dazu Hödl/Zegelin (1999), S. 145.

<sup>256</sup> Zustimmend Karpen (1996), S. 661.

<sup>257</sup> So hat der Stifterverband in seiner hier schon mehrmals genannten Studie herausgearbeitet, daß in nur zwei Bundesländern den Hochschulen eine weitgehende Gestaltungsfreiheit zukommt, in allen anderen Ländern haben die Behörden in diesem Bereich einen maßgeblichen Einfluß auch nach den HRG-Novellen behalten; vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 24f.

<sup>258</sup> § 58 Abs. 2 HRG.

<sup>259</sup> Vgl. Brinckmann (1998), S. 61f.

<sup>260</sup> Vgl. Müller-Böling (1997), S. 6.

<sup>261</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 146.

<sup>262</sup> Vgl. Frackmann/deWeert (1993), S. 83.

<sup>263</sup> Vgl. Schuster (1996), S. 848.

<sup>264</sup> Vgl. Schuster (1996), S. 851 und Thieme (1996), S. 832f.

noch von der Hochschule gewählt, bedurfte jedoch bis 1998 in allen Bundesländern der Ernennung durch das Ministerium. Idealtypisch sah das HRG bis 1998 vor, daß Hochschulentscheidungen vom Senat und Fachbereichsentscheidungen vom Fachbereichsrat zu treffen sind.<sup>265</sup> Die Landesregierungen bzw. Wissenschaftsministerien verfügten bis 1998 in allen Bundesländern und verfügen auch heute in der Mehrheit der Bundesländer über die Entscheidungsgewalt zur Einrichtung und Auflösung organisatorischer Einheiten innerhalb der Hochschulen.<sup>266</sup>

Neben detaillierten Vorgaben zur Organisationsstruktur regelte das HRG bis 1998 in den §§ 37 und 38 HRG die Zusammensetzung der Organe, deren Entscheidungsfindung, die Mitwirkungsrechte der einzelnen Gruppen sowie die Gruppenzugehörigkeit der einzelnen Hochschulmitglieder und schrieb bzw. schreibt (angesichts des Bestands von § 37 HRG auch nach 1998) damit das organisatorische System der ‚Gruppenuniversität‘ vor.<sup>267</sup> Über die o. g. Mitbestimmungsbegrenzung der nicht-professoralen Gruppen durch den BVerfGE von 1973 gingen die Regelungen des HRG insofern hinaus, als daß dieses bis 1998 in § 38 die Klausel der Mehrheit in der Mehrheit festschrieb. Danach war zur Entscheidung bestimmter Angelegenheiten nicht nur die Mehrheit der Stimmen des jeweiligen Entscheidungsgremiums notwendig, sondern zudem auch die Mehrheit der Stimmen der in diesem Gremium stimmberechtigten Professoren.

So läßt sich festhalten, daß die Hochschulen zwar das Recht besaßen und weiterhin besitzen, sich Grundordnungen zu geben und damit die Gesamtorganisation, die Tätigkeit und Zusammensetzung der Hochschulorgane zu regeln. Damit jedoch war bis zur 4. HRG-Novelle von 1998 und ist auch danach keine umfassende Organisationsautonomie der Hochschule verbunden, denn die Grundordnungen hatten bis 1998 einem streng vorgegeben bundeseinheitlichen Muster zu folgen, unterliegen auch seither weiterhin landesrechtlichen Vorgaben und waren bzw. sind auch heute in fast allen Ländern von der zuständigen Landesbehörde zu genehmigen.

**Personalangelegenheiten:** Zu den staatlichen Aufgaben, in denen der Staat eine weitreichende Organisationsgewalt und Fachaufsicht ausübt, gehören auch die Personalangelegenheiten. Die Professoren sind Beamte des Landes. Ihr Dienstherr war nicht und ist in aller Regel auch heute nicht die Hochschule, an der sie tätig sind, sondern das Wissen-

---

<sup>265</sup> Vgl. Frackmann/deWeert (1993), S. 83.

<sup>266</sup> Zum aktuellen Stand der Landeshochschulgesetze im Bereich der Einrichtungspflicht bis Mai 2002 vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 21.

<sup>267</sup> Vgl. Müller-Böling (1997), S. 7 und Hoffacker (2000), S. 48.

schaftsministerium des jeweiligen Landes.<sup>268</sup> Durch die oben erwähnte Verankerung im staatlichen Budget werden die Stellen den Hochschulen nach Anzahl, Art, Zuordnung nach Fächern und Dotierung zugewiesen.<sup>269</sup> Die Stellen unterliegen den beamtenrechtlichen Besoldungsregeln und den tarifvertraglichen Vorschriften des Bundesangestelltentarifs (BAT).<sup>270</sup> Das HRG regelt in seinem zweiten Abschnitt des dritten Kapitels die Struktur des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals, die dienstrechtlichen Stellungen, die Einstellungsvoraussetzungen und in Verbindung mit den Landeshochschulgesetzen auch den Ablauf des Berufungsverfahrens.<sup>271</sup> Da die endgültige Entscheidung über die Berufung im Landesministerium gefällt wurde und in fast allen Bundesländern noch heute gefällt wird, haben die Hochschulen ein Vorschlagsrecht, aber keine Entscheidungsgewalt.<sup>272</sup> Auch der Weg bis zur Vorlage einer Vorschlagsliste beim Ministerium ist durch vielfältige Regelungen vorgegeben. So hat Alewell in seiner Studie zur Hochschulautonomie für die Besetzung einer freien Professorenstelle nicht weniger als 25 Verfahrensschritte berechnet.<sup>273</sup> Stichwortartig erwähnt werden sollen an dieser Stelle noch einige weitere Regelungen der Personalbewirtschaftung. Zum einen existierten zwischen den Ländern abgesprochene standardisierte Berufungs- und Bleibezulagen. Ferner unterlagen bzw. unterliegen Berufungen den Vorgaben von Berufungsaltersgrenzen, Berufungssperrfristen,<sup>274</sup> Hausberufungsverboten<sup>275</sup> und Stellenobergrenzen. Letzte-

---

<sup>268</sup> Vgl. Bonde (2000a), S. 17. Zum aktuellen Stand der Landeshochschulgesetze (Gesetze berücksichtigt bis Mai 2002) im Bereich Diensttherrenfähigkeit der Hochschulen, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 13ff.

<sup>269</sup> Vgl. Alewell (1993), S. 15.

<sup>270</sup> Vgl. Müller-Böling (1997), S. 7.

<sup>271</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (2001), S. 10ff.

<sup>272</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 212. Zum aktuellen Stand der Landeshochschulgesetze (Gesetze berücksichtigt bis Mai 2002) im Bereich Berufungsangelegenheiten, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 13ff.

<sup>273</sup> Alewell (1993), S. 95.

<sup>274</sup> Siehe dazu Kultusministerkonferenz (2002).

<sup>275</sup> Hausberufungsverbot meint, daß eine Erstberufung dann nicht an die Hochschule erfolgen darf, an der Juniorprofessoren promoviert haben, wenn diese nicht nach der Promotion an anderen Standorten tätig gewesen sind. Gleiches gilt für an der berufenden Hochschule tätige wissenschaftliche Mitarbeiter (Vgl. § 45 Abs. II Satz 2 und 3 HRG). Berufungssperrfristen legen einen Zeitraum nach einer Berufung fest, in dem kein weiterer Ruf erfolgen soll (vgl. Vereinbarung der KMK über die Besetzung von Professorenstellen an Hochschulen vom 10.11.1978 in der Fassung vom 15.08.2002). Berufungsaltersgrenzen bestimmen Erstberufungsobergrenzen und setzen zudem eine Altersgrenze fest, ab der keinem weiteren Ruf gefolgt werden darf.

re sehen eine quotenmäßige Aufteilung der Besoldungsgruppen (C4, C3, C2) vor.<sup>276</sup>

Durch die staatlich festgelegten Lehrdeputatsverordnungen war bzw. ist auch normiert und damit der individuellen Gestaltung der Hochschulen entzogen, welche Lehrleistungen von den in der Lehre Tätigen zu erbringen sind. So kann auch hinsichtlich des Personals sowohl für die Zeit vor 1998 als auch für die Zeit danach keine umfassende Personalautonomie der Hochschulen ausgemacht werden.

**Finanzierung/Haushalt:** Die Finanzierung der staatlichen Hochschulen erfolgt zu ca. 90% aus Mitteln des Staates. Sie ist abgesehen vom Hochschulbau Angelegenheit der Länder.<sup>277</sup> Eigene Einnahmen im Sinne von Steuern, Abgaben oder Gebühren haben die staatlichen Hochschulen kaum zu verzeichnen. Da der Staat die Mittel der Finanzierung zur Verfügung stellt, galten bis 1998 in allen und seitdem in der Mehrheit der Bundesländer für die Hochschulen die Haushaltsvorschriften, die auch für andere öffentliche Einrichtungen verbindlich sind.<sup>278</sup> Auf eine hochschulspezifische Anpassung des Rechnungswesens und des Haushaltsrechts hatte der Gesetzgeber verzichtet, und so galt bzw. gilt auch in den Hochschulen das kameralistische Rechnungswesen<sup>279</sup> und das ansonsten in der staatlichen Verwaltung übliche Haushaltsrecht.<sup>280</sup> Die für das Hochschulwesen maßgeblichen Regelungen finanzieller Angelegenheiten sind sowohl auf das Haushaltsrecht wie auch auf das Hochschulrecht des Bundes und der Länder verteilt.<sup>281</sup> Von einer detaillierten Aufstellung soll hier abgesehen werden.<sup>282</sup> Im wesentlichen ergaben, und soweit nicht anderweitig in den Ländern neu bzw. abweichend geregelt, ergeben sich aus

---

<sup>276</sup> Vgl. Hartmer (1997), S. 300ff..

<sup>277</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 18.

<sup>278</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 19. Zum aktuellen Stand der Landeshochschulgesetze (Gesetze berücksichtigt bis Mai 2002) im Bereich Haushaltsgrundsätze, vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 13ff.

<sup>279</sup> Hinzuweisen ist auf den falschen Gebrauch der Begriffe ‚Haushaltsgrundsätze‘ und ‚Kameralistik‘ in der öffentlichen Debatte. Die unter den Stichworten ‚Titelgliederung‘, ‚sachliche und zeitliche Spezialität‘ u. a. diskutierten Regelungen sind nicht der Kameralistik, die lediglich das Rechnungswesen bezeichnet, zuzuordnen, sondern dem Haushaltsrecht und den daraus abgeleiteten Haushaltsordnungen; vgl. Behrens (1996a), S. 18ff; Witte (1999), S. 89.

<sup>280</sup> Paradoxerweise fehlt es entgegen der ansonsten vorherrschenden peniblen Regelungsdichte im Hochschulrecht an dieser entscheidenden Stelle an hochschulspezifischen Vorschriften. So ist wenigstens der Grundstein der heute so häufig beklagten Unflexibilität in finanzieller Hinsicht weniger in der hinzugekommenen Regelungsdichte für Finanzfragen zu suchen als vielmehr in dem von vornherein nicht wissenschaftsadäquaten Haushaltsrecht und Buchführungssystem.

<sup>281</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 18.

<sup>282</sup> Siehe dazu ausführlich die Darstellung von Behrens (1996a) und Behrens (1996b).

dem Haushaltsgrundsätzegesetz (HGrG) und den daraus abgeleiteten Landeshaushaltsordnungen (LHO) folgende Haushaltsgrundsätze: 1. Das Budget (Haushalt) der Hochschulen wird untergliedert in einzelne Ausgabenkategorien (Titel) und im Voraus detailliert festgelegt.<sup>283</sup> 2. Die Mittel dürfen nur für die entsprechend budgetierten Ausgabenkategorien ausgegeben werden (sachliche Spezialität). 3. Hochschulen erhalten keine Pauschalbeträge für Personalkosten, sondern Stellen zugewiesen. Damit können die Hochschulen die Personalmittel nicht anderweitig ausgeben oder selbständig verteilen. 4. Mittel dürfen nicht in das folgende Steuerjahr übertragen werden (zeitliche Spezialität).<sup>284</sup>

Die Haushaltsaufstellung in den Hochschulen erfolgte bis 1998 grundsätzlich und seitdem mehrheitlich von ‚unten nach oben‘. Die voraussichtlich jeweils anfallenden Einnahmen und nötigen Ausgaben werden vor allem unter Rückgriff auf die Daten der vergangenen Haushaltsjahre ermittelt (dieser Vorgang wird auch als „Überrollen“ bezeichnet<sup>285</sup>), zusammengestellt und letztlich der Behörde mitgeteilt.<sup>286</sup> Dabei hatten bzw. haben die Hochschulen lediglich das Recht, einen Vorschlag bei der Behörde einzureichen. Die Aufstellung des letztlichen Haushaltsvorschlags als Beschlußgrundlage erfolgte und erfolgt in den Ländern, in denen der Hochschulhaushalt als Teil des Landeshaushalts geführt wird, auch weiterhin durch das Ministerium.<sup>287</sup> Auf die Haushaltsbewilligung hatten bzw. haben die Hochschulen keinen Einfluß. Diese erfolgt durch Beschlußfassung der Landtage im Rahmen des kompletten Landeshaushalts. Die Haushaltsbewirtschaftung der bewilligten Mittel ist staatliche Angelegenheit, die durch die Universitätsverwaltung gemäß der (seit 1998 teilweise sehr unterschiedlichen) haushaltsrechtlichen Vorschriften und Grundsätze ausgeführt wird.<sup>288</sup> In ihrer Verwendung unterliegen die Mittel schließlich der Haushaltskontrolle durch den Rechnungshof.<sup>289</sup>

Zum Thema Drittmittel seien in diesem Kontext nur einige wenige Angaben gemacht. In der Terminologie des Haushaltsrechts sind Drittmittel „Zuwendungen von einem außer-

---

<sup>283</sup> Vgl. Finke (1995), S. 126.

<sup>284</sup> Vgl. Frackmann/de Weert (1993), S. 85. Diese Grundsätze gelten nach der Studie des Stifterverbandes auch heute noch für die Hochschulen in der Mehrzahl der Bundesländer. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 11 ff.

<sup>285</sup> Behrens (1996a), S. 46.

<sup>286</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 35.

<sup>287</sup> Die bereits oben genannten Studie des Stifterverbandes hat ermittelt, daß in neun Bundesländern weiterhin der Hochschulhaushalt als Titel des Landeshaushalts geführt wird; vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), 11 f.

<sup>288</sup> Vgl. Tomerius (1998), S. 101.

<sup>289</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 60.

halb der eigenen Verwaltung stehenden Dritten.“<sup>290</sup> Der § 25 Abs. 4 HRG enthält eine Sollbestimmung, nach der die Drittmittel von den Hochschulen mitverwaltet werden, ohne dem Forscher die Entscheidung über die Mittel zu entziehen.

Deutlich dürfte an dem zum Aspekt Finanzen/Haushalt ausgeführten geworden sein, daß den Hochschulen keine umfassende Finanz- und Haushaltsautonomie zugestanden hat und auch heute mehrheitlich nicht zusteht. Zwar wurden diese staatlichen Angelegenheiten gewöhnlich gem. § 58 Abs. 3 HRG (weggefallen 1998) in der Einheitsverwaltung von den Hochschulorganen erfüllt, gleichwohl ändert dies nichts an der Feststellung der staatlichen Vorherrschaft in den betreffenden Fragen.

Der bis hierher gegebene Überblick, der sich im großen und ganzen auf die bundeseinheitlichen Vorgaben des HRG beschränkt und die darüberhinausgehenden Regelungen der Landeshochschulgesetze nicht detailliert betrachtet, macht deutlich, daß ganz unabhängig von den Folgen der beschriebenen staatlichen Steuerung der ohnehin schon seit Humboldts Zeiten geringe Gestaltungsraum der Hochschulselbstverwaltung durch diese Steuerung, zumindest bis zur 4. Novelle des HRG von 1998, eine weitere Einschränkung erfahren hat. So kann von einer Hochschulselbstverwaltung, gar von einer Hochschulautonomie, die diese Bezeichnung tatsächlich verdient, nur sehr eingeschränkt gesprochen werden.<sup>291</sup>

#### **I.2.2.4. Folgen der staatlichen Steuerung**

Im folgenden sollen aus dem Zusammenwirken der Leitbilder und Ideale staatlicher Hochschulpolitik einerseits und der daraus resultierenden, soeben dargestellten Hochschulpolitik und staatlichen Steuerung andererseits die Folgen der staatlichen Steuerung und die sich daraus ergebenden Defizite abgeleitet werden. Ziel ist es dabei, erstens die über die Unterfinanzierung hinausgehenden Dimensionen der derzeitigen Krise des Hochschulsystems zu ermitteln. Zweitens soll die Darstellung der Auflösung des Humboldt'schen Ideals mit diesem Abschnitt vorbereitet werden. Beide Aspekte werden im Hinblick auf die Beantwortung der Frage nach dem Zustand des Hochschulsystems und den Ursachen der gegenwärtigen Krise verfolgt.

**Orientierungslosigkeit:** Im vorletzten Abschnitt wurde deutlich gemacht, daß die Orientierung der Hochschulpolitik und der staatlichen Steuerung an den skizzierten Leitbildern

---

<sup>290</sup> Witte (1999), 104f.; Behrens (1996a), S. 15.

<sup>291</sup> Sieh dazu unter II.2.2 mehr.

und dem Festhalten am Humboldt'schen Ideal ein wenig differenziertes Hochschulsystem hervorgebracht hat. Letztlich wurde/wird damit in der Bundesrepublik der Versuch unternommen, die Ausbildung für viele (Bildungsexpansion) und die ursprünglich für wenige gedachte ‚Bildung durch Wissenschaft‘ (Humboldt) innerhalb einer Universität und in allen Universitäten und für alle Studenten (Einheitlichkeit und Gleichheit) in Form einer an der Forschung orientierten Lehre zu verwirklichen.

Im folgenden werden die wenig zufriedenstellenden konkreten Auswirkungen des Versuches, alle genannten hochschulpolitischen Leitbilder/Ziele gleichzeitig zu verfolgen bzw. zu erreichen, ebenso dargestellt, wie sich in Abschnitt I.2.4. und I.3. zeigen wird, daß dieser Versuch beträchtlich zum Ende des Humboldt'schen Ideals und zur bestehenden Krise beigetragen hat. Deutlich wird das aus diesem Versuch resultierende Dilemma an der Entwicklung des Gesamtsystems. Ob die Universitäten durch die verstärkte Wahrnehmung von reiner Wissensvermittlung in die Fachhochschulen eingezogen sind, ob die Fachhochschulen durch die Teilnahme an der Forschung und durch die Ausrichtung der Universitäten an der Praxis in die Universitäten eingezogen sind oder ob es vielmehr nur noch eine Einheitshochschule, oder, wie Morkel es nennt, „Discounthochschule“,<sup>292</sup> gibt, entscheidet sich je nach dem leitbildgeprägten Blickwinkel.<sup>293</sup> Daß grundsätzlich im Verhältnis von Universität und Fachhochschule etwas nicht stimmt, wird daran deutlich, daß die „Bildungspyramide auf dem Kopf steht.“<sup>294</sup> Wem an der Fachhochschule keine Aufnahme gewährt wird, bleibt der Weg an die Universität.<sup>295</sup> Doch auch innerhalb der Universität ist Verwirrung festzustellen. Ob die Lehre die Forschung verdrängt hat,<sup>296</sup> die Ausrichtung an der Forschung die Lehre behindert<sup>297</sup> oder sogar forschendes Lernen mehr denn je den Alltag der Universität bestimmt,<sup>298</sup> ist auch hier eine Frage des Blickwinkels. Gleiches gilt auch für die Frage, ob die Universitäten zu wenige Spezialisten

---

<sup>292</sup> Morkel (2000a), S. 89.

<sup>293</sup> Zum Verhältnis und zur Unterscheidung von Fachhochschulen und Universitäten: Morkel (2000a), S. 88f; Morkel (1999), S. 414f; Teichler (1997), S. 150f; Müller-Böling (1997), S. 3.

<sup>294</sup> Vgl. Erhardt (1998a), S. 18. Dazu auch Glotz (2002), S. 32.

<sup>295</sup> Die kann dann geschehen, wenn die Fachhochschulen in bestimmten Studiengängen auf Grund erhöhter Nachfrage einen vergleichsweise höheren Numerus clausus aufweisen. Zustimmend dazu Stölting (2001), S. 41.

<sup>296</sup> Dazu Wissenschaftsrat (1993), S. 49; Wissenschaftsrat (1996b), S. 3; Gregory (1999), S. 133. So etwa Schimank (1995), S. 687; Schimank (2001), S. 225.

<sup>297</sup> Dazu Müller-Böling (1997), S. 3ff.; Hölldobler (1998), S. 303.

<sup>298</sup> So z. B. Klein (1995), S. 238.

und zu viele Generalisten hervorbringen oder andersherum.<sup>299</sup> Die hier dargestellte Orientierungslosigkeit findet ihren Niederschlag nicht zuletzt in den nun folgenden Darstellungen zu den Defiziten in den einzelnen Bereichen der Hochschule.

**Defizite im Bereich Hochschulzulassung und Studium:** Wohl an keiner Stelle im Hochschulsystem wird Orientierungslosigkeit deutlicher als beim Hochschulzugang. Die Mitglieder der gemäß dem politischen Ziel für das Wirtschaftswachstum zu erschließenden Bildungsreserve wurden vornehmlich auf Universitäten geschickt, die sich als Humboldt'sche Bildungsstätten verstanden.<sup>300</sup> Diese Politik hat eine Situation hervorgebracht, in der „eine sich prinzipiell als Wert an sich selbst verstehende Bildung [...] paradoxerweise von einem großen Teil der Partizipanten vor allem wegen ihres Tauschwertes auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt“ wird.<sup>301</sup>

Zufrieden ist mit den Ergebnissen dieser Paradoxie niemand. Der ‚Humboldt’schen Massenuniversität‘ will weder das eine (Bildung) noch das andere (Berufsausbildung) zur Zufriedenheit der Fordernden gelingen.<sup>302</sup> Die einen beklagen mangelnde Ausrichtung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems,<sup>303</sup> die anderen wünschen sich qualifiziertere Studienanfänger und einen ausgeprägteren wissenschaftlichen Leistungswillen.<sup>304</sup> Auch hier erfolgt eine Defizitdiagnose je nach Standpunkt.

In der Tat hat der Übergang von der Sekundarstufe II auf die Hochschulen besonders unter der Orientierungslosigkeit zu leiden. Hier treten gleich mehrere Verwirrungen auf. Eine sich als Humboldt'sche Universität der Elitenbildung von 3% eines Jahrgangs verstehende Universität beklagt sich darüber, daß 27% von den 30% eines Altersjahrganges, die der Staat ihr zur Berufsausbildung! durch die Einheit von Forschung und Lehre überantwortet,<sup>305</sup> die Voraussetzungen für eine anspruchsvolle Bildung durch Wissenschaft nicht erfüllen.<sup>306</sup> Deutlich wird diese Verwirrung nicht zuletzt auch daran, daß zumindest an den Universitäten den Studenten eine Lernfreiheit zugestanden wird, welche die freie Wahl von Studienschwerpunkten schon im Grundstudium verlangt und damit dem in den

---

<sup>299</sup> Zur Unklarheit in diesem Aspekt, siehe Hödl/Zegelin (1999), S. 107 und Mittelstraß (1997), S. 48ff.

<sup>300</sup> Vgl. zu diesem Verständnis zustimmend Teichler (2002), S. 349f. und Herbert (2003).

<sup>301</sup> Edding (1985), S. 52. Zustimmend Stölting (2001), S. 39.

<sup>302</sup> Vgl. Staudt/Kriegesmann (1997), S. 81.

<sup>303</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1993), S. 11,14,16.

<sup>304</sup> Vgl. Gieseke (1996), S. 632f.

<sup>305</sup> Daß die Studiengänge im Prinzip berufsqualifizierend sein sollen, hebt Teichler als eines der vier zentralen Charakteristika des deutschen Hochschulwesens hervor; vgl. Teichler (2002), S. 350.

<sup>306</sup> Vgl. Gieseke (1996), S. 632f.

Hochschulen und der Politik weiterhin hochgehaltenen Humboldt'schen Ideal zumindest näherkommt, als ein verschulter Unterricht dies täte.<sup>307</sup> Nur scheinen die Hochschule und die Politik zu vergessen, daß sie es nicht mit einer kleinen Gruppe von Genies zu tun haben, die schon im zweiten Studienjahr ihre erste wissenschaftliche Schrift veröffentlicht, sondern mit einer Gruppe von Studenten, von der wenigstens ein Teil mit dieser „Übertreibung der studentischen Lernfreiheit“<sup>308</sup> schlicht überfordert ist und/oder diese gar nicht wünscht.<sup>309</sup> Als Resultat ergibt sich, was oben schon festgestellt wurde: weder eine fundierte und zusammenhängende berufsvorbereitende Ausbildung, noch eine an sich selbst vollzogene Bildung der Studenten.

Diskutiert wird in diesem Zusammenhang, daß vielfach Fähigkeiten und Anforderungen nicht ‚zusammenpassen‘.<sup>310</sup> Wird dem Leitbild von Einheitlichkeit und Gleichheit der Hochschulen gefolgt und der hinter dem Recht auf Hochschulzugang stehenden Annahme, jeder Abiturient bringe die gleichen Voraussetzungen mit, müßte eigentlich alles ‚passen‘, denn alles sollte gleich sein. Alle Hochschulen gleich gut und alle Abiturienten gleich qualifiziert. Daß es dennoch Abstimmungsprobleme gibt, findet seine Begründung nicht zuletzt darin, daß die Bildungspolitik, welche die annähernd gleiche Qualifikation aller Abiturienten propagiert, einen einheitlichen Fächerkanon im Abitur aufgehoben und damit zu einer Heterogenität der Qualifikationen beigetragen hat.<sup>311</sup> Nichts spricht jedoch dafür, daß sich dieses Problem dadurch löst, daß die Fächer, die zur Optimierung der Abiturnote gewählt werden, auch den erforderlichen Qualifikationen in dem gewählten Studienfach entsprechen. Ganz im Gegenteil setzt die Gleichbehandlung der Abiturnote im ZVS- und regionalen NC-Verfahren nicht Anreize, die Fächer zu wählen, die für das angestrebte Studium relevant sind, sondern die, die eine Optimierung der Abiturnote gewährleisten und damit paradoxerweise gerade unabhängig von ihrer fachlichen Irrelevanz für das Studienfach die Chance auf einen Studienplatz in diesem erhöhen.<sup>312</sup>

Zur Selektionswirkung des Abiturs und der Hochschulen sowie zur Differenzierung sollen hier zwei Anmerkungen gemacht werden:

---

<sup>307</sup> Dies wird auch gestützt durch die von Teichler wiedergegebenen Umfragedaten zu den Aspekten Wahlmöglichkeiten, selbständiges Arbeiten, Unabhängigkeit; vgl. Teichler (2002), S. 364.

<sup>308</sup> Becker nach Heimpel (1955), S. 43.

<sup>309</sup> Vgl. ähnlich Morkel (2000a), S. 76 und Herbert (2003) aber auch Schimank (2001), S. 303.

<sup>310</sup> Siehe zu dieser Diskussion z. B. Deutscher Hochschulverband (1993a) und Erhardt (1998b), S. 39ff.

<sup>311</sup> Vgl. Meyer (1996b), S. 628 sowie Dallinger (2003), S. 358.

<sup>312</sup> Vgl. Fedrowitz (1996), S. 104.

1. Bei einer politisch gewollten Steigerung des Abiturientenanteils von ca. 5% auf ca. 35% liegt eine nachlassende Selektion auf der Hand und ist im Kontext der Leitbilder (I.2.2.) gerade gefordert. Damit wird die Selektion hinsichtlich der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen in die Hochschulen verlagert. Schon aber bei der Aufnahme der Studenten bleibt den Hochschulen eine Auswahl versagt. Eindrucksvoll faßt Meyer die Realität in puncto Hochschulzugang und Selektion zusammen: „Die gegenwärtige Regelung des Hochschulzugangs besteht heute einerseits aus einer stark individualisierten Schulabschlußprüfung [...] und andererseits aus dem traditionellen reinen Empfängerstatus der deutschen Hochschule. Damit wurden zwei inkompatible Elemente miteinander verbunden, was zwangsläufig zu einem widersinnigen und funktionsuntüchtigen Modell führen muß. Im Grunde ist es politische Kinderei: Man träumt sich eine Welt, in der Individualrechte exzessiv ausgeweitet, die Öffentlichkeit aber – in diesem Falle der Staat und die Hochschulen – auf eine reine Bedienfunktion reduziert werden können. Daß sich eine solche Absurdität schon seit über zwei Jahrzehnten halten kann, ist ein schockierendes Indiz dafür, wie weit die Wahrnehmung der Wirklichkeit durch die bundesdeutsche Gesellschaft ideologisch gestört ist.“<sup>313</sup>

2. Innerhalb der Hochschule setzt sich das Fehlen einer Selektion und Differenzierung als Voraussetzung für die bewußte und in die Hochschulen verlagerte Zuweisung gesellschaftlicher Positionen fort. Zwar wirkt die Hochschule selektiv, jedoch sind die Selektionskriterien häufig nicht wissenschaftlicher, sondern sozialer, wirtschaftlicher oder anderer, von den Hochschulen nicht identifizierter Natur.<sup>314</sup> So verlassen inzwischen über 30% die Universitäten und über 20% die Fachhochschulen, ohne einen Abschluß gemacht zu haben, und nur etwa ein Zehntel der Abbrecher gibt als Grund für den Abbruch die Überforderung im Studium an.<sup>315</sup> In diesem Zusammenhang weist Luhmann richtigerweise darauf hin, daß eine derartige Selbstselektion, im Sinne einer eigenen Entscheidung auf Grund zumeist materieller Aspekte, ganz im Gegensatz zu einer Fremdselektion in Form von Prüfungen, die als „Instrument der relativen Neutralisierung von Herkunft [...]“<sup>316</sup> gelten können, die Wirkung von Herkunftsaspekten bei der Zuteilung von Positionen wahrscheinlich macht.

---

<sup>313</sup> Meyer (1996a), S. 22.

<sup>314</sup> Vor allem die Tatsache, daß die BAföG-Situation viele zur Arbeit zwingt und das Teilzeitstudium zur Realität werden läßt, führt bei gleichzeitig mangelnder Reaktion der Hochschulen auf diese Studiensituation zu einer (sozialen) Selektion. Dazu: Hönn (2002), S. 134 wie auch Wissenschaftsrat (1993), S. 9.

<sup>315</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 41f.

<sup>316</sup> Luhmann (1987), S. 217.

Gerade eine hinsichtlich der Herkunft weitgehend neutral wirkende Fremdselektion durch Prüfungen erfolgt aber nur unzureichend. Daß statt 5% inzwischen 35% eines Jahrgangs der Zugang zu wissenschaftlicher Ausbildung ermöglicht wird, ist politisch gewollt und im internationalen Vergleich auch nichts Besonderes.<sup>317</sup> Was aber besonders ist, ist die Tatsache, daß in deutschen Hochschulen eine bewußte Förderung und Selektion nach Leistung zur Vorbereitung eben auf unterschiedliche Positionen auch nach der Aufnahme versäumt oder verweigert wird.<sup>318</sup> Daß eine Selektion nach Leistungsgesichtspunkten in immer geringerer Intensität erfolgt, wird daran deutlich, daß die Durchfallquoten kontinuierlich sinken und die Breite der Notenskala immer weniger ausgeschöpft wird.<sup>319</sup> Bestätigt wird dies insbesondere von einer vom Wissenschaftsrat durchgeführten und 2003 veröffentlichten Analyse der Prüfungsnoten der Jahre 1996, 1998 und 2000 nach Fächern, Abschlußarten und Hochschulen. So finden sich besonders gute Notendurchschnitte bei geringer Ausschöpfung der Notenskala in den Geisteswissenschaften in den Fächern Psychologie (1,4), Philosophie (1,5) und Geschichte (1,6). 95 % der Absolventen schließen ihr Examen in diesen Fächern mit den Noten ‚mit Auszeichnung‘, ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ ab. In Mathematik und den Naturwissenschaften verhält es sich ähnlich. Der ganz deutliche Schwerpunkt der Noten liegt bei ‚sehr gut‘ und ‚gut‘. Die Durchschnittswerte betragen in Biologie (1,3), Mathematik und Physik jeweils 1,4 und Chemie 1,5.<sup>320</sup> Wenn eine konsequenzenreiche Leistungsselektion in den Hochschulen ebenso wie eine qualitative Differenzierung der Hochschulen von der Politik deshalb nicht eingefordert wurde und wird, weil eine solche nach dem o. g. gesellschaftlichen Grundkonsens mit dem Ziel der Chancengleichheit für nicht vereinbar gehalten wird, offenbart das eine gewisse Paradoxie: Denn eine fehlende Selektion nach Leistungsgesichtspunkten ist schon allein deshalb als Defizit zu werten, weil die bestehenden Verhältnisse durch das Zusammenwirken des hochschulpolitischen Gleichheitspostulats (Gleichheit aller Studiengänge eines Faches an allen Hochschulen im Bundesgebiet, aller Hochschulen des gleichen Typs, aller Abschlüsse eines Faches und Typs) mit der politisch tolerierten, gar geforderten Verweigerung der Hochschulen vor einer offensiven Leistungsselektion, genau die Kriterien bei der Zuordnung von Berufs-, Einkommens- und Gesellschaftspositionen Bedeutung verleihen, die durch die Bildungsexpansion zurückgedrängt werden sollten. So schreibt Beck schon vor fast 20 Jahren treffend: „Ein Abschluß allein reicht

---

<sup>317</sup> Siehe dazu die aufgeführten Quoten für die USA, Kanada, Großbritannien u. a.

<sup>318</sup> Zustimmend Morkel (2000a), S. 72 sowie Greven (2000), S. 306f.

<sup>319</sup> So auch bei Hödl/Zegelin (1999), S. 42.

<sup>320</sup> Alle Daten aus Wissenschaftsrat (2002b). Siehe zu den zentralen Erkenntnissen der Analyse auch Wissenschaftsrat (2003).

nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen [...], hinzukommen müssen extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu sozialen Kreisen, die durch die Bildungsexpansion gerade überwunden werden sollte.”<sup>321</sup> Dies führt auch unter Hochschulabsolventen zu einer herkunfts- und zugehörigkeitsdeterminierten Einkommensstreuung unter Individuen, die eine gleiche formale (Aus-)Bildung relativ gleich erfolgreich abgeschlossen haben.<sup>322</sup>

Demnach muß abseits der durchaus kontrovers zu diskutierenden Frage, ob und in welcher Form Selektion gewollt und sinnvoll ist, zunächst einmal festgestellt werden, daß der doppelte Verzicht auf eine Selektion und Differenzierung nach Leistung und Qualifikation einerseits (beim Übergang von Sekundarbereich II auf die Hochschule und während des Ausbildungsprozesses innerhalb der Hochschule) und die sozial selektive Wirkung der Hochschulen andererseits ganz offensichtlich gegen das gesteckte Ziel der Chancengleichheit bei der Zuweisung von Führungspositionen verstößt.

Letztlich scheitern die Politik und das von ihr gesteuerte Hochschulsystem an der Lösung des „Grundproblem[s] jedes Bildungssystems, Qualifizierungschancen zu gewähren und zugleich auf berufliche Qualifikationsanforderungen hin zu selektieren [...]“.<sup>323</sup> Das Festhalten an und die Verfolgung der skizzierten hochschulpolitischen Leitbilder hat zur Folge, daß eine Lösung dieses Grundproblems weder durch eine vertikale Differenzierung noch durch eine wie auch immer geartete quantitativ erhebliche horizontale Gliederung erfolgt. Vielmehr hing, und hängt man dem „pseudodemokratischen, deutschen Irrtum [an], die gleiche Chance für alle bedeute auch die gleiche Qualifikation aller.“<sup>324</sup>

### **Defizite im Bereich der Hochschulorganisation und Entscheidungsstruktur:**

Mit der Organisationsform der Gruppenuniversität schreibt das HRG Entscheidungsstrukturen vor, die eigentlich keine sind. Denn in den Bereichen Finanzen, Personal, Studien- und Prüfungsangelegenheiten wie auch in Fragen der Einrichtung von Abteilungen liegt, wie weiter oben gezeigt, die Entscheidung letztlich bei den zuständigen Ministerien und/oder ist der Gestaltungsraum der Hochschulen durch staatliche Vorgaben erheblich reduziert worden.<sup>325</sup> Doch selbst die Aufgaben/Kompetenzen, die der Selbst-

---

<sup>321</sup> Beck (1986), S. 139.

<sup>322</sup> Zu den Folgen nachlassender wissenschaftlicher Selektion und der hier erfolgten Darstellung zustimmend Luhmann (1982), S. 77ff. aber auch Hödl/Zegelin (1999), S. 120ff.

<sup>323</sup> Oehler (1989), S. 61.

<sup>324</sup> Killy zitiert nach Schreiterer (1989), S. 46.

<sup>325</sup> Hoffacker schreibt dazu: „Entscheidungsorgane ohne Entscheidungskompetenz.“ Hoffacker (2000), S. 139.

verwaltung und den Kollegialorganen tatsächlich überlassen sind, erfüllen diese mehr schlecht als recht.

Die Begründung für diesen Zustand soll durch folgende Argumentation gegeben werden: Mit der Hochschule, und damit verbunden der Wissenschaft, ist ein Bereich ‚demokratisiert‘ und dem Gesetz der Abstimmung unterworfen worden, der im Kern nicht demokratisch ist. Es ist damit in den Hochschulen das versucht worden, was Brünner für die Demokratisierung allgemein folgendermaßen beschreibt: „Demokratisierung aller Lebensbereiche bedeutet [...] Herstellung der Gleichheit durch Gesetz auch dort, wo die Menschen von Natur aus ungleich sind [...].“<sup>326</sup> Im Falle der Hochschulen geht sie von der Annahme aus, daß Professoren, Mittelbauangehörige und Studenten eine Gemeinschaft von Gleichen bilden. Genau davon aber kann nicht gesprochen werden. Die Wissenschaftler haben ihre (unterschiedliche!) Position kraft Sachverstandes erworben, die Studenten kraft Reifeprüfung und das nichtwissenschaftliche Personal nach den Regeln des Beamten- und Arbeitsrechts.<sup>327</sup> Ausgehend von diesen Ungleichheiten ergeben sich unterschiedliche Kompetenzen bei der Selbstverwaltung der Hochschule und können Teilhaberechte der unterschiedlichen Statusgruppen eben nicht derart abgeleitet werden, daß etwa aus der Lern- und Ausbildungsfreiheit der Studenten ein Recht auf Mitbestimmung bei der Verteilung und Verwaltung der personellen und finanziellen Mittel und der Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen erwächst. Dieses kommt weniger den Betroffenen, also den Studenten, zu als vielmehr denen, die Kraft ihrer Qualifikation vom Gesetzgeber mit den Aufgaben der Forschung und Lehre betraut werden.

Zu den Folgen dieser fehlerhaften Gleichheitsannahme schreibt Daxner treffend: „Nun ist unschwer nachzuweisen, daß die Interessen der vier ‚Statusgruppen‘ niemals kompatibel gemacht werden können. Deshalb ist die Illusion, die sogenannte Gruppenuniversität könne wegen der Gremienpartizipation zum ‚Ganzen‘ der Universität beitragen, so gefährlich: Sie unterstellt, daß der erzwungene Nichtangriffspakt, um überhaupt Mehrheiten erhalten zu können, sachlich besser sein könnte als jedes Einzelargument.“<sup>328</sup> Möglich wird dieses Dilemma, weil das HRG auf Basis des Mitbestimmungsurteils des Bundesverfassungsgerichtes die Beteiligung an den Entscheidungen nicht bloß ausgehend von Qualifikation, Funktion und Verantwortung vorsieht, sondern zudem nach dem Kriterium der Betroffenheit.<sup>329</sup> Diese Regelung verkennt aber, daß es im Wissenschaftsprozess der

---

<sup>326</sup> Brünner (1971).

<sup>327</sup> Vgl. Thieme (1986), S. 95. Auf die natürlicherweise gegebenen Ungleichheiten der Statusgruppen weist auch Ortlieb hin (Vgl. Ortlieb (1969), S. 311ff. und 335f).

<sup>328</sup> Daxner (1999), S. 101.

<sup>329</sup> Siehe HRG § 37 Abs. I Satz 2.

Hochschulen um die Erarbeitung wissenschaftlicher Leistungen geht, an deren Entscheidungen teilzuhaben legitimiert ist, wer in der Lage ist, an diesem Prozeß teilzunehmen, sich hierfür qualifiziert hat und daraus folgend eine entsprechende Position innehat, mit der eine entsprechende Funktion verbunden ist. Die Frage der Betroffenheit oder des eigenen subjektiven Interesses ist dabei als irrelevant zu bewerten.<sup>330</sup>

Offensichtlich, so hat es Thieme beschrieben, wurde die Tatsache, daß „Wissenschaft teilweise, aber eben nur teilweise politische Prämissen und politische Wirkungen hat, dazu benutzt, um eine Ineinssetzung von Wissenschaft und Politik zu behaupten und eine Teilnahme an wissenschaftlichen Entscheidungen, auch in soweit sie politikfrei sind, zu reklamieren [und letztlich durchzusetzen; Anm. v. H.S.].“<sup>331</sup> Als Ergebnis dieses Prozesses ist festzustellen, wovor das Bundesverfassungsgericht schon im Zuge der eigenen Entscheidung zur Mitbestimmung warnte. Wurden und werden ideologische und politische Einflüsse durch die Gruppen verstärkt geltend gemacht, entsteht eine Fraktionsbildung, die politischen und ideologischen Paradigmen und Zielsetzungen folgt und die Wissenschaft und ihr Kriterium der Wahrheit in den Hintergrund treten läßt.

In der Folge dieser Entwicklungen und deren Verbindung mit einer ausgeprägten annähernden (Gleich-)Verteilung der Macht zwischen den Gruppen und der Kompetenz zwischen den Gremien geht es bei der Beschäftigung der Kollegialorgane mit sich selbst weniger um Wissenschaft und um das gemeinsame Kriterium der Wahrheit oder um die Hochschule als Ganzes als um Macht.<sup>332</sup> Praktisch stellt sich dies folgendermaßen dar: Da es allen Professoren um dasselbe Geld geht, es eine Hierarchie nicht gibt, sondern angesichts der knappen Mehrheit, die die Professoren als Gruppe in Gremien bilden, innerhalb dieser Gruppe jeder auf jeden angewiesen ist, will niemand nur einmal gewinnen und dann nur noch verlieren, wenn es um Personal, Geld oder Räumlichkeiten geht. Deshalb gleichen die derzeitigen Mitbestimmungsformen an den Hochschulen „Stillhalteabkommen“ und „Nichtangriffspakten.“<sup>333</sup> Das wenige, das es zu verteilen gilt, wird nach dem Schlüssel verteilt: ‚Jeder bekommt gleich viel oder soviel, wie er schon immer bekam, dann kann auch niemand benachteiligt werden‘.<sup>334</sup> Daß bei dieser Verteilung

---

<sup>330</sup> Vgl. Thieme (1996), S. 829.

<sup>331</sup> Thieme (1986), S. 92.

<sup>332</sup> Vgl. Glaser (1997), S. 143. Greven hält den Abschied vom Kriterium der Wahrheit und von Leistungen denn auch für ein wesentliches und tiefer liegendes Problem der derzeitigen Krise; vgl. Greven (2000), S. 297.

<sup>333</sup> Daxner (1999), S. 99 und auch Schimank (2001), S. 233.

<sup>334</sup> Greven spricht von der Dominanz der Gießkanne. Greven (1996), S. 80. Ähnlich auch Backes-Gellner/Sadowski (1991), S. 26 und Buttler (1998b), S. 236.

wissenschaftliche Leistung und Qualität nicht honoriert,<sup>335</sup> Leistungsverweigerung nicht geahndet, aber ‚Mitschwimmertum‘ belohnt und der Status quo konserviert wird, bedarf keiner weiteren Erklärung. Die zu wenig asymmetrisch verteilte Macht ist in Kombination mit den divergierenden Interessen der Statusgruppen dann auch die Ursache dafür, daß niemand in der Hochschule den skizzierten Zustand dadurch beendet, daß er die Entscheidungsstrukturen so verändert, daß Entscheidungen mit Umgestaltungskraft häufiger möglich werden. Die Verteilung der Macht sorgt dafür, daß diese zwar zur Gestaltung nicht reicht, wohl aber zur Gestaltungsverhinderung.<sup>336</sup>

Defizite und deren Ursachen im Bereich ‚Hochschulorganisation und Entscheidungsstruktur‘ lassen sich allerdings nicht nur unter dem Stichwort ‚Gruppenuniversität‘ thematisieren. Drei weitere Aspekte sollen hier Erwähnung finden.

So ist erstens ein schon oben im Kontext der Einführung der Einheitsverwaltung angesprochener Aspekt zu nennen. Es ist dort mit Brinckmann darauf hingewiesen worden, daß die Ausbildung einer professionellen Hochschulleitung im Zuge der Einführung der Einheitsverwaltung deshalb unterlaufen wurde, weil die Steuerungsinstrumente der kuratorialen Verwaltung in ganz überwiegendem Maße nicht auf die neue Leitung der Universität übergangen, sondern beim Staat verblieben. „Organisation, Personal und Budget findet die Leitung einer Hochschule nicht als Instrumente für die Ausübung der Leitungsfunktion vor, sondern als fremdgesteuerte Begrenzung.“<sup>337</sup>

Zum zweiten hat die staatliche Steuerung im Bereich Hochschulorganisation mit der Schaffung einer zweiten, parallel zur zentralen Ebene von Senat und Hochschulleitung bestehenden Entscheidungsebene in Form des Fachbereichs eine Organisationsreform mit problematischer Erblast betrieben. Letztere besteht einerseits in der „unklare[n] Verteilung der Zuständigkeiten zwischen zentraler und dezentraler Ebene“<sup>338</sup> und zum anderen im Fehlen „eines direkten Entscheidungsweges zwischen der Leitung der Hochschule [Präsidium oder Rektorat; Anm. v. H.S.] und den Führungsorganen der Fachbereichsebene [Dekan; Anm. v. H.S.]“<sup>339</sup> Beide Aspekte tragen erheblich zur Steigerung der Schwerfälligkeit des Entscheidungsprozesses bei.

Drittens führt die aus einer Über- und Fehlinterpretation der grundrechtlich verbürgten Wissenschaftsfreiheit resultierende Einschränkung der Weisungsbefugnis sowohl der

---

<sup>335</sup> Vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 249.

<sup>336</sup> Vgl. Schimank (2001), S. 233.

<sup>337</sup> Brinckmann (1998), S. 59.

<sup>338</sup> Konegen-Greiner (1997), S. 28.

<sup>339</sup> Konegen-Greiner (1997), S. 28.

Hochschulleitung gegenüber Senat und Fachbereichen wie auch der Dekane gegenüber den Fachbereichsmitgliedern zur Schwerfälligkeit der Prozesse und vor allem zu Ineffizienzen. Ausgangspunkt für diese Über- und Fehlinterpretation bildet die Reklamation eines Verständnisses von Wissenschaft für alle wissenschaftlichen Prozesse im Rahmen der Erfüllung der Hochschulaufgaben, im Sinne einer von der Gesellschaft abgekoppelten, voraussetzungslosen, eigengesetzlichen, reinen Wissenschaft. Ausgehend von diesem Verständnis wird nicht nur die Freiheit der Wissenschaft von jeglicher Instrumentalisierung für außerwissenschaftliche Zwecke gefordert, sondern eben aufbauend darauf jegliche Einwirkungen des Staates oder der nächst höheren Entscheidungsebene innerhalb der Hochschulen auf Aufgabenzuschritte von Professoren und Instituten oder auf die materielle Ausstattung derer als Angriff auf die Wissenschaftsfreiheit zurückgewiesen. Dies eben auch und vor allem dann, wenn diesen Einwirkungen kein Einfluß auf die Wahl der Methoden, die Ermittlung von Ergebnissen oder deren freier Verkündung zugeschrieben werden kann. Die Güterabwägung zwischen der Ausbildungsaufgabe der Hochschulen einerseits und der Wissenschaftsfreiheit andererseits ist entgegen des Bundesverfassungsgerichtes, das ausdrücklich beide Güter als gleichrangig anerkannt hat, in der Realität offensichtlich deutlich zugunsten der Wissenschaftsfreiheit aus den Fugen geraten.

Konegen-Greiner führt die Einschränkung der Weisungsbefugnis nicht auf eine grundsätzliche Fehl- und Überinterpretation sowie unzulässige Ausweitung und Instrumentalisierung der grundrechtlich verbürgten Wissenschaftsfreiheit zurück, sondern vielmehr darauf, daß die Wissenschaftsfreiheit vornehmlich und zu stark individual verstanden werde.<sup>340</sup> In dem individualen Bezug der Wissenschaftsfreiheit kann aber zunächst weder ein falsches Verständnis des Art. 5 Abs. 3 GG zur Wissenschaftsfreiheit gesehen, noch kann darin eine Ursache für die auszumachende Einschränkung der Weisungsbefugnis ausgemacht werden.<sup>341</sup> Beides ergibt sich erst, wenn die Wissenschaftsfreiheit, ob individuell oder institutionell bezogen, in dem o. g. Sinne unzulässig ausgeweitet wird und im Windschatten der Rede von der Voraussetzungslosigkeit, der Eigengesetzlichkeit und der Reinheit aller! Wissenschaft unzulässig zu einem Recht auf autonome, weisungs- und einschränkungsfreie Selbstbestimmung ausgeweitet wird. Im Abschnitt II.2.2.2. wird auf diese Über- und Fehlinterpretation sowie Instrumentalisierung der Wissenschaftsfreiheit näher einzugehen sein.

---

<sup>340</sup> Siehe dazu Konegen-Greiner (1997), S. 29.

<sup>341</sup> Zumal das Bundesverfassungsgericht in seinem Mitbestimmungsurteil der Schutzfunktion der individuellen Wissenschaftsfreiheit ganz deutlich Priorität zugewiesen hat; vgl. BVerfGE 35, S. 88.

Durch Zusammenwirken der hier thematisierten Aspekte befanden/befinden sich die Hochschulen damit nicht nur in einem äußeren „Zielwirrwarr“<sup>342</sup> (siehe Zielkonflikt in der oben skizzierten Dreiecksbeziehung), sondern sind zudem auch intern bewegungsunfähig geworden. Letzteres wiederum hat der Staat als Reformunfähigkeit identifiziert und zum Anlaß genommen, selbst durch detaillierte staatliche Planung und Steuerung in die nachfolgend dargestellten Bereiche der Hochschulen einzugreifen, und hat darüber hinaus den Selbstverwaltungsspielraum weiter eingeengt. Damit hat die Demokratisierung der Hochschulen letztlich das Gegenteil von dem hervorgebracht, was eigentliches Anliegen und Hoffnung der Fordernden nach Demokratisierung der Hochschulen war. Versprochen sie sich doch von der Demokratisierung und der in ihrem Zusammenhang geforderten verstärkten Autonomie der Hochschulen die Teilhabe an Entscheidungen und die Ausweitung der Entscheidungskompetenzen der universitären Selbstverwaltung. Die Realität aber war dann geprägt von abnehmenden Entscheidungskompetenzen und, damit verbunden, einer zunehmenden Wertlosigkeit der Mitentscheidungsrechte.<sup>343</sup>

Letztlich geht von diesem System derzeit keine besondere Motivation aus. Weder die Studenten, bei denen eine Wahlbeteiligung zu den Gremienwahlen von 5% schon als Erfolg gilt,<sup>344</sup> noch die Professoren, bei denen die übermäßige Beteiligung zum Zeitverlust für Forschung und Lehre führt,<sup>345</sup> sind durch das jetzige System besonders motiviert. Ein solches Verhalten gibt angesichts der bürokratischen Verfahrensabläufe und der damit verbundenen Zeitaufwendigkeit kaum Anlaß zur Verwunderung. Angesichts von 25 und mehr Verfahrensschritten<sup>346</sup> zur Entscheidungsfindung in Personal-, Studien- und Finanzfragen erübrigt sich hinsichtlich Verkrustung und Reglementierung jede weitere Darstellung.

**Defizite im Bereich Personal:** Fast keine Abhandlung, die das Thema Personal an den Hochschulen behandelt, läßt es sich nehmen, den Hochschulen unzureichenden Wettbewerb in Personalangelegenheiten zu bescheinigen. Dazu ist folgendes anzumerken: Mehr Wettbewerb kann gefordert werden, es kann auch behauptet werden, daß die vergangenen Jahre unter wettbewerblichen Bedingungen optimaler verlaufen wären, doch kann eines

---

<sup>342</sup> Schimank (2001), S. 224ff.

<sup>343</sup> Vgl. dazu auch Turner (2000), S. 84f.

<sup>344</sup> Vgl. Daxner (1999), S. 98. Zur Teilnahmslosigkeit der Studenten, siehe auch Reumann (2000), S. 12.

<sup>345</sup> Vgl. Backes-Gellner/Sadowski (1991), S. 30.

<sup>346</sup> Alewell hat in seiner Studie zur Hochschulautonomie die einzelnen Entscheidungsverfahren untersucht und repräsentative Verläufe ermittelt und ausgezählt (Alewell (1993)).

nicht begründet getan werden, nämlich: mangelnden ökonomischen Wettbewerb als nichtgewollte Folge staatlicher Steuerung zu konstatieren. Sicher hat von den Hochschulpolitikern der 60er Jahre niemand das Ziel verfolgt, den Wettbewerb um wissenschaftliche Reputation zu unterbinden. Faktoren, die diesen verhindern und damit als Steuerungsversagen gewertet werden müssen, sind im folgenden auch Gegenstand der Untersuchung. Doch die Förderung des Wettbewerbs um wissenschaftliche Kräfte kann nicht ernstlich Ziel der Hochschulpolitik vor 1998 gewesen sein. Welchen Sinn hätte ein solches Ziel im Kontext des Leitbildes von der ‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘ der Hochschulen auch haben sollen? Wettbewerb kann nur den Sinn haben, exzellente Professoren und ebensolche Hochschulen zusammenzuführen. Das aber ist nur in einem differenzierten Hochschulsystem, in dem es ein ‚Oben‘ und ein ‚Unten‘, gute und weniger gute Hochschulen gibt, logisch und sinnvoll. Selbiges war nicht gewollt, existiert aber de facto innerhalb gewisser Grenzen entgegen diesem Willen und ganz unabhängig von allen seit 1998 unternommenen Versuchen, eine begrenzte Differenzierung durch staatliche Anreizsteuerung herzustellen. Da im Rahmen dieser Analyse nur die Aspekte als ‚Defizite‘ dargestellt werden sollen, die sich aus der Differenz zwischen den bestehenden Realitäten einerseits und den gesetzten Aufgaben und Zielen des Hochschulsystems andererseits ergeben, soll hier weder mangelnder Wettbewerb um Wissenschaftler, noch mangelnde Differenzierung Gegenstand der Darstellung sein, denn beides war eben nicht Ziel der staatlichen Hochschulpolitik der Jahre 1968 bis 1998 und kann deshalb auch nicht im Sinne einer Zielverfehlung als Versagen der staatlichen Steuerung gewertet werden.

Zurück zum wissenschaftlichen Wettbewerb. Selbst dieser ist durch die herrschenden Bedingungen beeinträchtigt. Durch die Beschäftigung im Beamtenstatus mit festem Gehalt und regelmäßigen Zuwächsen unabhängig von den erbrachten Leistungen bleibt ein Verzicht, am Reputationswettbewerb teilzunehmen, ohne finanzielle Folge.<sup>347</sup> Durch die Tatsache, daß nicht die Hochschule, sondern das Ministerium die Dienstherrenfunktion innehatte und auch heute in der überwiegenden Zahl der Länder innehat, gestaltet sich auch die Ahndung von nicht erfolgter oder nur unzureichender Wahrnehmung von Leistungen in der Lehre und der Verwaltung als schwierig.

Grundsätzlich unterliegen Berufungen und Beschäftigungsverhältnisse unzureichenden und widersprüchlichen Regelungen: So gibt es zwar die Einteilung in C2-, C3- und C4-Stellen. Wirklich zu begründen ist eine solche Aufteilung bei gleichen Aufgaben, Pflich-

---

<sup>347</sup> Vgl. Buttler (1998b), S. 236. Außerdem lassen sich einige weitere Faktoren ausmachen, die den Reputationswettbewerb verhindern. Zum einen fördert die ‚kollegiale Gießkanne‘ eher den Durchschnitt, als daß sie außergewöhnliche Leistungen belohnt. Die Unflexibilitäten der Kameralistik tragen zudem das ihre zur Wettbewerbsverhinderung bei.

ten, Rechten und Einstellungsvoraussetzungen nicht.<sup>348</sup> Von Bedeutung wird der Charakter einer Stelle abseits von der unterschiedlichen finanziellen Vergütung für den Stelleninhaber erst wieder im Zusammenhang mit den Stellenobergrenzen, für die es bei Aufgabengleichheit von C2-, C3- und C4-Stellen ebenso keine Begründung gibt.<sup>349</sup>

Ein ebenso leistungsungebundener Mechanismus ergab sich bisher aus der altersabhängigen Gehaltssteigerung. Diese erfolgte ohne Rückkopplung an die Leistung oder Belastung.<sup>350</sup> Zudem wurde mit der bundeseinheitlichen Festsetzung von Berufungs- und Bleibezulagen ein eigentlich wettbewerblicher Mechanismus nahezu untauglich gemacht, denn individuelle, von den fixierten Höchstgrenzen abweichende Zulagen, die den Charakter eines Wettbewerbs ausmachen, sind nach solchen Absprachen zumindest formal nicht mehr möglich.<sup>351</sup> Vor dem Hintergrund des Leitbilds der Gleichheit wird jedoch selbst eine solche bundeseinheitliche Absprache verständlich. Dennoch: Das Leitbild der Einheitlichkeit und Gleichheit gerät in Konflikt mit dem wissenschaftlichen Reputationswettbewerb.

**Defizite in der Finanzierung und im Finanzmitteleinsatz:** Die Unterfinanzierung gehört zu den hinlänglich bekannten Defiziten der deutschen Hochschulen. Sie ist das Resultat stark unterschiedlicher Wachstumsraten von Abiturientenquoten und genutzten Studienplätzen einerseits und Personalstellen, Räumlichkeiten und bezahlten Studienplätzen andererseits.<sup>352</sup> Rückwirkend betrachtet ist diese Auseinanderentwicklung auch auf die unzutreffende Annahme des Öffnungsbeschlusses von 1977 zurückzuführen, nach der es sich beim Anstieg der Studienanfängerzahlen um ein temporäres Phänomen der 80er Jahre handeln sollte.<sup>353</sup>

Doch selbst die verfügbaren Finanzmittel können wegen der auch heute noch vielfach geltenden Haushaltsgrundsätze nicht bestmöglich eingesetzt werden. Sachlich festgelegt

---

<sup>348</sup> Vgl. Daxner (1996a), S. 86.

<sup>349</sup> Vgl. Daxner (1999), S. 24.

<sup>350</sup> Wiederum unabhängig von der Belastungs- und Leistungsfähigkeit erfolgt die Pensionierung als Zwang.

<sup>351</sup> Formal deshalb, weil sich in der Realität doch Abweichungen von einheitlichen Vorgaben ausfindig machen lassen.

<sup>352</sup> Görzinger führt als Hintergrund für die mangelnde Mittelbereitstellung die Politikverflechtungsfälle von Scharpf an. Durch die Aufgaben- und Zuständigkeitsverschachtelung von Bund und Ländern fehlt es danach der Hochschule an einem verantwortlichen Akteur; vgl. Görzinger (1998), S. 196f.

<sup>353</sup> Siehe dazu I.2.2.2.

auf einen bestimmten Ausgabentitel, zeitlich festgelegt auf das laufende Haushaltsjahr<sup>354</sup> sind Ineffizienzen auf Grund von Unflexibilitäten<sup>355</sup> und das inzwischen chronische ‚Novemberfieber‘<sup>356</sup> nahezu provozierte Symptome.<sup>357</sup> Zudem mangelt es an einem allokativ optimalen Mitteleinsatz und einer hinreichenden Abstimmung von Nachfragen und Angeboten. Vor dem Hintergrund, daß rund die Hälfte der Studienanfänger von Wartezeiten und Zulassungsbeschränkungen betroffen ist,<sup>358</sup> kann von einer optimalen Mittelverteilung nicht gesprochen werden.

Des weiteren sind in distributiver Hinsicht vor dem Hintergrund der Tatsache, daß der freie Hochschulzugang, der gebührenfreie<sup>359</sup> Hochschulbesuch und die Ausweitung der Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit sowie eine Angleichung der Einkommensver-

---

<sup>354</sup> Die mangelnde Spendenkultur in Deutschland kann die Unterfinanzierung auch auf Grund der Haushaltsgrundsätze nicht ausgleichen, denn Spendeneinnahmen müssen angegeben werden und können zu einer Kürzung der staatlichen Mittel führen. Der Anreiz für die Hochschulen, private Mittel einzuwerben, ist vor diesem Hintergrund geschwächt. Dazu auch Witte (1999), 109ff; Wichmann (2001), S. 23; Berchem (2000), S. 33.

<sup>355</sup> Vgl. Tomerius (1998), S. 101. Eine ausführliche Behandlung der Themen Haushaltsgrundsätze, Kameralistik und Hochschulfinanzen findet sich sowohl bei Witte (1999) als auch bei Behrens (1996a), S. 18ff. und Karpen (1997), S. 423.

<sup>356</sup> November- oder auch Dezemberfieber meint die teilweise nutzenungebundene Ausgabe verbleibender Finanzmittel am Jahresende, da diese sonst an den Staat zurückfließen und die Gefahr der Kürzung des Budgets im Folgejahr um den nicht ausgegebenen Betrag droht. Daß hier aus der soeben dargestellten Rationalität heraus gegen den Haushaltsgrundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit verstoßen wird, also die Rationalität des einen Haushaltsgrundsatzes den Verstoß gegen einen anderen nach sich zieht, sei in Übereinstimmung mit Tomerius erwähnt; vgl. Tomerius (1998), S. 104.

<sup>357</sup> Dabei sind diese Probleme nicht neu. Der Wissenschaftsrat und auch andere haben schon in den 70er Jahren auf die Probleme der Anwendung der Haushaltsgrundsätze auf die Hochschulhaushalte gewarnt. Siehe Wissenschaftsrat (1979), S. 55.

<sup>358</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 124.

<sup>359</sup> Mit dem hier gebrauchten Begriff ‚Gebührenfreiheit‘, aber auch mit den im folgenden verwendeten Begriffen ‚Voll- und Mehrheitsfinanzierung‘ sowie ‚Nulltarif‘ soll keinesfalls behauptet werden, die Studenten und deren Eltern hätten derzeit keine Kosten im Rahmen des Studiums zu tragen. Solche sind sowohl im Bereich der Unterhaltsfinanzierung, im Bereich der Aufwendungen für Bücher und Lehrmaterialien sowie auch im Bereich der Entzugskosten ausfindig zu machen. Doch kann hier von Gebührenfreiheit insofern gesprochen werden, als daß die direkten Produktionskosten der Lehre, also die Bereitstellung des Lehrangebots und deren Nutzung sowie die sonstigen Leistungen der Hochschule, nicht von den Studenten über Abgaben zu finanzieren sind. Dies unterstützt Timmerman mit der Feststellung, daß die Hochschulnutzer nur 20% der Gesamtkosten zumeist in Form von Entzugskosten tragen. Timmermann (1994), S. 152.

hältnisse herstellen sollten, folgende Erkenntnisse als Niederlage bundesrepublikanischer Hochschulpolitik aufzufassen.<sup>360</sup>: 1. Berechnungen, die hinsichtlich der Finanzierung der Hochschullehre eine Umverteilung von unteren sozialen Schichten zu oberen sozialen Schichten<sup>361</sup> ausmachen. 2. Eine nachweisbare, nach wie vor deutlich unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung von Kindern unterer sozialer Gruppen.<sup>362</sup> 3. Ein nur unwesentlicher Abbau der Ungleichheiten der persönlichen Einkommensverteilung.<sup>363</sup>

Insgesamt muß damit dem aktuellen System ein allokatives und distributives Versagen bescheinigt werden.<sup>364</sup> Letzteres Versagen scheint den Verteidigern des bestehenden ‚Nulltarifs‘ wohl auch ob des vordergründigen Paradoxes der Feststellung, daß gerade der Hochschulbesuch zum Nulltarif eine regressive Verteilungswirkung bewirkt, nicht präsent. Siegers weist richtigerweise auf das weiter unten noch explizit zu thematisierende Paradox der öffentlichen Debatte hin, das darin besteht, daß der oben beschriebene Umverteilungszustand seit Jahren von der breiten Gesellschaft nicht wahrgenommen oder widerspruchslos hingenommen wird und gerade von denen verteidigt wird, die sich „als Sachverwalter der Verlierer an diesem Umverteilungsprozeß“ verstehen.<sup>365</sup>

Für den Bereich Forschung schließlich hat die eklatante Unterfinanzierung strukturell weitreichende Folgen. Die Finanzlöcher in der Grundausrüstung werden zunehmend mit eingeworbenen Drittmitteln gestopft, die dadurch nicht mehr für ihren eigentlichen

<sup>360</sup> So schrieben Allmendinger/Aisenbrey: „Bei nach wie vor hohen gruppenspezifischen Unterschieden hat die Bildungsexpansion nur in Teilbereichen nivellierend gewirkt.“ (Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 50).

<sup>361</sup> Berechnungen dieser Art sind inzwischen keine Seltenheit mehr. Sie finden sich in den Analysen von Grüske (1994); Görzinger (1998); Dohmen (1995); Siegers (1995); Bodenhöfer (1985); van Lith (1985); van Lith (1998a); Neumann (2000) und Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 251f. Die in den vergangenen drei Jahren verstärkt aufgekommene Kritik an der Feststellung der Umverteilung von unten nach oben und insbesondere an der Untersuchung von Grüske geht insbesondere auf die Untersuchung von Sturn/Wohlfahrt (2000) zurück, die im Auftrag des Deutschen Studentenwerkes erstellt wurde. Frank Ziegele wiederum hat diese Kritik und dabei insbesondere die Berechnungen von Sturn/Wohlfahrt stichhaltig und prägnant zurückgewiesen; vgl. Centrum für Hochschulentwicklung (2000), S. 14ff.

<sup>362</sup> Vgl. Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 47; Köhler/Gapski/Lähnemann (2001), S. 270; Timmermann (2001), S. 348; Friebel u. a. (1999) und Blossfeld/Shavit (1993), S. 25ff.

<sup>363</sup> Vgl. Timmermann (2002), S. 91; Bellmann/Reinberg/Tessaring (1994), S. 55f. Diese Feststellung hat auch zu einer massiven Kritik an der Humankapitaltheorie geführt, die eben eine solche Nivellierung als Folge der Bildungsexpansion prognostiziert hatte.

<sup>364</sup> Ähnlich Färber (2000), S. 192.

<sup>365</sup> Vgl. Siegers (1995).

Zweck zur Verfügung stehen.<sup>366</sup> Die zweistelligen Wachstumsraten der Drittmittel sind vor diesem Hintergrund zu relativieren.

**Defizite im Bereich Forschung:** Zunächst ist mit der Verfolgung des Ziels Bildungsexpansion einerseits und dem Festhalten an den Humboldt'schen Ideen andererseits zumindest für die Forschung ganz im Gegensatz zur oben behaupteten Widersprüchlichkeit der Leitbilder ein Vorteil verbunden. Solange nämlich die Ausweitung der Bildungsbeteiligung mit einem Ausbau der Hochschulen nach dem Humboldt'schen Ideal einhergeht, ist angesichts der gem. diesem Ideal nicht nach Forschung und Lehre differenzierten Zuweisung der Grundausrüstung und der Anstellung von Professoren, denen als Aufgabe die Forschung ebenso zugeordnet wird wie die Lehre, als Nebeneffekt des zur Kapazitätserhöhung in der Lehre erfolgenden Ausbaus auch eine Förderung der Forschung verbunden. So erhielten all die in den 60er und 70er Jahren an den Universitäten zur Bewältigung der Nachfrage in der Lehre angestellten zusätzlichen Professoren neben der Lehre die Aufgabe zu forschen. Fatal wird die Koppelung von Humboldt als Leitbild einerseits und dem Leitbild der Bildungsexpansion andererseits erst dann, wenn, wie in der Bundesrepublik seit den 70er Jahren geschehen, die Ausweitung der Bildungsbeteiligung an höherer Bildung nicht weiter mit einem Ausbau der Universitäten einhergeht. Dann sind zwei Varianten möglich:

1. Da keine „formellen Stoppmechanismen“<sup>367</sup> vorhanden sind, die vor dem Hintergrund stagnierender personeller und materieller Ressourcen, aber steigender Nachfrage nach wissenschaftlicher Lehre verhindern können, daß bei dem vorhandenen Personal zunehmend zeitliche und materielle Ressourcen von der Lehre beansprucht werden, führt dies dazu, daß zunehmend personelle/zeitliche und materielle Ressourcen aus dem Bereich der Forschung abgezogen werden.

2. Da Reputation im Hochschulsystem der Bundesrepublik letztlich nur für Leistungen in der Forschung zu erlangen ist, und die Professoren daher zumindest einen Anreiz haben, über ihr normiertes Stundendeputat hinaus möglichst wenig Zeit in die Lehre zu investieren und zur Erreichung dieses Ziels geeignete Maßnahmen zu treffen, kann dazu führen, daß die Zeit für die Lehre eher knapp, die für die Forschung wenigstens konstant gehalten wird.

Unabhängig davon, ob die Professoren diesem Anreiz folgen oder sich eben eher die erste Variante durchsetzt, ergibt sich vor dem Hintergrund knapper finanzieller Mittel in vielen Fällen die Notwendigkeit, zusätzliche Drittmittel einzuwerben, die ihrerseits zur Aufbes-

---

<sup>366</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 37.

<sup>367</sup> Schimank/Winnes (2001), S. 300.

serung der Grundausrüstung verwendet werden und damit nicht mehr dem vorgesehenen Forschungsprojekt zur Verfügung stehen. Diese Entwicklung hat einerseits inzwischen soweit geführt, daß in vielen Fächern Forschung nur noch mit Drittmitteln zu realisieren ist.<sup>368</sup> Dann aber absorbiert die bürokratische Last der Drittmittelinwerbung in Form von zu verfassenden Anträgen, Zwischenergebnissen, Abschlußberichten u.ä. zunehmend die für die eigentliche Forschung vorgesehene Zeit. Zudem hat die Unfähigkeit der Gremien, Mittel ungleich und nach Bedarf und Forschungsleistung zu vergeben, zu einem ineffizienten Mitteleinsatz in der Hochschulforschung geführt.<sup>369</sup> Durch all das verliert die Universität als Forschungsstandort zunehmend an Attraktivität.<sup>370</sup> Dies spiegelt sich in einem, nicht in allen Fächern, aber wenigstens in den Naturwissenschaften stattfindenden Abwanderungsprozeß von Forschern und Forschungsaufträgen in nicht-universitäre Forschungseinrichtungen wieder.<sup>371</sup>

Daß sich diese beiden Varianten überhaupt ergeben, ist letztlich nur deshalb möglich, weil sich im Zuge langfristiger Entwicklungen einerseits und der Entwicklung der Hochschule zur Massenuniversität und der Schwerpunktverlagerung auf praxisorientierte Ausbildung andererseits die Humboldt'sche Idee der simultanen Erledigung der Aufgaben Forschung und Lehre durch die Einheit von Forschung und Lehre zusehends zu einer situativ differenzierten Aufgabenerledigung gewandelt hat.<sup>372</sup> Mit einem Engagement in der Lehre läßt sich heute eben genauso wenig gleichzeitig Forschung betreiben, wie dies andersherum gilt. Da aber, nun wieder ganz im Sinne der gleichzeitig verfolgten Leitbilder und Ideale, trotz dieser Entwicklungen den Humboldt'schen Vorstellungen scheinbar gemäß weder eine nach Forschung und Lehre differenzierte Mittelzuweisung, noch eine danach differenzierte Aufgabenzuweisung an Professoren und an Institutionen als Ganzes erfolgt, stellt sich eben für die Professoren die Frage, welche der beiden Aufgaben sie eher vernachlässigen, oder ob sie letztlich ihrem Auftrag gemäß im Rahmen der Möglichkeiten beide Aufgaben soweit wie möglich erfüllen und eben an beiden Enden gleiche Abstriche machen.

Damit aber ist zugleich auch festgestellt, daß von dem häufig behaupteten Automatismus, nach dem die Ausbildungsexplosion einerseits und die unzureichende Ausstattung ande-

---

<sup>368</sup> Vgl. Staudt/Kriegesmann (1997), S. 81.

<sup>369</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 36.

<sup>370</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 4.

<sup>371</sup> Vgl. Hölldobler (1998), S. 303. Greven weist zu Recht darauf hin, daß bei der Rede von der Abwanderung der Forschung zwischen den Fächern zu unterscheiden ist, weil eben diese nicht überall tatsächlich festzustellen sei; vgl. Greven (2000), S. 304.

<sup>372</sup> Dazu im folgenden Abschnitt mehr.

rerseits der ersten Variante gemäß zu einer Vernachlässigung bzw. Verdrängung der Forschung durch die Lehre geführt habe, nicht pauschal gesprochen werden kann.<sup>373</sup> Vielmehr ist wohl davon auszugehen, daß in nicht wenigen Fällen persönliche Reputationsinteressen dazu geführt haben, daß eben die Lehre und nicht die Forschung verstärkt vernachlässigt wurde.<sup>374</sup> Den Professoren, die diesem systemimmanenten Anreiz nicht gefolgt sind, ist es wohl nicht zuletzt zu verdanken, daß die Bewältigung der Überlast der vergangenen Jahre trotz allem überhaupt irgendwie gelungen ist.

Wenn Schimank und Winnes behaupten, daß die hierzulande anders als in europäischen Nachbarländern nach wie vor fehlende institutionelle, finanzielle und personelle Differenzierung nach Forschung und Lehre insbesondere in Deutschland zur Verdrängung der Forschung geführt habe und dies eben durch eine solche Differenzierung hätte vermieden werden können, dann sind daran wenigstens Zweifel erlaubt.<sup>375</sup> Denn ein konsequenter Ausbau des Fachhochschulsektors, der das „Gros der Studierenden hätte aufnehmen können“,<sup>376</sup> wäre zumindest unter der Annahme einer gleichen Finanzmittelentwicklung nur dann umzusetzen gewesen, wenn ein beträchtlicher Personal- und Mitteltransfer vom Universitätssektor auf die Fachhochschulen stattgefunden hätte. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß einerseits wohl nicht wenige Wissenschaftler trotz steigender Lehrbelastung der vergangenen Jahrzehnte ihre Forschungstätigkeit in den bestehenden Verhältnissen wenigstens nicht eingeschränkt haben, aber andererseits die auf die Fachhochschulen zu übertragenden personellen und finanziellen Ressourcen schon von vornherein fast ausschließlich der Lehre zugeordnet gewesen wären, ist der Vorteil, den eine solche Hochschulstrukturreform, abseits der hier nicht diskutierten Potentiale in der Lehre, für die Forschung hätte bringen sollen, nicht unmittelbar ersichtlich.

Ähnlich verhält es sich auch bei einer Differenzierung nach Forschung und Lehre durch die Einführung von Kurzzeitstudiengängen. Auch ihre Einführung für einen Großteil der Studenten hätte einer Umschichtung von Finanzmitteln und Personal aus den Universitäten in einen Bereich der reinen Lehre bedurft. Sicher wäre durch beide Maßnahmen eine Rationalisierung der Ausbildung zu erwarten gewesen und hätten unter der Annahme, daß bisher eine Verdrängung der Forschung durch die Lehre stattgefunden habe, positive Effekte für die Forschung auftreten müssen. Da aber eben von dieser Annahme nicht pauschal ausgegangen werden kann, solche Maßnahmen hingegen aber einer Mittelum-schichtung aus einem Bereich, in dem sich die Forschung zumindest hat behaupten kön-

---

<sup>373</sup> So aber etwa Schimank/Winnes (2001), S. 301.

<sup>374</sup> In diese Richtung argumentierend Ellwein (1992), S. 251f.

<sup>375</sup> Vgl. Schimank/Winnes (2001), S. 301ff.

<sup>376</sup> Schimank/Winnes (2001), S. 303.

nen, in einen Bereich, in dem die Lehre vorrangig gewesen wäre, bedurft hätte, wäre für die Forschung an den Hochschulen als Ganzes allenfalls ein Nullsummenspiel herausgekommen. All das gilt unabhängig davon, daß hier ganz wertfrei festgestellt werden soll, daß solche Maßnahmen eben für den Großteil der Studenten und einen beträchtlichen Teil der Professoren den Kontakt zur Forschung nicht vorgesehen hätten. Daß eben dies in der Bundesrepublik bisher nicht nur von Professoren und Studenten nicht gewollt war, sondern auch dem oben beschriebenen vorherrschenden Zeitgeist (Chancengleichheit und Einheitlichkeit und Gleichheit) widersprach, hat die konsequente Einführung dieser Modelle letztlich auch unmöglich gemacht.

Insgesamt muß den Darstellungen zu diesem Punkt folgend und ganz unabhängig davon, ob die steigende Belastung der Professoren durch die Lehre bei diesen zu einer Verdrängung der Forschung geführt hat oder ob sie ihre Forschungstätigkeit unter Vernachlässigung der Lehre haben konstant halten können, folgendes festgehalten werden: Die Forschung an den Hochschulen hatte und hat ähnlich wie die Lehre unter der Unterfinanzierung der Hochschulen ebenso zu leiden wie unter den strukturellen Defiziten insbesondere in den dargestellten Bereichen Finanzierung/Haushalt und Personal.

### **Widersprüchliche Leitbilder:**

Als Kristallisationspunkt fast aller bisher thematisierten Strukturdefizite läßt sich die Verfolgung widersprüchlicher hochschulpolitischer Ideale (Humboldt), Ziele (Bildungsexpansion/Chancengleichheit) und Leitbilder (Einheitlichkeit/Gleichheit sowie Demokratisierung/Mitbestimmung) durch die staatliche Hochschulsteuerung ausmachen.

Das daraus entstehende Dilemma wird dann deutlich, wenn das sich aus dreien der gleichzeitig verfolgten Leitbilder und Ideale aufspannende Dreieck untersucht wird. Als Eckpunkte ergeben sich zum ersten das ‚Humboldt’sche Ideal‘, zum zweiten ‚Bildungsexpansion und Chancengleichheit‘ und drittens ‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘. ‚Humboldt‘ und ‚Einheitlichkeit der Bildungseinrichtungen‘ ließe sich nach dem zum Humboldt’schen Ideal in I.1.1. Dargestellten ebenso vereinbaren, wie die Ziele ‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘ einerseits und ‚Bildungsexpansion und Chancengleichheit‘ andererseits ohne größere Disfunktionalitäten kombinierbar erscheinen. Schon konfliktreicher dürfte angesichts der zum Humboldt’schen Ideal dargestellten Notwendigkeit der Selektionswirkung der vorgelagerten Bildungseinrichtungen und des Anspruchs dieses Ideals an die Qualifikation der Studenten die Kombination von ‚Bildungsexpansion/Chancengleichheit‘ und ‚Humboldt‘ als gleichzeitige Bezugspunkte verlaufen.<sup>377</sup> Letztlich zum Scheitern verurteilt ist diese Kombination, wenn sich zu ihr das Ziel der

‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘ anstatt der ‚Differenzierung und Selektion‘ gesellt. Dieser Versuch, so zeigte sich, wurde, zugespitzt dargestellt, seit Mitte der 60er Jahre deshalb unternommen, weil die durchaus vorhandenen Vorschläge zur Differenzierung abseits aller interessengeleiteten konkreten Widerstände in den Hochschulen vor allem „deshalb nicht zum Zuge [kamen], weil sie dem politischen Grundkonsens einer immer stärker auf Demokratisierung und Chancengleichheit abzielenden Bildungs- und Gesellschaftspolitik zuwiderliefen.“<sup>378</sup> Daß dieser Grundkonsens überhaupt in die Richtung einer für alle beanspruchte Einheit von Forschung und Lehre wirkte, ist darauf zurückzuführen, daß man in dieser Art von Lehre die optimale Berufsvorbereitung sah bzw. sie als solche dargestellt wurde.

Die Darstellung und Bewertung der Folgen der staatlichen Steuerung abschließend, sollen die, im Hinblick auf die für dieses Kapitel zentrale Frage nach dem Zustand des Hochschulsystems und den Ursachen hierfür, in den Abschnitten zur Entwicklung des bundesrepublikanischen Hochschulsystems gewonnenen Erkenntnisse zusammengefaßt werden: Es hat sich gezeigt, daß neben der in I.1. festgestellten Unterfinanzierung und Unterausstattung als Ursache der derzeitigen Krise vor allem strukturelle Defizite in allen Bereichen der staatlichen Steuerung als weitere Dimensionen der aktuellen Krise auszumachen sind, die ihren Ursprung in dem Versuch finden, die skizzierten Leitbilder unter Beibehaltung des Humboldt’schen Ideals zu verwirklichen. Welche Auswirkungen die Verfolgung dieses Versuchs auf den Bestand des Humboldt’schen Ideals hat, wird im letzten Abschnitt der Untersuchung zu der Frage des Zustands der Hochschulen und dessen Ursachen erörtert.

### **I.2.3. Die Auflösung des Humboldt’schen Bildungsideals**

Nach fast 200 Jahren Humboldt’scher Hochschulgeschichte stellt sich die Frage, was geblieben ist von den Grundsätzen, Prinzipien und Idealen, mit denen Humboldt angetreten war, eine gänzlich neue Einrichtung der Wissenschaft zu begründen. Diese Überprüfung wird schon vor dem Hintergrund der im vorhergehenden Abschnitt skizzierten Disharmonien deutscher Hochschulpolitik evident. Doch gleich gezeigt wird, speist sich ‚Humboldts Ende‘ nicht nur aus Entwicklungen der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts.<sup>379</sup> Die Darstellung greift die in I.2.1. genannten Prinzipien wieder auf.

---

<sup>377</sup> Zustimmend Gebhardt (2001), S. 1.

<sup>378</sup> Schreiterer (1989), S. 46.

<sup>379</sup> Es sei darauf hingewiesen, daß die Humboldt’sche Universität nicht als universitätsgeschichtlich feststehendes Datum betrachtet werden darf. So, wie Humboldt sie entwarf, hat es sie selbst zu seinen Lebzeiten nicht gegeben. Die Kompromisse, die eingegangen werden mußten, und den

**Einsamkeit und Freiheit oder gesellschaftliche Interessen?** Ein dreifacher Verlust bildet den folgenreichen Ausgangspunkt aller Entwicklungen, an deren Ende ‚Humboldts Auszug‘ aus den deutschen Hochschulen steht: Der Verlust der ‚Distanz‘, der Verlust des ‚Vertrauens‘ und der Verlust des ‚Monopols‘. Humboldt hatte als Grundbedingung für seine Universitätsidee die Distanz der Wissenschaft zu den Bedürfnissen der bürgerlichen Gesellschaft ausgemacht, um diese gerade dadurch zu befriedigen.<sup>380</sup> Sicherzustellen war diese Distanz durch den Kulturstaat, der durch eine unbedingte Finanzierung im Vertrauen auf die indirekten Wirkungskräfte autonomer Wissenschaft diese vor den direkten Interessen der bürgerlichen Gesellschaft schützen sollte. Diese institutionelle Isolierung und Distanz, ohne von der Gesellschaft losgelöst zu sein, war ein „besonders leistungsfähiger Mechanismus.“<sup>381</sup> Dieser Schluß ergibt sich jedenfalls in Anbetracht des naturwissenschaftlichen Siegeszuges im 19. Jahrhundert und der Wissenschaft allgemein im 20. Jahrhundert.<sup>382</sup> Doch bei den Erfolgen handelt es sich für die Wissenschaft und die Universitäten um Pyrrhussiege, denn gerade diese Siege haben sie die Distanz zur Gesellschaft gekostet.<sup>383</sup> Mit dem Aufstieg der Wissenschaften in den „Rang der wichtigsten politischen Machtmittel und der wichtigsten ökonomischen Produktionsmittel“<sup>384</sup> ist das Interesse an den Leistungen der Wissenschaft, aber auch an der Verwendung der eingesetzten Mittel ungleich größer geworden. Ein gesteigertes Interesse allein ist jedoch noch kein Grund für den Verlust von Distanz und Vertrauen in die indirekten Wirkungskräfte der Wissenschaft. Doch die für demokratische Systeme konstitutive „elektorale Rückbindung“<sup>385</sup> der politischen Entscheider öffnet der Durchsetzung gesellschaftlicher Interes-

---

Einfluß anderer Ideen und anderer Hochschulreformer stellen Spranger und Schelsky ausführlich dar. Siehe Schelsky (1963), S. 48-64; Spranger (1960), S. 199-210. Insbesondere Schleiermacher verhinderte, daß die Ideen Humboldts und Fichtes zu einer echten Neugründung gereichten und letztlich auch und vor allem dadurch zur ‚Reform‘ wurden, daß Schleiermacher schon gleich zu Beginn die Universität ganz bewußt auch zur Schule entwickelte und damit Humboldt offensiv widersprach; vgl. Mittelstraß (1998), S. 6.

<sup>380</sup> Die relative Distanz zur Gesellschaft hält Weingart für das 19. und 20. Jahrhundert für charakteristisch.

<sup>381</sup> Weingart (2001), S. 327.

<sup>382</sup> Vgl. Wagemann (1998), S. 12f.

<sup>383</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 327.

<sup>384</sup> Schelsky (1963), S. 67.

<sup>385</sup> Greven (2000), S. 299.

sen weite Tore.<sup>386</sup> Eine Politik, die im Vertrauen auf die indirekten Wirkungskräfte der autonomen Wissenschaft diese ohne direkte Leistungskontrolle und ohne konkrete Anforderungen mit Steuergeldern ihrer Wähler finanziert, ist angesichts der Kostspieligkeit einerseits und der gesellschaftlichen sowie ökonomischen und individuellen Relevanz von Bildung und Wissenschaft andererseits auch nicht zu erwarten.<sup>387</sup> Der Staat verliert die Rolle des Kulturstaates. Sein Ziel ist nicht länger mit dem Leitbild einer an der Erkenntnis als Wert an sich orientierten Wissenschaft identisch, so wie es Humboldt als konstitutiv für Wissenschaft und eine Universität seines Verständnisses ansah. Der Verlust der Distanz und des Vertrauens sowie die direkte und eben nicht indirekte Indienstnahme der Hochschulen zur Verfolgung gesellschaftlicher Interessen sind die Folge. Findet das produzierte Wissen der Hochschulen mehr und mehr Nutzeranwendung, steigt auch die Erwartungshaltung der Gesellschaft. Die Beurteilung von Qualität und Relevanz des Wissens erfolgt nicht mehr nur nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten, sondern mehr und mehr muß sich das Wissen an externen Kriterien messen lassen. Damit ist der dritte Verlust zu konstatieren. Der Verlust des Monopols der Erzeugung gesicherten Wissens und deren Relevanzbewertung.<sup>388</sup> Mit diesem dreifachen Verlust sind wesentliche Voraussetzungen der Humboldt'schen Universitätsidee zusammengebrochen.

**Einheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft oder Trennung und Spezialisierung?** Was die Auflösung der beiden folgenden Prinzipien angeht, können die Argumente und Entwicklungen den jeweiligen Auflösungserscheinungen der Prinzipien nicht klar zugeordnet werden. Das liegt zum einen daran, daß sich die Entwicklungen sowohl auf den Fortbestand des Prinzips ‚Einheit von Forschung, Lehre und Wissenschaft‘ als auch auf die Gültigkeit der Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ auswirken. Zum anderen sind diese beiden Prinzipien eng miteinander verwoben. Deshalb sind die nachfolgend genannten Gesichtspunkte jeweils auf beide Prinzipien zu beziehen. Zugespitzt kann formuliert werden, daß die praktische Voraussetzung für eine Bildung durch Wissenschaft die Einheit von Forschung und Lehre und die Einheit der Wissenschaft überhaupt ist. Bildung durch Wissenschaft bedingt die Teilhabe der Lehrenden an der Forschung, bedingt aber auch die Einheit der Wissenschaft.

---

<sup>386</sup> Schelsky spricht schon 1963 von einer Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Hochschule. Er beschreibt die „Verwissenschaftlichung der Gesellschaft“ einerseits und den komplementären Effekt einer „Vergesellschaftung der Wissenschaft“ andererseits; vgl. Schelsky (1963), S. 216.

<sup>387</sup> Zur Bindung der Politik an gesellschaftliche Interessen in einem ähnlichen Zusammenhang auch Greven (2000), S. 299.

<sup>388</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 15.

Und eben von letzter kann heute nicht mehr gesprochen werden. Die Konkretisierung des Humboldt'schen Ideals, den Studierenden die anspruchsvollste Form der Bildung durch die Einheit von Forschung und Lehre, eben durch Wissenschaft, zu vermitteln, ist nicht nur durch Entwicklungen im Zuge der Bildungsexpansion unmöglich geworden. Entscheidend ist die bereits im 19. Jahrhundert beginnende zunehmende Spezialisierung und Nutzenorientierung der Wissenschaft.<sup>389</sup>

Die Einheit der Wissenschaft manifestierte sich bei Humboldt in der Zentralstellung der Philosophie. Die ihr eigene Suche nach Erkenntnis und Wahrheit als Wert an sich, und nicht aus dem Kalkül nützlicher Interessen heraus, wurde allen anderen Disziplinen als Bezugspunkt übergestülpt.<sup>390</sup> Angesichts von mehreren hundert Studiengängen, die das Ergebnis einer zunehmenden Spezialisierung darstellen,<sup>391</sup> angesichts des Auszugs der Naturwissenschaften aus der philosophischen Fakultät<sup>392</sup> und angesichts der Bedeutungslosigkeit von Erkenntnissen einer Disziplin für alle anderen<sup>393</sup> kann eine Einheit der Wissenschaft, gar eine Zentralstellung der Philosophie, heute nicht mehr festgestellt werden.<sup>394</sup> Dies ist nicht zuletzt Folge der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen. Die Suche nach Erkenntnissen und Wahrheit wird nicht um ihrer selbst Willen betrieben, sondern vor dem Hintergrund konkreter Ziele.

Doch mit dem Verlust der Zentralstellung der Philosophie und der Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaftsdisziplinen wird nicht nur die Einheit der Wissenschaft als ‚reine‘ und ‚ganze‘ Wissenschaft unmöglich. Damit ist auch einer Bildung durch Wissenschaft als Berufsvorbereitung die Grundlage entzogen. Nicht nur aus rein praktischen Gesichtspunkten ist die Einheit von Forschung und Lehre und die Humboldt'sche Bildung durch Wissenschaft zur „puren Ideologie“<sup>395</sup> geworden. Von der engen Kopplung von Forschung und Lehre versprach sich Humboldt eine fruchtbare Beziehung für beide Teile. Die Forschung profitiert vom wissenschaftlichen Diskurs der Lehre, und die

---

<sup>389</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 125.

<sup>390</sup> Vgl. Schelsky (1963), S. 82ff.

<sup>391</sup> Zur Differenzierung und Spezialisierung in den Geisteswissenschaften nach 1945, siehe ausführlich Weingart u. a. (1991), S. 18ff. und Teil C (S. 149ff.).

<sup>392</sup> Vgl. Böhm (1995), 675f.

<sup>393</sup> Vgl. Stichweh (1994), S. 207 und S. 222f. Selbst wenn die Erkenntnisse einer Disziplin auch von Relevanz für eine andere Disziplin sein sollten, so gestaltet es sich für den einzelnen Forscher zusehends schwieriger, sich über sein immer kleiner werdendes Forschungsgebiet hinaus einen Überblick über die Erkenntnisstände anderer Forschungsfelder zu verschaffen; vgl. Weingart (2001), S. 119.

<sup>394</sup> Diese Entwicklung konstatiert Schelsky schon 1963; vgl. Schelsky (1963), S. 288.

<sup>395</sup> Greven (2000), S. 305.

Lehre gewinnt durch die pädagogische Wirkung, die der Forschung selbst zugesprochen wurde, und leistet dadurch nicht bloße Ausbildung zum Wissenschaftler, sondern auch eine allgemeine Handlungsbefähigung auch außerhalb der Wissenschaft.<sup>396</sup> Genau dieser allgemeine Erziehungscharakter der Forschung als Grundlage für eine Bildung durch Wissenschaft nach Humboldt'schen Vorstellungen kann einer an wirtschaftlicher Anwendung orientierten oder einer disziplinär spezialisierten Erkenntnissuche, die nicht mit philosophischem Schwerpunkt als Wert an sich betrieben wird, kaum mehr zugeschrieben werden.<sup>397</sup>

Schließlich soll die Bildungsexpansion und die Transformation der Hochschule von der Bildungsstätte für eine schmale Elite zur Ausbildungsanstalt für die Masse als Auflösungsaspekt der Prinzipien Einheit von Forschung und Lehre und Bildung durch Wissenschaft thematisiert werden.<sup>398</sup> Doch soll hier der Hinweis nicht fehlen, daß es sich bei diesem Aspekt sicherlich um einen zentralen, keineswegs aber um den singulären Aspekt handelt. Denn wie bereits gezeigt wurde, haben sich die Rolle des Staates, der Charakter der Forschung und die Struktur der Wissenschaft in eine Richtung verändert, die einer Einheit von Forschung und Lehre einerseits und einer Einheit der Wissenschaft andererseits den Nährboden entzieht.

Durch die Entwicklung zur Massenuniversität ist die Forschung von der ihr von Humboldt zugewiesenen Zentralstellung in das zweite Glied abgerutscht. Mit der Fokussierung der gesellschaftlichen Ansprüche auf Ausbildung und Wissensvermittlung für die Masse ist die Lehre nunmehr nicht Nebenprodukt der von Studenten und Lehrern gemeinsam betriebenen Forschung, sondern ist gemeinsam mit der anwendungsorientierten Forschung in das Zentrum gesellschaftlichen Interesses gerückt.<sup>399</sup>

### **Bildung durch Wissenschaft oder Ausbildung und Wissensvermittlung?**

Bildung durch Wissenschaft meint bei Humboldt Persönlichkeitsbildung und menschliche Vervollkommnung, nicht aber Spezialisierung und Orientierung an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes zur Steigerung des Wirtschaftswachstums und zur Förderung des sozialen Ausgleichs. Genau letzteres entspricht den gesellschaftlichen Leistungsvorstellungen der Hochschulen. Zu diesem Zweck wurde eine staatliche Hochschulpolitik der Erschließung von Bildungs- und Begabungsreserven und der Bildungsexpansion – man sollte hier besser von Ausbildungsexpansion sprechen – betrieben, die nahezu ein Drittel

---

<sup>396</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 105.

<sup>397</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 105f.

<sup>398</sup> Vgl. Erichsen (1997b), S. 233.

<sup>399</sup> Vgl. Schelsky (1965), S. 67.

eines Jahrgangs mehr an die Universitäten und weniger an die Fachhochschulen leitet. Nun ist es in der öffentlichen Debatte üblich, die mangelnden Qualifikationen eines Großteils der Studienanfänger für die Unmöglichkeit der Einheit von Forschung und Lehre sowie einer Bildung durch Wissenschaft auszumachen.<sup>400</sup> Sicher, und das soll hier nicht geleugnet werden, sind die Qualifikationen der Studienanfänger heute höchst unterschiedlich.<sup>401</sup> Daß damit ein Großteil der heutigen Studenten die Voraussetzungen zur Teilnahme am forschenden Lernen, welches Erkenntnissuche auf der Basis gesicherten und gelernten Wissens bedeutet, nicht mehr mitbringt, soll als ein beachtenswerter, keineswegs aber als der einzige Gesichtspunkt, der die Teilnahme an der Forschung und damit eine Bildung durch Wissenschaft heute unmöglich macht, identifiziert werden. Nur am Rande ist zu erwähnen, daß die Erklärung, Humboldt sei eben für drei und nicht für 30 % einer Generation konzipiert<sup>402</sup>, nur mit zusätzlicher Erläuterung trägt. Denn nichts gibt Grund zu der Annahme, durch die weitestgehend soziale Selektion des 18. und 19. Jahrhunderts sei auch gewährleistet gewesen, daß die qualifiziertesten und chancenreichsten Kandidaten eines Jahrgangs ein Studium aufnahmen.<sup>403</sup> Mit der Ausweitung der Bildungsbeteiligung und der Akzentuierung von Ausbildung, Wissensvermittlung und Spezialisierung<sup>404</sup> sind weit mehr Aspekte verbunden als nur ein Qualifikationsverlust. Savigny folgend hat es mangelndes Vorwissen auch schon vor der Bildungs-/Ausbildungsexpansion gegeben.<sup>405</sup> Was sich zusehends geändert zu haben scheint, ist eine wenig rühmliche Errungenschaft der letzten 50 Jahre: Nicht nur am Können mangelt es, sondern auch am Wollen. Ausgestattet mit einem Recht auf Hochschulzugang an allen Studienorten und zu allen Fächern wähnt sich der gemeine Student in Sicherheit, die Inhalte der nun kommenden Studienjahre entsprechend zubereitet zu bekommen und ohne Mühen bewältigen zu können. Mangelt es, so soll hier behauptet werden, an notwendigen Vorkenntnissen, die nur selten als notwendig akzeptiert werden, wird weniger der persönliche Einsatz als Lösung entdeckt, als vielmehr eine Pflicht gegenüber der Hochschule formuliert, sich den mitgebrachten Fähigkeiten anzupassen.<sup>406</sup> Woher es kommt, daß heute vielfach die Akzeptanz fehlt anzuerkennen, daß die Hoch-

---

<sup>400</sup> Vgl. Erhardt (1998b), S. 39ff.

<sup>401</sup> Diese Thematik wurde oben als Folge der staatlichen Steuerung schon angesprochen.

<sup>402</sup> So etwa Hödl/Zegelin (1999), S. 375.

<sup>403</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 159.

<sup>404</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 37.

<sup>405</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 159.

<sup>406</sup> Zum Thema Motivation und Leistungswille statt Anspruchsdenken, siehe eindrucksvoll von Savigny (1982), S. 157ff. und Greven (2000), S. 299f.

schulreife den einzelnen nicht von der Notwendigkeit enthebt, hartnäckig eigene Anstrengungen zu erbringen, soll hier noch nicht explizit zum Thema gemacht werden.<sup>407</sup> Einleuchtend ist aber, daß sich dieses Verhalten mindestens aus dem zugesicherten Recht auf Hochschulzugang und dem Verständnis dessen, was auf der Hochschule zu geschehen hat, speist. Nach diesem Verständnis handelt es sich bei der Lehre weniger um einen Prozeß der Bildung durch Wissenschaft, den jeder Studierende an sich selbst fortwährend und unter eigenem Ehrgeiz und Leistungswillen zu vollziehen hat,<sup>408</sup> als vielmehr um – und das entspricht letztlich dem von Politik und Wirtschaft geforderten – einen Wissenskonsument mit dem Ziel<sup>409</sup> eines berufsqualifizierenden Spezialabschlusses.

So findet sich die in öffentlichen Diskussionen immer noch viel strapazierte Einheit der Forschung und Lehre erstens in der Person des Professors, der lehrt und forscht, zweitens im Bereich der Ressourcenzuweisung des Staates, die zumindest im Bereich der Grundausstattung keine Differenzierung nach Forschung und Lehre vornimmt und drittens organisatorisch bzw. institutionell in Form der Universität, die unter einem Dach Forschung und Lehre vereint. Doch abseits dieser Einheit in eher materieller Hinsicht findet, und das war für Humboldts Idee von der Einheit von Lehre und Forschung der entscheidende Aspekt, eine simultane Erledigung der universitären Aufgaben Forschung und Lehre kaum mehr statt. Vielmehr muß in Anlehnung an Schimank/Winnes von einer konsequenten situativen Differenzierung gesprochen werden.<sup>410</sup>

Die Transformation zur Massenuniversität bringt für die Hochschulen zudem vermehrt die Notwendigkeit mit sich, einen selektiven Charakter einzunehmen. Humboldts Idee stammt aus einer Zeit, in der die Führungspositionen der Gesellschaft größtenteils für diejenigen reserviert waren, die auch in der Lage waren, die soziale Selektion des Hochschulzugangs und des Abiturs zu bestehen. Mit dem Beginn des Studiums war gleichzeitig nahezu eine Garantie auf eine solche Position verbunden.<sup>411</sup> Nachdem die Auswahl der gesellschaftlichen Führungsschicht in den der Universität vorgelagerten Institutionen stattfand, widmete sich diese gemäß Bildung durch Wissenschaft der Persönlichkeitsbildung. In heutigen Zeiten, in denen mit dem Studienbeginn immer weniger die Garantie auf eine aussichtsreiche Position verbunden ist, gerät die Selektionsnotwendigkeit in eine doppelte Kollision mit der Persönlichkeitsbildung einerseits und einem veränderten

---

<sup>407</sup> Siehe dazu I.2.4..

<sup>408</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 158.

<sup>409</sup> Auf die Unterscheidung von Ziel und Prozeß der Bildung weisen Greven (2000), S. 300 und von Hentig (1996), S. 182 hin.

<sup>410</sup> Vgl. Schimank/Winnes (2001), S. 299ff.

<sup>411</sup> Vgl. von Savigny (1982), S. 153.

Begabungsbegriff andererseits.<sup>412</sup> Im Zuge der Ausweitung der Bildungsbeteiligung mit dem Ziel der Chancengleichheit in Bildungsfragen und dem Ziel der Angleichung der sozialen Unterschiede wurde Begabung zusehends weniger als mitgebrachte Anlage des Menschen verstanden, sondern eher als Prozeß des ‚Be-gabens‘, dessen Verlauf und Ergebnis insbesondere von den erhaltenen Lernchancen abhängen.<sup>413</sup> Mit einem solchen Verständnis von Begabung wurde eine folgenreiche Leistungsselektion für inkompatibel gehalten.<sup>414</sup> Im Ergebnis gelingt durch diesen doppelten Konflikt derzeit weder das eine noch das andere. Das eine (Bildung durch Wissenschaft) wird unmöglich, das andere (die Selektionsnotwendigkeit), so wurde in den vorangegangenen Abschnitten deutlich, kann, will und soll die Universität angesichts der zudem verfolgten Leitbilder ‚Bildungsexpansion/Chancengleichheit‘, ‚Einheitlichkeit/Gleichheit‘ sowie ‚Demokratisierung und Mitbestimmung‘ nicht erfüllen.

Keines der drei dargestellten Prinzipien, das hat diese Darstellung ergeben, kann derzeit und für die Zukunft im Humboldt’schen Sinne verstanden Gültigkeit beanspruchen, denn nicht nur die aktuellen Verhältnisse und die Steuerung des Hochschulsystems der vergangenen vierzig Jahre haben das Ende des Humboldt’schen Ideals herbeigeführt, sondern auch langfristige Entwicklungen, die den eingangs dargestellten dreifachen Verlust von Distanz, Vertrauen, Monopol zur Folge haben, sind dafür die Ursache. Dies wird auch durch eine Feststellung, die schon Anfang der sechziger Jahre in der viel beachteten Denkschrift des SDS zu lesen war, bestätigt: „Wo die Idee der Universität sei es als verwirklicht vorausgesetzt, sei es als zu verwirklichende einer geringfügigen Modifikation der traditionellen Universität anheimgestellt wird, gerinnt die Idee zur Ideologie.“<sup>415</sup> Abschließend soll nochmals auf die Warnung Alexander von Humboldts am Anfang dieses Kapitels Bezug genommen werden, den eigentlichen Zweck der Wissenschaft zu vergessen. Angesichts der verheißungsvollen Leistungen der Hochschulen, so läßt sich nach allem Gesagten begründet behaupten, ist die Gesellschaft dieser Gefahr erlegen und hat die Wissenschaft sowohl in der Lehre als auch in der Forschung für sich in den direkten Dienst genommen. Humboldt wurde damit aus der Universität vertrieben. Die Politik hat sie daran weder hindern sollen, noch wollen, noch können!

---

<sup>412</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 107.

<sup>413</sup> Vgl. Kittel (2001), S. 465.

<sup>414</sup> Vgl. dazu auch Hödl/Zegelin (1999), S. 121.

<sup>415</sup> Vgl. Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 297.

#### **I.2.4. Leistungszерfall und die übergeordneten Krisenaspekte**

Im vorangegangenen Abschnitt zeigte sich, daß nicht nur die staatliche Steuerung der vergangenen Jahrzehnte zum Ende des Humboldt'schen Ideals geführt hat, sondern auch langfristige, schon vor 1945 beginnende Entwicklungen dieses Ende bewirkt haben. Insbesondere wurde festgestellt, daß die Humboldt'sche ‚Bildung durch Wissenschaft‘ nicht in erster Linie auf Grund der ‚Vermassung‘ der Hochschulen unmöglich wurde, sondern auch wegen der schon im 19. Jahrhundert beginnenden zunehmenden Spezialisierung sowie dem damit verbundenen Verlust der Einheit der Wissenschaft und der Zentralstellung der Philosophie. Dann aber ist die Schlußfolgerung angebracht, daß die mit den Leitbildern der staatlichen Steuerung verbundenen Aufgaben, Ansprüche und Leistungsanforderungen an eine Universität gerichtet wurden, die schon in den 50er und 60er Jahren nicht mehr wie angenommen die Humboldt'sche war, und darin ist eben eine zentrale Ursache für die andauernde Krise der Hochschulen zu erblicken.

Diese Schlußfolgerung soll im folgenden Unterabschnitt aus der Perspektive der Theorien funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung näher beleuchtet und argumentativ unterstützt werden.<sup>416</sup> Damit wird zudem das Ziel verfolgt, den schon oben festgestellten Leistungszерfall der Hochschulen insbesondere im Bereich der Lehre theoretisch nachzuvollziehen und schon mit Blick auf die im nächsten Abschnitt zu bewältigende Positions- und Aufgabenbestimmung des Hochschulsystems Klarheit über die theoretischen Grundlagen zu gewinnen, von denen aus über Funktion, Leistung und Aufgaben der Hochschulen gesprochen werden kann. In den dann folgenden Unterabschnitten soll ebenso mit Blick auf die Neupositionierung gezeigt werden, daß sich aus diesem Leistungszерfall die über die oben dargestellten strukturellen Defizite in den einzelnen Bereichen, hinausgehenden, übergeordneten und zentralen Krisenaspekte, nämlich der Verlust des Ansehens und der Verlust der Leistungsorientierung, speisen. In beiden Unterabschnitten liegt der Schwerpunkt auf der Lehre.

##### **I.2.4.1. Leistungszерfall: Die Nichterfüllung gesellschaftlicher Ansprüche**

Ausgangspunkt dieses Unterabschnitts ist die schon oben skizzierte, von Humboldt 1810 vorgenommene Aufgabenzuweisung an die Universität. Wie dargestellt sollten die Uni-

---

<sup>416</sup> Zur Theorie funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung vor allem mit Blick auf Hochschule und Wissenschaft: Luhmann/Schorr (1979), S. 24ff; Luhmann (1987); Luhmann (1991), S. 271ff. und 616ff.; Luhmann (2002), S. 111; Stichweh (1988); Klüver (1983); Weingart (2001), S. 115; Schimank (2001).

versitäten zwar ausbilden, dies aber nicht in dem Sinne wie die vor 1810 bestehenden Universitäten durch spezialisierte und von der Forschung getrennte Fachausbildung. Vielmehr sollten die Universitäten ihre Bildungsfunktion durch eine philosophisch orientierte ‚Bildung durch Wissenschaft‘, von der sich Humboldt ganz im Sinne des Idealismus eine sittliche Bildung versprach, erfüllen. Dazu machten Humboldt und seine Mitstreiter die Forschung verstärkt zur Aufgabe der Hochschulen. Forschung, Ausbildung zum Wissenschaftler und Befähigung zur Ausübung von Berufen außerhalb der Wissenschaft sollten simultan in einem Prozeß in weitgehender Autonomie stattfinden.<sup>417</sup> Von der durch kulturstaatliche Finanzierung gesicherten Autonomie und der Distanz zur Nutzenorientierung von Forschung und Lehre sollte langfristig gerade der größte Nutzen für die Gesellschaft ausgehen.<sup>418</sup>

Schon im 19. Jahrhundert, aber in verstärktem Maße nach 1945 vollzog sich dann der im Kontext der hochschulpolitischen Leitbilder schon deutlich gewordene Leistungsanforderungszuwachs. Ein Zuwachs ist seit dieser Zeit insofern zu verzeichnen, als daß von den Hochschulen nicht mehr die Bildung und Ausbildung eines geringen Anteils eines Jahrgangs erwartet wird, sondern die Ausbildung bis zu einem Drittel eines Jahrgangs. Zudem ist ein Leistungsanforderungszuwachs darin zu erblicken, daß erwartet wurde und wird, daß mit dem Besuch der Hochschule und einer sich anschließenden entsprechenden Tätigkeit ein gesellschaftlich-sozialer Aufstieg verbunden ist. Das ist deswegen als Anforderungszuwachs anzusehen, weil sich, wie oben dargestellt, im 19. Jahrhundert die Zuordnung sozialer Positionen vorwiegend über die Herkunft vollzog und der Hochschulbesuch weitestgehend an die Herkunft gekoppelt war. Plastisch gesprochen liegt dieser Zuwachs in dem Unterschied, der darin besteht, ob jene, die aus oberen sozialen Schichten stammen und die oberen Berufspositionen besetzen, zwischendurch auch eine Hochschule besucht haben oder ob sie gerade durch den Besuch der Hochschule diese Position erlangt haben. Hinzugetreten ist also die Erwartung eines Zuweisungsmechanismus, der sich über den Besuch der Hochschule vollzieht.<sup>419</sup>

In der Erwartung, daß die Hochschulen nicht nur zukünftige Forscher ausbilden, sondern auch auf die Ausübung bestimmter Berufe außerhalb der Wissenschaft vorbereiten sollen, also in der Erwartung einer Berufsbefähigungsleistung der Hochschulen, ist kein Leistungsanforderungszuwachs oder Wandel seit 1945 zu erblicken. Denn wie oben dargestellt, wurde auch von der Humboldt’schen Universität um 1810 ein solche Leistung erwartet. Für Juristen und Medizinern wurde von der Universität eine konkrete fachliche

---

<sup>417</sup> Siehe oben I.2.1. und vgl. Klüver (1983), S. 27f.

<sup>418</sup> Siehe dazu I.2.2. zu den Grundzügen des Humboldt’schen Ideals.

<sup>419</sup> Vgl. Oehler (1989), S. 234f.

Berufsausbildung erwartet und ansonsten wurde in der sich an der Wissenschaft vollziehenden sittlichen Bildung die optimale allgemeine Berufsvorbereitung ebenso gesehen wie die Vorbereitung auf eine Forschertätigkeit.<sup>420</sup>

Gründend auf dem Glauben, daß dieses Ideal vor der 1933 beginnenden nationalsozialistischen Vereinnahmung der Hochschulen tatsächlich der Realität entsprach, sich also wie von Humboldt 1810 formuliert, in den Hochschulen tatsächlich eine an der Wissenschaft vollzogene sittliche Bildung nach Humboldt'schen Vorstellungen vollzog und sie dadurch auf die Ausübung vielfältiger Tätigkeiten vorbereite, schrieb man auch nach 1945 den Universitäten und der an der Forschung orientierten Lehre die Fähigkeit zu, nicht nur zukünftige Wissenschaftler ausbilden zu können, sondern eben auch auf Berufe außerhalb von Forschung und Wissenschaft vorzubereiten.<sup>421</sup> Eben dies wurde oben als das Festhalten der Hochschulpolitik am Humboldt'schen Ideal und am Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre, mindestens in den vier Jahrzehnten nach 1945, beschrieben. Ebenso wurde schon erläutert, daß die Koppelung dieses Festhaltens mit den ebenso verfolgten Leitbildern ‚Bildungsexpansion/Chancengleichheit‘ und ‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘ der Hochschulen dazu führte, daß außer einer inneruniversitären Differenzierung in Disziplinen (Spezialisierung) keine weitere konsequente Differenzierung der Hochschulen umgesetzt bzw. zugelassen wurde.<sup>422</sup> Innerhalb einer Institution, den Universitäten, sollten die vielfältigen Aufgaben und Leistungsanforderungen, also Forschung, Ausbildung zum Wissenschaftler, wissenschaftliche Bildung als Berufsvorbereitung und Aufstieg durch Bildung, soweit als irgend möglich simultan erfüllt werden.<sup>423</sup>

Exemplarisch deutlich wird dies an der noch 1988 von der WRK vertretenen Position zum Verhältnis von Berufsqualifizierung und Qualifikation zur Wissenschaft: „Beide Zielsetzungen sind nach wie vor in einem Studium verbunden und dies unterschiedslos für alle, die es absolvieren.“<sup>424</sup>

Daß dieser Versuch kläglich scheiterte, ist hinlänglich dargestellt worden. Worum es hier dann auch gehen soll, ist ganz im Sinne der in der Einleitung dieses Abschnitts formulierten Schlußfolgerung folgender Zusammenhang: Im Kontext der Auflösung des Hum-

---

<sup>420</sup> Vgl. Luhmann (1987), S. 173ff. und 216f. Humboldt ging davon aus, daß die „Beschäftigung mit der reinen Wissenschaft zu eigenständigem Denken und zu sittlich-gutem Handeln führt“ und der auf diese Art gebildete Mensch der Gemeinschaft besser dienen kann „als ein in berufsspezifischen Fähigkeiten kurzfristig geschulter Kopf.“ (Kopetz (2002), S. 50).

<sup>421</sup> So etwa Hödl/Zegelin (1999), S. 105ff.

<sup>422</sup> Siehe dazu I.2.2.3. und vgl. Klüver (1983), S. 191 und Hoffacker (2003), S. 366.

<sup>423</sup> Vgl. Lundgreen (1999), S. 149ff.

<sup>424</sup> Westdeutsche Rektorenkonferenz (1988).

boldt'schen Ideals wurde gezeigt, daß die Humboldt'sche Bildung durch Wissenschaft nicht nur, oder vielmehr nicht in erster Linie, durch die ‚Vermassung‘ der Universität weitgehend unmöglich wurde, sondern die oben dargestellten langfristigen Entwicklungen in Wissenschaft und Universität hierfür eine zentrale Ursache abgeben.<sup>425</sup> Daraus wurde geschlußfolgert, daß die seit 1945 an die Universität gerichteten Leistungsanforderungen an eine Universität gerichtet wurden, die schon damals nicht mehr die Humboldt'sche war. Dann aber haben sich nicht nur seit 1945 die Leistungsanforderungen geändert, sondern muß sich schon vor 1945 bzw. vor 1933 an den Leistungen und Leistungsmöglichkeiten der Universitäten etwas verändert haben und dürfte deshalb der oben skizzierte Glaube bzw. die Behauptung in der Hochschulpolitik nach 1945, in den Universitäten habe vor 1933 eine Berufsvorbereitung durch wissenschaftliche sittliche Bildung nach Humboldt'schen Muster stattgefunden, wenigstens fehlerhaft sein. Auf den Punkt gebracht: Die Hochschulpolitik ging von einer fehlerhaften Annahme aus, orientierte sich auch deshalb an einem widersprüchlichen Zielbündel und richtete Leistungsanforderungen an die Hochschulen, die diese auch ganz abseits der mit der Bildungsexpansion verbundenen zusätzlichen Herausforderungen nicht erfüllen konnten. All das bedarf einer Erläuterung.

Indem Humboldt die Forschung bzw. Wissenschaft in die Universitäten einbezog, um sie zu dem Gegenstand zu machen, an dem sich die Bildung vollziehen sollte, erfuhr die Wissenschaft unter dem Postulat von Autonomie und kulturstaatlicher Finanzierung erstmals eine Institutionalisierung in breiter Form. Diese Institutionalisierung bei gesicherter staatlicher Finanzierung, verbunden mit der Ausrichtung der Wissenschaft auf das Ziel der Erkenntnissuche um ihrer selbst Willen, also als Wert an sich, um damit paradoxerweise den langfristig größten Nutzen für die Gesellschaft zu generieren, bildete die Grundlage für eine Ausdifferenzierung der Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem.<sup>426</sup> Indem Wissenschaft als Wert an sich, gesichert durch die staatliche Finanzierung und im Idealfall abseits äußerer Einflüsse und Ansprüche betrieben werden konnte, lag darin bereits die (Eigen-)Funktion der Wissenschaft, nämlich die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, und ermöglichte bzw. beschleunigte, systemtheoretisch gesprochen, die Ausbildung des Systemcodes Wahrheit/Unwahrheit, an dem sich die Operationen des Wissenschaftssystems, also vor allem der Forschung, in den Hochschulen ausrichten.<sup>427</sup>

---

<sup>425</sup> Vgl. I.2.3..

<sup>426</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 72, 77f.

<sup>427</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 78.

Mit dieser zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgten Institutionalisierung und Ausrichtung der Wissenschaft bei kulturstaatlicher Finanzierung waren gleichzeitig auch die Bedingungen für eine Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems gegeben. Die systeminterne Differenzierung in verschiedene Disziplinen, oben als zunehmende Spezialisierung bezeichnet, führte schon im 19. Jahrhundert zu dem oben ebenso angesprochenen Ende der Einheit der Wissenschaft und dem Verlust der Zentralstellung der Philosophie.<sup>428</sup> Das beides aber waren die Grundvoraussetzungen für eine aus Bildung durch Wissenschaft entstehende sittliche Bildung, die eben nicht nur auf ein Dasein als Wissenschaftler vorbereiten, sondern auch zu einem normativen gesellschaftlichen und beruflichen Handeln außerhalb der Wissenschaft befähigen sollten.<sup>429</sup> Insbesondere jene die Entwicklung der Universitäten im 19. Jahrhundert bestimmenden spezialisierten Naturwissenschaften stimmten nicht mit dem überein, was Humboldt unter Wissenschaft verstand.<sup>430</sup> Sie konnten, wie letztlich alle spezialisierten und die Einheit der Wissenschaft aus dem Blick verlierenden Wissenschaftsdisziplinen, die „der Wissenschaft zugeordnete Funktionen nun einmal nicht erfüllen, nämlich die Einheit von Forschung und Ausbildung dadurch herzustellen, daß wissenschaftliche Qualifizierung eine sittliche Handlungsorientierung für berufliche und gesellschaftliche Praxis beinhaltet.“<sup>431</sup>

Klüver hat den soeben geschilderten Zusammenhang als die Ungleichzeitigkeit der Humboldt'schen Universitätsreform beschrieben. Einerseits war sie innovativ und zukunftsweisend, weil sie einen unabhängigen Wissenschaftsbereich schuf, durch den sich nicht zuletzt der fulminante Aufstieg der Naturwissenschaften quasi unter dem Deckmantel der Bildungsuniversität vollzog.<sup>432</sup> Andererseits war sie rückständig, weil sie von einem (ganzheitlichen) Wissenschaftsbegriff der Aufklärung ausging, von dem aus sich zwar ein konsistentes Konzept einer ‚Bildung durch Wissenschaft‘ begründen ließ, das aber eben immer weniger mit den realen Gegebenheiten eines sich zusehends intern disziplinar differenzierten Wissenschaftssystems übereinstimmte.<sup>433</sup>

Festzuhalten gilt also: Schon im 19. Jahrhundert, also weit vor der beginnenden Bildungsexpansion, bildete sich in einem Prozeß funktionaler Differenzierung der Gesellschaft ein disziplinar organisiertes Wissenschaftssystem mit den Universitäten als zentra-

---

<sup>428</sup> Zentral hierzu Weingart (2001), S. 125 aber auch Habermas (1987), S. 86.

<sup>429</sup> Zur Notwendigkeit der Einheit der Wissenschaften als Fundament für die Bildungsleistung vgl. Oehler (1989), S. 145 aber auch Mittelstraß (2003), S. 43.

<sup>430</sup> Zustimmend und sehr prägnant Lundgreen (1999), S. 147f.

<sup>431</sup> Klüver (1983), S. 20; ähnlich auch Oehler (1989), S. 145.

<sup>432</sup> So auch Habermas (1987), S. 86.

<sup>433</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 93, 98.

le Organisationen, das seine Operationen ausgerichtet auf den Systemcode Wahrheit/Unwahrheit vollzog. Die Ausbildungsleistungen, die dieses System erbrachte, gestalteten sich in aller Regel nicht in dem Sinne einer von Humboldt erdachten, an der Einheit der Wissenschaft mit philosophischem Schwerpunkt vollzogenen, berufsbefähigenden sittlichen Bildung, sondern als disziplinäre wissenschaftliche Ausbildung (Qualifikation zum Wissenschaftler), Sozialisation und Habitusbildung,<sup>434</sup> denen die Vorbereitung auf normatives gesellschaftliches und berufliches Handeln, also eine Berufsbefähigung, in vielen Fällen fehlte.<sup>435</sup>

Nach 1945 forderte die Hochschulpolitik, ganz entgegen dieser Realitäten und ausgehend von der Annahme, die Hochschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts und der ersten dreißig Jahre des 20. Jahrhunderts sei die Humboldt'sche gewesen und habe durch eine an der Forschung ausgerichtete Lehre im großen Stil eine Berufsbefähigung erzeugt, von den Hochschulen eben eine solche Berufsvorbereitungsleistung, nun aber für eine große Masse.<sup>436</sup> Zwei gegenläufige Entwicklungen sind demnach auszumachen.

Einerseits ist mit der an der Forschung ausgerichteten Lehre immer weniger eine Berufsvorbereitung für Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft verbunden. In den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen, also dem Ort, an dem Forschung und Lehre stattfinden, erfolgt im Zuge der Komplexitätsreduzierung und der damit verbundenen Spezialisierung ein je disziplinspezifisch reduzierter Praxisbezug. Aber im Gegensatz zu Humboldts Konzept der Einheit der Wissenschaft beinhalten die „professionell reduzierten Praxisbezüge, die wissenschaftliche Ausbildung vermittelt, [...] insbesondere keine bewußte Thematisierung dieser unterschiedlichen Praxisorientierungen [...]“<sup>437</sup>, so werden eben häufig nicht die Qualifikationen vermittelt, die der Komplexität der beruflichen Herausforderungen entsprechen.

Andererseits rückt eine direkte Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen immer stärker in das Zentrum der Leistungsanforderungen und ist, um diese Anforderung zu erfüllen, angesichts der veränderten Zusammensetzung der Studentenschaft immer stärker auch eine Erziehungs- und Sozialisationsleistung der Hochschulen nötig, um die

---

<sup>434</sup> Vgl. dazu auch Schreiterer (1989), S. 318 sowie Klüver (1983), S. 127.

<sup>435</sup> Siehe dazu Klüver (1983), S. 186 und auch Luhmann/Schorr (1979), S. 57. Zustimmung Oehler (1989), S. 236.

<sup>436</sup> Insbesondere Jaspers rief dazu auf, sich auf die ursprüngliche Idee der Universität (das Humboldt'sche Ideal) zu besinnen. An deren Bedeutung hielt Jaspers auch 1961 vor dem Hintergrund der absehbaren Vermassung fest; vgl. dazu Kopetz (2002), S. 57.

<sup>437</sup> Klüver (1983), S. 22.

geforderte Berufsfähigkeit herzustellen bzw. zu gewährleisten.<sup>438</sup> Damit aber trat die schon im 19. Jahrhundert virulente, aber durch die Humboldt'sche Idee ebenso wie durch die Tatsache, daß eine Berufszuweisung weitgehend nach Herkunft erfolgte, verdeckte Spannung zwischen Bildung/Ausbildung und Forschung offen zutage.<sup>439</sup>

Alle Versuche, durch ‚Notmaßnahmen‘ wie die didaktische Qualifizierung der Professoren, das Studium generale und die berufsfeldbezogene Ausrichtung der Curricula die Spannung aufzulösen und doch noch die geforderten Leistungen zu erbringen, scheiterten bzw. mußten scheitern.<sup>440</sup> Mißachteten sie doch, daß die Universitäten als Teil des funktional ausdifferenzierten und systemintern differenzierten Wissenschaftssystems jegliche Leistungen, also auch Ausbildungsleistungen, nur durch Orientierung an dem Systemcode von Wahrheit und Unwahrheit erbringen können und nicht etwa durch Ausrichtung an systemexternen Codes wie nützlich/unnützlich, relevant/irrelevant, profitabel/unprofitabel.<sup>441</sup> Dies jedenfalls nicht ohne den eigenen Systemcode in diesen Bereichen aufzugeben und damit Teil des Erziehungssystems oder des Wirtschaftssystems zu werden.<sup>442</sup>

Weil man nicht merkte oder, was für viele der Professoren und Rektoren zutreffen dürfte, merkte, aber aus Besitzstandsinteressen nicht kommunizierte, daß die Universität des 19. und des begonnenen 20. Jahrhunderts eben nicht in erster Linie die Humboldt'sche Bildungsuniversität war, sondern Kern des disziplinär differenzierten gesellschaftlichen Teilsystems Wissenschaft und die in ihr betriebene Lehre eben zumeist nicht der Berufsvorbereitung diente, richtete die Hochschulpolitik nach 1945 Leistungsansprüche an die Universitäten, die diese schon längst nicht mehr oder so nie erbringen konnten.<sup>443</sup> Diese Entwicklung, also das beständige Festhalten am oder das versuchte Wiederbeleben des Humboldt'schen Bildungsideals,<sup>444</sup> ist in der Literatur als deutsche Besonderheit be-

---

<sup>438</sup> Vgl. Luhmann (2002), S. 194f. sowie Luhmann/Schorr (1979), S. 85.

<sup>439</sup> Zur Spannung zwischen Ausbildung/Erziehung und Forschung in dem hier dargestellten Sinne, siehe zustimmend Luhmann (2002), S. 133. Zum latenten Vorhandensein der Spannung im 19. Jahrhundert, siehe Klüver (1983), S. 25.

<sup>440</sup> Vgl. zu diesen Maßnahmen und den Versuchen, das skizzierte Grundproblem zu lösen, Oehler (1989), S. 29. Kritisch zum Studium generale auch Mittelstraß (2003), S. 43 sowie schon 1961 Jaspers/Rossmann (1961), S. 180.

<sup>441</sup> Vgl. leicht abweichend Habermas (1987), S. 91.

<sup>442</sup> Vgl. ähnlich Schreiterer (1989), S. 318.

<sup>443</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 192ff.

<sup>444</sup> Habermas schildert eindrucksvoll, wie drei bedeutende Schriften zur Reform der deutschen Universität, nämlich Jaspers/Rossmann (1961): Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen; Schelsky (1963): Einsamkeit und Freiheit und Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß

schrieben worden.<sup>445</sup> In den Vereinigten Staaten griff man zwar den Humboldt'schen Gedanken im 19. und 20. Jahrhundert auf, berücksichtigte aber die oben beschriebene rückständige Dimension des Humboldt'schen Ideals. Folglich nahm man eine Trennung in wissenschaftsbasierte Berufsausbildung einerseits und Qualifikation zur wissenschaftlichen Arbeit andererseits vor. Die Bildungsexpansion der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bewerkstelligte man dort folglich auch weniger durch den Ausbau der wissenschaftlichen Universitäten als vielmehr durch deutliche Erweiterung des nicht universitären Undergrade-Sektors (nicht universitäre Zwei- und Vier-Jahres-Colleges).<sup>446</sup>

Dieser Weg aber wurde in Deutschland trotz vielfältiger Vorschläge in diese Richtung auch deswegen nicht beschritten, weil die Politik und insbesondere die Hochschulmitglieder an der Humboldt'schen Einheit von Forschung und Lehre festhielten und er in den Universitäten massiv verhindert wurde.<sup>447</sup> Daß die Politik gerade in Deutschland so beständig an der Humboldt'schen Idee festhielt, wird in der Literatur auch darauf zurückgeführt, daß die NS-Herrschaft und deren Vereinnahmung der Universitäten dem Ansehen und dem Glanz der Humboldt'schen Idee nicht geschadet hatte, weil man diese nicht als Ursache für das Versagen der Universitäten in dieser Zeit sah. Und so bot mangels verfügbarer Alternativen diese Konzeption einen vermittelbaren Bezugspunkt.<sup>448</sup> Diese Gegebenheit begünstigte gerade in der Bundesrepublik den Erfolg der schon erwähnten von Standesinteressen motivierten Bemühungen der Professoren um den Erhalt der an der Forschung orientierten Lehre und Zurückweisung aller an die Universitäten gerichteten Ausbildungsanforderungen.

Und eben weil man die Hochschullehre in Form der Einheit von Forschung und Lehre als optimal ansah, bzw. sie als solche dargestellt wurde, hielt man eine wie in den Vereinigten Staaten erfolgte Differenzierung, also die Beschränkung dieser Lehre auf einen begrenzte Anteil der Studenten, mit dem Grundsatz der Chancengleichheit für nicht vereinbar. Oben wurde gezeigt, daß es durchaus, insbesondere vom Wissenschaftsrat, Vor-

---

(1965): Hochschule in der Demokratie, entweder direkt auf Humboldt zurückgriffen (Jaspers/Rossmann) oder aber aus je unterschiedlicher Perspektive „eine kritische Aneignung desselben Erbes“ versuchten (Schelsky einerseits und Nitsch/Gerhardt/Offe/Preuß andererseits); vgl. Habermas (1987), S. 87ff., ähnlich auch Klüver (1983), S. 189 und Kopetz (2002), S. 66.

<sup>445</sup> Vgl. z. B. Jarausch (1999), S. 74f.

<sup>446</sup> Vgl. Münch (2000), S. 102ff. Siehe dazu vor allem auch die Studie von Parsons/Platt, in der das amerikanische Hochschulsystem aus systemtheoretischer Perspektive untersucht wird (Parsons/Platt (1990), insbesondere die Übersicht auf S. 222); vgl. auch Klüver (1983), S. 34, 100, 113.

<sup>447</sup> Vgl. Jarausch (1999), S. 74ff. sowie Lundgreen (1999), S. 147ff.

<sup>448</sup> Ähnlich Jarausch (1999), S. 61f.

schläge zu einer solchen Differenzierung gab, die sich aber angesichts der soeben genannten Gründe und der professoralen Standesinteressen an dem mit der Forschung verbundenen Prestige und den damit ebenso verbundenen Privilegien nicht durchsetzen konnten.

Daraus folgte dann aber auch, daß es in der Bundesrepublik den Hochschulen nicht nur unmöglich war, die Leistungsanforderungen hinsichtlich Berufsbefähigung zu erfüllen, sondern es auch vielfach nicht gelang, die Ausbildungsleistung, welche die Universitäten durch Ausrichtung am Systemcode Wahrheit/Unwahrheit und durch die an der Forschung orientierte Lehre potentiell hätten leisten können, nämlich die Qualifizierung zum Forscher, zu erbringen. Daß jenes häufig nicht gelang, findet seine Begründung nicht etwa in der systembedingten Unmöglichkeit, sondern tatsächlich in der Bildungsexpansion. Voraussetzungen für eine disziplinäre Sozialisation und eine Qualifikation zum Wissenschaftler sind, wie oben gezeigt, Leistungsfähigkeit und Leistungswille. Die oben skizzierten strukturellen Defizite und die Tatsache, daß die Selektion einer Gruppe, die diese Eigenschaften vereint, nicht betrieben wurde und wird, verhindern vielfach, daß diese Leistung erbracht werden kann. Ein Leistungszerfall hinsichtlich der Ausbildungsleistungen der Universitäten ist also derart festzustellen, daß die von den Universitäten erwartete Vermittlung der Berufsbefähigung ebensowenig erbracht wird, wie eine Qualifizierung der Studenten zu Wissenschaftlern nicht erfolgreich gelingt.

Mit dem soeben angesprochenen letzten Aspekt der Selektion ist schon der nächste Leistungszerfall des Hochschulsystems, nämlich der hinsichtlich der erwarteten Statuszuteilungsleistung der Hochschulen verbunden. Ein Leistungszerfall in dieser Hinsicht ist nicht derart auszumachen, daß die Erwartung ‚Aufstieg durch Bildung‘ grundsätzlich nicht erfüllt wird. Gegen einen Leistungszerfall solcher Art sprechen 1. daß nur 10% der Hochschulabsolventen in inadäquate Berufe abrutschen,<sup>449</sup> 2. die konstanten Einkommensdifferenzen zwischen Akademikern und Nichtakademikern und 3. das im Rahmen der allgemeinen Einkommenssteigerungen angewachsene Durchschnittseinkommen der Akademiker.<sup>450</sup> Ein Hochschulstudium führt also nach wie vor tendenziell zu einem höheren Einkommen und einem höheren sozialen Status.<sup>451</sup>

Ein Leistungszerfall ist aber vielmehr insoweit festzustellen, daß innerhalb der Bandbreite adäquater Positionen eine Bewertung und Belohnung von als gleichwertig propagierten Hochschulzertifikaten höchst unterschiedlich und ausgehend von nicht wissenschaftli-

---

<sup>449</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 366 und zustimmend Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 53.

<sup>450</sup> Vgl. zu Punkt 2 und 3 die Studie von Bellmann/Reinberg/Tessaring (1994).

<sup>451</sup> Zustimmend Timmermann (2002), S. 95.

chen Kriterien erfolgt.<sup>452</sup> Das Hochschulsystem bereitet demnach auf eine nach dem Ende des Hochschulbesuchs erfolgende Statusdifferenzierung nicht hinreichend durch eigene Differenzierung und Selektion vor.<sup>453</sup>

In der Hauptsache ist dieser Leistungszerfall auf das vorherrschende gesellschaftliche Verständnis von Chancengleichheit zurückzuführen. Denn mit diesem Verständnis wurde eine vertikale (qualitative) Differenzierung der Institutionen, die auch eine Differenzierung der mit den Hochschulzertifikaten verbundenen Chancen bedeutet hätte, für unvereinbar gehalten. Daß auch innerhalb der vermeintlich gleichwertigen Hochschulen eine konsequente Selektion und Leistungsbewertung unterbleibt, wurde schon erwähnt und findet seine Begründung in mehreren Aspekten.<sup>454</sup> Zum einen ist davon auszugehen, daß auch bei den Professoren das gesellschaftlich vorherrschende Verständnis von Chancengleichheit vorhanden ist und seinen Ausdruck in einer weicheren Selektion findet. Zum anderen kann angenommen werden, daß die Professoren vor dem Hintergrund der propagierten Einheitlichkeit und Gleichheit der Hochschulen durch gute Noten versuchen, ihren Studenten einen Vorteil beim Wettbewerb um Positionen zu verschaffen und das Bild über die Leistungen an ihrer Hochschule positiv zu beeinflussen. Zudem ist davon auszugehen, daß die weiter oben skizzierten strukturellen Defizite, insbesondere im Bereich Hochschulzugang und Studium (Abstimmung von Anforderung und mitgebrachter Qualifikation sowie Leistungsmotivation), bei den Hochschullehrern zu einem beträchtlichen Resignationspotential führen, welches sich in nachlassender Selektion äußert. In einem solchen Verhalten der Professoren liegt auch eine gewisse Systemrationalität. Denn, wenn mit einer schärferen Bewertung von Leistungen die massenhafte Wiederholung von Seminaren, Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften verbunden ist, dann verschärft dies die ohnehin bestehende Überlast der Hochschulen. Als ein vierter Punkt, der das Fehlen einer konsequenten Selektion innerhalb der Hochschulen zu erklären in der Lage ist, soll das Selbstverständnis der Professoren angeführt werden. Diese verstehen sich, ganz im Sinne des Festhaltens an der Idee der Bildung durch Wissenschaft und der Einheit von Forschung und Lehre, als Hochschullehrer einer Humboldt'schen Bildungsuniversität und vermeiden eine konsequente und kontinuierliche Selektion, weil sie diese einer Einheit von Professoren und Studenten in Forschung und Lehre und einer eigen-

---

<sup>452</sup> Siehe dazu zustimmend Luhmann (1982), S. 77f.

<sup>453</sup> Siehe dazu auch die Darstellungen unter I.2.2.4. und vgl. vor allem Hödl/Zegelin (1999), S. 120ff., aber auch Oehler (1989), S. 236.

<sup>454</sup> Es sei hier auf Abschnitt I.2.2.4. verwiesen. Die dort erfolgende Argumentation stützt sich im wesentlichen auf die Analyse des Wissenschaftsrates von Prüfungsnoten der Jahre 1996, 1998 und 2000 (vgl. Wissenschaftsrat (2002b) und Wissenschaftsrat (2003)).

ständigen an sich selbst vollzogenen Bildung nicht für angemessen halten.<sup>455</sup> Auch im Bereich des Zerfalls der Statuszuweisungsleistung findet demnach die oben als deutsche Besonderheit bezeichnete Entwicklung, nach der Hochschulpolitik und Professoren die Humboldt'sche Bildungsidee als Realität des 19. und begonnenen 20. Jahrhunderts ansahen oder bewußt als diese propagierten und folglich direkt an sie anknüpften, ihren Niederschlag.

Die bisher in diesem Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Durch die nach 1810 erfolgte Institutionalisierung der Wissenschaft und ihrer Ausrichtung auf die Erkenntnissuche als Wert an sich waren die Bedingungen zu einer Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems gegeben. Die innerhalb dieses Systems erfolgenden Operationen verfolgen die (Eigen-)Funktion dieses Teilsystems, nämlich die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, und orientieren sich am Systemcode von Wahrheit und Unwahrheit. Zudem begünstigten die mit der Humboldt'schen Reform der Universität verbundenen Rahmenbedingungen eine systeminterne Differenzierung nach Disziplinen. Damit begünstigte die Humboldt'sche Reform den fulminanten Aufsteige insbesondere der Naturwissenschaften, entzog damit aber der auf die Einheit der Wissenschaft und die Zentralstellung der Philosophie aufbauenden Humboldt'schen Idee der Bildung durch Wissenschaft die Grundlage. Schon im 19. Jahrhundert vermittelte damit die je disziplinär erfolgende Orientierung der Lehre an der Forschung zumeist nicht mehr die von Humboldt postulierte ‚Befähigung zum normativen beruflichen und gesellschaftlichen Handeln‘.

Das besondere der deutschen Hochschulpolitik nach 1945 bestand darin, daß sie diesen bereits im 19. Jahrhundert in der Folge der Systemdifferenzierung erfolgten Leistungszerfall nicht berücksichtigte, sondern vielmehr die Humboldt'sche Idee als Realität der Vergangenheit ansah/darstellte. Gerade die als Systemleistung der Wissenschaft bzw. der Universitäten weitgehend unmöglich gewordene Berufsbefähigung durch eine an der Forschung ausgerichtete Lehre forderte sie für breite Bevölkerungsteile von den Universitäten. Die im 19. Jahrhundert noch verdeckte Differenz zwischen Forschung und Ausbildung, wie auch zwischen Leistungserwartungen und Leistungen der Universität, trat mit der Entwicklung zur Massenuniversität deutlicher zutage, wurde als Leistungszerfall im Sinne nicht erfüllter Ansprüche wahrgenommen und führte für die Universitäten in eine Legitimationskrise.<sup>456</sup> Diese Legitimationskrise verstärkt sich dadurch, daß selbst die Leistungen, welche die Universität in Verfolgung ihrer (Eigen-)Funktion als Systemleistung potentiell erbringen könnte, nämlich die disziplinäre Sozialisation und Habitusbil-

---

<sup>455</sup> Vgl. auch zustimmend Oehler (1989), S. 138.

<sup>456</sup> Zustimmend Hödl/Zegelin (1999), S. 106.

dung, angesichts der skizzierten strukturellen Defizite oftmals nicht erbracht werden können.<sup>457</sup> Damit entsteht selbst dort ein Legitimationsdefizit, wo von vornherein keine Differenz zwischen Leistungserwartungen und potentiellen Leistungsmöglichkeiten der Universität besteht.

Der Leistungszerfall der Universitäten im Hinblick auf die Ausbildungserwartungen, also die Nichterfüllung der erwarteten Berufsbefähigungsleistung und der Qualifikation zum Wissenschaftler, ist, was die Berufsbefähigungsleistung angeht, nicht im Zuge der Bildungsexpansion entstanden, sondern nur durch diese offensichtlich und unverdeckbar geworden. An der (nicht gegebenen) Fähigkeit der Universität durch die Einheit von Forschung und Lehre die erwartete Berufsvorbereitungsleistung als Systemleistung zu erbringen, hat sich demnach im Zuge der Bildungsexpansion zumindest nichts entscheidendes geändert. Hinsichtlich der Qualifikation zum wissenschaftlichen Arbeiten ist der Leistungszerfall hingegen kausal mit der Ausbildungsexpansion in Zusammenhang zu bringen. Die mit ihr verbundenen strukturellen Defizite haben die durchaus vorhandenen Potentiale der Universitäten, und der in ihnen betriebenen an der Forschung orientierten Lehre, diese Systemleistung zu erbringen, außer Kraft gesetzt.

Etwas anders gestalten sich die Verhältnisse beim Leistungszerfall hinsichtlich der erwarteten Statuszuweisungsleistung. Da es sich anders als bei den Ausbildungserwartungen bei dieser Leistungserwartung um eine im wesentlichen mit der Bildungsexpansion neu hinzugetretene Leistungsanforderung handelt, kann dieser Leistungszerfall nicht schon im 19. Jahrhundert (etwa als dort noch verdeckter Leistungszerfall) verortet werden. Als Ursache für diesen Leistungszerfall wurde auch das Festhalten am schon länger nicht mehr der Realität entsprechenden Humboldt'schen Bildungsideal identifiziert. Vor allem aber wurde deutlich gemacht, daß diese Leistung in erster Linie deswegen nicht erbracht werden konnte und kann, weil eine hierzu notwendige Differenzierung von dem in der Gesellschaft vorherrschenden Verständnis von Chancengleichheit und dem massiven Widerstand in den Hochschulen selbst verhindert wurde bzw. wird. Weniger eindeutig als dies soeben für die Ausbildungsanforderungen vorgenommen wurde, lassen sich Aussagen über die potentielle Fähigkeit der Universitäten als Teil des Wissenschaftssystems formulieren, die geforderte Statuszuweisung als Systemleistung zu erbringen. Nur soviel: Zumindest ist wahrscheinlich, daß die Universität als Kern des Wissenschaftssystems eher in der Lage ist, eine bewußte Statuszuweisung als Systemleistung zu generieren, wenn eine vertikale Differenzierung zugelassen und nicht durch Standesinteressen und ein bestimmtes Verständnis von Chancengleichheit verhindert wird. Eine genaue Untersuchung dieser Potentiale erfolgt in Kapitel III dieser Arbeit.

---

<sup>457</sup> Ähnlich Luhmann (2002), S. 54.

Hinzuweisen gilt es darauf, daß es hinsichtlich der Statuszuweisungsleistung keinesfalls angebracht erscheint, von einem Leistungsverlust zu sprechen. Suggestiert dies doch, daß die Universität in der Vergangenheit eine bewußte Statuszuweisung als Systemleistung vollbracht hat. Dem aber wurde schon oben widersprochen, indem festgestellt wurde, daß sich vor der Bildungsexpansion die Zuweisung von Berufspositionen vor allem über die soziale Herkunft vollzog.

Und noch eine weitere Abgrenzung ist sowohl für den Leistungszerfall hinsichtlich der geforderten Ausbildungsleistungen als auch hinsichtlich der Statuszuweisung vorzunehmen: Dem Leser wird kaum entgangen sein, daß hier konsequent von einem Leistungszerfall und nicht wie in der Masse der Literatur von einem Funktionszerfall gesprochen wurde.<sup>458</sup> Die funktionale Systemtheorie unterscheidet zwischen der Funktion eines gesellschaftlichen Teilsystems und den Leistungen dieses Teilsystems.<sup>459</sup> Dabei wird mit Funktion die Stellung und das Selbstverständnis des Teilsystems gegenüber der Gesamtgesellschaft beschrieben.<sup>460</sup> Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von Eigenfunktion gesprochen.<sup>461</sup> Die Frage lautet hier demnach: Auf welches Ziel hin sind die in diesem Teilsystem erfolgenden Operationen ausgerichtet? ‚Leistung‘ bezeichnet dann die im Zuge der Verfolgung dieser (Eigen-)Funktion entstehenden und von anderen Teilsystemen geforderten und aufgenommenen Effekte und Ergebnisse.<sup>462</sup> Leistung bezeichnet also die Beziehung zwischen einem Funktionssystem und einem oder mehreren anderen Funktionssystemen.

Oben wurde gezeigt, daß die (Eigen-)Funktion der Universitäten als Teil des Wissenschaftssystems in der Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse besteht. Dies läßt sich an einem praktischen Beispiele zeigen: Untersucht die Politikwissenschaft die Determinanten des Wahlverhaltens, dann geht es ihr dabei in erster Linie, ganz im Sinne der Verfolgung ihrer Eigenfunktion, nämlich der Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, darum, das Wahlverhalten erklären zu können. Die Erarbeitung dieser Erkenntnisse kann dann von der Politik insofern als Leistung aufgenommen werden, als daß ihr diese Erkenntnisse dabei helfen können, Wahlkämpfe optimaler zu konzipieren, um damit dem

---

<sup>458</sup> Von Funktionswandel und -verlust sprechen etwa Oehler (1989), S. 233ff. und Hödl/Zegelin (1999), S. 105ff. Eine konsequente Unterscheidung von Funktion und Leistungen des Wissenschaftssystems bzw. der Universitäten findet sich bei Schreiterer (1989), S. 317ff. ebenso wie bei Klüver (1983), S. 102ff.

<sup>459</sup> Siehe mit Bezug auf das Wissenschaftssystem Stichweh (1988), S. 71 und 101ff.

<sup>460</sup> Siehe dazu Luhmann/Schorr (1979), S. 35.

<sup>461</sup> So etwa Klüver (1983), S. 104.

<sup>462</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 102ff.

eigenen Ziel der Stimmenmaximierung näher zu kommen. Letzteres war eben aber nicht das Ziel, welches die Politikwissenschaftler bei der Erarbeitung ihrer Erkenntnisse verfolgten.

Damit aber wird auch deutlich, warum hier von einem Leistungszerfall gesprochen wurde. Erfolgt die Lehre an den Hochschulen derart, daß sie sich an der Forschung einer oder mehrerer Disziplinen orientiert, und geht es bei dieser Forschung um die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse des jeweiligen Faches, dann kann es einer solchen Lehre letztlich nur darum gehen zu erläutern, wie solche Erkenntnisse erarbeitet werden können. Es geht also darum, optimal auf die Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse vorzubereiten. Wird eine so erfolgreiche Lehre von den Arbeitgebern außerhalb der Wissenschaft und von Studenten, die gedenken, außerhalb von Forschung und Wissenschaft tätig zu werden, zugleich als optimale Ausbildung für die Bewältigung von Herausforderungen außerhalb von Universität und Wissenschaft angesehen, wird die von den Universitäten in Verfolgung ihrer Eigenfunktion erbrachte Systemleistung von anderen Teilsystemen als solche akzeptiert. Ist letzteres nicht der Fall, liegt wie oben ein Leistungszerfall im Sinne von erwarteter, aber nicht erbrachter Leistung vor.<sup>463</sup>

An der (Eigen-)Funktion von Universität und Wissenschaft ändert sich mit diesem Leistungszerfall nichts. Deutlich wird hieran auch, welche Bedingungen Bemühungen zu beachten haben, die eine Veränderung von Leistungen der Hochschulen verfolgen. Eine berufsfeld- und arbeitsmarktorientierte Lehre kann eine Hochschule nur dann erbringen, wenn sie sich dazu, wie Berufsschulen oder Spezialakademien, eben an Berufsfeldern oder Verwendungsbereichen und deren Anforderungen orientiert. Das aber kann sie nur, wenn sie für eine solche Lehre ihre Forschungs- und Wissenschaftsorientierung, also in diesem Bereich ihre Eigenfunktion, aufgibt und damit eben nicht mehr Teil des Wissenschaftssystems ist.<sup>464</sup> Genau darin, daß solche Hochschulen, die zwar eine Lehre auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse betreiben, aber nicht in erster Linie an Forschung und Wissenschaft ausgerichtet sind und damit eben nicht Teil des eigentlichen Wissenschaftssystems sind, sondern höhere Schulen des ‚Bildungs- bzw. Erziehungssystems‘, nicht entsprechend geschaffen und ausgebaut wurden, ist die oben als deutsche Besonderheit beschriebene Entwicklung zu erblicken.

Die sich an diese Besonderheit anschließende Entwicklung des deutschen Wissenschafts- bzw. Universitätssystems bestätigt für dieses indirekt den Erklärungsgehalt der Theorie funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung. So liefert der gescheiterte Versuch, die

---

<sup>463</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 104f. und 113ff.

<sup>464</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 318.

vom Hochschulsystem geforderten Ausbildungsleistungen dadurch zu erbringen, daß sich die Lehre zwar an der Forschung zu orientieren habe, die Inhalte der Lehre aber auch an den Berufsfeldern ausgerichtet werden, also der Versuch, die Lehre an zwei unterschiedlichen Teilsystemen und deren Codes auszurichten, einen indirekten Beweis für die Behauptung dieser Theorie, Leistungen seien nur als Systemleistungen durch Verfolgung der (Eigen-)Funktion eines Teilsystems zu erbringen.<sup>465</sup>

Zwar hat Luhmann auf den Bestand von Überschneidungsbereichen hingewiesen und auch Teile der Hochschullehre diesen zugeordnet, allerdings gebraucht er diesen Begriff, um Bereiche zu kennzeichnen, in denen Leistungen als Systemleistungen im Zuge der Verfolgung der (Eigen-)Funktion eines Teilsystems erbracht werden, die eigentlich als Leistung einem anderen Teilsystem zuzuordnen sind. Auch hier bleibt also die eindimensionale Ausrichtung erhalten.<sup>466</sup> Als Beispiel kann die oben als potentielle Systemleistung der Universitäten beschriebene disziplinäre Sozialisation und Habitusbildung herangezogen werden. Sofern hierin auch eine gewisse Erziehungs- und Ausbildungsleistung (zum Wissenschaftler) zu erblicken ist, ist diese Leistung eigentlich dem Ausbildungs- und Erziehungssystem zuzuordnen, weil hier grundsätzlich die Ausbildungs- und Erziehungsleistungen für die Teilsysteme der Gesellschaft erbracht werden, wird aber eben in diesem Fall im Wissenschaftssystem erbracht. Es können also auch Ausbildungs- und Erziehungsleistungen in anderen als dem hierfür eigentlich relevanten Teilsystem erbracht werden. Allerdings immer nur als Systemleistung durch Verfolgung der jeweiligen Systemfunktion.<sup>467</sup>

Eine Bestätigung des Erklärungsgehalts der Theorie funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung ist auch darin zu erblicken, daß der hier thematisierte Bereich (der Hochschulsektor) zeigt, daß offensichtlich dort, wo eine Differenzierung einer Organisation, einer Institution, eines Sektors oder eines Teilsystems politisch und/oder interessengeleitet verhindert wird, Leistungen nicht erbracht werden und ein Leistungszerfall die Folge ist. So hat das von der Politik und den Hochschulen betriebene Anknüpfen und dauerhafte Festhalten am Humboldt'schen Bildungsideal, gekoppelt mit der vorherrschenden Vorstellung von Chancengleichheit, eine konsequente Differenzierung der Lehre in einen an der Wissenschaft ausgerichteten universitären und einen an Ausbildung und Berufsfel-

---

<sup>465</sup> Siehe etwa bei Klüver (1983), S. 102ff.

<sup>466</sup> Vgl. Luhmann/Schorr (1979), S. 54ff. Der erfolgten Darstellung zustimmend Klüver (1983), S. 28.

<sup>467</sup> Zum Scheitern des Versuchs durch Ausrichtung an zwei Codes die gewünschte Leistung zu erbringen, siehe Schreiterer (1989), S. 317.

den orientierten schulischen Teil verhindert.<sup>468</sup>

Als dritte und letzte Bestätigung kann ein Aspekt herangezogen werden, der innerhalb dieses Kapitels bisher keine Beachtung fand. Durch die studentisch geforderte, verfassungsrechtlich und professoral gebremste und politisch unterstützte Implementation der Gruppenuniversität, wurde insbesondere bei hochschulinternen Entscheidungen der Systemcode der Wahrheit zumindest teilweise durch den der Macht ersetzt. Der Versuch, ein Teilsystem zu demokratisieren, dessen eigene Funktion (Systemfunktion) mit Demokratie nichts zutun hat, also die Implementation eines zweiten, fremden Systemcodes, hat zu einer beträchtlichen Einschränkung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen geführt.

Durch alle drei Aspekte wird nicht die These der Luhmann'schen Systemtheorie bestätigt, nach der die gesellschaftlichen Teilbereiche in der Folge funktionaler Differenzierung immer abgegrenzter und unterschiedlicher werden und eine staatliche Steuerung von Teilsystemen nicht kontrolliert erfolgen kann. Sie zeigen aber für das Wissenschaftssystem, daß, wenn sich die funktionale Differenzierung von bzw. innerhalb von Teilsystemen nicht vollzieht, weil sie durch Implementation systemexterner Codes, durch Verhinderung einer Differenzierung oder durch den Versuch einer Doppelorientierung auf Systemcodes zweier Funktionssysteme verhindert oder ihr entgegengewirkt wird, ein Leistungszerfall die Folge ist.<sup>469</sup>

Zentral für diesen Abschnitt ist folgende Erkenntnis: Alle Versuche, eine an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientierte Berufsvorbereitung in den forschungsdisziplinär organisierten Hochschulen als Teil des Wissenschaftssystems zu erzeugen, mußten und müssen scheitern, da alle Systemleistungen des Wissenschaftssystems für andere Subsysteme der Gesellschaft nur durch Verfolgung der Systemfunktion des Wissenschaftssystems und der Ausrichtung am Systemcode des Wissenschaftssystems erbracht werden können.<sup>470</sup> Sind Leistungen gefordert, die sich nicht im Zuge der Verfolgung der Systemfunktion und der Orientierung am Systemcode des Wissenschaftssystems generieren lassen, sondern einer Orientierung an anderen Kriterien bedürfen, können diese nicht im Wissenschaftssystem erbracht werden, sondern müssen durch funktionale Differenzierung der Hochschulen und einer damit verbundenen veränderten Zuordnung bestimmter Teilbereiche der Hochschulen zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen als dem der Wissenschaft, also in Subsystemen generiert werden, denen diese Kriterien als Systemkriterien eigen sind.

---

<sup>468</sup> Vgl. ähnlich Schelsky (1963), S. 267.

<sup>469</sup> Zustimmung Lundgreen (1999), S. 151ff.

<sup>470</sup> Vgl. Schreiterer (1989), S. 318. Ähnlich auch bei Luhmann (2002), S. 133f.

Nun sollen mit der Identifizierung des staatlich bestimmten und verfolgten Zielwirrwarrs als Ursache der bestehenden Misere die Professoren und Studenten keinesfalls von ihrer Verantwortung und Schuld für den von ihnen selbst beklagten Zustand entbunden werden. Um es auf den Punkt zu bringen: Es müßte nicht alles so sein, wie es ist, und vieles könnte trotz der miserablen staatlichen Hochschulpolitik besser sein, wenn sich nicht viele der Professoren und Studenten, jeweils von ihren Eigeninteressen geleitet, unter Indienstnahme Humboldt'scher Grundsätze im Status quo und gegen konsequente Reformen wirksam verschanzt hätten.<sup>471</sup> Sie haben damit nicht unwesentlich die Rede von der inneren Reformunfähigkeit der Hochschulen unter Beweis gestellt, die Eskalation des Mißtrauens des Staates gegenüber den Hochschulen forciert und damit die Bürokratisierung beträchtlich selbst verschuldet. Daran ändert auch die von Professoren vorgebrachte Behauptung, der Staat habe mit dem HRG von 1976 die Gremienuniversität erst geschaffen und damit selbst nicht unwesentlich zur Reformblockade beigetragen, nur partiell etwas. Daß dieser Hinweis nicht unbegründet ist, hat die obige Feststellung der durch die Installation der Gruppenuniversität maßgeblich herbeigeführten internen Bewegungsunfähigkeit zwar ergeben, doch will wohl niemand ernstlich behaupten, daß aus der gesetzlichen Fixierung der gruppenspezifischen Partizipationsrechte zwingend eine Antrags-, Fristen-, Kommissions- und Beratungsflut hat entstehen müssen, wie sie derzeit zu beobachten ist.<sup>472</sup> Es soll hier demnach folgendes festgehalten werden: Bei der bestehenden Krise des Hochschulsystems handelt es sich nicht vor allem, aber auch um eine durch die Mitglieder der Hochschulen selbstverschuldete Krise.<sup>473</sup>

Daß hier die zentrale Ursache nicht in der Hochschule selbst, sondern in der staatlichen Hochschulsteuerung verortet wurde, läßt sich folgendermaßen begründen: Selbst wenn sich die Hochschulen nicht zu einem Gutteil im Staus quo verschanzt hätten, sondern sich bereitwillig das staatliche Konglomerat von Leitbildern und Zielen zu eigen gemacht hätten, wäre der staatlichen Hochschulsteuerung kein Erfolg beschieden gewesen. Die Widersprüchlichkeit der Ziele hat eine erfolgreiche Leistungserbringung der Hochschulen so oder so unmöglich gemacht.<sup>474</sup>

---

<sup>471</sup> Dieses Verhalten und die Resistenz vor allem der Universitäten gegenüber Veränderungen betont Klüver mehrfach; vgl. Klüver (1983).

<sup>472</sup> Vgl. Luhmann (1987), S. 214.

<sup>473</sup> Besonders Greven aber auch Luhmann und Schimank weisen auf die (teilweise) Selbstverschuldung der Krise hin. Greven (2000); Luhmann (1987), S. 214; Schimank (2001), S. 224f. und 236f.

<sup>474</sup> Ähnlich Schimank (2001), S. 237.

In diesem Zusammenhang soll auch auf die Art der Ursachen des Scheiterns der staatlichen Steuerung hingewiesen werden. Im Gegensatz zu den Systemtheoretikern, die eine staatliche Steuerung komplexer Systeme auf Grund der angeblichen „Schwächen des Steuerungsinstrumentes des Staates: dem Recht“<sup>475</sup> grundsätzlich skeptisch beurteilen und eben darauf auch das Scheitern der staatlichen Hochschulsteuerung zurückführen, wurde hier als zentrale Ursache eine ganz andere ausgemacht. Angesichts der dargestellten Inkompatibilität der gleichzeitig verfolgten, sich an der öffentlichen Meinung ausrichtenden hochschulpolitischen Leitbilder, konnten diese nicht gleichzeitig erreicht werden. Aus dieser Inkompatibilität ergibt sich die Ursache für die, als Scheitern der Steuerung zu wertende, erhebliche Differenz zwischen den Leitbildern sowie den darin enthaltenen Zielen einerseits und der Realität andererseits. Eben weil schon die gleichzeitig verfolgten Ziele und Leitbilder der staatlichen Steuerung inkompatibel waren und daher die Steuerung, wie auch immer geartet, nur scheitern konnte, kann aus diesem Zusammenhang heraus über die Steuerungsfähigkeit des Staates und der von ihm gebrauchten Instrumente kein Urteil gefällt werden. Die Frage, ob bei kompatiblen Zielen die staatliche Steuerung durch Rechtsetzung auf Grund der behaupteten geringen Steuerungsfähigkeit des Staates und seiner Instrumente auch gescheitert wäre, bleibt spekulative Konstruktion.

Auch der Hinweis, der Gesetzgeber sei von vorhandenen Vorschlägen zur konsequenten Differenzierung angesichts der erheblichen öffentlich artikulierten Widerstände in den Hochschulen und den grundsätzlich vorhandenen Beharrungstendenzen im Hochschulsystem abgerückt und habe deshalb versucht, im Rahmen des Reformprojekts Studienreform durch detaillierte Planung, Zentralisierung und Justizialisierung eine Rationalisierung der Hochschullehre herbeizuführen, die ebenfalls an diesen Beharrungstendenzen gescheitert sei, vermag die behauptete Steuerungsunfähigkeit des Staates und seiner Instrumente nicht hinreichend zu begründen.<sup>476</sup> Denn letztlich ist, selbst wenn dieser Zusammenhang der Realität entspricht, darin weniger eine Begründung dafür zu erblicken, daß das Steuerungsinstrument des Rechts und seine Durchsetzung durch staatliche Macht tatsächlich unfähig bzw. unmöglich und damit ungeeignet war und ist, sich gegen diese Interessen und Beharrungstendenzen durchzusetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß von einer konsequenten Anwendung des Steuerungsinstrumentes und seiner Durchsetzung durch staatliche Macht vor dem Hintergrund der vorherrschenden Verfassungsrechtsinterpretation (Wissenschaftsfreiheit Art. 5 Abs. 3 GG und seine institutionelle Ausweitung auf den Hochschulbereich und insbesondere der Hochschullehre), der

---

<sup>475</sup> Hödl/Zegelin (1999), S. 148.

<sup>476</sup> In diesem Sinne aber Hödl/Zegelin (1999), S. 149.

öffentlichen Meinung und der Rückbindung der politischen Entscheider an diese, also aus politischem Kalkül heraus, Abstand genommen und damit den an der Mehrheit auf dem Wählermarkt ausgerichtete sich aber widersprechenden Leitbilder entsprochen worden.

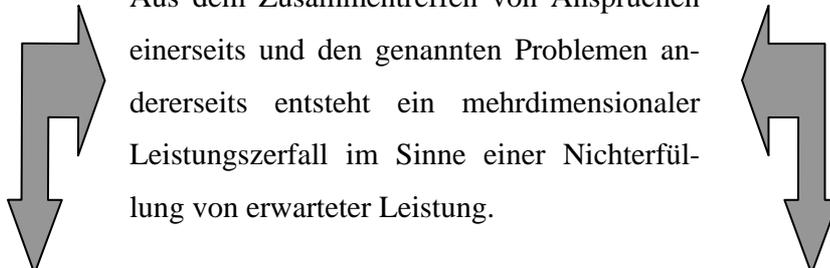
Im übrigen kann schon gar nicht von dem fehlgeschlagenen Projekt der Studienreform auf die grundsätzliche Steuerungsunfähigkeit des Staates und seiner Instrumente im Hochschulbereich geschlossen werden. Zeichnete sich diese Reformanstrengung der 60er und 70er Jahre doch gerade durch den „Verzicht auf einseitige Hoheitsakte“ des Staates aus. Der Staat verzichtete auf eine Machtprobe mit dem Hochschulsystem und versuchte vielmehr die o. g. widersprüchlichen Leitbilder (Humboldt einerseits und soziale und gesellschaftliche Ziele andererseits) und, dem damaligen Zeitgeist folgend, „im Sinne einer regulierten Autonomie dessen Selektionsmodi zwar zu respektieren, aber darin andere Sinnkriterien einzulagern.“<sup>477</sup> Wenn dieses Projekt gescheitert ist, kann die Ursache dafür also kaum in der Steuerungsunfähigkeit des traditionellen Steuerungsmediums Recht bzw. Macht ausgemacht werden, da dieses eben gar nicht konsequent angewendet worden ist bzw. werden sollte.

Die in diesem Absatz gewonnenen Erkenntnisse faßt das folgende Schaubild übersichtsartig zusammen. Der in der letzten Zeile des Schaubilds als übergeordneter Krisenaspekt bezeichnete Verlust des Ansehens und des Leistungsbewußtseins soll in den nun folgenden Abschnitten zum Thema gemacht werden.

---

<sup>477</sup> Schreiterer (1989), S. 315.

**Schaubild 1: Leistungszerfall in der Hochschullehre.**

<b>Leistungsanforderungen</b>	<p>Von den Hochschulen gleichzeitig zu erreichen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Berufsvorbereitung für die Masse</li> <li>2. Wissenschaftliche Qualifikation zum Wissenschaftler</li> <li>3. Aufstieg durch Bildung / Statuszuweisung</li> </ol>
<b>Probleme</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hochschulpolitik und Hochschulmitglieder übersehen bzw. verschweigen, daß angesichts der systemischen Aus- und Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems die Universitäten als Teil dieses Systems durch eine an Forschung orientierte Lehre in der Regel keine Berufsvorbereitung für Berufe außerhalb der Wissenschaft als Systemleistung erbringen können und erwarten daher eine ebensolche von den Universitäten.</li> <li>2. Die enge Rückbindung der Universitäten an Staat und Politik konfrontiert die Hochschulen direkt mit den gesellschaftlichen Vorstellungen von Chancengleichheit. Dies verhindert im Zusammenspiel mit Punkt 1 eine Differenzierung.</li> </ol>
<b>Leistungszerfall</b>	<p>Aus dem Zusammentreffen von Ansprüchen einerseits und den genannten Problemen andererseits entsteht ein mehrdimensionaler Leistungszerfall im Sinne einer Nichterfüllung von erwarteter Leistung.</p> 
<b>Übergeordnete Krisenaspekte</b>	<p>Ansehensverlust      Verlust des Leistungsbewußtseins</p> 

### **I.2.4.2. Ansehensverlust und Verlust des Leistungsbewußtseins**

In der Einleitung wurde das Ziel definiert, welches mit diesen Abschnitten verfolgt werden soll. Es soll gezeigt werden, daß der oben angedeutete und soeben aus systemtheoretischer Perspektive nachvollzogene und erläuterte Leistungszerfall der Hochschulen zu zwei weiteren, über die schon oben dargestellten strukturellen Defizite hinausgehenden, Krisenaspekten führt, die gemeinsam in einem Selbstdynamisierungsprozeß zu einer Verstärkung der Krise führen. Zunächst geht es um den Ansehensverlust der Hochschulen.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde gezeigt, daß die an die Hochschulen gestellten Leistungsanforderungen nur sehr unzureichend befriedigt werden konnten. Daß dies bei den ‚Forderern‘ zu einem Ansehensverlust der Hochschulen führt, ist nachvollziehbar. Im folgenden soll der Ansehensverlust der Hochschule bei den drei zentralen externen „Anforderern“ skizziert werden. Zunächst ist bei den Arbeitgebern der Hochschulabsolventen ein doppelter Ansehensverlust der Hochschulen festzustellen. Zum einen ergibt sich ein Ansehensverlust aus dem o. g. Leistungszerfall im Bereich der erwarteten Berufsbefähigungsleistung der Hochschulen. Bringen zunehmend weniger Absolventen, auf Grund der systembedingten Unmöglichkeit/Unfähigkeit der Universitäten, diese Leistung zu erzeugen, die geforderten und nötigen Voraussetzungen zur Bewältigung der beruflichen Herausforderungen mit, nimmt das Ansehen der Hochschulen sowie das Vertrauen in deren Ausbildungskompetenz ab.

Zum anderen speist sich der Ansehensverlust aus dem Leistungszerfall hinsichtlich der Statuszuweisung. Wurde bzw. wird insbesondere von der Politik dem oben angeführten Grundsatz der Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Bildungsinstitutionen folgend, die Qualifikationsäquivalenz von (notengleichen) Absolventen eines Faches unterschiedlicher Studienorte propagiert, aber machen die Arbeitgeber dann ganz andere Erfahrungen, sinkt bei ihnen das Vertrauen in die Aussagefähigkeit der Hochschulzertifikate.<sup>478</sup> Die Aussagefähigkeit von Hochschulzertifikaten und das Vertrauen in die Kompetenz der Hochschulen, Leistung aussagekräftig zu bewerten, wird insbesondere aber auch dadurch beeinträchtigt, daß die Notenskala in ihrer Breite in einigen Fächern immer weniger ausgenutzt wird. Dies wurde oben bereits dargestellt. Auch hier machen die Arbeitgeber dann die Erfahrung, daß sich hinter einem vermeintlich ‚guten‘ Soziologen in der Realität selten ein sehr guter Soziologe und häufiger ein nur befriedigender oder nur ausreichend qualifizierter Soziologe verbirgt. Das Ansehen der und das Vertrauen in die Hochschulen

---

<sup>478</sup> So auch bei Buttgerit (1988), S. 102.

sinkt in beiden Fällen.

Bei den Studenten als zweite zentrale Anforderergruppe findet ein komplementärer Prozeß zum soeben skizzierten statt. Vertrauend auf den propagierten Einheitsgrundsatz, führt die Feststellung, daß Wirtschaftswissenschaftler aus Köln oder Mannheim eben eher den gewünschten Job finden als Absolventen dieses Faches aus Bremen oder Göttingen, zu enttäuschten Erwartungen, Frustration und sinkendem Ansehen der Hochschulen.<sup>479</sup> Über diesen Prozeß hinaus sinkt das Ansehen der Hochschule bei den Studenten durch die eigenen Erfahrungen im Studentenalltag. Überfüllung, mangelnde Organisation, Ratlosigkeit und der ganz persönliche Frust tragen dazu bei, daß wohl nur wenige Studenten stolz auf ihre Hochschule sind, sondern, ganz im Gegenteil, die Achtung gegenüber der Institution im Laufe der eigenen Studienzeit abnimmt.<sup>480</sup>

Das Ansehen in der Politik (die den Grund des Ansehensverlustes, wie oben gesehen, höchstselbst in beträchtlichem Maße mit verschuldet hat) und in der Gesellschaft im allgemeinen nimmt dann auf Grund eines Konglomerats von unterschiedlichen Eindrücken ab. Das, ob begründet oder nicht, vorherrschende Bild vom lange schlafenden Studenten und vom angeblich faulen Professor trägt dazu ebenso bei, wie die aus dem Wirtschaftssystem an die Politik herangetragenen, Klagen über die vielfältigen enttäuschten Erwartungen. Nicht zuletzt deutlich wird dieser hier skizzierte Ansehensverlust des Hochschulsystems in der Politik an deren Verhalten gegenüber den Hochschulen. Von Achtung gegenüber der einstmals so erfolgreichen und ehrwürdigen Institution ist hier angesichts des aktuellen Leistungszerfalls wenig geblieben. Im großen Konzert der Klagen über die Hochschulen kann annähernd alles als skandalös, katastrophal und inakzeptabel hingestellt werden, auch das, was rational betrachtet und im internationalen Vergleich tatsächlich als vollkommen unproblematisch daherkommt. Widerspruch ist dafür außerhalb der Professoren- und Studentenschaft kaum zu erwarten. Und da von dieser Seite ganz nach deren Motto, die Hochschulautonomie verbiete jegliche Angriffe und externe Reform, Widerspruch in jedem Falle kommt, beeindruckt dieser, weil inflationär, kaum noch.

Im folgenden sollen nun die zentralen Ursachen für den Verlust des Leistungsbewußtseins in den Hochschulen skizziert werden und dabei auch erläutert werden, inwieweit der Ansehensverlust der Hochschulen hierfür eine Ursache abgibt und andersherum der Verlust des Leistungsbewußtseins den Ansehensverlust beschleunigt.

Ausgangspunkt für die Überlegungen zum Verlust des Leistungsbewußtseins bildet das folgende Zitat: „Auch an öffentlichen Universitäten wird fleißig gelernt – aber es gibt

---

<sup>479</sup> Siehe dazu auch Oehler (1989), S. 234ff.

<sup>480</sup> Vgl. auch Morkel (2000a), S. 93f.

einen kleinen, feinen Unterschied. Keiner muß sich an einer Privatuni für Leistung entschuldigen. Am Wochenende arbeiten, das ist normal. [...] Private Hochschulen setzen bewußt auf eine Aura von Lerndisziplin und Elite – während allzu ehrgeizige Kommilitonen an staatlichen Fakultäten schon mal als Streber abgetan werden.“<sup>481</sup>

Nun könnte man, um zu erklären, wie es zu einem in diesem Zitat durchaus richtig beschriebenen Zustand kommt, daß weite Feld der Ansätze zur Erklärung des vergleichsweise problematischen Verhältnisses der deutschen Gesellschaft zu „Eliten“ jeglicher Art abgrasen und auf das Hochschulsystem und den dortigen Umgang mit Leistung beziehen. Dieser Weg soll hier nicht beschritten werden. Abseits der hier nicht diskutierten und/oder begründeten Annahme, daß dieses besondere Verhältnis durchaus auch den Umgang mit Leistung in den Hochschulen prägt und für das hier behauptete und im weiteren zu belegende mangelnde Leistungsbewußtsein in den Hochschulen durchaus Erklärungskraft aufweist, soll jeweils für die Gruppe der Professoren und der Studenten eine Erklärung für deren fehlende Leistungsorientierung gegeben werden, die ihren Ursprung im Hochschulsystem selbst findet. Für die Hochschulprofessoren soll ein Verlust des Leistungsbewußtseins in erster Linie als fehlende Leistungsorientierung bei der Forderung, Bewertung und Selektion studentischer Lernleistungen konstatiert werden. Der Verlust des Leistungsbewußtseins bei den Studenten soll als mangelnde Motivation, Leistung zu erbringen, identifiziert werden.

Bevor gezeigt wird, warum ein Verlust der Leistungsorientierung zu beklagen ist, soll zunächst betont werden, daß die Bedingungen zur Entwicklung einer Leistungsorientierung bei Professoren und Studenten im deutschen Hochschulsystem als besonders ungünstig zu bezeichnen sind. Daß eine Differenzierung in Hochschulen unterschiedlicher Qualität ebenso nicht betrieben bzw. sogar verhindert wurde wie eine Differenzierung der Lehre innerhalb der Hochschulen in einen verschulten Abschnitt und einen an der Forschung orientierten Abschnitt, sondern statt dessen der Einheitlichkeitsgrundsatz als Leitbild galt/gilt, wurde weiter oben erläutert. Damit aber ist für die Studenten die Möglichkeit, sich durch Leistung von der Masse abzuheben, darauf begrenzt, an der eigenen Hochschule möglichst gute Noten zu erreichen. Eine leistungsbegründete Aufnahme in die soeben beschriebene zweite Phase der Lehre oder ein Wechsel und eine leistungsbegründete Aufnahme an einer qualitativ höherwertigen Hochschule steht als Qualifikations- und Abgrenzungsstrategie (im System staatlicher Hochschulen) nicht zur Verfügung und kann daher auch nicht als Anreiz dienen, besondere Leistungen zu erbringen. Ebenso besteht aus den selben Gründen für die Hochschullehrer kein Anreiz, besonders konsequent zu selektieren, um etwa diejenigen aus der Studentenschaft herauszufinden, die für

---

<sup>481</sup> Noppeney zitiert in Gloger (2003).

diese zweite Phase der Lehre besonders geeignet sind. Diese systemischen Verhältnisse sind bei der Untersuchung mangelnder Leistungsorientierung bei Studenten und Professoren sorgfältig zu beachten.

Für die Gruppe der Professoren kann die Erklärung für die mangelnde Leistungsorientierung bei der Bewertung von studentischen Lernleistungen, abseits der oben getroffenen Annahme bezüglich des spezifisch deutschen Verhältnisses zu Leistung und Eliten und der soeben skizzierten systemischen Bedingungen, aus der im vorherigen Kapitel erfolgten Darstellung zum Leistungszerfall im Bereich Statuszuweisung/Selektion übernommen werden. Dort wurden als Ursache des professoralen Beitrags zum Leistungszerfall drei Aspekte vorgebracht: Zum ersten wurde als Ursache für die nicht erfolgende konsequente Leistungsselektion der Professoren genannt, daß das in der Gesellschaft vorherrschende Verständnis von Chancengleichheit, also die Berücksichtigung von Herkunftunterschieden bei der Leistungsselektion, und der Versuch, Statusdifferenzen über das Bildungssystem zu verringern, auch bei vielen der Professoren zu vermuten seien und diese von daher zugunsten einer ‚weichen‘ Selektion tendierten. Damit verbunden ist auch der zweite oben aufgeführte Grund, nämlich der Versuch des Lehrpersonals, vor dem Hintergrund der propagierten Einheitlichkeit der Hochschulen den eigenen Studenten über gute Noten einen Vorteil im Wettbewerb um Positionen zu verschaffen und über den Erfolg dieser Strategie das Ansehen des eigenen Instituts zu steigern. Als dritter Grund wurde eine sich zugunsten einer nachlassenden Selektion auswirkende Resignation beim Lehrpersonal identifiziert. Diese hervorgerufen einerseits durch die skizzierten strukturellen Defizite, insbesondere die mangelnde Abstimmung von Anforderungen und der von den Studenten mitgebrachten Qualifikationen, sowie andererseits durch die von den Professoren bei den Studenten beobachtete nachlassende Leistungsmotivation. Viertens schließlich wurde das Selbstverständnis der Professoren als Professoren einer Humboldt'schen Bildungsuniversität als Ursache nachlassender Leistungsorientierung angegeben. Ausdrücklich sei darauf verwiesen, daß es bei dieser Analyse der mangelnden Leistungsorientierung bei den Hochschullehrern darum ging, Ursachen für diese zu finden. Eine Legitimation des professoralen Verhaltens ist damit ausdrücklich nicht intendiert.

Auch bei der Erklärung der nachlassenden Leistungsmotivation seitens der Studenten gilt es, die Wirkung der oben thematisierten gesellschaftlichen Einstellung zu Leistung und Elite ebenso als einen Erklärungsansatz zu berücksichtigen wie die systemischen Verhältnisse in Form eines nicht differenzierten Hochschulsystems. Bei der Suche nach zusätzlichen Erklärungsansätzen für den Verlust des Leistungsbewußtseins bei den Studenten kann wiederum auf die obigen Darstellungen zurückgegriffen werden. Im Kontext

der Untersuchung der strukturellen Defizite in der Lehre und der Auflösung des Grundsatzes Bildung durch Wissenschaft sind drei Aspekte angedeutet worden, die hier näher ausgeführt werden sollen.

Als eine Erklärung ist vorgebracht worden, daß das bei Studienanfängern und Studierenden vorherrschende Verständnis dessen, was auf der Hochschule zu geschehen hat, einer Motivation zur Eigenleistung nicht förderlich ist. Nach diesem Verständnis handelt es sich beim Studium um einen Wissenskonsument mit dem Ziel eines berufsqualifizierenden Spezialabschlusses und eben weniger um einen Prozeß des ‚Sich-bildens‘, den jeder Studierende an sich selbst durch eigenen Leistungswillen zu vollziehen hat. Des weiteren ist dort erwähnt worden, daß die Bereitschaft bei den Studenten, selbst Leistung zu erbringen, in der Weise abnimmt, daß die Differenz zwischen den von den Hochschulen geforderten und den selber mitgebrachten Fähigkeiten selten als Signal verstanden wird, durch Eigenleistung und in Eigenregie diese Defizite auszugleichen. Vielmehr werden diese Differenzen als Begründung für die Notwendigkeit von der Hochschule anzubietender und zu organisierender, möglichst leicht zu bewältigender Ausgleichsprogramme gewertet.

Eine Erklärung für diese Einstellung kann in der Fehlinterpretation, Instrumentalisierung und Zweckentfremdung des Chancengleichheitsarguments gesehen werden. Befördert durch die in den 60er und 70er Jahren gewonnenen Erkenntnisse zur herkunftsbedingten Chancenungleichheit im Bildungswesen wurde der Ruf nach Angeboten und Mechanismen zur Beseitigung dieser Ungleichheiten laut und teilweise umgesetzt.<sup>482</sup> Es scheint durchaus plausibel anzunehmen, daß sich in dem Fahrwasser dieser Bestrebungen insbesondere bei Studenten und Eltern eine Einstellung herausgebildet hat, welche die Notwendigkeit, spezielle Ungleichheiten bei speziellen (Herkunfts-)Gruppen auszugleichen, für alle generalisiert. Jegliche Differenzen zwischen Anforderung und aktuellem Können werden dann als ungerecht kategorisiert, und es wird ein Anspruch auf Reduzierung der Anforderungen oder einen organisierten Ausgleich erhoben. Dies eben auch dann, wenn diese Differenzen ihren Ursprung nicht in ungleichen Startchancen, sondern in der individuell zu verantwortenden, mangelnden (Aus-)Nutzung der persönlichen Lernfähigkeit finden oder aber von allen gleichermaßen und unabhängig von der Herkunft zu bewältigen sind. Die Bereitschaft, eigene Leistung zu bringen, nimmt damit ab.

Zudem ist das Recht auf Hochschulzugang angesprochen worden. Dieses Recht, welches von dem mühsamen Bewerben um Aufnahme an der gewünschten Hochschule ebenso weitgehend enthebt wie von der Unsicherheit, möglicherweise gar keinen Studienplatz zu bekommen, sondern statt dessen in vielen Fällen die freie Einschreibung ermöglicht,

begünstigt angesichts der nicht vorhandenen Eingangshürden zudem eine Haltung des Anspruchs als eine der Leistungsmotivation.

Abseits der einleitend vorgenommenen Annahme der zu berücksichtigenden systemischen Bedingungen sowie den möglichen Ursachen für den Verlust des Leistungsbeußtseins bei den Studenten sollen im folgenden die als zentral zu bewertenden Ursachen thematisiert werden. Zum ersten kann davon ausgegangen werden, daß der sich bei den Abnehmern und bei den Studenten vollziehende Ansehensverlust auch Auswirkungen auf die Leistungsmotivation der Studenten zeitigt. So dürften die sich bei Absolventen in Folge der nicht erbrachten Statuszuweisungsleistung der Hochschulen einstellenden Differenzen zwischen suggerierten Chancen und realen Möglichkeiten und der damit verbundenen massenhaften Enttäuschungen auch den noch Studierenden und den Studienanwärtern nicht verborgen bleiben und bei ihnen die Motivation nicht eben steigern. Ähnliches dürfte sich auch, ausgehend vom Ansehensverlust der Hochschulen, bei den Arbeitgebern einstellen. Legen diese angesichts der mangelnden Aussagefähigkeit der Hochschulzertifikate und der mangelnden Berufsfähigkeit der Hochschulabsolventen bei der Bewerberauswahl verstärkt auf nicht-hochschulische Kriterien Wert und setzt sich in der Folge in der Gesellschaft und insbesondere bei den Studenten der Eindruck durch, die Note sei, weil aussagelos, ebenso egal, wie auch die Hochschulausbildung unwichtig sei, weil nicht berufsbefähigend, dürfte die Motivation der Studenten, in der Hochschule Leistung zu erbringen, nachhaltig sinken. Vielmehr ist damit zu rechnen, daß Zeit und Energie von der Hochschule weg auf Praktika, außeruniversitäres Engagement und Freizeitgestaltung verlagert werden. Nicht, daß all das schlecht wäre, aber für die Hochschulleistungen an sich ist es zunächst einmal von Nachteil.

Zum zweiten ist damit zu rechnen, daß die oben dargestellte nachlassende Leistungsorientierung der Hochschullehrer von der Gesellschaft beobachtet und insbesondere von den Studienanfängern antizipiert wird. In Kenntnis der geringen und weiter sinkenden Durchfallquoten zum einen und vor dem Hintergrund der durch Schilderungen von Familienmitgliedern und Freunden ebenso wie durch die vorherrschende öffentliche Meinung geprägten Erwartung weicher Selektionsmechanismen und geringer Leistungsanforderungen zum anderen nimmt die Leistungsmotivation bei Studienanfängern und Studierenden kontinuierlich ab und die Tendenz zum Minimalismus zu.<sup>483</sup> Dieser Trend verstärkt sich im Laufe des Studiums, wenn die Erwartung durch eigene Erfahrungen in den ersten Semestern bestätigt wird.

---

<sup>482</sup> Siehe dazu die Darstellungen zum Leitbild ‚Bildungsexpansion/Chancengleichheit‘ in I.2.2.1..

<sup>483</sup> So auch ähnlich Hödl/Zegelin (1999), S. 105ff.

Mit beiden soeben genannten Ursachen für die nachlassende Leistungsmotivation bei den Studenten sind zudem jeweils sich selbst dynamisierende Prozesse verbunden, die gemeinsam eine Verschärfung der Krise dadurch begründen, daß sich die beiden übergeordneten Krisenaspekte, also der Verlust des Ansehens und der Leistungsorientierung, gegenseitig verschärfen.

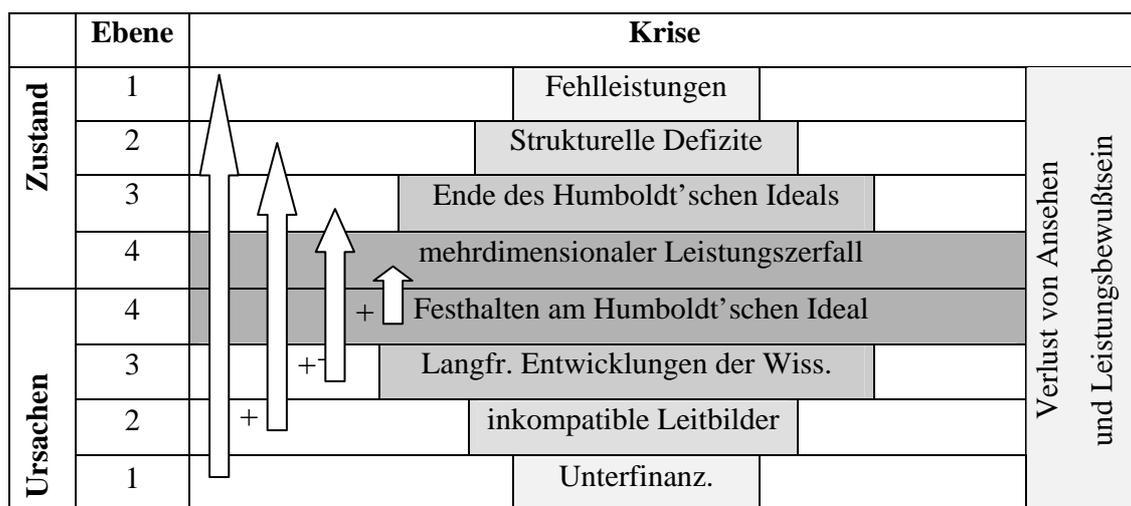
Der erste Selbstdynamisierungsprozeß ergibt sich durch den sich gegenseitig verursachenden und verstärkenden Verlust der Leistungsorientierung bei Studenten und Professoren. So wurde erläutert, daß die nachlassende Leistungsmotivation der Studenten eine Ursache für die sich bei den Hochschullehrern einstellende Resignation abgibt und diese Resignation wiederum eine Ursache für eine nachlassende Leistungsbewertung und Leistungsselektion ist. Andererseits ist die von den Studienanwärtern antizipierte nachlassende Leistungsbewertung durch die Professoren als eine Ursache für die nachlassende Leistungsmotivation bei den Studenten identifiziert worden. Die Wechselwirkung und Selbstdynamisierung dürfte offensichtlich sein. Kurz: Die Leistungsorientierung bei den Professoren nimmt ab, weil die Leistungsmotivation bei den Studenten abnimmt, und andersherum.

Ein zweiter Selbstdynamisierungsprozeß kann in dem sich gegenseitig verursachenden und verstärkenden Verlust von Ansehen einerseits und Leistungsorientierung andererseits gesehen werden. Wie gezeigt trägt die nachlassende Leistungsselektion der Hochschullehrer zur mangelnden Aussagefähigkeit von Hochschulzertifikaten und damit zum Ansehensverlust der Hochschulen bei den Arbeitgebern bei. Ebenso wurde ein Zusammenhang zwischen diesem Ansehensverlust in Wirtschaft und Gesellschaft und der nachlassenden Leistungsmotivation der Studenten erläutert. Gemäß dem ersten Selbstdynamisierungsprozess zwischen nachlassender studentischer Leistungsmotivation und sinkender Leistungsselektion der Hochschullehrer schließt sich dann auch dieser Selbstdynamisierungsprozeß, weil durch die nachlassende Selektion die Aussagefähigkeit der Zertifikate erneut sinken dürfte. Durch beide Selbstdynamisierungsprozesse nimmt letztlich der Leistungszerfall weiter zu und führt über die skizzierten Mechanismen erneut zum Verlust von Ansehen und Leistungsorientierung. Da sich beide Verluste innerhalb und untereinander selbst verursachen und verstärken, scheint es durchaus angebracht, von einer sich selbst verschärfenden Krise zu sprechen.

Damit ist folgendes Fazit für diese beiden Unterabschnitte zu ziehen: Die Hochschulpolitik nach 1945 hielt an der Einheit von Forschung und Lehre fest und erwartete von einer so organisierten universitären Lehre Ausbildungsleistungen, welche die Universitäten als Systemleistung auch abseits aller anderen strukturellen Defizite nicht erbringen konn-

ten.<sup>484</sup> Darin ist die zentrale Ursache der bestehenden Krise zu sehen. Daraus folgt für die Zukunft auch, daß sich durch eine Auflösung der in I.2. dargestellten Defekte der staatlichen Steuerung in finanzieller als auch in struktureller Hinsicht zwar möglicherweise eine verbesserte Aufgabenerfüllung realisieren läßt, eine Wiederbelebung der humanistischen Idee der deutschen Universität und eine gerade simultane Erbringung von Forschungs- und Ausbildungsleistungen damit jedoch nicht verbunden sind.<sup>485</sup> Zudem hat der letzte Unterabschnitt ergeben, daß der mehrdimensionale Leistungszerfall des Hochschulsystems den Verlust des Ansehens der Hochschulen und des Leistungsbewußtseins der Lehrkräfte und Studenten zur Folge hat. Diese beiden übergeordneten und zentralen Aspekte der andauernden Krise verstärken sich gegenseitig und führen in einem Selbstdynamisierungsprozeß zu einer Verschärfung der Krise. Das folgende Schaubild faßt die gesamten Erkenntnisse der Krisendiagnose dieses ersten Kapitels der Arbeit zusammen und soll kurz erläutert werden.

**Schaubild 2: Unterschiedliche Ebenen der Krise der Hochschulen und ihrer Ursachen**



In mehreren Schritten wurde in diesem Kapitel der Versuch unternommen, die Krise des Hochschulsystems und die dafür verantwortlichen Ursachen zu erfassen. In I.1. wurden zunächst quantitative Daten zu Studiendauer, Studienabbruch u. ä. zur Beschreibung des Zustandes herangezogen und als Ursache für die aktuelle Krise die mangelnde finanzielle und personelle Ausstattung der Hochschulen angeführt (im Schaubild Ebene 1 bei Zustand und Ursachen). In Abschnitt I.2.2. wurde dann deutlich, daß die in diesem Abschnitt ermittelten strukturellen Defizite in allen Bereichen der Hochschulen durch die

<sup>484</sup> Zustimmend Ash (1999), S. 10f.

<sup>485</sup> Zustimmend Schimank (2001), S. 236.

Unterfinanzierung nicht erklärt werden können und diese vielmehr auf inkompatible Leitbilder der Hochschulsteuerung zurückzuführen sind (Ebene 2 bei Zustand und Ursachen). Der Abschnitt I.2.3. hat dann unter Rückgriff auf I.2.1. deutlich gemacht, daß zu einer vollständigen Zustandsbeschreibung des Hochschulsystems auch gehört, das Ende des Humboldt'schen Bildungsideals festzuhalten, welches sich wiederum nicht bloß durch die Ursachen der Ebenen 1 und 2 erklären läßt, sondern nur über langfristige Entwicklungen von Wissenschaft und Gesellschaft zu erklären ist (Ebene 3 bei Zustand und bei Ursachen). Im Abschnitt I.3. konnte unter Rückgriff auf Abschnitt I.2. gezeigt werden, daß der aktuelle Zustand des Hochschulsystems durch einen mehrdimensionalen Leistungszerfall gekennzeichnet ist, der seinen Ursprung letztlich nicht in erster Linie in der Bildungsexpansion und der Vermassung der Universität findet, sondern durch diese Entwicklung und das Festhalten am Humboldt'schen Ideal nur offenbar gemacht wurde und nur durch eine funktionale Differenzierung des Hochschulsystems und die Aufgabe des Humboldt'schen Ideals zu lösen ist (Ebene 4 bei Zustand und Ursachen). Schließlich hat der gesamte Krisenbestand und dessen Ursachen die übergeordneten und zentralen Krisenaspekte, nämlich den Verlust von Leistungsbewußtsein und Ansehen, zur Folge. Beide Verluste sind zugleich Krisenbestand und Ursache, weil sie sich in einem Selbstdynamisierungsprozeß gegenseitig beschleunigen und damit die Krise des Hochschulsystems verschärfen.

Ausgehend von dieser Diagnose ergibt sich für die Zukunft des Hochschulsystems und die Auswahl geeigneter Reforminstrumente die unabdingbare Notwendigkeit einer normativen Festlegung der Aufgaben des Hochschulsystems. Diese hat insbesondere die in diesem Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse zu berücksichtigen. Der Beantwortung der zweiten Untersuchungsfrage, nämlich der nach den zukünftigen Aufgaben des Hochschulsystems, widmet sich der nun folgende Abschnitt.

### I.3. Normative Positionsbestimmung des Hochschulsystems

„Politiker verlangen, daß die Hochschulen vorrangig Beiträge zu intelligenten neuen Produkten liefern und sich stärker um die wirtschaftliche Verwendung ihrer Entdeckungen bemühen. Hochschulfunktionäre fordern, die Hochschulen müßten sich wie Unternehmen verhalten. Hochschulverwalter arbeiten Verträge aus, nach denen die verfügbaren Ressourcen unter Verwendung von Kriterien der Leistungsmessung auf die Hochschulen des Landes zu verteilen sind. Die Wirtschaft fordert mal Spezialisten, die durch Fachwissen bestechen, mal Generalisten, die flexibel auf neue Herausforderungen zu reagieren in der Lage sind. Bei aller Unterschiedlichkeit sind sich in einem alle einig: Unisono wird eine Kosten-Leistungs-Rechnung gefordert. Offen bleibt dabei häufig, was als Leistung und was als Kosten anzusehen ist.“<sup>486</sup>

Auch wenn hier von Gutjahr-Löser einiges pointiert dargestellt wurde, wird freilich deutlich, daß eine Verständigung über die zukünftigen Aufgaben der deutschen Hochschulen nach wie vor aussteht. Das kann als wenig erstaunlich bewertet werden. Denn wie schon geschildert, gehören divergierende Leitbilder und zugewiesene Aufgaben fast schon charakteristisch zur bundesrepublikanischen Hochschulpolitik. So ist denn auch die Notwendigkeit einer Neupositionierung als keine neue Angelegenheit anzusehen. Schelsky schrieb schon 1963: „, die Funktionsverschiebung [vollzieht Anm. v. H.S.] sich sozusagen illegitim und unter der Decke der offiziellen Universitätsideologie. [...] Dies führt dazu, daß legitime Aufgaben der Universität ausgeblendet oder mit schlechtem Gewissen vollzogen werden, obwohl sie zur Pflichterfüllung des Lehrers, des Forschers, des Arztes in der Universität gehören.“<sup>487</sup> Daran wird deutlich, daß schon damals die Notwendigkeit einer Klarstellung bestand.<sup>488</sup> Bis heute jedoch ist das nicht erfolgt und wurde im vorherigen Abschnitt als die zentrale Ursache der andauernden Krise herausgearbeitet.

Es stellen sich zwei Fragenkomplexe: 1. Wo ist die Hochschule in Zukunft zu positionieren, was sind ihre Aufgaben, welche Leistungen werden erwartet? 2. Wie muß das Hochschulsystem organisiert und finanziert werden, damit diese Position wahrgenommen werden kann?<sup>489</sup> Dabei, so soll festgehalten werden, kommt der Reihenfolge der Beant-

---

<sup>486</sup> Gutjahr-Löser (2000), S. 123.

<sup>487</sup> Schelsky (1963), S. 272f.

<sup>488</sup> Vgl. Kieserling (2001), S. 85.

<sup>489</sup> Unabhängig von der Aufgabenstellung der Hochschulen machen Hoffacker (2000), S. 151 und Müller-Böling (1994a), S. 272 ff. vier organisatorische Vorstellungsbilder für die Hochschulen aus.

wortung der Fragen entscheidende Bedeutung zu.<sup>490</sup> Denn wie schon einleitend erläutert, kann eine Aussage über die Qualität und die Fähigkeiten bestimmter Organisations-, Finanzierungs- und Steuerungsformen als Reforminstrumente nur getroffen werden, wenn die Ziele, zu deren Verwirklichung die Instrumente eingesetzt werden, bekannt sind. Das wiederum findet seine Begründung darin, daß es sich bei den Instrumenten um Mittel der Steuerung handelt und nicht um Ziele. In der derzeitigen öffentlichen Debatte werden Beiträge immer zahlreicher, welche die Frage nach der Steuerung (Markt oder Staat) und die nach der Positionierung und Aufgabenbestimmung zusammenfassen.<sup>491</sup> Daß es sich um zwei verschiedene Fragen handelt und verschiedene Kombinationen Gegenstand der Vorschläge sind, wird oft nicht beachtet. Die Aspekte Wissen/Ausbildung als Produktionsfaktor (Aufgaben/Ausrichtung der Hochschulen) und Wissen/Ausbildung als über Markt und Wettbewerb zu produzierendes Gut (Steuerung der Hochschulen, Wissen als Ware) sind, und das soll im weiteren Verlauf konsequent erfolgen, deutlich zu unterscheiden.<sup>492</sup>

Schon an den sich gegensätzlich gegenüberstehenden, ungeachtet dessen aber parallel verfolgten Leitbildern staatlicher Hochschulpolitik, Humboldt als Identität der Universität einerseits und die direkte gesellschaftliche Indienstnahme andererseits, wird das Spannungsfeld deutlich, von dem hier die Rede ist. Als Endpunkte einer Linie, auf der die zukünftige Position der Hochschulen normativ zu bestimmen ist, ergeben sich aus der öffentlichen Debatte an dieser Stelle reduziert und pointiert formuliert folgende: einerseits der Neuaufbau einer Distanz zur Gesellschaft mit dem Ziel einer Bildung durch Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit sowie andererseits eine Wissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsabteilung des gesellschaftlichen Teilsystems ‚Ökonomie‘. Dabei handelt es sich um Extrempunkte, die in Reinform weder politisch gewollt noch real durchsetzbar sind.<sup>493</sup> Eine Positionsbestimmung kann daher nur eine ‚Sowohl-als-auch-Lösung‘ bedeuten. Was nachfolgend bestimmt wird, ist das Gewichtungsverhältnis innerhalb dieser ‚Sowohl-als-auch-Lösung‘. Daß es sich bei den skizzierten Polen zwar um nicht zu realisierende Extreme, gleichwohl aber um Richtungen einer aktuellen Debatte handelt, zeigen die geforderten Positionierungen der Hochschulen durch den Deut-

---

<sup>490</sup> So scheint es etwa bei Lange, als ob er die Fragen genau in der anderen Reihenfolge beantwortet wissen möchte; vgl. Lange (1997b), S. 9.

<sup>491</sup> So wird in einer wettbewerblichen Organisation gleichzeitig eine Auslieferung an die Interessen der Ökonomie gesehen. Im weiteren soll demgegenüber deutlich gemacht werden, daß eine wettbewerbliche Organisation auch bei beträchtlicher staatlicher Finanzierung erfolgen kann.

<sup>492</sup> Vergleiche dazu vor allem Stehr (2001), S. 45f. u. 102f.

<sup>493</sup> Mehr zur rechtlichen Durchsetzbarkeit, siehe unter II.2.2.

schen Hochschulverband (DHV) einerseits und durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft andererseits. Der eine (DHV) sähe die Hochschule gern als eine staatlich finanzierte und sich selbst verwaltende und bestimmende Begegnungsstätte der Lehrenden und Lernenden, bei der alle von außen kommenden Aufgaben zweite Priorität haben. Der andere (Stifterverband) fordert von der Hochschule die Ausbildung und Forschung, ausgerichtet an und für die aktuellen Bedürfnisse der Wirtschaft.<sup>494</sup> Um die beiden Extrempunkte dieser Richtungen wird es im folgenden gehen.

**Das eine Ende: Humankapitalproduktion und Nutzenorientierung.** Kommen wir zunächst zu der Position in der Debatte, nach der Hochschulen als Forschungs- und Ausbildungsabteilung des Wirtschaftssystems fungieren sollen und ihnen demgemäß von den Protagonisten dieser Forderung die Aufgabe zugewiesen wird, vor allem für zwei Dinge zu sorgen: a. Die Ausbildung und Ausstattung der vom Wirtschaftssystem benötigten Arbeitskräfte mit Wissen und Fähigkeiten, deren Auswahl sich direkt an den Bedürfnissen der Ökonomie und des staatlichen Bedarfes zur Erfüllung seiner Aufgaben (Mediziner, Lehrer u. a.) orientiert (Humankapitalproduktion). b. Die Durchführung von Forschungsprogrammen in Kooperation mit dem Wirtschaftssektor mit dem Ziel einer möglichst zielgerichteten und profitorientierten Anwendungsmöglichkeit der Ergebnisse (nutzenorientierte Forschung).<sup>495</sup>

Diese geforderte Positionierung und Aufgabenstellung für das Hochschulsystem speist sich aus zwei Theorien bzw. Annahmen: Zuvorderst basiert eine solche Positionierung des Hochschulsystems auf der grundlegenden Annahme, daß sich als der wesentliche Mechanismus der Dynamik ökonomischer Prozesse die durch wissenschaftliche Erkenntnisse indizierten wirtschaftlichen Veränderungen ausmachen lassen.<sup>496</sup>

Zum zweiten rekurriert sie auf die Humankapitaltheorie sowie die neue Wachstumstheorie.<sup>497</sup> Erstere postuliert als zentrale These einen positiven Zusammenhang zwischen dem „Lernen in systematischen, organisierten, formalen Lernarrangements [...] entlang der Dimensionen Wissen, Können, Einstellungen“<sup>498</sup> und der Produktivität im beruflichen

---

<sup>494</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 165.

<sup>495</sup> So vor allem Gassmann/von Zedwitz (1996); Schuller (2000), S. 126f.; Maier (1994), S. 25 u. 29; Stihl (1998), S. 24ff.; Küchler (1998), S. 241f. Grundsätzlich sind die Arbeitgeberverbände und in Teilen auch der Stifterverband dieser Position zuzuordnen. Zur Akteurskonstellation vergleiche auch Stucke (2001), S. 126ff.

<sup>496</sup> Vgl. Stehr (2001), S. 50.

<sup>497</sup> Siehe zur neoklassischen Wachstumstheorie sowie zur neuen Wachstumstheorie die eingängige Darstellung von Frenkel/Hemmer (1999).

<sup>498</sup> Timmermann (2002), S. 87.

und wirtschaftsrelevanten Handeln, welche nicht zuletzt durch höheres Einkommen belohnt werde. Nach der neuen Wachstumstheorie werden nicht alle zukünftigen Erträge von Investitionen in Humankapital und Wissensproduktion internalisiert. Infolgedessen, so die Aussage der Theorie, wird ein volkswirtschaftlich zu geringer und damit suboptimaler Bestand an Humankapital aufgebaut<sup>499</sup> und findet eine zu geringe Investition in Forschung und Entwicklung statt.<sup>500</sup>

Ferner weisen die Protagonisten dieser Position unter Rückgriff auf die Erweiterung des neoklassischen Wachstumsmodells um den Aspekt des endogenen Wachstums den Investitionen in Forschung und Entwicklung und der Produktivität in diesem Sektor sowie dem Wachstum des Humankapitalbestandes einen entscheidenden Einfluß auf den langfristigen Wachstumspfad der Wirtschaft zu.<sup>501</sup> Langfristige Wohlstandsunterschiede zwischen entwickelten Volkswirtschaften ergeben sich nach diesen Modellen nicht aus quantitativer Veränderung der üblichen Produktionsfaktoren, denen nur ein kurzfristiger Einfluß auf die Wachstumsrate (bis zum Erreichen des gleichgewichtigen langfristigen Wachstumspfades als Anpassungswachstum) und ein langfristiger Einfluß auf das Wohlstandsniveau zugesprochen wird, sondern vor allem durch langfristig unterschiedliche Wachstumspfade der Ökonomien.<sup>502</sup>

Der langfristige Wachstumspfad einer Ökonomie wiederum läßt sich aber, so die Modelle der endogenen Wachstumstheorie, durch zwei Mechanismen positiv beeinflussen: einerseits durch das Wachstum der Arbeitsproduktivität bzw. des Humankapitalbestandes, der sich definieren läßt als das Produkt aus vorhandenen Arbeitskräften multipliziert mit deren durchschnittlichem Ausbildungsniveau.<sup>503</sup> Darauf aufbauend wird von den Vertre-

---

<sup>499</sup> Vgl. Lucas (1988), S. 20ff.

<sup>500</sup> Vgl. Romer (1986), S. 1002ff.; Romer (1996), S. 126ff.; Frenkel/Hemmer (1999), S. 255. Grundsätzlich: Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 250 und Heike (1995), S. 244.

<sup>501</sup> Vgl. vor allem Foders (2001), S. 95 sowie Frenkel/Hemmer (1999), S. 226ff. und 263f. und Wigger/Weizsäcker (1998), S. 125.

<sup>502</sup> Vgl. Timmermann (2002), S. 98. Langfristig ist für den Wohlstand eines Landes nicht das Niveau, sondern das Wachstum des Wohlstandes ausschlaggebend, denn langfristig lassen sich Niveauunterschiede durch Wachstumsraten kompensieren. In praktischer und auf den Standort Deutschland bezogener Hinsicht ist auf die 2001 erschienene Darstellung Foders hinzuweisen, der das hier theoretisch angesprochene auf die Bildungspolitik in Deutschland bezieht (Vgl. Foders (2001)).

<sup>503</sup> Siehe dazu Lucas (1988) als wichtigsten Vertreter der Annahme der Humankapitalbildung als Ursprung kontinuierlichen Wachstums. Kritisch zum Zusammenhang zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum und die empirische Literatur auswertend Weber (1998), S. 49ff.

tern der o. g. Positionierung der Hochschulen angenommen, daß Arbeitsproduktivität und Humankapitalbestand ihrerseits entweder durch Investitionen in Bildung oder durch eine Steigerung der Produktivität des Bildungssektors im Sinne einer optimierten Abstimmung auf die Bedürfnisse des Produktionssektors erhöht werden können.

Andererseits läßt sich nach den Modellen der endogenen Wachstumstheorie der langfristige Wachstumspfad einer Ökonomie durch den Output des Forschungs- und Entwicklungssektors und den daraus resultierenden technischen Fortschritt beeinflussen.<sup>504</sup> Nach den Vertretern einer Positionierung der Hochschulen im o. g. Kontext läßt sich dementsprechend eine Steigerung des technischen Fortschritts entweder durch erhöhte Investitionen im Bereich Forschung und Entwicklung in Form eines verstärkten Einsatzes von Humankapital in diesem Bereich verwirklichen oder durch eine optimierte Abstimmung des Forschungssektors auf die Bedürfnisse des Produktionssektors.

Diesen Theorien und Annahmen folgend, besteht seitens der Anhänger dieser Positionierung zum einen ein Interesse an der Produktion von Humankapitalbeständen mit bestmöglicher Einsatzfähigkeit für ökonomische Belange und zum anderen ein Interesse weniger an Forschung und Bildung an sich als vielmehr an deren Anwendung, Nutzung und Profitsteigerungsfähigkeit.<sup>505</sup>

Nunmehr stellt sich die Frage, was in dem hier dargestellten humankapitalistischen Kontext unter ‚Bildung‘ zu verstehen ist.<sup>506</sup> Schließlich geht es bei der Analyse der Leistungspotentiale ökonomischen Wettbewerbs, zu dessen Bewertung eine Positionierung vorzunehmen ist, um Hochschulbildung. Im humankapitalistischen Sinne, so soll hier mit von Hentig behauptet werden, ist „Bildung [...] [ein] Spuk, eine Zweckbehauptung, eine Ideologie, ein Überbau und hat den harten Instrumenten gesellschaftlicher Aufklärung zu weichen: der Nutzen bringenden, Schäden aufdeckenden, Kosten sparenden, Risiko vorhersagenden Wissenschaft, einer spezialisierten Berufsausbildung und sozialpsychologischen Verfahren [...]“.<sup>507</sup> Kurz gesagt sind in einem so positionierten Hochschulsystem eher Ausbildung und Kenntnisvermittlung, im besten Fall das Trainieren von flexibler Handlungsfähigkeit in einem abgeschlossenen Prozeß als Aufgaben der Hochschulen

---

<sup>504</sup> Ausführlich siehe dazu Romer (1996), S. 126-137 sowie Jones (1998), S. 114 als Hauptvertreter der Annahme eines variablen Technologieparameters als Motor kontinuierlichen Wachstums.

<sup>505</sup> Vgl. Gregory (1997), S. 284.

<sup>506</sup> Zu den Versuchen, Bildung in der einen oder anderen Richtung zu definieren, sei hier besonders auf die damit verbundenen Schwierigkeiten hingewiesen. So nennt Musloff Realdefinitionen „nutzlos“, weist aber Nominaldefinitionen wenigstens eine „orientierende“ Wirkung zu; vgl. Musloff (1989), S. 9. In diesem Sinne sind auch die im folgenden wiedergegebenen Definitionen als Richtungsbestimmungen zu verstehen.

<sup>507</sup> Von Hentig (1996), S. 58.

anzusehen.<sup>508</sup>

**Das andere Ende: Die Rückkehr von Einsamkeit und Freiheit.** Der soeben dargestellten utilitaristischen Inanspruchnahme der Hochschulen stehen die Vertreter der hier darzustellenden zweiten Richtung möglicher Neupositionierungen gegenüber. Von ihnen wird die Pseudo-Wideraufgabe der Humboldt'schen Reform<sup>509</sup> gefordert, die den Hochschulen die Distanz zur Gesellschaft und die Einsamkeit und Freiheit vergangener Zeiten zurückbringen soll. Sowohl für die Lehre als auch für die Forschung wird eine weitgehende Autonomie, verstanden als Freiheit von staatlichen Ziel- und Aufgabenbestimmungen bei gleichwohl staatlicher Finanzierung gewünscht, um sich in dieser Abgeschlossenheit des „Schonraumes“<sup>510</sup> der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden widmen zu können.<sup>511</sup> Sowohl für die Forschung als auch für die Lehre wird in dieser Richtung die für das Humboldt'sche Ideal so charakteristische, fast paradox erscheinende Verknüpfung institutioneller Distanz zwischen Wissensproduktion und der Verwendung des Wissens einerseits und einem weitreichenden Vertrauen in den letztlich Nutzen des produzierten Wissens andererseits umfassend in Anspruch genommen.<sup>512</sup>

Auch hier soll eine diesem Kontext entsprechende Definition von Bildung nicht fehlen. Danach soll Bildung als das, „was sich der bloßen Entwicklung der Gesellschaft, ihren daraus hervorgehenden Bedürfnissen gegenüber- und, wo nötig, entgegenstellt, das, womit man die geistige und moralische Führung übernimmt oder zu übernehmen sich bemüht, das, was uns gegen die utilitäre Vereinnahmung stärkt“ bestimmt werden.<sup>513</sup>

**Normative Positions- und Aufgabenbestimmung:** Wie schon erwähnt, ist es nicht Ziel dieser Arbeit, die Stellung der Hochschule in der Wissens-, Wissenschafts- oder Informationsgesellschaft zu diskutieren. Eine Positions- und Aufgabenbestimmung wird allein aus zwei Gründen notwendig. 1. Die überkommene Identität der Hochschule ist nach einem langen Auflösungsprozeß am Ende. 2. Die Überprüfung der Chancen und Risiken neuer Reforminstrumente ist nur möglich, wenn durch bekannte Ziele klar ist, was es zu

---

<sup>508</sup> Vgl. Greven (2000), S. 300 zum Thema Wissens- und Fähigkeitsvermittlung als Prozeß und nicht als Ziel.

<sup>509</sup> Diese Reform war letztlich eine Reform wider Willen, denn sie sollte letztlich weniger eine Reform als eine Totalerneuerung abgeben; vgl. Schelsky (1963), S. 57.

<sup>510</sup> Bierwirth (1996), S. 473.

<sup>511</sup> In dieser Weise etwa Wolf (1997), S. 414ff.; Schiedermaier (1997), S. 22f. Deutscher Hochschulverband (1999a); Deutscher Hochschulverband (1997).

<sup>512</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 84.

<sup>513</sup> Von Hentig (1996), S. 58.

erreichen gilt. Daran bemißt sich, was Chance und was Risiko ist. Die Lösung, so wurde erläutert, kann nur ein ‚Sowohl-als-auch‘ sein: sowohl Humankapitalproduktion und Nutzenorientierung als auch Lehre und Forschung in Einsamkeit und Freiheit.<sup>514</sup> Wo also, so stellt sich die Frage, ist die Hochschule zu positionieren? Welche Aufgaben hat sie zu erfüllen?

Bevor eine Aufgaben- und Positionsbestimmung erfolgt, sollen unter Rückgriff auf die vorangegangenen Abschnitte die für die Positionsbestimmung der Hochschulen relevanten, gesellschaftlichen Tendenzen kurz zusammengefaßt werden.<sup>515</sup> Eine Positions- und Aufgabenbestimmung hat folgende Aspekte zu beachten: 1. Der Staat, der heute der Wissenschaft gegenübertritt, verhält sich aus verschiedenen Gründen nicht mehr als Kulturstaat,<sup>516</sup> sondern tritt als der Vertreter gesellschaftlicher Interessen auf. Als dieser hat er zwar ein erhebliches gesellschaftliches und ökonomisches Interesse an den Leistungen der Wissenschaft, doch resultiert daraus nicht eine Finanzierung im Sinne eines ‚kulturstaatlichen Vertrauens‘.<sup>517</sup> Vielmehr ergibt sich aus der Bindung der Hochschulen an den Staat und die sein Handeln bestimmende Politik einerseits und deren Ausrichtung an den sich im Dreieck zwischen Politik, Medien und Wählerschaft bildenden und wechselnden Mehrheiten andererseits die Gefahr, daß die Politik das Hochschulsystem mit Zielen, Ansprüchen und Vorgaben konfrontiert, die nicht in jedem Fall kompatibel sein müssen.<sup>518</sup> 2. Die Hochschule kann sich dem aus dem gestiegenen gesellschaftlich-ökonomischen Interesse entstehenden Leistungszwang und der Anwendung ihrer Ergebnisse in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft nicht entziehen. Die Freiheit der eigenständigen Zielsetzung und die Mitbestimmung über die Anwendung ihrer Erkenntnisse wird sie nur sichern können, wenn sie sich als eine politische Kraft in der Gesellschaft organisiert und dem Staat und der Wirtschaft gegenübertritt, um damit nicht zuletzt auch den o.

---

<sup>514</sup> Wobei damit ganz im Gegenteil deren Nutzenstiftung nicht ausgeschlossen werden soll.

<sup>515</sup> Auf die sonst übliche Ausbreitung von Gesellschaftstypisierungen und ihre Bedeutung für den Bestand und die Stellung der Hochschule, insbesondere auf die Typisierung der Gesellschaft als ‚Wissensgesellschaft‘, soll hier verzichtet werden. Zumal, wie Weingart es in seinem aktuellen Werk ausdrückt, „unter sozialwissenschaftlichen Beobachtern strittig ist, ob wir uns schon in der Wissensgesellschaft befinden oder ob diese nur ihre Schatten vorauswirft“ (Weingart (2001), S. 326.).

<sup>516</sup> Siehe dazu I.2.3.

<sup>517</sup> Wie gezeigt, zwingt gerade in Demokratien die über die Wahlstimme erfolgende Rückbindung der politischen Entscheider an die Wähler diese zu einer Politik gegenüber der Hochschule, die von der Mehrheit der Bevölkerung getragen wird und nicht zuletzt deren direkten Nutzenerwartungen entspricht.

<sup>518</sup> Vgl. dazu zustimmend Hödl/Zegelin (1999), S. 85.

g. sich widersprechenden Anforderungen aus dem Wege zu gehen bzw. eigenständig eine Lösung herbeizuführen.<sup>519</sup> 3. Zum einen haben die Hochschulen anzuerkennen, daß sie schon heute nicht mehr die alleinigen Orte sind, an denen verbindliches Wissen für die Gesellschaft produziert wird. Zum anderen ist es nicht mehr die Hochschule allein, die mit ihren akademischen Kriterien über Relevanz und Qualität der Erkenntnisse entscheidet. 4. Es ist zu berücksichtigen, daß neue Forschungserkenntnisse zunehmend eigentumsrechtlichen Regelungen unterworfen werden.<sup>520</sup>

Die für diese Untersuchung im weiteren angenommenen Aufgaben des Hochschulsystems und Ziele der Hochschulpolitik sollen vor dem Hintergrund der dargelegten Entwicklungen und anzuerkennenden Realitäten einerseits und der Notwendigkeiten andererseits im folgenden dargestellt werden.

Zunächst zur Notwendigkeit und Gewichtung des ‚Sowohl‘ (Humankapital und Nutzenorientierung): Mindestens der internationale Vergleich läßt die Notwendigkeit einer ausreichenden Zahl gut ausgebildeter Fach- und Führungskräfte für die Wahrnehmung von Leistungs- und wissensbasierten Positionen erkennen.<sup>521</sup> Da die Mehrzahl der Absolventen ihre Verwendung in solchen Positionen findet,<sup>522</sup> soll ihre Ausbildung in quantitativer Hinsicht als Schwerpunktaufgabe des Hochschulsystems im Bereich Lehre bestimmt werden.

Strittig ist in der öffentlichen Debatte, was unter einer ‚ausreichenden Anzahl‘ genau zu verstehen ist. Die Meinungen reichen von Akademikerschwemme<sup>523</sup> bis Akademikernotstand.<sup>524</sup> Der internationale Vergleich weist eher auf Notstand denn auf Schwemme hin.<sup>525</sup> Aussagekräftig und gleichzeitig weniger drastisch ist dieser Vergleich dann, wenn er um die Verzerrung durch nationale Spezialitäten bereinigt wird. So ist für die Bundesrepublik zunächst einmal festzuhalten, daß neben dem Studium und dem direkten Be-

---

<sup>519</sup> Zu den Punkten 1 u. 2 vgl. Schelsky (1965), S. 71.

<sup>520</sup> Zu den Punkten 3 u. 4 vgl. Weingart (2001), S. 333f. sowie 84 und 126.

<sup>521</sup> Daß diese Arbeitskräfte einer stetigen und flexiblen Weiterbildung bedürfen, die gerade in Zeiten schnellen Wandels immer bedeutsamer wird, versteht sich.

<sup>522</sup> Vgl. Neuweiler (1997), S. 34.

<sup>523</sup> Reduzierung fordern: eingeschränkt Herzog (1996), S. 403 und das Frankfurter Institut (1993), S. 20.

<sup>524</sup> Eine Erhöhung der Akademikerquote fordern Zöllner (1999), S. 399; Hönn (2002), S. 132 und Weiler (2001), S. 17. Insbesondere die SPD beurteilt die Eignung von unterschiedlichen hochschulpolitischen Maßnahmen danach, ob sie dem von der SPD formulierten Ziel, nämlich der Erhöhung der Akademikerquote, entgegenstehen oder nicht; vgl. dazu Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002), S. 31.

<sup>525</sup> Vgl. OECD-Berechnungen von 1999 bei Hönn (2002), S. 132.

rufseinstieg eine dritte Alternative in Form der dualen Berufsausbildung besteht.<sup>526</sup> Zudem ist mit Blick auf die beispielsweise in den USA deutlich höhere Studierendenquote festzuhalten, daß etwa ein Drittel der dort Studierenden kein Universitäts- oder Fachhochschulstudium im bundesdeutschen Sinne absolviert, sondern hierzulande nicht vorhandene zweijährige *community colleges*.<sup>527</sup> Vor dem Hintergrund des festgestellten Zustands, daß Studienanfänger in Deutschland auf die Universitäten strömen und Ausbildung wünschen, Bildung bekommen sollen und im Ergebnis keines von beiden wirklich erleben, wird auch der Ruf nach veränderter Zusammensetzung der Akademikerzunft aus Fachhochschul- und Universitätsabsolventen<sup>528</sup> verständlich und gleichzeitig relativiert. Für die im folgenden dargestellte normative Festlegung der Aufgaben und Ziele läßt sich hinsichtlich des Akademikerbedarfes daher formulieren: weder mehr noch weniger, auf jeden Fall aber anders.

Zusätzlich werden in einer Ökonomie, in der die konkurrierenden Produkte immer ähnlicher und die internationalen Preiskämpfe immer härter werden, innovative und aus Forschung entstandene Produkte zur kurzfristigen Realisierung von Profiten immer bedeutsamer. Letztlich aber liegt die Aufgabe der Produktentwicklung nicht bei den Hochschulen, sondern bei den Wirtschaftsunternehmen.<sup>529</sup> Einer im Austausch mit der Wirtschaft erfolgenden, direkt anwendungsorientierten Forschung soll daher im Bereich der Forschung nur die zweite Priorität zugewiesen werden.

Im folgenden geht es um die Notwendigkeit und Gewichtung des ‚Auch‘ (die Rückkehr von Einsamkeit und Freiheit): Ebenso wenig, wie sich bestreiten läßt, daß eine Notwendigkeit besteht, anwendungsorientierte Forschung zu betreiben, läßt sich die Feststellung leugnen, daß eine eindimensionale Aufgabenstellung der Forschung, orientiert an den Bedürfnissen der Ökonomie, keine Forschungsprodukte ermöglicht, für die oft erst zeitverzögert und in einigen Fällen auch nie ein Markt besteht. Weiterhin wird es, ohne hier eine Debatte über den Kulturbegriff beginnen zu wollen, nicht abzustreiten sein, daß die entwickelte Kultur und der ‚Standort Deutschland‘ aus mehr bestehen als aus ökonomischen Standortfaktoren. Kurz: Es gibt auch Forschungsfelder in Bereichen, die sich dem Nutzenkalkül der Ökonomie noch oder für immer entziehen oder ihm politisch gewollt entzogen werden. Die Tatsache dieses Entzugs ist mehr ein Indiz für die gesellschaftliche

---

<sup>526</sup> Siehe dazu Schmidt (2002), S. 9ff. und Schmoll (2002), S. 5. Auf die Alternative der dualen Berufsausbildung weist auch Teichler (2002), S. 361 hin.

<sup>527</sup> Vgl. zustimmend Gebhardt (2001), S. 8.

<sup>528</sup> So Morkel (2000a), S. 92

<sup>529</sup> Vgl. Röß (1996), S. 8f.

Wichtigkeit als andersherum.<sup>530</sup> Als Schwerpunkt universitärer Forschung soll damit eine die Wissenschaft in ihrer Gesamtheit abdeckende freie Grundlagenforschung festgelegt werden.

Schließlich zum Bereich der Lehre: Ausbildungs- und Wissensvermittlung sind schnell gesteckte Ziele, doch ergibt sich aus der wachsenden Fülle des Wissens einerseits und der Aufnahmefähigkeit der Auszubildenden andererseits folgendes Dilemma: „Wir wissen immer mehr von immer weniger und bald alles von nichts. Zwischen dem Wissbaren und dem Wissenswerten zu unterscheiden, fällt uns schwer, alles scheint gleich interessant.“<sup>531</sup> Genau das aber macht den Unterschied von Bildung und Ausbildung aus; den Überblick über das große Ganze zumindest annähernd zu behalten, die Dinge der Welt auf ihren Ursprung zu reduzieren, Wissenswertes von Wissbarem zu unterscheiden. Die Orientierung zu behalten ist Charakter der Bildung.<sup>532</sup> Es soll hier, unter Rückgriff auf die Darstellung zur Entwicklung des Hochschulsystems behauptet werden, daß sie nur für einen Teil der Studenten erreichbar ist.<sup>533</sup>

Nicht ohne eine Definition von Bildung gemäß der hier normativ gesetzten ‚Sowohl-als-auch-Position‘ zu geben, soll in der Untersuchung fortgefahren werden. Unter Bildung, und insofern ist auch sie eine ‚Sowohl-als-auch-Lösung‘, soll folgendes verstanden werden: „[Sie] bezeichnet selbst die Spannung oder Brücke zwischen den beiden ersten [Definitionen Anm. von H.S.] – zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft.“<sup>534</sup> Bildung soll als ein Prozeß des „Sich-Bildens“ bei aktiver Interaktion

---

<sup>530</sup> Hier sei besonders auf Röß verwiesen, der ausführlich schildert, daß für grundlegend neue Erkenntnisse und aus ihnen entstehende Produkte nahezu in keinem Fall sofort ein Markt besteht, der die ökonomische Nützlichkeit anzeigt. Vielmehr weist er darauf hin, daß sich ein Markt erst weit später ausbildet und dann ‚verspätet‘ die wirkliche Nützlichkeit der Innovation anzeigt. Röß (1996), S. 6f.

<sup>531</sup> Morkel (2000a), S. 21.

<sup>532</sup> Auf den Unterschied von ‚mehr Wissen‘ und ‚Wissenwissen‘ weist insbesondere Priddat (2000), S. 521 hin. Zur Notwendigkeit von Bildung statt Ausbildung, um in einer sich immer schneller wandelnden Welt den Überblick zu behalten, siehe insbesondere Mittelstraß (2003), S. 32ff.

<sup>533</sup> Schon im ersten Abschnitt wurde gezeigt, daß ein Großteil der heutigen Studenten nicht nur nicht die Qualifikationen für eine solche mitbringt und mit dem selbständig motivierten Vollzug einer Bildung an sich selbst nicht nur überfordert ist, sondern diese auch gar nicht wünscht.

Neben Schelsky (1963), S. 298 sehen das auch Casper (2001a); Mittelstraß (1997), S. 24ff.; von Savigny (1982), S. 159 und Erhardt (1998b), S. 41 so. Ähnlich auch Morkel (2000a), S. 41 u. 66 und Fallon (1997), S. 134f.

<sup>534</sup> Von Hentig (1996), S. 58.

zwischen Individuum und Welt verstanden werden.<sup>535</sup>

Damit lehnt sich das hier gebrauchte Verständnis von Bildung einerseits an den Begriff der ‚kategorialen Bildung‘ von Klafki an, nach dem Bildung „Entschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und zugleich Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit“<sup>536</sup> bedeutet. Damit nimmt Klafki gleichzeitig eine Integration materieller Bildungstheorien (inhaltlich bestimmtes Bildungswissen) und formaler Bildungstheorien (Fähigkeiten, Qualifikationen, Verfahren, die es dem Individuum ermöglichen sollen, sich zu bilden) vor. So werden die Individuen nicht einfach dadurch gebildet, daß sie bloß unterschiedliche Inhalte in sich aufnehmen, sondern diese „Inhalte sollen vielmehr das Individuum in seiner Eigenaktivität ansprechen und in ihm einen Rezeptionsvorgang anregen.“<sup>537</sup> Andererseits lehnt sich die hier vorgebrachte Definition von Bildung an das Verständnis von Bildung an, welches Bildung als einen individuellen Prozeß versteht, eben „als ein ständiges Sich-überschreiten, das jeden vorgegeben Zustand und Bestand hinter sich läßt.“<sup>538</sup>

Zusammenfassend läßt sich die hier normativ bestimmte Position und Aufgabenstellung wie folgt darstellen: In der Lehre soll ein offensives Bekenntnis zu einer zielgerichteten Ausbildung der Studenten auf unterschiedlichem Niveau für die Bedarfe von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft ebenso als Bestandteil der Aufgaben des Hochschulsystems festgelegt werden, wie es als Ziel gesetzt werden soll, daß allen Studenten unter dem Vorbehalt der individuellen Leistungsfähigkeit die Chance auf höchste Bildung im zuletzt definierten Sinne gegeben werden soll. Damit ist nicht gemeint, daß es Ziel sein soll, wissenschaftliche Bildung für alle zu realisieren. Vielmehr geht es darum, eine Chance, die dem Wortsinn nach Gewinn und Verlust beinhaltet, zu eröffnen. Zudem ergibt sich für das Hochschulsystem die Aufgabe, für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen. Zwischen ‚Quantitäten‘ und ‚Prioritäten‘ ergibt sich damit im Bereich der Aufgabenbestimmung der Lehre folgender Zusammenhang:

Mit der obigen Hervorhebung und der Wahl der Begriffe ‚Mehrzahl der Studenten‘ (Ausbildung) und ‚Teil der Studenten‘ (Bildung) ist eine ungleiche Gewichtung hinsichtlich der Quantitäten vorgenommen worden, ohne damit jedoch zugleich eine Aussage darüber getroffen zu haben, welche dieser Aufgaben (Bildung oder Ausbildung) ‚wichtiger‘ oder ‚notwendiger‘ ist und damit Priorität genießen sollte. Denn hinsichtlich der ‚Notwendigkeiten/Prioritäten‘ sollen beide Aufgaben gleichberechtigt nebeneinander

---

<sup>535</sup> Vgl. von Hentig (1996), S. 182.

<sup>536</sup> Klafki zitiert nach Ehrenspeck (2002), S. 146.

<sup>537</sup> Ehrenspeck (2002), S. 146.

<sup>538</sup> Pleines zitiert nach Ehrenspeck (2002), S. 146f.

positioniert werden. Daß es sich bei der Bildung um die ‚edlere‘ der beiden Aufgaben handelt und daß unter strenger Berücksichtigung des ‚Möglichen‘! Bildung für möglichst viele als übergeordnetes Ziel gilt, bleibt von der vorgenommenen ungleichen quantitativen Gewichtung wie auch von der gleichen Gewichtung der Prioritäten unbenommen.

In diesem Zusammenhang wird hier ein Hochschulsystem als Ziel definiert, welches durch entsprechende Differenzierung dem aktuellen Dilemma der teilweise mit der Eigenfunktion der Wissenschaft konfligierenden Leistungsanforderungen entgeht und beiden formulierten Aufgaben (bedarfsorientierte Ausbildung für die Bereiche außerhalb der Wissenschaft und für die Wissenschaft selbst sowie höchste Bildung, die dem „stromlinienförmigen angepeilten Humankapital“<sup>539</sup> entgegensteht) gerecht werden kann.<sup>540</sup> Angesichts der Tatsache, daß ein Drittel eines Jahrgangs den Weg des Studiums einschlägt, und angesichts der Erfahrungen im Hochschulsystem der letzten dreißig Jahre sollen nicht die Grundsätze von Einheitlichkeit und Gleichheit, sondern sollen Differenzierung, Leistungsselektion und bewußte Vorbereitung auf gesellschaftliche Positionszuweisungen als Leitbilder der Lehre bestimmt werden.

In Sachen anwendungsorientierter Forschung, die sich an den direkten Bedarfen der Nutzer ausrichtet, soll den Hochschulen die Funktion eines kooperativen Partners von Staat und Wirtschaft zugewiesen werden. Auf der anderen Seite jedoch soll die Grundlagenforschung, die unabhängig von ökonomischen Nützlichkeitsüberlegungen die gesamte Breite der Wissenschaft abdeckt, als Schwerpunkt definiert werden.

Letztlich ist hier als Ideal eine Hochschule gemeint, die sich unabhängig von der Herkunft ihrer Gelder, aber basierend auf ihrer Kompetenz in Lehre und Forschung, als eigenständige politische Kraft organisiert, die einerseits nicht losgelöst von den Bedürfnissen der Gesellschaft agiert, andererseits selbst eine Position entwickelt, die es ihr erlaubt, eigenständig Schwerpunkte zu setzen und Studenten, Unternehmen, den Staat und nicht zuletzt die Gesellschaft von der Relevanz bestimmter Fragestellungen und Ausbildungsnotwendigkeiten zu überzeugen.<sup>541</sup>

---

<sup>539</sup> Greven (2000), S. 312.

<sup>540</sup> Vgl. Fallon (1997), S. 133f.

<sup>541</sup> Es geht dabei darum, der schon 1968 von Werner Hofmann beobachteten und heute offensichtlicher denn je zu Tage tretenden Entwicklung, daß eine Universität, die kein Ansehen genießt, weil es ihr nicht gelingt, „auch nur den unabweisbaren rein praktischen Bedürfnissen der gegebenen Gesellschaft zu entsprechen“, zunehmend weniger in der Lage ist, sich dagegen zu wehren, daß ihr weitere Bedürfnisse der Allgemeinheit von außen aufgedrängt werden. Siehe Hofmann (1968), S. 29.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß der im folgenden zu untersuchende ökonomische Wettbewerb sich insbesondere daran zu messen lassen hat, ob es ihm gelingt, das Ansehen und die Leistungsorientierung wiederherzustellen.

Abgeleitet aus den dargestellten Notwendigkeiten greift diese normative Positions- und Aufgabenbestimmung hinsichtlich der Lehre die Aufgaben des bestehenden HRG auf und folgt auch im Bereich der Forschung der bestehenden Ausrichtung und widerspricht damit hinsichtlich der Aufgabenbestimmung einer grundsätzlichen Umorientierung. Andererseits wird ein Hochschulsystem normativ als Ziel gesetzt, in dem sich die Hochschulen als eigenständige politische Kraft entwickeln können. Von Angaben zur Organisation, zur Verteilung der bestimmten Aufgaben auf verschiedene Institutionen wie zur Zuordnung bestimmter Institutionen oder des gesamten Hochschulsystems zu Teilsystemen der Gesellschaft sieht diese Neupositionierung vollständig ab. Zudem wird von einem Rekurs auf das Humboldt'sche Ideal, als das Leitbild für das zukünftige Hochschulsystem, abgesehen.

Die Darstellung seiner Auflösung und die systemtheoretische Betrachtung im vorangegangenen Abschnitt einerseits sowie die einzelnen Aspekte der Neupositionierung andererseits haben eines deutlich gezeigt: „Es gibt gewiss kein Zurück.“<sup>542</sup> Für das Hochschulsystem als Ganzes soll festgehalten werden, daß eine Reform, die sich als Wiederherstellung der alten Institutionsidee mit neuen Mittel versteht, weder den inzwischen vielfältig veränderten gesellschaftlichen Bedingungen noch den identifizierten Notwendigkeiten Rechnung trägt. Daß eine „Ahnung jener alten Idee“<sup>543</sup> einer Ausgestaltung des ökonomischen Wettbewerbs und der einen oder anderen einzelnen Institution in diesem neuen Hochschulsystem, im Hinblick auf die hier vorgenommene normative Positions- und Aufgabenbestimmung, dennoch nicht schadet, sei hier nur kurz vorweggenommen.

Die Frage nach der zukünftigen Position und den Aufgaben des Hochschulsystems ist mit der hier erfolgten normativen Bestimmung beantwortet worden. Sie berücksichtigt die dargestellten ‚Positionierungspole‘ ebenso, wie sie die Erfahrungen aus der gescheiterten Hochschulsteuerung und die identifizierten gesellschaftlichen Tendenzen anerkennt. An ihrem Erfüllungsgrad soll hier die Tauglichkeit des durch politischen Steuerungsverzicht herbeizuführenden Wettbewerbs als Selbststeuerungsmechanismus des Hochschulsystems zur Verfolgung dieser Aufgaben und Ziele bewertet werden.

---

<sup>542</sup> Paris (2001), S. 220.

<sup>543</sup> Paris (2001), S. 220.

## II. **Ökonomischer Wettbewerb als Selbststeuerungsmechanismus des Hochschulsystems: Eine Analyse der Folgen einer möglichen politischen Entscheidung**

Welche Wettbewerbselemente sind derzeit im Hochschulsystem auszumachen und wie sind diese zu bewerten? Welche politischen Entscheidungen sind zur Initiierung der Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendig? Welche Chancen und Risiken können für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hinblick auf die normativ bestimmten Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems prognostiziert werden? Das sind die in der Einleitung formulierten Fragen, die dieses Kapitel mit dem Ziel zu bearbeiten hat, eine abschließende Beantwortung der Aufgabenstellung dieser Arbeit zu ermöglichen.

Die vorherigen Abschnitte haben die nun folgende Analyse vorbereitet: Nach dem Ende des Humboldt'schen Ideals, dem Versagen der staatlichen Hochschulsteuerung (I.2.2.) und einem mehrdimensionalen Leistungszerfall (I.2.4.) bedarf das Hochschulsystem einer normativen Positionsbestimmung und Neudefinition seiner Aufgaben, die in dieser Arbeit in Abschnitt I.3. vorgenommen wurden. Damit sind die ersten beiden Fragen des Analysewegs, nämlich die nach dem Zustand der Hochschulen und dessen Ursachen sowie die nach den zukünftigen Aufgaben, beantwortet. An den identifizierten Ursachen der gegenwärtigen Krise wie auch an den normativ gesetzten Aufgaben hat sich dieses Kapitel bei der Beantwortung der noch offenen Fragen deshalb auszurichten, weil nur an den erkannten Ursachen sowie den politisch zu bestimmenden Aufgaben des Hochschulsystems die Folgen einer Initiierung des ‚Ökonomischen Wettbewerbs‘ bewertet werden können.

Einleitend wurde zur Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands die Unterscheidung von wissenschaftlichem und ökonomischem Wettbewerb angedeutet. Wenn Wettbewerb hier in einer ersten Definition dann konstatiert werden soll, wenn mehrere Interessenten das gleiche Ziel verfolgen, es aber nicht gleichzeitig erreichen können,<sup>544</sup> dann findet dieser im Hochschulsystem vor allem um Drittmittel, aber auch um wissenschaftliche Reputation statt. Ganz offensichtlich ist eine präzisere Definition dessen nötig, was in dieser Arbeit unter ökonomischem Wettbewerb verstanden werden soll. Ökonomischer oder marktwirtschaftlicher Wettbewerb soll durch folgende Verhaltens-, Prozeß- und Strukturmerkmale gekennzeichnet werden: 1. Die Existenz eines Marktes, d. h. einer irgendwie gearteten Form des Zusammentreffens von Angebots- und Nachfrageplänen. 2. Das Vorhandensein von mindestens zwei Anbietern und/oder Nachfragern. 3. Die Existenz eines gemeinsamen Marktobjekts. 4. Das Rivalisieren der Anbieter und Nachfrager

---

<sup>544</sup> Vgl. Olten (1998), S. 13.

um ein bestimmtes Ziel (antagonistisches Verhalten).<sup>545</sup> 5. Die bessere Verwirklichung dieses Ziels durch ein Marktsubjekt zu Lasten der Zielerreichung der anderen Marktsubjekte auf der gleichen Marktseite. 6. Die Koordination der Nachfrage- und Angebotspläne erfolgt durch freie Preisbildung.<sup>546</sup> Damit wollen wir für diese Untersuchung unter ökonomischem Wettbewerb ein rivalisierendes Streben mehrerer Wirtschaftssubjekte verstehen: Anbieter oder Nachfrager versuchen auf konkreten Märkten durch bestimmte Aktivitäten einen größeren Erfolg als die Rivalen zu erzielen. Der Wettbewerb muß sich innerhalb von zu setzenden Spielregeln vollziehen und bedarf vielfacher Voraussetzungen, um die ihm zugewiesenen Funktionen zu erfüllen.

Voraussetzungen, Funktionen und Wirkungsmöglichkeiten des ökonomischen Wettbewerbs werden im zweiten Abschnitt des Kapitels dargestellt, um damit der Frage nachzugehen, welche legislativen Entscheidungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendig sind (II.2.). Die Abschnitte drei, vier und fünf analysieren im Anschluß getrennt für die Bereiche ‚Forschung‘, ‚Wissenschaftler‘ und ‚Lehre‘ die für den Fall einer Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu erwartenden positiven und negativen Leistungspotentiale hinsichtlich der im ersten Kapitel bestimmten Aufgaben und Ziele und werten diese prognostizierten Politikfolgen aus (II.3. - II.5.).

Jeweils am Ende dieser drei Abschnitte soll für den jeweiligen Bereich eine Antwort auf die fünfte Teilfrage, nämlich die nach den Chancen und Risiken, welche für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs durch die Politik prognostiziert werden können, gegeben werden. Dabei ergibt sich eine doppelte Herausforderung: Zum einen wird ein Mechanismus untersucht, der derzeit im Hochschulsystem nur in Ansätzen besteht.<sup>547</sup> Allein deshalb kann es sich, sowohl bei den dargestellten Chancen als auch bei den Risiken, nur um Prognosen handeln. Zum zweiten wird deren Abschätzung dadurch erschwert, daß es sich beim ökonomischen Wettbewerb um einen Mechanismus handelt, der sich gerade durch seine (Eigen-)Dynamik und sein Wesen, Nischen zu suchen und Potentiale zu realisieren, auszeichnet. Auf den Prognosecharakter der zwar jeweils be-

---

<sup>545</sup> Im weiteren Verlauf wird deutlich werden, daß bezogen auf den Bereich Lehre als Nachfrager die Studenten auszumachen sind, als Anbieter die Hochschulen und als Marktobjekt die Studiengänge/Studienplätze bzw. deren Qualität. Im Bereich Forschung wird ein doppelter Markt auszumachen sein: Geht es um Forschungsgelder (Marktobjekt), sind die Hochschulen die Nachfrager und die öffentlichen Förderorganisationen, der Staat und die Wirtschaft, die Anbieter. Bei den Erkenntnissen als Forschungsprodukte (Marktobjekt) sind die Anbieter die Hochschulen und ist die Gesellschaft, bzw. im Rahmen der Auftragsforschung die Wirtschaft, der Nachfrager.

<sup>546</sup> Nach Olten (1998), S. 13ff.

<sup>547</sup> ‚In Ansätzen deshalb‘, weil in II.1.1. gezeigt werden soll, daß der Drittmittelwettbewerb als ökonomischer Wettbewerb aufzufassen ist.

gründet abgeleiteten Aspekte sei deshalb ausdrücklich verwiesen. Die Prognosen in allen drei Bereichen (Forschung, Wissenschaftler, Lehre) werden jeweils konsequent ausgehend von einer Annahme hergeleitet, die u. a. zentraler Bestandteil der ‚rational-choice-Theorie‘ wie auch des ‚ökonomischen Neoinstitutionalismus‘ ist: Es soll sowohl für die einzelnen Gruppen, wie beispielsweise Studenten, Professoren und Verwaltungspersonal, wie auch für die einzelnen Institutionen des Systems angenommen werden, daß ihr Verhalten in erster Linie durch ihre jeweiligen gruppen- oder institutionenspezifischen Interessen bestimmt wird, sich also über diese prognostizieren läßt.<sup>548</sup>

Die Wahl der Dreiteilung in die Bereiche Forschung, Lehre und Wissenschaftler ist folgendermaßen zu begründen: Bei den Bereichen Forschung und Lehre handelt es sich um die beiden Hauptaufgabenbereiche der Hochschulen und damit um die Bereiche, in denen diese um Finanzmittel, Reputation und Nachfrage konkurrieren. Bei den Wissenschaftlern handelt es sich um den – wirtschaftswissenschaftlich gesprochen – ‚entscheidenden Produktionsfaktor‘. Zwar werden in der Forschung auch Apparaturen und andere Hilfsmittel benötigt, letztlich aber stiften all diese Hilfsmittel nur durch die Anwendung und den Gebrauch durch Wissenschaftler Nutzen.<sup>549</sup> Im nun folgenden Abschnitt geht es, mit dem Ziel, die dritte Fragestellung, nämlich die nach den bestehenden Wettbewerbselementen, zu beantworten, darum, die bestehenden Wettbewerbselemente im Hochschulsystem als mögliche Anknüpfungspunkte des zu initiierenden ökonomischen Wettbewerbs zu ermitteln und zu bewerten.

---

<sup>548</sup> Zum Erklärungsgehalt dieser Annahme für das (regelkonforme oder nicht regelkonforme) Verhalten in sozialen Ordnungen, siehe jüngst eindrucksvoll Ortmann (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung, Frankfurt am Main, S. 45ff. und 276f.

<sup>549</sup> Dem Wettbewerb der Hochschulen (als gesamte Institution) wurde deshalb kein eigenes Kapitel gewidmet, weil es angebrachter erscheint, diesen jeweils in den Abschnitten Forschung, Lehre und Wissenschaftler abzuhandeln.

## **II.1. Bestehende Wettbewerbselemente im Hochschulsystem und ihre Bewertung**

Wohl kaum eine Debatte um die deutschen Hochschulen ist von einer derartigen Differenz zwischen Diskussionssemantik und Realität geprägt wie die um den ‚Wettbewerb‘. Der Ablauf ist in vielen Fällen ähnlich: Die Diskussionspapiere, Artikel, Empfehlungen und Forderungen zu diesem Thema beginnen häufig mit einem ‚Rundumschlag‘, an dessen Ende das deutsche Hochschulsystem als wettbewerbsfreier Raum dargestellt wird.<sup>550</sup> Um das zu ändern, wird dann von den Autoren und Interessenvertretern ausführlich über Kennzahlen, Leistungsindikatoren und Evaluation gesprochen und der aus ihnen abgeleitete Mechanismus als Wettbewerb deklariert. Beiden Aspekten, so soll im folgenden gezeigt werden, muß nach einer genaueren Untersuchung widersprochen werden.

Im folgenden wird daher im ersten Schritt das Hochschulsystem vor der Novelle von 1998 auf Wettbewerbselemente untersucht (II.1.1.). Im zweiten Schritt werden die Grundtendenzen der Wettbewerbsdebatte der vergangenen 15 Jahre nachgezeichnet und die auszumachenden Reformalternativen ebenso dargestellt wie die Streitpunkte. Zudem soll in diesem Zusammenhang ein Überblick über die Literatur und den Forschungsstand zum Wettbewerb im Hochschulsystem gegeben werden (II.1.2.). Im dritten Punkt werden die mit den Novellen von 1998 und 2002 eingeführte Anreizsteuerung sowie die Ansätze zur Globalisierung der Hochschulhaushalte durch die Länder dargestellt (I.1.3.1.) und ausgewertet (I.1.3.2.). Insbesondere kommt es bei dieser Auswertung darauf an, die Differenzen zu einem ökonomischen Wettbewerbssystem gemäß der in der Einleitung dieses Kapitels aufgestellten Definition aufzuzeigen. Ziel dieses Abschnitts ist es, die bestehenden Wettbewerbselemente im Hochschulsystem als mögliche Anknüpfungspunkte des im weiteren zu analysierenden ökonomischen Wettbewerbs zu ermitteln und zu bewerten, um damit eine Antwort auf die vierte der formulierten Fragen zu geben und nicht zuletzt die verwirrende Begriffsverwendung (‚Wettbewerb‘) und Folgenbewertung in der hochschulpolitischen Debatte aufzuklären.

### **II.1.1. Bis 1998: Ein Hochschulsystem nicht ohne Wettbewerb**

„Die Universitäten sollen konkurrieren. Worum und womit eigentlich? Eine Antwort lautet: um Studenten. Aber weder können sich die Universitäten ihre Studenten heraussuchen, noch gibt es die besten Studenten als eine Art Kunden, die mit einem bereits vorhandenen Vermögen den Anbietern gegenüberträten. [...] Ein anderer Vorschlag ist: um Drittmittel. Aber weder muß man das fordern, es geschieht ohnehin, noch sind es Universitäten oder auch nur Fachbereiche, die um diese Mittel konkurrieren, sondern zumeist

---

<sup>550</sup> Siehe zu solchen Feststellungen: Berg (2002), S. 138.

Lehrstühle, einzelne Professoren also. Was es der Universität als solcher nützt, wenn sie ein Projekt nach dem anderen einwirbt, ist überdies eine offene Frage. Schließlich: Hochschulen sollen in einen Wettbewerb um Spitzenforscher eintreten. Doch weder ein entsprechendes Dienstrecht steht zur Verfügung, noch ist klar, was der zur Zahlung nicht verpflichtete Kunde Student diesseits Humboldt'scher Illusionen, nach denen der viel beschäftigte Forscher auch der beste Lehrer ist, davon haben soll.<sup>551</sup>

Sehr holzschnittartig, aber doch treffend schildert Kaube die Situation im deutschen Hochschulsystem in wettbewerblicher Hinsicht. Daß er dies für das Jahr 2002 tut, also vier Jahre nach der 4. Novelle des HRG, die angetreten war, den Wettbewerb zu forcieren, damit aber dennoch die Situation vor 1998 trefflich beschreibt, läßt die minimale Veränderungswirkung dieser Novelle hinsichtlich des Wettbewerbs erahnen. Wir kommen darauf zurück. Wo also sind wettbewerbliche Elemente im Hochschulsystem vor 1998 auszumachen, und wie sind diese zu bewerten?

Wettbewerb um Geldmittel für die Forschung? Soweit die Mittel für die Forschung nicht als Grundausrüstung von Land und Bund<sup>552</sup> vergeben werden, erfolgt hier tatsächlich eine wettbewerbliche Mittelaufteilung.<sup>553</sup> Vor allem die Mittel der DFG und die der großen Stiftungen werden nach Begutachtung der Projekte durch externe, unabhängige und anerkannte Sachverständige an die Forscher und Forschungsgruppen vergeben.<sup>554</sup> Von den Gesamtausgaben der Hochschulen für Lehre und Forschung entfallen ca. 45 % (ca. 4,1 Mrd. Euro) auf den Bereich Forschung und Entwicklung.<sup>555</sup> Finanziert wird dieser Anteil zu ca. 33 % durch die Einwerbung von Drittmitteln bei verschiedenen Gebern.<sup>556</sup> Das Gesamtaufkommen der Drittmittel setzt sich wie folgt zusammen: 35% DFG, 26% Wirtschaft und Verbände, 23% Bund, 11% andere öffentliche Mittelgeber und 5% von Stiftungen und Fördergesellschaften.<sup>557</sup> Wird von der Tatsache abgesehen, daß die um die Drittmittel konkurrierenden Hochschulen derzeit nicht mit einer für eine wirkliche Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Handlungsfreiheit und Fähigkeit ausgestattet sind, läßt sich dennoch für diesen Anteil der Forschungseinnahmen ein relativ ausgeprägter ökonomischer Wettbewerb auf dem Markt der Forschungsgelder konstatieren. Dieser Befund wird auch dadurch nicht anzuzweifeln sein, daß mit 35%

---

<sup>551</sup> Kaube (2002).

<sup>552</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 306.

<sup>553</sup> Vgl. Kielmansegg (1984), S. 188.

<sup>554</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985), S. 17; dazu auch Hödl/Zegelin (1999), S. 199.

<sup>555</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 304.

<sup>556</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002b), S. 306.

<sup>557</sup> Wissenschaftsrat (2000b), S. 61.

DFG- und 23% Bundesmitteln der Staat weit über die Hälfte der Drittmittel stellt und damit eine gewisse Marktmacht innehat. Diese wird dadurch geschwächt, daß von den 23% Bundesmitteln die Vergabe über verschiedene Bundesinstitutionen erfolgt und zudem die DFG weniger den Weisungen des Bundes, sondern eigener wissenschaftlicher Selbststeuerung gehorcht. Im Kern ist auf diesen Wettbewerb die im Abschnitt II.2. genannte Definition anwendbar und sind die dargestellten Bedingungen erfüllt. Mehrere Anbieter stellen Gelder zur Verfügung, um welche die verschiedenen Nachfrager in einem Nachfragerwettbewerb wenigstens dann konkurrieren, wenn die Bewilligungsquoten unter 100% liegen. Allerdings handelt es sich nur mittelbar um einen tatsächlichen Markt, denn weder orientieren sich die Anbieter unmittelbar an den Präferenzen der Nachfrager nach Drittmitteln, noch können die zugewiesenen Mittel als Preise im direkten Sinne verstanden werden, die Knappheit anzeigen und das Einpendeln der Angebots- und Nachfragepläne regeln. Angesichts der Tatsache, daß die Kriterien zumindest für einen Nachfragerwettbewerb grundsätzlich erfüllt sind, und angesichts der im weiter unten zu behandelnden umfassenden ökonomischen Wettbewerbssystem gegebenen zusätzlichen Handlungsfreiheiten der Nachfrager kann der bestehende Drittmittelwettbewerb schon derzeit und vor allem unter den veränderten Rahmenbedingungen eines möglichen ökonomischen Wettbewerbssystems als ‚ökonomischer Wettbewerb‘ bezeichnet werden.<sup>558</sup>

Wettbewerb der Professoren um Reputation? Auch der Wettbewerb der Wissenschaftler um Reputation gehört und gehörte seit jeher zu den Charakteristika der Wissenschaft und der Hochschulen.<sup>559</sup> Der Wettbewerb um Anerkennung unter den Professoren des eigenen Faches und der ganzen Zunft wird im Vergleich zu anderen Berufsständen sogar häufig als extrem und teilweise kontraproduktiv beschrieben.<sup>560</sup> Daß es sich bei diesem Wettbewerb um intrinsisch oder jedenfalls nur wenig finanziell motivierten Wettbewerb handelt, wird schon daran deutlich, daß nahezu alle bestehenden finanziellen Mechanismen diesen Wettbewerb eher hemmen als fördern.<sup>561</sup> So neigen die Kollegialorgane nicht dazu, Reputationsunterschiede bei der Mittelvergabe zu berücksichtigen – gar zu fördern. Auch das Beamtenbesoldungsrecht belohnt nach Regel und Alter und nicht nach Reputationsgewinn. Vielmehr ermöglichen das Entlohnungssystem und das Anstellungsverhält-

---

<sup>558</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 16.

<sup>559</sup> Sehr anschaulich zu verschiedenen Beispielen der Wissenschaftshistorie, siehe Fischer (1999), S. 286ff.

<sup>560</sup> Vgl. Gutjahr-Löser (2000), S. 123.

<sup>561</sup> In diesem Sinne weist auch Greven darauf hin, daß es trotz der bestehenden Verhältnisse Wissenschaftler gibt, die intrinsisch motiviert etwas leisten wollen. Siehe Greven (2000), S. 295.

nis einen in finanzieller Hinsicht nahezu folgenlosen Rückzug aus dem Reputationswettbewerb.<sup>562</sup> Als unbedeutsam für den Wettbewerb um Reputation können die Leistungen der Wissenschaftler in der Lehre eingestuft werden.<sup>563</sup>

Wettbewerb um Professoren bzw. der Professoren um Stellen?<sup>564</sup> Das Verfahren der Berufung von Hochschullehrern ist prinzipiell ein Instrument, das zur Differenzierung und zu qualitätsorientiertem Wettbewerb beitragen kann.<sup>565</sup> Dennoch findet kein wirklicher Wettbewerb um Hochschullehrer und der Hochschullehrer um Stellen statt. Dafür sind drei Aspekte verantwortlich.<sup>566</sup> Erstens läßt das Beamtenbesoldungsrecht eine individuelle und leistungshonorierende Gehaltsfestsetzung nur in Ansätzen zu. Zweitens ermöglichen auch hier die gruppenuniversitären Entscheidungsmechanismen keine individuelle und differenzierende Ausstattung der Stellen.<sup>567</sup> Drittens wirkt die bundeseinheitliche Absprache bei den Berufungs- und Besoldungszulagen wettbewerbshemmend.<sup>568</sup> Dennoch gibt es eine Konkurrenz der Wissenschaftler um Professorenstellen. Daß es sich bei den jeweiligen Motivationen der Bewerber nicht zwangsläufig und in jedem Fall um finanzielle Aspekte handelt, ist keinesfalls ein Grund, Ansätze eines Wettbewerbs hier nicht zu konstatieren.

Wettbewerb um Studenten bzw. der Studenten um Hochschulen? Angesichts der Tatsache, daß das HRG ein Recht auf freien Hochschulzugang vorsieht, ein Teil der Studienplätze zentral zugeteilt wird und die Möglichkeiten der Eignungsprüfung sowie der Auswahlverfahren den Hochschulen nicht gegeben sind, ist an einen Wettbewerb in diesem Bereich nicht zu denken.<sup>569</sup> Damit soll nicht ausgedrückt werden, daß es unter den Studenten keine Präferenzen für die eine oder andere Hochschule gibt, die sich möglicher-

---

<sup>562</sup> Zu den Aspekten, die Wettbewerb um Reputation hemmen, siehe Buttler (1998b), S. 235f.

<sup>563</sup> So auch Kielmansegg (1984), S. 188; Monopolkommission (2000), S. 24.

<sup>564</sup> Auf den Wettbewerb der Nachwuchswissenschaftler soll hier nicht explizit eingegangen werden. Es sei aber darauf hingewiesen, daß einige Stimmen in der Literatur die Meinung vertreten, daß die Konkurrenz der großen Menge an Nachwuchswissenschaftlern um die wenigen Stellen eher zerstörerischen als motivierenden Charakter annimmt; vgl. zum Beispiel Kielmansegg (1984), S. 15f. Und S. 188. Die Richtigkeit dieser Behauptung kann denn auch im Rahmen dieser Untersuchung nicht geprüft werden.

<sup>565</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985), S. 14f.

<sup>566</sup> Als wettbewerbshemmend müssen auch die nachfolgend nicht genannten Regularien wie Stellenobergrenzen, Berufungssperren u. ä. eingestuft werden.

<sup>567</sup> Siehe zu den Aspekten, die einen Wettbewerb verhindern, I.2.2.2.

<sup>568</sup> Vgl. Kielmansegg (1984), S. 187.

<sup>569</sup> Zu den Aspekten, die einen Wettbewerb um Studenten verhindern, vgl. Monopolkommission (2000), S. 11-14. Siehe auch I.2.2.2.

weise aus dem Ansehen der Hochschule unter Studenten oder Arbeitgebern speisen. Doch mit ‚Wettbewerb‘ ist das nicht gleichzusetzen. Entweder werden die Studenten durch die ZVS zugeteilt, können sich frei einschreiben oder unterliegen einer hochschulspezifischen Zulassungsbeschränkung, für die sich häufig Umgehungswege eröffnen.

Auch die von Berg vorgebrachte Behauptung, es gebe auch und vor allem bei den Studenten einen Wettbewerb, ihnen würden Leistungen abverlangt, die sie in der Regel auch gewillt seien nachzuweisen, ist nicht stichhaltig. Die Tatsache, daß Studenten Leistungen erbringen, evtl. sogar bemüht sind, gute Noten zu erzielen, spricht weder für einen Wettbewerb der Hochschulen um Studenten noch für einen Wettbewerb der Studenten um oder an Hochschulen. Wofür ein solches Verhalten spricht, ist höchstens ein Wettbewerb der Absolventen um gute Arbeitsplätze oder sonstige Anschlußaktivitäten.<sup>570</sup>

Wettbewerb der Hochschulen? Die Frage des Wettbewerbs stellt sich nicht nur für einzelne Bereiche wie Forschung und Lehre oder für einzelne Personengruppen, sondern auch und vor allem für die Hochschulen untereinander. Ein solcher ist im deutschen Hochschulsystem wenig ausgeprägt.<sup>571</sup> Zu einem solchen fehlt den Hochschulen sowohl die Freiheit als auch die Motivation. Freiheit deshalb, weil sie sich weder ihre eigenen Studenten aussuchen dürfen, noch haben sie in entsprechendem Maße Mittel, über die sie frei verfügen können, noch können sie in den meisten Fällen, ohne bundesweite Absprachen zu beachten und eine Genehmigung vom Ministerium einzuholen, individuelle Studienordnungen bestimmen.<sup>572</sup> Motivation fehlt ihnen deshalb, weil es kaum Anreize gibt, sich von anderen Standorten abzuheben. Das Finanzierungssystem der Grundfinanzierung ist nicht darauf ausgelegt, besondere Leistungen oder Standortspezifika zu fördern. Anreize, sich um Studienanfänger zu bemühen, gibt es nicht. Wen und wieviele sie auszubilden haben, wird ihnen zugeteilt oder aufgegeben. Allerdings besteht eine Konkurrenz der Hochschulen um Hochschulbaumittel des Bundes, um die Einrichtung von Sonderforschungsbereichen oder die Anschaffung von Großgeräten. Doch von einer Wettbewerbsordnung, von der kontinuierlich Leistungsanreize ausgehen, kann auch hier nicht gesprochen werden.<sup>573</sup>

Es gibt also, so läßt sich das hier Dargestellte zusammenfassen, einen im Kern funktionsfähigen ökonomischen Wettbewerb um Forschungsmittel, einen durch Behinderungen

---

<sup>570</sup> Siehe Berg (2002), S. 137f.

<sup>571</sup> Siehe zu einer detaillierten Aufstellung: Wissenschaftsrat (1985), S. 10ff.

<sup>572</sup> Siehe dazu I.2.2.2. und I.2.2.3. den Punkt ‚Studiengestaltung‘. Allerdings muß angemerkt werden, daß sich in diesem Bereich seit der HRG-Novelle von 1998 gewisse Gestaltungsfreiräume ergeben haben, auf die im weiteren auch eingegangen werden soll.

<sup>573</sup> Vgl. Kielmansegg (1994), S. 188.

eingeschränkt funktionstüchtigen wissenschaftlichen Wettbewerb der Professoren um Reputation, einen durch verschiedene Faktoren nahezu ausgeschalteten Wettbewerb um Wissenschaftler,<sup>574</sup> keinen Wettbewerb um Studenten und nahezu keinen Wettbewerb der Hochschulen untereinander. Dies läßt zwei Schlüsse zu: 1. Die in der öffentlichen Diskussion insbesondere von Befürwortern eines Marktsystems im Hochschulbereich vorgebrachte Behauptung, beim Hochschulsystem handele es sich um einen wettbewerbsfreien Raum,<sup>575</sup> kann der Realität nicht standhalten. Sie mißachtet vor allem die Tatsache, daß es verschiedene nicht-ökonomische Wettbewerbselemente gibt, die in einigen Fällen sogar trotz der aus ökonomischer Hinsicht und in I.2.2.3. dargestellten wettbewerbshinderlichen Elemente funktionieren. 2. Dennoch muß hier festgestellt werden, daß die strukturellen Bedingungen des Hochschulsystems nicht darauf ausgelegt sind, Wettbewerb im allgemeinen und ökonomischen Wettbewerb im speziellen zu ermöglichen oder gar zu fördern. Diese Behauptung findet ihre Begründung in den unter I.2.2. dargestellten Vorgaben und Regeln der staatlichen Steuerung.

Gerade aber diese Feststellung scheint in der öffentlichen Debatte und insbesondere dem WR nur zeitweilig präsent zu sein. Mindestens aber sind einige Stimmen geneigt, sie bei dem einen oder anderen Thema auszublenden. Denn weitgehender Konsens herrscht in der Diskussion hinsichtlich der Feststellung, daß das Hochschulsystem auf Grund struktureller Mängel nicht ‚fit für den Wettbewerb‘ ist. Doch sobald sich die Debatte dem Thema Privatuniversitäten zuwendet die zumindest, was die Finanzierung anbelangt so privat gar nicht sind,<sup>576</sup> scheinen einige Protagonisten der öffentlichen Debatte die strukturellen Mängel, die im übrigen zum Großteil auf politischen Entscheidungen beruhen, zu vergessen.<sup>577</sup> Diese Stimmen scheinen die staatlichen Hochschulen nicht auf Grund struktureller Mängel für wettbewerbsunfähig zu halten, sondern eher für wettbewerbsunwillig und schreiben den Privatuniversitäten die Fähigkeit zu, ihre staatlichen Konkurren-

---

<sup>574</sup> Hartmer muß hier angesichts der in I.2.2.2. dargestellten Verhältnisse widersprochen werden, wenn er die Berufung für ein intaktes Wettbewerbselement hält; vgl. Hartmer (1996), S. 136.

<sup>575</sup> Solche Behauptungen werden etwa von Berg (2002), S. 138 und Gutjahr-Löser (2000), S. 123 zitiert und analysiert.

<sup>576</sup> Vgl. Zimmerli/Kopp (2000), S. 119. Bis auf die Privatuniversität in Koblenz/Vallendar erhalten alle privaten Universitäten staatliche Förderungen; vgl. Leffers (1999). Siehe zu diesem Thema auch: Barthold (2000), S. 61; Erhardt (1999), S. 10; Turner (2001), S. 17. Heike betont, daß die Universität Witten zu fast 20% aus Landesgeldern finanziert wird. Siehe dazu Heike (2000).

<sup>577</sup> Etwa Frühwald und der Wissenschaftsrat. Siehe Frühwald (2001) und Wissenschaftsrat (2000a). Zu diesen Stimmen müssen auch all die Landesregierungen gezählt werden, die den in ihrem Gebiet angesiedelten privaten Hochschulen nicht nur alle organisatorischen Freiheiten gewähren, sondern auch Finanzmittel zur Verfügung stellen.

ten aus der Unwilligkeit zu befördern. Durch ihre Präsenz soll dann Wettbewerb möglich werden, obwohl sich an den Strukturen des staatlichen Hochschulsystems nichts geändert hat. Was tatsächlich passiert, hat jedoch mit dem, was diese Stimmen propagieren, nichts zu tun. Nicht der Wettbewerb wird stimuliert, sondern die staatlichen Hochschulen begegnen, gefangen in ihren wettbewerbsfeindlichen Strukturen, den privaten Hochschulen, denen die Politik das gewährt, was sie den staatlichen nicht ermöglicht, nämlich wettbewerbstaugliche Strukturen. Worum es hier geht, ist weder ein Plädoyer gegen die Privatuniversitäten zu halten, noch geht es darum, wettbewerbliche Strukturen zu rühmen oder zu kritisieren. Dargestellt werden soll nur die in wettbewerblicher Hinsicht inkonsequente staatliche Hochschulpolitik. Den Privatuniversitäten gewährt der Staat neben beträchtlichen Zuschüssen organisatorische, finanzielle und rechtliche Freiheiten, die den staatlichen Hochschulen nicht gegeben sind.<sup>578</sup> Dann werden diese privaten Hochschulen als Musteruniversitäten vorgeführt, ohne der Frage nachzugehen, ob die staatlichen Hochschulen bei ähnlichen Freiheiten auch ähnliches leisten könnten.<sup>579</sup> Ein unfairer Vergleich wird angestellt.<sup>580</sup> Ökonomischer Wettbewerb besteht damit weder zwischen den staatlichen Hochschulen, noch zwischen den staatlichen und den privaten Hochschulen, hier allenfalls ein verzerrter Wettbewerb.

Ähnliche Verwirrung wie von der Debatte um die Privathochschulen geht auch von den zahlreichen Hochschulrankings, die seit einigen Jahren verstärkt Beachtung finden und nun für die Zukunft auch vom Bundesbildungsministerium groß angelegt geplant sind, aus.<sup>581</sup> Daß solche Aufstellungen für Systeme und Gruppen erstellt werden, die sich in einem Wettbewerb befinden, gegeneinander kämpfen, laufen, produzieren, werben, will einleuchten. Welchen Sinn aber sollen sie haben, wenn es einen wirklichen, transparenten, gewollten und geförderten Wettbewerb insbesondere der Hochschulen untereinander nicht gibt? Nicht ersichtlich ist vor allem, über welchen Mechanismus Rankings unter

---

<sup>578</sup> Zum Beispiel Selbstauswahlrecht, Gebührenerhebung, leistungsgebundene Vergütung, Losbindung von der Landeshaushaltsordnung u. ä.; vgl. Erhardt (1999), S. 10. Ähnlich auch Turner (1985), S. 64.

<sup>579</sup> Diesen Zusammenhang sieht auch Morkel; vgl. Morkel (1999), S. 416.

<sup>580</sup> So auch Weiler (2001), S. 17. Ähnlich auch Turner (2001), S. 17 und Morkel (2000a), S. 96. Die privaten Hochschulen seien im Nachteil, nicht im Vorteil behauptet dagegen der Kronberger Kreis; vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung (1993). Ähnlich auch Horstkotte (2002), S. 28; Frankfurter Institut (1993), S. 8; Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 248.

<sup>581</sup> Sie aufzuzählen erübrigt sich hier. Besonders prominent in dieser Hinsicht sind die Rankings der Magazine *Der Spiegel*, *Focus* und *Stern*. Zu den Plänen des Bundesbildungsministeriums, siehe Bulmahn (2002), S. 630f.

den bestehenden Rahmenbedingungen des Hochschulsystems zum Wettbewerb und zur Qualitätssicherung beitragen sollen.<sup>582</sup>

Denn selbst wenn die Hochschule auf Platz 15 neidisch zu den oberen Rängen hochblicken sollte, die institutionelle Autonomie, die es ihr ermöglicht, durch Eigenleistung in wenigen Jahren einen ähnlichen Platz einzunehmen, hat sie nicht. Unbestreitbar dürfte denn auch sein, daß die Reihenfolge innerhalb dieser Rankings nicht nur, aber zu einem Gutteil das Ergebnis jeweils unterschiedlich ‚guter‘ Hochschulfinanzierung, Hochschulsteuerung und letztlich Hochschulpolitik der Länder innerhalb eines bundeseinheitlich vorgegebenen Rahmens ist. Offensichtlich wird hier die Verdrehung von Ursache und Folge: Nicht durch ein Ranking entsteht Wettbewerb, sondern wenn es den durch entsprechende Rahmenbedingungen ermöglichten Wettbewerb und das damit als Resultat verbundene und in den Vereinigten Staaten zu beobachtende Gewirr von nach Art und Qualität extrem unterschiedlichen Institutionen gibt, ist ein Ranking hilfreich, um eine Übersichtlichkeit herzustellen, und wirkt wettberbsfördernd, indem es Unterschiede deutlich herausstellt und festhält.<sup>583</sup> Wie jede Tabelle, so suggeriert auch eine tabellarische Aufstellung deutscher Hochschulen Unterschiede zwischen den einzelnen Tabellenplätzen.

Nun soll hier gar nicht geleugnet werden, daß in der Bundesrepublik teilweise deutliche Unterschiede in den Leistungen der verschiedenen Hochschulen in Forschung und Lehre bestehen, doch die Intensität, wie sie in den Vereinigten Staaten oder in wettbewerblichen Hochschulsystemen überhaupt zu beobachten ist, dürften diese Unterschiede gewiß nicht erreichen.<sup>584</sup> Zudem: Nur unter der Voraussetzung, daß Bedingungen gegeben sind, die einen Wettbewerb autonomer Anbieter ermöglichen, und das ist in der Bundesrepublik eben nicht der Fall, stimulieren solche Rankings, indem sie erhebliche Qualitätsunterschiede beschreiben, den Wettbewerb und den Anreiz der Anbieter durch eigenständig vorzunehmende Veränderungen ihre Qualität zu verbessern. Ein Ranking staatlich gesteuerter Hochschulen gibt nur das ermittelte Ergebnis einer Messung des staatlich verursachten Status quo wieder, ist aber nicht Bestandteil eines dynamischen Wettbewerbsprozesses.

---

<sup>582</sup> Siehe dazu Bulmahn (2003) und Bulmahn (2002). Für ihre Transparenz- und Wettbewerbsförderung auch Henkel (1999), S. 24.

Kritisch zum Sinn von Rankings im bestehenden Hochschulsystem: Kaube (2002); Behrens (1996a), S. 116f.; Riese (1989), S. 17 und insbesondere Teichler (2002), S. 361 sowie Zapf (2002), S. 632ff.

<sup>583</sup> Vgl. zustimmend Zapf (2002), S. 632.

<sup>584</sup> Zustimmend von Trotha in Melzer/Casper (2001), S. 171 sowie Spiewak (2003a).

Zudem ist mit bestimmten Rankings folgende Gefahr verbunden: Zu einem Indikator aus der breiten Palette möglicher Maßstäbe wird eine Rangliste gebildet, deren Ergebnisse dann als grundsätzliche Aussagen über die Leistung von Hochschulen in Forschung und/oder Lehre verkauft werden, ohne tatsächlich mit diesem Indikator die Gesamtleistung in Forschung und/oder Lehre erfaßt zu haben. So ist das Ranking der DFG aus dem Juni 2003 über die Verteilung der Drittmittel auf die Hochschulen ganz gewiß nicht ohne Aussagekraft. Aus dieser Tabelle aber Wertungen derart abzuleiten, daß an Hochschule x die Forschung besser sei als an Hochschule y, darf durchaus bezweifelt werden. Erfaßt doch dieser Indikator eben nur eine Dimension der Forschungsleistung von Hochschulen, Fachbereichen, Instituten und einzelnen Lehrstühlen.

Schon realer als diese beiden vorstehend genannten Debatten ist der Wettbewerb, in dem sich das deutsche Hochschulsystem in internationaler Hinsicht befindet, ohne auch hierfür gerüstet zu sein. Dieser Wettbewerb wird durch die Anwesenheit und Offenheit ausländischer Universitäten für deutsche Studenten und Forscher erzwungen.<sup>585</sup> Das war zwar schon immer so, denn auch vor zwanzig oder dreißig Jahren sind deutsche Studenten und Forscher für ein oder zwei Semester nach Nordamerika oder an Universitäten im europäischen Ausland gewechselt,<sup>586</sup> doch inzwischen hat sich etwas entscheidendes geändert: In immer mehr Fällen kommen sie nicht nach zwei Semestern zurück.<sup>587</sup> Ob der in dieser Arbeit zu untersuchende ökonomische Wettbewerb dem Abhilfe schaffen kann, ist im weiteren zu prüfen.

### **II.1.2. Markt und Wettbewerb oder Pseudowettbewerb?**

Kann noch bis in die 80er Jahre hinein das Leitbild von ‚Einheitlichkeit und Gleichheit‘ der Hochschulen gleichen Typs als weitgehender Konsens in der Hochschuldebatte bezeichnet werden,<sup>588</sup> so sollte sich dies seit Mitte der 80er Jahre ändern. Mit den Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem<sup>589</sup> und der Schrift zur Differenzierung und zum Wettbewerb im Hochschulbereich leiteten WR und WRK in den Jahren 1984/1985 die Debatte um das Thema Wettbewerb als Steuerungsinstrument der

---

<sup>585</sup> Vgl. Müller-Böling (1996), S. 33; ähnlich auch van Lith (1998b), S. 3.

<sup>586</sup> Zum Wechsel ausländischer Studenten an deutsche Hochschulen, insbesondere zur sinkenden Attraktivität deutscher Hochschulen: Herzog (1996), S. 405; auch Berchem (2000), S. 33 und Schuller (2000), S. 126.

<sup>587</sup> Vgl. Müller-Böling (1996), S. 33.

<sup>588</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999).

<sup>589</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985).

Hochschulen ein.<sup>590</sup> Bis heute sind die Schlagworte ‚Wettbewerb‘ und ‚Differenzierung‘ bestimmend für die Hochschulreformdebatte geblieben.<sup>591</sup> Dabei ist festzustellen, daß sich die großen organisierten hochschulpolitischen Akteure, wie die politischen Parteien, der Wissenschaftsrat, die Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusministerkonferenz, der Deutsche Hochschulverband und der Stifterverband der Deutschen Wissenschaft, zwar bei unterschiedlichen Positionen, aber doch grundsätzlich in einer Debatte eingerichtet haben, in der es um die verschiedenen Elemente einer ‚pseudowettbewerblichen Steuerung‘ der Hochschulen geht, die den staatlichen Einfluß aufrechterhält.<sup>592</sup> Unter den Stichworten Profilbildung, Evaluation, Qualitätssicherung, Effizienz, leistungsgebundene Mittelzuweisung, Globalhaushalte und Hochschulräte wird ein Mechanismus diskutiert, der nicht selten Wettbewerb genannt wird, aber, wie sich im weiteren zeigen wird, mit diesem wenig gemeinsam hat. Die Wissenschaft begleitet diese Debatte mit zahlreichen Analysen und Beiträgen zur Übertragung des Konzepts des ‚New Public Managements‘ auf den Hochschulsektor und dessen „Steuerung durch Kooperation.“<sup>593</sup>

Abseits dieser Debatte mehren sich in der Literatur zur Hochschulforschung und Hochschulpolitik die Stimmen, die einen ökonomischen Wettbewerb, wie er im folgenden zu

---

<sup>590</sup> Besondere Beachtung in diesem Zusammenhang fand die heute noch viel beachtete Rede von Kielmansegg vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz zum Thema Wettbewerb im Hochschulsystem. Siehe Kielmansegg (1984).

<sup>591</sup> Dies wird zum einen an den Titeln der Veröffentlichungen und den Tagungsthemen von WR, HRK, KMK, DHV und des Stifterverbandes deutlich. Zum Beispiel Hochschulrektorenkonferenz (2001), Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (1997), Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Zum anderen wird die Positionierung des Wettbewerbs (bzw. Pseudowettbewerbs) als Allheilmittel an den Vorschlägen für die einzelnen Reformbereiche deutlich. So sind beispielsweise nahezu alle Empfehlungen des 186. Plenums der HRK zum Dienst-, Tarif-, und Besoldungsrecht wie auch die des 183. Plenums zu den Organisations- und Leitungsstrukturen im Hochschulsystem als Wettbewerbsforderungen formuliert; vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1998) und (1997b).

<sup>592</sup> Auch dies wird an den Titeln der soeben genannten Publikationen deutlich. Zur Annäherung und Einigkeit von WR und HRK vgl. Bayer (1998), S. 32.

<sup>593</sup> Zum New Public Management vgl. sehr ausführlich Hödl/Zegelin (1999), S. 215-239; Brinckmann (1998), S. 98ff.; Bondenhöfer (2000), S. 127f.; Hoffacker (2000), S. 89f.; Braun (2001), S. 253ff. und Schimank (2002); vgl. dazu auch die präzise Darstellung von Schenker-Wicki zur Übertragung des Konzepts des New Public Managements auf das Hochschulsystem in der Schweiz (Schenker-Wicki (2000)).

Zur politikwissenschaftlichen Debatte zum Thema Steuerung intermediärer Systeme durch Kooperation, siehe die bereits in der Einleitung zu diesem Thema angeführte Literatur und Schuppert (2000).

skizzieren sein wird, fordern. Auch diese Forderungen bilden einen vielstimmigen Chor, der von Dissonanzen ganz und gar nicht frei ist. Gemeinsam ist diesen Forderungen aber, daß sie aus dem Diskussionskreis um den staatlich gesteuerten Pseudowettbewerb in Richtung eines echten Wettbewerbs ausbrechen. Die Analyse der Monopolkommission bildet ebenso eine aktuelle Stimme in diesem Chor wie die wirtschaftswissenschaftlichen Untersuchungen von Woll, van Lith, Bodenhöfer, Weiler oder Neumann.<sup>594</sup> Begleitet wird diese Forderung von Stimmen aus der Wissenschaftsforschung, wie Hasslinger, Fischer, Stehr oder Weingart, die auf die Eigenheiten des Wissenschafts- und Bildungssystems, die Grenzen des Wettbewerbs oder das aktuelle und zukünftige Verhältnis von Wissenschaft und Ökonomie hinweisen.<sup>595</sup> Weiler, Glotz, Daxner, Mittelstraß und Morkel sind bei aller Differenz in Detailfragen jeweils mit eigenem Schwerpunkt Anhänger eines konsequenten wissenschaftlichen Leistungswettbewerbs<sup>596</sup> in einem System handlungsfreier und handlungsfähiger Hochschulen und integrieren damit in Teilen die Erkenntnisse der beiden erstgenannten Autorengruppen.<sup>597</sup>

Zudem spielen sowohl in der wissenschaftlichen Debatte um die staatliche Anreizsteuerung als auch in der um den ökonomischen Wettbewerb die Untersuchungen der Wissenschaftsforschung eine Rolle, die sich wie die Arbeiten von Hornborstel oder Neidhardt mit der Messung von Forschungsleistungen und deren Qualität sowie der Selbstorganisation der Forschung beschäftigen.<sup>598</sup> Außerdem werden in der Literatur beider Debatten Berechnungen der Bildungsforschung berücksichtigt, die sich einerseits wie Grüske und Strun/Wohlfahrt mit der Verteilungswirkung der Bildungsfinanzierung<sup>599</sup> und andererseits wie Bourdieu/Passeron, Blossfeld/Shavid, Köhler/Gapski/Lähnemann und Allmendinger/Aisenbrey mit der Frage der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer

---

<sup>594</sup> Monopolkommission (2000); Woll (2000); van Lith (1998a); van Lith (1998b); Bodenhöfer (2000); Weiler (1996); Neumann (2000).

<sup>595</sup> Hasslinger (1994); Fischer (1998); Fischer (2001); Stehr (2001); Weingart (2001).

<sup>596</sup> Zur Einheit der drei erst genannten, siehe Daxner (1997), S. 164.

<sup>597</sup> Weiler (1996); Mittelstraß (1994); Mittelstraß (1997); Glotz (1996); Glotz (2002); Morkel (2000a); Daxner (1996a); Daxner (1998); Daxner (1999).

<sup>598</sup> Hinsichtlich der Selbstorganisation seien die (allerdings schon älteren) Analysen von Krohn/Küppers (1990) und Neidhardt (1988) genannt. Zur Messung von Forschungsleistungen und deren Qualität ist vor allem die Untersuchung von Hornborstel (1997) zu nennen.

<sup>599</sup> Die Debatte um die Verteilungswirkung der Hochschulfinanzierung wird einerseits durch die Untersuchungen von Grüske (1994) und der ihr widersprechenden Berechnung von Strun/Wohlfahrt (2000) geprägt. Kommt Grüske zu dem Ergebnis einer Umverteilung zu Lasten unterer Schichten, widersprechen Strun/Wohlfahrt diesem Ergebnis deutlich.

Schichten auseinandersetzen.<sup>600</sup> Von besonderer Brisanz in der aktuellen Debatte und der um den ökonomischen Wettbewerb ist zudem einerseits die Diskussion um die möglichen und zulässigen Rechtsformen der Hochschulen und andererseits die Frage nach zulässigen Entscheidungsstrukturen bzw. der Organisationsform der Hochschulen.<sup>601</sup> In diesen Fragen spielt die Interpretation des geltenden Verfassungsrechts und der Verfassungsrechtsprechung eine bedeutende Rolle.<sup>602</sup> Von Relevanz für beide Debatten sind zudem Erkenntnisse der bereits im Rahmen der Krisendiagnose dargestellten soziologischen und politikwissenschaftlichen Theorien funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung, die sich mit dem Verhältnis von Funktion, Leistung und Reflexion gesellschaftlicher Teilsysteme und deren Organisationen im allgemeinen und der Hochschulen bzw. des Hochschulsystems im speziellen beschäftigen. Von zentraler Bedeutung sind hier die Arbeiten von Luhmann, Stichweh, Klüver, Weingart und Schimank.<sup>603</sup>

Seit Mitte der 80er Jahre lassen sich zwei paradigmatische Wechsel im hochschulpolitischen Diskurs ablesen. Zum einen der Wechsel weg vom Leitbild der Einheitlichkeit der Hochschulen hin zu einem differenzierteren Hochschulsystem,<sup>604</sup> wobei freilich keine Einigkeit darüber herrschte und herrscht, wie eine Differenzierung zu erreichen sei, von welcher Form diese sein solle und wie weit diese zu fördern sei.<sup>605</sup> Zum anderen der

---

<sup>600</sup> Als Beispiele einer aktiven Forschung zur Bildungsverteilung seien hier neben der frühen Arbeit von Bourdieu/Passeron (vgl. insbesondere Bourdieu/Passeron (1971)) vor allem die Untersuchungen von Blossfeld/Shavit (1993); Friebel u. a. (1999); Köhler/Gapski/Lähnemann (2001) sowie Allmendinger/Aisenbrey (2002) genannt. Diese Arbeiten untersuchen alle die Frage der Bildungsbeteiligung der sozialen Schichten und kommen unisono zu der Erkenntnis einer Unterrepräsentation unterer sozialer Schichten.

Den Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und Einkommensverteilung untersuchen u. a. Bellmann/Reinberg/Tessaring (1994) und Timmermann (2002), S. 99ff. Einen Überblick über den Forschungsstand, die verschiedenen Theorien und Ansätze der Bildungsforschung gibt ebenso Timmermann (2002).

<sup>601</sup> Zu beiden Fragen siehe aktuell und ausführlich, Erichsen (2000) und Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001).

<sup>602</sup> Siehe hierzu aktuell und ausführlich Tomerius (1998). Als eine ältere Schrift kann Asche (1975) angegeben werden.

<sup>603</sup> Siehe Luhmann/Schorr (1979), S. 24ff.; Luhmann (1987); Luhmann (1991), S. 271ff. und 616ff.; Luhmann (2002), S. 111; Stichweh (1988); Klüver (1983); Weingart (2001), S. 115; Schimank (2001).

<sup>604</sup> Zur Aufgabe des Einheitlichkeitsprinzips, siehe Müller-Böling (1994a), S. 275 und Erichsen (1997a), S. 360.

<sup>605</sup> So kann man generell in eine vertikale Differenzierung, die die Qualitäts- und Rangunterschiede der Hochschulen gleichen Typs vorsieht, und in eine horizontale Differenzierung, die die Lösung

Wechsel weg von der staatlichen Planung und Regulativsteuerung<sup>606</sup> hin zu einer staatlichen Anreizsteuerung<sup>607</sup> (Pseudowettbewerb) oder einer Steuerung durch Markt und Wettbewerb (ökonomisches Markt- und Wettbewerbssystem).<sup>608</sup> Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle die Gruppe derer, die weder einem Pseudowettbewerb noch einem wirklichen ökonomischen Wettbewerb etwas abgewinnen können. Eine Koalition aus dem DHV,<sup>609</sup> den meisten Studentengruppen sowie den großen Gewerkschaften und der GEW<sup>610</sup> sieht in der Anwendung jeglicher betriebs- oder volkswirtschaftlicher Regeln auf die Hochschulen und in der Übertragung von Kompetenzen auf Hochschulräte eine Auslieferung dieser an die Interessen der Wirtschaft, eine soziale Zugangsselektion und ein Ende der Universitäten als wissenschaftliche Hochschulen.<sup>611</sup> Vielmehr fordern sie Autonomie von staatlichen und ökonomischen Zwängen, Aufgaben und Interessen bei staatlich gesicherter Finanzierung.<sup>612</sup>

---

in verschiedenen Hochschul- und Abschlußtypen sieht, unterscheiden; vgl. Teichler (1997), S. 150; Schimank (2001), S. 239.

<sup>606</sup> Zum Scheitern der staatl. Regulativsteuerung: Bodenhöfer (2000), S. 121f.; Hödl/Zegelin (1999), S. 147ff.

<sup>607</sup> Diesen Wechsel stellen ähnlich auch Oehler und Teichler fest. Siehe Oehler (2000), S. 315 und Teichler (2002), S. 355. Müller-Böling nennt den Wechsel von der Regulativ- zur Anreizsteuerung einen Wechsel von der ex ante-Steuerung zur ex post-Steuerung. Müller-Böling (1997), S. 653.

<sup>608</sup> Widersprochen werden muß hier Stimmen, die in dem Wechsel von der Regulativ- zur Anreizsteuerung vor allem eine Rücknahme staatlicher Steuerung sehen. Dem ist nicht so. Der Staat bedient sich in erster Linie anderer Steuerungsinstrumente; vgl. dazu Bodenhöfer (2000), S. 124; Hoffacker (2000), S. 95.

<sup>609</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1999a). Siehe auch beispielhaft für die Professoren/den DHV: Grimm (2000) und Wolf (1997).

<sup>610</sup> Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund/Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003), S. 2 und S. 6. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a).

<sup>611</sup> Die jeweiligen Positionen von DHV, GEW, den Studentengruppen wie auch der Politik und den wissenschaftlichen Akteuren wie HRK und WR stellt Bayer ausführlich dar und kommt zu dem Schluß, daß sich der DHV einerseits und die meisten Studentengruppen andererseits trotz grundsätzlich unterschiedlicher Motive gemeinsam gegen jede Art von Effizienzüberlegung, Leistungskontrolle u. ä. wenden; vgl. Bayer (1998), S. 20-51. Ergänzend kann hier auch auf die Position der Arbeitsgemeinschaft der Vorsitzenden der Fakultätentage Deutschlands hingewiesen werden. Arbeitsgemeinschaft der Vorsitzenden der Fakultätentage Deutschlands (1995), S. 690f.

<sup>612</sup> Beispielhaft für den DHV: Schiedermeier (1997); Wolf (1997). Zur Position der GEW, siehe Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a). Den grundsätzlichen Disput der Lager und die Einigkeit innerhalb dieser stellt Turner (2000) gut dar.

Mit der Novellierung des HRG von 1998, das seitdem eine Mittelzuweisung nach Leistungskriterien und eine Evaluation der Hochschulleistungen vorsieht, hat sich die damalige Bundesregierung für einen Verbleib der Hochschulen in der staatlichen Steuerung, allerdings mit stärkerer Betonung zugunsten der Anreizkomponenten und zu Lasten der Regulativemente, entschieden.<sup>613</sup> Theoretisch lehnt sich diese Steuerung bzw. dieser Pseudowettbewerb um Indikatoren an das aus betriebswirtschaftlichen Theorien schöpfende Steuerungskonzept des New Public Management an.<sup>614</sup> Unter Verwendung von Zielen und Instrumenten wie Effizienz, Kundenorientierung, Zieldefinition, Leistungsfinanzierung u. ä. sieht dieses Konzept die Übertragung von Prinzipien der am Markt operierenden Unternehmen auf den öffentlichen Sektor vor.<sup>615</sup> In diesem Sinne gehen die Hochschulen mit dem Staat einen Vertrag ein. Dieser definiert die Ziele<sup>616</sup> und ist auf Basis der Gegenleistung in Form der Leistungsevaluation bereit, teilweise von seinen Detailregularien abzusehen.<sup>617</sup> Diese bisher realisierten Teilderegulierungen, verbunden mit der Gegenleistungspflicht der Leistungskontrolle, so sind sich die Protagonisten des ökonomischen Wettbewerbs einig, reichten für diesen nicht aus.<sup>618</sup> Die Richtigkeit dieser Behauptung wird sich in II.1.3. und II.2.2. erweisen.

### **II.1.3. Seit 1998: ‚Pseudowettbewerb‘ - staatliche Steuerung auf neuen Wegen**

‚Produkt‘ oder ‚Kunde‘ zu sein bleibt den Studenten nach der Novelle des HRG von 1998 – je nach Standpunkt – versagt oder erspart. Vielmehr sind sie partikularer Bestandteil von Kennzahlen und Indikatoren, sind Evaluationssubjekt oder -objekt.<sup>619</sup> Wie oben angedeutet, entschied sich die christlich-liberale Bundesregierung 1998 für den Verbleib der Hochschulen in der staatlichen Steuerung bei partiellem Wechsel des Steuerungskon-

---

<sup>613</sup> Müller-Böling nennt den Wechsel von der Regulativ- zur Anreizsteuerung einen Wechsel von der ex ante-Steuerung zur ex post-Steuerung über Ziele. Müller-Böling (1997), S. 653.

<sup>614</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 89.

<sup>615</sup> Zum New Public Management vgl. sehr ausführlich Hödl/Zegelin (1999), S. 215-239; Brinckmann (1998), S. 98ff.; Bondenhöfer (2000), S. 127f.; Hoffacker (2000), S. 89f. und jüngst Braun (2001), S. 253ff. sowie Schimank (2002).

<sup>616</sup> Vgl. Braun (2001), S. 254.

<sup>617</sup> Vgl. Müller-Böling (1994a), S. 275 und ähnlich auch Frackmann (1989), S. 102; Ambrosy/Heise (1998), S. 100f. und Hödl (1995), S. 322 sehen diesen Vorgang als erstrittene Autonomie.

<sup>618</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 214. Monopolkommission (2000).

<sup>619</sup> Siehe dazu II.1.3.1.

zeptes.<sup>620</sup> Danach sollten die Mittel den Hochschulen gemäß deren Leistung in Forschung und Lehre zugeteilt werden. In Kombination mit der von den Ländern in Einzelprojekten realisierten Flexibilisierung oder in erweiterter Form der Globalisierung der Hochschulhaushalte ergibt sich in finanzieller Hinsicht ein Wechsel in der Hochschulsteuerung von der ex ante-Steuerung über festgelegte Haushaltstitel zur ex post-Steuerung über Ziele, Leistungsnachweise und Evaluationsergebnisse und einer daran orientierten Mittelzuweisung.<sup>621</sup> Mit der Reform des Dienstrechts für Professoren im Februar 2002 wurde dieser Mechanismus auch auf die Bezahlung der Professoren übertragen.<sup>622</sup>

Neben diesem Steuerungswechsel begründet die Novelle von 1998 einen zaghaften Steuerungsverzicht in den Bereichen Hochschulorganisation, Hochschulzugang und interne Mittelverteilung.<sup>623</sup> Im folgenden werden die einzelnen Ansätze dargestellt und jeweils einzeln und vor allem in ihrem Zusammenwirken mit der obigen Definition des ökonomischen Wettbewerbs verglichen. Bei all dem geht es weniger um die Analyse der Ansätze an sich, sondern um die Differenzierung zwischen ihnen und einem ökonomischen Wettbewerb. Ziel dieses Unterabschnitts im Rahmen des Analyseweges zur Beantwortung der Aufgabenstellung ist es, das folgende Kapitel zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs (I.2.) vorzubereiten und darzustellen, daß der bisher erfolgte Rückzug aus der Steuerung des Hochschulsystems keinen Wettbewerb erlaubt, sondern vielmehr die im folgenden darzustellenden politischen Entscheidungen zur Initiierung eines solchen notwendig sind.

### **II.1.3.1. Vorstellung der Ansätze**

Förderung des Wettbewerbs, allgemeine Steigerung der Effizienz bei der staatlichen Aufgabenwahrnehmung, Stärkung der Finanzautonomie, Verbesserung des Hochschul-

---

<sup>620</sup> Allerdings muß angemerkt werden, daß in der Zuteilung der Mittel in einem Globaltitel auch ein partieller Steuerungsverzicht auszumachen ist, der den Hochschulen Freiheiten von bisher nicht gekanntem Ausmaß gewährt; vgl. Greven (1996) und Schmoll (2000).

<sup>621</sup> Daß es sich dabei um die Umsetzung von Ideen und Konzepten handelt, die teilweise 30 Jahre alt waren, sei hier nur erwähnt. Zur Untersuchung von Bolsenkötter von 1968, siehe Behrens (1996a), S. 100. Zu den Forderungen des Wissenschaftsrates von 1979, siehe Wissenschaftsrat (1979), S. 22. Auch in den Niederlanden sind solche Maßnahmen in der Mitte der 90er Jahre eingeführt worden. Zu den Erfahrungen dort, siehe Abraham (1994), Abraham (1998) sowie Vroei-jenstin (1994).

<sup>622</sup> Verklammert mit der 5. Novelle des HRG ist im Februar 2002 auch das Professorenbesoldungsreformgesetz (ProfBesReformG) von Bundestag und Bundesrat verabschiedet worden. Siehe dazu BGBI I, S. 686-692.

<sup>623</sup> Vgl. Schmoll (2000).

managements, Qualitätsverbesserung in der Lehre sind nur die wichtigsten Ziele, die mit der Novellierung des HRG von 1998 und 2002 erreicht werden sollten.<sup>624</sup> Dazu wurden im einzelnen folgende Veränderungen im HRG vorgenommen<sup>625</sup>:

1. Nach § 5 HRG hat sich die staatliche Finanzierung an den Leistungen der Hochschulen in Forschung und Lehre zu orientieren.
2. Gemäß § 6 HRG ist die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre unter Mitwirkung der Studenten zu bewerten und zu veröffentlichen.
3. Wegfall der Regelungen zur Aufstellung und zum Erlaß von Studienordnungen in §11 HRG sowie Änderung des § 16 HRG. Nicht mehr die zuständige Landesbehörde hat die Prüfungsordnungen zu genehmigen, sondern eine ‚durch Landesrecht bestimmte Stelle‘.
4. § 32 Abs. 3 Nr. 2b HRG läßt in den Studiengängen, deren Plätze von der ZVS vergeben werden, eine Auswahl durch die Hochschulen für 24% der Plätze zu, auf die sich die Studienanwärter bewerben können, die bei dem Verfahren der ZVS nicht berücksichtigt werden konnten.<sup>626</sup>
5. Die Errichtung und der Betrieb von Hochschulen in anderer als in der Rechtsstellung als Körperschaft des öffentlichen Rechts und zugleich staatlicher Einrichtung wurde durch § 58 Abs. I Satz 2 ermöglicht.
6. Die genauere Bestimmung der unter die Staatsaufsicht fallenden Aufgaben in § 59 Abs. II wurde aufgehoben. Die §§ 60-66 HRG zur Regelung der inneren Organisation der Hochschulen sind ebenso gestrichen worden wie die §§ 38-40 zur genaueren Ausgestaltung der Gruppenuniversität und der Kollegialorgane. Allerdings sind einige Bestimmungen, insbesondere des § 38, in den § 37 (der die ‚Allgemeinen Grundsätze der Mitwirkung‘ regelt) überführt worden.

Von diesen Punkten konkretisieren die ersten beiden den Steuerungswechsel in der Hochschulfinanzierung sowie die letzten vier Punkte den ansatzweisen Steuerungsverzicht hinsichtlich Hochschulzugang, Rechtsstellung und Hochschulorganisation. Vor allem die Änderungen 1, 2 und 5 im HRG sind in engem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Maßnahmen zur Haushaltsflexibilisierung und Haushaltsglobalisierung in den Bundesländern zu sehen.

Es sei hier darauf hingewiesen, daß das HRG in seiner Funktion als Rahmengesetz

---

<sup>624</sup> Vgl. Schulz-Hardt (1994), S. 258ff.

<sup>625</sup> Es wird hier keine vollständige Auflistung der Veränderungen wiedergegeben. Grundsätzlich werden nur die Aspekte angesprochen, denen Relevanz im Hinblick auf das Thema Ökonomisierung des Wettbewerbs zukommt. So soll hier insbesondere das Thema Kurzzeitstudiengänge nicht explizit thematisiert werden, wohl aber im zweiten Teil kurz Erwähnung finden.

<sup>626</sup> Vgl. Gebekken (2000), S. 40; Konegen-Greiner (1997), S. 12.

grundsätzlich einen von den Ländergesetzen auszugestaltenden Raum vorgibt. So haben die Länder die Möglichkeit, sowohl die Mittelvergabe nach Indikatoren als auch die Evaluation der Leistungen individuell auszugestalten. Aus diesem Grund sind sowohl die nachfolgenden Schilderungen zu den Themen Evaluation und Mittelvergabe als auch besonders zum Thema Globalhaushalte als grundsätzliche Angaben aufzufassen. Unterschiede, Abweichungen und Mischformen bringt der Föderalismus mit sich, können im Rahmen dieser Arbeit aber nicht im einzelnen vorgestellt und untersucht werden.

Um den sich aus den Elementen leistungsgebundene Mittelvergabe (§ 5 HRG), Evaluation (§ 6 HRG) und Globalhaushalte zusammensetzenden Mechanismus analysieren zu können, werden die einzelnen Ansätze nachfolgend vorgestellt und dabei die Zusammenhänge erläutert.<sup>627</sup> Im nachfolgenden Unterpunkt wird der Mechanismus dann ausgewertet.<sup>628</sup>

**Globalhaushalte und Haushaltsflexibilisierung:** Globalisierung des Hochschulhaushalts meint eine Mittelzuweisung in einem oder mehreren globalen Zuschußtiteln im Landeshaushalt, verbunden mit der eigenverantwortlichen Aufstellung und dem Vollzug durch die Hochschule sowie eigenverantwortlicher Entscheidungsbefugnisse bezüglich der Mittelausgaben.<sup>629</sup> Damit intendiert ein Globalhaushalt folgende Maßnahmen: 1. Die Zusammenführung des Titelgerüsts auf einige wenige Globaltitel. 2. Die Verrechnung von Einnahmen und Ausgaben sowie die Aufhebung der Haushaltsgrundsätze (zeitliche und sachliche Spezialität u. ä.) 3. Die Übertragung der Mittelverteilungs- und Mittelverwendungskompetenz auf die Hochschulen. 4. Die Überführung der Kameralistik in ein hochschulinternes Rechnungswesen für Kosten und Leistungen. 5. Die Einführung alternativer Mittel der Haushaltskontrolle, wie etwa einem Berichtssystem, das über Anzahl und Qualität der Leistung und über Input und Output informiert.<sup>630</sup>

Zu unterscheiden sind Globalhaushalte von Flexibilisierungsmaßnahmen im Rahmen der bestehenden Haushaltsgrundsätze. Bei solchen Flexibilisierungen bleibt der Titelhaushalt gemäß der geltenden Haushaltsgrundsätze bestehen. Durch gegenseitige Deckungsfähigkeit der Titel, Übertragbarkeit von Titeln auf das folgende Haushaltsjahr und eine partielle Flexibilisierung des Stellenplanes wird dieser dereguliert. So können Globalhaushalte

---

<sup>627</sup> Vgl. dazu auch die präzise Darstellung von Schenker-Wicki zur Übertragung des Konzepts des New Public Managements auf das Hochschulsystem in der Schweiz (Schenker-Wicki (2000)).

<sup>628</sup> Eine kurze Skizze der Dienstrechtsreform von 2002 wird in II.4. gegeben.

<sup>629</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 130.

<sup>630</sup> Vgl. Zu diesen Maßnahmen Karpen (1996), S. 423f.; Hödl (1996b), S. 418. Behrens (1996), S. 126ff.

als das relative Ende finanzieller Flexibilisierungsmaßnahmen aufgefaßt werden.<sup>631</sup>

Solche Arten von Flexibilisierungen, die teilweise bis zur Globalisierung der Haushalte vorangeschritten sind, wurden in Deutschland bereits seit Anfang der 90er Jahren in Modellversuchen und teilweise in den Ländern flächendeckend erprobt.<sup>632</sup> Zwar bewegen sich diese Ansätze als „versuchsweise Einführung von Globalhaushalten“<sup>633</sup> auf rechtlich sicherem Terrain. Allerdings stellt Behrens dar, daß langfristig, ohne eine Umwandlung der Rechtsstellung der Hochschulen, nur eine Flexibilisierung, nicht aber eine Globalisierung der Haushalte mit der BHO und den LHOen vereinbar ist.<sup>634</sup>

Als Ersatzmaßnahmen für den Verzicht der staatlichen Detailsteuerung durch die Bewilligung eines titelspezifischen Hochschulhaushalts wird unter anderem das Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule eingesetzt.<sup>635</sup> In diesem Leistungs- und Gegenleistungsverhältnis<sup>636</sup> spielt die Evaluation der Lehr- und Forschungsleistungen neben rein quantitativen und objektiven Datenreihen eine zentrale Rolle.<sup>637</sup>

**Evaluation:** Seit der Novellierung des HRG sieht § 6 HRG eine Bewertung der Lehr- und Forschungsleistungen der Hochschulen vor.<sup>638</sup> Nähere Angaben macht das HRG nicht. So finden sich in den individuellen Ausgestaltungen der Länder<sup>639</sup> unterschiedliche Evaluationsobjekte, unterschiedliche Funktionszuweisungen an die Evaluation sowie unterschiedliche Arten der Evaluation. Hier soll ein Überblick gegeben werden.<sup>640</sup>

---

<sup>631</sup> Zur Unterscheidung von Globalhaushalt und den Möglichkeiten einer Flexibilisierung innerhalb der Haushaltsgrundsätze, siehe Kultusministerkonferenz (1996b), S. 6; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a); Kultusministerkonferenz (1994), S. 2ff.

<sup>632</sup> Die ersten Ansätze zu Globalhaushalten wurden in Berlin durchgeführt; während Baden-Württemberg grundsätzlich an einer Flexibilisierung unter Beibehaltung der Haushaltsgrundsätze festhält. Sehr weitgehende Ansätze finden sich vor allem in Niedersachsen und Hamburg. Ausführlich dazu: Behrens (1996a), S. 133ff. Speziell zu Niedersachsen, siehe Ipsen (2000), S. 72f.; Thielbeer (2000).

<sup>633</sup> Karpen (1996), S. 424.

<sup>634</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 220.

<sup>635</sup> Vgl. Friedrich (2000), S. 61.

<sup>636</sup> Von zwei Seiten einer Medaille spricht in diesem Zusammenhang Richter (1994), S. 225.

<sup>637</sup> Allgemein fließen sowohl die Ergebnisse der Evaluation als auch die erhobenen Daten wie Anfängerzahlen, Abbrecherzahlen, Studiendauer, Anzahl der Forschungsprojekte u. ä. in Lehr- und Forschungsberichte ein; vgl. Wissenschaftsrat (1993), S. 52f.

<sup>638</sup> Vgl. zu der Interpretation des § 6: Reich (1999), § 6.

<sup>639</sup> Siehe dazu aktuell und übersichtsartig Hochschulrektorenkonferenz (2001). Zu Modellen im Ausland, siehe Wissenschaftsrat (1996a), S. 8f.

<sup>640</sup> Zu einem der größten Evaluationsprojekte, nämlich der Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten, siehe Lühje (1997a).

Evaluiert werden Veranstaltungen, Professoren,<sup>641</sup> Studiengänge, Forschungsprojekte, Forschungsanträge, Forschungsergebnisse, Fachbereiche, Fakultäten wie auch ganze Hochschulen. Dabei werden der Evaluation der Lehr- und Forschungsleistungen vielfältige Funktionen<sup>642</sup> zugewiesen: 1. Evaluation als Verfahren der Qualitätsentwicklung<sup>643</sup> und als Grundlage für hochschulinterne Entscheidungsfindung. 2. Evaluation als Verfahren zur Herstellung von Transparenz und Leistungsvergleichen gegenüber einer breiten Öffentlichkeit und insbesondere gegenüber Studienanwärtern und Studierenden. 3. Evaluation als Verfahren zur Rechenschaftslegung gegenüber dem Staat in seiner Finanzier- und Aufsichtsfunktion (etwa als Rechenschaftslegung bei staatlich zugewiesenen Globalhaushalten).<sup>644</sup> 4. Evaluation als Grundlage einer leistungsgebundenen Finanzzuweisung sowohl zwischen Staat und Hochschule als auch innerhalb der Hochschule. Diese Funktionszuweisungen lassen sich auf zweifache Art und Weise kategorisieren: Zum einen kann unterschieden werden in die Kategorien Beratungsfunktion (1, 2) und Entscheidungsfunktion (1, 3, 4). Zum anderen kann unterschieden werden zwischen Innenfunktion (1, 4) und Außenfunktion (2, 3, 4).<sup>645</sup>

Evaluationen werden zudem auf verschiedene Arten<sup>646</sup> durchgeführt. Interne Evaluation der Lehre durch Studenten und Professoren der eigenen Hochschule. Externe<sup>647</sup> Evaluation der Lehre durch externe Professoren und andere Gutachter. Die Evaluation in der Forschung findet zumeist in Form einer externen Evaluation durch Peers<sup>648</sup> statt.<sup>649</sup>

---

<sup>641</sup> Einige Stimmen sehen die Evaluation der Professorenleistungen als die allein aussagefähige, da sie in der Qualität der Professoren das Schwungrad für die Qualität der Hochschule sehen. So etwa Ursprung (1994), S. 209ff. Dagegen etwa Wissenschaftsrat (1996a), S. 6.

<sup>642</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1993), S. 12.

<sup>643</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996a), S. 9.

<sup>644</sup> Dazu Kultusministerkonferenz (1994), S. 11; Kultusministerkonferenz (1996a), S. 50; Friedrich (2001), S. 61. Felt/Nowotny/Taschwer weisen darauf hin, daß dieser Funktion vor dem Hintergrund der Kostenintensivierung und der gestiegenen gesellschaftlichen Ansprüche an die Hochschulen verstärkte Bedeutung zukommt, Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 236.

<sup>645</sup> Eine solche Unterscheidung findet sich auch bei Feld/Nowotny/Taschwer (1995), S. 239f.

<sup>646</sup> Zu den verschiedenen Arten der Evaluation, siehe ausführlich Witte (1999), S. 50ff.

<sup>647</sup> Die Unterscheidung in interne und externe Evaluation findet sich bei Seidel (2000), S. 29.

<sup>648</sup> Unter Peer-Verfahren, auch bekannt als ‚peer review‘, versteht man ganz allgemein die Beurteilung einer wissenschaftlichen Angelegenheit durch kompetente Personen, bei denen es sich in den meisten Fällen selbst um Wissenschaftler handelt. Ähnlich wie oben schon grundsätzlich für die Evaluation formuliert, können dabei die Gegenstände der Evaluation ebenso unterschiedlich sein wie die Kriterien der Begutachtung. Zudem kann sich das Urteil einer Evaluation durch Peers auf vergangene Leistungen ebenso beziehen, wie es eine Prognose über zukünftige Leistungen enthalten kann; vgl. Hornborstel (1997), S. 195.

**Mittelzuweisung nach Indikatoren:** Wie oben dargestellt, verlangt § 5 des 1998 novellierten HRG die Zuweisung der staatlichen Mittel auf Basis der von den Hochschulen in Forschung und Lehre erbrachten Leistungen.<sup>650</sup> Damit stehen die Länder vor der Herausforderung, die Leistung der Hochschulen ermitteln zu müssen. Da es sich bei den Gütern der Hochschule nicht um physischen Output handelt, der mengenmäßig und in seinen qualitativen Leistungen an Hand von meßbaren Eigenschaften zu erfassen ist, sind die Länder darauf angewiesen, Ersatzmechanismen zu bemühen, die einen Anhaltspunkt für die Zuweisung der Mittel liefern.<sup>651</sup> Dazu wird in den Bundesländern auf eine Kombination von Outputindikatoren zurückgegriffen. Diese werden gewöhnlich in Indikatoren zur Messung der Leistung in der Lehre und in solche zur Messung der Leistung in der Forschung unterteilt.<sup>652</sup> Innerhalb dieser Gruppen wird wiederum häufig in Indikatoren unterschieden, an denen entweder die Belastung der Hochschule oder ihre Leistung abgelesen werden sollen.<sup>653</sup> Eine allgemeingültige Aussage für alle Bundesländer kann hier weder zu den gewählten Indikatoren,<sup>654</sup> noch zu deren Gewichtung im Gesamtsystem der Leistungsermittlung gemacht werden. Verallgemeinerungsfähig ist jedoch die Aussage, daß zur Feststellung der Lehrleistung auf der einen Seite ein Bündel von quantitativen Kennzahlen, wie etwa die Anzahl der Studierenden und der Bewerbungen, die Zahl der Absolventen oder die durchschnittliche Studiendauer verwendet werden, und auf der anderen Seite die Ergebnisse irgendeiner Art von Evaluation. Eine ähnliche Feststellung läßt sich auch für den Bereich Forschung treffen. Dort werden einerseits quantitative Maße wie die Zahl der Forschungsprojekte oder die Summe der eingeworbenen Drittmittel als Grundlage für die Finanzzuweisung gewählt. Andererseits werden Publikations- und Zitationsmaße sowie wissenschaftliche Preise und die Anzahl der Patente verwendet.<sup>655</sup> Zwar handelt es sich auch bei diesen um quantitative Angaben, ihnen wird aber

---

<sup>649</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996a), S. 3. Dies gilt zumindest, wenn es um die Bewilligung von Drittmitteln, vor allem der DFG, geht. Evaluationen durch interne oder externe Wissenschaftler als Grundlage für die Zuweisung von Mitteln der Grundausrüstung werden in der geführten Debatte kaum thematisiert. Zum Thema Begutachtung durch Peers, siehe vor allem Hornborstel (1997), S. 195.

<sup>650</sup> Was 1998 mit der Novellierung gesetzliche Niederschrift fand, wurde schon 1979 vom Wissenschaftsrat gefordert. Siehe dazu Wissenschaftsrat (1979), S. 23.

<sup>651</sup> Vgl. Block (1989), S. 155.

<sup>652</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 89.

<sup>653</sup> So beispielsweise in Bayern. Siehe dazu Gebekken (2000), S. 48.

<sup>654</sup> Zur Fülle der Indikatoren, siehe Behrens (1996a), S. 112.

<sup>655</sup> Vgl. zu den genannten Indikatoren in Forschung und Lehre Monopolkommission (2000), S. 89. Eine ähnliche Aufstellung findet sich auch bei Maier (1994), S. 26 oder Wex (1995), S. 169.

zumeist die Eigenschaft zugeschrieben, Auskunft über die Qualität der Forschung zu geben.<sup>656</sup> Der nächste Unterpunkt wird sich u. a. mit diesem Aspekt zu beschäftigen haben.

Häufig findet nicht nur eine leistungsgebundene Mittelzuweisung gemäß § 5 HRG vom Staat an die Hochschulen statt, sondern auch innerhalb der Hochschulen. Das Volumen der hochschulintern sowie zwischen Staat und Hochschulen leistungsgebunden zu vergebenden Mittel hängt jedoch entscheidend vom Flexibilisierungs- bzw. Globalisierungsgrad der Hochschulhaushalte ab.<sup>657</sup> Werden Hochschulen, wie beispielsweise in Niedersachsen, als Landesbetrieb inkl. Übertragung der Dienstherrenschaft geführt, so können alle Mittel in einem Globaltitel leistungsgebunden sowohl an die Hochschule (zumindest langfristig) als auch innerhalb dieser zugewiesen werden. Liegt eine Globalisierung des Haushaltes bei unveränderter Rechtsstellung vor, sind die Beamtenstellen von der Globalzuweisung und damit von der internen leistungsgebundenen Mittelverteilung ausgenommen.<sup>658</sup> Liegt hingegen kein oder nur ein geringer Flexibilisierungsgrad vor, so sind die gesamten Personalausgaben, die einen Anteil von ca. 75% an den Gesamtaufwendungen einnehmen,<sup>659</sup> von der internen leistungsgebundenen Mittelverteilung ebenso ausgeschlossen, wie sie auf Grund ihres langfristigen Charakters nur partiell vom Staat den Hochschulen zugewiesen oder gekürzt werden können.<sup>660</sup>

Zusammenfassend ergibt sich folgender Mechanismus: Evaluationsergebnisse und quantitative Kennzahlen dienen ebenso der Rechenschaftslegung als Gegenpol zum partiellen staatlichen Steuerungsverzicht bei der Flexibilisierung oder Globalisierung der Hochschulhaushalte, wie sie als Grundlage für die leistungsgebundene Mittelzuteilung hochschulintern und zwischen Land und Hochschule dienen können. Der Flexibilisierungsgrad der Haushalte bestimmt die Basis der potentiell nach Leistung zu vergebenden Mittel. Damit gewinnen die durch diese Vergabepraxis ausgelösten Effekte größere bzw. kleinere Bedeutung.

---

<sup>656</sup> Zu diesem Thema vor allem Hornborstel (1997).

<sup>657</sup> Zu den unterschiedlichen Flexibilisierungsgraden, siehe Kultusministerkonferenz (1996a), S. 33ff.

<sup>658</sup> Zu verschiedenen Möglichkeiten der Globalzuweisung bei verschiedenen Rechtsstellungen Erichsen (2000).

<sup>659</sup> Vgl. Hans-Böckler-Stiftung (1998), S. 39.

<sup>660</sup> Ähnliches gilt auch für die langfristig angelegten Großinvestitionen und den Bauhaushalt; vgl. Kultusministerkonferenz (1996a), S. 35ff. So weist denn Hödl zu Recht darauf hin, daß von einer leistungsgebundenen Mittelzuweisung, die sich zum ersten nur auf die laufenden Mittel (keine Personalausgaben) und zum zweiten nur auf einen kleinen Teil von diesen bezieht, kein struktur-bildender Einfluß ausgeübt werden kann; vgl. Hödl (1996a), S. 25ff.

### II.1.3.2. Auswertung der Ansätze

Wer sich anstrengt, effizient verteilt und dann viel leistet, wird belohnt; wer nicht, geht leer aus. So könnte das Zusammenwirken der soeben dargestellten Ansätze, also der Mechanismus der Hochschulfinanzierung kurz beschrieben werden. Zwei Fähigkeiten, so soll hier behauptet werden, sind dazu Voraussetzung: 1. Leistung und Qualität müssen identifiziert und gemessen werden können. 2. Es muß effizient verteilt werden können. In beiden Punkten, so wird im folgenden dargestellt, setzt die Realität die Pläne außer Kraft. Bei der nachfolgenden Auswertung der im vorherigen Abschnitt dargestellten Ansätze liegt der Schwerpunkt auf folgenden Aspekten: Zum einen sollen schematisch die Folgen und Probleme der Ansätze dargestellt und analysiert werden. Andererseits soll der Unterschied zum ökonomischen Wettbewerb bewertet werden.

**Globalhaushalte oder: Handlungsfreiheit, die nicht genutzt werden kann.** Globalhaushalte, so sie denn wirklich als solche anzusehen sind und die Flexibilisierungen der Haushaltsgrundsätze sich nicht auf die gegenseitige Deckungsfähigkeit der Haushaltstitel beschränken, bescheren, so wurde dargelegt, den kollegialen Gremien Entscheidungskompetenzen in Haushalts- und Finanzfragen. Prinzipiell wird damit in den Hochschulen möglich, was vorher unmöglich war: Geld kann gespart werden, wo Mittel nicht gebraucht werden, es kann ausgegeben werden, wo es nötig ist, und nicht, wo es der Haushaltsplan vorsieht. Es kann nach Leistung verteilt werden und nicht nach Regel.<sup>661</sup> Es ist aber eben nur prinzipiell ein effizienter Mitteleinsatz möglich, und es soll hier nicht geleugnet werden, daß dies teilweise auch geschieht. Über alledem, so ist einigen Stimmen der Debatte zu entnehmen, schwebt die nicht unbegründete Angst der Hochschulleitungen, die Landesregierungen verzichteten nur angesichts der zu erwartenden Kürzungen und der damit verbundenen unpopulären Entscheidungen auf ihre finanziellen Steuerungskompetenzen.<sup>662</sup> Unabhängig davon, ob diese Befürchtung eintritt, bleibt die hier behauptete Notwendigkeit bestehen: Es muß effizient verteilt werden können. Das aber ist, in den Kollegialorganen der Gruppenuniversität nur selten der Fall. Deshalb bleibt vieles von dem, was hier genannt wurde, Prinzip.

Eine Gleichverteilung der Mittel war der gemeinsame Nenner, mit dem sich die Mehrheit bis zur Globalisierung der Haushalte arrangieren konnte. An der Substanz der Ausstattung konnte nichts verändert werden, die verbleibenden variablen Potentiale wurden demokratisch ‚gleich-verteilt‘. Mit der Einführung von Globalhaushalten aber ist auch die

---

<sup>661</sup> Zu den Vorteilen der Globalhaushalte auch Hödl (1994a), S. 138f. Zu Vor- und Nachteilen Daxner (1999), S. 92ff.

<sup>662</sup> So etwa Greven (1996), S. 82; Hödl (1994a), S. 137; Detmer (1996), S. 244.

„Substanz“ diskutabel. Fachbereichs- oder Fakultätsräte entscheiden nach der Einführung von Globalhaushalten über die Verteilung freier Professuren und sonstiger Stellen wie auch über Sach- und Investitionsmittel in Größenordnungen, die für die einzelnen Fächer oder Lehrstühle empfindliche Auswirkungen haben können. Angesichts dessen geht es nicht mehr um Gruppeninteressen, sondern um die Interessen des ganzen Faches oder Lehrstuhls. Daß Leistung und Effizienz bei den Entscheidungen, die am Ende, von nun verstärkt gruppenungebundener aber stattdessen fachgebundener Koalitionsbildungen stehen, als Kriterien eine relevante Rolle spielen dürften, muß deshalb bezweifelt werden, weil anzunehmen und zu beobachten ist, daß sich Koalitionen der ‚Hilfe und Gegenhilfe‘ bilden, bei denen nicht Effizienz, sondern ‚Existenzsicherung‘ im Vordergrund steht.<sup>663</sup>

Um diesen Zustand zu beenden und eine Ungleichverteilung der Mittel nach Leistungsgesichtspunkten zu ermöglichen, müßte die Mehrheit Mechanismen und Reformen zustimmen, die eben dies bewirken. Da aber mit einer solchen Reform die Sicherheiten der bisherigen Mittelverteilung ab und die Risiken, bei der neuen, an der individuellen Leistung orientierten Mittelverteilung schlecht abzuschneiden, zunehmen dürften, versagt die Mehrheit solchen Mechanismen ihre Stimme. Neue effiziente Verteilungsmechanismen scheitern also an der bestehenden Kompetenzzuweisung und Entscheidungsstruktur.<sup>664</sup>

In der Abschaffung der Organisationsparagrafen 61 bis 66 HRG sowie der §§ 38-40 HRG könnte der Gesetzgeber die Lösung für diese Probleme, so er sie denn überhaupt vorausgesehen hat, erblickt haben. Unter der Voraussetzung, daß der durch Wegfall dieser Paragrafen entstehende Freiraum tatsächlich an die Hochschulen weitergereicht wird, eröffnet er den Hochschulen die Möglichkeit, Entscheidungskompetenzen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen sowie zwischen Dekanen und Fachbereichsräten zugunsten ersterer neu zu verteilen sowie auch die Arbeit der Kollegialorgane partiell neu zu gestalten und damit den oben geschilderten Problemen zumindest teilweise auszuweichen.<sup>665</sup>

Eine solche Umgestaltung scheitert aber schon an der genannten Voraussetzung. Ganz richtig stellt nämlich Geis fest: „Der Freiraum, der durch Streichung der §§ 60ff. alte Fassung HRG den Landesgesetzgebern eingeräumt worden war, ist nun dort, kaum aber

---

<sup>663</sup> Zum grundsätzlichen Problem von Gruppenuniversität/(effiziente) Verteilungsunfähigkeit einerseits und Globalhaushalt/(effiziente) Verteilungsnotwendigkeit andererseits, siehe beispielhaft: Monopolkommission (2000), S. 87; Greven (1996), S. 77ff.; Behrens (1996a), S. 233-243; Behrens (1996b), S. 126f.; Hönn (2002), S. 135; Volle (1992); S. 122-126; Hoffacker (2000), S. 216-222.

<sup>664</sup> Siehe auch Konegen-Greiner (1997), S. 20.

<sup>665</sup> Siehe dazu Konegen-Greiner (1997), S. 27.

bei den Hochschulen angekommen, denen dafür ein um so strikteres Korsett verpaßt worden ist.“<sup>666</sup> Das bestätigt auch die Untersuchung der Landeshochschulgesetze durch den Stifterverband. In den meisten Bundesländern sind die entstandenen Freiräume nur unzureichend an die Hochschulen weitergegeben und statt dessen in den Landesgesetzen Vorgaben verankert worden, die der oben skizzierten Richtung der Machtumverteilung nur sehr bedingt oder gar nicht folgen.<sup>667</sup>

Aber selbst wenn die Freiräume an die Hochschulen weitergegeben werden, ist die Annahme, die hochschulintern durchzuführende grundsätzliche Neuverteilung von Kompetenzen und Macht habe eine Chance auf Realisierung, nicht zu rechtfertigen. Diese Feststellung findet ihre Begründung in der Logik des Systems. Zum einen setzt § 37 HRG einer Umverteilung der Kompetenzen und einer grundsätzlichen Neuorganisation insofern Grenzen, als er die Organisationsform der Gruppenuniversität nach wie vor vorschreibt. Zum anderen müßten angesichts der bestehenden Aufgabenverteilung und angesichts der den Hochschulen zugewiesenen Kompetenz, sich eine eigene Grundordnung zu geben,<sup>668</sup> beide Problemlösungen durch die bestehenden Gremien und Organisationsstrukturen implementiert werden. Daran aber hat die Gruppe derer, die sich in den bestehenden Verhältnissen eingerichtet und von durchsetzungsfähigen Präsidenten und Dekanen ebenso wenig ‚annehmliches‘ zu erwarten hat wie von leistungsorientierten Mittel- und Stellenzuweisungen, kaum ein Interesse. Angesichts der bisherigen Verteilungsrationalität der Gremien darf angenommen werden, daß diese Gruppe die Majorität bildet. Folgendes Dilemma kann daher konstatiert werden:

Die mit dem Globalhaushalt gewonnenen Kompetenzen können erst nutzenbringend wahrgenommen werden, wenn die Entscheidungsstrukturen in ein hierarchisches System überführt werden. Das aber scheitert erst an den Landesgesetzgebern und dann hochschulintern an denen, die sich von der Nutzung und Anwendung dieser Kompetenzen nur wenig Gutes versprechen.<sup>669</sup> Um dieses Dilemma zu lösen, müßte sich die Gruppenuni-

---

<sup>666</sup> Geis (2003), S. 243.

<sup>667</sup> Vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2002a), S. 18ff. und 28.

<sup>668</sup> Siehe I.2.2.2.

<sup>669</sup> So ähnlich bereits 1963 zu den Selbstheilungskräften der Hochschulen Schelsky (1963), S. 179. Greven wie auch Schimank wiesen auf das aktuelle Dilemma hin, daß darin besteht, daß neue Leitungs- und Entscheidungs- aber auch Anreizstrukturen, wenn sie nicht verordnet werden, nur durch Abschaffung der bestehenden Strukturen durch die Mehrheit der Teilnehmer in und an diesen Strukturen eingeführt werden können. Da die ‚Trittbrettfahrer‘ der bestehenden Strukturen ihrerseits aber in der Mehrheit sein dürften und an der Abschaffung dieser Strukturen, die das Trittbrettfahren erst ermöglichen, kein Interesse haben, dürfte es zur Einführung obiger Maßnahmen ohne Verordnung kaum kommen. Siehe Greven (1996), S. 83f. sowie Schimank (2002), S. 10.

versität selbst abschaffen, ohne es zu dürfen.

Und noch ein Aspekt verhindert den effizienten Mitteleinsatz. Selbst wenn die hochschulinternen Entscheidungsstrukturen einen effizienten Mitteleinsatz potentiell ermöglichen würden, scheitert ein solcher an den landesgesetzlichen und/oder bundeseinheitlichen Vorgaben. Ein Beispiel: Geld an der einen Stelle zu sparen, um einen besonders angesehenen Hochschullehrer einzukaufen, ist aus zwei Gründen ein sinnloses Unterfangen: Zum einen erlaubt das Besoldungsgesetz keine außergewöhnlich hohe Bezahlung, und deshalb dürfte der Umworbene eher bleiben, wo er ist, oder zumindest nicht aus finanziellen Beweggründen heraus wechseln. Zum anderen ist der Nutzen für die Hochschule, selbst wenn der Transfer gelingt, kaum zu erkennen. Denn steigt infolge der Verpflichtung eines oder mehrerer angesehener Hochschullehrer das Ansehen des Instituts und möglicherweise die Bewerberzahl um Studienplätze, ermöglicht das der Hochschule noch lange nicht, nach eigenen Kriterien auch die besten Bewerber auszuwählen. Leistungssteigerung ist also kaum möglich. Hierzu stellt Casper treffend fest: „Globalhaushalte und Autonomie helfen wenig, wenn es bei Personalentscheidungen zu viele Vorgaben gibt. Universitäten bestehen vor allem aus Studenten und Personal!“<sup>670</sup>

Weitere Beispiele, an denen die Grenzen eines effizienten Arbeitsansatzes deutlich werden, lassen sich finden: Schafft es eine Hochschule durch insgesamt effizientes Wirtschaften, die Mittel für eine weitere Hochschullehrerstelle oder für Lehraufträge in einem bestimmten Studienfach bereitzustellen, und besetzt diese Stelle, kann sie damit kaum die Betreuungsrelation und damit die Studienbedingungen verbessern. Die Berechnung der Zulassungszahlen nach bundeseinheitlichem Curricularnormwert beschert ihr nämlich in regionalen und absoluten NC-Fächern die Pflicht, nun angesichts der erhöhten Lehrkapazität mehr Studienanwärter aufzunehmen, womit der positive Effekt der neuen Stelle auf die Betreuungsrelation und die Studienbedingungen neutralisiert wird. Ganz richtig erkennt die Universität Hamburg diesen Effekt in ihrer Stellungnahme zum Bericht einer vom Wissenschaftssenator eingesetzten Kommission, in der ausdrücklich eine beträchtliche Erhöhung der Betreuungsrelation gefordert wird: „Besonders disfunktional im Hinblick auf die Verbesserung der Studienbedingungen wirken sich die staatlichen Regelungen zur Festsetzung der Ausbildungskapazität in NC-Fächern aus. Auf dieser Grundlage bewertet die verwaltungsgerichtliche Rechtsprechung selbst unvergütete Lehraufträge als kapazitätserhöhend. Das hat eine entsprechende Erhöhung der Studienanfängerzahl zur Folge, so daß eine Verbesserung der Studienbedingungen verhindert wird.“<sup>671</sup> Es wird also auch hier nichts mit dem Versuch der Hochschule, durch eigenes effizientes Wirt-

---

<sup>670</sup> Casper (2001b), S. 33.

<sup>671</sup> Universität Hamburg (2003); S. 41.

schaften die Studienbedingungen spürbar zu verbessern, und damit das, was als Leistung angesehen und belohnt wird, nämlich kürzere Studienzeiten und geringe Abbruchquoten, zu erreichen.

**Evaluation und Kennzahlen oder: ‚Nichts genaues weiß man nicht‘.** Leistung und Qualität müssen gemessen werden können. So lautet die zweite Voraussetzung für das Funktionieren des zu untersuchenden Finanzierungsmechanismus der Hochschulen. Der Evaluation und den Kennzahlen kommt eine doppelte Funktion zu: einerseits als Rechenschaftslegung und Gegenleistung zum staatlichen Steuerungsverzicht bei der Globalisierung der Haushalte und andererseits als Indikator zur leistungsgebundenen Mittelzuweisung.

„Es gibt keine objektiven Kriterien, an denen sich die Bedeutung einer wissenschaftlichen Leistung zweifelsfrei ablesen ließe.“<sup>672</sup> Ausgehend von diesem „Kernproblem“<sup>673</sup> stellen sich für die Bewertung wissenschaftlicher Leistungen in Forschung und Lehre folgende Fragen: 1. Wie lassen sich Qualität und damit Leistung definieren,<sup>674</sup> feststellen und messen? Da eine Identifikation von Leistung und Qualität nach objektiven Kriterien nicht funktioniert, bieten sich zwei Möglichkeiten, die Frage dennoch zu lösen. Zum einen der Versuch, Leistung und Qualität anhand von Kennzahlen zu quantifizieren. Zum anderen der Versuch über das subjektive Qualitätsurteil von Professoren, Studenten und anderen Befragten. Im folgenden soll zu beiden Versuchen getrennt nach Forschung und Lehre Stellung genommen werden.<sup>675</sup>

In der Lehre unternehmen die Hochschulen, aber insbesondere auch die staatlichen Stellen den Versuch, Qualität und Leistung vor allem durch die o. g. Kennzahlen, wie die Zahl der eingeschriebenen Studenten, die Quote derer, die in der Regelstudienzeit das Studium beendet haben, oder die Anzahl der Studenten pro Lehrveranstaltung zu quantifizieren. Darin kann nur ein Ansatz erblickt werden, die Belastungen, nicht aber die Leistungen einer Hochschule festzustellen. Denn was etwa soll der Vergleich von durchschnittlichen Studienzeiten, durchschnittlicher Teilnehmerzahl u. ä. mehr aussagen, als

---

<sup>672</sup> Morkel (2000a), S. 108.

<sup>673</sup> Hornborstel (1997), S. 194.

<sup>674</sup> Die Definition von wissenschaftlicher Qualität ist schon deshalb ein großes Problem, weil sich Qualität, ähnlich wie Effizienz, immer auf ein bestimmtes Ziel bezieht. Über dieses herrscht jedoch kein Konsens. So unterscheidet sich die Definition von Qualität denn auch je nach Interessenlage. Unterschiede ergeben sich zwischen Politik, Studenten, Wissenschaftlern, Verwaltern und anderen. Siehe dazu Seidel (2000), S. 25.

<sup>675</sup> Die Theorien über das richtige Verhältnis beider Ansätze, über die Technik der Fragestellungen oder über die Gewichtung der Indikatoren sind vielfältig und sollen hier nicht dargestellt werden.

daß eben mehr oder weniger Studenten länger oder weniger lang von einem Institut ausgebildet werden. Selbst wenn Veränderungsdaten, wie etwa der Zuwachs der Studienanfänger oder der Absolventen in der Regelstudienzeit, zur Ermittlung herangezogen werden, läßt sich daraus nicht mehr ersehen, als daß mehr Personen studieren und schneller fertig sind. Warum das so ist, ob das mit der Qualität oder gerade mit einer „Normabsenkung“<sup>676</sup> an dem jeweiligen Fachbereich einhergeht, können diese Daten nicht beantworten. Auch hinsichtlich der Messung der ‚Belastung‘ soll die Aussagekraft skeptisch beurteilt werden. Ob die Hochschule in der Substanz zu gering ausgestattet ist, um die Studenten schneller auszubilden, den Studenten mehr beibringt und sie deshalb länger bei sich behält, sie die Mittel ineffizient einsetzt und dadurch die Bedingungen schlechter sind, als sie sein müßten, und somit die Studienzeit steigt, ist aus quantitativen Indikatoren nicht abzuleiten. Nur im letzteren Fall wäre eine ‚Bestrafung‘ durch geringere Finanzzuweisung auf Grund eines schlechten ‚Studienzeitindikators‘ gerechtfertigt.

Eine inzwischen weitgehend akzeptierte und seit der Novelle von 1998 auch gesetzlich vorgesehene Art, Lehrleistungen in der Lehre zu beurteilen, ist die studentische Veranstaltungsevaluation.<sup>677</sup> In Anlehnung an die studentischen Bewertungsmechanismen in den USA wird damit den Studenten die Kompetenz zugewiesen, den soeben an sich selbst vollzogenen Lehrerfolg oder Mißerfolg in seiner Qualität ebenso zu bewerten wie die Tauglichkeit des Lehrstoffes und dessen Aufbereitung durch den Professor. Es soll hier nicht grundsätzlich gegen das studentische Urteil argumentiert werden. Daß ein solches vor allem für die Lehrenden interessante Erkenntnisse und Rückschlüsse ermöglicht, bleibt unbestritten. Als entscheidend soll die Frage angesehen werden, ob das Urteil der Studenten einem internen informativen Rückkopplungsprozeß zwischen Lehrenden und Lernenden dient oder unvermittelt finanzielle Relevanz erlangt.<sup>678</sup> Letzteres soll auf Grund von Faktoren wie Sympathie, Frust über die gestellten Anforderungen und mangelnde Sachkompetenz, die das studentische Urteil in seiner Validität zumindest einschränken, abgelehnt werden.<sup>679</sup>

---

<sup>676</sup> Vröijerstijn (1994), S. 263.

<sup>677</sup> Das HRG schreibt die Beteiligung der Studenten an der Leistungsbeurteilung vor (6 § HRG).

<sup>678</sup> Zu den positiven Aspekten der Lehrveranstaltungsevaluation im Sinne eines Erkenntnisgewinns und eines fachbereichsinternen Dialogs, siehe Webler (1995), S. 263; Seidel (2000), S. 31.

<sup>679</sup> Zustimmend: Schimank (1998), S. 73f.; Greven (2000), S. 302.

Der häufig vorgebrachte Hinweis auf die studentische Lehrevaluation in den Vereinigten Staaten mutet fast amüsan an. Ob Gegner oder Befürworter der studentischen Lehrevaluation, je nach Position wird vor den dort zu beobachtenden Folgen gewarnt, oder diese werden als mustergültig präsentiert. Unrichtigerweise gehen beide Positionen zumeist von der Annahme aus, sowohl das Professorengehalt als auch die Aufstellung von Lehrplänen und Inhalten sei dort eins zu eins an das studentische Urteil gekoppelt. Richtig ist, daß dort Evaluationen durchgeführt werden und diesen auch eine gewisse Beachtung zukommt. Richtig ist aber auch, daß diese Angaben nicht das Gesamtevaluationsergebnis bestimmen. Beim Rückgriff auf das amerikanische Evaluationswesen sollte vor allem berücksichtigt werden, daß diese dort in einem Hochschulsystem erfolgen, welches grundsätzlich einer anderen Rationalität gehorcht als das hiesige. Evaluiert wird dort vor allem durch ‚Taten und Handeln‘, nämlich durch Nachfrage.<sup>680</sup>

In der Forschung stellt sich angesichts eines Evaluationsmechanismus durch die expertengesteuerte Drittmittelvergabe der DFG und anderer Drittmittelgeber die Frage nach der Notwendigkeit einer zusätzlichen Leistungsbewertung.<sup>681</sup> Die Bewertung der Forschungsergebnisse nach dem HRG bezieht sich denn auch auf die Forschungsleistungen einzelner Professoren oder ganzer Institute. Deren Qualität wird durch Quantifizierung in Kennzahlen zu ermitteln versucht. Die Höhe der eingeworbenen Drittmittel,<sup>682</sup> Zitationssindexe, Publikationslisten und errungene Wissenschaftspreise<sup>683</sup> sind die am häufigsten genannten Kennzahlen. Ein Blick in die einschlägigen Zitationsindexe<sup>684</sup> läßt sicher einige Rückschlüsse auf die Beachtung der Arbeiten eines Forschers in der scientific community zu. Daß diese Daten jedoch auch automatisch die Qualität und Bedeutung der

---

<sup>680</sup> Vgl. dazu Fallon (1998), S. 403.

<sup>681</sup> Vgl. Schulz-Hardt (1994), S. 259. Zwar ist auch das Verfahren der DFG nicht in jedem Fall in der Lage, die Bedeutung und Qualität des beantragten Projekts zu erkennen, doch hat die durch das HRG vorgesehene Bewertung der Forschungsleistungen mit der Lösung dieser Probleme, so sie denn überhaupt zu lösen sind, nichts zu tun. In II.3.3. werden die Probleme des peer review-Verfahrens erläutert.

<sup>682</sup> Die Diskussion um die Aussagefähigkeit der Höhe der eingeworbenen Drittmittel eines Professors, eines Fachbereiches oder einer ganzen Hochschule für die Qualität der Forschung hat jüngst mit der Veröffentlichung des DFG-Forschungsrankings erneuten Auftrieb erhalten; vgl. dazu Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003). Ausführlich dargestellt auch in Die Zeit vom 03.07.2002, S. 23ff.

<sup>683</sup> Dazu Hornborstel (1997), S. 211ff.

<sup>684</sup> Etwa der science citation index (SCI).

Arbeiten abbilden, muß nicht zwingend gegeben sein.<sup>685</sup>

So ist es denkbar, daß beispielsweise eine Veröffentlichung zu einem wissenschaftlichen ‚Modethema‘ zu ansteigenden Zitationsdaten führt, ohne daß die Arbeit im Grundsatz neue wissenschaftliche Erkenntnisse offenbart.<sup>686</sup> Was die Kennzahlen anbelangt, die aus den Publikationslisten gewonnen werden, ist deren Aussagekraft hinsichtlich der Qualitätsfeststellung nachdrücklich zu hinterfragen.<sup>687</sup> Die individuelle Betrachtung der Veröffentlichungsliste eines Forschers ist grundsätzlich von Aufklärungswert in bezug auf dessen Aktivität und Arbeitsqualität. Problematisch hingegen ist angesichts des Spannungsfelds zwischen Menge und Qualität die Aussagekraft eines Indikators anzusehen, der die Publikationen numerisch, und sei es bei unterschiedlicher Gewichtung von Monographien, Aufsätzen, Gutachten u. ä., zusammenfaßt.<sup>688</sup>

**Mittelzuweisung nach Indikatoren oder: Ein Nullsummenspiel mit Folgen.** Die Fähigkeit, effizient zu verteilen, stand bei der Untersuchung der Globalhaushalte im Vordergrund. Die Frage nach der Fähigkeit, Leistung und Qualität zu identifizieren, prägte den Bearbeitungsgegenstand Evaluation und Kennzahlen. Sollen Mittel erfolgreich leistungsbezogen zugewiesen werden, so die eingangs aufgestellte Behauptung, müssen beide Fähigkeiten gegeben sein. Folgende Begründung soll dafür gegeben werden: Da die Evaluationen und Kennzahlen als Grundlage für die Mittelzuweisung dienen, gilt folgender Zusammenhang: Was fälschlicherweise nicht als Leistung identifiziert wird, erfährt keine Belohnung durch entsprechende Mittelzuteilung. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Globalhaushalten und Mittelzuweisungen nach Leistung gilt dann: Je flexibler (globaler) der Haushalt, desto breiter die Basis für die leistungsgebundene Mittelzuweisung und desto erheblicher die Chancen bzw. Risiken, durch effiziente inneruniversitäre Verteilung und durch an Leistung orientierte Mittelzuweisung belohnt oder bestraft zu werden.

Zunächst zur Bewertung des ersten Zusammenhangs. Zwei folgenreiche Rückkopplungen sind festzustellen: Wie dargestellt lassen sich sowohl in der Lehre wie auch in der Forschung Leistung und vor allem Qualität nicht durch Quantifizierung in Kennzahlen hin-

---

<sup>685</sup> Vgl. zur Problematik, Qualität über quantitative Maße zu erheben, kritisch Finetti/Himmelrath (1999), S. 159ff.

<sup>686</sup> Aus diesem Grunde muß auch Spiewak widersprochen werden, der dem Drittmittelindikator deshalb eine Aussagefähigkeit zuspricht, weil aus Drittmitteln hervorgegangene Fachaufsätze häufiger zitiert würden als andere; vgl. Spiewak (2003a).

<sup>687</sup> Zustimmung Finetti/Himmelrath (1999), S. 159ff.

<sup>688</sup> Zur Aussagekraft von Zitationsindexen und Publikationslisten, siehe: positiv etwa Witte (1999), S. 64f.; Turner (1985), S. 72ff. negativ: Kutzelnigg (2001), S. 302ff.; Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998), S. 3.; Monopolkommission (2000), S. 90.

reichend präzise erfassen.<sup>689</sup> Und auch der Versuch, qualitativ hochwertige Lehrleistungen durch Evaluationen auszumachen, muß insbesondere was die studentische Evaluation anbelangt, und diese steht derzeit im Vordergrund der Bemühungen, äußerst skeptisch beurteilt werden.<sup>690</sup> Das hat zur Folge, daß belohnt wird, was als Leistung identifiziert wurde. Ist die Identifikation fehlerhaft, und davon ist nach allem Gesagten auszugehen, wird nicht Leistung, sondern oft auch Durchschnitt belohnt.<sup>691</sup> Die zweite Rückkopplung resultiert aus mehrmaliger Wiederholung der ersten. Ob die zur Leistungsbewertung herangezogenen Indikatoren Qualität abbilden oder nicht, mag von Wichtigkeit sein. Entscheidend für die Hochschulen ist: diese und nicht andere Indikatoren sind finanziell von Relevanz. Damit stellt sich hochschulintern folgende Rationalität ein: ‚Ausgebaut wird, was Geld bringt, und nicht, was Qualität fördert‘.<sup>692</sup> Beide Rückkopplungen lassen sich an einigen Beispielen aufzeigen: Wird das Drittmittelaufkommen eines Fachbereiches zum mittelzuweisungsrelevanten Indikator, besteht ein Anreiz, Projekte nicht nach wissenschaftlicher Bedeutung zu beantragen, sondern nach Höhe der zu erwartenden Drittmittel.<sup>693</sup> Wird die Publikationsmenge zum Indikator, ergibt sich für eine rationale Verhaltensweise der Forscher eine Tendenz in Richtung ‚Menge‘, an der die ‚Qualität‘ nicht zwangsläufig leiden muß, aber immerhin kann.<sup>694</sup> Und auch für die Lehre ergibt sich, wenn ‚Menge‘ und ‚Geschwindigkeit‘ belohnt werden, folgende ökonomische Handlungsanweisung: ‚Norm runter‘ statt ‚Qualität rauf‘. Das gilt mindestens, solange die Rückkopplung über die Nachfrage durch die Zuteilung der ZVS deaktiviert bleibt. Es soll hier jedoch nicht der Eindruck entstehen, all diese Verhaltensrationalitäten in Forschung und Lehre würden zwingend von allen Beteiligten befolgt. Idealismus und intrinsische Motivationen bleiben auch dann häufig bestehen, wenn die ökonomischen

---

<sup>689</sup> Vgl. Vroeijenstijn (1994), S. 263; Haslinger (1994); Schimank, (1998), S. 74; Gregory, (1999), S. 132; Seidel (2000), S. 25; Blom (1999), S. 20f.; Richter (1994), S. 226ff.

<sup>690</sup> Vgl. Süllwoll (1997), S. 187.

<sup>691</sup> Angesichts dieser Unfähigkeit, Leistung zu identifizieren, sieht Oehler in dem Mechanismus der staatlichen Anreizsteuerung keine „Grundlage für eine innovative Strukturplanung“. Oehler (2000), S. 338.

<sup>692</sup> Vgl. Gutjahr-Löser (2000), S. 123; Blom (1999), S. 21; Hasslinger (1994), S. 165-171.

<sup>693</sup> Drittmittel als Indikator. Pro: Bundesverband der Deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001), S. 6; Turner (1985), S. 73. Contra: Hoffacker (2000), S. 99; Morkel (2000a), S. 98; Kultusministerkonferenz (1996a), S. 46; Kieser (1998), S. 410; Frühwald (2001); Hornborstel (1997), S. 211-237.

<sup>694</sup> Vgl. Gregory (1999), S. 132; Kieser (1998), S. 410; Hornborstel (1997), S. 237-282. Zum Thema Zitationsindexe und Mittelzuweisung, siehe Süllwoll (1997), S. 186; Hornborstel (1997), S. 283ff.

Handlungsanweisungen ihnen entgegenstehen.<sup>695</sup> Genau das aber galt es hier festzustellen, nämlich daß dieser Mechanismus Anreize und Signale aussendet, die gerade nicht zwingend Qualität und Leistung fördern.

Kommen wir zum zweiten Zusammenhang, nämlich dem zwischen globalisierten Haushalten und Mittelzuweisung nach Leistung. Wie dargestellt (I.1.2.3.), ist es angesichts der gruppenuniversitären Verteilungsrationalitäten und der gesetzlichen Vorgaben um die Freiheit und die Fähigkeit, einen global zugewiesenen Titel inneruniversitär effizient zu verteilen, nur mäßig bestellt. Diese ermittelte Unfähigkeit ist schon für die Bewirtschaftung eines globalisierten Haushalts von weitreichender Konsequenz, verstärkt wird diese jedoch dann noch, wenn ein solcher Haushalt nach Leistungskriterien der Hochschule zugeteilt wird.<sup>696</sup> Dann nämlich erweist sich die Unfähigkeit nicht nur als schwerwiegender Nachteil für die Verteilung des Mittelbestandes, sondern auch hinsichtlich der Bemühungen um die Steigerung der Mittel.

**Gesamtbewertung:** Die Ziele der 98er Novelle des HRG lauteten: Förderung des Wettbewerbs, allgemeine Steigerung der Effizienz bei der staatlichen Aufgabenwahrnehmung, Stärkung der Finanzautonomie, Verbesserung des Hochschulmanagements, Qualitätsverbesserung in der Lehre.<sup>697</sup> Den vorstehenden Ausführungen folgend, ist von alledem nur wenig erreicht. Mittel werden in Globalhaushalten nach Leistung zugewiesen, ohne diese präzise zu identifizieren, ohne Mittel hochschulintern effizient verteilen zu können und ohne den Hochschulen tatsächlich die Freiheit zu geben, Leistung zu steigern. Van Lith schrieb dazu: „Die Maßnahmen sind [...] Einzelmaßnahmen. Sie werden unter Bedingungen eingeführt, die systemfremd sind.“<sup>698</sup> Er meint damit zum einen die nicht gegebene Freiheit, durch eigenes Wirtschaften Leistung zu steigern, und zum anderen die inneruniversitären Entscheidungsstrukturen.<sup>699</sup> Die Hoffnung der Reformer, unter dem Druck des

---

<sup>695</sup> Auf die aus intrinsischer Motivation entspringende Leistungsbereitschaft, die nicht wegen, sondern trotz der bestehenden Verhältnisse besteht, wurde im Rahmen von II.1.1. bereits hingewiesen.

<sup>696</sup> Vgl. zum Thema Gruppenuniversität und leistungsgebundene Mittelzuteilung: Turner (1985), S. 68f.; Daxner (1996a), S. 102; Wissenschaftsrat (1996b), S. 61f.; Abraham (1994), S. 269;

<sup>697</sup> Vgl. Schulz-Hardt (1994), S. 258ff.

<sup>698</sup> Van Lith (1998b), S. 166.

<sup>699</sup> Rindermann weist in diesem Zusammenhang richtigerweise auf den Zusammenhang von Evaluationsmaßnahmen einerseits und Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfähigkeit andererseits hin. Ihm ist zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Ermittlung einer Leistung in Lehre und Forschung nur dann Sinn macht, wenn man „diese nach der Bestimmung verbessern oder zu diesen eine Entscheidung treffen könnte.“ (Rindermann (2002), S. 372). Beides, die Freiheit und die Kompetenzen, die Lehre und Forschung zu verbessern, haben die Professoren ebensowenig, wie

Leistungswettbewerbs und mit der Möglichkeit der Neuorganisation (durch Streichung der §§ 38-40 und 60 bis 66 HRG) werde sich die Hochschule entsprechende Strukturen verordnen, hat sich als nicht erfüllbar erwiesen.<sup>700</sup> Wie sollte sie auch angesichts landesgesetzlicher Ausgestaltung des entstandenen Freiraumes und der gruppenuniversitären Bestandsgarantie des § 37 HRG dieses Ziel erreichen können?

Und selbst wenn es all das nicht gäbe, soll der installierte Finanzierungsmechanismus nicht gelobt werden. Aus Kennzahlen und Evaluationsergebnissen, deren Fähigkeit, Qualität zu identifizieren und zu fördern, bezweifelt werden soll, entsteht ein ‚Datenwust‘, in dem staatlich festgelegte Indikatoren nach ebenso staatlichen Vorgaben gewichtet und entlohnt werden. Von hier aus, so soll hier prognostiziert werden, ist der Weg nicht mehr weit, bis ein Hochschulmanager sich daran macht, aus all dem eine Funktion n-ten Grades zu konstruieren, diese unter den verschiedensten Nebenbedingungen ableitet und maximiert, um dann den Fachbereichen, Instituten und Professoren zu sagen und zu verordnen, was aus ökonomischer Sicht rational ist, unabhängig davon, ob das, was maximiert wurde, Qualität oder etwas anderes ist.<sup>701</sup> Daß ihm das in den jetzigen Strukturen nicht möglich ist, wird in diesem Zusammenhang dann plötzlich zu einem Vorteil. Ähnlich bewertet auch Schimank einen Mechanismus, nach dem sich die Hochschulen an Indikatoren und Evaluationskriterien ausrichten. Ein solcher laufe sehr schnell auf „Pathologien der Art hinaus, wie man sie aus den Kennziffersystemen der sozialistischen Planwirtschaften kennt, wo Bürokraten Einheitsbedarfe konstruieren.“<sup>702</sup> So hält der in den vorangegangenen Abschnitten behandelte Mechanismus die staatliche Steuerung weitestgehend aufrecht und ist zudem als untauglich zu bewerten.

Daß es sich bei dem hier beschriebenen Mechanismus nicht um Wettbewerb handelt und damit die dargestellten Gefahren auch nicht, wie gemäß der diffusen Begriffsverwendung in der hochschulpolitischen Debatte zu beobachten, dem Wettbewerb zugeschrieben werden können und eine Warnung vor diesem Gestaltungsprinzip wenigstens aus diesem Begründungszusammenhang heraus nicht zu rechtfertigen ist, soll nachfolgend erläutert werden.

die Entscheidungsstrukturen der Hochschulen keine konsequenten Entscheidungen in bezug auf die ermittelte Leistung ermöglichen.

<sup>700</sup> Der Fakultätentag plädiert dafür, die Entscheidungsstrukturen zu ändern, um dann die Mittelvergabe einzuführen. Philosophischer Fakultätentag (1994); S. 319.

<sup>701</sup> Daß dieses Szenario so unrealistisch ist, zeigt sich an einer Formel bei Hödl (1994b), S. 159.: „Daraus resultiert folgende Verteilung auf die einzelnen Hochschulen:  $HS_i(L) = 2,0 \times [PR_i(GW)/WP_i(GW)] \times EF(GW/HS_i) + 5,0 \times [PR_i(NW)/WP_i(NW)] \times EF(NW/HS_i) + 5,0 \times [PR_i(IW)/WP_i(IW)] \times EF(IW/HS_i)$ “.

<sup>702</sup> Schimank (2001), S. 238.

**Pseudowettbewerb oder Staatliche Steuerung auf neuen Wegen.** Für die Initiatoren und Befürworter der soeben dargestellten staatlichen ex post-Steuerung mag es ernüchternd klingen, gerade weil es ihr Ziel war, ein wettbewerbliches Hochschulsystem zu schaffen, aber dennoch: Die betriebswirtschaftliche Fundierung eines staatlichen Steuerungskonzeptes kann nicht als Wettbewerb angesehen werden.<sup>703</sup> Auch durch den von ihnen gegebenen Hinweis, es existiere eine inneruniversitäre Konkurrenz um die Mittel eines festgelegten Haushalts und es gebe Anreize für die Hochschulen, Leistung zu erbringen, da diese durch die Mittelzuweisung belohnt werde, läßt sich Wettbewerb nicht begründen.<sup>704</sup> Wettbewerb impliziert nicht nur das Leistungsprinzip, sondern auch die Abwesenheit von dominierender Marktmacht. In Form des Staates ist diese im Hochschulsystem jedoch nicht ab-, sondern anwesend. Nicht nur, daß der Staat einzig zahlungskräftiger (und zahlungsbefähigter) Nachfrager und damit Evaluator ist, er legt zudem auch die Evaluationskriterien fest, an denen sich dann die Hochschulen auszurichten haben.<sup>705</sup> Daß der Staat es inzwischen denen, die bei der ZVS durchgefallen sind, erlaubt, sich direkt bei den Hochschulen zu bewerben,<sup>706</sup> und im Gegenzug den Hochschulen erlaubt, 24% der Studienplätze in ZVS-Fächern durch Auswahl unter den im ZVS-Verfahren nicht Berücksichtigten, an diese Klientel zu vergeben, installiert eine Schlechtesten- und nicht Bestenauslese, die nicht ernstlich gegen diese Feststellung ins Feld geführt werden kann.<sup>707</sup> Daß dieses Auswahlrecht von den Hochschulen oft nicht genutzt wird, Auswahlverfahren nicht durchgeführt werden und die ZVS von den Hochschulen (zum Beispiel auch der Universität Hamburg) mit der Zuweisung von Bewerbern, gemäß Abiturnote auf die 24% der eigentlich von ihnen selbst zu vergebenden Studienplätze beauftragt wird, verwundert denn auch kaum. Verständlicherweise reicht für die Hochschulen der Anreiz, unter den bei der ZVS Durchgefallenen auswählen zu dürfen, nicht

---

<sup>703</sup> Zum Unterschied zwischen staatlicher Anreizsteuerung und einem Wettbewerbssystem, siehe: Monopolkommission (2000); S. 90f.; Neumann (2000); Frankfurter Allgemeine Zeitung (2001), vom 07.03.2001; Zimmerli (1998), S. 564; Erhardt (1999), S. 9; (Hödl/Zegelin (1999), S. 189; Frackmann (1989); S. 108; Riese (1989), S. 19f. Beispielhaft für die Befürworter der leistungsgebundenen Mittelzuweisung, die darin ausdrücklich einen Wettbewerb erkennen mögen, siehe Wex (1995), S. 68ff., aber auch Landfried (2000), S. 36.

<sup>704</sup> Anreizsteuerung wird häufig mit Wettbewerb gleichgesetzt, oder es wird mindestens behauptet, eine Anreizsteuerung führe zu Wettbewerb. Beispielhaft etwa Landfried (2000), S. 36.

<sup>705</sup> Vgl. Frackmann (1989), S. 108.

<sup>706</sup> Siehe Konegen-Greiner (1997), S. 12.

<sup>707</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 128; Henkel (1999), S. 22.

aus, um die Kosten und Mühen des Auswahlverfahrens einzugehen.<sup>708</sup>

Viel größere Freiheiten und Anreize, diese zu nutzen, entstünden, wenn die Länder den Hochschulen in den Fächern, in denen nur eine örtliche Zulassungsbeschränkung besteht, ein weitgehendes Auswahlrecht überlassen würden. Diese mit dem bestehenden HRG ebenso wie mit dem Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen<sup>709</sup> vereinbarte Option wird jedoch zumeist nicht ergriffen.<sup>710</sup> Nur Bayern und Baden-Württemberg haben in den vergangenen Jahren begonnen, den Hochschulen in diesen Studienfächern ein Auswahlrecht für die überwiegende Mehrheit der Plätze zu übertragen.<sup>711</sup>

Die o. g. Behauptung, es handle sich um Wettbewerb, scheidet zudem daran, daß den Anbietern und Nachfragern keine Handlungsfreiheit und Handlungsfähigkeit gegeben ist. Zwar können in einem globalisierten Haushalt Mittel relativ frei verteilt werden, doch kann dadurch keine wirkliche Handlungsfreiheit und -fähigkeit begründet werden. Selbst in einer der seit 1998 für die staatlichen Hochschulen möglichen Rechtsformen des öffentlichen und des privaten Rechts, etwa in der eines Landesbetriebs, können die Hoch-

---

<sup>708</sup> Daß die Regelung zum Auswahlrecht der Hochschulen in ZVS-Studienfächern erneut verändert werden sollen, wird weiter unten bei ‚Kräfteverhältnisse‘ angesprochen.

<sup>709</sup> Vgl. Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Juni 1999, (Hamburgisches Gesetz und Verordnungsblatt (GVBl) 2000, Nr. 22, S. 117-124.

<sup>710</sup> Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 23. Hamburg beispielsweise schreibt seinen Hochschulen vor, bei der Vergabe von Studienplätzen örtlich zulassungsbeschränkter Studiengänge die Grundsätze des Auswahlverfahrens der ZVS anzuwenden. (vgl. Gesetz zum Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Juni 1999 (Hamburgisches Gesetz und Verordnungsblatt (GVBl) 2000, Nr. 22, S. 115-124). Dem gemäß werden an der Universität Hamburg in den entsprechenden Studiengängen die Plätze nach Abzug von Sonderquoten zu 40% nach Wartezeit und zu 60% nach Abiturnote vergeben (vgl. Verordnung für die Zulassung zum Studium an der Universität Hamburg und der Technischen Universität Hamburg-Harburg (Universitäts-Zulassungsverordnung – UniZVO) vom 26. Januar 1999, (Hamburgisches Gesetz und Verordnungsblatt (GVBl) 1999, Nr. 5, S. 37-44)).

<sup>711</sup> In Baden-Württemberg dürfen die Hochschulen in den o. g. Fächern 90% der Plätze (nach Abzug der Sonderquoten) über ein von ihnen im Rahmen von bestimmten Vorgaben zu gestaltendes und durchzuführendes Auswahlverfahren vergeben. Siehe dazu: Verordnung des Wissenschaftsministeriums über die Vergabe von Studienplätzen in zulassungsbeschränkten Studiengängen durch die Hochschulen (Hochschulvergabeverordnung – HVVO) vom 13. Januar 2003 (Baden-Württembergisches Gesetzblatt (GBl). 2003, S. 63 einschließlich Berichtigung in GBl. 2003 S. 115). Siehe dazu auch die Auswertung der praktischen Anwendung an der Universität Heidelberg von Hommelhoff mit positivem Ergebnis (Hommelhoff (2003), S. 352ff.).

schulen nicht über den freien Einsatz der für die Leistungen der Hochschulen in Forschung und Lehre als zentral anzusehenden Ressource, nämlich der Wissenschaftler, entscheiden.<sup>712</sup>

Die Leistungen der Hochschulen werden belohnt, ohne daß sie berechtigt und in der Lage sind, einen entscheidenden Einfluß auf die Produktion dieser auszuüben. So läßt sich im Ergebnis festhalten, daß die Hochschulen in der staatlichen Steuerung verbleiben.<sup>713</sup> Dort, wo sie nicht mehr über detaillierte Vorgaben und Mittelzuteilung gesteuert wird, erfolgt nun eine Steuerung über Ziele, die durch Indikatoren formuliert und den Hochschulen zu erreichen aufgegeben werden.<sup>714</sup> Daß diese sich der Steuerung nicht widersetzen, findet seine Begründung in der Angewiesenheit der Hochschulen auf die staatliche Finanzaufteilung, die eben an diese Indikatoren gebunden ist.<sup>715</sup>

Selbst wenn der Behauptung, es handle sich um ein Wettbewerbssystem, kurzweilig gefolgt wird, ergibt sich alsbald die eine oder andere Kuriosität, die zur Aufgabe dieser Annahme zwingt: So wird für das Hochschulsystem Transparenz gefordert, damit sich ein Wettbewerb entwickeln kann. In einem Wettbewerbssystem liegt die Transparenz der Leistungen jedoch im Eigeninteresse der Anbieter und bedürfte keiner Verordnung. Endgültig verworfen werden soll die Behauptung, es handle sich um Wettbewerb, wenn, wie in § 5 HRG geschehen, Evaluationen und Kennzahlen verordnet werden müssen.<sup>716</sup> Denn ein Blick auf den ökonomischen Gütermarkt zeigt, daß die Befragung der Kunden auf ihre Zufriedenheit mit Produkt und Leistung eine freiwillig von den Unternehmen durchgeführte Maßnahme darstellt und ebenso keiner Verordnung bedarf.

---

In Hessen dürfen die Hochschulen in örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen 40% der Plätze nach einem eigenen Auswahlverfahren vergeben (Vgl. Wolff (2003), S. 351).

<sup>712</sup> Zum Thema Kompetenzübertragung in Personalangelegenheiten auf Landesbetriebe und andere Organisationsformen, siehe II.2.2.

<sup>713</sup> Vgl. Riese (1989), S. 19. So etwa auch Braun (2001), S. 254. Zum Thema Autonomiezuwachs, ja oder nein, vgl. Frackmann (1989), S. 106 u. 110.

<sup>714</sup> Vgl. Abraham (1994); S. 269; Schimank (1998), S. 74; Schiedermaier (1997), S. 15ff.; Püttner (1997), S. 106.

<sup>715</sup> Die Feststellung, daß es sich bei den, mit der HRG-Novelle von 1998 vorgenommenen Veränderungen, vor allem ein Steuerungswechsel und weit weniger um einen Steuerungsverzicht des Staates handelt, wird auch durch die Aussage von Schimank gestützt, wonach beim Wechsel zum Konzept des New Public Managements die staatliche Regulierung zurücktrete und eine „Intensivierung der Außensteuerung durch staatliche Instanzen und Adressaten“ zu verzeichnen sei. Siehe Schimank (2002), S. 5.

<sup>716</sup> So auch Frankfurter Institut (1993); S. 11f.

Zum Stichwort Verordnung kann auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, der die Rede vom Wettbewerb im bestehenden System als abwegig erscheinen läßt. Nicht die Evaluation findet in wettbewerblichen Unternehmen auf Grund von Verordnungen statt, sondern die Umsetzung der aus den Evaluationsergebnissen als notwendig abgeleiteten Maßnahmen. Diese werden von der Leitungsebene beschlossen und den unteren Ebenen zur Umsetzung aufgegeben. Genau diese Möglichkeit der Anordnung von Maßnahmen besteht in den Hochschulen auf Grund der oben angesprochenen Machtverteilung nicht. Deshalb bedient man sich hier interner Vereinbarungen zwischen der Universitätsleitung und den Fachbereichen. Darin werden dann Anreize gesetzt, die sicherstellen sollen, daß die notwendigen Maßnahmen tatsächlich umgesetzt werden. So ist bei Becker u. a. beispielhaft ein Fall nachzulesen, in dem das Rektorat der Universität Bochum, in einer nur als ‚Kuhhandel‘ zu beschreibenden Zielvereinbarung zwischen ihm und dem Fachbereich Erziehungswissenschaften, letzterem die Einrichtung eines PC-Raumes aus Mitteln „der Finanzautonomie“ für den Fall finanziert, daß die aus der Evaluation abgeleiteten Veränderungen im Fachbereich umgesetzt werden. Erfolgt die Umsetzung dieser Veränderungen nicht, „muß die Kreditierung zurückerstattet werden.“<sup>717</sup> Ein solches Verfahren ist in tatsächlich wettbewerblichen Unternehmen wohl weitgehend undenkbar. Vielmehr ist dort in aller Regel damit zu rechnen, daß Leistung entweder belohnt wird oder nicht und die Beseitigung von identifizierten Mängeln schlicht angeordnet wird.

Und noch eins führt zur Verwunderung: Die Tatsache nämlich, daß die Ergebnisse der nicht verordneten Evaluationen auf den Güter- und Dienstleistungsmärkten über verschiedenste Wege einen Einfluß auf den Produktionsprozeß sowie die Produkt- und Preisgestaltung ausüben. Doch kommt in den Unternehmen dieses Bereiches niemand auf die scheinbar patente Idee, den Güterpreis direkt an die Ergebnisse der Kundenbefragung oder der ermittelten Produktionszahlen zu koppeln. So ist anzunehmen, daß die Motivation zur Durchführung und Verwendung der Evaluationen in der Marktwirtschaft in einer grundsätzlich anderen Rationalität ihren Ursprung findet als der im Hochschulsektor gültigen. Um welche es sich dabei handelt, soll in den folgenden Abschnitten gezeigt werden.

Zuvor sollen neben einer kurzen Zusammenfassung dieses Abschnitts drei Anmerkungen vorgenommen werden:

1. Es soll mit der negativen Gesamtbewertung des soeben diskutierten Steuerungsmechanismus nicht gelegnet werden, daß es in einigen Bundesländern wie beispielsweise Baden-Württemberg, Niedersachsen und Hamburg durchaus Bestrebungen und teils schon umgesetzte Maßnahmen gibt, die den durch die Novellierung HRG 1998 und 2002

---

<sup>717</sup> Vgl. Becker-Richter u. a. (2002), S. 62ff.

entstandenen Freiraum insbesondere in den Bereichen Personal, Organisation und Hochschulzulassung bis an seine Grenzen ausnutzen, womit tatsächlich ein partieller Steuerungsverzicht stattfindet und in vielen Fällen beträchtliche Freiräume für die Hochschulen entstehen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die oben schon zitierte neue Vergabeverordnung für Studienplätze in Baden-Württemberg ebenso wie die Umwandlung einiger Hochschulen in Niedersachsen zu Landesbetrieben inkl. Übertragung der Liegenschaften wie auch die u. a. in Hamburg erfolgte Übertragung des Berufsrechts auf den Präsidenten der Universität.

2. Es ist aber zum einen ganz deutlich darauf hinzuweisen, daß solche Maßnahmen nur sehr vereinzelt eingeleitet werden, und zum anderen ist zu betonen, daß auch in diesen Fällen nicht von Wettbewerb gesprochen werden kann. Denn auch für die o. g. Bundesländer gelten die weiter oben geschilderten bundeseinheitlichen Vorgaben des HRG und teilweise der KMK zu Besoldung, Berufung, Gruppenuniversität, Hochschulzugang, Kapazitätsberechnung und Studiengebühren, die einen freien Mitteleinsatz und eine freie Leistungsgestaltung verhindern. Und auch in diesen Bundesländern erfolgt eine Bewertung der Leistung nach ebenso staatlich ersonnenen Maßstäben wie die Zuteilung der staatlichen Mittel.

3. Bei allen Argumenten gegen den Pseudowettbewerb ist den Hochschulen übereinstimmend mit Teichler und anderen der Rat zu geben, aktiv an der individuellen Ausgestaltung dieses Steuerungswechsels mitzuwirken und die sich durch den partiellen Steuerungsverzicht ergebenden Freiräume positiv zu nutzen, um durch dieses Engagement eine „komplexitätsorientierte Evaluations-Kultur“ gegenüber einer „reduktionistische[n] Indikatorenkultur“ durchzusetzen.<sup>718</sup>

Abschließend sind die Erkenntnisse dieses Abschnittes zum bestehenden Wettbewerb im Hochschulsystem als Antwort auf die Frage nach diesem und dessen Bewertung folgendermaßen zusammenzufassen: Die Tatsache, daß das Hochschulsystem ohne preisbewertete Güter auskommt, ist ebenso wenig ein Indiz dafür, daß kein Wettbewerb auszumachen ist, wie die Tatsache, daß den Universitäten ein gewisser Anreiz geboten wird, bestimmte Kennzahlen zu maximieren, keine hinreichende Bedingung für ein Wettbewerbssystem – gar ein ökonomisches – darstellt. So wird derzeit durch die staatliche Hochschulpolitik Wettbewerb, der kein solcher ist, in das Hochschulsystem implementiert, ohne die Voraussetzungen für einen wirklichen Wettbewerb zu schaffen. Die Folgen dieser Verwirrung deklariert ein Teil der Teilnehmer der publizierten öffentlichen Debatte als die Folgen des ‚Steuerungsprinzips Wettbewerb‘, ohne aber dieses Prinzip tatsäch-

lich untersucht zu haben, weil ein solches nämlich eben derzeit nicht vorhanden ist. Eine sinnvolle Debatte über die Tauglichkeit des Wettbewerbs als Instrument der Hochschulreform wird damit nahezu unmöglich.

Als Anknüpfungspunkte für einen möglichen durch politisches Entscheiden herbeizuführenden ökonomischen Wettbewerb ergeben sich neben einem funktionierenden ökonomischen Wettbewerbsmechanismus um die Drittmittel für die Forschung ein potentiell funktionsfähiger, aber im Großteil durch staatliche Regulierung blockierter ökonomischer Wettbewerb um Wissenschaftler. Zudem ist bei der Untersuchung der potentiellen Folgen einer umfassenden Wettbewerbsökonomisierung im Hochschulsystem insbesondere deren Wirkung auf einen derzeit beeinträchtigten, aber dennoch funktionierenden wissenschaftlichen Wettbewerb um Reputation zu berücksichtigen. Außerdem hat dieser Abschnitt unter Rückgriff auf die Darstellung zur staatlichen Steuerung (I.2.2.2.) gezeigt, daß die strukturellen Verhältnisse im Hochschulsystem nicht auf die Entstehung und Förderung von Wettbewerb ausgerichtet sind.

---

<sup>718</sup> Vgl. Teichler (1998), S. 31.

## **II.2. Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs durch politisches Entscheiden**

Die Verfechter der Forderung ‚Mehr Markt im Bildungsbereich‘ gehen implizit davon aus, daß das Prinzip des ökonomischen Wettbewerbs sowohl mehr Effizienz in Verwaltung und Organisation gewährleistet als auch zu einer optimalen Allokation der Mittel führt.<sup>719</sup> Daß neben der Allokationsfunktion auch andere Wirkungskanäle des Wettbewerbs vor allem im Hinblick auf die zu erreichenden Aufgaben und Ziele Erwähnung verdienen, bleibt weitgehend unbeachtet. In diesem Zusammenhang hat auch die Darstellung zur staatlichen Anreizsteuerung (Pseudowettbewerb) ergeben, daß offensichtlich divergierende Vorstellungen darüber, was als Wettbewerb anzusehen ist und welche Funktionen dieser erfüllt, in der öffentlichen Debatte festzustellen sind. Nicht zuletzt darin kann eine der Ursachen für die ausgemachte diffuse Begriffsverwendung des Wettbewerbsbegriffs und der Folgenbewertung in der publizierten öffentlichen Debatte gesehen werden. Diese Konfusion für die vorliegende Untersuchung zu vermeiden, ist Aufgabe der nächsten beiden Unterabschnitte.

Zuvorderst geht es darum, die Voraussetzungen und Funktionen von ökonomischem Wettbewerb im allgemeinen zu skizzieren und zudem aufzuzeigen, wann diese Funktionen auf Grund eines Markt- oder Wettbewerbsversagens nicht erfüllt werden (I.2.1.). Bezogen auf diese Erkenntnisse werden die zu einer Initiierung von ökonomischem Wettbewerb im Hochschulsystem nötigen, durch politisches Entscheiden herbeizuführenden Rahmenbedingungen aufgezeigt (I.2.2.).

### **II.2.1. Voraussetzungen, Funktionen und Grenzen von ökonomischem Wettbewerb**

Zu den schon einleitend genannten Prozeß- und Strukturmerkmalen ökonomischen Wettbewerbs zählt in der volkswirtschaftlichen Wettbewerbstheorie vor allem die Existenz eines Marktes, auf dem mindestens zwei Anbieter bzw. Nachfrager um ein gemeinsames Marktobjekt konkurrieren, sowie rivalisierendes (antagonistisches) Verhalten der Anbieter und Nachfrager um ein bestimmtes Ziel, dessen bessere Verwirklichung durch ein Marktsubjekt zu Lasten der Zielerreichung der anderen Marktsubjekte auf der gleichen Marktseite geht. Die Koordination der Nachfrage- und Angebotspläne erfolgt durch freie Preisbildung.<sup>720</sup>

Doch ein durch solche Eigenschaften gekennzeichneter Wettbewerb verlangt bestimmte

---

<sup>719</sup> Vgl. z. B. Küpper (2000), Pfaff (1985), S. 241; van Lith (1998b); van Lith (1985); Stihl (1997); Kreklau (1997), Schuller (2000).

<sup>720</sup> Vgl. Olten (1998), S. 13ff.

Voraussetzungen. Zu den nötigen äußeren Bedingungen sind vor allem eine Reihe rechtlich gesicherter Freiheiten und Rechte zu zählen. Neben den Eigentums- und Verfügungsrechten über Güter und Dienstleistungen zählen die Gewerbe-, die Investitions-, die Vertrags- und die Konsumfreiheit zu den essentiellen Bedingungen. Schließlich ist es die Wettbewerbsfreiheit, die den Wettbewerb vor Beschränkungen schützt und ihn dadurch erst möglich macht. Diese äußeren Bedingungen sind sowohl für die Nachfragerseite als auch für die Anbieterseite gleichermaßen von Relevanz.<sup>721</sup>

Als notwendige Bedingungen für das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage formuliert die Wettbewerbstheorie zudem marktseitenspezifische Bedingungen, die jeweils einen Anbieter- und einen Nachfragerwettbewerb ermöglichen sollen.<sup>722</sup> Die Anbieter müssen auf transparenten Märkten ihre Chance erkennen können, frei in ihren Entscheidungen sein, flexibel auf Nachfrage- und Konkurrentenverhalten reagieren können, über technische, ökonomische und kreative Ressourcen verfügen und letztlich bereit sein, in den ökonomischen Konkurrenzkampf um den Erfolg einzusteigen, um ihr Gewinnmaximum zu erreichen. Für die Nachfrager gilt ähnliches. Auch sie müssen sich auf transparenten Märkten informieren können und wollen weitgehend frei in den Entscheidungen sein, flexibel auf Wettbewerbsaktionen reagieren, über die nötigen Ressourcen verfügen und schließlich ihren Nutzen zu erhöhen gewillt sein.<sup>723</sup> Was sich demnach für beide Seiten als notwendig erweist, ist das Vorhandensein von Handlungsfreiheit, Handlungsfähigkeit, Transparenz und Wille.<sup>724</sup> Im folgenden Unterabschnitt ist auf diese Anforderungen zurückzukommen. Sind all diese genannten Voraussetzungen erfüllt, ist – so kein Wettbewerbs- und/oder Marktversagen vorliegt – der durch die oben aufgeführten Prozeß – und Strukturmerkmale gekennzeichnete ökonomische Wettbewerb zu erwarten. Unter den Funktionen des Wettbewerbs sind die Wirkungen zu verstehen, die von diesem ausgehen und das Verhalten der Marktsubjekte, die Marktprozesse und die Marktergebnisse verändern. Sind diese Veränderungen mit Blick auf die wirtschaftlichen Primärziele positiv, so kann von funktionsfähigem oder wirksamem Wettbewerb gesprochen werden.<sup>725</sup> In der Regel werden dem Wettbewerb fünf Funktionen zugeschrieben.<sup>726</sup> 1. Die

---

<sup>721</sup> Vgl. Olten (1998), S. 13ff.

<sup>722</sup> Vgl. Cox/Jens/Markert (1981), S. 3ff.

<sup>723</sup> Vgl. Cox/Jens/Markert (1981), S. 6.

<sup>724</sup> Vgl. Kielmannsegg (1985), S. 190.

<sup>725</sup> Vgl. Aberle (1992), S. 15ff. u. 29ff.; Cox/Jens/Markert (1981), S. 103ff.

<sup>726</sup> Die Darstellung der Funktionen orientiert sich an der Aufstellung von Olten (1998), S. 44ff. Darin stellt dieser die neueste Literatur und Positionen dar. Bei den in dieser Arbeit erläuterten Funktionen und den damit verbundenen Erwartungen handelt es sich um die von Olten als Konsens ausgemachten Wirkungen und ihren Erwartungen.

Freiheitsfunktion 2. Die Kontrollfunktion 3. Die Allokations- und Anpassungsfunktion. 4. Die Anreiz- und Auslesefunktion. 5. Die Distributionsfunktion. Letztere soll hier nicht zum Thema gemacht werden, denn sie bezieht sich auf die funktionale Einkommensverteilung bei der Entlohnung der Produktionsfaktoren, die für den Fall des Bildungsmarktes nicht relevant ist.

1. Die Freiheitsfunktion: Sie ist auf doppelte Weise zu verstehen. Einmal wird erwartet, daß der funktionsfähige Wettbewerb den Marktteilnehmern die Menge der wählbaren Alternativen auf der anderen Marktseite erweitert. Zum anderen eröffnet der Wettbewerb die Möglichkeit zu kreativem Handeln. 2. Die Kontrollfunktion meint das zweifache Kontrollverfahren im ökonomischen Wettbewerb: Zum einen der Interessenkonflikt zwischen Nachfragern und Anbietern und der Konkurrenzkampf unter den Anbietern und Nachfragern. Wer auf dem Wettbewerbsmarkt erfolgreich sein will, muß sich an der Leistungsfähigkeit seiner Wettbewerber orientieren und sich an ihnen messen lassen, gleichzeitig muß er sich an den Interessen der Marktgegenseite ausrichten.<sup>727</sup> Jeder Marktteilnehmer ist gleichzeitig Kontrolleur und Kontrollierter. 3. Die Allokations- und Anpassungsfunktion: Unter der Voraussetzung eines funktionsfähigen Preissystems, welches Knappheitsgrade präzise anzeigt und die nötigen Informationen bereitstellt, so die Feststellung, sorgt der Wettbewerb dafür, daß sich die Produktion dem Bedarf anpaßt und langfristig nur die Waren und Dienstleistungen produziert werden, die der Marktnachfrage entsprechen (Anpassungsfunktion).<sup>728</sup> Die Allokationsfunktion ist mit der Anpassungsfunktion verknüpft. Ein funktionierender Wettbewerb sorgt dafür, daß die Produktionsfaktoren in der Kombination eingesetzt werden, mit der ein Maximum an Produktivität möglich wird und die Produktionsfaktoren in die Einsatzbereiche gelenkt werden, in denen sie entsprechend der Güternachfrage am dringendsten benötigt werden.<sup>729</sup> 4. Die Anreiz- und Auslesefunktion: Aus der oben gegebenen Definition des ökonomischen Wettbewerbs ergibt sich bereits, daß dieser die rivalisierenden Marktteilnehmer einer Marktseite zu wirtschaftlicher Leistung anhält. Denn von der anderen Marktseite werden unter der Voraussetzung ökonomisch rationalen Handelns<sup>730</sup> diejenigen bevorzugt, die höhere Leistungen erbringen können (Anreizfunktion). Eine Auslese wird im ökonomischen Wettbewerbsprozeß ausschließlich nach der wirtschaftlichen

---

<sup>727</sup> Aberle (1992), S. 26.

<sup>728</sup> Weiterhin sorgt der Wettbewerb vieler Anbieter und Nachfrager für einen beschleunigten Anpassungsprozeß im Vergleich zu einem bilateralen Monopol.

<sup>729</sup> Der Zustand, in dem mit minimalen Kosten maximaler Output hinsichtlich Qualität und Quantität produziert wird, heißt Minimalkostenkombination.

<sup>730</sup> Von einem solchen wird in der Volkswirtschaftslehre in nahezu allen Modellen ausgegangen.

Leistungsfähigkeit getroffen. Marktteilnehmer, die den Leistungsstand nicht erfüllen, werden automatisch durch Nachfragemangel aus dem Markt gedrängt. In diesem letztgenannten Kontext wird ökonomischer Wettbewerb auch als ein dynamischer Prozeß von Vorstoß und Verfolgung verstanden.<sup>731</sup> Durch eine Innovation wird ein Vorstoß erzielt, der mit einem Vorsprungsgewinn verbunden ist. Von der Reaktion der Konkurrenz hängt ab, ob der Vorsprungsgewinn abgebaut wird (Imitation durch die Mitbewerber), ein Monopol entsteht (keine Reaktion der Konkurrenz) oder entfällt (eine andere Innovation erfolgt).<sup>732</sup>

Mit den hier dargestellten vier Funktionen von ökonomischem Wettbewerb wurde ein Idealbild gezeichnet. Die Realität weist denn auch vielfältige Systeme und Güter auf, bei denen grundsätzlich die oben genannten Voraussetzungen gegeben sind, die aber dennoch nicht wettbewerbsökonomisch organisiert sind oder deren Güter nicht auf wettbewerbsökonomischen Märkten gehandelt werden. Dafür gibt es zwei Begründungen:

Zum einen kann es auf Grund von verschiedenen Faktoren zu Wettbewerbs- oder Marktversagen kommen, welches eine Produktion und Verteilung über andere Mechanismen als Markt und Wettbewerb nötig macht.<sup>733</sup> Es sei hier nur eine kleine Übersicht über diese Fälle gegeben, da im Laufe der weiteren Untersuchung im Bedarfsfall auf die jeweiligen Phänomene gesondert eingegangen wird: Im Fall der öffentlichen Güter ist ein Versagen des Ausschlußprinzips zu verzeichnen, im Fall der externen Effekte liegt auf Grund deren extern verursachter Kosten oder des zusätzlichen Nutzens ein Versagen des Äquivalenzprinzips vor, im Fall der natürlichen Monopole versagt das Ausleseprinzip.<sup>734</sup>

In solchen Fällen kann der Wettbewerb die oben genannten Funktionen nicht erfüllen, es sei denn, die Defekte lassen sich durch staatliche Ordnungspolitik oder staatliche Finanzierungsbeteiligung beheben. Dies ist zumindest im Fall der externen Effekte häufig möglich.<sup>735</sup>

Zum anderen gibt es Fälle, in denen Wettbewerb und Markt zwar funktionieren, aber zu politisch unerwünschten Ergebnissen führen. So kann beispielsweise die Allokationswirkung des Wettbewerbs zu Verlagerungen von Produktionsfaktoren führen, die politisch nicht gewünscht sind. Und auch die Auslesefunktion kann beispielsweise zu Standort-schließungen führen, deren Wirkung nicht den politischen Präferenzen entspricht. Auch in solchen Fällen werden die betreffenden Güter dem Markt- und Wettbewerbsmecha-

---

<sup>731</sup> Vgl. Cox/Jens/Markert, S. 133.

<sup>732</sup> Vgl. Cox/Jens/Markert, S. 132 und Olten (1998), S. 110.

<sup>733</sup> Vgl. Aberle (1992), S. 67.

<sup>734</sup> Vgl. Olten (1998), S. 73.

<sup>735</sup> Vgl. Laux (1984), S. 8.

nismus entzogen und wird ihre Produktion und Verteilung anderweitig organisiert, oder es wird versucht, durch staatliche Ordnungspolitik und/oder staatliche Finanzierung die Effekte zu lindern. Allerdings sei hier besonders darauf hingewiesen, daß in diesen letztgenannten Fällen der vollkommene Marktentzug oder der staatliche Eingriff nicht durch ein Markt- oder Wettbewerbsversagen begründet werden kann. Markt und Wettbewerb haben ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten, die durchaus politischen Zielen zuwiderlaufen können. Der Markt kennt diese Ziele nicht. Freilich kann es daher auch ohne ein Versagen angebracht sein, die jeweilige Güterproduktion dem Markt und Wettbewerb zu entziehen oder staatlicherseits durch Regelungen oder Finanzierung einzugreifen.

Von zentraler Bedeutung für die Untersuchung wird folgende Feststellung sein: Die Bereitstellung und Verteilung über den Markt meint die Finanzierung der Produktion und Organisation der Verteilung durch die Privatsubjekte und die Abwesenheit des Staates. In diesem Fall wird vom vollkommenen Markt gesprochen.<sup>736</sup> Ein Marktversagen oder ein bewußter Entzug der Güter von diesem vollkommenen Markt der privaten Finanzierung und Verteilung mit der Folge einer staatlichen Finanzierung oder wenigstens staatlichen Organisation muß jedoch nicht die Abwesenheit von ökonomischem Wettbewerb bedeuten. Durch die Beteiligung des Staates kann das Defizit des vollkommenen Marktes gelindert werden und damit eine Organisation der Güterproduktion und Güterverteilung dennoch wettbewerbsökonomisch auf staatlich finanzierten „Quasi-Märkten“<sup>737</sup> oder staatlich organisierten Märkten bei gleichwohl privater Finanzierung erfolgen.<sup>738</sup>

In Anlehnung an die in diesem Abschnitt behandelten allgemeinen Voraussetzungen für ökonomischen Wettbewerb werden nachfolgend die nötigen Rahmenbedingungen zu einer möglichen Initiierung auch im Hochschulsektor formuliert. Die Analyse seiner Wirkungen prägt dann den übrigen Teil der Arbeit.

---

<sup>736</sup> Vgl. Aberle (1992), S. 27f. u. 46f.

<sup>737</sup> Olten (1998), S. 75.

<sup>738</sup> Bekannt sind die Fälle, in denen der Staat öffentliche Güter entweder selbst finanziert und produziert oder selbst finanziert und privat produzieren läßt. Unter den Stichworten Coase-Theorem und Clark-Groves-Mechanismus (vgl. dazu Laux (1984) und Varian (1998)) werden in der Volkswirtschaftslehre aber auch Mechanismen diskutiert, die eine private Finanzierung und Bereitstellung von öffentlichen Gütern bei besonders entwickelter Organisation durch den Staat durchaus möglich machen (so auch Trischler (2002), S. 12). In diesen Fällen wird das Versagen des Marktes weniger dadurch gelindert, daß der Staat als Finanzier auftritt, als dadurch, daß er in die Organisation regelnd eingreift. Ökonomischer Wettbewerb kann bei beiden Versuchen, das Marktversagen zu heilen, ermöglicht werden.

## II.2.2. Notwendige politische Entscheidungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem

Neben rechtlichen Grundvoraussetzungen, so wurde oben gezeigt, ist für die Marktakteure vor allen Dingen das Quartett der Bedingungen Handlungsfreiheit, Handlungsfähigkeit, Transparenz und Wille unabdingbar, um in einem ökonomischen Wettbewerb konkurrieren zu können. Dieses ‚Miteinanderkonkurrieren‘ besitzt keinen Wert an sich. In ökonomischer Hinsicht ist Wettbewerb der Mechanismus, der durch die Freiheits-, Kontroll-, Allokations- und Anpassungs-, Anreiz- und Auslese- sowie Verteilungsfunktion die effiziente Produktion und Verteilung der Güter sicherstellt und damit den größtmöglichen materiellen Wohlstand aller garantieren soll.

Übertragen auf das Hochschulsystem stellt sich die Frage, inwieweit der ökonomische Wettbewerb als Selbststeuerungsmechanismus dazu beitragen kann, die Fähigkeiten des Systems zur Wahrnehmung der Aufgaben und zur Erfüllung der gewünschten Leistungen zu verstärken.<sup>739</sup> Diese Frage, so die Annahme dieser Arbeit, läßt sich freilich nur beantworten, wenn die Rahmenbedingungen gegeben sind, welche die Entfaltung dieses Steuerungsmechanismus ermöglichen. Und auch diese sollen hier, in Anlehnung an die o. g. allgemeinen Voraussetzungen des ökonomischen Wettbewerbs, für die Hochschulbildung spezifiziert werden.

So soll von der Annahme ausgegangen werden, daß für eine ökonomische Wettbewerbsordnung im Hochschulsektor die Freiheit und die Fähigkeit einer jeden Hochschule, anders sein zu können und zu wollen als andere und dafür von den Nachfragern in wirtschaftlicher Hinsicht bestraft oder belohnt werden zu können und zu wollen, konstitutiv sind.<sup>740</sup> Ziel ist es dabei, die zur Erfüllung dieser Annahme notwendigen politischen Entscheidungen herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich bei den als ‚Notwendigkeiten‘ deklarierten Aspekten ausdrücklich nicht um Forderungen im Sinne eines normativ geforderten ökonomischen Wettbewerbssystems. Vielmehr handelt es sich um jeweils zu begründende Forderungen im Sinne von zu erfüllenden Modellannahmen, die potentiell realisierbar und im Rahmen des verfassungsrechtlich Möglichen liegen, um ein ökonomisches Wettbewerbssystem modellhaft zu konstruieren, mit dem Ziel, dieses im folgenden (II.3. –II.5.) auf wahrscheinliche Entwicklungen hin zu untersuchen.

Derzeit, so soll gemäß der Darstellungen in I.2.2.2. festgestellt werden, ist den Hochschulen weder die Freiheit gegeben, die Art, Menge, Qualität und Produktionsverfahren ihrer

---

<sup>739</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985), S. 7.

<sup>740</sup> Vgl. Kielmansegg (1984), S. 189.

Dienstleistungen selbst zu bestimmen, noch ist sie organisatorisch, personell und finanziell fähig, auf Marktsignale flexibel zu reagieren, noch gibt es Nachfrager, um die sie werben können, die durch individuelle Entscheidungen Leistungen belohnen oder bestrafen und damit einen Anreiz für die Hochschulen liefern, sich dem Wettbewerb auszusetzen. Damit läßt sich festhalten, daß alle oben genannten Funktionen vom Wettbewerb nicht erfüllt werden können.

Werden die für die Initiierung von ökonomischem Wettbewerb notwendigen Freiheiten und Fähigkeiten für Nachfrager und Anbieter mit den oben dargestellten Strukturen im Hochschulsystem verglichen, wird angesichts des Gegensatzpaares von staatlicher Steuerung einerseits und Handlungsfreiheit und Fähigkeit im Wettbewerb andererseits die Notwendigkeit grundsätzlicher Veränderungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs deutlich. Im folgenden werden ausgehend vom neu zu gestaltenden Verhältnis von Staat und Hochschule die notwendigen Bedingungen für die Bereiche Organisation, Personal, Finanzen und Studium erläutert. Vorher ist es angezeigt, einige Begrifflichkeiten und den verfassungsrechtlichen Rahmen, in dem sich diese möglichen Veränderungen bewegen, zu erörtern. Dabei geht es an dieser Stelle noch nicht um eine Bewertung oder gar um eine Folgenabschätzung der zu thematisierenden Maßnahmen. Es wird der Versuch unternommen, die nötigen Bedingungen, die einen ökonomischen Wettbewerb durch politisches Entscheiden zu initiieren in der Lage sind, aufzuzeigen. Ob, und wenn ja, welcher Einschränkungen oder staatlicher Ergänzungen ein in der hier skizzierten Weise angenommener vollkommener Markt/Wettbewerb auf Grund bestimmter Güter- und Markteigenschaften bedarf, wird bei der Untersuchung des Wettbewerbs in den Bereichen Forschung, Personal und Studenten (II.3-5) analysiert.

**Autonomie, Wissenschaftsfreiheit und Mitbestimmung:** Die Diskussion zum Wettbewerb der Hochschulen wird begleitet von einem Disput, der sich an den Begriffen Autonomie, Wissenschaftsfreiheit, Selbstverwaltung und Mitbestimmung festmacht.<sup>741</sup> Wird von den Befürwortern des ökonomischen Wettbewerbs die Veränderung der Rechtsstellung in Richtung privatrechtlicher oder öffentlich-rechtlicher Organisationsformen mit dem Ziel gefordert, die Hochschulen der direkten Steuerung durch den Staat zu entziehen und einen großen Teil der Verantwortung etwa auf einen Aufsichts- oder Hochschulrat zu übertragen, in dem neben universitären auch gesellschaftliche Interessen vertreten werden,<sup>742</sup> so trifft sie sowohl bei konservativen Kräften der Professorenschaft wie auch bei

---

<sup>741</sup> Beispielhaft dazu Schmoll (2000).

<sup>742</sup> Zu solchen Maßnahmen in Niedersachsen, siehe Ipsen (2000), Ipsen (2001) und Schmoll (2000).

den Studentengruppen und den Gewerkschaft auf harsche Kritik.<sup>743</sup> Fordern die einen Autonomie, um die Hochschulen frei von staatlicher Steuerung als „Unternehmen“<sup>744</sup> im ökonomischen Wettbewerb führen zu können, so fordert eine eigentümliche Koalition aus den beiden letztgenannten Gruppen der Professoren und Studenten, durch eine Verbindung von Wissenschaftsfreiheit und Autonomie, unter Berufung auf Artikel 5 Abs. III GG sowie auf Humboldt'sche Ideale eine institutionelle Autonomie der Hochschule, die frei von staatlichen Einflüssen in Selbstbestimmung ihre Ziele festlegt und verfolgt.<sup>745</sup> Offensichtlich liegt ein unterschiedliches Verständnis von Hochschulautonomie und Wissenschaftsfreiheit sowie deren verfassungsrechtlicher Verankerung vor.<sup>746</sup>

Wird dann zudem noch von den Wettbewerbsprotagonisten unter dem Schlagwort der ‚starken Hochschulleitung‘ eine Einschränkung der Mitbestimmungsrechte und der Zuständigkeiten der Kollegialorgane gefordert,<sup>747</sup> schlägt ihnen erneut das Entsetzen obiger hochschulinterner Gruppen entgegen.<sup>748</sup> Diese verweisen dann auf die Mitbestimmungsregelungen in § 37 HRG und lassen sich selbst durch den Hinweis, dieser Paragraph könne wie das gesamte HRG abgeschafft oder reduziert werden, nicht aus der Ruhe bringen. Dann nämlich verweisen sie wiederum auf die Wissenschaftsfreiheit aus Artikel

---

<sup>743</sup> So etwa: Wolf (1997), S. 417; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a), Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997b), aber auch Schmoll (2000). Schiedermaier (1998), S. 235 scheint nicht grundsätzlich Hochschulräte abzulehnen, doch hält er sie auf jeden Fall dann für einen Angriff auf die Autonomie der Hochschule, wenn außeruniversitäre Kräfte in ihm vertreten sind.

<sup>744</sup> Daxner (1999), S. 154. Zum Thema Hochschule als Unternehmen und zum voreiligen Schluß der Wettbewerbsgegner, es müßte sich zwangsläufig um profitmaximierende Unternehmungen handeln, siehe VDI-Nachrichten (2002) und Zimmerli/Kopp (2000), S. 119.

<sup>745</sup> Vgl. etwa Wolf (1997), Geis (2003), S. 242ff. und Deutscher Hochschulverband (1999a). Zur Darstellung dieser Sichtweise auch Daxner (1999), S. 147.

<sup>746</sup> Die neueste Darstellung der konträren Positionen und Argumente hat Tomerius vorgelegt. Tomerius, Carolyn (1998): Die Hochschulautonomie und ihre Einschränkungen beim Zusammenwirken von Land und Hochschule, Heidelberg. Die Ursprünge der bis heute geführten Diskussion um die Hochschulautonomie und die Aussagen des Artikels 5 Abs. III GG gehen zurück auf die höchst konträren Sichtweisen von Roellke (Roellke, Gerd (1969): Wissenschaftsfreiheit als institutionelle Garantie, in: Juristenzeitung 1969, S. 726ff.) einerseits und Köttgen (Köttgen, Arnold (1959): Das Grundrecht der Deutschen Universität, Göttingen).

<sup>747</sup> So z. B. Ursprung (1994), S. 211; Klein (1996), S. 241; Wissenschaftsrat (1993), S. 24; Ursprung (1999), S. 33; Kultusministerkonferenz (1996c), S. 3; Ewers (1994), S. 25; Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996).

<sup>748</sup> Siehe Barbaro/Schüle (2000); Schmoll (2000).

5 Abs. III GG und die Entscheidung des BVerfG zur Mitbestimmung der Gruppen in den Hochschulen vom März 1973.<sup>749</sup>

Zwar soll hier weder eine wissenschaftshistorische noch eine wissenschaftstheoretische noch eine verfassungstheoretische Analyse der Begriffe und des Artikels 5 Abs. III GG vorgenommen werden,<sup>750</sup> wohl aber soll hier kurz versucht werden, die Verwirrungen aufzuklären und die rechtlichen Grundlagen zu beleuchten. Schließlich bauen die im folgenden darzustellenden Rahmenbedingungen auf den rechtlichen Möglichkeiten auf.

Im Grundsatz meinen Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie nicht das gleiche.<sup>751</sup> Die Wissenschaftsfreiheit des Artikels 5 Abs. III GG gewährt in erster Linie einem jeden, der wissenschaftlich tätig ist, ein individuelles Freiheitsrecht.<sup>752</sup> Aus historischer Perspektive und im Kontext des oben dargestellten Humboldt'schen Ideals war Wissenschaftsfreiheit gedacht als individuelle Freiheit, innerhalb der staatlichen Funktionsbestimmung nach freiem Ermessen Gegenstände zum Inhalt der wissenschaftlichen Tätigkeit zu machen, und wurde gerechtfertigt aus der Idee, „daß der Staat selbst Träger des Reformanspruchs nach freier Gesinnung anstelle des Strebens nach realem Nutzen sei.“<sup>753</sup> Wissenschaftsfreiheit bezog sich nach Humboldt'schem Verständnis nicht auf die Selbstverwaltung der „äußeren Formen und Mittel“<sup>754</sup> der Hochschulen (gerade diese Aufgaben, inklusive der Auswahl und Berufung von Professoren, sollte der Staat übernehmen)<sup>755</sup> und wurde, verstanden als die freie Wahl der Fragestellungen der Hochschulen innerhalb des „Dienstes am Staat“,<sup>756</sup> mit der gleichzeitigen Staatlichkeit des Bildungswesens nur solange für vereinbar gehalten, wie der Staat sich in dem oben genannten Sinne verstand.<sup>757</sup> Das Maß an Freiheit, welches den Hochschulen und insbesondere

---

<sup>749</sup> BVerfGE 35, S. 79.

<sup>750</sup> Eine solche findet sich bei Asche (1975). Deren Aktualität gilt, obwohl die Schrift fast 30 Jahre alt ist und vor dem HRG von 1976 verfaßt wurde. An diese Schrift lehnt sich auch die nachfolgende Darstellung an.

<sup>751</sup> Vgl. Daxner (1999), S. 148.

<sup>752</sup> Vgl. Limbach (2001), S. 23.

<sup>753</sup> Asche (1975), S. 110. Auch hier wird insbesondere klar, welche bedeutende Rolle dem Verständnis des Staates als Kulturstaat im Gefüge der humboldt'schen Ideen zukommt.

<sup>754</sup> Schelsky (1963), S. 154.

<sup>755</sup> Oben (I.1.1) wurde bereits Humboldts Abneigung gegen die Selbstverwaltung beschrieben. Zudem sei in diesem Kontext darauf verwiesen, daß auch das BVerfG 1973 feststellte, daß die um 1810 in Berlin gegründeten Universität keine echte Selbstverwaltung hatte ; Vgl. BVerfGE 35, S. 118.

<sup>756</sup> Asche (1975), S. 110.

<sup>757</sup> Vgl. Asche (1975), S. 67.

ihren Mitgliedern zugestanden wurde, so kann festgestellt werden, war also gekoppelt an das Selbstverständnis des Staates sowie an das Verständnis und die Funktion von Wissenschaft, bezog sich nur auf die Inhalte der Wissenschaft innerhalb einer bestimmten Funktionszuweisung und war vor allem als individuelles Recht der Professoren gemeint. Im Verlauf der letzten 200 Jahre wurde die individuelle Wissenschaftsfreiheit dann zusehends zu einer institutionellen Wissenschaftsfreiheit ausgeweitet und als Hochschulautonomie deklariert, die der Annahme folgt, „daß sich der wissenschaftliche Fortschritt frei von staatlichen Inhalts- und Zielbestimmungen aus seinen forschungsimmanenten Bedingungen heraus entfaltet und von jeglicher Instrumentalisierung für außerwissenschaftliche Zwecke freigehalten werden sollte.“<sup>758</sup> Schließlich findet diese Ausweitung ihren Höhepunkt in der von einigen Autoren vorgenommenen Interpretation des „Mitbestimmungs-Urteils“ des Bundesverfassungsgerichts, nach der aus Artikel 5 Abs. III GG in Übereinstimmung mit dem Gericht, nicht nur eine individuelle Freiheitsgarantie abzuleiten sei, sondern auch eine institutionelle Garantie der Hochschulen und ihrer Autonomie bzw. der bestehenden Selbstverwaltung der Hochschulen.<sup>759</sup>

Dem Versuch, aus der Garantie der individuellen Wissenschaftsfreiheit in Artikel 5 Abs. III GG gleichzeitig eine Garantieerklärung von Hochschulautonomie im Sinne einer bestimmten (rein hochschulinternen) Organisation der Hochschuleltselbstverwaltung bezogen auf die Ziele, die Ausrichtung und die Gegenstände der Wissenschaft abzuleiten,<sup>760</sup> soll hier aber aus mindestens drei Gründen widersprochen werden: Erstens ist eine solche Interpretation der Wissenschaftsfreiheit aus Artikel 5 Abs. III wissenschaftshistorisch nicht zu begründen und wie oben gezeigt mit dem Humboldt'schen Universitätsideal nicht zu vereinbaren.<sup>761</sup> Zweitens wäre eine so verstandene Hochschulautonomie aller-

---

<sup>758</sup> Asche (1975), S. 153.

<sup>759</sup> Siehe BverfGE 35, S. 79. Die Interpretation des BVerfG-Urteils ist strittig. Hödl/Zegelin und Tomerius sehen in dem Urteil keine institutionelle Ausweitung der Wissenschaftsfreiheit auf die Hochschule; vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 216 und Tomerius (1998), S. 82f. Kersten, Reich, Hoffacker und Limbach sehen in dem Urteil gleichwohl eine solche Ausweitung, wobei Limbach in ihren Ausführungen entgegen ihrer generellen Zustimmung zu dem Urteil, in diesem Punkt ihre Kritik mit den Worten „kühnen Schritt“ unterschwellig zum Ausdruck bringt; vgl. Kersten (1999), S. 1704f.; Reich (1999), S. 449; Hoffacker (2000), S. 49 sowie Limbach (2001).

<sup>760</sup> So etwa schon lange vor der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 216ff. und 224ff. und ganz ähnlich die Bundesassistentenkonferenz 1968 (Bundesassistentenkonferenz (1968), S. 13).

<sup>761</sup> Dem Rückbezug auf Humboldt und der historischen Herleitung und Interpretation der Wissenschaftsfreiheit kommt deshalb entscheidende Bedeutung zu, weil der Begriff Hochschulautonomie im Grundgesetz nicht selbst genannt wird und eine Garantie der Hochschulautonomie dem

höchstens dann und nur im Rahmen einer bestimmten staatlichen Funktionszuweisung an die Hochschulen zu gewähren, wenn das GG den Wissenschaftsbegriff und die Funktion der Wissenschaft im Kulturstaat nach Humboldt'schen Vorstellungen vorschreibe. Eine solche Festlegung stünde aber im Widerspruch zu der gebotenen Offenheit des Grundgesetzes gegenüber der Festlegung auf einen bestimmten Wissenschaftsbegriff.<sup>762</sup> Drittens mißachtet eine solche Garantie die „reale Subsumption der Wissenschaft unter den gesellschaftlichen Produktionsprozeß sowie dessen herrschaftsstabilisierenden Überbau.“<sup>763</sup> In den beiden letztgenannten Aspekten scheint die Ursache für die unterschiedliche Interpretation der Wissenschaftsfreiheit und des Artikels 5 Abs. III GG zu liegen. Reklamieren die Befürworter der ‚institutionellen Garantie‘ einen Wissenschaftsbegriff im Sinne einer von der Gesellschaft abgekoppelten, voraussetzungslosen, eigengesetzlichen, reinen Wissenschaft, für alle Prozesse im Rahmen der Erfüllung der Hochschulaufgaben und leiten eben daraus die Notwendigkeit und den Anspruch auf Selbstbestimmung! und Autonomie ab, so macht die hier vorgebrachte Gegenargumentation entschieden von der Erkenntnis einer Entwicklung Gebrauch, die schon das Bundesverfassungsgericht 1973 ausdrücklich hervorhob: „Zwar muß [...] der Staat für die Organisation des Wissenschaftsbetriebs in seinen Hochschulen das irgend erreichbare Maß an Freiheit für die Forschungs- und Lehrtätigkeit jedes einzelnen Wissenschaftlers verwirklichen. Das bedeutet aber nicht, daß er die anderen schutzwürdigen Interessen und Bedürfnisse vernachlässigen dürfte, zu deren Befriedigung die Hochschulen ebenfalls berufen sind. Die Hochschulen haben nicht nur die Pflege der reinen Wissenschaft zur Aufgabe; sie erfüllen vor allem auch die Funktion von Ausbildungsstätten für bestimmte Berufe. Diese

---

Artikel 5 Abs. III nicht unmittelbar entnommen werden kann. Das Bundesverfassungsgericht hat denn auch deutlich auf den historischen Bezug hingewiesen: „Vielmehr ist davon auszugehen, daß durch Artikel 5 Abs. III GG [...] nicht mehr als dasjenige geschützt werden sollte, was sich im Laufe der geschichtlichen Entwicklung in den einzelnen Ländern als unerlässlich für eine freie Betätigung der Universitäten in Wissenschaft, Forschung und Lehre herausgebildet hatte.“ (BVerfGE 15, S. 256ff.). So auch Ashe (1975), S. 55. Das hier genannte Argument greift zustimmend auch Paris auf; vgl. Paris (2001), S. 208.

<sup>762</sup> Vgl. Ashe (1975), S. 57 u.154. Zur Rolle der Wissenschaft in der Gesellschaft und zum Verständnis des Staates nach Humboldt, siehe I.2.1. Dort wurde gezeigt, daß Humboldt der Wissenschaft den ‚Dienst am Staat‘ zuwies und sie keinesfalls losgelöst von der Gesellschaft betrachtete. Versteht sich der Staat nicht mehr im humboldt'schen Sinne, und das wurde bereits festgestellt (I.2.3.), hat sich auch die Stellung und Ausrichtung der Wissenschaft zu ändern. Denn diese hat nun Dienst an einem ‚anderen Staat‘ zu tun. Das gilt wenigstens dann, wenn wie dargestellt, das GG das humboldt'sche Staats- und Wissenschaftsverständnis nicht festschreibt.

<sup>763</sup> Ashe (1975), S. 154.

Funktionen durchdringen sich, sie können nicht losgelöst für sich betrachtet werden, denn auch die Ausbildung soll eine Wissenschaftliche sein. Zudem sind die Bildungs- und Ausbildungsfunktionen in der heutigen Massenuniversität nicht mehr in dem Maße an der ‚reinen Wissenschaft‘ ausgerichtet, wie es den Vorstellungen Wilhelm von Humboldts und seiner Zeit entsprach. Die Universität ist heute bevorzugt auf das Heranbilden einer möglichst großen Zahl von Fachleuten für eine zunehmend ‚verwissenschaftlichte‘ berufliche Praxis eingestellt. Insoweit ist die Universität nicht nur der Raum für die sich in wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit vollziehenden Forschungs- und Bildungsprozesse, sondern Gegenstand und Mittel einer öffentlich kontrollierten Bildungs- und Forschungspolitik. Bei der Ausgestaltung der Wissenschaftsorganisation in der Universität muß diesen verschiedenen Funktionen Rechnung getragen werden.“<sup>764</sup>

Von Wissenschaft schlechthin zu sprechen, erscheint danach ebenso unangebracht wie es sich verbietet, ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft, daß nur für einen Teil des Gesamtspektrums Gültigkeit beanspruchen kann, auf eben dieses Gesamtspektrum auszudehnen und für dieses pauschale Organisationsnotwendigkeiten und Garantien abzuleiten. Eben weil die Universitäten nicht nur der Raum für die sich in Eigengesetzlichkeit vollziehende reine Wissenschaft sind, sondern vor allem auch Gegenstand und Mittel einer öffentlich kontrollierten Forschungs- und Bildungspolitik, ist nicht einzusehen, warum die Gegenstände der Wissenschaftsverwaltung einer autonomen Verwaltung durch die Hochschulangehörigen überlassen werden sollten. Vielmehr ist zumindest ein Recht darauf auszumachen, diese Gegenstände „innerhalb eines öffentlich kontrollierten und gesellschaftlich legitimierten Bezugsrahmens“<sup>765</sup> zu regeln. Im übrigen ist denen, die meinen, insbesondere den Bereich der Lehre mit Blick auf die Wissenschaftsfreiheit als staatlich weisungsfreien Raum zu reklamieren, mit Dallinger folgendes entgegenzuhalten: „In diesem Bereich hat [...] das Selbstverwaltungsprinzip nie die Befugnis des Staates verdrängt, unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Qualifikation auch einen inhaltlichen Einfluß zu nehmen.“<sup>766</sup>

Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang ein weiteres Argument zu erblicken, warum die bestehende, rein hochschulinterne Selbstverwaltung keinen Bestandsschutz durch Artikel 5 Abs. III GG genießt. Da nämlich die Kollegialorgane der Wissenschaftsverwaltung in weitem Umfang öffentliche Gewalt ausüben, und die Befugnis zur Ausübung

---

<sup>764</sup> BVerfGE 35, S. 121f. Auf die Unterscheidung zwischen Ausbildung und Forschung mit Blick auf das Selbstverwaltungsrecht hat schon 1969 sehr deutlich Ortlieb hingewiesen; vgl. Ortlieb (1969), S. 326.

<sup>765</sup> Asche (1975), S. 162.

<sup>766</sup> Dallinger zitiert nach Schreiterer (1989), S. 86.

solcher Gewalt der staatlichen Ermächtigung bedarf, läßt sich diese Befugnis keinesfalls aus einem ursprünglich gegen den Staat gerichteten Freiheitsrecht (Art 5 Abs. III GG) ableiten.

Nach allem gesagten läßt sich die Ansicht, daß eine Übertragung von Kompetenzen auf einen Hochschulrat oder Aufsichtsrat (der auch mit nicht-hochschulinternen Kräften besetzt ist) und eine Umwandlung der Hochschulen in eine privatrechtliche Organisationsform unter Bezug auf die Autonomie- und Bestandsgarantie des Artikels 5 Abs. III GG abzulehnen sei<sup>767</sup>, entkräften. Wie das BVerfG entgegen seiner vermeintlichen<sup>768</sup> Garantierklärung ausführt, ist der Freiraum des Artikels 5 Abs. III „nicht für eine von Staat und Gesellschaft isolierte, sondern für eine [...] dem Wohle des einzelnen und der Gemeinschaft dienende Wissenschaft verfassungsrechtlich garantiert.“<sup>769</sup> Wissenschaftsfreiheit hebt die Bindung an Staat und Gesellschaft nicht auf.<sup>770</sup>

In diesem Kontext sei auch auf die ‚künstliche Trennung‘ von akademischen und staatlichen Angelegenheiten hingewiesen. Der Versuch, die Wissenschaftsfreiheit dadurch zu garantieren, daß die Belange der Hochschulen in Selbstverwaltungsangelegenheiten und staatliche Angelegenheiten getrennt werden, soll hier deshalb als nicht tragend bezeichnet werden,<sup>771</sup> weil eben auch die Gegenstände der Wissenschaftsverwaltung von öffentlichem Interesse sind und ein Anspruch, diese der öffentlichen Gestaltungsfreiheit zu entziehen und der autonomen Wahrnehmung durch die Hochschulselbstverwaltung zu übertragen, nicht begründet werden kann.<sup>772</sup> Wissenschaftsfreiheit soll hier in dem o. g. Sinne einer gesellschaftlichen Einbindung der Wissenschaft verstanden werden. Dann jedoch ist die akademische Selbstverwaltung nicht zwingend für den Bestand der Wissenschaftsfreiheit notwendig. Dies wird dadurch unterstrichen, daß die aus Artikel 5 Abs. III abgeleitete akademische Selbstverwaltung ohnehin nur für solche Angelegenheiten zuständig ist, die nicht zum Kernbereich des Unabstimmbaren gehören, sondern schon immer und ganz notwendigerweise einer Fremdbestimmung durch die Wissenschafts-

---

<sup>767</sup> So etwa Kersten (1999), S. 1706ff.

<sup>768</sup> Oben wurden die verschiedenen Interpretationen des Urteils des BVerfG zur Mitbestimmung angesprochen; auf Grund dieser Unstimmigkeiten hier als ‚vermeintliche Garantierklärung‘ bezeichnet.

<sup>769</sup> BVerfGE 47, S. 370.

<sup>770</sup> Diese Bindung an die Gesellschaft, so wurde oben gezeigt, sah auch Humboldt (I.2.1.).

<sup>771</sup> Vgl. Behrens (1996a), S. 11.

<sup>772</sup> Ashe weist darauf hin, daß dieser Zusammenhang auch schon im 19. Jahrhundert bestanden habe und man ihm erst nachträglich die Universitätsautonomie angedichtet habe; vgl. Ashe (1975), S. 162.

verwaltung unterlagen.<sup>773</sup> Der ‚Kernbereich des Unabstimmbaren‘ umfaßt aber eben gerade den Bereich der individuellen Wissenschaftsfreiheit. Ausgeschlossen blieb und bleibt also für jede Art von Selbstverwaltung der Bereich der individuellen Wissenschaftsfreiheit.

Dann aber, so die hier zu treffende Feststellung, ist auch ohne die bestehende Selbstverwaltung der Hochschulen die individuelle Wissenschaftsfreiheit aufrechtzuerhalten.<sup>774</sup> Genau dieser Zusammenhang zwischen der Wissenschaftsfreiheit und der zu deren Gewährleistung absolut notwendigen bestehenden akademischen Selbstverwaltung der Hochschulen wäre aber zu beweisen unerlässlich, um eine verfassungsrechtliche Garantie der aktuellen akademischen Selbstverwaltung und Hochschulautonomie ableiten zu können. Vielmehr wird von Hoffacker, Asche und Ortlieb partiell das Problem gesehen, daß gerade die Selbstverwaltungsorganisation zu einer Gefahr für die individuelle Wissenschaftsfreiheit werden könnte.<sup>775</sup>

Den Vertretern der o. g. Ansicht, nach der die Hochschulen nicht in eine andere Rechtsstellung überführt werden dürfen, soll dreierlei entgegengehalten werden: Hochschulautonomie im Sinne einer Selbstverwaltung in Personal-, Finanz- und Organisationsfragen (prozedurale Autonomie) hat es, wie im ersten Kapitel deutlich geworden ist, nie gegeben,<sup>776</sup> und eine Garantie oder Forderung einer solchen ist verfassungsrechtlich nicht zu begründen.<sup>777</sup> Hochschulautonomie, verstanden als die rein inneruniversitäre, institutionelle Selbstverwaltung von Inhalten bzw. Gegenständen und Zielen der Wissenschaft (inhaltliche Autonomie bzw. bestehende akademische Selbstverwaltung), gab und gibt es zwar, eine Garantie einer solchen ist historisch und aus dem GG jedoch nicht abzuleiten.<sup>778</sup> Eine personengebundene Wissenschaftsfreiheit (individuelle akademische Frei-

---

<sup>773</sup> Vgl. abweichende Meinung der Richter Dr. Simon und Rupp-v. Brünneck zum Mitbestimmungs-  
urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE 35, S. 151).

<sup>774</sup> Dagegen Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 204f. und 211.

<sup>775</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 51ff.; Asche (1975), S. 113ff. und Ortlieb (1969), S. 326.

<sup>776</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 143. So auch Greven (1996), S. 78.

<sup>777</sup> Vgl. Reich (1999), S. 383; Hödl/Zegelin (1999), S. 217f.

<sup>778</sup> So schreibt Kimminich: „Damit [mit dem Urteil des BVerfG] müssen die Versuche, die aus Artikel 5 Abs. III GG abgeleitete Institutionelle Garantie zu konkretisieren, als beendet gelten. Ob es in dieser Situation überhaupt noch Sinn macht, von einer institutionellen Garantie der Wissenschaftsfreiheit zu sprechen erscheint fraglich.“ Kimminich (1996), S. 128. Dagegen: Kersten (1999), S. 1704f.; Hödl/Zegelin (1999), S. 216. Zudem: Die Rede von einem Selbstbestimmungsrecht anstatt eines Selbstverwaltungsrechts entbehrt jeglicher verfassungsrechtlicher und historischer Grundlage.

heit),<sup>779</sup> die den Wissenschaftlern innerhalb der ihnen übertragenen Aufgaben und Ziele eine freie Wahl der Methoden und des Inhalts sowie dessen Verbreitung zusichert, bleibt von dem Gesagten unberührt.

Daß unabhängig von den Vorgaben des GG die meisten Länderverfassungen sowohl Einrichtungsgarantien staatlicher Hochschulen als auch, allerdings unter Gesetzesvorbehalt, Garantien der akademischen Selbstverwaltung enthalten,<sup>780</sup> ist weniger zentral. Von besonderer Bedeutung ist hier vielmehr die Feststellung, daß das GG weder eine konkrete noch die bestehende Form der Selbstverwaltung und der Hochschulorganisation überhaupt vorschreibt oder garantiert und damit von einem in Artikel 5 Abs. III zugleich verfassungsrechtlich festgelegten „Grundrecht der deutschen Universität“ nicht ausgegangen werden kann,<sup>781</sup> sondern die akademische Selbstverwaltung der Universitäten vielmehr nur einfachgesetzlich durch § 58 Abs. 1 HRG abgesichert ist. Diese Aussage ist deshalb besonders zu beachten, weil der Bund sich gemäß Artikel 31 GG über geltendes Landesrecht hinwegsetzen kann und damit die akademische Selbstverwaltung tatsächlich zur Disposition des Gesetzgebers steht.<sup>782</sup>

Allerdings wird abseits der skizzierten Gestaltungsfreiheit des Gesetzgebers auch im Bereich der Selbstverwaltung der Hochschulen, selbst von den Stimmen in der Literatur, die in Übereinstimmung mit der hier vertretenen Auffassung, eine verfassungsrechtliche Garantie der akademischen Selbstverwaltung und Hochschulautonomie nicht zu erkennen vermögen, die Auffassung vertreten, daß sich in praxi, wenn auch nicht die bestehende rein inneruniversitär-kollegiale so aber doch eine andere Art der körperschaftlichen Selbstverwaltung anbietet, durch deren Wahl der Gesetzgeber seiner Verpflichtung nachkommt, die Wissenschaft/Hochschulen so zu organisieren, daß die individuelle Wissenschaftsfreiheit gewährleistet bleibt.<sup>783</sup>

Wird von dem bisher gesagten ausgegangen, so „ist es dem einfachen Gesetzgeber weitgehend überlassen, die Struktur der Hochschule zu ordnen und damit den einzelnen Mitgliedern der Hochschule ihre Funktionen innerhalb der Hochschule zuzuweisen. [...] Die Freiheit des Gesetzgebers darf dabei jedoch nicht den Rahmen überschreiten, der sich

---

<sup>779</sup> Eine Dreiteilung in inhaltliche und prozedurale Autonomie sowie akademische Freiheit schlagen Goedegebuure/Kaiser/Maassen/de Weert (1993), S. 18 vor.

<sup>780</sup> Siehe zu konkreten Beispielen: Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 19.

<sup>781</sup> Eben ein solches meinte Köttgen in seiner vielbeachteten Schrift von 1959 „Das Grundrecht der deutschen Universität“ ausmachen zu können. Siehe Köttgen (1959).

<sup>782</sup> So auch Tomerius (1998), S. 84. Eine ähnliche Auffassung vertritt hier Lüthje. Siehe Lüthje in Denninger (1984), S. 766.

<sup>783</sup> Vgl. etwa Tomerius (1998), S. 86; Lüthje in Denninger (1984), S. 766.

aus der Garantie [der Wissenschaftsfreiheit H.S.] selbst ergibt.“<sup>784</sup>

Betrachtet man die soeben dargestellten Verhältnisse im Zusammenhang mit den weiter oben dargestellten realen Gegebenheiten der Hochschulorganisation und Verwaltung, ergibt sich daraus folgendes Bild: Zwar besteht keine grundgesetzliche Garantie der Hochschulselbstverwaltung, schon gar nicht der bestehenden, jedoch hat der Bundesgesetzgeber den Hochschulen letztere einfachgesetzlich und einige Länder durch ihre Landesverfassung zugestanden. In der Realität läßt sich diese dann allerdings nur in der Form schwacher Mitwirkungs- und Vorschlagsrechte ausfindig machen, so daß es sich, wie Greven feststellt, bei der Rede in den Hochschulen von der Selbstverwaltung und der Autonomie, sowohl was deren Garantie als auch was deren realer Präsenz angeht, um „Wunschdenken“ handelt<sup>785</sup> und die Hochschulen eher anstaltlich geführt werden.

In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, daß Argumentationen, die im Zuge von Kompetenzverlagerungen in Personal- und Finanzangelegenheiten von Ministerien auf Hochschulräte, Aufsichtsräte oder Kuratorien und bei einer Umwandlung der Hochschule in eine andere Rechtsstellung von einem Autonomieverlust der Hochschulen sprechen,<sup>786</sup> einen realen Bezug vollkommen entbehren. Autonomie in diesen Bereichen hat den Hochschulen weder zu Humboldts Zeiten, noch nach dem Autonomieverständnis des Artikels 5 Abs. III GG einklagbar zugestanden und ist ihr auch in den vergangenen Jahrzehnten de facto nicht gewährt worden. Von einem Verlust kann vor allem deshalb keine Rede sein, weil Aufsichtsräte, Stiftungskuratorien und Hochschulräte der Organisation Hochschule zuzuordnen sind und nicht dem Staat.<sup>787</sup>

Dies läßt sich auch an der Realität verdeutlichen: So führt die derzeitige Selbstverwaltung beispielsweise in Nordrhein-Westfalen dazu, daß staatlicherseits durch eine „aufgaben-

---

<sup>784</sup> Thieme (1986), S. 67. Genau diese Feststellung orientiert sich an der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes, welches weder das ‚überlieferte Strukturmodell‘ noch überhaupt eine ‚bestimmte Organisationsform‘ verfassungsrechtlich verankert sieht, sondern vielmehr dem Gesetzgeber das Recht und die Pflicht aufgibt, die Wissenschaftsorganisation den epochalen Veränderungen und Erfordernissen anzupassen; vgl. BVerfGE 35, 79. Zustimmend auch Tomerius (1998), S. 82f.

<sup>785</sup> Greven (1996), S. 78. Eine Differenz zwischen der einfachgesetzlich normierten aber de facto durch staatliche Steuerung deutlich eingeschränkten Selbstverwaltung macht auch Tomerius aus; vgl. Tomerius (1998), S. 95ff.

<sup>786</sup> Den Eindruck einer solchen Sichtweise vermitteln etwa Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a) und Schmoll (2000).

<sup>787</sup> Zumindest scheint dies deshalb angebracht festzustellen, weil wohl niemand behaupten wird, die Kuratorien von Kapitalstiftungen, die sich etwa der Förderung von Bildung und Wissenschaft oder karitativen Zwecken widmen, seien dem Staat und nicht diesen Stiftungen zuzuordnen.

kritische Überprüfung des Personalbestandes“ 600 Personalstellen eingesammelt und durch das Haushaltsgesetz im Zuge von Schwerpunktsetzungen wieder auf die Hochschulen verteilt werden.<sup>788</sup> Daß dies ein Eingriff in die, zwar nicht verfassungsrechtlich garantierte, aber doch vorhandene Autonomie der Hochschule darstellt, dürfte unbestritten sein. So stellt sich die Frage, ob für die Autonomie der Hochschule und die Wissenschaft! nicht mehr getan wäre, wenn der Gesetzgeber die Mittel zur Schwerpunktbildung ausschriebe und sich die etwa als Stiftungen des öffentlichen Rechts organisierten Hochschulen inklusive Kuratorium Gedanken darüber machten, wie sie sich bestmöglich aufstellten, um diese Mittel (nach einem Wettbewerb) zugewiesen zu bekommen, um diese dann wiederum in tatsächlich autonomer Selbstverwaltung bestmöglich einzusetzen. Grundsätzlich scheint doch wohl ein Vorteil für die Hochschulen und ihre Autonomie dann auszumachen zu sein, wenn sie über den ‚richtigen‘ Einsatz staatlich zugeteilter Mittel mit dem eigenen Kuratorium verhandelt, welches ein Interesse an bestmöglichen Ergebnissen der ‚eigenen‘ Hochschule hat, als wenn diese Verhandlung mit der Ministerialbürokratie zu erfolgen hat oder von dieser eigenständig gekürzt und verteilt wird! Von Autonomieverlust kann in ersterem Fall wohl nicht gesprochen werden.

Mit den Aspekten Wissenschaftsfreiheit, Autonomie und Selbstverwaltung ist das Thema Mitbestimmung implizit angesprochen. Wie oben ausgeführt, schreibt das HRG in § 37 die Mitbestimmungsregeln der Hochschulgruppen fest. Bei dieser Festlegung handelt es sich jedoch keinesfalls um eine unveränderbare Gestaltung, denn ausdrücklich weist das BVerfG in seinem Mitbestimmungsurteil darauf hin, daß die Garantie der Wissenschaftsfreiheit weder an das überlieferte Strukturmodell der Hochschulen gebunden sei, noch überhaupt eine bestimmte Organisationsform an den Hochschulen vorschreibe.<sup>789</sup> Zwar erkennt das Gericht die Gruppenuniversität als vereinbar mit der Wissenschaftsfreiheit an, doch billigt es gleichzeitig dem Gesetzgeber zu, die Organisation neu zu ordnen und sie an die aktuellen Gegebenheiten anzupassen.<sup>790</sup> Auf die Offenheit des Grundgesetzes gegenüber der Organisationsform haben auch die Verfasser der SDS-Denkschrift, freilich mit umgekehrter Zielrichtung, hingewiesen. Ihnen ging es, anders als dieser Darstellung darum, mit dem Hinweis auf die Disponibilität der bestehenden Strukturen, den denkerischen Freiraum für die Mitbestimmung der Studenten und Assistenten und nicht für deren Einschränkung zu eröffnen. So steht dort zu lesen: „Die freie Wissenschaft, die das Grundgesetz eines demokratischen und sozialen Rechtsstaats verspricht, ist nicht jene, an

---

<sup>788</sup> Diesen, in Nordrhein-Westfalen praktizierten Fall schildert etwa Tomerius; vgl. Tomerius (1998), S. 103.

<sup>789</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 48.

<sup>790</sup> Vgl. BVerfGE 35, S. 79.

überkommenen historisch gewachsenen Kooperationen gebundene [...] Institution; sie ist ein ständig zu reproduzierender zentraler Bestandteil der sozialstaatlichen und demokratischen Verfassungsordnung.<sup>791</sup> Genau das aber gilt auch heute und eröffnet den Freiraum für eine Umgestaltung der internen Strukturen zu Lasten der Mitbestimmungsrechte der Studenten.

Im übrigen hat das Bundesverfassungsgericht mit seiner Entscheidung Mitbestimmungsmindestgrenzen für die Gruppe der Professoren und damit Höchstgrenzen für die anderen Gruppen vorgegeben.<sup>792</sup> Dies läßt den Schluß zu, daß eine Reduzierung der Mitbestimmung der nicht-professoralen Gruppen keineswegs Widerspruch bei Gericht finden würde.<sup>793</sup> Weiterhin gebietet Artikel 5 Abs. III keinesfalls ein Verbot für außerwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Interessen, die Hochschulorganisation zu prägen oder zu beeinflussen. Vielmehr weist eine Minderheitsmeinung des BVerfG-Senats darauf hin, daß die festgelegten Regelungen der Entscheidung zur Mitbestimmung nicht auf solche Gremien anzuwenden seien, an denen außeruniversitäre Kräfte beteiligt sind.<sup>794</sup> So läßt sich mit dieser Darstellung auch das Argument entkräften, eine Mitbestimmung in der jetzigen gruppenuniversitären Form sei unabhängig von § 37 HRG verfassungsrechtlich geboten.

Im Ergebnis soll festgestellt werden: Sowohl das Mitbestimmungsrecht als auch das angebliche Grundrecht der Hochschulen auf Autonomie wird in einer unzulässigen Weise von bestimmten Interessen über- und fehlinterpretiert und dient vielfach als Vorwand, um die Hochschulen vor Qualitäts- und Leistungskontrollen zu schützen,<sup>795</sup> Strukturveränderungen zu verhindern und sich vor gesellschaftlichen Ziel- und Funktionsbestimmungen zu verwahren.<sup>796</sup> Einer durch politische Entscheidung in den Ländern herbeigeführten Umwandlung der Hochschulen in andere Rechtsformen steht Artikel 5 Abs. III GG nicht entgegen. Letztlich wäre ein Verbot einer Veränderung der Rechtsform durch eine staatliche Garantie der derzeitigen Organisation des Hochschulwesens nur dann zulässig,

---

<sup>791</sup> Vgl. Nitsch/Gerhard/Offe/Preuß (1965), S. 218.

<sup>792</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 49.

<sup>793</sup> Thieme geht hier sogar weiter, indem er behauptet, die Rückbesinnung auf die ‚Professorenuniversität‘ würde auch vom Bundesverfassungsgericht eher als dem Artikel 5 Abs. III adäquat empfunden. Siehe Thieme (1986), S. 211.

<sup>794</sup> Siehe BVerfGE 35, S. 79 (‚Minderheitsmeinung‘); vgl. dazu auch Asche (1975), S. 167.

<sup>795</sup> Dieses Motiv einer unzulässigen Überinterpretation der Wissenschaftsfreiheit unter einer unzulässigen Berufung auf das humboldt’sche Ideal stellt Paris fest; vgl. Paris (2001), S. 208.

<sup>796</sup> Beispielhaft in dieser Hinsicht auch Battis/Grigoleit (1999), S. 130ff. Sie benutzen die Wissenschaftsfreiheit, um damit grundsätzlich die Rechtswidrigkeit von Evaluationen der Professorenleistung zu begründen.

wenn bewiesen werden könnte, daß die Gewährleistung der individuellen Wissenschaftsfreiheit nur im Rahmen der bestehenden Organisationsform möglich ist.<sup>797</sup> Genau dieser Beweis wurde von den Verteidigern der bestehenden Rechtsstellung bisher nicht erbracht. Und selbst abseits der hier als unzulässig eingestuften institutionellen Ausdehnung der individuellen Wissenschaftsfreiheit wird deren wahrer individueller Kern mißbräuchlich ausgeweitet und interpretiert. Sie gewährt eine freie Wahl der Methoden und freie Verkündung der Forschungsergebnisse und Lehrinhalte. Ein Verbot von Leistungsbeurteilungen der Professoren und eine daran geknüpfte Mittel- und Besoldungszuweisung – wie es vor allem der Deutsche Hochschulverband sieht<sup>798</sup> – kann aus dem Recht auf Wissenschaftsfreiheit gemäß der hier erfolgten Darstellung nicht abgeleitet werden.

**Verhältnis Staat und Hochschule:** Wie oben (II.2.1) formuliert, kann ein ökonomischer Wettbewerb nur mit handlungsfreien und handlungsfähigen Hochschulen funktionieren. Dazu erachtet diese Arbeit eine Neuverteilung der Aufgaben und Kompetenzen zwischen Staat und Hochschule als notwendig. Denn anders als beim erwähnten Konzept des New Public Management verlangt ökonomischer Wettbewerb nach wirklichem Steuerungsverzicht des Staates im Hochschulsystem<sup>799</sup> und nicht nach einer anderen Steuerungsform des Staates.<sup>800</sup> In einem ökonomischen Wettbewerb der handlungsfähigen Hochschulen bleibt dem Staat lediglich die Rechtsaufsichtsfunktion über die Hochschulen, die Funktion des Ordnungsgebers für einen funktionsfähigen Wettbewerbsrahmen und die des (Mit-)Finanziers.<sup>801</sup> An der Produktion der Bildungsgüter ist er nicht unmittelbar beteiligt.<sup>802</sup> Die Diskussion um die Autonomie hier kurz wieder aufgreifend, sei darauf hingewiesen, daß das Konzept des ökonomischen Wettbewerbs ein Höchstmaß an Autonomie fordert. Allerdings ist diese Autonomie nicht im Sinne einer rein wissenschaftlichen, zweckfreien Selbstbestimmung und Selbstverwaltung zu verstehen, sondern eine Autonomie verstanden als Handlungsfreiheit in den Bereichen Personal, Organisation, Finanzen, Studiengestaltung und individueller Schwerpunktsetzung auch unter Beteiligung außeruniversitärer Kräfte in den Entscheidungs- und Aufsichtsgremien. Doch auch eine so verstandene Autonomie, das hat der vorherige Punkt deutlich gemacht, kann nur aus einer organisato-

---

<sup>797</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 86.

<sup>798</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1998b).

<sup>799</sup> Andere Sichtweise: Vgl. Hoffacker (2000), S. 95.

<sup>800</sup> Mit dem System des New Public Management erfolgt ein Wechsel von der hierarchischen Steuerung zur Anreizsteuerung. Ein Steuerungsverzicht erfolgt nicht. Siehe dazu II.1.3. So etwa auch Braun (2001), S. 252.

<sup>801</sup> Zur Rolle des Staates als Aufsicht und als Ordnungsgeber vgl. van Lith (1998a), S. 171ff.

<sup>802</sup> Vgl. van Lith (1998a), S. 174.

rischen Notwendigkeitsüberlegung heraus gefordert werden, um die politisch bestimmten Ziele zu erreichen, nicht jedoch mit dem Verweis, diese stünde den Hochschulen gem. Artikel 5 Abs. III GG ohnehin zu. Diese Feststellung ist von all denen zu beachten, die nach einer Abwägung der Chancen und Risiken des Instruments Wettbewerb, zu der Überzeugung gelangen, der Wettbewerb sei ein geeignetes Reforminstrument und darauf aufbauend die im weiteren zu skizzierenden politischen Entscheidungen fordern.

Im Sinne dieser Freiheiten ist Wissenschaftsfreiheit nicht mit einem unverbindlichen Elfenbeinturm<sup>803</sup> und Autonomie nicht mit rein innerwissenschaftlicher Selbstbestimmung und Selbstverwaltung von Zielen und Inhalten, losgelöst vom Dienst am Wohle der Gesellschaft, gleichzusetzen. Vielmehr ist hier eine Autonomie gemeint, die nicht nur eine Selbstverwaltung, sondern auch eine Selbstbestimmung der Hochschulen unter aktiver gesellschaftlicher Mitwirkung erfordert<sup>804</sup> und dabei, auch unter Zuhilfenahme staatlicher Rechtsaufsicht, eine individuelle Wissenschaftsfreiheit ermöglicht. Anzumerken ist noch, daß der Steuerungsverzicht des Staates in dem genannten Bereich zwar zur Handlungsfreiheit der Hochschulen beiträgt, allerdings unterliegen diese Bereiche – wie das gesamte System Hochschule – dann den Zwängen des ökonomischen Wettbewerbs.<sup>805</sup>

Wie aber ist die oben angesprochene neue Kompetenzverteilung zwischen Hochschulen und Staat herzustellen? Um im ökonomischen Wettbewerb bestehen zu können, so die hier aufgestellte und im weiteren Verlauf zu begründende These,<sup>806</sup> müssen die Strukturen der Hochschulen denen von Unternehmen entsprechen, die frei entscheiden können, was sie unter Einsatz welcher Mittel anbieten, und dafür über den Markt- und Wettbewerbsmechanismus belohnt oder bestraft werden. Nur eine Veränderung der bestehenden Rechtsstellung<sup>807</sup> der Hochschule als Körperschaft öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Anstalt, wie sie derzeit für den Regelfall vorgegeben ist, kann diese Trennung von Hochschule und Staat herbeiführen, da die Hochschulen so zu vollwertigen Rechtspersonen werden und ihnen damit grundsätzlich der Rahmen gegeben wird, die notwendigen unternehmerischen Kräfte zu entfalten.<sup>808</sup> Denn die Zwitterstellung zwischen der

---

<sup>803</sup> Vgl. Daxner (1999), S. 161.

<sup>804</sup> In diesem Zusammenhang der aktiven, gesamtgesellschaftlichen Beteiligung an den Hochschulen hat Daxner den Begriff der „republikanischen Option“ geprägt (Daxner (1996a), S. 194).

<sup>805</sup> Vgl. Bodenhöfer (2000), S. 123.

<sup>806</sup> In der Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Arbeit wird explizit auf die hier aufgestellte und im Rückblick auf die Analyse zu bestätigende These eingegangen.

<sup>807</sup> Die notwendigen politischen Entscheidungen werden im folgenden jeweils kursiv gedruckt.

<sup>808</sup> Vgl. van Lith (1998a), S. 172.

Körperschaft des öffentlichen Rechts und der staatlichen Anstalt wird damit zu Lasten letzterer und zugunsten der neuen Organisationsform aufgelöst. Bei der Wahl der Organisationsform<sup>809</sup> sind seitens der politischen Entscheider allerdings mehrere Bedingungen zu beachten:

Erstens gebietet die Verfassung den staatlichen Betrieb und Bau von Hochschulen, solange eine Versorgung mit Studienplätzen auf privatwirtschaftlicher Grundlage nicht gesichert ist.<sup>810</sup> Zu dieser grundsätzlichen Verpflichtung des Staates, sich im Bereich der Hochschulen zu engagieren, seien hier die beiden wichtigsten Aspekte kurz aufgegriffen:

a. Im Kern findet die verfassungsrechtliche Verpflichtung des Staates zum Bau und Betrieb von Hochschulen ihre Begründung in dem Umstand, daß es sich bei den Grundrechten, nicht nur um Abwehrrechte gegen den Staat handelt, die dieser zu respektieren hat, sondern es ist dem Staat aufgegeben, insbesondere im Sinne von Artikel 12 Abs. I GG (Berufswahlfreiheit) und Artikel 5 Abs. III (Wissenschaftsfreiheit) für das Vorliegen der tatsächlichen Voraussetzungen der Freiheitsverwirklichung Sorge zu tragen.<sup>811</sup>

b. Allerdings steht die Handlungspflicht des Staates unter dem „Vorbehalt des Möglichen im Sinne dessen, was der einzelne vernünftigerweise“, also unter Berücksichtigung sonstiger Gemeinschaftsbelange, „von der Gesellschaft beanspruchen kann.“<sup>812</sup> Angesichts der in Deutschland geringen privaten Bereitschaft zur Gründung und Finanzierung von Hochschulen besteht damit die Notwendigkeit und die Pflicht zum Betrieb von staatlichen Hochschulen.<sup>813</sup>

Zweitens verlangt das Demokratieprinzip, daß die staatlichen Hochschulen gleich welcher rechtlichen Organisationsform der Gestaltung und Steuerung durch das Parlament

---

<sup>809</sup> Das im Auftrag der Hamburger Wissenschaftsbehörde angefertigte Gutachten zu den „Möglichkeiten und Grenzen der rechtlichen Organisation von Hochschulen“ bezeichnet folgende Organisationsformen als geeignet: die GmbH, die Stiftung des Privatrechts sowie die vollrechtsfähige Körperschaft des öffentlichen Rechts, die Anstalt des öffentlichen Rechts und die Stiftung des öffentlichen Rechts; vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 63.

<sup>810</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 98.

<sup>811</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 77f.

<sup>812</sup> Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 19.

<sup>813</sup> Hoffnungen, auch in Deutschland könnten in naher Zukunft Universitäten mit einer eigenen Finanzkraft wie Harvard oder Yale entstehen, die damit von der staatlichen Grundfinanzierung unabhängig wären, sind unangebracht. Weder die über 15 Milliarden Dollar die Harvard oder Yale als Stammkapital nutzen können, noch ein Betrag von 9 Milliarden Euro, der nach Berechnungen einiger Stimmen ausreichen würde, um eine Universität mit 15.000 Plätzen zu betreiben (vgl. Fritsch (2002)), sind mittelfristig erreichbare Größenordnungen.

nicht vollständig entzogen werden dürfen.<sup>814</sup> Wird etwa ein Hochschulrat zur Kompensation des staatlichen Einflußverlustes eingerichtet, bedarf dieser einer Legitimation, die z.B. durch Bestellung seiner Mitglieder durch den zuständigen Landesminister möglicherweise auf Vorschlag der Hochschule sicherzustellen ist.<sup>815</sup> Dabei, so die hier vertretene Meinung, handelt es sich bei der 'Bestellung durch den Minister' um eine Soll/Muß-Bestimmung und bei dem 'Vorschlag durch die Hochschule' um eine 'Kann-Bestimmung'. Notwendig zur Gewährleistung von Legitimation und Kontrolle ist in jeden Fall die Berufung und gegebenenfalls Abberufung der Mitglieder des Rates durch den seinerseits demokratisch legitimierten Minister oder durch die Landesregierung. Bei der Frage, ob den Hochschulen ein Vorschlagsrecht zugebilligt werden soll, handelt es sich um eine solche, die in den politischen Gestaltungsraum des Gesetzgebers verwiesen werden kann. Für den Fall, daß der Gesetzgeber den Hochschulen ein solches Vorschlagsrecht zubilligt, wird allerdings für nötig als auch ausdrücklich rechtlich möglich erachtet, daß die Minister nicht nur Vorschläge der Hochschulen ablehnen, sondern auch solche Mitglieder berufen können, welche die Hochschule ausdrücklich nicht vorgeschlagen hat, weil sonst eine effektive Kontrolle zwischen der Hochschulleitung (Präsidium/Präsident) und dem Hochschulrat nicht zu gewährleisten ist. Um neben dem o. g. Hauptkontrollinstrument, nämlich der Abberufung der Mitglieder durch Minister oder Regierung, eine permanente Kontrolle, die Transparenz der Vorgänge und Entscheidungen des Hochschulrates sowie auch eine Rechenschaftslegung herzustellen, bietet es sich an, dem Hochschulrat eine jährliche oder halbjährliche Berichtspflicht gegenüber der Regierung oder gar dem Parlament aufzuerlegen.<sup>816</sup>

Auch wenn sich in einem wettbewerblichen Hochschulsystem freier Hochschulen unterschiedliche Modelle und Kompetenzverteilungen herausbilden dürften, so können doch einige Aufgaben und Kompetenzen aufgeführt werden, die vom Staat einerseits aber auch von der bestehenden Hochschulseibstverwaltung andererseits auf diese Räte übertragen werden könnten:<sup>817</sup> Vom derzeit zuständigen Fachministerium könnten folgende Kompe-

---

<sup>814</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 19 u. 71f.

<sup>815</sup> Vgl. Kersten (1999), S. 1708; Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 22f.

<sup>816</sup> Eine andere Auffassung vertritt Kersten. Obwohl auch er in der Berufung der Mitglieder des Hochschulrates durch den Landesminister eine demokratische Legitimationskette ausmacht und in der Rechenschaftspflicht des Hochschulrates gegenüber Regierung und Parlament eine Möglichkeit erkennt, die Legitimation des Rates zu erhöhen, so macht er dennoch ein Legitimationsdefizit aus und sieht deshalb im Mitentscheidungsrecht extern besetzter Hochschulräte einen verfassungswidrigen Verstoß gegen das Demokratiegebot des Artikels 20 Abs. 1 und 2 in Verbindung Artikel 28 Abs. 1 Satz 1 GG; vgl. Kersten (1999), S. 1708ff.

<sup>817</sup> Die Auflistung folgt Konegen-Greiner (1997), S. 8f.

tenzen übertragen werden: die Genehmigung der Grundordnung, die Genehmigung der Prüfungs-, Promotions- und Habilitationsordnungen sowie Studienordnungen, die Genehmigung der Errichtung und Aufhebung von Fakultäten, Fachbereichen und Instituten, die Genehmigung der Einrichtung, Umwidmung und Aufhebung von Professuren, die Genehmigung der Ernennung, Beförderung und Entlassung von Professorinnen und Professoren sowie die Entgegennahme und Verabschiedung der Rechenschaftsberichte und des Haushalts. Zudem könnte ein solcher Rat mit den zuständigen staatlichen Stellen über die langfristige strategische Ausrichtung und die dafür vom Staat zur Verfügung zu stellenden Mittel verhandeln. Von den Hochschulen könnte er die Wahl und Bestellung der Hochschulleitung nach den Vorschlägen einer gemeinsamen Findungskommission aus Hochschulrat und Hochschulsenat übernehmen.<sup>818</sup>

Drittens schreiben das Landesrecht der meisten Bundesländer sowie § 58 des bestehenden HRG vor, daß die staatlichen Hochschulen in der Rechtsform der Körperschaft des öffentlichen Rechts die Mehrheit der staatlichen Hochschulen bilden müssen.<sup>819</sup>

Viertens löst die Wahl einer privatrechtlich oder öffentlich-rechtlich organisierten Trägerschaft die staatlichen Hochschulen nicht von ihrer Bindung an das Grundrecht und die Vorgaben des öffentlichen Rechts und ist auch nicht dazu geeignet, den Einfluß des Staates per se zu minimieren.<sup>820</sup> Letztere Feststellung ist für die notwendigen politischen Entscheidungen zu einer möglichen Initiierung des Wettbewerbs von zentraler Bedeutung und soll im Weiteren begründet werden.

Alle Hochschulen, gleich ob in privatrechtlicher oder öffentlich-rechtlicher Organisationsform, sind staatliche Hochschulen gem. § 1 HRG, wenn der Staat alleiniger oder beherrschender (mehr als 50% der Anteile) Gesellschafter oder Stifter ist.<sup>821</sup> Die Landeshochschulgesetze und die Bestimmungen des HRG finden Anwendung auf diese Institutionen.<sup>822</sup> Zum Beispiel unterliegen alle staatlichen Hochschulen der Rechtsaufsicht aus § 59 HRG sowie den Mitbestimmungsregeln des § 37 HRG direkt oder, falls sie nicht

---

<sup>818</sup> So etwa Praxis in den Vereinigten Staaten. Siehe Casper (2001b), S. 32.

<sup>819</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 259f.

<sup>820</sup> „Gründet und betreibt ein privatrechtlich organisierter Träger, an dem ausschließlich die öffentliche Hand beteiligt ist, eine Hochschule, so ist sie [...] unmittelbar an die Grundrechte gebunden [...].“ In dem Fall, in dem neben dem Staat auch Private beteiligt sind, besteht keine unmittelbare Grundrechtsbindung im Verhältnis zu Dritten; vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 24.

<sup>821</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 28.

<sup>822</sup> Nicht direkt anwendbar sind die Bestandteile der Ländergesetze, die auf Bestimmungen des HRG aufbauen, die auf die Organisationsform der Körperschaft ausgerichtet sind. Für diese Fälle findet eine sinngemäße Anwendung statt, bzw. sind die Bestimmungen des § 70 HRG zu erfüllen.

körperschaftlich verfaßt sind, in analoger Anwendung.<sup>823</sup> Gültigkeit für alle staatlichen Hochschulen, ob in öffentlich-rechtlicher oder privatrechtlicher Trägerschaft, besitzt neben § 45 HRG, der die Berufungsmodalitäten von Professoren regelt, auch der Typenzwang des HRG, der die Personal- und Organisationsstruktur an Hochschulen bestimmt.<sup>824</sup> Die Übertragung der Dienstherrenfähigkeit ist hingegen nur auf öffentlich-rechtliche Organisationsformen möglich, wobei diese anders als privatrechtliche Organisationen keine privatrechtlichen Beschäftigungsverhältnisse begründen können.<sup>825</sup> Eine Flexibilisierung der Personalstruktur ergibt sich demnach nur bei einer ‚echten‘ Privatisierung (in den Fällen, in denen der Staat weniger als 50% der Anteile an der Hochschule hält und diese damit als nichtstaatliche Hochschule nicht dem HRG unterliegen).

Aus dieser Aufstellung wird deutlich, daß mit der Umwandlung der Hochschulen in eine andere als die derzeitige Rechtsstellung hinsichtlich ausreichender Rahmenbedingungen für ökonomischen Wettbewerb wenig erreicht ist, solange die Bestimmungen des HRG gelten und in den Landeshochschulgesetzen Niederschlag finden.<sup>826</sup> Zudem schreiben die Länderrechte die öffentlich-rechtliche Organisationsform für die Mehrheit der staatlichen Hochschulen vor. Eine Aufhebung dieser Maßgabe im Länderrecht und im HRG und damit die Ermöglichung des privatrechtlichen Betriebs aller staatlichen Hochschulen ist auf Grund der größeren Freiräume, die diese Organisationsform bietet, im Interesse eines freien ökonomischen Wettbewerbs, soll hier aber nicht als Notwendigkeit deklariert werden. Da mit einer mehrheitlichen Einrichtung von privat finanzierten Hochschulen nicht zu rechnen ist,<sup>827</sup> bleibt ohne eine solche Änderung des Länderrechts ein Hochschulsystem aus überwiegend öffentlich-rechtlich organisierten staatlichen Hochschulen auch in einem wettbewerblichen Hochschulsystem Realität.<sup>828</sup> Im folgenden ist die Erarbeitung der zur Initiierung notwendigen politischen Voraussetzungen an dieser Tatsache auszurichten.

---

<sup>823</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 29.

<sup>824</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 66.

<sup>825</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 67.

<sup>826</sup> An dieser Feststellung wird auch deutlich, daß die mit der Novelle von 1998 eingeführte Klausel in § 58 Abs. I, nach der Hochschulen auch in anderer Rechtsform als der öffentlich-rechtlichen Körperschaft und zugleich staatlicher Einrichtung, errichtet werden können, im Sinne nötiger Voraussetzungen zur Initiierung eines ökonomischen Wettbewerbs wenig erreicht ist, solange die übrigen HRG-Normen gelten.

<sup>827</sup> Das erscheint wenigstens dann logisch, wenn man sich vergegenwärtigt, daß schon die wenigen bestehenden privaten Universitäten bis auf die WHU in Koblenz nicht ohne staatliche Zuschüsse auskommen.

<sup>828</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 259 u. 263.

Insbesondere aus dem letzten der vier genannten Punkte wird ersichtlich, daß es im besonderen die Bestimmungen des HRG sind, welche die Handlungsfreiheiten der Hochschulen in den Bereichen Organisation, Personal, Finanzen, Studiengestaltung und Hochschulzugang auch für Hochschulen in veränderter Rechtsstellung erheblich einschränken. Ohne die konsequente Änderung der HRG-Bestimmungen in diesen Bereichen sind die Länder nicht in der Lage, ihre Landeshochschulgesetze neu zu gestalten und damit den Hochschulen den für den ökonomischen Wettbewerb nötigen Freiraum zu geben. Unvereinbar mit dem Gedanken des Wettbewerbs der Hochschulen sind die derzeit geltenden bundeseinheitlichen Detailvorschriften.<sup>829</sup> Eine Abschaffung des HRG, wie sie teilweise gefordert wird,<sup>830</sup> wäre eine weitreichende und wünschenswerte, aber nicht absolut notwendige Voraussetzung für einen ökonomischen Wettbewerb. Da eine Umwandlung der Hochschulen in eine andere Rechtsstellung nur dann wirkliche Handlungsfreiheit für diese mit sich bringt, wenn die rechtlichen Bestimmungen des HRG, denen sie in den einzelnen Bereichen unterliegen, freies Handeln erlauben, soll auf diese für die Entstehung eines ökonomischen Wettbewerbs absolut notwendigen Änderungen des HRG einzeln eingegangen werden. Abseits von diesen Änderungen ist es als notwendig anzusehen, daß die Länderregierungen den so geschaffenen Freiraum ausnutzen und an die Hochschulen weitergeben. Wie ein solcher Freiraum im einzelnen auszugestalten ist, bleibt in einem Wettbewerb den Hochschulen überlassen.

Gerade darin drückt sich der Charakter des ökonomischen Wettbewerbs aus, daß auf Basis eines Rechtsrahmens freie Gestaltung möglich ist, die dann über den Markt- und Wettbewerbsmechanismus belohnt oder bestraft wird. Von konkreten oder gar einheitlichen Ausgestaltungsvorschlägen soll hier deshalb abgesehen werden. Mögliche Ergänzungen dieses Rahmens sowie auf Grund bestimmter Struktur- oder Gütereigenschaften in einem Wettbewerb möglicherweise notwendige staatliche Interventionen, um die Entfaltung eines solchen oder die Gewährleistung gesellschaftlicher Ziele langfristig zu sichern, werden im Zuge der Wettbewerbsanalyse in den Punkten II.4. bis II.6. erläutert. Unangetastet bleibt der Staat in seiner Rolle als Rechtsaufsicht. Dabei stehen die Sicherung der individuellen Wissenschaftsfreiheit aus Artikel 5 Abs. III GG und die Freiheitsrechte aus § 4 HRG im Vordergrund.<sup>831</sup>

**Organisations- und Entscheidungsstrukturen:** Zunächst ist an dieser Stelle die nachfolgende Analyse notwendiger Rahmenbedingungen im Bereich Organisations- und Entscheidungsstrukturen in zweifacher Hinsicht von der aktuellen hochschulpolitischen

---

<sup>829</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 82.

<sup>830</sup> So etwa Monopolkommission (2000), S. 82.

<sup>831</sup> Vgl. Erichsen (2000), S. 251ff.

Diskussion um die Leitungsstrukturen abzugrenzen. Zum einen geht es nachfolgend weniger darum, konkrete Vorgaben und Ausgestaltungsmerkmale aufzuzeigen, als vielmehr darum, zu skizzieren, welche Aspekte nicht geregelt werden sollten, sondern vielmehr dem gestalterischen Freiraum der unternehmerischen Hochschule zu überlassen sind, damit diese sich in einem Wettbewerb der besten Strukturen die ihnen angemessene optimale Organisations- und Leitungsstruktur geben können. Zum anderen findet die Behandlung dieses Punktes hier insofern in einem ganz anderen Kontext statt, als daß es sich im ökonomischen Wettbewerb tatsächlich um Entscheidungsstrukturen handelt, deren Organe vor dem Hintergrund der Handlungsfreiheiten in den weiteren in diesem Abschnitt zu skizzierenden Bereichen der Hochschule tatsächlich Entscheidungsfreiräume gegeben ist und Entscheidungsmacht zukommt. Letzteres aber ist im aktuellen Hochschulsystem zumindest deutlich eingeschränkter der Fall.<sup>832</sup>

Bei der Frage, welche Rahmenbedingungen im organisatorischen Bereich nötig sind, sind das Ziel und die Funktion, welche die Organisations- und Entscheidungsstrukturen erfüllen sollen, von entscheidender Bedeutung. Sind die Hochschulen der Konkurrenz ausgesetzt, ist es für sie von entscheidender Bedeutung, einerseits flexibel auf die Marktbedingungen zu reagieren und andererseits ihre eigene Position im Markt herauszuarbeiten und zu bestimmen. Damit sind die Funktionen, welche die Organisations- und Entscheidungsstrukturen erfüllen müssen, klar: Zum einen müssen sie schnell Entscheidungen treffen, um zeitnah reagieren zu können. Zum anderen müssen sie zur Herausarbeitung ihrer Position Mittel ungleich und eventuell auch gegen die Meinung der Mehrheit verteilen können.<sup>833</sup> Zum dritten müssen sie in der Lage sein, Macht auszuüben, um Sanktionen und Förderungen spürbar durchzusetzen und Effizienz in der Mittelverwendung herzustellen.<sup>834</sup> Daß diese Funktionen nur sehr eingeschränkt direkt von Kollegialorganen wahrgenommen werden können, braucht hier angesichts der schon erfolgten Ausführungen in I.2.2.4. nicht weiter erläutert zu werden.<sup>835</sup> Notwendige Voraussetzung für wett-

---

<sup>832</sup> Inwieweit den Organen der Entscheidungsstrukturen an Hochschulen schon heute Entscheidungsmacht zukommt und Freiraum gegeben ist, hängt entscheidend davon ab, welchen Freiraum das jeweilige Landeshochschulgesetz vor allem im Bereich der Wirtschafts-, Personal-, Finanz-, und Haushaltsverwaltung läßt. Also etwa davon, ob tatsächlich von einem Globalhaushalt gesprochen werden kann oder nur von einer Flexibilisierung im Rahmen der geltenden Haushaltsgrundsätze. Siehe dazu auch II.1.3.1.

<sup>833</sup> Vgl. Neuweiler (1997), S. 41 und Koenege-Greiner (1997), S. 30.

<sup>834</sup> Dazu ist entgegen der aktuellen Situation eine asymmetrische Verteilung der Macht notwendig; vgl. auch Schimank (2001), S. 233.

<sup>835</sup> Das Versagen der Gruppenuniversität wurde schon im ersten Kapitel angesprochen. Unter den Bedingungen des Wettbewerbs kommt dieser Unfähigkeit, Mittel ungleich zu verteilen, eine be-

bewerbliche Organisations- und Entscheidungsstrukturen ist also die Abschaffung von § 37 HRG, der die Gruppenuniversität als Organisationsstruktur für alle staatlichen Hochschulen vorschreibt.<sup>836</sup> Dieser Freiraum muß durch die LHGs weitergegeben werden. Als notwendig wird hier auch erachtet, daß die Dekane und die Hochschulleitung nicht gewählt, sondern von der nächst höheren Instanz ernannt werden, da sie sonst auf Grund ihrer Rückbindung an das Elektorat nur eingeschränkt durchsetzungs- und handlungsfähig sind.<sup>837</sup> Weiterhin muß ihnen gewährt werden, Instrumente zur Sanktionierung von Leistungs- und Aufgabenverweigerung sowie zur Durchsetzung von Macht und Autorität zu ergreifen.<sup>838</sup> Bei all dem ist freilich zu beachten, daß die (hier im Sinne von II.2.2. richtig verstandene) Wissenschaftsfreiheit des einzelnen Forschers gesichert bleibt. Damit bewegen sich die neu zu gestaltenden Entscheidungsstrukturen in einem Spannungsfeld zwischen individueller Wissenschaftsfreiheit und institutioneller Machtdurchsetzung und Effizienzbestrebungen.<sup>839</sup> Welche Organisationsstrukturen abseits der Gruppenuniversität für vereinbar mit der Wissenschaftsfreiheit gelten, hat das BVerfG in seinem Mitbestimmungsurteil von 1973 offengelassen. Festgelegt wurden lediglich Mindest- bzw. Höchstgrenzen der Zusammensetzung von Kollegialorganen.<sup>840</sup>

**Personal:** Wie oben dargestellt, sind alle staatlichen Hochschulen an die in Kapitel 3 Abschnitt 2 des HRG aufgeführten Typenbestimmungen, Strukturvorgaben und Berufungsverfahren für das Hochschulpersonal gebunden; unabhängig davon, ob sie in eine privatrechtliche oder in eine öffentlich-rechtliche Trägerschaft überführt werden. Ferner ist zu berücksichtigen, daß sowohl für privatrechtlich als auch für öffentlich-rechtlich organisierte Hochschulen, die regelmäßig staatliche Zuwendungen erhalten, das Besser-

---

sondere Bedeutung zu. Zur Untauglichkeit der Hochschulorganisation für ökonomischen Wettbewerb und zur Notwendigkeit starker Leiter auch: Landfried (1997), S. 408f; Ursprung (1994), S. 212. Zur Einigkeit von WR, KMK, BMBF und HRK hinsichtlich der Forderung nach starken Leitungsstrukturen, siehe Kultusministerkonferenz (1996b), S. 3. Gegen die Stärkung der Hochschulleitung und der Dekane, siehe beispielhaft Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997b); Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997a); Reumann (2000), S. 12.

<sup>836</sup> Die §§ 61 bis 66 HRG sind bereits im Zuge der Novellierung des HRG 1998 weggefallen.

<sup>837</sup> Zustimmung: Kultusministerkonferenz (1997), S. 49; Kultusministerkonferenz (1996b), S. 27; Ursprung (1994), S. 212; Ewers (1995), S. 25; Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 17; Klein (1996), S. 242; Konegen-Greiner (1997), S. 36.

<sup>838</sup> Zur Macht und Autorität, deren bisherige Verteilung und Durchsetzung in den Hochschulen und der Notwendigkeit einer Neuaufteilung, siehe ausführlich Paris (2001), S. 194ff.

<sup>839</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 110.

<sup>840</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 49f.

stellungsverbot gilt. Danach ist es den Zuwendungsempfängern der staatlichen Gelder untersagt, Vergütungen zu gewähren, die oberhalb derer im staatlichen Bereich liegen.<sup>841</sup> Der Vorteil, den eine o. g. Umwandlung in eine andere als die bestehende Rechtsform mit sich bringt, ist die Möglichkeit der Übertragung der Dienstherrenschaft auf öffentlich-rechtliche Träger sowie ähnlicher Ersatzlösungen für privatrechtliche Organisationen, die keine Dienstherrenfähigkeit besitzen. Diese Übertragung ist Voraussetzung für die Ökonomisierung des Wettbewerbs. Zudem ist es privatrechtlichen Organisationen möglich, (privatrechtliche) Anstellungen vorzunehmen. Insgesamt aber gilt, daß trotz einer für die Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Umwandlung der Hochschulen in andere Organisationsformen der gegebene Freiraum im Personalbereich nicht ausreicht. Um die formulierten Voraussetzungen für ein Wettbewerbssystem zu erfüllen, muß es allen Hochschulen in einem Wettbewerbssystem möglich sein, nach eigenen Regeln über Anstellungen, Vergütungen, Zulagen, Kündigung und sonstige Regelungen zwischen ihr und den Anzustellenden flexibel zu entscheiden.<sup>842</sup> Bundeseinheitliche Struktur-, Typen- und Berufungsvorgaben, wie sie das HRG aufführt und die KMK bisher vereinbart hat,<sup>843</sup> sind daher für eine Initiierung des Wettbewerbs durch den Gesetzgeber abzuschaffen bzw. durch die KMK aufzuheben und im Anschluß auch in den Ländergesetzen zu eliminieren.<sup>844</sup> Ebenso sind politisch Regelungen zu bestimmen, die das Besserstellungsverbot ausschalten.

Da der Beamtenstatus der Professoren sowohl bei der Übertragung der Dienstherrenschaft auf privatrechtliche Träger Schwierigkeiten bereitet, als auch hinsichtlich einer flexiblen und individuell auszuhandelnden Besoldung Grenzen setzt, ist für den Fall einer Wettbewerbsinitiierung seitens der politischen Entscheidungsträger über die Abschaffung nachzudenken. Das im Fall der Abschaffung für Professoren an öffentlich-rechtlich organisierten Hochschulen relevante Angestelltenrecht ist gemäß der o. g. Maßgaben ausreichend flexibel zu gestalten.<sup>845</sup> Letztlich aber ist die Frage, ob Beamtenrecht oder Angestelltenrecht nicht entscheidend. In ihrer jetzigen Struktur sind beide Varianten gleichermaßen ungeeignet, einen Wettbewerb um Wissenschaftler zu initiieren. Entschei-

---

<sup>841</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 67.

<sup>842</sup> Davon ausgenommen bleiben die für alle Unternehmen geltenden Regelungen wie der Kündigungsschutz.

<sup>843</sup> Siehe dazu die Ausführungen in I.2.2.3..

<sup>844</sup> Zu streichen ist demnach der komplette zweite Abschnitt im dritten Kapitel des HRG (§§ 42 bis 57). Vgl. zur Unvereinbarkeit der Berufungssperrfristen mit dem Wettbewerbsprinzip und deren Aufhebung: Eggert (2002), S. 365ff.

<sup>845</sup> Zur Abschaffung des Beamtenstatus und zur Unterscheidung von Beamten- und Angestelltenverhältnis vgl. Kultusministerkonferenz (1997), S. 27-29; Turner (2000), S. 243ff.

dend ist vielmehr die Frage, welches Recht die weitgehendste Flexibilisierung im Sinne der o. g. Kriterien erlaubt. Mit einem bloßen Wechsel vom Beamten- auf das Angestelltenrecht ist diese entgegen aller gehegten Vermutungen nicht zu erreichen.<sup>846</sup> Klar ist, daß Vorschriften, die eine Anstellung auf Lebenszeit vorschreiben, nicht mit dem Wettbewerbsgedanken vereinbar sind.<sup>847</sup> Wie die zu schaffenden Voraussetzungen genutzt und ausgestaltet werden, ist auch hier im Sinne des Wettbewerbsgedankens grundsätzlich den Hochschulen zu überlassen. Inwieweit evtl. staatliche Eingriffe und Regelungen notwendig werden, wird in Abschnitt II.4. geprüft.

**Finanzen:** Werden die Hochschulen in öffentlich-rechtliche oder privatrechtliche Organisationsformen umgewandelt, ist ihnen damit das Recht gegeben, über Einnahmen und Ausgaben selbständig zu entscheiden und eine betriebswirtschaftliche Buchführung vorzunehmen. Die Haushaltsgrundsätze der BHO oder LHO`en gelten dann auch für öffentlich-rechtliche Organisationsformen nicht mehr.<sup>848</sup> Bedeutsam für die Gewährung der Handlungsfähigkeit sind darüber hinaus jedoch Regelungen in vier Bereichen: 1. Die Übertragung der Liegenschaften, 2. Die Regelung staatlicher Zuwendungen, 3. Die Generierung eigener Einkünfte aus Studiengebühren, 4. Die Regelungen zur Drittmittelwerbung.

Zu 1.: Als grundsätzlich notwendig für die Ökonomisierung des Wettbewerbs soll eine Übertragung des Eigentumsrechtes an den Liegenschaften der Hochschule auf die neue Organisationsform deklariert werden. Eine Übertragung nur der Nutzungsrechte reicht hier nicht aus, da insbesondere die Liegenschaften als Gegenstand des Vermögensmanagements betrachtet werden müssen und durch Wertsteigerungen und Vermietungen dazu verwendet werden können, eigene Einnahmen zu erzielen.<sup>849</sup> Ferner ist diese Übertragung notwendig, um den Hochschulen die Möglichkeit zu geben, flexibel durch bauliche Veränderungen auf Bedürfnisse reagieren zu können.<sup>850</sup>

Zu 2.: Erhält die Hochschule regelmäßige oder unregelmäßige Zuwendungen von Seiten des Staates,<sup>851</sup> so sind diese nicht in vorher festgelegten Titeln zu übertragen. Um im

---

<sup>846</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (1997), S. 28.

<sup>847</sup> Wiewohl unbefristete Arbeitsverhältnisse, die freiwillig ausgehandelt werden, dem Wettbewerbsgedanken nicht widersprechen. Damit ist nicht die Frage entscheidend, ob es lebenslängliche Verträge gibt, sondern, ob diese verordnet werden.

<sup>848</sup> Vgl. die jeweiligen Abschnitte zum Thema Finanzen bei den untersuchten Organisationsformen bei Erichsen (2000) sowie Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001).

<sup>849</sup> Vgl. Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 80.

<sup>850</sup> Vgl. Schöck (2002), S. 180.

<sup>851</sup> Daß dies aus verschiedenen Gesichtspunkten notwendig ist, wird sich im weiteren Verlauf zeigen.

Wettbewerb reagieren zu können, müssen die Hochschulen selbständig über die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel entscheiden können.<sup>852</sup>

Zu 3.: Essentiell für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs in der Lehre ist es, den Hochschulen die Möglichkeit zu geben, Studiengebühren als Gegenwert für ihre Dienstleistung zu erheben. Daß die Beantwortungskompetenz der Anbieter in den Fragen, welche Güter zu welchen, Bedingungen und Preisen an welche Nachfrager abgegeben werden zu den unabdingbaren Voraussetzungen eines ökonomischen Wettbewerbs zählt, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Zu 4.: Für einen freien Wettbewerb um Forschungsgelder sind die Hochschulen von den Regelungen zur Drittmittelinwerbung zu befreien. Welche Mittel sie einwerben und wie sie diese bewirtschaften und aufteilen, hat der Staat in einem ökonomischen Wettbewerbssystem den Hochschulen zu überlassen und ist für den Staat nur in seiner Funktion als Rechtsaufseher von Interesse.

Alle genannten Funktionen des ökonomischen Wettbewerbs sind ohne diese Möglichkeiten im Bereich Finanzen nicht zu verwirklichen. Wie oben dargestellt, zeichnet sich ein ökonomischer Wettbewerb im Hochschulsystem dadurch aus, daß die Hochschulen die Möglichkeit bekommen, anders sein zu können als andere Hochschulen und daß sie dazu auch bereit sind.<sup>853</sup> Genau diese Bereitschaft ist konstitutiv für die Nutzung der vorstehend formulierten Freiheiten. Denn nur wenn ein Anreiz besteht, anders zu sein als andere Marktkonkurrenten, so die hier formulierte Annahme, werden die Hochschulen geneigt sein, diese Freiheiten auszunutzen, mit dem Ziel, um Studenten zu konkurrieren, sich den Nachfragewünschen anzupassen, ihre Mittel optimal einzusetzen usw. Auch für die Studenten ist die preisliche Bewertung der Hochschuldienstleistungen Voraussetzung für die Wahrnehmung ihrer Rolle als Nachfrager auf einem ökonomischen Markt. Denn nur über den Preismechanismus stehen ihnen die nötigen Informationen als Entscheidungsgrundlage zur Verfügung, sind sie in der Lage, über ihre Entscheidung Einfluß auszuüben, und vor allem in der Funktion des zahlenden Kunden, so darf angenommen werden, hat der Anbieter ein Interesse an seinen Wünschen.<sup>854</sup>

---

<sup>852</sup> Damit soll nicht ausgeschlossen werden, daß der Staat durch spezielle Zuwendungen einzelne Bereiche besonders fördert.

<sup>853</sup> So weist Weiler darauf hin, daß es in den USA eigentlich kein Hochschulsystem gebe, sondern ebensoviele Systeme wie Hochschulen. Siehe Weiler in Centrum für Hochschulentwicklung (1996), S. 217f.

<sup>854</sup> Ausdrücklich sei darauf hingewiesen, daß das hier Dargestellte nur für ökonomische Markt- und Wettbewerbsstrukturen gilt. Selbstverständlich gibt es Märkte, die ohne Preise auskommen, doch handelt es sich dabei nicht um ökonomische Wettbewerbsmärkte, wie sie hier im Vordergrund stehen.

**Auswahl der Studenten:** In Verbindung mit der Möglichkeit, Studiengebühren zu erheben, ist die freie Wahl der Nachfrager und Anbieter Voraussetzung für funktionsfähigen ökonomischen Wettbewerb.<sup>855</sup> Die zentrale Zuteilung von Studenten an die Hochschulen ist mit dem Gedanken des ökonomischen Wettbewerbs ebenso unvereinbar wie die vereinheitlichte Kapazitätsberechnung durch Curricularnormwerte, wie auch das Recht der Studenten, sich an einer Hochschule frei einschreiben zu dürfen.<sup>856</sup> Daher ist es für den ökonomischen Wettbewerb Voraussetzung, allen Studienanwärtern die Bewerbung direkt an der Hochschule für das gewählte Studienfach zu ermöglichen. Den Hochschulen muß es im Gegenzug möglich sein, sich in allen Studiengängen alle Studenten selbst auszuwählen und selbst darüber zu entscheiden, wieviele Studenten sie mit den jeweils bestehenden Kapazitäten ausbilden kann und will, also welche Betreuungsrelationen sie anstrebt bzw. erhalten sehen will.<sup>857</sup>

Um die genannten Anforderungen zu erfüllen, ist die Stellung des Abiturs derart anzupassen, daß sich das Recht auf Hochschulzugang nicht mehr (allein) aus dem bestandenen Abitur ergibt, sondern durch das Abitur und eine bestandene Hochschuleingangsprüfung. Das Kapitel zwei des HRG ist in der bestehenden Form abzuschaffen.<sup>858</sup> Durch die Auflösung der aktuellen Koppelung von Hochschulzugangsberechtigung und Abitur ist auch den bestehenden Kapazitätsberechnungen durch einheitliche Curricularnormwerte und dem Bestand der ZVS die Grundlage entzogen. Denn das Gebot der ausschöpfenden Kapazitätsnutzung staatlich finanzierter Hochschulangebote, das die Grundlage für beides bildet, ergibt sich letztlich aus der Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung. Mit dieser Koppelung wird ein ‚Teilhaberecht‘ am staatlich finanzierten Lehrangebot begründet. Durch die Auflösung der Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung und der damit verbundenen Auflösung des bestehenden Teilhaberechts der Studienanfänger, ist eine differenzierte Positionierung der Hochschulstandorte, die sich auch und gerade über unterschiedliche, von den einzelnen Hochschulen zu bestimmende, Relationen von Personal und Mitteln zu Studenten vollzieht, möglich und zulässig. Nur durch die Auflösung des Teilhaberechts ist den Hochschulen eine Auswahl

---

<sup>855</sup> Vgl. Müller-Böling (1997), S. 33.

<sup>856</sup> Siehe dazu auch weiter oben in diesem Abschnitt die Ausführung zum Stichwort ‚Beantwortungskompetenz‘ der Anbieter.

<sup>857</sup> Vgl. Bialek (2001), S. 6; Gieseke (1996), S. 635; Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 14f.

<sup>858</sup> Zur Unvereinbarkeit von § 27 HRG mit der grundsätzlichen Beteiligung der Hochschulen an der Auswahl ihrer Studenten, siehe Löwer (1996), S. 630.

ihrer Studenten auch in den Fächern möglich, die heute weder örtlich noch bundesweit zulassungsbeschränkt sind. Nur so kann die aufgestellte Bedingung einer Auswahl aller Studienanfänger in allen Studiengängen erfüllt werden. Hieran wird die Abgrenzung zur aktuellen öffentlichen Debatte deutlich: Voraussetzung für den Wettbewerb ist es, daß die Hochschulen die Studenten nicht nur in heute bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkten Fächern auswählen dürfen, sondern eben auch in den Fächern die derzeit keiner Zulassungsbeschränkung unterliegen. Von letzterem ist in der aktuellen Debatte in aller Regel nicht die Rede.

In einem wettbewerblichen Hochschulsystem stehen den genannten Forderungen keine verfassungsrechtlichen Bedenken entgegen.<sup>859</sup> Es ist hier nicht der Ort, die verfassungsrechtliche Debatte um die Regelung des Hochschulzugangs, die unter den Stichworten Studierfähigkeit, Hochschulzugangsbefähigung statt Hochschulzugangsberechtigung, Chancengleichheit und Prognosefähigkeit geführt wird,<sup>860</sup> explizit aufzugreifen und darzustellen. Nur einige knappe Anmerkungen seien hier vorgenommen:

1. Mit der Verwirklichung der erhöhten Durchlässigkeit des Ausbildungssystems und der Öffnung der Hochschulen ist der Fiktion einer einheitlichen Hochschulreife, die im Prinzip die gleiche Qualifikation zur Absolvierung jedes Studiums an jeder wissenschaftlichen Hochschule im Bundesgebiet verbürgt, bereits faktisch (wenn auch nicht rechtlich) die Grundlage entzogen worden.<sup>861</sup> Letztlich ist die „Legalvermutung“, die besagt, daß Schüler mit Bestehen des Abiturs ihre Studierfähigkeit für alle Fächer an allen Orten bewiesen haben, zu einer „Legalfiktion“<sup>862</sup> im Sinne von: ‚Wir wissen, daß es anders ist, verhalten uns aber so, als wäre es so!‘ geworden. Da in einem wettbewerblichen Hochschulsystem die Anforderungsdifferenzen der verschiedenen Angebote deutlich zunehmen dürften und sich damit je nach Angebot die ‚Studierfähigkeit‘ jeweils anders definiert, ist eine Neugestaltung des Hochschulzugangs als absolut notwendig anzusehen.

2. Bemühungen, die eine generelle Qualitätssteigerung des Abiturs zum Ziel haben, sollen positiv bewertet werden.<sup>863</sup> Freilich kann es jedoch auch in Anbetracht der Tatsache, daß im Rahmen der normativen Positionsbestimmung eine Studierendenquote auf dem jetzigen Niveau als notwendig definiert wurde, nicht darum gehen, die Leistungsanforderungen zur Erlangung des Abiturs derart zu verschärfen, daß nur 5% eines Jahr-

---

<sup>859</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 73f. und Gieseke (1996), S. 632ff., Woll (2000), S. 62ff.

<sup>860</sup> Diese Debatte zusammenfassend und analysierend, siehe Daxner (1997) und Bultmann (1995).

<sup>861</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 68.

<sup>862</sup> Löwer (1996), S. 629.

<sup>863</sup> Auf die Steigerung der Qualität des Abiturs konzentrieren sich vor allem die Forderungen des DHV; vgl. dazu Deutscher Hochschulverband (1993a).

gangs dieses erreichen, um über diesen Weg eine allgemein aussagekräftige Prognose über die Studierfähigkeit herzustellen. Vielmehr kommt es darauf an, alle Studienanwärter an die Angebote zu leiten, die ihrer individuellen Studierfähigkeit und Motivation entsprechen.<sup>864</sup> Dazu ist die Auswahlfreiheit sowohl der Studenten als auch der Hochschulen als notwendig anzusehen.

3. Positionen, die eine Neugestaltung des Hochschulzugangs im o. g. Sinne eines generellen Auswahlrechts der Hochschulen unter Verweis auf die Entscheidung des BVerfG vom Juli 1972<sup>865</sup> (Numerus-clausus-Urteil) und den Artikel 12 Abs. 1 GG, der die freie Wahl der Ausbildungsstätte garantiert, für nicht verfassungskonform halten, ist auf Grund folgender Aspekte deutlich zu widersprechen:

a. Grundsätzlich entschied das Gericht damals, daß jeder, dem vom Staat die allg. Hochschulreife bescheinigt worden ist, auch die Chance haben müsse, jeden Studiengang an jedem Studienort zu absolvieren.<sup>866</sup> Ausgehend vom Abitur als Allgemeine Hochschulreifebescheinigung wurde ein Teilhaberecht an staatlichen Leistungen (in diesem Falle der staatlich unterhaltenen Hochschulen) bzw. eine Hochschulzugangsberechtigung abgeleitet.<sup>867</sup> Ausgehend vom Vorbehalt des Möglichen<sup>868</sup> wurden bundesweite Zulassungsbeschränkungen nur unter den Bedingungen für verfassungsgemäß erklärt, daß eine erschöpfende Nutzung der Ausbildungskapazitäten vorliegt, die Auswahl nach sachgerechten Kriterien erfolgt und eine Verteilung aller freien Studienplätze in diesen Studiengängen durch eine überregionale Stelle erfolgt.<sup>869</sup>

An dieser Rechtsprechung soll hier nicht gerüttelt werden, denn sie steht keinesfalls im Konflikt mit dem oben als notwendig Deklarierten. Denn ausdrücklich hat das Gericht damals nicht entscheiden wollen, „welche Bedeutung das Abitur als Abschluß der allgemeinen Schulbildung hat und ob der Erwerb der Hochschulreife reformbedürftig ist.“<sup>870</sup> Konkret bedeutet dies, daß die soeben dargelegte Regelung des BVerfG (bestätigte Hochschulreife = Hochschulzugangsberechtigung) grundsätzlich gilt, unabhängig davon, wie die Feststellung der Hochschulreife erfolgt. Die Regelungen über Qualifikationsvoraussetzungen, aus denen sich über die daraus folgende Ermittlung der Hochschulreife das

---

<sup>864</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 52.

<sup>865</sup> BverfGE 33, S. 300ff.

<sup>866</sup> Vgl. Hoffacker (2000), S. 64.

<sup>867</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 54.

<sup>868</sup> Vgl. Reich (1999), S. 184f.

<sup>869</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 123.

<sup>870</sup> BverfGE 33, S. 306.

Recht auf Hochschulzugang ergibt, sind der gesetzgeberischen Reform nicht entzogen.<sup>871</sup> Damit gebietet das Grundgesetz die Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung nicht zwingend. Es besteht weder eine Bestandsgarantie für die derzeitigen Regelungen zum Erwerb der Hochschulreife, noch besteht eine solche für ein Hochschulbildungswesen, das auf dem Grundsatz gleicher Qualifikation für alle Studiengänge beruht.<sup>872</sup>

b. Weiterhin hat ein Rückgriff auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes zur Begründung eines vermeintlichen Verfassungsverstoßes eines den Hochschulen gewährten Auswahlrechts die veränderten Ausbildungs- und Hochschulorganisationsstrukturen in einem wettbewerblichen Hochschulsystem zu beachten. So spricht für eine Übertragung von Auswahlkompetenzen an die Hochschulen eines wettbewerblichen Hochschulsystems, daß „die [derzeit] aus dem Gedanken der Zuteilung von Lebenschancen abgeleitete umfassende gesetzliche Regelungspflicht wesentlich auf dem Grundgedanken einheitlicher Studieneingangsvoraussetzungen und einer korrespondierenden einheitlichen akademischen Berufsausbildung beruht.“<sup>873</sup> Werden aber in einem wettbewerblichen Hochschulsystem auf vielfältige Weise unterschiedlich geartete Studiengänge angeboten, so ist damit weder eine einheitliche Berufsausbildung, noch eine daraus hervorgehende einheitliche Studieneingangsvoraussetzung auszumachen. Mit Hailbronner ist somit davon auszugehen, daß eine stärkere Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen bei der Auswahl der Bewerber für den von ihnen angebotenen spezifischen Studiengang in einem differenzierten Hochschulsystem verfassungsrechtlich zuzugestehen ist.<sup>874</sup>

4. Einer Erweiterung der Feststellung der Hochschulreife, die vom Abitur als Grundvoraussetzung ausgeht, den Hochschulen aber individuelle Auswahlmodi erlaubt, ist damit verfassungsrechtlich unbedenklich.<sup>875</sup> Allerdings sind folgende Grundsätze auch und gerade in einem wettbewerblichen Hochschulsystem zu beachten: a. Kapazitäten an staatlichen Hochschulen dürfen nicht willkürlich verringert werden. Dazu darf auch das interne Auswahlverfahren nicht genutzt werden. b. Wird der Nachweis der für das jeweilige Studium nötigen Qualifikationen nicht nur über das Abitur, sondern auch über den individuellen Auswahlmodus erbracht, so steht „die Anerkennung dieser Qualifikationen weder im Belieben des Gesetzgebers, noch kann sie einer gesetzlich nicht fixierten Ent-

---

<sup>871</sup> Vgl. Meyer (1997), S. 26.

<sup>872</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 73.

<sup>873</sup> Hailbronner (1996), S. 65.

<sup>874</sup> Vgl. Hailbronner (1996), S. 66.

<sup>875</sup> So zum Beispiel: Meyer (1996a), S. 26ff.; Müller-Böling (1996), S. 33-36; Hailbronner (1996), S. 64f.; Gieseke (1996), S. 634f. Dagegen etwa: Löwer (1996), S. 631; Hoffacker (2000), S. 65f.

scheidungsbefugnis der Hochschulen überlassen werden.“<sup>876</sup> So sind die grundlegenden Anforderungen an die Gestaltung der unterschiedlichen Auswahlverfahren durch den Gesetzgeber festzulegen.<sup>877</sup> Bei der Durchführung des Verfahrens unterliegen die Hochschulen dann der Rechtsaufsicht.

Ohne der Analyse von Chancen und Risiken vorzugreifen, soll hier für das vorgeschlagene, notwendige, veränderte Zulassungssystem folgende Feststellung getroffen werden: „Versteht man Chancengleichheit nicht in einem formalen Sinn als Anspruch auf die Zuteilung eines Studienplatzes nach vom Gesetzgeber festgelegten formalen Maßstäben, sondern als Verwirklichung einer den individuellen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Persönlichkeitsentfaltung, so liegt eine stärker auf die individuelle Studienbefähigung ausgerichtete Hochschulzugangsregelung näher am GG als die Aufrechterhaltung der Fiktion einer für alle Studiengänge und alle Hochschulen gleichrangigen Hochschulreife als alleinigem Anknüpfungspunkt des Rechts auf freie Wahl der Hochschulausbildung.“<sup>878</sup> Das gilt vor allem dann, wenn beachtet wird, daß fast die Hälfte aller Studienanfänger derzeit von Zulassungsregeln betroffen sind, die wenigstens zu einem beträchtlichen Anteil als sachfremd<sup>879</sup> zu qualifizieren sind.<sup>880</sup>

**Studienangebot:** Bei allen vorstehend genannten Punkten ging es entweder um die inneren Angelegenheiten der Hochschulen oder um ihr Verhältnis zu Personal und Nachfragern. All dies gewinnt jedoch erst Relevanz in Bezug auf die Marktobjekte. Erst wenn den Hochschulen die Freiheit gegeben ist, unterschiedliche Studiengänge, Abschlüsse und Studienformen anzubieten, können sich Markt und Wettbewerb entwickeln.<sup>881</sup> Denn erst durch die Möglichkeit, Alternativen zur Konkurrenz anzubieten, können sie Nachfrage auf sich ziehen, können sie Vorsprungsgewinne generieren, können sie letztlich ihre Freiheiten nutzen und werden dafür belohnt oder eben nicht. Und auch für die Studenten ergibt sich erst durch eine differenzierte Palette von Wahlmöglichkeiten die Chance, Angebote zu vergleichen, den individuellen Wünschen nachzugehen und schlußendlich den eigenen Nutzen zu maximieren, der sich durchaus nach unterschiedlichen Kriterien bemessen kann.

---

<sup>876</sup> Hailbronner (1996), S. 66.

<sup>877</sup> Vgl. Woll (2000), S. 62.

<sup>878</sup> Hailbronner (1996), S. 70. So auch Daxner (1996a), S. 149.

<sup>879</sup> Sachfremd deshalb, weil Kriterien wie die Wartezeit, die Entfernung vom Elternhaus oder auch die Abiturnote, die sowohl bei den Vergabeverfahren der ZVS als auch bei regionalen (hochschulspezifischen) Zulassungsverfahren eine Rolle spielen, sich nicht auf die wissenschaftliche Qualifikation der Bewerber für das jeweilige Fach beziehen.

<sup>880</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 124.

<sup>881</sup> Vgl. Lange (1997a), S. 70.

Derzeit sind die Prüfungsordnungen von der nach Landesrecht zuständigen Stelle zu genehmigen (§ 16 HRG). Ferner findet gemäß § 9 HRG durch entsprechende Gremien der Kultusministerkonferenz (KMK) und die HRK eine in den Fächern jeweils unterschiedlich intensiv betriebene und von den einzelnen Ländern unterschiedlich befolgte Abstimmung von Prüfungsordnungen statt.<sup>882</sup> Eine bundesweite Koordinierung widerspricht dem Wettbewerbsgedanken und muß als Voraussetzung für freien Wettbewerb entfallen.<sup>883</sup> Das Genehmigungsrecht ist von den nach Landesrecht zuständigen Behörden auf die Hochschulen und ihre Organe zu übertragen,<sup>884</sup> denn nur so können die Hochschulen ihre Angebote eigenständig bestimmen.

Handlungsfreiheit, Handlungsfähigkeit, Transparenz und Wille – dieses Quartett galt es durch verschiedene Veränderungen zu gewährleisten und damit die Voraussetzungen für die Ökonomisierung des Wettbewerbs aufzuzeigen. Grundvoraussetzung, um eine Ökonomisierung des Wettbewerbs zu ermöglichen, so wurde gezeigt, ist eine elementare Umverteilung der Kompetenzen im Verhältnis Staat und Hochschule. Notwendig ist eine umfassende Hochschulautonomie im Sinne eines Zuwachses an Handlungsfreiheit zur Herstellung von Handlungsfähigkeit in den Bereichen Organisation, Personal, Finanzen, Hochschulzugang, Studiengestaltung und Schwerpunktsetzung. Zur Aufteilung der Kompetenzen zugunsten einer umfassenden Handlungsfreiheit der Hochschulen ist ein Betrieb der Hochschulen in privatrechtlicher oder öffentlich-rechtlicher Organisationsform eine notwendige Bedingung. Da auch die so betriebenen Hochschulen dem Reglement des HRG unterliegen, ist erst ein zusätzlicher Steuerungsverzicht des Staates in den o. g. Bereichen als hinreichende Bedingung anzusehen. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, kann sich prinzipiell ein ökonomischer Wettbewerb in der Hochschulbildung entfalten.

Eine solche Autonomie, verstanden als Handlungsfreiheit, ist ebenso wenig unter Berufung auf Artikel 5 Abs. III einklagbar, wie sie unter Berufung auf diesen Paragraphen durch eine falsch verstandene Autonomie, im Sinne einer wissenschaftsinternen Selbstbestimmung von Aufgaben und Zielen, als unzulässig deklariert verhindert werden kann. Weiterhin gestattet dieser Paragraph, entgegen anderer – weiter oben aufgeführter – Behauptungen eine Reduzierung der Mitbestimmung der hochschulinternen Gruppen und zudem grundsätzlich eine Beteiligung außeruniversitärer Interessen an den Entscheidungen der Hochschulen.

---

<sup>882</sup> Vgl. Alewell (1993), S. 16.

<sup>883</sup> Inwieweit eine bundesweite „Akkreditierung“ sinnvoll ist, soll an späterer Stelle erörtert werden.

<sup>884</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 106.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier nochmals darauf verwiesen, daß es sich bei einem derart gestalteten Hochschulsystem nicht um einen staatsfreien Raum handelt. Zum einen kommt dem Staat die Funktion der Rechtsaufsicht und der Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen zu. Zweitens fordert ein solches Wettbewerbssystem nicht die Abwesenheit des Staates als Financier. Eine solche wäre, wie oben gezeigt, nicht mit dem Grundgesetz vereinbar, welches den Staat zur Einrichtung und zur Unterhaltung von Hochschulen verpflichtet, solange dies nicht in ausreichendem Maße durch private Aktivitäten erfolgt. Ein solcher finanzieller Unterhalt, der unter dem Vorbehalt des dem Staat finanziell Möglichen steht, hat den Mindestbedarf zur funktionsgerechten Wahrnehmung der übertragenen Aufgaben zu decken. Weiterhin gebietet der Gleichheitsgrundsatz des GG (Artikel 3, Absatz 1) eine an den Aufgaben orientierte Verteilung der Finanzmittel, die einen Anspruch der einzelnen Hochschule auf angemessene Grundausstattung gemäß ihrer Aufgabenzuweisung begründet.<sup>885</sup> Damit ist, da mit einer entsprechenden privaten Initiative nicht zu rechnen ist, trotz eines umfassenden Steuerungsverzichts des Staates ein vollkommenes Marktsystem ausgeschlossen, nicht aber ein ökonomischer Wettbewerb. Dieser ist deshalb möglich, weil dem Staat mit diesen Vorgaben weder aufgegeben ist, wie er die Hochschulen zu organisieren hat (als staatliche Anstalten oder privat- bzw. öffentlich rechtlich), noch wie er eine über die Mindestausstattung hinausgehende Finanzierung der Forschung und/oder der Lehre zu organisieren hat (ökonomisch-wettbewerblich oder per Zuteilung<sup>886</sup>), noch ist damit untersagt, auch private Beteiligung bei der Lehr- und Forschungsfinanzierung zu ermöglichen. Daß die Frage, ob eine Hochschule privat oder staatlich ist, für die Handlungsfreiheiten im Wettbewerb bei entsprechender Autonomiegewährung durch den Staat, ganz entgegen weit verbreiteter anderer Auffassungen, letztlich unerheblich ist, wird an Caspers Aussage zur Autonomie der Hochschulen in den USA deutlich: „[Die] öffentlichen Universitäten [in den Vereinigten Staaten H.S.] genießen eine Autonomie, die – wenn auch eingeschränkt – den privaten Universitäten weitgehend vergleichbar, in der Tat nach deren Modell konstruiert ist.“<sup>887</sup>

Mit der hier erfolgten Darstellung sind die nötigen und verfassungsrechtlich möglichen, durch politische Entscheidungen herbeizuführenden Rahmenbedingungen für einen ökonomischen Wettbewerb aufgezeigt und damit eine Antwort auf die vierte Frage der

---

<sup>885</sup> Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg (2001), S. 20.

<sup>886</sup> Mit Zuteilung ist hier auch eine indikatorengebundene Zuweisung gemeint. Was eine solche von einer ökonomisch wettbewerblichen Organisation der Mittelverteilung unterscheidet, wurde oben angesprochen.

<sup>887</sup> Casper (2001b), S. 30.

Untersuchung, nämlich der nach den nötigen politischen Entscheidungen gegeben. Die in diesem Abschnitt formulierten notwendigen politischen Entscheidungen für eine Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs sollen für deren Folgenabschätzung modellhaft als gegeben angenommen werden, um ausgehend davon die potentiellen Entwicklungen in den Bereichen Forschung (II.3.), Wissenschaftler (II.4.) und Lehre (II.5.) zu untersuchen. Ziel ist es dabei, die letzte der fünf Fragen, nämlich die nach den Chancen und Risiken der Wettbewerbsökonomisierung, zu beantworten.

### II.3. Politikfolgenabschätzung I:

#### Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung

Ein verstärkter Wettbewerb um Finanzmittel sowohl in der anwendungsorientierten Projekt- und Programmforschung als auch um die Mittel der Grundausstattung wird den Hochschulen vom Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) als ‚Allheilmittel‘ für die Lösung bestehender Probleme und als das Instrument zur adäquaten Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Forschung angeraten.<sup>888</sup> Schließlich, so läßt sich zwischen den Zeilen entnehmen, sei der Wettbewerb um Kunden und Absatzmärkte und damit um Geld auch in der Industrie ein überaus erfolgreiches Verfahren. Nachfolgend ist dieser Rat zu prüfen.

Nicht zu prüfen, sondern schlicht festzustellen, ist die dargestellte Entwicklung zu einer immer stärkeren Rückbindung der wissenschaftlichen Forschung und ihrer Leistungen an das Leitkriterium der wirtschaftlichen Nützlichkeit und des wirtschaftlichen Wachstums.<sup>889</sup> Dieser Entwicklung hat auch die oben dargestellte Positionierung der Hochschulen Rechnung zu tragen. Entgegen diesem Trend ist es dem Hochschulsystem jedoch nach obiger Darstellung auch und vor allem aufgegeben, die Forschungsbereiche zu besetzen, die sich zum einen dem direkten ökonomischen Nutzenkalkül entziehen und eher kulturstaatlicher Natur sind, und es ist zum anderen die Möglichkeit zu schaffen, daß die Suche nach Erkenntnissen auch dort erfolgen kann, wo deren ‚aktueller Nutzen‘ kurzfristig weder von der Ökonomie noch von den übrigen Funktionssystemen der Gesellschaft erkannt wird. Damit sind die beiden Koordinaten – das Ziel (Forschungsaufgaben) und die Steuerung (ökonomischer Wettbewerb) – zur Politikfolgenabschätzung im Forschungsbereich beisammen.

Dabei stellt sich angesichts der obigen Feststellung eines funktionierenden Wettbewerbs der Wissenschaftler um Finanzmittel zur Durchführung ihrer Forschungsprojekte die Frage, worin ein solcher abseits dieses Befundes bestehen könnte. Fraglich ist auch, welche Folgen sich aus den angenommenen veränderten Rahmenbedingungen in Form des ökonomischen Wettbewerbssystems hinsichtlich staatlicher Finanzierung und Bestand der bisherigen Strukturen ergeben könnten. Sind diese Fragen beantwortet, widmen sich die beiden dann folgenden Unterabschnitte der Analyse von Chancen und Risiken.

---

<sup>888</sup> Vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001).

<sup>889</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 8.

### II.3.1. Status quo, Staatliche Mittel und Potentiale

Es stellen sich folgende Fragen: 1. Welche Folgen ergeben sich grundsätzlich, einerseits aus den oben definierten Aufgaben der Forschung und andererseits aus den Bedingungen eines ökonomischen Wettbewerbs für die Notwendigkeit einer staatlichen Forschungsfinanzierung? 2. Welche Ausweitungspotentiale ergeben sich aus all dem für eine über den jetzigen Status quo hinausgehende Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung?

Zu 1. Die Frage nach der Notwendigkeit staatlicher Forschungsfinanzierung hat drei Aspekte zu berücksichtigen: Die oben definierten Aufgaben und Ziele der Forschung, die Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs und den auf einem historisch gewachsenen Grundverständnis beruhenden Status quo. Mit der Untersuchung der Notwendigkeit staatlicher Forschungsfinanzierung soll die Analyse der Folgen (Chancen und Risiken) des ökonomischen Wettbewerbs nicht vorweggenommen werden, denn an dieser Stelle wird die Unterscheidung zwischen einem vollkommenen ökonomischen Markt und dem ökonomischen Wettbewerb relevant. Es soll geprüft werden, ob sich aus den definierten Aufgaben und Zielen der Forschung die Notwendigkeit einer staatlichen Finanzierung deshalb ergibt, weil eine rein private Finanzierung über den vollkommenen Markt auf Grund der Gütereigenschaften entweder unmöglich oder politisch nicht gewollt ist. Daß mit der Feststellung eines solchen gewollten Marktentzugs oder/und eines Marktversagens keine vorgreifende Entscheidung, Analyse und Bewertung über die Organisation der Finanzierung, etwa ökonomisch-wettbewerblich bei künstlich geschaffenen Märkten oder durch direkte staatliche Lenkung und Produktionstätigkeit, erfolgt, zeigt der bisherige ökonomische Wettbewerb um Drittmittel. Auch dieser verläuft im Großteil unter Bereitstellung staatlicher Finanzmittel bei gleichwohl wettbewerblicher Organisation.

In der Vergangenheit wurde die Finanzierung der Forschung an den Hochschulen als staatliche Aufgabe und Forschung (vor allem Grundlagenforschung) als öffentliches Gut begriffen.<sup>890</sup> Zur Legitimation der staatlichen Finanzierung bieten sich zwei Argumentationen an, die jeweils an dem erwarteten Nutzen der Forschung ansetzen. Gemäß der ersten Argumentation werden mit der staatlichen Finanzierung der Forschung an den Hochschulen relativ „weit gefaßte kulturstaatliche Ziele“<sup>891</sup> verfolgt, in deren Rahmen die Grundlagenforschung in erster Linie der Wahrheitsermittlung und Wissensvermehrung in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen dient. Da eine solche Wahr-

---

<sup>890</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 23.

<sup>891</sup> Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 209.

heitsermittlung und Wissensvermehrung grundsätzlich keinen direkten ökonomischen Nutzen stifte, wohl aber ihr gesellschaftlicher Nutzen anzunehmen sei, handele es sich um „marktfremde Probleme“, die nicht vom Markt geregelt werden könnten.<sup>892</sup> Die Frage, ob die von den Finanzwissenschaften geprägten Kriterien der ‚Nicht-Ausschließbarkeit‘ und ‚Nicht-Rivalität‘ im Konsum anwendbar sind und damit die Bereitstellung über den Markt möglich oder unmöglich ist, (bzw. nur bei staatlichem Eingriff möglich ist) stellt sich innerhalb dieses Begründungszusammenhangs nicht. Denn gerade darin, daß sie der ganzen Gesellschaft zugänglich sind, eben niemand ausgeschlossen wird, wird der gesellschaftliche Wert dieser Ergebnisse gesehen und wird die Legitimationsbasis der staatlichen Finanzierung erblickt.<sup>893</sup> Nach dieser Argumentation handelt es sich bei der staatlichen Finanzierung um einen politisch bestimmten Marktzug.

Die andere Argumentation thematisiert eher ein vollkommenes oder partielles Versagen des Marktes. Für ein solches werden mehrere Gründe angegeben. Einerseits gelänge es bei Forschungsergebnissen nicht, Eigentumsrechte geltend zu machen, was zur Folge habe, daß es auf Grund fehlender Ausschlußmöglichkeiten nicht möglich sei, andere Individuen von der Nutzung abzuhalten und es demzufolge für diese nicht rational sei, für die Nutzung einen Preis zu entrichten. Dadurch bestehe wenig Aussicht aus der Bereitstellung eines solchen Gutes Profit zu schlagen, was eine private Bereitstellung unwahrscheinlich macht und ohne staatliche Finanzierung und Bereitstellung eine Unterversorgung der Gesellschaft zur Folge hat. Zum anderen könne ein partielles Marktversagen vorliegen, weil der Zeithorizont privater Financiers und das Risiko des Kapitaleinsatzes eine private Finanzierung nicht möglich machten.<sup>894</sup> Argumentativ unterstützt wird die Forderung nach staatlicher Finanzierung durch die Behauptung eines Zusammenhangs zwischen Wirtschaftswachstum und den Forschungs- und Entwicklungsausgaben. Nach dieser Argumentation findet die staatliche Finanzierung ihre Legitimation in einem Marktversagen.

In den vergangenen Jahrzehnten ist es üblich geworden, sich bei der Begründung der bestehenden wie auch bei der Forderung nach zusätzlicher öffentlicher Finanzierung der Hochschulforschung auf die letzte Argumentationslinie zu kaprizieren und gleichzeitig den bestehenden „Gesellschaftsvertrag“<sup>895</sup> zwischen Staat und Hochschule partiell an-

---

<sup>892</sup> Hödl/Zegelin (1999), S. 196f.

<sup>893</sup> Zu den möglichen Formen des bewußten Marktentzugs, siehe Hödl/Zegelin (1999), S. 197.

<sup>894</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 197.

<sup>895</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 192.

zugreifen.<sup>896</sup> Eben dieser beruht noch auf dem, was weiter oben kulturstaatliches Vertrauen genannt wurde und allgemein unter dem „linearen Wissenschaftstransfer“<sup>897</sup> bekannt ist. Nach diesem Modell finanziert der Staat die Forschungsbereiche, welche die Wissenschaft als interessant und wissenschaftlich relevant identifiziert. Gleichzeitig verspricht die Wissenschaft, durch gute Grundlagenforschung die Basis für industrielle anwendungsorientierte Forschung und letztlich nutzenbringende Innovationen zu schaffen.<sup>898</sup> Die Unterscheidung in Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung steht dabei für drei Differenzierungen zugleich. Erstens als Unterscheidung der Orientierung (tieferes Verständnis vs. Verständnis zur Zielerreichung), zweitens als Unterscheidung bezüglich der Kontrolle der Forschungsziele (autonome Bestimmung durch Wissenschaft vs. Vorgabe durch Politik oder Wirtschaft) und drittens als Unterscheidung der Forschungsförderung (Grundausrüstung oder Projektforschung vs. Auftragsforschung).<sup>899</sup> Damit ergibt sich aus diesem Modell zugleich eine Legitimation für die staatliche Finanzierung von Grundlagenforschung.

Inzwischen wird nun vermehrt davon ausgegangen, daß dieses Modell durch ein neues abgelöst wurde.<sup>900</sup> Nach der Maßgabe, die Grundlagenforschung führe auch direkt zu nützlichem, industriell verwertbarem Wissen, und anwendungsorientierte Forschung könne zu grundlegenden Entdeckungen führen, wie eben beides sowohl in Hochschulen als auch in Unternehmen der Wirtschaft zu erwarten sei, werden „Doppel-Helix“- (Wirtschaft und Wissenschaft) und „Triple-Helix-Modelle“<sup>901</sup> (Staat, Wirtschaft, Wissenschaft) entworfen, die eine wechselseitige Übernahme von Funktionen der Funktionssysteme beschreiben.<sup>902</sup> Für die Hochschulen ist es dann angezeigt, vor dem Hintergrund knapper Kassen auf die wirtschaftliche Nützlichkeit der Grundlagenforschung hinzuweisen, womit möglicherweise versucht wird, die Legitimationskraft für die staatliche Forschungsfinanzierung, die mit der Infragestellung des alten Transfermodells verschwunden ist, zurückzuerobieren.<sup>903</sup>

---

<sup>896</sup> Metschl (2002), S. 11f.

<sup>897</sup> Metschl (2002), S. 11. Zum linearen Transfermodell auch Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 183ff.

<sup>898</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 8.

<sup>899</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 192.

<sup>900</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 8f.

<sup>901</sup> Trischler (2002), S. 8; Weingart (2001), S. 194 und Krücken (2001), S. 328.

<sup>902</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 194.

<sup>903</sup> Vgl. Krücken (2001), S. 334.

Es sei hier dahingestellt, ob sich das alte System des linearen Transfers überlebt hat oder nicht,<sup>904</sup> ob die vorgeschlagenen neuen Modelle die Realität wiedergeben oder eher weniger<sup>905</sup> und ob tatsächlich, wie viele meinen, die Grenzen zwischen Anwendungsfor- schung und Grundlagenforschungen verschwommen sind.<sup>906</sup> Von Interesse ist es hier, auf die Verkürzung der Debatte und das Mißverhältnis zwischen Argument/Inhalt und Rhetorik hinzuweisen: Legitimation für staatlich finanzierte Forschung wird sowohl von der Wirtschaft als auch von der Wissenschaft nahezu ausschließlich über den Aspekt der wirtschaftlichen Nützlichkeit der Forschungsergebnisse und der Betonung, daß For- schung ein öffentliches Gut sei, zu erlangen versucht. Parallel dazu wird ein Modell thematisiert, welches als Begründung der Forderung nach Verstärkung der anwendungs- orientierten Forschung dient, damit aber die Rolle der Grundlagenforschung schwächt und somit gerade nicht die Notwendigkeit staatlicher Finanzierung stützt. Denn durch die Tatsache der (zunehmenden) Patentierung von anwendungsorientierter Forschung werden Eigentumsrechte an der Nutzung gesichert und somit der Charakter als öffentliches und damit staatlich zu finanzierendes Gut eher geschwächt und der Charakter als privates Gut gestärkt.

Und auch abseits der Forderung einer Verstärkung der anwendungsorientierten For- schung, welche die o. g. Begründung (Marktversagen) der Notwendigkeit der staatlichen Finanzierung ohnehin eher schwächt denn stärkt, ergibt sich auch grundsätzlich aus der Betonung der Nützlichkeit einerseits und der des Charakters eines öffentlichen Guts andererseits noch keine Notwendigkeit zur staatlichen Finanzierung. Denn die Finanz- wissenschaft hat mehrfache Mechanismen entwickelt, welche die Finanzierung öffentli- cher Güter zwar nicht über den vollkommenen Markt, aber doch durch die private Finan- zierung ermöglichen.<sup>907</sup>

---

<sup>904</sup> Metschl hält es für empirisch widerlegt. Metschl (2002), S. 11.

<sup>905</sup> Weingart ist der Meinung, Elemente einer Triple-Heleix-Struktur finden sich allenfalls in be- stimmten Bereichen der Wissenschaft. Weingart (2001), S. 230. Unter Bezug auf Weingart ist auch Krücken der Meinung, daß ein grundlegend „neuartiger Modus der gesellschaftlichen Wis- senproduktion“ nicht bestätigt werden kann. Siehe Krücken (2001), S. 341 aber auch S. 331.

<sup>906</sup> Schulze spricht von grundsätzlichen Kategorien, die jedoch nicht ein starres Schema beschreiben, sondern auch Durchlässigkeit ermöglichen. Schulze (2000b), S. 399. Mittelstraß spricht von den verblaßten Grenzen zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung, ist aber gleichwohl vom Bestand reiner Grundlagenforschung überzeugt; vgl. Mittelstraß (1994), S. 36f.

<sup>907</sup> Vgl. Metschl (2002), S. 12. Als solche Mechanismen können das in der Finanzwissenschaft diskutierte Coase-Theorem und der Clark-Groves-Mechanismus gelten; vgl. dazu Laux (1984) und Varian (1998).

Selbst wenn man beiden Einwänden gegen die Tragfähigkeit der in den vergangenen Zeit hauptsächlich vorgebrachten Argumentation für die Begründung der staatlichen Finanzierungsnotwendigkeit nicht folgen mag, so seien hier unabhängig von den Aspekten ‚Anwendungsorientierung‘ und ‚öffentliches Gut‘ zwei elementare Einwände vorgebracht. Zum einen wird die hauptsächlich vorgebrachte Argumentation zur Legitimierung der staatlichen Forschungsfinanzierung schon dadurch einigermaßen brüchig, daß mit einem zunehmenden Offenheitsgrad der Volkswirtschaften immer zweifelhafter wird, ob die Umsetzung der staatlich finanzierten Forschung noch im eigenen Land geschieht. Zum anderen steht der Beweis eines direkten Zusammenhangs zwischen der Höhe der staatlichen Forschungsausgaben und dem Wachstum der Wirtschaft weiterhin aus.<sup>908</sup> Selbst die Vertreter der neue Wachstumstheorie, die der von Romer aufgestellten These, daß unter Marktbedingungen angesichts vermuteter nicht internalisierter externer Effekte von Forschungstätigkeiten, eine suboptimal geringe Investition in Forschungs- und Entwicklung realisiert werde,<sup>909</sup> folgen mögen, stehen der staatlichen Forschungssubventionierung äußerst skeptisch gegenüber.<sup>910</sup>

Die Antwort auf die Frage, warum trotz aller vorgebrachten Einwände, die Legitimation der bestehenden staatlichen Forschungsfinanzierung und die Begründung der Forderung nach Ausweitung der staatlichen Finanzierung nach wie vor fast ausschließlich über die Aspekte ‚Öffentliches Gut‘, ‚ökonomischer Nutzen‘ und ‚Wirtschaftswachstum‘ zu erreichen versucht wird, erscheint einigermaßen eindeutig: Die Wirtschaft hat ein Interesse an den Forschungsergebnissen einer (anwendungsorientierten) Forschung, die sie nicht selbst zu zahlen und deren finanzielle Risiken sie nicht zu tragen hat. Die Wissenschaft trägt mit der Betonung der ökonomischen Nützlichkeit von Forschungsergebnissen der Erkenntnis Rechnung, daß der Gesetzgeber eher bereit ist, Finanzmittel für die Forschung zur Verfügung zu stellen, wenn sich dadurch die ökonomische Wohlfahrt, damit die Zufriedenheit der Bürger und damit die Wiederwahlwahrscheinlichkeit der handelnden Akteure erhöhen läßt.

Entgegen dieser Verengung der Legitimationsdebatte auf die Aspekte Marktversagen und Wirtschaftswachstum soll sich hier vor allem, auch vor dem Hintergrund der politisch

---

<sup>908</sup> Vgl. Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 226ff.

<sup>909</sup> Siehe zu dieser aus dem Romer-Modell entwickelten Feststellung Romer (1986), S. 1002ff.

<sup>910</sup> Siehe dazu die Auswertung der einzelnen Kritiken an der staatlichen Forschungssubventionierung von Frenkel/Hemmer (1999), S. 301. Die Skepsis der Kritiker der staatlichen Forschungsfinanzierung speist sich vor allem aus den Problemen der Informationsbeschaffung zur gesicherten Ermittlung der Subventionshöhe und den vermuteten negativen Wirkungen, die sich aus der Finanzierung der Subventionskosten in anderen Bereichen der Volkswirtschaft ergeben.

normativ festgelegten Ausrichtung der Forschungsaufgaben, der ersten der o. g. Argumentationen bedient werden, um die Notwendigkeit staatlicher Forschungsfinanzierung zur Wahrnehmung der definierten Forschungsaufgaben zu begründen. Abseits aller ökonomischen Instrumentalisierungen, so soll hier behauptet werden, hat Wissenschaft, und zwar in ihrer Gesamtheit, einen Nutzen für die Gesellschaft. Besonders ihre Funktion als Ort einer offenen, freien und von kalkulierten ökonomischen Zwecken losgelösten Kommunikation soll in diesem Kontext hervorgehoben werden.<sup>911</sup> Im Rahmen der Risikoanalyse soll dieser Aspekt erneut aufgegriffen und gezeigt werden, daß eine gesicherte staatliche Finanzierung eine der Voraussetzungen für die Wahrnehmung dieser Funktion bildet.

Damit soll die Notwendigkeit der staatlichen Finanzierung von Forschung auch hier behauptet werden. Ihre Begründung findet sie vorwiegend allerdings weniger in den Aspekten des Marktversagens und der ökonomischen Nützlichkeit als vielmehr darin, daß Funktionen der Forschung politisch für notwendig erachtet werden, die nur durch eine staatliche Finanzierung und einen damit verbundenen politisch entschiedenen Marktzugang sicherzustellen sind, der gleichwohl Wettbewerb ermöglicht.

Für die folgende Analyse der Chancen und Risiken der Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung soll nach allem Gesagten weiterhin von einer staatlichen Finanzierung mit Schwerpunkt auf der Grundlagenforschung ausgegangen werden. Da mit einer Steigerung der staatlichen Zuwendungen auf Grund der langfristigen zu erwartenden Haushaltslage nicht zu rechnen ist, soll das derzeitige Niveau angenommen werden. Damit ist freilich keine Aussage über die Vergabeorganisation der staatlichen Mittel getroffen worden.

Zu 2: Nachdem im Abschnitt dieses Kapitels der bestehende Wettbewerb der Hochschulen um Drittmittel als ökonomischer Wettbewerb identifiziert und im vorangegangenen Punkt ein Festhalten an der staatlichen Finanzierung der Forschung in aktueller Höhe für den Fall einer Wettbewerbsinitiiierung für notwendig befunden wurde, stellt sich die Frage, welche Potentiale sich für die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung über den Status quo hinaus ergeben. Oder kurz gesagt: Was ist Gegenstand der Analyse von Chancen und Risiken der Ökonomisierung des Wettbewerbs? Es ergeben sich drei Aspekte: Zum ersten ist zu untersuchen, inwieweit sich der bestehende Wettbewerb um Drittmittel unter den veränderten Rahmenbedingungen des ökonomischen Wettbewerbs verändert und welche Chancen und Risiken sich daraus für die Wahrnehmung der definierten Funktionen in der Forschung ergeben. Angesichts der Tatsache, daß die deutschen Hochschulen zwei Drittel ihrer Einnahmen zur Finanzierung der Forschung nicht über ein

---

<sup>911</sup> So auch Hein/Pasternack (1998), S. 145.

wettbewerbliches Verfahren zugeteilt bekommen, ergibt sich zudem die Möglichkeit, ein solches auch auf einen Teil dieser Mittel auszuweiten.<sup>912</sup> Die sich daraus ergebenden Chancen und Risiken sind zweiter Gegenstand der Analyse. Drittens stellt sich unabhängig vom bestehenden Wettbewerb und einer Ausweitung auf Teile der Grundausrüstung die Frage, welche Chancen und Risiken sich grundsätzlich für die Wahrnehmung der Forschungsaufgaben ergeben, wenn die Hochschulen als wissenschaftliche „Unternehmen“<sup>913</sup> organisiert sind und sich in einem ökonomischen Wettbewerbsumfeld zu behaupten haben. Dieser Aspekt meint neben den Außenverhältnissen zu anderen Funktionssystemen vor allem den hochschulinternen Vergabeprozess von Forschungsmitteln.

### II.3.2. Chancen

Die Debatte um den Wettbewerb der Hochschulen konzentriert sich seit jeher verstärkt auf den Bereich Lehre. Dies mag seine Begründung darin finden, daß mit dem Wettbewerb um Drittmittel die Forschung bereits über ein beträchtliches Maß an Wettbewerb verfügt. Grundlagenforschung, so ist zu vernehmen, sei auf Grund des Charakters eines öffentlichen Gutes vom Staat größtenteils durch institutionelle Zuwendungen an die Hochschulen und geringfügig über die DFG zu finanzieren. Hört man Empfehlungen, so fordern diese eine verstärkte ‚Anwendungsorientierung‘, empfehlen und verordnen sie der Forschung ‚Profilbildung‘ und ‚Qualitätssicherung‘, um letztendlich ‚Effizienz‘ zu erreichen.<sup>914</sup> Die folgende Untersuchung der Chancen wird versuchen, ohne die einschlä-

---

<sup>912</sup> Das fordert u. a. der Wissenschaftsrat in seinen zehn Thesen von 1993. Siehe Wissenschaftsrat (1993). Genauso auch Neuweiler (1997), S. 41.

Davon ist freilich der Anteil der Mindestausstattung abzuziehen. Eine prozentuale Aussage, wie groß dieser Anteil an den gesamten Forschungsausgaben nach Verfassungsrecht mindestens zu sein hat, ist aus zwei Gründen nicht möglich: Zum einen konkretisiert das Grundgesetz die Anforderungen nicht explizit, was vor dem Hintergrund der Anpassung an das finanziell Mögliche auch unsinnig erscheint, zum anderen bezieht sich die Grundausrüstung vor allem auf die Lehre (vgl. Reich (1999), S. 282) und kann schon deshalb nicht explizit mit dem Forschungsbudget verrechnet werden. Der Begriff Mindestausstattung wirkt deshalb immer einigermaßen unbeholfen und unbestimmt. Dies wird auch in der Literatur deutlich: Dort wird aus Artikel 5 Abs. III GG ein Recht auf „angemessene Berücksichtigung“ (Vgl. Behrens (1996a, S. 53) eines jeden Hochschullehrers oder ein Recht auf eine Ausstattung, die ihm „Forschung und Lehre noch ermöglicht“ abgeleitet. Die Semantik läßt die Unbestimmtheit des Begriffes Mindest- oder Grundausrüstung erkennen.

<sup>913</sup> Daxner (1999), S. 154.

<sup>914</sup> Beispielhaft: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001), S. 10 oder Gassmann/von Zedwitz (1996), S. 138.

gigen Begrifflichkeiten der publizierten öffentlichen Debatte, wie Profilbildung, Qualitätssicherung und Effizienz, auszukommen und erst am Ende der Chancenauswertung wieder auf diese zu verweisen.

Ausgangspunkt bei der Frage, welche Chancen prognostiziert werden können, bildet ein Rückgriff auf die nötigen Wettbewerbsvoraussetzungen. Nach diesen haben wir es bei dem angenommenen ökonomischen Wettbewerb mit einem System zu tun, in dem die Hochschulen als eigenständige „Wissenschaftsunternehmen“<sup>915</sup> frei über ihre Einnahmen und Ausgaben, die Verwendung ihrer Gebäude, die Einstellung von Personal und über die Bildung von Schwerpunkten entscheiden können.<sup>916</sup> Es stellt sich die Frage, welche Chancen sich aus diesen durch politisch entschiedenen staatlichen Steuerungsverzicht gewonnenen und hier angenommenen Handlungsfreiheiten und Fähigkeiten für die Forschung und das Erreichen der definierten Ziele prognostizieren lassen. Die folgenden sechs Punkte thematisieren jeweils einen Aspekt.

### **II.3.2.1. Steigende Attraktivität des Forschungsstandorts Hochschule**

Bislang war der Forschungsstandort Hochschule nicht nur auf Grund der gemeinhin beklagten und im Vergleich zu außeruniversitären Forschungseinrichtungen miserablen Grundausrüstung benachteiligt, sondern vor allem auch angesichts der strukturellen Mängel in finanzieller, räumlicher und personeller Hinsicht. So kann an den bestehenden Verhältnissen als besonders hinderlich erblickt werden, daß 1. Die Gelder der Drittmittelgeber bis auf wenige Ausnahmen den Bestimmungen der kameralistischen Haushaltsverwaltung und den Haushaltsgrundsätzen unterliegen. 2. Daß es nicht möglich ist, Privatdienstverträge mit Projektmitarbeitern ohne die Bindung an den Bundesangestelltentarif zu begründen. 3. Daß es den Projektleitern nicht möglich ist, Mitarbeiter für ein Projekt allein und ohne Bestimmung der Hochschule auszuwählen. 4. Daß die Hochschulen auf Grund ihrer inneren Struktur nicht in der Lage sind, flexibel und kurzfristig Räumlichkeiten und Personal für die Wahrnehmung von Projektaufgaben, seien es solche durch Mitteleinwerbung von der DFG oder solche im Auftrage Dritter, zur Verfügung zu

---

<sup>915</sup> Laernmann (1997), S. 77.

<sup>916</sup> Allerdings soll hier zu euphorischen Vorstellungen vorgebeugt werden. Sicher bedeutet es für die Hochschulen einen enormen Freiheits- und Flexibilitätszugewinn, wenn sie über Räume, Personal, Organisation und Schwerpunktbildung frei entscheiden können. Unter Bezug auf die Unternehmen im Güter- und Dienstleistungssektor zu hoffen, alle Entscheidungen würden damit flexibel und unbürokratisch getroffen, ist angesichts auch dort gegebener bürokratischer, langwieriger Verfahren nicht zu begründen.

stellen.<sup>917</sup> Strukturelle Freiheiten, die diese Inflexibilitäten verhindern und es den Hochschulen prinzipiell ermöglichen, im Rahmen ihrer Kapazitäten die optimalen Bedingungen für die Bewerbung um ein Auftragsforschungsprojekt oder zur Ausführung eines Forschungsprojekts mit öffentlichen Drittmitteln zu schaffen, sind ihnen in einem hier angenommenen ökonomischen Wettbewerbssystem gegeben. Ganz unabhängig von der Grundausstattung ist daher davon auszugehen, daß die Hochschulen damit als Forschungsstandort beim Wettbewerb um Drittmittel gegenüber anderen Forschungseinrichtungen an Attraktivität gewinnen und besser in der Lage sind, zusätzliche private Mittel für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben zu generieren.

### **II.3.2.2. Verbesserter Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Wirtschaft**

Ausgehend von der erhöhten Entscheidungsfreiheit und der daraus erwachsenden Potentiale für eine flexible Gestaltung der Forschungsbedingungen wird auch ein verbesserter Transfer von Wissen zwischen den Hochschulen und zwischen Hochschulen und der Industrie zu erwarten sein. Denn in öffentlich-rechtlicher oder in einigen Fällen auch privatrechtlicher Organisationsform, verbunden mit den genannten Handlungsfreiheiten in organisatorischer, finanzieller und personeller Hinsicht, sind in den einzelnen Hochschulen optimierte Bedingungen gegeben, kurz- oder auch langfristige Kooperationen mit außeruniversitären Forschungsstätten, anderen Hochschulen oder den Forschungszentren der Wirtschaft einzugehen. Vor allem in den Bereichen, in denen die Umsetzungsintervalle von Grundlagen- auf anwendungsorientierte Forschung und von dort zur technischen Innovation sehr kurz sind (dies ist u. a. in den Bereichen Biotechnologie und Materialforschung der Fall<sup>918</sup>), dürften sich flexible Kooperationen zwischen Hochschulforschung und Industrie anbieten. Doch auch zwischen Hochschulen (auch zwischen Hochschulen verschiedener Bundesländer) eröffnen die wirtschaftlichen Freiheiten verbesserte Möglichkeiten der Kooperation. Ähnliche Forschungsschwerpunkte sind ohne staatliche Bürokratismen, durch Kooperation im Rahmen der unternehmerischen Freiheit, vermutlich zeitnaher zu realisieren. Auch das Argument, solche Kooperationen seien in einem Klima von Konkurrenz und Wettbewerb kaum zu erwarten, trägt hier schon deshalb nicht, weil solche Verbindungen auch in der Industrie zahlreich realisiert werden<sup>919</sup>

---

<sup>917</sup> Eine Aufstellung der Defizite und der daraus abgeleiteten Notwendigkeiten: Wissenschaftsrat (1982), S. 57ff.

<sup>918</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 68.

<sup>919</sup> So ist es insbesondere in der Fahrzeugbranche in der vergangenen Zeit häufiger vorgekommen, daß Neuentwicklungen in bisher nicht besetzten Segmenten gemeinsam von zwei Konkurrenten

und es bei den Hochschulen zudem nicht um Profitmaximierung in finanzieller Hinsicht geht. Nicht zuletzt ermöglichen die flexibleren Arbeitsverträge einen zwischen den Forschungseinrichtungen der Industrie zum Alltag gehörenden unkomplizierten Austausch von Wissenschaftlern – und sei dies auch nur für kurzweilige Projekte. Hornborstel hat zudem eine positive Korrelation von Drittmittelinwerbungen und der Zahl der Promotionen an einem Lehrstuhl ausgemacht,<sup>920</sup> worin zweifelsohne eine Chance erblickt werden kann.

### II.3.2.3. Patentanmeldungen: wissenschaftliche und ökonomische Potentiale

Im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer zwischen Hochschule und Wirtschaft wurde in der Vergangenheit verstärkt über die Patentierung von Forschungsergebnissen diskutiert.<sup>921</sup> Diese Debatte erhielt ihren Antrieb nicht zuletzt auch aus der Diskussion um die Schutzrechtspolitik bezüglich der Erkenntnisse des Human-Genom-Projekts.<sup>922</sup>

Grundsätzlich ist bei Forschungsergebnissen das Ausschlußprinzip nicht funktionstüchtig.<sup>923</sup> Das bedeutet, daß die teuer erforschten Ergebnisse nach ihrer Publikation prinzipiell jedem und vor allem auch denen, die zu ihrer Finanzierung nicht beigetragen haben, zur profitablen Nutzung zur Verfügung stehen. Das Patent ist ein Mechanismus, dieses Problem zu überwinden, indem die praktische und kommerzielle Nutzung der Forschungsergebnisse in einem „Ausschließlichkeitsrecht“<sup>924</sup> gesichert wird. Dabei sind in Deutschland nur Erfindungen patentierbar, nicht aber Entdeckungen. ‚Entdeckung‘ meint dabei das Wissen um Naturgesetze und -phänomene, ‚Erfindung‘ hingegen bezieht sich auf deren Anwendung „zur Erreichung bestimmter Ziele, die zur Konstruktion von Artefakten bzw. Verfahren führt.“<sup>925</sup> Schematisch läßt sich festhalten, daß es sich bei Entdeckungen eher um Grundlagenforschung handelt, bei Erfindungen hingegen um anwendungsorientierte Forschung.<sup>926</sup> Daß hinsichtlich der zu erwartenden Risiken diese Unterscheidung von besonderer Brisanz und Wichtigkeit ist, sei hier nur kurz vorweggenommen. Damit kommt der Patentierung von Forschung eine doppelte Funktion zu, die

---

erarbeitet und finanziert wurden, um dann bei jeweils geringfügiger Abänderung unter dem Label der einzelnen Marke verkauft zu werden.

<sup>920</sup> Vgl. Hornborstel (1997), S. 229.

<sup>921</sup> Siehe dazu auch die Empfehlungen der HRK. Hochschulrektorenkonferenz (1997a).

<sup>922</sup> Darauf beziehen sich jedenfalls verstärkt Zimmerli (1996) sowie Weingart (2001), S. 171.

<sup>923</sup> Hödl/Zegelin (1999), S.197.

<sup>924</sup> Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 9.

<sup>925</sup> Weingart (2001), S. 222.

<sup>926</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 23.

gleichzeitig die Dimensionen der angesprochenen Debatte widerspiegelt. Einerseits sichert die Patentierung die Nutzungsrechte an der Erfindung (wirtschaftliche Komponente), andererseits sichert sie gerade durch die Veröffentlichung (Offenlegungspflicht bei Patentanmeldung) die freie Kommunikation (wissenschaftliche Komponente) und den Transfer von Wissen mit potentiell wirtschaftlichem Wert.<sup>927</sup>

Bislang ist es den Hochschulen in der Bundesrepublik gemäß § 42 Arbeitnehmerfindungsgesetz (Verwertungsprivileg der Hochschullehrer) nicht gestattet, die Erfindungen ihrer Mitglieder an sich zu ziehen und in eine institutionelle Schutzrechtsstrategie einzubetten.<sup>928</sup> Angesichts der Tatsache, daß einerseits an den Hochschulen und insbesondere bei den Wissenschaftlern notwendige patentrechtliche Kenntnisse fehlen,<sup>929</sup> und andererseits die Kosten einer Patentanmeldung, vor dem Hintergrund des Risikos evtl. keinen Verwender für die Erfindung ausfindig zu machen, gescheut werden, ergeben sich zwei Handlungsalternativen: Entweder werden Dienstserfindungen publiziert, ohne vorher patentiert zu werden. Eine Anmeldung zum Patent erfolgt dann durch ein beliebiges Unternehmen, welches im Zweifel nicht an der Verwertung des Patentes interessiert ist oder nach der Anmeldung alleiniger Umsetzer bleibt. Im anderen Fall werden die Nutzungsrechte freier Erfindungen, die zwar in Zusammenarbeit mit Unternehmen entstanden sind, jedoch häufig unter Einsatz erheblicher öffentlicher Mittel langfristig erarbeitet wurden, vertraglich vom Professor an eben dieses eine Unternehmen abgetreten. Auch hier gibt es dann die Möglichkeit, daß dieses Unternehmen entweder produziert, aber das Verfahren nicht veröffentlicht (keine Patentanmeldung) oder das Patent anmeldet und auf die Produktion verzichtet („Schubladenpatente“<sup>930</sup>). In beiden Fällen bleibt für die Hochschule weder in finanzieller Hinsicht ein Nutzen, noch sind diese Verfahren, dem, zumindest bei öffentlicher Finanzierung bestehenden Interesse an einer breiten Nutzung dienlich, noch fördern sie eine offene Kommunikation des Wissens.

Im angenommenen ökonomischen Wettbewerb sind nun aber die Rahmenbedingungen vollkommen verändert. 1. Die Hochschulen und nicht mehr nur die Professoren befinden sich nun verstärkt im Wettbewerb um institutionelle Reputation. 2. Angesichts knapper öffentlicher Mittel und angesichts der Tatsache, daß ihnen eigene Einnahmen überlassen bleiben und nicht wie bisher mit der öffentlichen Zuwendung verrechnet werden, haben die Hochschulen als Institution ein elementares Interesse an zusätzlichen Finanzmitteln. 3. Ihre gestiegene Handlungsfreiheit ermöglicht es ihnen, in Kooperationen mit Unter-

---

<sup>927</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 9.

<sup>928</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 16.

<sup>929</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 73f.

<sup>930</sup> Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 16.

nehmen oder selbständig Patent-Verwertungsagenturen zu gründen und zu betreiben. Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen ist es rational, anzunehmen, daß die Hochschulen Dienstleistungen und freie Erfindungen einer institutionellen Schutzrechtspolitik unterstellen werden wollen, um über die Vergabe von Nutzungslizenzen oder über die Beteiligung an Umsetzungsagenturen<sup>931</sup> zusätzliche Einnahmen zu generieren sowie durch die Veröffentlichung von Patentstatistiken ihr Prestige zu steigern. Dazu allerdings ist eine Änderung des ‚Arbeitnehmerfindungsgesetzes‘ in der Weise notwendig,<sup>932</sup> wie es die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) bereits im Oktober 2000 verabschiedet hat.<sup>933</sup> Nach diesem Vorschlag ist es den Hochschulen möglich, Erfindungen der bei ihnen angestellten Wissenschaftler an sich zu ziehen und einer institutionellen Schutzrechtspolitik zu unterziehen.<sup>934</sup> Im Schlepptau der Eigeninteressen der Hochschulen im Wettbewerb ist dadurch ein aktiver Wissenstransfer von der Hochschule in die Wirtschaft zu erwarten.<sup>935</sup> Im Gegensatz zur bestehenden Situation ist es dann nicht mehr nötig, den Hochschulen eine aktive Patentierungspolitik anzuraten, denn diese liegt unter den veränderten Bedingungen eines ökonomischen Wettbewerbs in deren eigenem Interesse. Sowohl in rein finanzieller Hinsicht als auch hinsichtlich eines verbesserten Wissenstransfers bietet eine sich potentiell unter den Bedingungen des Wettbewerbs entwickelnde aktive Patentpolitik den Hochschulen die Chance, die o. g. Forschungsaufgaben auszufüllen. Allerdings muß vor euphorischen Erwartungen gewarnt werden – nicht nur weil, wie gleich gezeigt wird, mit der geschilderten Chance auch ein Risiko verbunden ist, sondern auch, weil internationale Vergleiche die Erwartungen, sowohl was die finanziellen Erträge angeht, als auch was die Anzahl der angemeldeten Patente angeht, eher dämpfen.<sup>936</sup>

#### **II.3.2.4. Einnahmen aus privaten Quellen: ungenutzte Potentiale**

Zwar ist die Hoffnung auf eine schnelle Lösung aller Finanzprobleme der Hochschulen im Bereich ‚Forschung‘ durch private Finanzmittel in Form von Stiftungsgeldern und Spenden angesichts der zu erwartenden zusätzlichen Potentiale unbegründet, dennoch

---

<sup>931</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 73 und Weingart (2001), S. 222ff.

<sup>932</sup> Weingart schildert, daß u. a. das bestehende Verwertungsprivileg der Hochschullehrer eine aktive Schutzrechtspolitik und eine aktive Ausgründungspolitik zur Optimierung des Wissenstransfers verhindert; vgl. Weingart (2001), S. 215.

<sup>933</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000).

<sup>934</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000).

<sup>935</sup> Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 16ff.

<sup>936</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 225.

soll auf die sich möglicherweise öffnenden Chancen eingegangen werden.

In der Literatur ist keine Stimme zu finden, die selbst bei optimalen Bedingungen eine Stiftungs- und Spendenkultur in amerikanischen Ausmaßen prophezeit. Neuhoff führt dies nach einem Vergleich der Spendenkultur in Deutschland zu jener in Großbritannien und den Vereinigten Staaten auf den Wohlfahrtsstaat zurück, der die Menschen von der eigenständigen Gemeinwohlgestaltung entwöhne.<sup>937</sup> Unterhalb dieser Erwartung gehen aber fast alle ausgewerteten Stimmen von mehr oder weniger beträchtlichen Potentialen aus.<sup>938</sup>

Die Literatur verweist in diesem Zusammenhang üblicherweise auf das wenig förderliche Steuer- und Stiftungsrecht. Dessen negativer Einfluß soll an dieser Stelle auch keinesfalls geleugnet werden, obwohl das Argument seit der Reform des Stiftungs- und Steuerrechts im Jahre 2000<sup>939</sup> an Wirkungskraft verloren hat.<sup>940</sup> Wohl aber soll betont werden, daß die auszumachenden und hier darzustellenden zu erwartenden Chancen bezüglich einer verstärkten Einwerbung von Spenden, Sponsorengeldern und Finanzmitteln aus der Gesellschaft und der Wirtschaft ihre Begründung weniger in den, im ökonomischen Wettbewerbssystem veränderten, außeruniversitären Gegebenheiten finden, als in den Veränderungen in den Hochschulen selbst. Derzeit gibt es weder nennenswerte Strukturen zur Organisation und Bindung der Absolventen (sogenannte Alumnivereine), noch solche zur intensiven Pflege von Kontakten zu Stiftungen und Mäzenen, noch solche eines zentralen Hochschulmarketings als Bestandteil eines offensiven Wissenschafts-sponsorings, noch werden die Kontakte zur Wirtschaft aktiv, zentral und zielorientiert gepflegt.<sup>941</sup> Wenn also derzeit nur 5% aller Drittmittel aus Stiftungen und privaten Fördergesellschaften stammen, dann liegt das sicher auch an ungünstigen Rahmenbedingungen des Rechtssystems (Stiftungsrecht) wie auch an grundsätzlich mangelnder Bereitschaft zur Spende, aber es liegt, so die hier aufgestellte Vermutung, vor allem an der fehlenden Strukturbildung, Kontaktaufnahme und Kontaktpflege der Hochschulen selbst.

Allerdings wäre es, angesichts der flächendeckend unzureichenden Finanzausstattung kaum rational, anzunehmen, die Hochschulen würden derzeit keinen Bedarf nach zusätz-

---

<sup>937</sup> Vgl. Neuhoff (2001), S. 65.

<sup>938</sup> So z. B.: Erhardt (2001a), S. 62f; Pallme König (2001), S. 67; Niemeyer (1996), S. 292; Frankfurter Allgemeine Zeitung (2001); Wissenschaftsrat (2000b), S. 67.

<sup>939</sup> Eine Darstellung der hochschulrelevanten Aspekte findet sich bei Erhardt (2001a), S. 62f.

<sup>940</sup> Zu den Hoffnungen der Hochschulen auf verstärkte Einnahmen durch Stiftungen und Spenden, siehe Finetti (2000).

<sup>941</sup> Vgl. Frühwald (2001).

lichen, vor allem zweckungebundenen Mitteln empfinden und deshalb solche Strukturen nicht entwickeln. Ist dem zuzustimmen, kann die Kausa fehlender Strukturen nur in den inneren Verhältnissen der Hochschulen und in fehlender Motivation und fehlendem Anreiz begründet sein. Beide Aspekte unterliegen im ökonomischen Wettbewerb anderen Bedingungen. Motivation dürfte sich in einem wettbewerblichen System allein schon deshalb ergeben, weil den Hochschulen die eingeworbenen Mittel nicht von den staatlichen Zuwendungen subtrahiert werden und es sich deshalb bei den Bemühungen um zusätzliche Mittel, nicht mehr wie bisher teilweise um ‚Nullsummenspiele‘, handelt, an deren Ende für die Hochschulen nur Zeit und Mühen gegen ausbleibenden Nutzen konkurrieren. Motivation kann aber auch deshalb vermutet werden, weil sich aus zusätzlichen Mitteln bessere Forschungsbedingungen generieren lassen dürften und diese einen Vorteil im Wettbewerb um weitere Drittmittel begründen.

Offen bleibt freilich, wer sich um die Kontaktpflege und um die positive Außendarstellung der Hochschule und ihrer Fachbereiche innerhalb der Hochschule kümmert. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Struktur und der Aufgabenwahrnehmung innerhalb der Hochschule. Nicht abwegig ist es wohl, wenn angenommen wird, daß vor allem die sich hinsichtlich Kontaktpflege, Außendarstellung, Mitteleinwerbung engagieren werden, die einen Nutzen von dieser Arbeit haben und die am Erfolg auch eben dieser gemessen werden. Das werden, wenn dieser Logik gefolgt wird, die Professoren nur sein, wenn es um direkte Zuwendung für ihre Projekte geht, die Dekane nur dann sein, wenn sie selbst, vielleicht nicht von den akquirierten Mitteln direkt, aber doch vom erfolgreichen Einsatz in ihrem Fachbereich einen Nutzen zu erwarten haben, und der Präsident wird es wohl nur sein, wenn er an der Höhe der frei verfügbaren Mittel, an der Außendarstellung der Hochschule, an Anzahl und Erfolg wichtiger Forschungsprojekte, eben am gesamten Erfolg der Hochschule gemessen und belohnt wird.

Offensichtlich ist es nach dieser Ratio angebracht, von einem System auszugehen, in dem Belohnung an Erfolg, dieser an individuelle Leistung und Verantwortlichkeit und diese an Kompetenzen gekoppelt ist. Oder anders herum: Macht und Autorität sind Grundlage zur Durchsetzung von Entscheidungen, gehen einher mit Verantwortung, lassen aber auch über die individuelle Leistung einen Rückschluß auf den Anteil am Erfolg des verantworteten Bereiches zu und rechtfertigen eine personell gebundene Belohnung. Da es gerade zum Wesen des Wettbewerbs gehört, daß Strukturen nicht als Datum feststehen, sondern daß sich solche durchsetzen, die den Anforderungen der Konkurrenz am besten gewachsen sind, kann es sich damit nur um eine aus den Rahmenbedingungen hergeleitete Prognose bezüglich zu erwartender Strukturen handeln. Einleuchtend erscheint aber, daß die Rahmenbedingungen des ökonomischen Wettbewerbs solche Struk-

turen ermöglichen und solche Entscheidungsstrukturen fördern werden, denen es u. a. gelingt, zusätzliche private Mittel einzuwerben. Damit schafft der Wettbewerb Motivationen und Strukturen, die eine Ausweitung des privaten Finanzierungsanteils an der Forschung und an den Hochschulen insgesamt vermuten lassen. Er trägt somit zur erfolgreichen Wahrnehmung der definierten Forschungsaufgaben bei. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, daß im Rahmen eines aktiveren und koordinierteren Bemühens seitens der Hochschulen um Spenden und Stiftungskapital zu vermuten steht, daß die Erträge aus der Bewirtschaftung des steigenden Eigenkapitals zunehmen werden und diese dann unabhängig von externen Geldgebern den Hochschulen zur eigenen Forschungsförderung zur Verfügung stehen. Im Hinblick auf die den Hochschulen zugewiesene Funktion auch als (eigener) hochschulinterner Forschungsförderer aufzutreten, kann diese Prognose nur als Chance gewertet werden.

### **II.3.2.5. Wettbewerbliche Vergabe der staatlichen Grundausrüstungsmittel als Chance**

Wie schon oben erwähnt, besteht in der aktuellen Debatte die Tendenz, die Nichtanwendbarkeit des vollkommenen Marktes mit der Unmöglichkeit wettbewerblicher Finanzierung gleichzusetzen. Entgegen diesem Trend soll hier die Gegenposition vertreten werden: Macht das Versagen des Marktes oder der bewußte und aus politischen Überlegungen heraus erfolgende Entzug vom vollkommenen Markt eine staatliche Finanzierung notwendig, so können die öffentlichen Mittel dennoch über einen simulierten Markt und unter ökonomischen Wettbewerbsbedingungen vergeben werden.<sup>942</sup> Dies ist u. a. auch daran zu sehen, daß abseits der staatlichen institutionellen Förderung der Hochschulen der Staat schon jetzt einen Wettbewerb um größtenteils öffentliche Drittmittel veranstaltet. Gegenstand der Chancen- und Risikenanalyse ist auch eine Ausweitung des ökonomischen Wettbewerbs auf Teile der institutionellen Förderung,<sup>943</sup> ohne damit die staatliche Finanzierung der Grundlagenforschung in Frage zu stellen. Dafür ergeben sich wenigstens drei verschiedene Formen, von denen eine die optimale Wahrnehmung der festgelegten Forschungsaufgaben gefährdet und daher im nächsten Kapitel (Risiken) thematisiert wird.

Chancen für die Wahrnehmung der Forschungsaufgaben ergeben sich dann aus der Ausweitung des ökonomischen Wettbewerbs auf Anteile der Grundausrüstung, wenn diese Ausweitung sich in einer breit angelegten und langfristig operierenden Programmfor-

---

<sup>942</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 24.

<sup>943</sup> Diese Ausweitung kann freilich nur soweit gehen, wie die grundgesetzlich vorgeschriebene Mindestausstattung nicht angegriffen wird.

schung niederschlägt.<sup>944</sup> Dafür kann folgende Begründung gegeben werden: In diesem Fall würden, da, wie oben erwähnt, mit einer deutlichen Aufstockung des öffentlichen Forschungsbudgets nicht zu rechnen ist, Mittel aus der gleichverteilenden institutionellen Förderung abgezogen und beispielsweise für die Unterstützung von mehreren „Centers of Excellence“<sup>945</sup> je Forschungsfach ausgeschrieben. Die Hochschulen könnten sich dann in einem wettbewerblichen Verfahren um diese mittel- bis langfristig angelegten und in bestimmten Grenzen frei einsetzbaren Mittel bewerben.<sup>946</sup> In einem Peer-Verfahren würden die Budgets auf die Hochschulen verteilt, die als die geeignetsten identifiziert werden und gewährleisten dort die notwendige institutionelle Grundausrüstung.<sup>947</sup> Die Notwendigkeit einer institutionellen Grundausrüstung für die Forschung leitet sich grundsätzlich daraus ab, insbesondere der Grundlagenforschung einen durchgängigen Forschungsprozeß zu ermöglichen und zum anderen aus dem Argument, daß eine erfolgreiche Projektforschung nur auf einer solchen durchgängigen Bereithaltung von Forschungskapazitäten aufbauen kann. Beide Gründe finden ihre Berechtigung, sind aber gleichwohl kein Argument für die Notwendigkeit, eine Grundausrüstung jedes Faches an jeder Hochschule bereitzuhalten. Die Ökonomisierung des Wettbewerbs um Grundausrüstungsmittel trägt in der Form einer langfristig angelegten Vergabe von Mitteln für Forschungsprogramme drei Aspekten Rechnung: Erstens sichert sie die langfristig finanzierte Grundlagenforschung (aber eben nicht an allen Hochschulstandorten in allen Fächern), zweitens trägt sie einer Vergabe nach wissenschaftlichen Kriterien Rechnung (durch die Mittelvergabe auf der Basis von Peer-Begutachtungen) und drittens begründet eine außerhalb der Hochschulen formulierte Programmförderung ein Gegengewicht zu der zum ‚Konservativismus‘ neigenden, intern formulierten Projektbeantragung und Bewilligung durch die Wissenschaftler des Faches selbst. Der letzte Aspekt bedarf einer kurzen Erläuterung:

Wird zwar grundsätzlich das System der Drittmittelbewilligung durch Begutachtung (wie etwa im Falle der DFG) als ein von der wissenschaftlichen Selbststeuerung beherrschtes Wettbewerbsprinzip gelobt,<sup>948</sup> so ist es dennoch gerade diese wissenschaftsinterne Selbst-

---

<sup>944</sup> Zur Programmförderung des BMBF, siehe auch Wissenschaftsrat (1996b), S. 65.

<sup>945</sup> Flecht (1997), S. 133.

<sup>946</sup> Ein solches Programm würde, so es denn vom Bund aufgelegt wird, neben der Ressortforschung des Bundes und der Unterstützung der DFG ein drittes Standbein für den Bund in der Forschungsförderung bedeuten. Zur Ressortforschung, siehe: Felt/Nowotny/Taschwer (1995), S. 212.

<sup>947</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 24.

<sup>948</sup> So beispielhaft Hödl/Zegelin (1999); Müller-Böling (1996), S. 29; Wissenschaftsrat (2000a), S. 7; Hönn (2002), S. 133.

steuerung, die in der Forschung, obwohl auf die Erzeugung neuen Wissens ausgelegt, zu einem gewissen ‚Konservatismus‘ führen kann. Neidhardt und Hornborstel gehen davon aus, daß die Selbststeuerung der Wissenschaft ohne Impulse von außerhalb zur „Selbstreproduktion“<sup>949</sup> neigt und Selbststeuerung vornehmlich den „Weiterlauf von normal science“<sup>950</sup> sichert.<sup>951</sup> Krohn und Küppers sehen in der Programmförderung einen Hebel, durch extern formulierte Forschungsaufgaben diesen Konservatismus zumindest teilweise aufzulösen.<sup>952</sup> Die gleiche Funktion wird in Teilen auch der Auftragsforschung für die Wirtschaft zugesprochen.<sup>953</sup> Wird dieser Darstellung von Krohn und Küppers gefolgt, so kann diese positive Wirkung auch der langfristigen Programmförderung mit staatlichen Mitteln zugeschrieben werden. In Verbindung mit den beiden zusätzlich genannten Aspekten dürfte die Prognose über die positive Wirkung einer in dieser Form ausweiteten ökonomisch-wettbewerblichen Mittelvergabe daher kaum bestreitbar sein. Eine andere Möglichkeit für die weitere Ökonomisierung des Wettbewerbs betrifft die Verrechnung von Projektkosten. So ist es beispielsweise in den Vereinigten Staaten üblich, bei Drittmittelprojekten nicht nur die direkten Projektkosten, sondern auch die indirekten Projektkosten (die sogenannten ‚overheads‘), die durch die Bereitstellung von Räumen, Personal, Bibliotheken u.ä. entstehen, zu berechnen.<sup>954</sup> Dabei betragen die indirekten Kosten je nach Projekt und Hochschule zwischen 40 und 70%<sup>955</sup> der Gesamtkosten. Mit diesen Mitteln, die in der Regel sowohl von Auftraggebern der Auftragsforschung als auch von den nationalen Förderungsagenturen bezahlt werden, finanzieren die Hochschulen nicht nur die Bereitstellung dieser Strukturen. Ihnen kommt eine weitere Wirkung zu: Im Rahmen des Hochschulhaushalts dienen insbesondere diese Mittel einem leistungsorientierten Rückfluß in die Fachbereiche.<sup>956</sup> So bezeichnet Frühwald die Overheads denn auch als den „Motor des amerikanischen Wettbewerbssystems, sie sind die Grundvoraussetzung für die wirksame Steuerung eines wirklichen Wettbewerbs.“<sup>957</sup>

In der bundesrepublikanischen Drittmittelforschung werden derzeit ausschließlich die

---

<sup>949</sup> Neidhardt (1988), S. 136.

<sup>950</sup> Neidhardt (1988), S. 136.

<sup>951</sup> Vgl. Hornborstel (1997), S. 224ff., 236; Neidhardt (1988), S. 135f.

<sup>952</sup> Vgl. Krohn/Küppers (1989), S. 88f.

<sup>953</sup> Vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001), S. 10.

<sup>954</sup> Vgl. Weiler (1996), S. 260.

<sup>955</sup> Die Zahlen, die die Literatur anbietet sind teilweise sehr unterschiedlich; vgl. dazu: Weiler (1996), S. 260; Frühwald (2001) und Hüttl/Semmel (1998), S. 181.

<sup>956</sup> Hüttl/Semmel (1998), S. 182.

<sup>957</sup> Frühwald (2001).

direkten Kosten eines Projektes berechnet, beantragt und gefördert. Im Zuge der Ökonomisierung des Wettbewerbs ist es jedoch nicht wenig rational, davon auszugehen, daß die Hochschulen den externen Auftraggebern aus Staat und Wirtschaft die gesamten Projektkosten ebenso berechnen werden, wie sie diese auch bei den Förderorganisationen wie der DFG beantragen werden. Zumindest kann hier kein Grund angeführt werden, warum die im Wettbewerb um knappe Mittel stehenden Hochschulen nur einen Teil der durch ein Projekt entstandenen Kosten dem Auftraggeber oder Förderer berechnen sollten. So diese Overheads auch in einem ökonomisch-wettbewerblichen Hochschulsystem der Bundesrepublik durchsetzbar sind, dürften sie über die aus der Ökonomie finanzierte Auftragsforschung hinaus für zusätzliche Finanzeinnahmen sorgen.

Hinsichtlich der Förderung der DFG ist bei deren derzeitigem Budget von 1,3 Mrd. Euro<sup>958</sup> allerdings nicht davon auszugehen, daß Overheadkosten in amerikanischer Größenordnung von dieser gefördert werden können. Stockt der Staat im Zuge dieser Entwicklung das Budget der DFG ohne Kürzung der Grundaussstattungsmittel auf, so ist auch hier mit Mittelzuwächsen für die Hochschulen zu rechnen. Andernfalls bleibt nur die Umschichtung von staatlichen Mitteln der institutionellen Förderung auf die DFG und andere öffentliche Förderagenturen. Über diesen Mechanismus würden die Mittel für die Bereitstellung von Forschungsstrukturen an die Hochschulen fließen, an denen diese Strukturen verstärkt zur Bearbeitung von Drittmittelprojekten gebraucht werden. Zudem ergäben sich damit an den Hochschulen, die sich verstärkt um Drittmittel bemühen und bei deren Einwerbung erfolgreich sind, Möglichkeiten, hochschulintern Mittel nach Leistung zu verteilen und interne Schwerpunkte besonders zu unterstützen.

Allerdings sind bei all dem zwei Aspekte zu beachten: 1. Stockt der Staat das Budget der Forschungsförderung nicht generell auf, so handelt es sich bei der Verlagerung von Finanzmitteln aus der institutionellen Förderung auf die Förderorganisationen um ein Nullsummenspiel, bei dem Mittel weg von einer breiten institutionellen Förderung auf die Hochschulen verteilt würden, die verstärkt bei der Drittmiteleinwerbung Erfolg haben. 2. Diese Entwicklung könnte, vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache, daß den deutschen Hochschulen auch in einem wettbewerblichen System nicht in dem Maße eigene Mittel zur Verfügung stehen werden wie beispielsweise den Hochschulen in den USA<sup>959</sup> und es zudem in Deutschland keine langfristige Finanzmittelzuweisung aus der nationalen Programmförderung, die in den USA teilweise die geringer ausgeprägte institutionelle Förderung kompensiert, gibt, zu einer Gefährdung der Grundfinanzierung an einigen deutschen Hochschulstandorten führen. An diesen Standorten wird dann eine

---

<sup>958</sup> Deutsche Forschungsgemeinschaft (2001).

<sup>959</sup> Vgl. Pelinka (2001), S. 245f.

konstante Bereithaltung von Forschungsstrukturen auch für Drittmittelforschung unmöglich.<sup>960</sup>

Berücksichtigt der Staat diesen Effekt bei der möglichen Umschichtung der Mittel, sind im Zuge dieser Ökonomisierung des Wettbewerbs um Forschungsmittel folgende positive Entwicklungen zu erwarten: 1. Es dürften sich zusätzliche Mitteleinnahmen aus der industriellen Auftragsforschung und dadurch nicht zuletzt eine Beteiligung der Industrie an den vollständigen Kosten der Erkenntnisproduktion, deren Nutzen sie davonträgt, ergeben. 2. Durch eine Umschichtung von Mitteln auf die DFG zur Bewilligung von indirekten Produktionskosten würden Mittel dorthin verteilt, wo Kosten entstehen und Leistung (zumindest was die Projektforschung und Auftragsforschung angeht) vorhanden ist.<sup>961</sup>

### **II.3.2.6. Veränderte Entscheidungsstrukturen: Freiheiten schaffen und nutzen**

Die unter diesem Aspekt prognostizierten Chancen finden ihre Begründung in drei Komponenten. Erstens haben sich die bisherigen internen Entscheidungsstrukturen hinsichtlich einer ungleichen und befristeten internen Mittelvergabe als ebenso unfähig erwiesen,<sup>962</sup> wie sie es in Verbindung mit dem derzeitigen Dienst- und Besoldungsrecht<sup>963</sup> bisher nicht vermochten, individuelle Leistungsverweigerungen in der Forschung und den Rückzug aus dem Reputationswettbewerb zu verhindern.<sup>964</sup> Zweitens wurde in den vorangegangenen Punkten deutlich, daß unter den Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs und den damit verbundenen Handlungsfreiheiten der Hochschulen diese verstärkt Bemühungen unternehmen dürften, um an ungebundene private Mittel, Einnahmen aus Patenten und deren Verwertung sowie langfristige und flexibel einsetzbare öffentliche Zuwendungen zu gelangen. Damit wird, so steht zu vermuten, auch vor dem Hinter-

---

<sup>960</sup> Auch hier könnte eingewandt werden, daß sich aus der Notwendigkeit einer staatlich gesicherten Grundausrüstung nicht ableiten läßt, daß diese an allen Standorten für alle Fächer zu gewährleisten ist.

<sup>961</sup> Eine solche Zuteilung von Mitteln ist nicht mit der an der Höhe der Drittmittel orientierten institutionellen Förderung gleichzusetzen. Denn in diesem hier geschilderten Fall werden nicht mittels eines Umrechnungsfaktors die institutionellen Fördermittel berechnet, sondern es werden jeweils genau die Mittel zur Bereitstellung der Infrastruktur überwiesen, die auch von diesem Projekt in Anspruch genommen wurden.

<sup>962</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 63.

<sup>963</sup> Gemeint ist das Dienst-Tarif- und Besoldungsrecht in seiner Form vor Februar 2002. Die Behauptung trifft aber, wie weiter unten zu zeigen sein wird, auch auf die Zustände nach diesem Zeitpunkt zu.

<sup>964</sup> Siehe I.2.2.3.

grund einer global zugewiesenen staatlichen Grundfinanzierung ein intern relativ frei zu verteiler Pool an Mitteln entstehen. Drittens wurde gezeigt, daß die Mechanismen des ökonomischen Wettbewerbs höchstwahrscheinlich hochschulinterne Entscheidungsstrukturen fördern werden, in denen persönlich und nicht kollektiv zugewiesene Verantwortung<sup>965</sup> das Bild ebenso bestimmen wird, wie Kompetenzen, eigene Entscheidungen zur Leistungssteigerung des Verantwortungsbereichs mit Macht und Autorität durchzusetzen. Freilich dürfte dieses System auch von Verantwortlichkeit gegenüber der nächst höheren Ebene eher geprägt sein als von einer Rückbindung an ein Wahlgremium.<sup>966</sup>

Aus dem Zusammenwirken dieser drei Aspekte wird dann auch die prognostizierte Chance, die der ökonomische Wettbewerb hinsichtlich der Entscheidungsstrukturen eröffnet, deutlich: Der Wettbewerb bietet Motivation zur externen Mitteleinwerbung ebenso wie er Entscheidungsstrukturen fördern dürfte, die eine zielgerichtete Verteilung der Mittel genauso möglich machen wie die Sanktionierung von Leistungsverweigerungen und Leistungsentzug. Vor dem Hintergrund des im Wettbewerb erhöhten Bestandes an intern zu verteilende Finanzmittel, gewinnt gerade der letzte Punkt besondere Bedeutung. Denn damit dürfte die Hochschule zunehmend in der Lage sein, durch die ungleiche und leistungsgebundene Verteilung von Mitteln als interner Forschungsförderer<sup>967</sup> aufzutreten, selbstgewählte Schwerpunkte zu verfolgen und Mittel für diese einzuwerben.<sup>968</sup>

Wenn hier von leistungsgebundener Verteilung der Mittel gesprochen wird, dann ist diese Art der Mittelverteilung nicht mit der oben thematisierten indikatorenberechneten Mittelverteilung zu verwechseln. Leistungsindikatoren der Forschung werden sicher auch bei der Entscheidungsfindung in einer im ökonomischen Wettbewerb stehenden Hochschule von Relevanz sein. Anders als bisher dürfte unter den Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs aber keine staatlich verordnete „schematische Anwendung von Indikatoren“<sup>969</sup> stattfinden. Denn vielmehr ist anzunehmen, daß die Indikatoren, ermöglicht durch die Zuweisung von individueller Verantwortlichkeit und Kompetenz, als „interpretati-

---

<sup>965</sup> Auf die Notwendigkeit der persönlichen Verantwortungszuweisung in wettbewerblichen Hochschulen weist insbesondere die KMK hin; vgl. Kultusministerkonferenz (1996c), S. 33.

<sup>966</sup> Damit wird auf die Tatsache angespielt, daß derzeit häufig die Kompetenzen bei den Dekanen und Präsidenten liegen, ihre Durchsetzung aber eben an dieser Rückbindung an das Wahlorgan scheitert; vgl. dazu auch Daxner (1994), S. 40.

Zur Beschreibung der Entscheidungsstrukturen der Hochschulen im wettbewerblichen Hochschulsystem der Vereinigten Staaten, siehe Casper (2001b), S. 31ff.

<sup>967</sup> Vgl. zu dieser Funktion auch Lange (1997b), S. 8.

<sup>968</sup> Vgl. Zöllner (2001), S. 64.

<sup>969</sup> Wissenschaftsrat (1996b), S. 63.

onsbedürftige Puzzelstück[e])“<sup>970</sup> gesehen werden können, die einen nicht festgelegten Beitrag zur Entscheidungsfindung liefern. Genau darin muß der Unterschied zwischen diskretionärer, freier und kreativer Entscheidung im ökonomischen Wettbewerb und streng regelgebundener Mittelzuweisung ohne eigentliche Entscheidung im Pseudowettbewerb gesehen werden.<sup>971</sup> Allerdings kann auch für den ökonomischen Wettbewerb die Anwendung festgelegter Formeln nicht ausgeschlossen werden. So sind zumindest an einigen Standorten im wettbewerblichen Hochschulsystem der USA solche Tendenzen festzustellen.<sup>972</sup>

Ausgehend von diesen Prognosen soll in dieser Arbeit nicht grundsätzlich gegen die Verwendung von Indikatoren argumentiert werden. Entscheidend ist nicht, ob Indikatoren verwendet werden, sondern im Rahmen welcher Rationalität dies geschieht. Hornborstel beispielsweise hebt die Nützlichkeit des Drittmittelindikators im Rahmen einer Gesamtinterpretation von Informationen hervor. So erfaßt der Drittmittelindikator auch solche Probleme und Fragestellungen, die wissenschaftlich langfristig ‚wichtig‘ sind, aber noch nicht zum ‚Durchbruch‘ geführt haben und/oder vom ‚mainstream‘ noch nicht durch vermehrte Zitation gewürdigt wurden.<sup>973</sup> Die Interpretation des Puzzles verschiedener Leistungsindikatoren, wie Zitationshäufigkeit, Publikationsmenge und Drittmittelaufkommen, kann dann beispielsweise aus der Feststellung auseinanderlaufender Aussagen der Indikatoren (z.B. hohes Drittmittelaufkommen, geringe Zitationshäufigkeit) Rückschlüsse auf die tatsächliche – eventuell erst langfristig offenbar werdende – Leistung eines Instituts oder eines Forschers ziehen und daran die interne Forschungsförderung durch Mittelzuweisung ausrichten.<sup>974</sup>

Die Aspekte ‚Hochschule als interner Fortschungsförderer und Schwerpunktsetzer‘ und ‚freie Entscheidung bei selbständiger Auswahl von Entscheidungsgrundlagen und deren Interpretation‘ hatte wohl auch Daxner vor Augen, als er feststellte, die Hochschulen seien nur dann wirklich autonom,<sup>975</sup> wenn sie Unternehmen würden.<sup>976</sup> Wenigstens die

---

<sup>970</sup> Hornborstel (1997), S. 237.

<sup>971</sup> Siehe dazu Casper (2001b), S. 33.

<sup>972</sup> Vgl. zustimmend Casper (2001b), S. 33.

<sup>973</sup> Vgl. Hornborstel (1997), S. 237f.

<sup>974</sup> Für einen Mix von Indikatoren zur Ermittlung der tatsächlichen Forschungsleistung eines Instituts oder eines Professors insbesondere in den Geisteswissenschaften plädierte auch jüngst der Präsident der DFG Ernst-Ludwig Winnacker im Interview mit der Zeit; vgl. Winnacker (2003).

<sup>975</sup> Freilich gilt auch hier ein Verständnis von Autonomie, welches die Hochschulen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Interessen sieht. Die hier gemeinte autonome Hochschule zeichnet sich gerade dadurch aus, daß sie einerseits der staatlichen Detailsteuerung nicht mehr unterliegt und sich andererseits, ausgestattet mit den nötigen Handlungsfreiheiten, als eigenständiger Forschungsför-

bisher thematisierten zu erwartenden Entwicklungen des ökonomischen Wettbewerbs, in dem die Hochschulen Wissenschaftsunternehmen sind, stützen Daxners These.

Nur kurz soll auf die o. g. Modebegriffe der öffentlichen Hochschuldebatte wie ‚Profilbildung‘, ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Effizienz‘ eingegangen werden. Nach den bisher abgeleiteten, zu erwartenden Entwicklungen der Forschung in einem ökonomischen Wettbewerbssystem kann festgehalten werden, daß Profilbildung, verstanden als Außendarstellung der selbstgewählten Schwerpunkte, Qualitätssicherung der Forschungsleistungen und Effizienz als zielgerichteter Mitteleinsatz, weder verordnet noch empfohlen werden müssen.<sup>977</sup> Im Wettbewerb gegen andere Konkurrenten um Mittel, die eben auch und vor allem auf Basis von Reputation des Forschers, Fachbereichs und/oder der Hochschule vergeben werden, liegen alle drei Aspekte im Eigeninteresse der Hochschulen.

### II.3.3. Risiken

Findet über die positiven Wirkungsmomente des Wettbewerbs in der Forschung noch eine relativ differenzierte Debatte statt, ist die Lage in Sachen Risiken eindeutig. Für die einen ‚zermalmen‘ die ökonomischen Gesetze den Geist der Wissenschaft, die anderen verschwenden vor lauter Hoffnung auf Effizienz, corporate identity, controlling und andere Früchte des vermeintlichen Paradieses ‚Wettbewerb‘ keinen Gedanken an Risiken. Auf die Forschungsbedingungen in den Vereinigten Staaten beruft sich freilich jeder gern. Richtungsweisend seien sie; für die einen im Positiven, für die anderen im Negativen. Allerlei ideologischer Popanz einerseits und vorschnelle Hoffnungen andererseits verhindern eine differenzierte öffentliche Debatte um die Risiken einer möglichen Ökonomisierung des Wettbewerbs.<sup>978</sup> Im folgenden soll versucht werden, die Risiken mit Blick auf die oben definierten Aufgaben der Forschung zu analysieren. Dabei wird unter anderem deutlich werden, daß es die Politik und die von ihr bestimmten Rahmenbedin-

---

derer auch und gerade darum bemühen kann, die Projekte zu realisieren, die sie zum Wohle der Gesellschaft als relevant einstuft.

<sup>976</sup> Daxner (1999), S. 154.

<sup>977</sup> Zumindest eine Empfehlung in dieser Hinsicht geht vom Wissenschaftsrat aus; vgl. Wissenschaftsrat (1996b), S. 40. Umfangreich als Rat und Leitbild diskutiert auch der Stifterverband Begriffe wie Qualitätsentwicklung, Profilbildung u. a. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (1997).

<sup>978</sup> Die wenig rationale Debatte beschreibt Daxner (1999), S. 159ff. Ihm ist grundsätzlich zuzustimmen, wenn er wenigstens an den großen Forschungsuniversitäten der USA die „törichte und polemische Gleichsetzung von Wissenschaftsfreiheit mit unverbindlichem Elfenbeinturm und von Autonomie mit Privatisierung“ als widerlegt ansieht. Daxner (1999), S. 160f. Siehe dazu auch die weiteren Punkte in diesem Abschnitt.

gungen sind, auf die es letztlich bei der Tragweite der erwarteten negativen Entwicklungen ankommt. Die eingangs formulierten Gegenstände der Analyse von Chancen und Risiken gelten auch hier.

### II.3.3.1. „Große Erfinder haben keine Peers“<sup>979</sup>

Der Auftrag der Forschung ist die Erzeugung neuen Wissens. Daß die Wissenschaftlergemeinschaft bei der Ausführung dieses Auftrags teilweise zu einem internen Konservatismus neigt, der dann „kleine Fortschritte“,<sup>980</sup> nicht aber einen Paradigmenwechsel hervorbringt, wurde bereits erwähnt. Weiter oben wurde der wettbewerblichen Vergabe von Mitteln einer extern formulierten Programmforschung ebenso der Aufbruch dieser konservativen Neigung zugetraut wie der Auftragsforschung – ökonomischer Wettbewerb als Chance also. Doch was eben noch als Chance identifiziert wurde, soll gleichwohl an dieser Stelle auf Risiken untersucht werden.

„Keine der Basisinnovationen“, so schreibt Fischer, „die die Geschichte der Wissenschaft, der Technik und der Kultur bestimmt haben, wurden je auf der Grundlage eines genauen Planes, eines begutachteten Forschungsprojekts oder einer staatlichen Forschungsinitiative geschaffen.“<sup>981</sup> Für die Propagandisten der Forschungsplanung muß dies ähnlich desillusionierend klingen wie für die der Effizienzsteigerung durch wettbewerbliche Mittelvergabe. Heißt das doch, unabhängig davon, ob die Ausschließlichkeit dieser Formel tatsächlich zutrifft, folgendes: Dort, wo die Mittel wirklich hingehören, kommen sie durch Mechanismen wie Planung, Begutachtung u. ä. mit ziemlicher Sicherheit nicht an. Von Effizienz kann also keine Rede sein.<sup>982</sup> Zahllos sind die Beispiele jener, die zeitlebens nicht nur ohne Mittel, sondern auch ohne Reputation das erforscht haben, was erst zeitverzögert, als das identifiziert wurde, was es auch schon im Moment der Entdeckung war: Bahnbrechende Innovation, an der die „normal science“<sup>983</sup> noch lange Maß nehmen sollte. Fast charakteristisch für diese Fälle ist, daß ihre Erfinder vor ihrer Entdeckung und oft auch danach in der Wissenschaftlergemeinschaft kaum wahrgenommen wurden, was häufig seinen Grund auch darin fand, daß sie nur diese eine Theorie veröffentlichten, nur an dieser einen naturgesetzlichen Entdeckung gearbeitet ha-

---

<sup>979</sup> Fischer (2000), S. 18.

<sup>980</sup> Neidhardt (1988), S. 136.

<sup>981</sup> Fischer (2000), S. 14.

<sup>982</sup> Zur Problematik des Effizienzbegriffs, wenn sich die Frage des Erfolgs und der Leistung erst weit später beantworten läßt, siehe Röß (1996), S. 6ff.

<sup>983</sup> Neidhardt (1988), S. 136.

ben.<sup>984</sup> In diesem Zusammenhang soll auch Paris' Hinweis aufgenommen werden, in dem er auf eine grundsätzliche Gegensätzlichkeit hinweist. Einerseits sichere nur die Involvement in den wissenschaftlichen ‚mainstream‘ und das Ausfüllen einer Lücke darin Reputation und Anerkennung und damit letztlich auch finanzielle Mittel. Andererseits sei für die Entdeckung von grundsätzlich ‚Neuem‘ und für den Wechsel von Paradigmen gerade der, nicht nur in finanzieller Hinsicht, risikoreiche Abschied aus diesem ‚mainstream‘ notwendig.<sup>985</sup> Für die heute so ‚modernen‘ Leistungsindikatoren bedeutet das hier Dargestellte: Geringe Publikationsleistung hat verbunden mit geringer Zitationshäufigkeit, monetäre Nichtberücksichtigung zur Folge.

Nun aber sollte doch angenommen werden dürfen, daß zumindest die Wissenschaftler der gleichen Zeit wenigstens dann in der Lage sind, die Relevanz einer wissenschaftlichen Arbeit zu erkennen, wenn diese ihnen ausdrücklich zur Überprüfung eben der solchen vorgelegt wird wie z.B. bei der Peer-Begutachtung bei der Drittmittelvergabe. Doch auch das, so fand Neidhardt in seiner Studie heraus, ist selbst mit „überdurchschnittlich qualifiziert[en]“<sup>986</sup> Fachgutachtern der DFG nicht möglich.<sup>987</sup> Der Grund dafür ist, daß Forschung immer nur im Zusammenhang eines etablierten Forschungsparadigmas beurteilt werden kann. Aus diesem aber bricht eine revolutionäre Entdeckung ihrem Charakter nach aus und steht so ohne Beurteilungsmaßstab da.<sup>988</sup> Auch hier gilt: Unerkannte Qualität und Relevanz haben monetäre Nichtberücksichtigung zur Folge.<sup>989</sup> So wird die revolutionäre Entdeckung mit der Masse an ‚normal science‘<sup>990</sup> durch das von betriebswirtschaftlichen Kennzahlen und wissenschaftlicher Selbststeuerung aufgespannte Netz gespült, ohne identifiziert und entsprechend gefördert zu werden.

---

<sup>984</sup> Wobei Ignoranz noch die harmlose Variante darstellt. Nicht selten sahen sie sich auch ob ihrer scheinbar so abstrusen Ideen der heftigen Kritik ausgesetzt; vgl. Hoffacker (2000), S. 97. Zu verschiedenen solcher Fälle: Fischer (2000), S. 15f; Fischer (1998), S. 400f. sowie Schatz (2001) und Hartmer (1998b), S. 239.

<sup>985</sup> Vgl. Paris (2001), S. 220.

<sup>986</sup> Neidhardt (1988), S. 135.

<sup>987</sup> Vgl. Neidhardt (1988), S. 132ff.

<sup>988</sup> Vgl. Witte (1999), S. 85.

<sup>989</sup> Barber (1973) zeigt in seiner Darstellung, daß es auch unter Wissenschaftlern Formen des aktiven Widerstandes gerade gegen identifizierte bahnbrechende Ideen gibt.

<sup>990</sup> Neidhardt (1988), S. 136. ‚Normal science‘ meint die Wissenschaft, die die ein oder andere Neuigkeit mit sich bringt, aber in dem oben genannten ‚etablierten Forschungsparadigma‘ verbleibt. Eben die Wissenschaft, die zwischen den „Wissenschaftsrevolutionen“ und ihrer „Schöpferischen Zerstörung“ (vgl. Neidhardt (1988), S. 136) abläuft.

Es stellt sich allerdings die Frage, worin angesichts einer auch für das Wettbewerbssystem immer wieder (wie auch hier) betonten Grundausstattung der Forschung und der Forscher das Risiko dieser Feststellung auszumachen ist.<sup>991</sup> Zum einen ergibt sich ein solches zunehmend aus der oben thematisierten Ausweitung der wettbewerblichen Mittelvergabe auf die Grundausstattung und zum anderen daraus, daß Forschung heute vielfach erheblicher Finanzmittel bedarf. Mittel, die nur durch zusätzliche Mitteleinwerbung und Mittelbewilligung beschafft werden können. Daß sich letztgenannte als weitgehend blind für solche Probleme erweist, beschreibt das Dilemma, von dem hier die Rede ist. Wenn sich nun aber sowohl die Indikatoren als auch die Wissenschaftlergemeinschaft unfähig zeigen, diese Art von Innovation zu identifizieren, ist auch die Annahme irrig, diese Forscher und Forschungsfragestellungen würden eine besondere Berücksichtigung bei der hochschulinternen Mittelvergabe finden, die sich ähnlicher Mechanismen bedient. Was für diese fälschlich nicht erkannten Fälle bleibt, ist dann bestenfalls die Minimalausstattung, die eine Arbeit nur ermöglicht, wenn außer ‚Papier und Bleistift‘ nur wenig zur Erforschung der Fragestellung vonnöten ist. In den wenigsten Fällen dürfte das heute der Fall sein. Die ökonomisch-wettbewerbliche Mittelvergabe könnte somit in den hier beschriebenen Fällen zum Risiko für wirkliche Innovationen werden.<sup>992</sup> Eine umfassende und grundsätzliche Infragestellung der Peer-Begutachtung kann aus den hier genannten Grenzfällen jedoch nicht abgeleitet werden, denn das hier geschilderte Risiko betrifft eben nur einen Bruchteil der Forschungsvorhaben und Fragestellungen.

### **II.3.3.2. Forschung im Korsett konkreter Fragestellungen**

Auch für die erfolgreiche Durchführung der ‚normal science‘ können sich durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs Risiken ergeben. Wenigstens bei der Projekt- und Auftragsforschung werden die Fragestellungen präzise formuliert, Rahmen und Forschungsziel werden abgesteckt oder vorgegeben, Forschung findet, wie die Namen es verraten, im Rahmen von Projekten oder formulierten Aufträgen statt. Stichweh spricht in diesem Zusammenhang von einer „Stückelung der wissenschaftlichen Arbeitsprozesse“<sup>993</sup> und beschreibt damit einen Prozeß, der das Wesen der Grundlagenforschung berührt. Stehen keine hochschuleigenen Gelder zur Verfügung, haben es zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit die Fragestellungen schwer, die sich nicht in Projekte formen lassen oder bei denen bei Forschungsbeginn die konkrete Fragestellung nicht feststeht,

---

<sup>991</sup> Die Notwendigkeit einer umfassenden Grundausstattung thematisiert in diesem Zusammenhang Fischer (2001), S. 242.

<sup>992</sup> So auch bei Finetti/Himmelrath (1999), S. 157.

<sup>993</sup> Stichweh (1994), S. 265.

das Interesse an dem Gegenstand vielmehr auf einer vagen Vorahnung, auf einem nicht näher formulierbaren Einfall des Wissenschaftlers beruht. Und auch bei der internen Vergabe von Mitteln ist es unter den wettbewerbsökonomischen Bedingungen wohl angebracht, davon auszugehen, daß Mittel verstärkt für konkrete Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden und in ihrer Verwendung einer stetigen Kontrolle unterliegen. „Die Freiheit, sich von seiner Routinearbeit ablenken zu lassen“,<sup>994</sup> wird für die Wissenschaftler zumindest bei der Bearbeitung von Aufträgen und Projekten schwerer. Wenigstens ansatzweise anders sieht die Lage bei der Bearbeitung von Fragestellungen der Grundlagenforschung als Bestandteil langfristig und breit angelegter Programmforschung oder bei der Bearbeitung von Aufgaben im Rahmen der Grundausstattung aus. Unterliegen die Wissenschaftler dort nicht einer durch Programm-, Hochschul- oder Fachbereichsleitung formulierten konkreten Fragestellung und deren Kontrolle, so ergeben sich Freiräume zur ungehinderten Verfolgung von plötzlich auftretenden neuen Fragestellungen. Die Annahme, in Hochschulen, die im ökonomischen Wettbewerb mit anderen konkurrieren und als Wissenschaftsunternehmen organisiert sind, würden die Forschungsabläufe jedes Wissenschaftlers angesichts des erheblichen Finanzdrucks intern penibelst kontrolliert,<sup>995</sup> erscheint jedoch abwegig. Schließlich handelt es sich bei denen, die eine solche Kontrolle anordnen oder durchführen könnten, ziemlich sicher auch um Wissenschaftler, die, wie oben dargestellt, ein eigenes Interesse an guter und erfolgreicher Forschung im jeweiligen Institut oder Fachbereich haben. Dies Argument ist zumindest dann berechtigt, wenn man davon ausgeht, daß die Verwaltungen nicht nur aus Managern bestehen. Genau dies wiederum bestätigt ein Blick in das Hochschulsystem der Vereinigten Staaten. Regelmäßige Rechenschaftslegung und individuelle Absprachen über zusätzlich benötigte Mittel sind nicht mit Kontrolle und strikten Vorgaben gleichzusetzen. In der Tendenz aber gilt sowohl für diesen als auch für den vorhergehenden Punkt, daß die Freiheiten der Wissenschaftler, sich von ihren Ideen und Zwischenerkenntnissen leiten zu lassen und kreativ grundsätzlich neue Wege zu gehen, ebenso negativ mit der zunehmenden Ökonomisierung des Wettbewerbs korrelieren, wie die Chancen für die Wissenschaftler, ihre Erkenntnissuche in ausreichender Finanzausstattung betreiben zu können, die ihrer Zeit voraus sind.

---

<sup>994</sup> Fischer (2000), S. 16.

<sup>995</sup> Diesen Verdacht bekommt man bei Fischer (2000), S. 16f.

### **II.3.3.3. Wettbewerbliche Vergabe der staatlichen Grundaussstattungsmittel als Risiko**

Schon bei der Analyse potentieller Chancen wurden zwei Verfahren einer ökonomisch-wettbewerblichen Vergabe von Teilen der Grundaussstattung diskutiert. Zum einen wurde eine nationale langfristige Programmförderung zu Lasten der institutionellen Förderung erwogen. Diese ist mit der Chance verbunden, Mittel zwar wettbewerblich zu vergeben, aber dennoch an bestimmten Standorten eine langfristige Grundlagenforschung durch Grundfinanzierung zu ermöglichen und zugleich mit der längerfristigen Programmförderung ein Gegengewicht zur kurzfristiger orientierten Projekt- und Auftragsforschung zu setzen. Die zweite diskutierte Möglichkeit bezog sich auf die Berechnung der Overheads durch die Hochschulen, um damit die Auftraggeber der anwendungsorientierten Auftragsforschung mit den gesamten Kosten der beauftragten Arbeit zu konfrontieren, sowie über diesen Weg Grundaussstattungsmittel dorthin zu lenken, wo Bedarf auf Grund verstärkter Drittmittelforschung bestehen. Chancen wurden dort prognostiziert, wo die wettbewerbliche Vergabe mit einer gesicherten Grundfinanzierung und einer langfristigen Grundlagenforschung kombiniert werden kann.

Anders, und deshalb potentiell mit Risiken verbunden, ist die Situation, wenn institutionelle staatliche Fördermittel ohne die Komponente der ‚Overheadkostenberechnung‘ auf die DFG und andere eventuell zu gründende Förderorganisationen übertragen werden. Dann nämlich kann zwar die Bewilligungsqoute der DFG, die derzeit bei 35% liegt,<sup>996</sup> angehoben werden, oder Gelder können über andere Förderagenturen verteilt werden, doch stehen für diese auf kurze Frist angelegten Forschungsprojekte dann auf Grund der verringerten institutionellen Mittel, keine dauerhaften Strukturen an Personal, Räumlichkeiten und Grundlagenforschung bereit. Im Unterschied zur Berechnung der Overheadkosten werden über diesen Weg die Strukturen nicht dort gefördert, wo sie gemäß vermehrter Drittmittelprojekte gebraucht werden, sondern werden bei einer erhöhten Anzahl von bewilligten Projekten vorausgesetzt.

In dieser Variante soll davon ausgegangen werden, daß die öffentlichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung langfristig jedenfalls nicht steigen werden und somit Veränderungen nur durch Umverteilung von der einen in die andere Förderungsform erfolgen können. Auch hier ist zu berücksichtigen, daß bei einer verstärkten Vergabe der staatlichen Mittel über den ökonomischen Wettbewerbsmechanismus die langfristige Grundlagenforschung an den Hochschulen nicht in der Weise unterstützt und finanziert werden

---

<sup>996</sup> Vgl. Hüttl/Semmel (1998), S. 181.

kann, wie das etwa in den Vereinigten Staaten durch die beträchtlichen Eigenmittel aus Kapitalanlagen und Stiftungsvermögen sowie durch die langfristige Mittelzuweisung aus den Bundesministerien erfolgt.<sup>997</sup> Der Vergleich ist also auch hier nur bedingt zulässig. Eine weitergehende Ökonomisierung des Wettbewerbs durch Mittelumschichtung von der institutionellen Förderung auf die DFG ist vor dem Hintergrund der geschilderten Zusammenhänge als Risiko zu betrachten.

#### **II.3.3.4. Kommerzialisierung: Gefahr für den ‚Nerv der Wissenschaft‘?**

Die Diskussion um das Verhältnis von Wissenschaft und Wirtschaft, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Konfliktlinien und innere Codes der beiden Funktionssysteme ist nicht neu.<sup>998</sup> Von Interesse für diese Arbeit, so wurde im Rahmen der Begriffserläuterung in der Einleitung festgestellt, ist nicht die Ökonomisierung der Wissenschaft im Sinne einer Untersuchung dessen, was die Hochschule als Forschungsabteilung der Wirtschaft zu leisten imstande ist. Vielmehr geht es um die Leistungsüberprüfung des Selbststeuerungsmechanismus ‚ökonomischer Wettbewerb‘ hinsichtlich definierter Hochschulaufgaben. Doch beim Thema Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung greifen die beiden Aspekte ineinander. Im folgenden wird deutlich werden, warum dies so ist.

Die Spannungsfelder zwischen Wissenschaft und Wirtschaft sind zahlreich. Profitorientierung vs. Wissensvermehrung, Wettbewerb als Effizienzmechanismus und als Entdeckungsverfahren für gewinnbringende Innovationen vs. Wettbewerb als Entdeckungsverfahren für wissenschaftlich richtungsweisende Erkenntnisse und schließlich auch Geheimhaltung vs. Offenheit. Letzterer Aspekt ist hier von besonderem Interesse. Schon im Zuge der Chancenanalyse wurde das Thema Patentierung aufgegriffen und mit dem Vorteil zusätzlicher Einnahmen und der Möglichkeit, wirtschaftlich nutzenstiftende Erkenntnisse offen zu kommunizieren, in Verbindung gebracht. Ebenso wurde auf den Unterschied zwischen nicht patentierfähigen Entdeckungen der Grundlagenforschung und patentierfähigen Erfindungen der anwendungsorientierten Forschung hingewiesen. Holzschnittartig läßt sich zusammenfassen, daß erstens Patente das Dilemma einer kostenintensiven Forschung und einer ‚trittbrettfahrenden‘ Nutzung der Erkenntnisse in der anwendungsorientierten Forschung aufzulösen helfen und dort offene Kommunikation dadurch fördern, daß zwar nach der Patentierung das Wissen, nicht aber dessen Nutzung frei verfügbar ist. Zweitens werden Patente bewußt deshalb nur für Erfindungen genehmigt, weil man die ‚trittbrettfahrende‘ Teilhabe und Nutzung an Erkenntnissen der

---

<sup>997</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 9f.

<sup>998</sup> Aktuell dazu Weingart (2001): Die Stunde der Wahrheit?

Grundlagenforschung aus wirtschaftlichen, aber auch und vor allem aus gesellschaftlichen Gründen fördern möchte. Worin läßt sich nun das Risiko ausmachen?

Es ergeben sich zwei Probleme: a. Zwar dient die Patentierung grundsätzlich der offenen Kommunikation bei wirtschaftlich nutzenstiftenden Entdeckungen, da die kommerzielle Nutzung einem Schutzrecht unterliegt. Häufig aber ergibt sich ein ganz anderes Problem: Vor allem, wenn die Kosten der Patentierung sehr hoch sind, ist es für die Unternehmen, in deren Auftrag an der Erfindung gearbeitet wird, rational, auf die Geheimhaltung der Erkenntnisse zu drängen, um durch die Nutzung eines Vorsprungs die Innovationsausbeute zu maximieren.<sup>999</sup> Je stärker die jeweilige Hochschule auf das Geld des Unternehmens oder auf die Kooperation mit diesem angewiesen ist, desto eher wird sie sich zur Geheimhaltung verpflichten und damit entgegen dem Gebot eines offenen Kommunikationsaustausches<sup>1000</sup> handeln.

b. Das zweite und schwerwiegendere Risiko ergibt sich aus der Trennung zwischen Erfindung und Entdeckung. Für die Wirtschaftsunternehmen ist es durchaus rational, sich um die exklusiven Rechte an staatlich finanzierten Forschungsergebnissen zu bemühen. Dieses Bemühen wird vor allem dann verstärkt betrieben werden, wenn die Erforschung von Zusammenhängen immer kostenträchtiger wird und die Angewiesenheit der Wirtschaft auf wissenschaftliche Erkenntnisse zunimmt. Bis hierher kann noch keine Gefahr erblickt werden. Diese ergibt sich vor allem in den Bereichen, in denen der Übersetzungszeitraum von Grundlagenforschung und ‚Innovation auf dem Markt‘ gering ist und zunehmend geringer wird. Das ist nach Weingart in den Bereichen Pharmazie, Medizin, Chemie- und Biotechnologie sowie der Computer- und Kommunikationsforschung der Fall.<sup>1001</sup> Es ergeben sich in diesen Bereichen folgende Aspekte: Erstens werden Versuche von Unternehmen, die in einer Kooperation mit den Hochschulen stehen, die Ergebnisse nicht mehr der anwendungsorientierten, sondern der Grundlagenforschung geheimzuhalten, um eigene Innovationsvorsprünge zu generieren, zunehmen. Damit geraten die Wissensbestände in exklusive Nutzung und in Geheimhaltung, die nach politischer Vorgabe gerade deshalb staatlich finanziert werden und unpatentierbar sind, damit sie frei kommuniziert und genutzt werden können. Zweitens: In den genannten Bereichen ist der Unterschied zwischen Entdeckung und Erfindung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung oft nur noch schwer auszumachen. Für die Unternehmen ist es dann rational, auf die Anmeldung zum Patent auch bei solchen Erkenntnissen

---

<sup>999</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 222.

<sup>1000</sup> In I.3. als Ziel definiert.

<sup>1001</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 189. Speziell zur Biotechnologie, siehe Zimmerli (1996), S. 129.

zu drängen, die eigentlich als Entdeckung zu werten sind.<sup>1002</sup>

Mit jeder Entwicklung, die eine freie Kommunikation des erzeugten Wissens verhindert, wird „der Nerv der Wissenschaft getroffen.“<sup>1003</sup> Denn was die Wissenschaft in ihrer Rolle des Experten auszeichnet, waren bisher auch und vor allem ‚Vertrauen‘, ‚Glaubwürdigkeit‘ und das ‚Wissen um die Neutralität‘.<sup>1004</sup> Die Hochschulen im ökonomischen Wettbewerb werden sich als Standort für Forschung profilieren wollen, um darüber zusätzliche Mittel aus der Wirtschaft zu akquirieren. Dieses Bemühen wird mit steigender Ökonomisierung und stärkerem Rückzug des Staates verstärkt. Geraten die Hochschulen durch verschiedene Unternehmenskontakte unter den Druck der Geheimhaltung, so ist die freie Kommunikation, welche die Wissenschaft bisher auszeichnet, bedroht.<sup>1005</sup> Zweifelsohne ist darin ein Risiko zu sehen.

Aber auch hier ist die prognostizierte Gefahr differenziert zu werten. Allgemein wird bei dieser Thematik auf die Verhältnisse in den USA verwiesen, wo angeblich die Hochschulen unter den Druck der Unternehmen geraten und Wissen zusehends kommerzialisiert wird.<sup>1006</sup> Der Verweis trägt nur bedingt. Zum einen ist die Patentpolitik in den USA verstärkt dazu übergegangen, Patente nicht nur auf Erfindungen, sondern auch auf Entdeckungen zu genehmigen.<sup>1007</sup> Entsteht daraus in den USA ein Problem für die freie Kommunikation und Nutzung von Grundlagenwissen, ist das jedoch nicht Folge der Ökonomisierung des Wettbewerbs, sondern der Patentpolitik. Zweitens gilt dort bei der Anmeldung von Patenten das „Ersterfinderprinzip“ und nicht das „Erstanmelderprinzip.“<sup>1008</sup> Dadurch aber schwindet der Anreiz zur Anmeldung und damit der freien Kommunikation.<sup>1009</sup> Die in den USA beobachteten Zustände sind demnach nur bedingt als Gegenargument einer möglichen Ökonomisierung des Wettbewerbs tragfähig.

Ebenso differenziert wie der Verweis auf die Vereinigten Staaten im Hinblick auf die grundsätzlichen Risiken der Kommerzialisierung zu bewerten ist, ist auch die mit dem Hinweis auf angloamerikanische Hochschulsysteme erhobene Forderung nach der Wie-

---

<sup>1002</sup> Grundsätzlich zur Verhinderung weiterer Forschung durch die Patentierung von Grundlagenwissen Schuetze (1999), S. 15. Zimmerli nennt den Fall von Craig Venter, der im Rahmen von Forschungsarbeiten des National Institute of Health (NIH) humane DNA-Sequenzen, deren Funktion nicht bekannt ist, zum Patent angemeldet hat; vgl. Zimmerli (1996), S. 129.

<sup>1003</sup> Weingart (2001), S. 222.

<sup>1004</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2002a).

<sup>1005</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2002a) und Weingart (2001), S. 231.

<sup>1006</sup> Vgl. Schuetze (1999), S. 15f.

<sup>1007</sup> Vgl. Weingart (2001), S. 228.

<sup>1008</sup> Vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 29.

<sup>1009</sup> Vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (1997a), S. 8+24.

dereinführung der Neuheitsschonfrist zu betrachten. Eine solche Frist erlaubt es dem Wissenschaftler bzw. der Institution des Wissenschaftler auch nach Veröffentlichung eines Arbeitsergebnisses innerhalb einer Schonfrist einen Patentantrag zu stellen. Das in der Bundesrepublik geltende Recht erlaubt es einem Wissenschaftler hingegen nicht, sich am wissenschaftlichen Diskurs zum Thema seiner Arbeit zu beteiligen, ohne die Gefahr einzugehen, die Rechte an der kommerziellen Nutzung (durch Patentanmeldung anderer) zu verlieren.<sup>1010</sup> Allerdings: Eine Neuheitsschonfrist ermöglicht zwar die nachträgliche Patentanmeldung und damit die Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs ohne vorherige Patentanmeldung, ändert aber nichts an der Motivation der Unternehmen, die Erkenntnisse zur Generierung von Innovationsvorsprüngen geheimzuhalten und eben grundsätzlich von einer Patentierung abstand zu nehmen.<sup>1011</sup> Dennoch können durch die Einführung einer Neuheitsschonfrist im deutschen und im europäischen Patentrecht die Risiken, die durch die Geheimhaltung auf Grund der absoluten Neuheitserfordernis und des Erstanmelderprinzips des deutschen Patentrechts entstehen, zumindest teilweise verhindert werden. Zu diesem Ergebnis kommt auch eine in diesem Jahr vom BMBF in Auftrag gegebene Studie zur Wiedereinführung der Neuheitsschonfrist.<sup>1012</sup>

Es sollte deutlich geworden sein, worin die Interdependenzen zwischen der Ökonomisierung des Wettbewerbs als Steuerungsmechanismus des Hochschulsektors und der Ökonomisierung, verstanden als Indienstnahme der Hochschulen durch die Wirtschaftsinteressen, liegen. Mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs ist bei fehlender staatlicher Finanzierung vornehmlich der Grundlagenforschung und nicht-gefahrenvermeidender Ausgestaltung der Patentpolitik eine Ökonomisierung der Wissenschaft zu erwarten, die nicht im Interesse der normativen Positionsbestimmung liegt.

### **II.3.3.5. Risiken, die keine sind**

Die Gegner der Wettbewerbsökonomisierung bringen zwei von ihnen identifizierte Gefahren dieses Prozesses in die Debatte ein: einerseits den Rückzug des Staates aus der Finanzierung, andererseits die Verdrängung der Grundlagenforschung durch die anwendungsorientierte Forschung.<sup>1013</sup> Schon oben ist darauf hingewiesen worden, daß eine Ökonomisierung des Wettbewerbs nicht mit einem vollkommenen Marktsystem ohne staatliche Mittel zu verwechseln ist. Vielmehr meint eine Ökonomisierung des Wettbe-

---

<sup>1010</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002d), S. 11.

<sup>1011</sup> Vgl. dazu Hochschulrektorenkonferenz (1997a).

<sup>1012</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002d), S. 114ff.

<sup>1013</sup> Den Aspekt sieht auch Casper in der öffentlichen Debatte und weist auf die staatliche Finanzierungsbeteiligung in den USA hin; vgl. Casper (1998), S. 32.

werbs in erster Linie einen speziellen Mechanismus der Verteilung knapper Güter und nicht der Mittelherkunft. Daß diese Unterscheidung vielfach nicht beachtet wird, kann schon an der Begründung gesehen werden, die für die These vom kausalen Zusammenhang zwischen Wettbewerb einerseits und Rückzug des Staates als Financier andererseits angeführt wird. Diese verweist nämlich vor allem auf die Vereinigten Staaten. Wie schon an einigen Stellen weiter oben, so ist auch hier dieser Rückgriff nur sehr bedingt zulässig.<sup>1014</sup> So meinen die ‚Nutzer‘ dieses Verweises auf die USA, angesichts der wettbewerblichen Organisation und der weniger bedeutenden Rolle des Staates in den Vereinigten Staaten einen Zusammenhang zwischen Wettbewerb und Rückzug des Staates konstruieren zu können. Eine wettbewerbliche Organisation der Forschungsfinanzierung in Deutschland führe, so ihre Logik, zu einem Rückzug des Staates als Financier und über die dann nicht mehr gesicherte Finanzierung der Forschung zu Risiken bei der Aufgabenerfüllung. Doch anders als diese Argumentation glauben machen will, finanziert der Staat auch in den Vereinigten Staaten über die Hälfte der Drittmittel.<sup>1015</sup> Zudem wird die Forschung an den Hochschulen über die wettbewerbliche Vergabe von langfristig angelegten Mitteln aus Forschungsprogrammen der Bundesministerien unterstützt.<sup>1016</sup> Dennoch, so könnte dieser Klarstellung entgegengesetzt werden, spielt der Staat bei der Finanzierung der Forschung in den USA eine geringere Rolle als in Deutschland. So wenig wie diese Tatsache hier bestritten werden soll, kann sie doch nicht die Herleitung eines Risikos begründen. Mißachtet diese Behauptung doch, daß die Hochschulen in den Vereinigten Staaten (auch die staatlichen) über beträchtliche Eigenmittel verfügen<sup>1017</sup> und zudem durch ihre Kontakte zu Stiftungen und Spendern weitere Mittel zur Finanzierung der Forschung generieren.<sup>1018</sup> Entläßt also die Politik die deutschen Hochschulen in ein ökonomisches Wettbewerbssystem und führt gleichzeitig unter Mißachtung der Unterschiede zwischen den USA und Deutschland die staatliche Finanzierung zurück, sind auch vor dem Hintergrund der anderen hier thematisierten Risiken selbstverständlich

---

<sup>1014</sup> Es sei hier nochmals auf die präzise und detaillierte Darstellung von Stucke zum Thema ‚Mythos USA‘ verwiesen; vgl. Stucke (2001), S. 118ff.

<sup>1015</sup> Schuetze hält die Mittel der Industrie im Vergleich zu den öffentlichen Mitteln gar für ‚Peanuts‘. Schuetze (1999), S. 19.

<sup>1016</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 10. Im übrigen trifft das auch und gerade für die renomierten privaten Hochschulen zu. So liegt beispielsweise in Stanford der Anteil der langfristigen staatlichen Finanzierung bei ca. 40% (Vgl. Casper (1998)).

<sup>1017</sup> So verfügen z. B. die Spitzenuniversitäten Harvard, Yale, Princeton und Stanford über ein Stiftungsvermögen von jeweils mehreren Milliarden US-Dollar; vgl. dazu Helberger (2000), S. 223.

<sup>1018</sup> Zu den Mitteln der staatlichen Hochschulen in Kalifornien, siehe Fox (1993), S. 248. Zur Mittelherkunft und zu den Eigenmitteln von Stanford, siehe Pelinka (2001), S. 251.

weitreichende negative Folgen zu erwarten. Diese aber sind nicht kausal dem Wettbewerb als Instrument zuzurechnen, sondern beruhen auf eigenständigen politischen Entscheidungen zur Forschungsfinanzierung.

Ähnlich verhalten sich die Zusammenhänge, wenn die Verdrängung der Grundlagenforschung als Folge der Ökonomisierung des Wettbewerbs thematisiert wird. Auch hier berufen sich die Mahnenden auf die Verhältnisse in den Vereinigten Staaten und meinen dort eine Verdrängung der Grundlagenforschung ausmachen zu können. Tatsächlich aber nimmt dort die Grundlagenforschung einen Anteil von zwei Dritteln an der Gesamtforschung ein.<sup>1019</sup> Auch hier wird anscheinend mißachtet, daß die Hochschulen durch langfristige staatliche Forschungsprogramme der Grundlagenforschung finanziert werden und diese partiell als Äquivalent zu einer institutionellen Förderung gesehen werden können.<sup>1020</sup> Ebenso wird anscheinend übersehen, daß die hochschuleigenen Mittel und die eingeworbenen Spenden und Zustiftungen auch zur Finanzierung der Grundlagenforschung aufgewendet werden bzw. werden können. Der postulierte Zusammenhang zwischen Wettbewerbsökonomisierung und automatischer Verdrängung der Grundlagenforschung wird demnach mindestens durch das Beispiel der USA widerlegt. Die Unterschiede in der derzeitigen Organisation und Steuerung von Hochschule und Forschung zwischen Deutschland und Nordamerika sind weitaus größer, als die Unterschiede in der Ausrichtung der Forschung und ihrer Finanzierung.<sup>1021</sup> Entscheidet sich die Politik dafür, mit staatlichen Mitteln verstärkt Förderorganisationen zu finanzieren, die ihren Schwerpunkt auf die anwendungsorientierte Forschung legen, und verschiebt sich in der Folge das Verhältnis von Grundlagenforschung zu Anwendungsforschung zugunsten letzterer, so ist dieser Prozeß nicht Folge des ökonomischen Wettbewerbs, sondern wiederum Ergebnis von eigenständigen politischen Entscheidungen, in diesem Falle zur Ausrichtung der Forschung.

Noch zwei weitere, nur vermeintlich risikoreiche Entwicklungen sollen hier aufgezeigt werden. Einerseits wird von Hoffacker thematisiert, daß mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs eine Profitorientierung und eine „Verschlankung der Universität auf ihre ertragreichen Teile“<sup>1022</sup> zu erwarten sei. Zwei Aspekte dürften diese These deutlich entschärfen: 1. Werden Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft etwa als Stiftungen des öffentlichen Rechts errichtet, handelt es sich um non-profit-Organisationen. So dürfte es den Hochschulen nicht darum gehen, möglichst ihren Gewinn zu maximieren,

---

<sup>1019</sup> Hüttl/Semmel (1998), S. 180.

<sup>1020</sup> Vgl. Trischler (2002), S. 10.

<sup>1021</sup> Vgl. Stucke (2001), S. 118ff.

<sup>1022</sup> Hoffacker (2000), S. 101.

sondern darum, für die als wichtig identifizierten Fragestellungen die nötigen Gelder einzuwerben. Kostendeckung, so ist anzunehmen, und nicht Preis- und Ertragsmaximierung stehen im Vordergrund ihrer Bemühungen in einem ökonomischen Wettbewerbssystem. 2. Zudem hängt eine solche Entwicklung entscheidend davon ab, ob staatliche Mittelzuteilungsagenturen unterhalten werden, welche die Mittel unabhängig von den ökonomischen Ertragsaussichten der Forschungsfragestellung vergeben. Ist letzteres gegeben, dürfte dieser Umstand Hoffackers These nachhaltig entkräften.

Andererseits wird davor gewarnt, daß mit zunehmendem Wettbewerbsdruck die Neigung zu unlauterem Verhalten zunehmen würde<sup>1023</sup> und daher eine Ökonomisierung des Wettbewerbs abzulehnen sei. Tatsächlich soll die These vom zunehmenden unlauteren Verhalten bei steigendem Wettbewerbsdruck nicht geleugnet werden.<sup>1024</sup> Wohl aber soll daraus aus drei Gründen nicht auf die Untauglichkeit des ökonomischen Wettbewerbs als Steuerungsmechanismus geschlossen werden:

Erstens folgt aus der Richtigkeit der These weniger die Untauglichkeit des Wettbewerbs als Steuerungsmechanismus, als daß sich die Notwendigkeit geeigneter wissenschaftlicher Selbstkontrollmechanismen aufdrängt, um diese Risiken einzuschränken und um die positiven Potentiale nutzen zu können.

Zweitens führt der Verzicht auf Wettbewerb und Selbstkontrolle zu nicht weniger unlauterem Verhalten. Denn wie oben gezeigt, laden die aktuellen Verhältnisse zum ebenso unlauteren, ungeahndeten Rückzug aus dem Reputationswettbewerb ein.

Drittens ist diese Gefahr viel eher dann auszumachen, wenn die Zitations-, Publikations- und Drittmittelindikatoren wie im Pseudowettbewerb direkt und uninterpretiert mittelzuweisungsrelevant werden. Denn die Neigung der Wissenschaftler, durch Kopie von Erkenntnissen anderer die eigene Publikationsliste zu verlängern, Zitationskartelle zu bilden u. ä., ist unter den Bedingungen des Indikatorenwettlaufs im Pseudowettbewerb als deutlich höher zu bewerten.

---

<sup>1023</sup> Unterstützt auch durch die Empfehlung der DFG: Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998), Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“.

<sup>1024</sup> Siehe dazu auch die umfassende Darstellung zu Betrug und Fälschung in der Deutschen Wissenschaft, in der Finetti/Himmelrath insbesondere auch die Folgen eines zunehmenden Wettbewerbs um Forschungsgelder thematisieren und zu dem Schluß eines positiven Zusammenhanges zwischen Wettbewerb und unlauterem Verhalten gelangen (Vgl. Finetti/Himmelrath (1999) insbesondere zweiter Teil S. 145ff.).

### II.3.4. Zwischenfazit

Welche Chancen und Risiken können im Bereich Forschung für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem prognostiziert werden? Diese Frage abschließend zu beantworten, ist Aufgabe dieses dritten Abschnitts.

Eingangs stellte sich die Frage der Notwendigkeit staatlicher Forschungsfinanzierung als möglicherweise notwendige Begrenzung des vollkommenen Marktes. Anders als allgemein üblich stützt sich diese Arbeit bei der Begründung der staatlichen Finanzierungsnotwendigkeit weniger auf das ökonomische Argument, welches einen Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Forschungstätigkeit thematisiert und ein Marktversagen für Forschungsgüter konstatiert, als vielmehr auf die Legitimation durch den gesellschaftlichen Wert einer breiten Erkenntnissuche in freier Kommunikation und einen damit verbundenen politisch zu entscheidenden, bewußten Marktentzug. Daß mit der Beantwortung der Frage nach der Notwendigkeit der staatlichen Finanzierung zugunsten dieser keinerlei Vorentscheidung über die Organisation der Mittelvergabe getroffen wird, beruht auf der weiter oben thematisierten Unterscheidung von vollkommenem Markt und ökonomischem Wettbewerb. So bot sich der Untersuchung von zu erwartenden Chancen und Risiken des ökonomischen Wettbewerbs im Bereich Forschung nicht nur der bestehende Status quo, nämlich der Wettbewerb um Drittmittel, als Gegenstand an, sondern trotz bewußtem Marktentzug auch eine Ökonomisierung des Wettbewerbs um die Mittel der staatlich-institutionellen Förderung.

Die prognostizierten Chancen oder positiven Leistungspotentiale des ökonomischen Wettbewerbs ergeben sich im Hinblick auf die gestellten Aufgaben und die zu erreichenden Ziele zum ersten aus der beträchtlich gewachsenen Handlungsfreiheit der Hochschule, die ihr eine flexiblere Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Forschungsaufgaben (Punkt 1) und einen optimierten Wissenstransfer in die Wirtschaft via Personal und Unternehmensgründungen (Punkt 2) ermöglichen dürfte. Zum zweiten sind Chancen aus der, durch den Wettbewerbsdruck und die finanziellen Freiheiten entstandene Motivation, Mittel zur eigenen Verwendung verstärkt einzuwerben, zu erwarten. Durch eine aktive Patentierungspolitik (Punkt 3) und ein ebenso aktives Bemühen um Spenden und sonstige zweckungebundene und zweckgebundene Mittel (Punkt 4) könnte die Hochschule an Gelder gelangen, die sie unabhängig von Vorgaben des Staates oder der Wirtschaft nach eigenen Vorstellungen oder zumindest in einem weiteren Rahmen frei einsetzen kann. Ähnliche Freiheitszuwächse ergeben sich, wenn die Ausweitung des ökonomischen Wettbewerbs durch die Verrechnung der sogenannten Overheadkosten oder die wettbewerbliche Vergabe von langfristig angelegten Mitteln der Programmfor-

schungsförderung realisiert werden (Punkt 5). Doch alle soeben genannten Potentiale, so die hier aufgestellte Prognose, geraten erst durch die sich im freien Wettbewerb der Hochschulen entwickelnden neuen Entscheidungsstrukturen (Punkt 6) zu voller Entfaltung.<sup>1025</sup> Erst sie werden, so die Prognose, in der Lage sein, die Potentiale von Stiftungen und Spenden auszuschöpfen, den zielgerichteten Einsatz der eingeworbenen, frei verfügbaren Mittel und eine ungleiche Verteilung aller Mittel ermöglichen. Nur aus dem Zusammenwirken der thematisierten ‚Teilchancen‘ läßt sich das vermutete positive Potential des ökonomischen Wettbewerbs ablesen.

Dennoch stehen den Chancen ernstzunehmende Risiken gegenüber. Im Wettbewerb, so wurde im zweiten Abschnitt des Kapitels deutlich, hat der Anbieter einen Vorteil, der die ihm zur Verfügung stehenden Mittel optimal einsetzt. Damit gehört der Wille, Folgen abzuschätzen und überschaubar zu planen, zu den zu erwartenden Handlungsrationaltäten der Akteure des ökonomischen Wettbewerbs. In den beiden ersten Punkten der Risikoanalyse wurde gezeigt, daß genau diese Strategie in einigen Teilen der Forschungsförderung keine Aussicht auf Erfolg hat. Revolutionäre Ideen sind ebensowenig vorab identifizierbar, wie Forschung sich nicht immer in einzelnen Fragestellungen zerlegen läßt und sich nicht immer von anvisiertem Punkt zu anvisiertem Punkt bewegt (Punkt 1 und 2). Beide Aspekte bedeuten insofern ein Risiko, als daß für Fälle beider Punkte zunehmend die Gefahr relevant wird, auf Grund von Nichtberücksichtigung bei der Mittelvergabe nicht mehr realisiert werden zu können. Wird die Ausweitung des ökonomischen Wettbewerbs auf die Mittel der Grundausstattung durch eine Umschichtung auf die jetzige Vergabep Praxis der DFG realisiert, sinken die Mittel und damit die Wahrscheinlichkeit der Realisierung für solche Fragestellungen weiter (Punkt 3). Weitere Risikopotentiale dürften sich dann ergeben, wenn die Hochschulen zunehmend unter den Druck externer einzelner Geldgeber geraten. In solchen Strukturen wird die Chance, durch Patentierungen Mittel zu erwirtschaften, mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Risiko der freien Kommunikation in der Wissenschaft (Punkt 4). Ausdrücklich muß aber besonders bei den beiden letztgenannten Punkten darauf verwiesen werden, daß die Tragweite der zu erwartenden Risiken beträchtlich vom Verhalten des Gesetzgebers abhängt, der durch seine Entscheidungen dazu beitragen kann, daß die Risiken entweder kaum relevant werden oder sich derart ausweiten, daß sie das Instrument des ökonomischen Wettbewerbs als gänzlich ungeeignet erscheinen lassen. Zieht sich der Staat aus der Finanzierung der Forschung im allgemeinen oder aus der Finanzierung der Grundlagenforschung im speziellen zurück und können dadurch in der Folge die Aufgaben und Ziele der For-

---

<sup>1025</sup> Ermert weist auf die zentrale Bedeutung von Entscheidungsstrukturen im beschriebenen Sinne hin; vgl. Ermert (1998), S. 6.

schung nicht mehr adäquat ausgefüllt werden, ist dies nicht auf den ökonomischen Wettbewerb zurückzuführen und damit an dieser Stelle nicht als Risiko des ökonomischen Wettbewerbs zu werten.

Werden Chancen und Risiken im Zusammenspiel betrachtet, wird deutlich, daß mit zunehmender Ökonomisierung des Wettbewerbs neben den individuellen wissenschaftlichen Wettbewerb ein Wettbewerb der Institutionen tritt.<sup>1026</sup> Die ökonomisch-wettbewerbliche Organisation des Hochschulsystems bringt beträchtliche Freiheiten für die Hochschulen mit sich, die es ihr als ‚autonome Hochschule‘ ermöglichen, Mittel einzuwerben und nach eigenen Kriterien zu verteilen. Inwieweit die Risiken zum Tragen kommen, inwieweit die Spannungsverhältnisse von Distanz und Überwindung von freier Kommunikation und Erkenntnistransfer so aufgelöst werden, daß die Wahrnehmung der definierten Aufgaben und Ziele möglich wird, hängt einerseits davon ab, ob die Politik als Financier sich so verhält, daß die Hochschule Freiräume schaffen kann, in denen neben der Planung auch der ‚Zufall‘ eine Chance hat, und hängt andererseits eben auch davon ab, ob die Hochschule diese Möglichkeiten bewußt nutzt. Verhindern die verantwortlichen politischen Akteure eine Ausweitung der Patentanmeldung auf Entdeckungen, legen sie weiterhin den Schwerpunkt der staatlichen Finanzierung auf die Grundlagenforschung anstatt auf die anwendungsorientierte Forschung und realisieren sie die Ausweitung der wettbewerblichen Mittelvergabe auf die Mittel der Grundausstattung in einer Form, die es den Hochschulen selbst ermöglicht, langfristig eine Grundlagenforschung sicherzustellen, grenzen sie die Risiken deutlich ein. In diesem Fall überwiegen die positiven Leistungspotentiale des ökonomischen Wettbewerbs deutlich. Die Gefahr, daß es Fälle geben wird, die, obwohl sie Revolutionäres zu leisten imstande sind, die nötigen Mittel nicht bekommen, und die Gefahr, daß überraschenden Erkenntnissen nicht mehr nachgegangen, Ablenkungen vom Plan nicht mehr zugelassen werden, kann jedoch auch dieses politische Verhalten nicht vollkommen lindern.<sup>1027</sup> Verhält sich die Politik nicht wie oben vorgeschlagen, gefährden die dann weiterreichenden und die Chancen überwiegenden Risiken die Wahrnehmung der definierten Aufgaben und Ziele. So wird deutlich, daß auch nach dem in II.2. skizzierten umfassenden Steuerungsverzicht, dem Handeln des Staates und insbesondere den politischen Entscheidungen, die sich zwar nicht auf die

---

<sup>1026</sup> Freilich nicht verstanden als Wettbewerb um die höchsten monetären Gewinne, sondern als Wettbewerb um die finanziellen Mittel zur Durchführung von Forschung.

<sup>1027</sup> Anders als viele andere Ökonomen berücksichtigt Picot in seiner Aufstellung von Bedingungen für die Entstehung von Neuem nicht nur den Aspekt der ökonomischen Knappheit, sondern auch die Aspekte ‚Raum für Zufall‘ und die bewußte Gestaltung von ‚kreativitätsfördernden Rahmenbedingungen‘; vgl. Picot (2000), S. 13.

Steuerung wohl aber auf Fragen der Ausrichtung der Finanzierung und der Patentpolitik beziehen, besondere Bedeutung hinsichtlich des Erreichens der normativ bestimmten Aufgaben zukommt.

## II.4. Politikfolgenabschätzung II:

### Ökonomischer Wettbewerb um/der Wissenschaftler

Professoren und nicht Hochschulen sind auf dem Markt für Forschungsgelder auf der Suche nach Mitteln für ihre Projekte, Professoren, Habilitanden und Doktoranden und nicht Fachbereiche sind Ursprung neuer Ideen, und Professoren und weniger die Institute sind die Ansprechpartner und Lehrer sowohl der Studenten als auch der Nachwuchswissenschaftler. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte ist all denen zuzustimmen, welche die Berufungs- und Besoldungspolitik der Hochschulen als das Schwungrad der Qualität einer Hochschule ansehen.<sup>1028</sup> Letztlich hängen alle Möglichkeiten der Hochschulen, sich im Wettbewerb mit anderen Standorten zu profilieren, die eigenen Stärken herauszubilden und darzustellen, mit der Qualität der Hochschullehrer zusammen. Das jedenfalls gilt, wenn davon ausgegangen wird, daß überdurchschnittlich gute Professoren überdurchschnittliche Leistungen in Forschung und/oder Lehre erbringen und damit den Ruf und über diesen nicht zuletzt die Einwerbung von privaten Mitteln und Drittmitteln sowie die Auswahl besserer Studenten wenigstens langfristig ermöglichen. Angesichts dieser Zusammenhänge spielt der Wettbewerb um Professoren neben dem Wettbewerb in der Forschung und dem in der Lehre (um Studenten) eine entscheidende Rolle bei der Analyse der Hochschulen als Institutionen in einem ökonomischen Wettbewerbssystem. Ähnlich wie bei der indikatorengestützten Finanzzuweisung hat das, was hier Gegenstand der Untersuchung ist und als ökonomischer Wettbewerb bezeichnet werden soll, wenig mit dem zu tun, was in der aktuellen Debatte als Wettbewerb um Hochschullehrer deklariert wird und derzeit durch eine leistungsbezogene Besoldung herbeizuführen versucht wird. Im ersten Unterabschnitt soll neben dieser Unterscheidung kurz thematisiert werden, daß sich die publizistische Debatte um die Vor- und Nachteile eines Hochschullehrerwettbewerbs auf die Anreizfunktion des Wettbewerbs verengt und den anderen Funktionen eines solchen wenig oder keine Beachtung schenkt (II.4.1.). Zudem greift dieser Punkt die oben dargestellten Handlungsfreiheiten der Hochschulen hinsichtlich ihrer Personalpolitik auf und skizziert mögliche Strukturbildungen in einem wettbewerblichen Hochschulsystem, um damit die im Anschluß folgende Analyse der prognostizierten Chancen (II.4.2.) und Risiken (II.4.3.) vorzubereiten.

---

<sup>1028</sup> So beispielhaft: Monopolkommission (2000), S. 107; Hödl/Zegelin (1999), S. 211; Ursprung (1994), S. 211; Kreber (2001), S. 24f..

### II.4.1. Freiheiten, Neuheiten, Blindheiten

Der Personalbereich des Hochschulsystems ist auch derzeit nicht frei von wettbewerblichen Elementen.<sup>1029</sup> Jedoch sind die vorhandenen Elemente, wie der Mechanismus der Berufungs- und Bleibeverhandlungen, größtenteils durch detaillierte Vorgaben und Kartellabsprachen außer Kraft gesetzt.<sup>1030</sup> Und auch ohne diese Vorgaben und Kartellabsprachen ist auf Grund der internen Strukturen<sup>1031</sup> und der fehlenden externen Anreize<sup>1032</sup> ein umfassender ökonomischer Wettbewerb um Hochschullehrer derzeit nicht möglich. Dieser Befund ändert sich auch dann nicht, wenn die mit der Novelle des Dienst-, Tarif und Besoldungsrechtes im Jahre 2002 eingeführten Maßnahmen<sup>1033</sup> berücksichtigt werden. An dieser Stelle sollen die Punkte der Novelle nur stichwortartig wiedergegeben werden, da sie nur als Abgrenzungsfall für die hier erfolgende Analyse des ökonomischen Wettbewerbs von Interesse sind. Im Grundsatz sieht die Novelle eine Aufteilung des Professorengehalts in einen Festbetrag und eine leistungsgebundene Zulage vor. Letztgenannte wird den Professoren nach Ermittlung ihrer individuellen Leistung durch Leistungs- und Belastungsindikatoren zugewiesen.<sup>1034</sup> Weiterhin hat die Umwandlung der Professorenbesoldung zum einen der Kostenneutralität zu folgen, die besagt, daß nur die insgesamt aus dem Wegfall der Alterszulagen und den Zuschüssen bei Berufungs-

---

<sup>1029</sup> Siehe II.1.1.

<sup>1030</sup> Zu den Absprachen und Vorgaben wie standardisierte Berufungsgewinne, Berufungsaltersgrenzen, Sperrfristen u. ä., siehe Hartmer (1997), S. 301; Schiedermaier (1997), S. 117.

<sup>1031</sup> Gemeint sind die aktuell nicht gegebenen Freiheiten hinsichtlich Berufung und Gehaltsfestsetzung, aber auch die für die Zuweisung von individuellen Stellenausstattungen nicht geeigneten Entscheidungsstrukturen.

<sup>1032</sup> Werden die Gelder den Hochschulen weitestgehend gleich zugeteilt und haben die Hochschulen weder die Möglichkeit, ihre Studenten auszuwählen, noch ihr Studienangebot individuell zu gestalten, stellt sich für sie die Frage, aus welcher Motivation heraus sie sich um exzellente Professoren kümmern sollen.

<sup>1033</sup> Gemeinsam mit der 5. Novelle des HRG (in Kraft getreten am 22.02.2002) sind die Änderungen im Dienst-, Tarif und Besoldungsrecht in Form des ProfBesReformG verabschiedet worden (BGBl I, S. 686-692). Nach heftigen Protesten ist jedoch die Novelle der Novelle schon in Arbeit.

<sup>1034</sup> Bundeseinheitlich ist nur der Rahmen der neuen Besoldung vorgegeben. Den Ländern ist es übertragen, binnen drei Jahren ein System zur Berechnung der leistungsabhängigen Gehaltsbestandteile zu entwickeln. Fraglich ist, ob diese sich dieser Problematik annehmen oder diese „heiße Kartoffel“ (Berg (2002), S. 139) an die Hochschulen weitergeben; vgl. Berg (2002), S. 139. Als Vorreiter der indikatorengelunden Professorenbesoldung kann die Universität Konstanz gelten, die die Einstellung und Besoldung ihrer Professoren abhängig macht von deren Engagement im Bereich der Drittmittelinwerbung; vgl. dazu Spiewak (2003a).

und Bleibeverhandlungen gewonnenen Finanzvolumina wieder vergeben werden dürfen.<sup>1035</sup> Zum anderen gilt in jedem Bundesland ein Besoldungsdurchschnitt, der von Jahr zu Jahr nicht sinken darf, aber um 2% und mehr in allen Bundesländern und um bis zu 2% im aktuellen Spitzenland der Besoldungsdurchschnittstabelle steigen darf.<sup>1036</sup> Damit handelt es sich, analog zur leistungsgebundenen Mittelzuweisung an die Hochschulen, um ein Nullsummenspiel, bei dem es für die Professoren darum geht, die gesetzten Indikatoren bestmöglich zu erreichen, um darüber ihr Gehalt zu steigern.

Angesichts der Tatsache, daß diese Reform (dem Rahmen nach) bundeseinheitlich verordnet ist und eine Reihe von wettbewerbshinderlichen Regularien, wie die zum Besoldungsdurchschnitt, zur Beschäftigungsdauer, zur Kostenneutralität, zu Stellenobergrenzen, Sperrfristen und Berufungsaltersgrenzen bestehen,<sup>1037</sup> sowie die Tatsache, daß die Hochschulen in Personalstruktur und Berufungsverfahren weiterhin den Vorgaben des HRG unterliegen, kann von einem ökonomischen Wettbewerb im Sinne dieser Arbeit nicht gesprochen werden.<sup>1038</sup>

Die Rahmenbedingungen für einen solchen wurden im zweiten Abschnitt dieses Kapitels aufgezeigt. Deutlich gemacht werden soll hier nochmals, daß die dort thematisierten Handlungsfreiheiten nur in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenwirken einen ökonomischen Wettbewerb auch und gerade um Hochschullehrer ermöglichen können. So sind denn für diesen nicht nur die Handlungsfreiheiten im Personalbereich (Gestaltungsfreiheit bei Einstellung, Vergütung und sonstigen Regelungen) von Bedeutung, sondern z.B. auch die Handlungsfreiheiten im Bereich der Hochschulorganisation. Die individuelle Verhandlung von Gehältern, Arbeitsbedingungen und Zulagen kann zwischen Professor und Hochschulleitung oder zwischen Professor und Fachbereichsleitung – und sei es unter Mitwirkung und Mitsprache von Aufsichtsräten und externen Peers – sicher nicht mit Erfolg geführt werden, wenn es sich bei den Leitungsorganen um nach Statusgruppen besetzte Gremien oder Kollegialorgane handelt oder wenn die zentralen Leitungspersonen (Präsidenten und Dekane) von den Hochschullehrern zu wählen sind. Diese Prognose findet ihren Ursprung in dem, was weiter oben für die Verteilungsrationalitäten der

---

<sup>1035</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 101.

<sup>1036</sup> Vgl. Hartmer (2002), S. 84f.

<sup>1037</sup> Vgl. Hartmer (1997), S. 301.

<sup>1038</sup> So auch Erhardt (2001b), S. 292. In Analogie zum oben dargestellten Pseudowettbewerb der Mittelverteilung sind hier abseits der Tatsache, daß von einem wirklichen Wettbewerb nicht gesprochen werden kann, grundsätzlich die gleichen Funktionsunfähigkeiten und Gefahren festzustellen. Knapp formuliert, mangelt es auch in diesem Kontext zum einen an der Fähigkeit, Leistung zu identifizieren und zum anderen daran, zielgerichtet und ungleich zu verteilen. Zur generellen Kritik schon 1999 Thieme (1999), S. 640f. und 1998 Hartmer (1998a), S. 135.

Gruppenuniversität dargestellt wurde. Weder ist von den, nach Statusgruppen besetzten Kollegialorganen zu erwarten, daß Mittel aus den Interessenbereichen der vertretenen Gruppen in beträchtlichem Umfang freigegeben werden, um diese gemäß einer differenzierten Ausstattung der Stellen, einem neu zu gewinnenden Spitzenforscher zur Verfügung zu stellen, noch dürften von der Mehrheit zu wählende Dekane geneigt sein, eben dieser Mehrheit finanzielle und personelle Kapazitäten zu streichen, um sie bei ungleicher Verteilung einem Stellenbewerber zuzuteilen. Ganz zu schweigen davon, daß in solchen Strukturen die Wahrnehmung der Dienstherrschaft sowie die Durchsetzung von Sanktionen und disziplinarischen Maßnahmen nahezu unmöglich sind.<sup>1039</sup> Auch hier gilt also, daß ein ökonomischer Wettbewerb um Wissenschaftler erst dann zu erwarten ist, wenn die Hochschulen die Möglichkeit und den Anreiz haben, anders zu sein als andere, eben wenn die Hochschulen Unternehmen werden.

Unter den in II.2.2. aufgezeigten Bedingungen sind die Hochschulen nicht mehr an die derzeitige Personalstruktur des HRG gebunden, unterliegen sie nicht mehr Vorgaben wie Stellenobergrenzen und Berufungsaltersgrenzen, hat die Berufung weder einem vorgegebenen Prozedere zu folgen, noch erfolgt die Gehaltsverhandlung im Ministerium, noch sind Absprachen bei den Berufungszuschlägen zu berücksichtigen. Vielmehr bestimmen die Hochschulen selbständig, wen sie einstellen, zu welchen Konditionen, welche Ausstattung sie den Anzustellenden zur Verfügung stellen, wie lange der Vertrag läuft, welche Aufgaben sie dem Eingestellten zuweisen, welche Maßnahmen sie ergreifen, wenn die Aufgaben nicht erfüllt werden und in welcher Art sie ihm Nebentätigkeiten gestatten. Zwar bliebe es den Hochschulen vorbehalten, die durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs gewonnenen Freiräume auszufüllen und ihr Verhältnis zu den Professoren zu regeln (deshalb sind einheitliche Verhältnisse sicher nicht zu erwarten), aber ähnlich wie schon bei der Wettbewerbsanalyse in der Forschung sind auch hier einige Entwicklungen und Strukturbildungen wahrscheinlich. Ob mit diesen Entwicklungen Chancen oder Risiken verbunden sind, wird erst in den folgenden Unterabschnitten analysiert, an dieser Stelle geht es nur darum, diese zu skizzieren. Alle Versuche, Strukturen, Entscheidungsprozesse und Verhaltensweisen der Hochschulen im Wettbewerb vorherzusagen, haben den systemischen Zusammenhang zu beachten, in dem die Hochschulen agieren. Sie befinden sich im direkten ökonomischen Wettbewerb zu Konkurrenten. Gelder (sofern sie nicht zur Grundausrüstung gehören), Studenten und Personal werden ihnen weder zugewiesen, noch werden ihnen Vorgaben zur Verwendung vorgegeben. Sie bestimmen selbständig, wie und wo sie Mittel einwerben und schließlich, wen sie zu welchen Kondi-

---

<sup>1039</sup> Auf die Schwierigkeiten, die sich aus einer Rückbindung an das Elektorat der Professoren ergeben, wurde bereits hingewiesen. Siehe dazu I.2.2.

tionen und für welche Aufgaben einstellen. Agieren sie in all dem im Wettbewerb geschickter als ihre Konkurrenten, so dürften sie weitere Finanzmittel und Reputation gewinnen und können daraus folgend unter den besten Studenten auswählen und werden verstärkt von Staat und Wirtschaft für Auftragsforschungsprojekte angefragt.

So ist es anzunehmen, daß in Hochschulen, die sich im ökonomischen Wettbewerb befinden, Entscheidungsstrukturen gefördert werden, die sich, wie im vorherigen Abschnitt aufgezeigt, durch eine klare Zuordnung von Kompetenzen, Autoritäten und Macht zu einzelnen Personen auszeichnen. Für neu zu berufende Professoren bedeutet das, daß ihnen Ausstattungen zugesagt werden können, die nach ‚oben‘ wie nach ‚unten‘ vom Durchschnitt erheblicher und deutlicher als heute abweichen können. Solche Strukturen ermöglichen auch, daß Gehälter unterschiedlich festgesetzt und Reputationsgewinne- wie Verluste durch Umverteilung von Mitteln, Stellen und Räumlichkeiten zeitnah honoriert oder geahndet werden können. Die ‚kollegiale Gießkanne‘ hat diese Unterschiede bislang nicht zu berücksichtigen gar zu fördern vermocht.<sup>1040</sup> Rational ist es zudem anzunehmen, daß kein (nahezu) automatisches Nachfolgeverfahren für frei werdende Professuren stattfinden wird, sondern Hochschul- und Fachbereichsleitung im Sinne einer zielgerichteten Schwerpunktsetzung die Stellen im Fachbereich oder für die gesamte Hochschule zentral planen und Kapazitäten an diesen Schwerpunkt oder in Richtung besonderer Bedarfe verschieben werden, ohne dabei den Anweisungen staatlicher Behörden folge leisten zu müssen.<sup>1041</sup> Es soll nicht geleugnet werden, daß eine solche prognostizierte hochschulinterne Hierarchisierung zweifellos eine erhebliche Eingrenzung der bestehenden Professorenautonomie mit sich brächte.<sup>1042</sup> Gleichwohl ist mit Hinweis auf die oben vorgenommenen Ausführungen zum Thema Wissenschaftsfreiheit und Autonomie festzuhalten, daß die bestehende Autonomiefülle der Professoren keine Verfassungsrechtliche Garantie beanspruchen kann. So ist eine solche Hierarchisierung und etwa die von einer kompetenzmächtigen Fachbereichsspitze vorgenommene Einschränkung der professoralen Forschungstätigkeit etwa durch Streichung von Mitteln und Stellen oder die Kürzung des Gehalts, solange aus verfassungsrechtlicher Sicht unbedenklich, soweit damit kein Einfluß auf die, im Rahmen des erteilten Forschungsauftrags erfolgende, Wahl der Methoden, den Inhalt der Ergebnisse und deren freie Verkündung ausgeübt wird. Gleiches gilt im übrigen auch für alle Entscheidungen und ausgeübten Einflüsse der gruppenuniversitären Entscheidungsgremien.

Wie in der diesjährigen Novelle des Dienst-, Tarif und Besoldungsrechts vorgesehen, ist

---

<sup>1040</sup> Vgl. Buttler (1998a), S. 236.

<sup>1041</sup> Vgl. Ursprung (1994), S. 211.

<sup>1042</sup> Vgl. ähnlich Schimank (2001), S. 240.

auch im ökonomischen Wettbewerb mit einer Besoldung zu rechnen, die Leistungen und Belastungen berücksichtigt. Allerdings dürfte sich die Art und Weise, wie das im ökonomischen Wettbewerbssystem geschieht, deutlich anders darstellen, als in der Novelle vom Februar 2002 vorgesehen. So ist nicht anzunehmen, daß die ‚unternehmerische Hochschule‘ eine Funktion mit Indikatoren aufstellt, in welche die einzelnen Aspekte zur Messung der Professorenleistung, wie die Höhe der eingeworbenen Drittmittel, die Anzahl der Publikationen oder die Anzahl der abgenommenen Prüfungen nach bestimmter Gewichtung, eingehen. Zumindest sprechen die in Unternehmen der freien Wirtschaft zu beobachtenden Mechanismen der Gehaltsfindung- bzw. Erhöhung von Führungskräften gegen eine solche statische Berechnungsfunktion. Vielmehr ist in Anlehnung an diese Mechanismen damit zu rechnen, daß die Indikatoren, die zur Identifikation von Leistung und zur Quantifizierung von Belastungen der Professoren dienen, zwar berücksichtigt werden, jedoch nicht in mathematisch-technokratisch festgelegter Art und Weise, sondern nach individueller Interpretation und Beobachtung als Puzzlestücke einer Entscheidungs- und Verhandlungsgrundlage dienen. Möglicherweise werden sich die Hochschulen ebenso externer Peers bedienen, um die Leistungen ihrer Professoren zu ermitteln, wie sie sich übergeordneter Gremien, etwa der Kuratorien oder Aufsichtsräte bedienen, um eine Entscheidung über die Gehaltsfestsetzung neu einzustellender oder bereits angestellter Professoren zu treffen.<sup>1043</sup> Wahrscheinlich ist zudem, daß das Urteil der studentischen Evaluation Berücksichtigung finden wird.<sup>1044</sup> Denn im Eigeninteresse der wettbewerblichen Hochschule dürfte es liegen, die Leistungen in der Lehre durch Rückkopplungen zwischen Wissenschaftler/Lehrer und Student stetig zu verbessern. Mindestens die Beobachtungen nordamerikanischer Hochschulsysteme,<sup>1045</sup> aber auch die praktizierten Verfahren in der Wirtschaft legen die Vermutung nahe, daß Gehalts-, Aufgaben- und Ausstattungsentscheidungen, sowohl was die zeitlichen Intervalle, als auch was die relevanten Indikatoren und deren Zusammensetzung angeht, von einer flexiblen und diskretionären Entscheidungsfindung, nicht aber von starren, schematischen Rechenfunk-

---

<sup>1043</sup> Zu den Verhältnissen in den USA Fox (1993); S. 241 sowie auch Wissenschaftsrat (2001), S. 42ff.

<sup>1044</sup> Am derzeitigen Reputationswettbewerb wird zunehmend bemängelt, daß er sich auf die Leistungen in der Forschung reduziert und die Leistungen in der Lehre wenig beachtet werden; vgl. Hönn (2002), S. 133. Möglicherweise ist die Berücksichtigung des studentischen Evaluationsurteils eine Möglichkeit, die Leistungen in der Lehre in ihrer Relevanz aufzuwerten. Hinzuweisen ist auch an dieser Stelle auf einen übertriebenen Hinweis auf die USA. Anders als vielfach zu vernehmen ist, spielt dort in Fragen der Professorenbesoldung das studentische Evaluationsurteil zwar eine Rolle, jedoch nicht die entscheidende; vgl. Fallon (1998), S. 404.

<sup>1045</sup> Vgl. dazu Fox (1993); S. 241, Casper (1998) Casper (2001a).

tionen geprägt sein werden.<sup>1046</sup>

Bevor auf die aus den Handlungsfreiheiten und den postulierten Strukturbildungen zu prognostizierenden Chancen und Risiken eingegangen werden soll, ist es angezeigt, auf die ‚Blindheiten‘ und die Verkürzungen der aktuellen Debatte um den Wettbewerb der Professoren hinzuweisen.

Immer wieder ins Zentrum der Diskussion rückt die Frage, ob die Hochschullehrer überhaupt durch finanzielle Leistungsanreize zu motivieren sind oder ob eine solche Strategie angesichts der intrinsischen Motivation der Professoren zum Scheitern verurteilt ist.<sup>1047</sup>

Damit wird insbesondere vom DHV<sup>1048</sup> die Debatte auf die o. g. Anreizfunktion des ökonomischen Wettbewerbs reduziert. Entsprechend nachlässig wird über die weiteren Funktionen des Wettbewerbs, die Freiheits-, die Kontroll- sowie die Allokations- und Anpassungsfunktion hinweg gegangen. Genau an diesen soll die Analyse der Chancen und Risiken ansetzen. Leitende Fragen sind dabei, ob die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lage ist, den bislang folgenlos bleibenden Rückzug aus dem Reputationswettbewerb zu kontrollieren und zu verhindern (Kontrollfunktion), ob er in der Lage ist, die Bedarfe und Angebote zu koordinieren und anzupassen (Anpassungs- und Allokationsfunktion), ob er in der Lage ist, Freiheiten zu schaffen (Freiheitsfunktion), und ob er in der Lage ist, die zu identifizieren und zu belohnen, die mehr und besseres leisten als andere (Anreizfunktion). Die Fragestellungen sind also bescheidener als die derzeit diskutierten Aspekte. Es geht weniger darum, ob der ökonomische Wettbewerb das Potential besitzt, über finanzielle Anreize die Leistung einzelner zu steigern,<sup>1049</sup> als vielmehr darum, ob er in der Lage ist, eine vernünftige Zuordnung von Personen und Position herbeizuführen, Mißstände zu beseitigen und Frustrationen bei denen abzubauen, die schon heute mehr als andere leisten und weniger oder gleichviel Gehalt dafür bekommen. In der Debatte scheint ein wenig reales Bild von einem wettbewerblichen Arbeitsmarkt um Führungskräfte, und zu denen sollen die Professoren gezählt werden, vorzuliegen. An der Verlagerung der Finanzmittel von Berufungs- und Bleibezulagen hin zu flexiblen und

---

<sup>1046</sup> Ewers geht davon aus, daß sich die Dekane und Präsidenten auf Signale des Marktes konzentrieren werden und nicht auf quantitative Indikatoren. So sind als Marktsignale die Wahl zum DFG-Gutachter, die Berufung in hochkarätige Kommissionen u. ä. anzusehen; vgl. dazu Ewers (1995), S. 117.

<sup>1047</sup> So etwa der Deutsche Hochschulverband; vgl. Deutscher Hochschulverband (2000).

<sup>1048</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2000).

<sup>1049</sup> Schüren und Berg weisen darauf hin, daß ein solcher Versuch vor allem dann zum Scheitern verurteilt ist, wenn die Beträge, die eine überdurchschnittliche Leistung belohnen, zu gering ausfallen. Schüren spricht sogar von Kontraproduktivität; vgl. Schüren (2000), S. 233f. und Berg (2002), S. 139.

leistungsabhängigen Gehaltszulagen in der Novelle von 2002 wird dies deutlich. Danach scheint die Bundesregierung davon auszugehen, daß sich ein wettbewerblicher Arbeitsmarkt durch beträchtliche, jährlich schwankende, finanziell variable Leistungszulagen auszeichnet und weniger durch einen langfristigen Gehaltszuwachs bei einem Aufgaben- oder Arbeitgeberwechsel. Tatsächlich aber liegt der Fall genau anders herum. Im ökonomischen Sektor, der hier trotz aller Unterschiede in den auszuführenden Tätigkeiten der Arbeitnehmer vereinzelt herangezogen werden soll, erfolgen beträchtliche Gehaltszuwächse oder Reduktionen weniger durch jährlich schwankende Leistungskomponenten der Vergütung, als vielmehr dann, wenn der Arbeitgeber oder die Position gewechselt wird.<sup>1050</sup> Während der Ausübung einer bestimmten Position und bei im Zeitverlauf relativ konstanten Aufgaben, sind die Gehaltszuwächse im Regelfall eher gering. Die Motivation der Führungskräfte, über Jahre einen ‚guten Job‘ zu machen, ergibt sich gerade aus dem Ziel eines Positions- und/oder Arbeitgeberwechsels, der mit einer neuen größeren Aufgabe möglicherweise mehr Macht und Ansehen und auch mit mehr Geld, verbunden ist. Berufen und entsprechend finanziell entlohnt werden solche Kräfte auf Basis dessen, was von ihnen bis dahin geleistet wurde, und dieses Gehalt wird im Vertrauen auf dieses Leistungspotential über Jahre hinweg gezahlt. Wird dieses Vertrauen nicht bestätigt, stehen selbstverständlich verschiedene Möglichkeiten der Sanktionierung zur Verfügung. Freilich bilden variable Gehaltsbestandteile eine, aber eben nicht die einzige Motivationsquelle.

Daß die Bundesregierung ein wenig reales Bild von einem wettbewerblichen Wissenschaftlerarbeitsmarkt vor Augen hat, wird auch an einer Ansicht des Bundeskanzleramtes deutlich, die Konegen-Greiner schildert. Danach hält dieses die Lebenszeitbeamtung von Professoren deshalb für nötig, weil ohne dies die Wettbewerbsposition der Hochschulen auf dem Arbeitsmarkt gegenüber der freien Wirtschaft geschwächt werde.<sup>1051</sup> Diese Sichtweise vernachlässigt, daß ‚gute Leute‘ auf einem wettbewerblichen Arbeitsmarkt dann eben nicht mehr über die Lebenszeitbeamtung angezogen werden können, sondern über andere Konditionen (wie das Gehalt) angezogen werden müssen. Sehr zweifelhaft ist zudem, ob Spitzenkräfte, die in aller Regel angesichts vielfältiger Angebote und Möglichkeiten vor einem Jobverlust nur wenig Respekt haben, überhaupt durch eine Lebens-

---

<sup>1050</sup> Dabei soll hier nicht geleugnet werden, daß es in den Vorstandsetagen der Wirtschaft beträchtliche variable Gehaltsbestandteile gibt, die vom Erfolg des Unternehmens abhängen. Angemerkt werden muß aber eben auch, daß solche erfolgsabhängigen Komponenten in den Ebenen unterhalb der Vorstände und Geschäftsführer erstens seltener und zweitens weniger große Gehaltsbestandteile betreffen; vgl. dazu auch Lennings (1994), S. 114.

<sup>1051</sup> Vgl. Konegen-Greiner (1997), S. 37.

zeitbeamtung wirksam geködert werden können oder ob dieser Köder nicht vielmehr für diejenigen Wissenschaftler interessant ist, die sich angesichts ihrer geringen Qualifikation und Reputation nicht sicher sein können, auf lange Sicht immer eine Beschäftigung zu finden. Anreize mit Blick auf Kräfte am unteren Drittel der Qualifikations- und Reputationsskala zu setzen, kann aber nicht ernstlich Ziel der Personalpolitik einer wettbewerblichen Hochschule sein.

Einigermaßen unverständlich erscheint zudem die Mythenbildung um die intrinsische Motivation der Hochschullehrer als Versuch diese, von allen anderen Tätigkeiten und Arbeitsverhältnissen abzuheben.<sup>1052</sup> Hier wie dort ist in Wirtschaft und Wissenschaft davon auszugehen, daß ein innerer Antrieb, seine Aufgaben überdurchschnittlich zu erledigen und Erfolge zu verbuchen, unter Führungskräften einigermaßen weit verbreitet ist. Wo diese Motivation im einzelnen ihren Ursprung findet, ob im finanziellen Anreiz oder im Streben nach Macht und Ansehen, ob in dem inneren Ehrgeiz, Dinge herauszufinden, zu bewältigen und zum Ziel zu führen, läßt sich wohl, wenn überhaupt, dann nur für den Einzelfall klären. Nicht einzusehen ist aber, warum gerade die Professoren ihren Antrieb nur aus der Sache an sich, nicht aber aus anderen Quellen speisen. Rational dürfte auch bei ihnen ein Verhalten sein, das, aus welchen Gründen auch immer, daraufhin zielt, an eine möglichst angesehene Hochschule mit möglichst perfekten Forschungs- und Lehrbedingungen und möglichst guten Studenten und Kollegen zu gelangen und dort dann eben auch eine höhere Vergütung zu erzielen.<sup>1053</sup> Idealisten, aber auch echte ‚Faulpelze‘ dürften auf beiden Seiten ebenso häufig oder selten aufzufinden sein, wie es hier wie dort abwegig erscheint, Motivation allein durch finanzielle Mittel zu erzeugen.<sup>1054</sup> Das aber ist, wie an den o. g. Funktionen des ökonomischen Wettbewerbs zu sehen ist, auch nicht der einzige/zentrale Wirkungsmechanismus des ökonomischen Wettbewerbs.

#### **II.4.2. Chancen**

Als Chancen, so wurde eingangs definiert, sind all die Haupt- und Nebenwirkungen des ökonomischen Wettbewerbs einzustufen, die dazu beitragen, daß die Hochschulen die ihnen in Forschung und Lehre übertragenen Aufgaben erfolgreich wahrnehmen können. Sind die Wissenschaftler der Motor für qualitativ hochwertige Leistungen in Forschung und Lehre, so ist der Einsatz des ökonomischen Wettbewerbs als Steuerungsinstrument

---

<sup>1052</sup> Zu einer Motivation, die sich aus unterschiedlichen Quellen speist, siehe Schüren (2000), S. 234.

<sup>1053</sup> Davon, daß das alles nicht so ist, läßt sich trefflich reden, wenn das Gehalt mit dem Alter wächst und die Hochschulen nur in engen Grenzen Möglichkeiten haben, außergewöhnliche Bedingungen zu schaffen, sich von anderen abzuheben und den Erfolg dafür einzufahren.

<sup>1054</sup> Vgl. Casper (2001a).

dann mit positiven Wirkungen (Chancen) verbunden, wenn es ihm gelingt, zur positiven Leistung für die Hochschulen und ihren Aufgaben anzureizen und negative zu verhindern, die besten Akademiker in den Hochschulen zu halten, die besten Wissenschaftler und die besten Standorte zusammenzuführen, Mittel und Personal so zusammenzubringen, daß die optimalen Bedingungen für die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Ausbildung und Anleitung zur Selbstbildung gegeben sind. Was hier als Chancen des ökonomischen Wettbewerbs analysiert werden soll, speist sich demzufolge nicht nur aus den Themengebieten der Besoldung und Berufung, sondern auch aus den mit dem Wettbewerb einhergehenden Veränderungen in der Hochschulorganisation und der Finanzmittelverwaltung und -gewinnung. Dabei bauen diese Aspekte nicht zuletzt auf der Feststellung der Defizite des bestehenden Systems und des Pseudowettbewerbs um Mittel und Personal der vorangegangenen Abschnitte auf.

Nur erwähnt sei hier das Dilemma der aktuellen Debatte. Lob und Kritik beziehen sich fast ausnahmslos auf den mit der Novelle vom Februar 2002 initiierten ‚Wettbewerb‘ um Hochschullehrer und der Hochschullehrer, der aber kein wirklicher ist. Damit wird der Blick verstellt auf die Analyse von Vor- und Nachteilen eines wirklichen Wettbewerbs.<sup>1055</sup>

#### **II.4.2.1. Optimierte Ressourcenabstimmung**

Anders als die aktuellen Verhältnisse dürfte die Ökonomisierung des Wettbewerbs um Wissenschaftler zu einer optimierten Zusammenführung von Wissenschaftlern, Stellen und deren Ausstattung führen. Die Gründe für diese prognostizierten positiven Effekte finden sich in den folgenden Aspekten:

Erstens gibt es keinen staatlichen Stellenplan, in dem jede Änderung mit dem Ministerium abzustimmen ist. Welche Stelle wo und wann eingerichtet wird und mit welcher Dotierung, obliegt den Hochschulen. Dadurch ist nicht nur mehr Flexibilität im Sinne einer schnellen Einrichtung oder Verlagerung von Kapazitäten möglich, sondern auch eine verbesserte Ressourcenallokation.

Zweitens ist durch die erwartete inneruniversitäre Neuaufteilung von Kompetenzen und Verantwortlichkeiten<sup>1056</sup> die Möglichkeit gegeben, die Ausstattung der Stellen individuell zu gestalten, und vor allem sind Ausnahmen nach ‚oben‘ und nach ‚unten‘ möglich. Kurz könnte formuliert werden, daß nach der Entmachtung der Kollegialorgane eine ungleiche

---

<sup>1055</sup> So bezieht sich z. B. ein Großteil von Wolfs Argumentation gegen den Wettbewerb auf Entwicklungen und Elemente eines staatlichen Steuerungsmechanismus, der kein Wettbewerb ist; vgl. Wolf (1997), S. 414 und ähnlich auch Bultmann (1998).

<sup>1056</sup> Siehe II.3.2. Dort wurde die Prognose veränderter Entscheidungsstrukturen hergeleitet.

Verteilung von unterstützendem Personal, Mitteln und Räumen möglich wird.

Drittens ist für die verbesserte Allokation von Stellen, Personal und Ausstattung die Freiheit der Hochschulen bei der Gehaltsfestsetzung ursächlich. Hochschulen treten im Wettbewerb direkt mit dem Bewerber in Verhandlungen und legen die Entlohnung unabhängig von koordinierten und festgelegten Zuschlagsabsprachen fest. Damit geht nicht nur einher, daß die Hochschulen auch Ausnahmeangebote unterbreiten können, sondern ist durch die Ausschaltung der bürokratischen Wege eine schnellere Besetzung freier Stellen möglich.<sup>1057</sup> Viertens ist es unstrittig, daß ein wettbewerblich organisiertes Hochschulsystem zu einer verstärkten vertikalen Differenzierung führen wird. So wird es vermutlich besonders angesehene und für Professoren wie auch für Studenten und Geldgeber erstrebenswerte Standorte geben. Dabei muß sich diese Differenzierung nicht zwingend auf das komplette Repertoire von Forschung und Lehre beziehen, sondern kann ebensogut im Sinne einer Schwerpunktbildung dazu führen, daß nur bestimmte Fächer einer Hochschule ein hohes Ansehen genießen oder die Hochschule für ihre hochkarätige Lehre oder Forschung bekannt ist. Dabei ist es gleich, ob die jeweilige Hochschule für einige Professoren auf Grund finanzieller Aspekte besonders interessant ist oder auf Grund ihrer Reputation oder der Ausstattung, die sie den Professoren bietet. Tatsache ist, daß ein wettbewerbliches System die Abstimmung verschiedener Bedürfnisse zuläßt und diese Abstimmung nicht durch normierte Zulagen oder andere Vorgaben beeinträchtigt wird.<sup>1058</sup> Mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs, so die aus dieser Darstellung abgeleitete Prognose, wird unter den Hochschulen und den Professoren das transparent, honoriert, sanktioniert, forciert und vor allem bewußt zueinander geführt, was es ohnehin auch jetzt schon gibt, nämlich gute und weniger gute Wissenschaftler sowie gute und weniger gute Hochschulen. Dieses Zusammenführen orientiert sich nicht einzig am Paradigma finanzieller monatlicher Vergütungen, sondern beinhaltet auch Ausstattungspotentiale, Aufgabenzuschnitte und weitere Aspekte dieser Qualität.

---

<sup>1057</sup> Im übrigen ist damit zu rechnen, daß sich mobilitätshemmende Mechanismen, wie die bislang gültige 75%ige Gleichstellung der Bleibezulage mit der Berufungszulage, in einem freien Wettbewerb nicht etablieren werden. Allenfalls werden in einigen Fällen die Professoren mit ihrer Hochschule Verhandlungen führen, ob diese bereit ist, die Konditionen des neuen Angebots aufzugreifen oder nicht; vgl. dazu auch Landfried (1997), S. 407.

<sup>1058</sup> Dazu auch Deutscher Hochschulverband (1998a).

### II.4.2.2. Sanktion und Motivation

Die vorgebrachte Kritik am Wettbewerb um Hochschullehrer erweckt den Eindruck, bei einem solchen handle es sich um eine unmoralische Veranstaltung,<sup>1059</sup> bei der es denen, die die Gehälter festlegen, Verträge begründen und auflösen, in erster Linie darum gehe, die Betroffenen (die Professoren als Arbeitnehmer) bewußt falsch zu bewerten und unangemessen zu entlohnen und zu sanktionieren.<sup>1060</sup> Angesichts einer im Zuge der Ausweitung des Pseudowettbewerbs auf die Professorenbesoldung drohenden Anwendung schematisch zu einer Funktion zusammengesetzter Indikatoren ist dieser Verdacht auch nicht vollkommen abwegig.

Anders sieht die Situation jedoch im ökonomischen Wettbewerb aus. Sicher bestehen auch in einem solchen System erhebliche Schwierigkeiten, die Leistungen eines Wissenschaftlers insbesondere in der Forschung treffsicher zu ermitteln. Der nächste Punkt greift diese Feststellung wieder auf. Angesichts der Tatsache aber, daß es sich bei Dekanen und Präsidenten in einem wettbewerblichen Hochschulsystem höchstwahrscheinlich selbst um Wissenschaftler handelt, die zudem an Leistung, Erfolg und Ruf der Hochschule allein schon deshalb ein erhebliches Eigeninteresse haben, weil sie daran ebenso wahrscheinlich gemessen werden,<sup>1061</sup> ist die o. g. Skepsis höchstens teilweise begründet. Ganz selbstverständlich dürfte in einem wettbewerblichen Hochschulsystem, in dem weder Professoren noch Hochschulen sich der stetigen Mittel- und Aufgabenzuweisung sicher sein können, davon ausgegangen werden, daß die Wissenschaftler die vereinbarten Aufgaben in Forschung und Lehre erfolgsbewußt wahrnehmen und sich zudem in der Hochschule und für die Hochschule als Institution engagieren. All das, was im heutigen System gemeinhin unter dem Prinzipal-Agent-Problem verstanden und durch die verschiedensten Anreizindikatoren zu lösen versucht wird,<sup>1062</sup> erübrigt sich in einer Hochschule, in der Aufgaben wie die Betreuung und zeitnahe Korrektur von wissenschaftlichen Ar-

---

<sup>1059</sup> Vgl. Gregory (1997), S. 128ff.

<sup>1060</sup> Zu den Sanktionsmöglichkeiten im Wettbewerb, siehe Daxner (1999), S. 47.

<sup>1061</sup> Zur wahrscheinlichen Entwicklung solcher Strukturen, siehe II.3.

<sup>1062</sup> Grundsätzlich wird unter dem Principal-Agent-Problem die Abweichung individuell verfolgter Interessen der Akteure einer Organisation von den Zielen der Organisation verstanden; vgl. Bodenhöfer (2000), S. 119. Buttler weist darauf hin, daß im Hochschulbereich insbesondere der Umstand zu beachten sei, daß Denkleistungen und Kreativität nicht vorgeschrieben werden können; vgl. Buttler (1998a), S. 239. Sowohl der grundsätzliche Aspekt als auch der hochschulspezifische Aspekt dürften in einer wettbewerblichen Hochschule vor dem Hintergrund der beschriebenen Eigeninteressen und der Sanktionsmechanismen zur Durchsetzung von Anordnungen (außerhalb des Kreativitätsaspektes) wenig Relevanz erlangen.

beiten schlicht angeordnet werden können,<sup>1063</sup> so sie denn nicht ganz selbstverständlich angesichts des Eigeninteresses an einer positiven Entwicklung übernommen werden.<sup>1064</sup> Genau so selbstverständlich wird es in einer solchen Hochschule aber auch sein, daß das Gehalt nicht formelgebunden an die Publikationsliste oder an die Höhe der eingeworbenen Drittmittel gekoppelt wird. Zumindest ist es nicht unwahrscheinlich, daß die Dekane und Präsidenten die individuellen Fälle differenziert betrachten und die verschiedenen Beobachtungen, wie die Leistungen für die Hochschule, das Ansehen im Fachbereich und in der Wissenschaftlergemeinschaft des Faches sowie Urteile externer Peer-Kommissionen in ihr Urteil über Vertragsverlängerungen, Gehaltszulagen oder Aufgabenwechsel mit einbeziehen.<sup>1065</sup> Ganz anders als die Kritiker vermuten, dürfte sich in einer wirklich wettbewerblich organisierten Hochschule, in der nicht nach Kennzahlen bezahlt wird, sondern Leistungen auch und gerade für die ganze Hochschule, ihre Reputation und ihre Finanzausstattung honoriert werden, eine Identifikation zwischen Hochschule und Wissenschaftler ergeben, an der es heute mangelt<sup>1066</sup> und die sicher mehr leisten kann als alle Anreizindikatoren.<sup>1067</sup> Letztlich wird dieses Verhältnis vermutlich auch dadurch gestärkt, daß Hochschule und Wissenschaftler sich in einem System, in dem es ‚oben‘ und ‚unten‘ gibt, frei zusammenfinden. Funktioniert der Wettbewerb, dürften beide Akteure zumindest in vielen Fällen froh sein, jeweils den anderen gewonnen zu haben.<sup>1068</sup> Die Chancen, die sich aus einem solchen Verhältnis und aus den anderen prognostizierten Wirkungen für die Wahrnehmung der definierten Hochschulaufgaben ergeben, liegen auf der Hand.

### II.4.2.3. Personalentwicklung und Konkurrenzfähigkeit

Das derzeitige Dienst-, Tarif- und Besoldungsrecht fördert neben vielen anderen vor allem zwei Fehlleistungen zutage: Erstens: Nachwuchswissenschaftler werden im Durchschnitt erst mit über 40 Jahren zum Professor ernannt<sup>1069</sup> und sind vorher nur in Ausnahmefällen oder nur eingeschränkt zur selbständigen Forschungstätigkeit berechtigt.<sup>1070</sup>

---

<sup>1063</sup> Das dürfte auf Grund der veränderten Kompetenzverteilung der Fall sein.

<sup>1064</sup> Anders Daxner (1999), S. 46.

<sup>1065</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 117.

<sup>1066</sup> Zur mangelnden Verbundenheit und Identifikation der Professoren und anderen Mitarbeiter mit ihrer Hochschule oder ihrem Institut, siehe zustimmend Teichler (2002), S. 361 sowie Enders/Teichler (1995), S. 28.

<sup>1067</sup> Vgl. Neuweiler (1994), S. 116; ähnlich auch Witte (1999), S. 204.

<sup>1068</sup> Vgl. Müller-Böling (1994b), S. 124.

<sup>1069</sup> Laut Wissenschaftsrat (2001), S. 28 ist der deutsche Professor bei seiner Erstberufung im Durchschnitt 41,8 Jahre alt.

<sup>1070</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (2001), S. 55.

Dies verhindert nicht nur, daß junge Wissenschaftler auch schon vor ihrer Berufung auf die erste Professur ihre Fähigkeiten nutzen können, sondern mindert auch deutlich die Attraktivität der wissenschaftlichen Laufbahn.<sup>1071</sup> Zweitens verlieren die Hochschulen zusehends Spitzenwissenschaftler an Hochschulen im Ausland, außeruniversitäre Forschungsstätten und an die Wirtschaft.<sup>1072</sup> Im Gegenzug verhindert unter anderem die nach oben begrenzte Gehaltsskala einen Wechsel aus der Wirtschaft in die Hochschulen. Daß sich beide Aspekte in einem ökonomischen Wettbewerb der Hochschulen wenn nicht komplett auflösen, so doch beträchtlich verändern dürften, ist angesichts des bisher Ausgeführten nicht unbegründet anzunehmen. Für die Hochschulen im Wettbewerb ist es jedenfalls rational, das in ihrem Hause bestehende Potential offensiv zu nutzen und nicht bis zur Berufung mit über 40 Jahren in einer weitgehenden Unsicherheit zu belassen.<sup>1073</sup> Diese Rationalität ist schon allein auf Grund der Tatsache wahrscheinlich, daß es sich beim Personal um das entscheidende Kapital der Hochschule handelt. Welche Wege die Hochschulen gehen werden, um den Nachwuchswissenschaftlern einerseits frühzeitig selbständige Forschung zu ermöglichen und andererseits die Zeit bis zur Einstellung auf eine unbefristete Position zu verkürzen und damit partielle Sicherheit zu bieten, bleibt ihnen überlassen.<sup>1074</sup> Den Abwanderungen von hochkarätigen Wissenschaftlern an ausländische Hochschulen und in die Unternehmen der Wirtschaft dürfte allein schon die Freiheit und Fähigkeit der Hochschulen, Ausstattungen und Gehälter auch deutlich differenziert zu verteilen und festzusetzen, entgegenwirken. Sind die Hochschulen an bestimmten Wissenschaftlern interessiert, und sind sie der Auffassung, diese Wissenschaftler halten zu müssen oder gewinnen zu wollen, etwa um Schwerpunkte aufrechtzuerhalten oder zu begründen, so obliegt es ihrer unternehmerischen Freiheit, die Mittel so zu verteilen und einzusetzen, daß dies gelingt. Ein dauerhafter oder zeitlich begrenzter Wechsel aus der Wirtschaft in die Hochschulen wird angesichts der Möglichkeiten der Hochschulen, gleichwertige Gehälter anzubieten, zumindest deutlich wahrscheinlicher. Und genau diese Wahrscheinlichkeit vermag der mit der Novelle vom Februar 2002

---

<sup>1071</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (2001), S. 79.

<sup>1072</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (2001), S. 80.

<sup>1073</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1993b), S. 4.

<sup>1074</sup> Ein Blick in die Vereinigten Staaten zeigt, daß selbständiges wissenschaftliches Arbeiten dort im Durchschnitt mit ca. 30 Jahren beginnt. Der Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis, das zumindest wahrscheinlich in ein unbefristetes mündet (tenure track), erfolgt mit ca. 37 Jahren. Immerhin 5 Jahre früher als derzeit in Deutschland; vgl. dazu Wissenschaftsrat (2001), S. 45f. In diesem Zusammenhang stellt sich dann auch die Frage, welche Fähigkeitsnachweise man als Voraussetzung für eine feste Professur fordert und welchen Status die Habilitation künftig haben soll; vgl. dazu auch Casper (2001a).

initiierte Indikatorenwettbewerb nicht zu erreichen. Die Reform ist unter anderem mit dem Anspruch angetreten, auch hochkarätigen Wissenschaftlern eine Perspektive bieten zu können. Daß diese mit einem umfangreichen ‚Krümmelwesen‘ nicht zu gewinnen sind, sollte einleuchten. Sie würden sich beim Verbleib an deutschen staatlichen Hochschulen auf vage Leistungszulagen einlassen, mit denen sie sich potentiell von der Masse geringfügig abheben können. Ob das gelingt, hängt dann zunehmend von den politisch gesetzten Kriterien ab, die mit der Identifikation wirklicher Leistung im Zweifel nichts gemeinsam haben. Der Anreiz, der von diesem Besoldungsrecht ausgeht, wirkt nach der hier vertretenen Einschätzung eher in Richtung ‚gehen‘ als ‚bleiben‘.<sup>1075</sup>

Treffen die in diesem Abschnitt getroffenen Prognosen zu, sind die Chancen offensichtlich: Nachwuchswissenschaftler können frühzeitiger selbständige Forschung betreiben. Damit wird vorhandenes Potential genutzt, und durch die steigende Attraktivität können die besten Köpfe für die Wissenschaft gewonnen werden. Eine flexible und ungleiche Festlegung von Gehältern und Ausstattungen unterschiedlicher Hochschulen, aber auch innerhalb der Hochschulen und der Fachbereiche, wirkt einer (dauerhaften) Abwanderung<sup>1076</sup> in die Wirtschaft entgegen und versetzt die Hochschulen in die Lage, Spitzenakademikern konkurrenzfähige Bedingungen und Vergütungen zu bieten. Zusätzlich unterstützen diese Möglichkeiten einen Austausch von Personal und damit von Wissen und Erfahrungen zwischen Wirtschaft und Hochschule. Bevor auf die Risiken der Wettbewerbsökonomisierung um Wissenschaftler eingegangen werden soll, sei hier noch kurz die Lebenszeitbeamtung angesprochen. Diese und die Festlegung eines bundeseinheitlichen sicheren Grundgehalts werden in der Regel mit dem späten Berufseintritt sowie den mangelnden Alternativen und der daraus entstehenden Sicherheitsnotwendigkeit begründet.<sup>1077</sup> In einem differenzierten Hochschulsystem, in dem es angesehene und weniger angesehene Hochschulen sowie die Möglichkeit unterschiedlicher Gehaltsfestsetzungen gibt, wird diese Begründung durch zwei Gesichtspunkte brüchig. Zum einen ist, wie oben geschildert, mit einem früheren Eintritt in den Wettbewerb um wissenschaftliche Positionen zu rechnen und damit frühzeitiger absehbar, ob es zu einer unbefristeten Anstellung kommt oder nicht. Zum anderen bietet ein differenziertes Hochschulsystem bei einem Ausscheiden aus einer Anstellung vielfache Wiedereinstiegsmöglichkeiten (jedoch nicht zwingend zu den alten Konditionen). Durch beide Entwicklungen sinkt das Risiko und damit die Notwendigkeit einer Aussicht auf Lebenszeitbeamtung und Grundversorgung.

---

<sup>1075</sup> Vgl. Berg (2002), S. 139.

<sup>1076</sup> Ein kurzweiliger Austausch zwischen den Teilsystemen Wirtschaft und Wissenschaft ist im Sinne eines aktiven Wissens- und Erfahrungstransfers zu begrüßen.

<sup>1077</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1993b).

### II.4.3. Risiken

In anderem Zusammenhang wurde bereits erwähnt, daß die Inhalte der Indikatoren, wie zum Beispiel die Höhe der eingeworbenen Drittmittel oder die abgenommenen Prüfungen, auch im ökonomischen Wettbewerb nicht vollkommen uninteressant sind. Sie werden, so die bereits hergeleitete Prognose, von der Hochschulleitung und den Dekanen beobachtet und gehen als ein kleiner Aspekt, individuell gewertet, in die diskretionäre Entscheidung ein. Daß aus dem Wissen um diesen Mechanismus ein strategisches Verhalten der Professoren mit folgenreichen Fehlentwicklungen resultiert, darf allerdings im Grundsatz bezweifelt werden. Der entscheidende Unterschied zu einem System, in dem die Indikatoren generalisiert und immer gleich gewichtet in die Ermittlung einer Leistungszulage eingehen, besteht nach der hier vertretenen Auffassung darin, daß im ökonomischen Wettbewerb die Dekane, Peers und Präsidenten das Verhalten, die Stimmungen im Institut und Fachbereich sehr wohl beobachten und mit berücksichtigen. Das so einfache Schema: ‚Bildet die Menge der abgenommene Prüfungen einen der Indikatoren so führt dies zu leichteren Prüfungen‘ wird dann durch die Beobachtungen der Entscheider vor Ort durchbrochen.

Scheinbar ähnlicher, aber in der Substanz anderer Natur, ist ein wirkliches Risiko, welches aus dem Wettbewerbs- und Finanzdruck in einem wettbewerblich organisierten Hochschulsystem entspringt. Nicht abwegig erscheint es anzunehmen, daß sich die Hochschulen angesichts der Tatsache, daß sie sich selbst um beträchtliche Teile besonders ihrer Forschungsfinanzierung selbst zu kümmern haben, gerade um die Professoren bemühen werden, die sich bisher als erfolgreiche Drittmittel- und Spendeneinwerber profiliert haben. Sicher sind dies wohl nicht die schlechtesten Wissenschaftler, doch grundsätzlich davon auszugehen, daß sie zu den Besseren gehören, und das würde ein verstärktes Werben um sie bedeuten, bleibt Spekulation. So kann es der Tendenz nach dazu kommen, daß sich Hochschulen nicht verstärkt um die wissenschaftlich klügsten Köpfe bemühen, sondern um die, die ihnen eine gute Finanzierung sichern.<sup>1078</sup> Daß durch eine solche Strategie möglicherweise die langfristige Qualität der Forschung leidet, könnte in Hochschulen, die unter kurzfristigem Finanzdruck stehen, schnell in Vergessenheit geraten und erst dann bewußt werden, wenn es zu spät ist. Auf den ersten Blick allerdings scheint es abwegig, gerade in dem Bemühen um die Wissenschaftler, die hohe Drittmittelvolumen generieren, eine Gefahr für die langfristige Qualität zu sehen. Erstmal sind hohe eingeworbene Drittmittelsummen ein Zeichen für Fleiß und qualitativ hochwertige wissenschaftliche Arbeit. Andernfalls wären die Drittmittel nicht zugesprochen

---

<sup>1078</sup> Vgl. Ronge (1998), S. 413.

worden. Daß die Qualität dennoch langfristig sinken kann, hat mit dem zu tun, was im Bereich Forschung unter dem Begriff ‚normal science‘ abgehandelt wurde. Innerhalb der Darstellung des nächsten Risikoaspektes wird darauf zurückzukommen sein.

Verstärkt werden könnte dieses Risiko für die langfristige wissenschaftliche Qualität, wenn die Hochschullehrer, die um diese möglichen Präferenzen der Hochschulen wissen und die Auswahl ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen nicht mehr nach rein wissenschaftlichen Kriterien treffen, sondern zunehmend daran ausrichten, ob mit zügigen Erfolgen und/oder Drittmitteln zu rechnen ist.<sup>1079</sup> Hier würde das wissenschaftliche Paradigma zwar nicht abgelöst, aber doch vom wirtschaftlichen Aspekt zurückgedrängt. Daß durch diesen Mechanismus, wie von einigen vermutet, nur gute Verkäufer und „Schaumschläger“<sup>1080</sup> gefördert werden, kann jedoch nicht überzeugen.<sup>1081</sup> Letztlich ist doch davon auszugehen, daß die Wissenschaftler sich bei ihrer Bewerbung eben nicht nur vor reinen Hochschulmanagern darzustellen haben, sondern daß häufig das auf langfristigen Beobachtungen beruhende Urteil von Peers, Dekanen und Präsidenten, also Wissenschaftlern, die in der Regel vom Fach sind, die entscheidende Rolle spielt.

Dennoch bleibt die Gefahr, daß der ökonomische Wettbewerb um Wissenschaftler zwar ‚normal science‘ fördert, aber revolutionäre Ideen vernachlässigt.<sup>1082</sup> Denn wie schon für den Bereich Forschung geschildert, sieht es so aus, daß die Wissenschaftler, die an eben diesen Ideen arbeiten, nicht besonders viele Drittmittel einwerben, nicht besonders begabt sind bei der Spendenakquise, nicht an Projekten arbeiten, die besonders schnellen Erfolg versprechen und möglicherweise auch weniger gute Lehrer sind. Sie werden denn auch in einem ökonomischen Wettbewerb vermutlich nicht die sein, welche die Spitze der Gehaltspyramide bilden werden. Das aber ist auch nicht zwingend notwendig. Wirklich ‚bedenklich‘ wird es im Sinne der definierten Hochschulaufgaben erst dann, wenn der ökonomische Wettbewerb solchen Wissenschaftlern keinen Raum zur Durchführung ihrer Arbeit mehr läßt.

#### **II.4.4. Zwischenfazit**

Welche Chancen und Risiken können im Bereich Wettbewerb um/der Wissenschaftler für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem prognostiziert werden? Unter den Stichworten Freiheiten, Neuheiten, Blindheiten wurde die Analyse der Chancen und Risiken vorbereitet. Unter anderem wurde festgestellt, daß erstens

---

<sup>1079</sup> Vgl. dazu Morkel (1999), S. 415 und Ronge (1998), S. 413.

<sup>1080</sup> Gregory (1999), S. 135; Morkel (1999), S. 415.

<sup>1081</sup> So aber Gregory (1999), S. 135; Clyne (1999), S. 27.

<sup>1082</sup> Vgl. Morkel (1999), S. 415.

der mit der Novelle vom Februar 2002 inszenierte Pseudowettbewerb der Hochschullehrer um indikatorenbasierte Zusatzzahlungen weder einen wirklichen Wettbewerb darstellt, noch in der Lage ist, bestehende Defizite auszuschalten und angesichts der weiterhin bestehenden Detailregelungen eine verbesserte Allokation von Stellen, Mitteln und Personal nicht gewährleisten kann. Zweitens ist gezeigt worden, daß die Ökonomisierung des Wettbewerbs um Hochschullehrer nur dann Entwicklungschancen hat, wenn die in II.2. genannten Handlungsfreiheiten in allen Bereichen und vornehmlich in der inneren Organisation gewährt werden. Drittens wurde prognostiziert, daß die Hochschulen in einem differenzierten Hochschulsystem und vor dem Hintergrund der gewährten Handlungsfreiheiten den verschiedenen Wissenschaftlern ungleiche und flexibel angepaßte Angebote hinsichtlich Gehalt, Ausstattung und Aufgabenzuschnitt anbieten werden. Zudem wurde dargestellt, daß die leistungsgebundene Besoldung in einem solchen System zumindest nicht grundsätzlich schematisch durch Indikatoren berechnet werden wird, sondern durch individuelle Interpretation verschiedener Erkenntnisse und Beobachtungen und unter Hinzuziehung von externen Peers und dem studentischen Evaluationsurteil. Viertens ist auf das in der aktuellen Debatte vorherrschende verkürzte und unrealistische Bild von einem ökonomischen Wettbewerb um Führungskräfte hingewiesen worden. Weniger die Anreizfunktion über das jährlich neu festzusetzende Gehalt steht im Vordergrund eines solchen Wettbewerbs, als vielmehr die Anpassungs-, Allokations-, Kontroll- und Freiheitsfunktion, die über Aufgaben und Arbeitgeberwechsel wirken.

Ausgehend von dieser Basis wurden folgende positive Wirkungen als wahrscheinlich identifiziert: Zum ersten eine verbesserte Kombination von Stellen, Ausstattungen und Wissenschaftlern, welche die schon heute vorhandenen Unterschiede erkennt, honoriert und forciert, und zweitens ein, ausgehend von den veränderten Rahmenbedingungen, vollkommen verändertes Verhältnis von Wissenschaftlern und Hochschule mit wirksamen Sanktions- und Motivationsmechanismen. Drittens wurde die zunehmende Attraktivität der wissenschaftlichen Laufbahn für Nachwuchswissenschaftler und eine zunehmende Wahrscheinlichkeit von Wechseln zwischen Wissenschaft und Wirtschaft bei einem abnehmenden Trend an dauerhaften Abwanderungen von Spitzenkräften aus den Hochschulen in die Wirtschaft und an Hochschulen des Auslands identifiziert.

Diesen Chancen stehen Risiken gegenüber, die denen bei der Analyse der Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Forschung festgestellten in Teilen stark ähneln. Die sich in freier Konkurrenz zu anderen Hochschulen befindlichen Hochschulen im ökonomischen Wettbewerb könnten angesichts des Wettbewerbs- und Finanzdrucks verstärkt an zwei Kriterien Interesse entwickeln: Zum einen an der Fähigkeit der Wissenschaftler, Drittmittel und Spenden einzuwerben und zum anderen könnte die Aussicht auf schnelle wissen-

schaftliche Erfolge ein entscheidendes Kriterium bei der Einstellung und Entlohnung von Wissenschaftlern abgeben. Orientieren sich dann die Wissenschaftler verstärkt an diesen Kriterien, resultiert hieraus eine Bestandsgefahr für Fächer und Wissenschaftler, die diese Kriterien schwerer erfüllen können als andere. Die für die Ökonomisierung der Forschung festgestellte Drift weg von bahnbrechenden Ideen und hin zu ‚normal science‘ würde gemäß diesen prognostizierten Risiken durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs um Hochschullehrer noch verstärkt. Allerdings sind diese Risiken vor dem Hintergrund der Tatsache, daß vermutlich Wissenschaftler die internen Entscheidungsstrukturen der Hochschulen bestimmen und anzunehmen ist, daß diese um die Langfristigkeit, den späten Erfolg und die späte Erkenntnis der Nützlichkeit mancher Wissenschaft wissen, eher als gering einzustufen. Werden die zu erwartenden Chancen und Risiken verglichen, so überwiegen daher die prognostizierten Chancen der Wettbewerbsökonomisierung im Bereich Wettbewerb um/der Wissenschaftler.

## II.5. Politikfolgenabschätzung III:

### Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre

Aus wettbewerblicher Perspektive ist die Diagnose der aktuellen Verhältnisse in der Hochschulbildung eindeutig: Hochschulbildung wird von Studenten, die für ihre Nachfrage weder bezahlen, noch sich den Anbieter in jedem Fall aussuchen dürfen, noch auf eine Berücksichtigung ihrer Präferenzen bei der Angebotserstellung hoffen können, in Anspruch genommen. Sie wird von Professoren, Fakultäten und Hochschulen, die ihre Nachfrager zugeteilt bekommen oder bedienen müssen, angeboten, aber nicht verkauft. Schließlich wird sie von Steuerzahlern bezahlt, die weder Angebot noch Nachfrage beeinflussen können.<sup>1083</sup> In der Summe kann damit derzeit in diesem Bereich weder Markt noch ökonomischer Wettbewerb konstatiert werden.

Zudem sollen hier in Anlehnung an die Darstellungen im ersten Kapitel die zentralen Defizite kurz stichwortartig vorgestellt werden: Die immer wieder thematisierten Anzeichen der Mißstände wie Studiendauer, Alter der Absolventen, Abbrecherquoten und Studenten-Personal-Relationen seien dabei nur am Rande erwähnt. Hinzuweisen gilt es besonders auf die oben identifizierten Mißverhältnisse in der Lehre. So liegt ein eklatantes Mißverhältnis zwischen den bezahlten und den genutzten Studienplätzen bzw. zwischen Angebot und Nachfrage vor. Zudem besteht nicht nur ein Mißverhältnis hinsichtlich des ‚wieviel‘ von Angebot und Nachfrage, sondern auch hinsichtlich der Frage ‚was‘ und ‚wie‘. Der Großteil der Studienanfänger, so wurde festgehalten, wünscht eine Ausbildung zur praktischen Anwendung, gelangt an Hochschulen, die Bildung vornehmlich als Wert an sich begreifen, und erlebt im Ergebnis weder das eine noch das andere. Zudem hält die staatliche Hochschulpolitik an einem Gleichheitspostulat hinsichtlich Hochschulqualität, Studienanforderungen und Bewerberqualifikation fest, welches der Realität immer weniger entspricht. Neben diesem Studienfächer übergreifenden grundsätzlichen Mißverhältnis ist zudem ein solches zwischen Anforderung und Qualifikation innerhalb der Fächer auszumachen. Doch fataler, so wurde herausgestellt, ist weniger das Problem des ‚Nicht-leisten-Könnens‘, als das des ‚Nicht-leisten-Wollens‘.

Und noch zwei weitere Mißverhältnisse seien hier angeführt. Zum einen wirkt die Hochschule hochselektiv, ohne selbst zu wissen wie, und ohne es tatsächlich zu wollen. Zum anderen soll Chancengleichheit durch den freien Zugang und einen ‚Nulltarif‘ hergestellt werden, der die Unterrepräsentation unterer sozialer Schichten nicht zu verhindern vermag, der faktisch eine Umverteilung von unten nach oben bewirkt und damit das Gegen-

---

<sup>1083</sup> Vgl. Siebke (1994), S. 15; Woll (1985), S. 145f.

teil von Chancengleichheit erreicht.<sup>1084</sup> Ob mehr Wettbewerb, insbesondere ökonomischer Wettbewerb, die Defizite und Mißverhältnisse lindern und die definierten Aufgaben zu erreichen helfen kann, soll in diesem Abschnitt beantwortet werden.

Neben den Handlungsfreiheiten und -fähigkeiten in den einzelnen Bereichen der Hochschulverwaltung und Hochschulorganisation wurden insbesondere die den Hochschulen zu gewährenden Möglichkeiten, Studiengebühren zu erheben und die Studenten selbst auszuwählen, als absolut notwendige Voraussetzungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs hervorgehoben. Wie es sich bei der Berufungspolitik um das Schwungrad für die Qualität der Hochschulen handelt, so handelt es sich bei den beiden letztgenannten Aspekten (Studiengebühren und Selbstauswahl) um das Schwungrad des ökonomischen Wettbewerbs in der Lehre überhaupt.<sup>1085</sup> Erst in diesen Möglichkeiten begründet sich der Anreiz der Hochschulen, besser sein zu wollen als andere Standorte.<sup>1086</sup> Nur durch diese beiden Aspekte wird potentiell möglich, was Kielmannsegg als eine Notwendigkeit funktionierenden Wettbewerbs in der Hochschule herausgestellt hat, nämlich die Belohnung von Leistungen nach plausiblen Regeln.<sup>1087</sup> Unter diesen Voraussetzungen liegt dann auch im Bereich der Lehre, ähnlich wie das schon für die Forschung festgestellt wurde, die Befragung der Studenten auf ihre Zufriedenheit, die Herausbildung und offensive Kommunikation von Profilen, die Kontrolle der Lehrqualität und der effiziente Mitteleinsatz im Eigeninteresse der Hochschule, die auf all das angewiesen ist, um im Wettbewerb gegen andere Anbieter bestehen zu können. Solche Maßnahmen anzuraten oder zu verordnen, erübrigt sich unter den Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs. Ob dies alles den Hochschulen auf dem Weg zum definierten Ziel hilft, bleibt zu prüfen. Festgehalten werden soll hier aber, daß diese Eigeninteressen im ökonomischen Wettbewerb bestehen.

In Anlehnung an die Analyse der Leistungspotentiale des ökonomischen Wettbewerbs in der Forschung geht es vorab um die Prüfung der Notwendigkeit staatlicher Finanzierung

---

<sup>1084</sup> Vgl. Gröske (1994); Görzinger (1998), S. 212; Siegers (1995); Dohmen (1995); Woll (1985), S. 148f.

<sup>1085</sup> Vgl. Bonde (2000b); Oppermann (1999), S. 584; Wissenschaftsrat (1985), S. 34; Kielmannsegg (1985), S. 191.

<sup>1086</sup> Besonders deutlich wird an dieser Stelle die Notwendigkeit abgestimmter Rahmenbedingungen. Es nützt den Hochschulen im Sinne des ökonomischen Wettbewerbs wenig, wenn sie zwar Studiengebühren erheben dürfen, aber nicht selbst Studenten auswählen dürfen. Gleiches gilt für den umgekehrten Fall. Ebenso nütze es ihnen wenig, wenn sie selbst auswählen können und Gebühren erheben dürfen, aber nicht ihre Studien-, Organisations- und Personalangelegenheiten selbst lösen dürfen.

<sup>1087</sup> Vgl. Kielmannsegg (1985), S. 189.

der Lehre (II.5.1.). Es soll dort gezeigt werden, daß bisher aus der festgestellten staatlichen Finanzierungsnotwendigkeit der Schluß gezogen wurde, der Staat müsse auch selbst produzieren und damit jeglichen Wettbewerb verhindern.<sup>1088</sup> Zudem soll dargestellt werden, daß weder für das eine, noch für das andere eine konsistente Begründung ausfindig gemacht werden kann, und daß damit nicht nur eine Ökonomisierung des Wettbewerbs möglich ist, die über Studiengebühren funktioniert, die den Studenten vom Staat voll erstattet werden, sondern auch eine solche, die einen realen Beitrag der Studenten beinhaltet. Ausdrücklich ist darauf hinzuweisen, daß es bei der nachfolgenden Analyse der Chancen (II.5.2.) und Risiken (II.5.3.) nicht en détail um die verschiedenen Studierendenbeitragsmodelle und deren Finanzierung geht.<sup>1089</sup>

### **II.5.1. Notwendigkeiten, Grenzen und Potentiale**

Unter II.2.2. wurden die notwendigen Voraussetzungen und Freiheiten für die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung diskutiert. Nachdem diese hier als gegeben angenommen werden sollen, stellt sich die Frage nach möglichen Grenzen des ökonomischen Wettbewerbs. Denn es wurde unter II.2.2. auch gezeigt, daß es selbst dann, wenn alle Voraussetzungen gegeben sind, auf Grund bestimmter Güter-, Markt- oder Wettbewerbseigenschaften zum partiellen oder totalen Versagen des vollkommenen Marktes kommen kann. Deutlich gemacht wurde in diesem Zusammenhang, daß mit einem solchen Versagen zwar kein vollkommener Markt, wohl aber in den meisten Fällen ein ökonomischer Wettbewerb auf staatlich voll- oder teilfinanzierten Quasi-Märkten möglich ist. Darüber hinaus wurde angesprochen, daß es abseits aller theoretischen Marktüberlegungen gesellschaftliche Ziele geben kann, denen die Ergebnisse und Folgen von Markt und Wettbewerb entgegenstehen und daher einen bewußten Martentzug, die staatliche Finanzierung und in einigen Fällen auch die staatliche Produktion unter Ausschluß von ökonomischem Wettbewerb erfordern.

Es stellen sich zwei Fragen: 1. Ist eine staatliche Finanzierung der Lehre auf Grund von Güter-, Markt- und Wettbewerbseigenschaften oder auf Grund von gesellschaftlichen Zielen notwendig? 2. Wenn dem so sein sollte, ist dann auch eine staatliche Produktion und Verteilung der Güter notwendig? Bislang hat die Hochschulpolitik beide Fragen positiv beantwortet und damit ökonomischen Wettbewerb nahezu ausgeschlossen. Im folgenden soll dargelegt werden, daß es für diese beiden Antworten keine überzeugende Begründung gibt und daher einer weitgehenden Ökonomisierung des Wettbewerbs in der

---

<sup>1088</sup> Vgl. Ewers (1994), S. 23.

<sup>1089</sup> Als da wären: Akademikersteuer, Darlehensmodelle, Studiengebühren, Mischsysteme u. ä.

Lehre keine Grenzen gesetzt sind.

Zunächst einmal sehen sich all diejenigen, die eine staatliche Finanzierung nicht für notwendig erachten, dem Argument gegenüber, daß Hochschulbildung das wirtschaftliche Wachstum fördere und schon deshalb staatlich finanziert werden müsse. Diesem Argument ist jedoch entgegenzuhalten, daß selbst wenn ein Zusammenhang zwischen Hochschulbildung und Wirtschaftswachstum bewiesen werden kann, in ihm keine tragfähige Begründung für ein öffentliches bildungspolitisches Engagement zu erblicken ist. Schließlich, so ist mit Wigger/Weizsäcker entgegenzuhalten, „teilen die meisten Ökonomen etwa die Auffassung, daß von der Kapitalakkumulation bedeutende Wirtschaftsimpulse ausgehen, ohne daraus die Forderung nach einer staatlichen Akkumulationspolitik abzuleiten.“<sup>1090</sup> Offensichtlich läßt sich eine staatlich finanzierte Hochschullandschaft nur dann ökonomisch<sup>1091</sup> rechtfertigen, wenn gezeigt werden kann, daß das private Engagement nicht ausreicht, um einen optimalen Ausbildungsstand zu gewährleisten, der das optimale Maß an Wirtschaftswachstum bewirkt.

Daran schließt sich die Frage an, was einen privaten Bildungsmarkt davon abhalten könnte, diesen optimalen Ausbildungsstand zu erzeugen. Dazu werden von den Verteidigern der staatlichen Finanzierung drei Argumente, entweder jeweils allein oder in einem ‚Mix‘ vorgebracht. Abseits dieser drei Begründungen, die sich auf ein Marktversagen und den Aspekt des Wirtschaftswachstums beziehen, wird mit dem Argument der Chancengleichheit ein weiterer Begründungszusammenhang in die Diskussion eingeführt, der sich nicht auf ein Marktversagen sondern auf einen Marktentzug zur Realisierung politischer Ziele bezieht. Dabei ist anzumerken, daß in der Debatte um die Einführung von Studiengebühren, dieselben Argumente im Vordergrund stehen und distributive Aspekte eine weit größere Rolle spielen als allokativen.

1. In erster Linie wird eine staatliche Finanzierung unter dem Aspekt der externen Effekte für notwendig erachtet.<sup>1092</sup> Externe Effekte entstünden dadurch, daß eine Humankapitalinvestition in Form eines Hochschulstudiums zwar zu privaten, aber eben auch zu beträchtlichen gesellschaftlichen Wirkungen und Erträgen führe, und daß damit Dritte, die nicht selbst investiert hätten, einen Nutzen verzeichneten. Überschreiten die sozialen

---

<sup>1090</sup> Wigger/Weizsäcker (1998), S. 126.

<sup>1091</sup> Dieses Adjektiv ist deshalb an dieser Stelle notwendig und sorgfältig zu beachten, weil sich eine Rechtfertigung der staatlichen Bildungsfinanzierung auch abseits der ökonomischen Notwendigkeitsüberlegungen ergeben kann bzw. dies jedenfalls prüfenswert ist und weiter unten auch geschehen soll.

<sup>1092</sup> Vgl. van Lith (1985), S. 47ff.

Erträge<sup>1093</sup> die des privaten Investors, so erfolgt unter marktwirtschaftlichen Bedingungen eine gesellschaftlich zu geringe Investition in Humankapital, weil davon auszugehen ist, daß jeder nur soviel investiert, wie er wenigstens an Ertrag erwartet. Ist der gesellschaftliche Ertrag größer als der private und wird dieser Überschuß bei der privaten Investitionsentscheidung nicht berücksichtigt, erfolgt eine zu geringe Investition in Humankapital.<sup>1094</sup>

Externe Effekte werden bei der Hochschulbildung in vielfältiger Hinsicht ausgemacht. Nur einige seien hier wiedergegeben: So führe die Hochschulbildung über das spätere Einkommen zu höheren Steuereinnahmen, trage über die Produktivität zum Wachstum der Wirtschaft<sup>1095</sup> und zur Standortqualität bei,<sup>1096</sup> fördere die Rationalität der politischen Wahlentscheidung, die Vorbeugung vor Kriminalität und ein verstärktes Welt- und Kulturbewußtsein.<sup>1097</sup> Nun sollen an dieser Stelle die einzelnen Wirkungen weder überprüft noch thematisiert werden. Hingewiesen werden soll aber nochmals auf die Definition externer Effekte und die daraus abzuleitende mögliche staatliche Finanzierungsbeitragung. Positive externe Effekte liegen nur dann vor und können nur dann als Legitimation für eine staatliche Finanzierungsbeitragung dienen, wenn die sozialen Erträge die privaten übersteigen, also wenn der (Arbeits-)Markt die insgesamt entstehenden Erträge nicht vollkommen honoriert und den Nutzen nicht umfassend internalisiert.

So soll im einzelnen nicht angezweifelt werden, daß Hochschulbildung einen Ertrag für die Gesellschaft bedeutet. Schwierig, und diesen Zweifel bestätigt auch ein Großteil der Literatur, dürfte aber festzustellen sein, daß diese gesellschaftlichen Erträge die privaten derart deutlich überschreiten, daß sie eine staatliche Mehrheits- oder gar Vollfinanzierung zu begründen vermögen.<sup>1098</sup> Vielmehr wird nach Approximationen (da genaue Berech-

---

<sup>1093</sup> Soziale Erträge sind definiert als die Summe der privaten internalisierten Erträge und der gesellschaftlichen nicht internalisierten Erträge.

<sup>1094</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 71. Mit Bezug zur neuen Wachstumstheorie, siehe vor allem Frenkel/Hemmer (1999), S. 220ff. sowie Lucas (1988), S. 6f.

<sup>1095</sup> Lucas (1988), S. 8f.

<sup>1096</sup> Insbesondere bei Hein/Pasternack gewinnt man den Eindruck, daß an dieser Stelle weniger externe Effekte im Vordergrund stehen, als vielmehr generell die Forderung nach staatlicher Bildungsfinanzierung des Wirtschaftswachstums wegen; vgl. Hein/Pasternack (1998), S. 144.

<sup>1097</sup> Eine detaillierte Aufstellung der einzelnen, öffentlich diskutierten, externen Effekte findet sich bei Hödl/Zegelin (1999), S. 204.

<sup>1098</sup> Vgl. van Lith (1985), S. 93-95; Siebke (1994); Bund Freiheit der Wissenschaft (1995); Bodenhöfer (1978); Bodenhöfer (1985); Görzinger (1998); van Lith (1998a); van Lith (1998b); Neumann (2000); Timmermann (1994); Timmermann (1985); Frankfurter Institut (1993). Andere Meinung: Bierwirth (1996), S. 472; Hein/Pasternack (1998), S. 144.; Berg (1975).

nungen nicht möglich sind)<sup>1099</sup> der Anteil externer Effekte in geringen Schätzungen auf 10%, in höheren auf maximal 30% geschätzt.<sup>1100</sup> Dabei wird davon ausgegangen, daß diese Anteile sich weniger aus nicht internalisierten ökonomischen Aspekten des Wirtschaftswachstums und der Produktivitätssteigerung ergeben, da diese über die Lohnverhandlungen und das höhere Akademikereinkommen internalisiert werden dürften,<sup>1101</sup> als vielmehr aus nicht ökonomisch meßbaren gesellschaftspolitischen Momenten.<sup>1102</sup>

Die derzeitige Finanzierung ließe sich aber nur dann begründen, wenn kaum private Erträge zu verzeichnen wären und die gesellschaftlichen Erträge ein beträchtliches Übergewicht einnehmen würden. Gerade aber vor dem Hintergrund, daß die Masse Ausbildung für konkrete Tätigkeiten statt Bildung wünscht und nach der Definition der Hochschulaufgaben (I.3.) in Zukunft auch bekommen soll, wird eine solche Nutzenverteilung immer unwahrscheinlicher. Im übrigen sei auf einen Sachverhalt verwiesen, der in der Literatur gerne von einigen Autoren übersehen wird: Selbst wenn eine staatliche Finanzierung die ansonsten über den Markt zu geringe Investition verhindern soll, kann aktuell nicht davon gesprochen werden, daß dies erfolgreich geschieht. Denn gerade in den Ländern, in denen der Finanzierungsanteil des Staates sehr hoch ist, ist eine Unterfinanzierung des Hochschulsystems und damit wohl auch eine zu geringe Investition in Humankapital zu verzeichnen.<sup>1103</sup> Die Legitimation einer ‚Nulltarifpolitik‘<sup>1104</sup> durch den Hinweis auf ‚externe Effekte‘ ist daher nicht schlüssig.<sup>1105</sup> Ganz und gar nicht schlüssig erscheint eine Argumentation, die aus der Anwesenheit externer Effekte eine staatliche Produktion ableitet.

---

<sup>1099</sup> Dazu Bodenhöfer (1978), S. 136.

<sup>1100</sup> Vgl. Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 253. Diese Berechnungen werden auch von den Erkenntnissen der neuen Wachstumstheorie gestützt. Danach sind erhebliche externe Effekte auf die Arbeitsproduktivität und das Wirtschaftswachstum vor allem bei der Schulausbildung in weniger entwickelten Staaten auszumachen. Siehe dazu Frenkel/Hemmer (1999), S. 217 sowie zustimmend Timmermann (2002), S. 104.

<sup>1101</sup> Vgl. Wigger/Weizsäcker (1998), S. 126. Nach dem Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999) S. 250 lassen sich externe Effekte in ökonomischer Hinsicht kaum ermitteln. Ähnlich Hödl/Zegelin (1999), S. 205; Woll (1985), S. 146f.

<sup>1102</sup> Vgl. Richter/Eufinger (1993), S. 387.

<sup>1103</sup> Die Monopolkommission hat diese Schizophrenie erkannt. Monopolkommission (2000), S. 72.

<sup>1104</sup> Allerdings ist der Begriff ‚Nulltarif‘ nur für die direkten Produktionskosten zulässig. So ist Beckmann zuzustimmen, der angesichts der privat getragenen Entzugskosten den Begriff des Gratistudiums kritisiert. Beckmann (2000), S. 218.

<sup>1105</sup> Vgl. Woll (1985), S. 146 und Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999) S. 250.

2. Mit der Unvollkommenheit des Kreditmarktes wird ein weiteres ökonomisches Argument in die Debatte und zur Begründung der staatlichen Finanzierung eingeführt.<sup>1106</sup> Es wird davon ausgegangen, daß der private Kreditmarkt Studierenden zur Finanzierung ihrer Humankapitalinvestition angesichts der unsicheren Erfolgsaussichten und in Ermangelung vorzeigbarer Sicherheiten unzugänglich ist und damit die Kreditfinanzierung der Studiengebühren unmöglich macht.<sup>1107</sup> Damit würde die Investition in Humankapital trotz potentieller Nachfrage suboptimal niedrig ausfallen. Dieser Argumentation ist zwar im Kern zuzustimmen, aber als Begründung für eine staatliche Finanzierung, Vollfinanzierung oder Produktion mag auch sie nicht gelten, rechtfertigt sie doch allenfalls eine Rolle des Staates als Kapitalverleiher oder als Bürge auf dem privaten Kapitalmarkt.<sup>1108</sup> Gänzlich ohne argumentativen Wert ist das Kapitalmarktversagen für die Notwendigkeit einer staatlichen Produktion.<sup>1109</sup>

3. Unter dem Stichwort „mangelnde Nachfragesouveränität“<sup>1110</sup> soll die dritte Argumentationslinie thematisiert werden. Zwei Thesen werden von ihren Verfechtern zur Begründung der mangelnden Nachfragesouveränität aufgestellt. Zum einen besagt die These vom Informationsmangel, daß die potentiellen Studenten bzw. ihre Eltern auf Grund mangelnder Informationen über die Bildungsangebote (zu hohe Kosten der Informationsbeschaffung und -verarbeitung) nicht in der Lage seien, eine rationale Entscheidung zu fällen.<sup>1111</sup> Zum anderen besagt die These der verzerrten Präferenzen, daß vor allem Nachfrager nach Hochschulbildung aus unteren sozialen Schichten ihrem zukünftigen (langfristigen) Einkommen ein zu geringes Nutzwengewicht beimessen würden und die künftigen Erträge von heutigen Bildungsmaßnahmen falsch prognostizierten.<sup>1112</sup> In der Folge würde bei finanzieller Beteiligung der Konsumenten der Lehre dieser Trend unterstützt, somit insgesamt eine suboptimal geringe Menge an Ausbildung und Bildung nachgefragt, sowie zudem das „schichtspezifische Desinteresse“<sup>1113</sup> unterer sozialer Schichten verstärkt. Beide Thesen sind weder für die staatliche Vollfinanzierung eine tragfeste Begründungen noch für die staatliche Organisation von Produktion und Verteilung.

---

<sup>1106</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 204.

<sup>1107</sup> Vgl. Görzinger (1994), S. 82.

<sup>1108</sup> Vgl. Siebke (1994) und Wigger/Weizsäcker (1998), S. 126f.

<sup>1109</sup> Genau so Färber (2000), S. 169.

<sup>1110</sup> Hödl/Zegelin (1999), S. 204.

<sup>1111</sup> Daß die hiermit verbundene These von der Unfähigkeit, Qualität, Leistung, Scheinqualität und falsch deklarierte Leistungen vor und während der Studienzeit zu identifizieren, zwar stimmt, aber kein Grund für ein Marktversagen ist, wird weiter unten diskutiert.

<sup>1112</sup> Vgl. van Lith (1985), S. 18 ff., 54ff.; Hödl/Zegelin (1999), S. 204.

<sup>1113</sup> van Lith (1985), S. 55.

Bei dem behaupteten Informationsmangel<sup>1114</sup> so soll festgestellt werden, handelt es sich weniger um eine natürlich gegebene Eigenschaft der Bildungsgüter und ihrer Märkte als vielmehr um das Ergebnis der aktuellen Organisation der Hochschullehre,<sup>1115</sup> in der weder die Anbieter einen entsprechenden Anreiz haben, besondere Angebote darzustellen, noch die Nachfrager einen Anreiz haben, sich in besonderer Weise um Informationen zu bemühen.<sup>1116</sup>

Kritisch ist überdies die These von den verzerrten Präferenzen zu beurteilen. Zunächst einmal ist bei dem Versuch, die Unterrepräsentation von Studenten aus unteren sozialen Schichten mit dem Argument der mangelnden Nachfragesouveränität und einem schichtspezifischen Desinteresse zu erklären und daraus zugleich eine Begründung für die staatliche Finanzierung abzuleiten, zu beachten, daß schon in der Gruppe derer die überhaupt eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können, eine deutliche Unterrepräsentation von Kindern unterer Einkommensklassen festgestellt werden muß.<sup>1117</sup> Insbesondere sei in diesem Zusammenhang auf die aktuellste Untersuchung von Köhler/Gapski/Lähnemann verwiesen.<sup>1118</sup> Dort wird unter Berufung auf Schnitzer dargestellt, daß von 100 Kindern hoher sozialer Schichten, 84 die gymnasiale Oberstufe und von diesen 84 dann 72 eine Hochschule besuchen. Bei unteren sozialen Schichten stellt sich die Situation dagegen wie folgt dar: Von 100 Kindern besuchen 33 die gymnasiale Oberstufe und 8 von diesen 33 anschließend eine Hochschule. Damit wird deutlich, daß ein beträchtlicher Teil der Selektion, die zu ungleichen Studienquoten in den sozialen Herkunftsschichten führt, bereits beim Übergang zur Sekundarstufe II erfolgt.<sup>1119</sup> Dieser Effekt ist sorgfältig zu beachten, unabhängig davon, ob die Selektionswirkung des aktuellen oder des wettbewerblichen Hochschulsystems bewertet werden soll. Die Frage, an welcher Schnittstelle bzw. an welchem Übergang zweier Ausbildungsabschnitte die ungleiche Bildungsbeteiligung der sozialen Gruppen entsteht und worin die Ursachen

---

<sup>1114</sup> Gemeint ist hier tatsächlich nur der Mangel, nicht aber die Unfähigkeit der Nachfrager, diese Informationen auf Richtigkeit auszuwerten.

<sup>1115</sup> Timmermann spricht mit Recht davon, daß der Staat durch seine Intervention den Grund für seine Intervention immer wieder neu reproduziert. Grundsätzlich und ausführlich dazu Timmermann (1985), S. 180.

<sup>1116</sup> Vgl. dazu Brinck (2000), van Lith (1985), S. 94; Hödl/Zegelin (1999), S. 205; Bodenhöfer (1985), S. 23.

<sup>1117</sup> Vgl. Centrum für Hochschulentwicklung (2002) und Frankfurter Institut (1993), S. 21.

<sup>1118</sup> Vgl. Köhler/Gapski/Lähnemann (2001), S. 270.

<sup>1119</sup> Vgl. Teichler (2002), S. 367. Zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung vgl. auch die Untersuchungen von Blossfeld/Shavit (1993); Friebe u. a. (1999); Allmendinger/Aisenbrey (2002) S. 47f., die im Kern alle zur selben o. g. Aussage kommen.

dafür auszumachen sind, ist entscheidend für die Zuordnung von Chancen und Risiken und die Bewertung von Organisationsprinzipien, wie das des ökonomischen Wettbewerbs.

Vor dem Hintergrund dieses Zusammenhangs kann sich eine Begründung für eine staatliche Voll- und Mehrheitsfinanzierung demnach mit Bezug auf das Argument der verzerrten Präferenzen nur dann ergeben, wenn gezeigt werden kann, daß die derzeit bestehende weitere Verschärfung der skizzierten Unterrepräsentation beim Übergang vom Gymnasium zum Studium<sup>1120</sup> tatsächlich wenigstens zum Teil auf verzerrte Präferenzen zurückzuführen ist und diese Verzerrung eben genau durch eine staatliche Vollfinanzierung des Angebots gelindert werden kann. Von beidem aber kann nicht ausgegangen werden.

Denn eher als von einem Desinteresse auf Grund von Fehleinschätzungen ist wohl gerade von bewußten Entscheidungen auf Grund von individuellen Informations- und Bewertungsvorgängen sowie Kosten-Nutzen-Kalkülen sowohl unter den aktuellen Bedingungen als auch unter den Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs auszugehen.<sup>1121</sup> Denn für beide Organisationsformen der Hochschulbildung kann davon ausgegangen werden, daß ausgehend von familienintern gewonnenen und an die Kinder weitergegebenen Informationen, Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Werten in Familien unterer sozialer Schichten, sowohl die aus diesen Informationen resultierenden komparativen Vorteile in bestimmten Berufsfeldern erkannt werden, als auch andererseits die eigenen komparativen Nachteile hinsichtlich höherer Bildungsgänge gegenüber denen gesehen werden, die für diese höheren Bildungsgänge und für eine hohe Rendite der eingesetzten Bildungsinvestition von Hause aus die besseren Voraussetzungen mitbringen.<sup>1122</sup>

Worin genau die komparativen Nachteile gegenüber denen bestehen und gesehen werden, die ‚von Hause aus die besseren Voraussetzungen mitbringen‘ ist hiermit nicht beantwortet worden. Ob diese im jeweils individuellen bzw. familieninternen Bereich der Sozialisation, Erziehung oder sonstiger Qualifikation ausgemacht werden, oder ob schlicht die Beobachtung/Erfahrung gemacht wurde, daß die Voraussetzungen anderer deshalb besser sind, weil ganz unabhängig von deren Intelligenz, Begabung und sonstiger Qualifikation, deren Chance eine hohe Rendite auf die notwendige Bildungsinvestition zu erzielen, etwa durch bevorzugte Verhaltens- und Artikulationsweisen, das Bestehen von Netzwerken oder ökonomischen Potentialen ungleich höher ist als die jeweils eigene, ist hier zunächst

---

<sup>1120</sup> Siehe zur weiteren Verschärfung der ungleichen Bildungsbeteiligung die Untersuchung von Köhler/Gapski/Lähmann (2001). Ebenso aber auch Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 47.

<sup>1121</sup> Vgl. van Lith (1985), S. 94.

<sup>1122</sup> Vgl. dazu ähnlich auch van Lith (1985), S. 54ff. und Bourdieu/Passeron (1971), S. 30ff.

nicht entschieden worden.<sup>1123</sup> Zentral ist einzig die Feststellung, daß bewußte und rationale Bewertungen der auch durch die bestehenden systemischen Verhältnisse bestimmten individuellen Chancen vorgenommen werden, darauf aufbauend eine rationale Entscheidung getroffen wird und eben nicht pauschal von verzerrten Präferenzen und Fehleinschätzungen auszugehen ist.

Abseits dieser Überlegungen kann die Ursache für die bestehende wie auch für eine im ökonomischen Wettbewerb möglicherweise fortbestehende Unterrepräsentation von Studenten aus unteren sozialen Schichten im Bereich der Finanzierung gesucht werden. So ist es beispielsweise nicht unwahrscheinlich, daß die derzeit unzureichenden Fördersätze und Förderquoten des BAföG gerade in unteren sozialen Schichten zu einer Entscheidung gegen ein Studium führen<sup>1124</sup> und etwa unzureichende Modelle der Gebührenfinanzierung im ökonomischen Wettbewerb eine ebensolche Reaktion hervorrufen.<sup>1125</sup> In beiden Fällen aber handelt es sich ganz eindeutig um eine aus einem Kosten-Nutzen-Kalkül entstandene rationale Entscheidung und gerade nicht um eine Entscheidung ausgehend von verzerrten Präferenzen. Ein empirischer Beweis für die These von den verzerrten Präferenzen ist denn auch bisher nicht erbracht worden.

Kann schon auf Grund der bisher vorgebrachten Argumente, die These von den verzerrten Präferenzen weder als tragfähige Begründung für die staatliche Organisation der Bildungsproduktion noch für die staatliche Voll- und Mehrheitsfinanzierung angesehen werden, sondern ergibt sich aus den zuletzt genannten Aspekten der Finanzierung allenfalls die Notwendigkeit einer bedürftigkeitsorientierten, personengebundenen Finanzierung der Lebenshaltungskosten und einer ebenso orientierten Überbrückungsfinanzierung für Studiengebühren, so spricht ein weiterer Aspekt gegen die bestehenden Finanzierungs- und Organisationsformen und damit gegen eine staatliche Produktion und Finanzierung: Selbst wenn tatsächlich verzerrte Präferenzen ausgemacht werden könnten, die ihre Ursache in der unabhängig vom sozialen Status erfolgenden Unterbewertung des Konsumnutzens der Bildung und des späteren Einkommens oder mangelnder Informationen finden, so ist darauf hinzuweisen, daß durch die bestehende staatliche Vollfinanzierung pauschal am Angebot angesetzt wird und der Versuch die wahren individuellen

---

<sup>1123</sup> Hinsichtlich dieser Fragen sei auf Bourdieu/Passeron verwiesen, die hier explizite Fähigkeiten und andere Aspekte untersucht und thematisiert haben, die komparative Vorteile der Studenten aus höheren Einkommens- und Bildungsschichten begründen. Siehe Bourdieu/Passeron (1971), S. 31ff.

<sup>1124</sup> Diesen Aspekt betonen insbesondere Köhler/Gapski/Lähnemann (2001), S. 271.

<sup>1125</sup> Bodenhöfer und Timmermann nennen denn auch jeweils mehrere Begründungen für ein rational begründetes Desinteresse. Bodenhöfer (1978), S. 138 und Timmermann (1985), S. 182.

Präferenzen der Nachfrager zu entzerren und offenzulegen, nicht unternommen wird. Statt dessen scheint man von der gewagten Vermutung auszugehen, daß ein gebührenfreies Angebot die Präferenzen quasi entzerrt.<sup>1126</sup> Tatsächlich aber führt die derzeitige ‚Nulltarifpolitik‘ vermutlich zu einer Verzerrung in genau die andere Richtung; nämlich ausgehend von der Gebührenfreiheit der Bildungsproduktion für die Studenten, zu einer Vernachlässigung der rationalen individuellen Kosten-Nutzen-Betrachtung. Dies wohl speziell bei Studienberechtigten aus bessergestellten sozialen Schichten.<sup>1127</sup>

4. Abseits aller volkswirtschaftlichen Argumente, die sich auf ein Marktversagen auf Grund von Güter- und Markteigenschaften beziehen (Punkte 1-3), wird die Gebührenfreiheit der Hochschullehre unter dem Stichwort Chancengleichheit aus dem Sozialstaatsgebot<sup>1128</sup> abgeleitet.<sup>1129</sup> Nach dieser Argumentation soll durch die Gebührenfreiheit der Hochschulbildung einerseits der Zugang unabhängig vom Familieneinkommen gesichert werden, andererseits verfolgt diese Politik das Ziel einer Angleichung der Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten und die Verringerung der sozialen Unterschiede und der Einkommensdifferenzen überhaupt.<sup>1130</sup> Die Verfolgung dieser Ziele, so die Vertreter der Argumentation, sei nur durch ein staatlich finanziertes und staatlich gelenktes/produzierendes Hochschulsystem möglich. Die genannten politischen Ziele sollen an dieser Stelle nicht in Frage gestellt werden. Gleichwohl besteht – auch in der Masse der Literatur – kein Zweifel darüber, daß der gegenwärtige Finanzierungsmodus diese Ziele nicht erreicht, sondern eher das Gegenteil bewirkt.<sup>1131</sup>

Zunächst einmal soll an dieser Stelle deutlich gemacht werden, unter welchen Bedingungen eine staatliche Finanzierung mit Blick auf das Ziel der Chancengleichheit notwendig erscheint.<sup>1132</sup> Dies zugleich in Abgrenzung zu den Bedingungen, die weiter oben im

---

<sup>1126</sup> Vgl. Timmermann (1985), S. 180.

<sup>1127</sup> Ähnlich Färber (2000), S. 171.

<sup>1128</sup> Artikel 20 Abs. 2 GG.

<sup>1129</sup> Vgl. Hödl/Zegelin (1999), S. 203.

<sup>1130</sup> Vgl. Bodenhöfer (1985), S. 20.

<sup>1131</sup> Vgl. Monopolkommission (2000), S. 73; Dohmen (1995), S. 247; Bodenhöfer (1985), S. 20; Görzinger (1998), S. 214; Neumann (2000); Hödl/Zegelin (1999), S. 203.

<sup>1132</sup> Auch wenn im folgenden im hiesigen Kontext der Frage nach der Notwendigkeit der staatlichen Finanzierung unter dem Stichwort Chancengleichheit ausschließlich Aspekte sozialer Ungerechtigkeiten/Ungleichheiten angesprochen werden, soll nicht verschwiegen werden, daß solche auch hinsichtlich der Dimensionen Ethnie und Geschlecht auffindbar sind. Insbesondere sollen zwei Entwicklungen kurz Erwähnung finden: Hat in den letzten Jahrzehnten eine erfreuliche Angleichung der Studienquoten von Frauen und Männern stattgefunden, so hält sich die negativ zu wertende Abschottung von Führungspositionen gegenüber Frauen auch in den Hochschulen hartnä-

Kontext der verzerrten Präferenzen formuliert wurden. Unter Punkt 3 wurde argumentiert, daß kein Marktversagen im Sinne verzerrter Präferenzen auszumachen ist, sondern vielmehr von rationalen Entscheidungen, die sich nicht zuletzt an den Rahmenbedingungen der aktuellen Organisation und Finanzierung ausrichten, ausgegangen werden muß und von daher eine staatliche Finanzierung zur Linderung dieser Verzerrung nicht abgeleitet werden kann. Damit ist zugleich gezeigt worden, daß die weitere Verschärfung der Unterrepräsentation unterer Einkommensschichten auf rationale Entscheidungen der potentiellen Studienanfänger zurückzuführen ist. Somit aber ist die Notwendigkeit einer staatlichen Finanzierung der Hochschulen nur dann mit dem Hinweis auf die Chancengleichheit zu legitimieren, wenn gezeigt werden kann, daß durch die staatliche Vollfinanzierung entstehenden Rahmenbedingungen und Determinanten die rationalen! Entscheidungen der potentiellen Studienanfänger derart verändern bzw. beeinflussen, daß eine Verschärfung der Unterrepräsentation unterer Einkommensschichten gegenüber der ohnehin in der Gruppe der Hochschulzugangsberechtigten bestehenden verhindert wird und damit ein Beitrag zur Chancengleichheit sowie Angleichung der Bildungsbeteiligung und Einkommensverteilung geleistet werden kann.

Genau das aber wird schon durch die Beobachtung der Wirkung der bestehenden Finanzierung widerlegt. Grundsätzlich ist es weder durch die Ausweitung der Bildungsbeteiligung noch durch die staatliche Finanzierung gelungen, an der historisch bestehenden Unterrepräsentation von Kindern unterer Einkommensklassen an der Gruppe der Abiturienten sowie der Verschärfung dieser Unterrepräsentation beim Übergang von der Schule in die Hochschule entscheidendes zu ändern.<sup>1133</sup> Vor dem Hintergrund des stabilen Zusammenhangs zwischen Ausbildung/Bildung und sozialem Aufstieg bzw. Status,<sup>1134</sup> erfolgt damit über die ungleiche Bildungsbeteiligung der Einkommensklassen zumindest

---

ckig. Letzteres ist nicht zuletzt an den unerfreulich geringen Promotions- und Habilitationsraten der Frauen abzulesen.

<sup>1133</sup> Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ist der Anteil der Arbeiterkinder an allen Studenten von 4% 1953 auf 16% 1997 (inkl. Fachhochschulen) gestiegen; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998), S. 102ff. Damit liegt zwar eine Vervierfachung vor, gleichwohl ändert dies nichts an der Feststellung einer beträchtlichen Unterrepräsentation. Ähnlich Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 47 sowie Wagner/Büchel/Frick/Krause (2001), S. 320. Zur Wirkungslosigkeit des Wegfalls von Studiengebühren auf die Bildungsbeteiligung, siehe auch zustimmend Etzold (2001b) und insbesondere Ehmman (2001).

<sup>1134</sup> Zum stabilen Zusammenhang zwischen Ausbildung/Bildung und sozialem Aufstieg sowie Arbeitsmarktchancen, siehe Timmermann (2002), S. 87ff. und Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 51.

partiell eine Reproduktion sozialer Unterschiede.<sup>1135</sup> Im einzelnen sind folgenden Feststellungen zu treffen:

Zum einen hat die Bildungsexpansion und die staatliche Alleinfinanzierung der Produktionskosten der Lehre das Ziel der Nivellierung der Einkommensunterschiede nicht zu leisten vermocht.<sup>1136</sup> Vielmehr hat die Analyse der empirischen Befunde der ökonomischen Bildungsforschung in westlichen Industrienationen ergeben, daß selbst wenn der Anteil der (höher) (Aus-)Gebildeten deutlich steigt, damit kein „signifikanter Einfluß auf die personelle Einkommensverteilung ausgemacht werden kann“<sup>1137</sup> also auch keine Verringerung der Einkommensdifferenzen der unterschiedlich qualifizierten Gruppen/Schichten zu erwarten ist.

Zum zweiten bewirkt die unveränderte Überrepräsentation von Studierenden aus Haushalten sozial besser gestellter Schichten und die Tatsache, daß die Nutznießer der Hochschulbildung, gleich welcher Herkunft, nach grundsätzlich gebührenfreiem Hochschulzugang nur einen Bruchteil der empfangenen Leistungen über spätere möglicherweise höhere Steuern und Abgaben zurückzahlen,<sup>1138</sup> eine „inter- und intragenerationale Umverteilung“<sup>1139</sup> von ‚unten nach oben‘, die den o. g. politischen Zielen entgegen läuft.<sup>1140</sup> Nur ungenaue Darstellungen behaupten unrichtigerweise, die Steuerprogressivität würde diesen Effekt ausgleichen.<sup>1141</sup> Letztlich kommt damit das, um einen eltern- und einkommensunabhängigen Hochschulzugang zu ermöglichen, aus Steuergeldern aller finanzierte Angebot vor allen denen zugute, die aus überdurchschnittlich einkommensstarken Haushalten kommen und bzw. oder (weiterhin) nicht zuletzt durch das Studium in solchen leben werden. Damit aber wird das Privileg des gebührenfreien Zugangs zu einem Privi-

---

<sup>1135</sup> Zustimmend Jobelius/Vössling (1999), S. 113.

<sup>1136</sup> Siehe dazu I.2.2.3.

<sup>1137</sup> Vgl. Timmermann (2002), S. 100f.

<sup>1138</sup> Die Monopolkommission (2000) und der Bund Freiheit der Wissenschaft (1995) berufen sich beide auf eine Untersuchung nach der nur 10 bis 20% der Produktionskosten der Bildung und Ausbildung von den Akademikern zurückgezahlt werden und damit bis zu 90% der Kosten von Nichtakademikern gezahlt werden. Ebenso Gröske (1994), S. 121 und zustimmend Färber (2000), S. 192.

<sup>1139</sup> Dohmen (1995), S. 247.

<sup>1140</sup> Vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 252. Sicher gibt es Nettoeffekte bei den Haushalten unterer sozialer Schichten, doch kommen eben aus diesen Haushalten weniger Studenten als es ihrem Anteil an allen einbezogenen Haushalten entspricht; vgl. Monopolkommission (2000), S. 73.

<sup>1141</sup> So etwa Jaklin (2000). Richtige Darstellung bei Bund Freiheit der Wissenschaft (1995), S. 3; analytisch Dohmen (1995), S. 247 und Gröske (1994), S. 123 u. 146.

leg aller Zugangsberechtigten, in erster Linie zu einem Privileg derer, die angesichts ihrer Herkunft schon besser gestellt sind, und grundsätzlich zu einem Privileg für jene, die nach dem Studium, bedingt durch dieses aber unabhängig von ihrer Herkunft besser gestellt sein werden. Der gebührenfreie Hochschulzugang hat damit nicht den Charakter einer sozialen Förderung und hätte ihn selbst dann nicht, wenn alle Studenten außer denen aus unteren Schichten zur Zahlung verpflichtet wären. Denn würden letztere Gruppe grundsätzlich, also auch von einer nachträglichen Gebührenzahlung befreit, würde ihnen das für ihren sozialen Aufstieg ursächliche Hochschulstudium auch und vor allem von den heutigen Steuerzahlern unterer sozialer Schichten finanziert.

Wenn aber die Gebührenfreiheit nicht zu einer beträchtlichen Angleichung der Bildungsbeteiligung geführt hat, sondern statt dessen sogar zusätzliche soziale Ungleichheiten durch den Finanzierungsmodus zur Folge hat, stellt sich die Frage, worin die bestehende Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung ihre Ursache findet. Einigkeit in der Bildungs- bzw. Begabungsforschung besteht darin, daß IQ-Unterschiede zwischen den sozialen Schichten derartige Unterschiede in der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Schichten wie die bestehenden, nicht erklären können.<sup>1142</sup> Nach allem, was hier sowohl unter dem Aspekt der mangelnden Nachfragesouveränität als auch unter dem Aspekt der Chancengleichheit zur Unterrepräsentation von Schülern und Studenten aus unteren Einkommensklassen an der Gruppe der Studenten gesagt wurde, findet diese ihre Ursachen zunächst einmal in beträchtlichem Maße in Entwicklungen in der Zeit vor dem Abitur, so daß eine beträchtliche Unterrepräsentation schon in der Gruppe der überhaupt Zugangsberechtigten zum Hochschulsystem vorliegt. Als ein Grund für die dann folgende Verschärfung der Unterrepräsentation im Hochschulbereich konnte weiter oben die unzureichende Sicherung des Lebensunterhalts während der Studienphase durch das Bafög identifiziert werden. Sowohl für den Anteil der Unterrepräsentation, der seinen Ursprung vor dem Abitur findet, als auch für die Verschärfung der Unterrepräsentation beim Übergang von der Schule zur Hochschule darf angenommen werden, daß die Ursachen darüber hinaus mindestens in zwei Faktoren zu finden sind:

a.) Einerseits ist davon auszugehen, daß in unteren sozialen Schichten familienintern gewonnene und an die Kinder weitergegebene Informationen, Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Werte als komparative Vorteile in bestimmten (nicht akademischen) Berufsfeldern erkannt werden und unabhängig von den objektiv vorhandenen Fähigkeiten bzw.

---

<sup>1142</sup> Vgl. Allmendinger /Aisenbrey (2002), S. 47. Allerdings weist Heckhausen der ungleichen „Intelligenzverteilung“ (verstanden als nicht durch Umfeldeinflüsse veränderte oder veränderbare Fähigkeitsunterschiede) einen Erklärungsgehalt für einen Teil der ungleichen Bildungsverteilung zu; vgl. Heckhausen (1975), S. 130.

Erfolgsaussichten für einen erfolgreichen Besuch, tendenziell zu einer Entscheidung gegen Gymnasium und Hochschule beitragen.<sup>1143</sup>

b.) Andererseits dürfte die Unterrepräsentation darauf zurückzuführen sein, daß das nur schwer meßbare, vor allem auch nicht monetäre, familiäre Engagement in die Bildung von Kindern, also das kulturelle und soziale familiäre Kapital mit steigendem Einkommen zunimmt und in unteren sozialen Schichten weniger als in oberen sozialen Schichten auf einen erfolgreichen Besuch des Gymnasiums und der Hochschule vorbereitet bzw. zu einer Entscheidung zuungunsten dieser beiden Einrichtungen führt.<sup>1144</sup> Dieser Faktor kommt verstärkt dann zum Tragen, wenn in den Institutionen und insbesondere die in ihr tätigen Lehrer und Professoren tatsächlich, wie von Bourdieu/Passeron behauptet, besonders solche Verhaltens- und Artikulationsweisen bewußt oder unbewußt bevorzugen, die Kinder aus bessergestellten Elternhäusern pflegen und bestimmte erlernte Fähigkeiten eher als natürliche Begabung denn als Folge sozialer Privilegien interpretieren sollten.<sup>1145</sup>

Beide Faktoren sind in der Lage, eine Erklärung dafür zu liefern, warum trotz gleicher formaler Bildungsteilnahme von Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten, die unterschiedlichen Bildungsabschnitte von Kindern unterer sozialer Schichten in der Tendenz weniger erfolgreich absolviert werden und (oder auch unabhängig davon) ausgehend von Faktor a die Entscheidung von Kindern und ihren Eltern unterer sozialer Schichten im Gegensatz zu besser gestellten Schichten, zunächst vermehrt gegen das Abitur und später gegen die Hochschulausbildung getroffen werden.<sup>1146</sup>

Inwieweit der Anteil der Unterrepräsentation, der auf individuelle Entscheidungen bis zum Abitur zurückzuführen ist, seine Ursachen neben den genannten Aspekten auch in finanziellen Gesichtspunkten findet, soll hier ebensowenig untersucht werden wie angesichts fehlender Untersuchungen zu der Frage, welche Einflußfaktoren über die genannten hinaus auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Hochschulzugang

---

<sup>1143</sup> Siehe oben Ausführungen zum Aspekt verzerrte Präferenzen wie auch Heckhausen (1975), S. 132.

<sup>1144</sup> Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 30ff. sowie Bourdieu (1983), S. 186.

<sup>1145</sup> Dieser letzte Aspekt wird insbesondere von der Reproduktionsforschung um Pierre Bourdieu hervorgehoben und als zentrales Moment der Chancungleichheit gewertet. So hätten Studenten unterer Klassen, um sprachlich den Mindestanforderungen von Schule und Universität genügen zu können, bereits eine Akkulturationsleistung zu vollbringen; vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 40ff.

<sup>1146</sup> Ich übernehme hier die Theorie Bourdieus vom sozialen und kulturellen Kapital. Danach ist Begabung und Fähigkeit auch und vor allem das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem familiärem Kapital. Und eben davon hängt neben der Investition und Teilhabe an formaler staatlicher Bildung der Erfolg bzw. Ertrag dieser Bildungsteilnahme ab. Bourdieu (1983), S. 186.

(bzw. Bildungszugang) wirken, darauf hingewiesen werden, daß nicht ausgeschlossen werden kann, daß neben den hier vermuteten und weiter oben dargestellten Einflußfaktoren, weitere Variablen das Verhältnis von sozialer Herkunft und Hochschulbesuch bestimmen und damit möglicherweise eine zusätzliche Erklärung für die bestehende Unterrepräsentation abgeben.<sup>1147</sup>

Von Interesse für die Frage nach der Notwendigkeit einer staatlichen Voll- oder Teilfinanzierung der Hochschullehre ist hier einzig, ob die Verschärfung der Unterrepräsentation beim Übergang auf die Hochschule ihren Ursprung in solchen Aspekten findet, die nicht nur gegen das Ziele der Chancengleichheit verstoßen, sondern eben derart sind, daß sie eine staatliche Finanzierung deshalb notwendig machen, weil diese den Verstoß aufheben, eine Verschärfung der Unterrepräsentation lindern und somit zur Chancengleichheit beitragen kann.

Die Notwendigkeit der staatlichen Finanzierung damit zu begründen, daß die Verschärfung der Umverteilung offensichtlich durch die o. g. Faktoren (familieninterne Gewinnung und Weitergabe von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie ungleiche Verteilung des kulturellen und sozialen familiären Kapitals) verursacht wird, kann nicht überzeugen. Zwar soll deren Wirkung keineswegs bestritten werden, im Gegenteil wurde oben auf eben diese hingewiesen, doch ist vor dem Hintergrund der offensichtlichen Wirkungslosigkeit der bestehenden staatlichen Finanzierung in Bezug auf die Verhinderung der Verschärfung der Unterrepräsentation davon auszugehen, daß diese Faktoren zumindest nicht durch eine staatliche Finanzierung der Hochschullehre ausgeschlossen werden können, weil es sich dabei um Faktoren handelt, die ihren Ursprung im Kernbereich des familiären Zusammenlebens und der damit verbundenen Sozialisation sowie einer „mehr oder minder großen Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien“<sup>1148</sup> finden. Dies gilt auch für die Zeit vor dem Übergang auf die Hochschule. Auch hier kann die weiter oben dargestellte vermutete Wirkung dieser Faktoren nicht durch die staatliche Finanzierung des Bildungswesens ausgeschlossen werden.

Denn wie Bontrup richtig feststellt, finden „erste Lernprozesse [...] nach der Geburt durch das Leben in bestimmten familiären Verhältnissen und einer gesellschaftlichen Umgebung (Sozialisation) statt. Hier wirkt Bildung indirekt durch die Ausbildung der Eltern

---

<sup>1147</sup> Insbesondere Allmendinger/Aisenbrey weisen darauf hin, daß über die o. g. Aspekte hinaus, die Frage nach den Ursachen der Unterrepräsentation von Kindern unterer sozialer Schichten von der Bildungsforschung bisher weitgehend unbeantwortet blieb; vgl. Allmendinger/Aisenbrey (2002), S. 48.

<sup>1148</sup> Bourdieu/Passeron (1971), S. 40.

und der näheren Umgebung der Kinder (u. a. Freunde). Aber auch Elternliebe und Zuneigung sowie die Übernahme einer Erziehungsverantwortung (vorschulische Pädagogik) prägen die späteren Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder.“<sup>1149</sup> Deshalb bestehen schon bei „Beginn der Schulpflicht große Unterschiede der Lernfähigkeit zwischen den Schülern [...], die ihre Ursache in vererbten Anlagen und in der frühen Sozialisation haben.“<sup>1150</sup> Und in eben diesen unterschiedlichen sozialen Umfeldern bewegen sich Schüler und Studenten auch während des Besuchs der staatlich finanzierten Bildungseinrichtungen, was wiederum die Wirkung der beiden oben skizzierten Faktoren (a. und b.) begründet.

Wenn Bourdieu/Passeron insbesondere unter Hinweis auf die Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen und Erfolgskriterien des Bildungswesens feststellen, daß die Mechanismen, die zur weitgehenden Eliminierung unterer sozialer Klassen im Bereich der höheren Bildung führen, auch dann gelten würden, wenn durch eine Stipendien- und Studienbeihilfepolitik für untere Einkommenschichten alle Gesellschaftsklassen formal gleichgestellt würden,<sup>1151</sup> dann muß neben einer Zustimmung nach den oben gewonnenen Erkenntnissen ergänzt werden, daß die Verfolgung des Ziels der Chancengleichheit nicht nur in der Form des für alle gebührenfreien Hochschulbesuchs sondern auch in der Form nicht zur Rückzahlung verpflichtender, also dauerhaft steuerfinanzierter Stipendien für untere soziale Schichten (und von solchen scheinen Bourdieu/Passeron auszugehen) über diese Wirkungslosigkeit hinaus so schizophrene Blüten wie die skizzierte Umverteilung von unten nach oben treibt. Damit wird die Bildungspolitik selbst zum Verursacher von Ungleichheiten, zu deren Verminderung sie angetreten ist.

Gestützt wird das hier ermittelte Ergebnis, nachdem die Gebührenfreiheit die wesentlichen, zur ungleichen Bildungsverteilung führenden Faktoren nicht ausschalten kann, auch durch einen Vergleich der Daten zur Bildungsbeteiligung an Hochschulen und der unterschiedlichen Finanzierungsformen der Hochschulen von verschiedenen westlichen Staaten. So kennt sowohl das Hochschulsystem der Vereinigten Staaten, von Kanada, Großbritannien und vielen weiteren westlichen Industrienationen Studiengebühren, ohne daß eine im Vergleich zur Bundesrepublik ungleichere Bildungsbeteiligung oder eine deutlichere Verschärfung der Unterrepräsentation unterer sozialer Schichten beim Übergang auf die Hochschulen dieser Länder beobachtet werden kann.<sup>1152</sup> Ganz im Gegenteil

---

<sup>1149</sup> Bontrup (2001), S. 23.

<sup>1150</sup> Edding (1988), S. 10. Zustimmend Heckhausen (1975), S. 116.

<sup>1151</sup> Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 45.

<sup>1152</sup> Vgl. dazu Jones (1993).

ist die Unterrepräsentation von Studenten aus unteren sozialen Herkunftsschichten in diesen Ländern trotz Studiengebühren zumeist geringer als in der Bundesrepublik.

Da also die zur Unterrepräsentation führenden zentralen Faktoren durch eine grundsätzliche staatliche Finanzierung der Hochschulen, aber auch durch eine staatliche Subventionierung der Studiengebührenkosten in unteren Einkommensklassen nicht ausgeschaltet werden können, solche Finanzierungsmodi aber im Gegenteil zu einer Umverteilung zu Lasten unterer Einkommensschichten führen, kann mit Blick auf den Grundsatz der Chancengleichheit die Notwendigkeit einer staatlichen Finanzierung nur für den Bereich der Sicherung des Lebensunterhalts für Studenten aus unteren Einkommensklassen festgestellt werden. Denn der mangelhaften bestehenden staatlichen Unterstützung in diesem Bereich wurde oben ein Beitrag zur Verschärfung der Unterrepräsentation im Hochschulbereich zugeschrieben. Zudem ist aus dem Grundsatz des eltern- und herkunftsabhängigen Hochschulzugangs zunächst einmal nur die Notwendigkeit einer Bereithaltung einer staatlichen Überbrückungsfinanzierung abzuleiten. Zwar kann eine Finanzierung über die Nutznießer, bei staatlicher Überbrückungsfinanzierung, die Ursachen a. und b. der Unterrepräsentation auch nicht verhindern, aber zumindest schafft sie keine zusätzlichen Ungleichheiten und kommt damit dem Ziel der Chancengleichheit näher als der bestehende Finanzierungsmodus. Inwieweit die staatliche Überbrückungsfinanzierung spezifisch auszugestalten ist, um ungewollte Entwicklungen zu verhindern, soll weiter unten besprochen werden.

Stellt man die Frage, ob es möglich und wünschenswert ist, die beschriebenen Ungleichheiten und die daraus resultierenden und während des gesamten formalen Bildungsprozesses wirkenden Faktoren a. und b. über andere, nicht-finanzielle Dimensionen der Bildungspolitik oder ganz andere Politikfelder als die Bildungspolitik also die Arbeitsmarkt-, Sozial- und Verteilungspolitik auszugleichen, eröffnet man damit m.E. ein weites Feld, dessen Analysen und Entscheidungen anderen Arbeiten vorbehalten bleiben.<sup>1153</sup> Es soll hier nur festgehalten werden, daß in der internationalen Bildungsforschung weitgehende Einigkeit darüber besteht, daß Maßnahmen, die eine Kompensation der o. g. Faktoren zum Ziel haben, um damit jedem Schüler und Studenten unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Chance auf die Erbringung von schulischer Leistung und

---

<sup>1153</sup> Anstöße hierzu gewinnt man bei Bourdieu. Er zeigt den Zusammenhang zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital. So sei etwa eine der wichtigsten Dimensionen des kulturellen Kapitals und seiner Investition die Zeit der Mutter für die Erziehung der Kinder. Die Verfügbarkeit dieser Zeit hängt aber insbesondere von den ökonomischen Kapazitäten der Familie ab; vgl. Bourdieu (1983), 187. Timmermann liefert eine Aufstellung möglicher Ansatzpunkte in den verschiedenen Politikfeldern. Timmermann (2001), S. 352.

gleiche Bewertung zu eröffnen, vor allem dann, oder radikaler formuliert, nur dann Erfolg haben, wenn diese Maßnahmen relativ früh, also in und vor der Sekundarstufe I, ansetzen und nicht nur im Bildungssystem direkt anzusetzen ist, sondern auch auf den o. g. Politikfeldern.<sup>1154</sup>

Angesichts der hier vorgebrachten Aspekte kann das Argument der Chancengleichheit keine staatliche Voll- oder Mehrheitsfinanzierung und erst recht keine staatliche Produktion der Hochschullehre rechtfertigen.<sup>1155</sup> Werden die Ergebnisse der überprüften Argumentationen als Antwort auf die beiden eingangs gestellten Fragen zusammengefaßt, so lautet diese folgendermaßen: Die Notwendigkeit einer staatlichen Voll- oder Mehrheitsfinanzierung der Hochschullehre läßt sich weder aus ökonomischen Aspekten des Marktversagens, noch aus den gesellschaftlichen Zielen der Chancengleichheit ableiten. Gleiches gilt für die Begründung der staatlichen Produktion, Organisation und Verteilung. Vielmehr kann unter Rückgriff auf die Erkenntnisse aus dem ersten Kapitel und mit Timmermann von einem distributiven und allokativen Staatsversagen! des derzeitigen Finanzierungssystems gesprochen werden.<sup>1156</sup> Damit stehen einer Ökonomisierung des Wettbewerbs, initiiert vor allem über die Bedingungen Selbstauswahl und Studiengebühren, zumindest keine grundsätzlichen Bedenken entgegen, die eine solche als von vornherein untauglichen Steuerungsmechanismus ausschließen würden.

Allerdings ergeben sich aus der Analyse der vier Argumentationslinien folgende Rahmenbedingungen für die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre: 1. Auf Grund der Tatsache, daß weniger im ökonomischen Sinne als vielmehr im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext externe Effekte auszumachen sind, ist auch für den Fall ökonomischen Wettbewerbs eine staatliche Mitfinanzierung weiterhin vorzusehen. 2. Vor dem Hintergrund der aktuell eklatanten Unterfinanzierung der Lehre ist der staatliche Beitrag für den Fall der Wettbewerbsökonomisierung nicht zurückzufahren und keinesfalls ein 1:1-Wechsel von staatlicher und privater Finanzierung vorzunehmen.<sup>1157</sup> 3. Der Hauptteil der direkten Kosten der hochschulischen Erstausbildung ist jedoch aus zwei Gründen von den Nutznießern real<sup>1158</sup> selbst zu tragen: Zum einen, weil der Großteil der Erträge in

---

<sup>1154</sup> So etwa Heckhausen (1975), S. 119 und ähnlich Steinkamp (1974), S. 178.

<sup>1155</sup> Vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 248.

<sup>1156</sup> Vgl. Timmermann (1985), S. 202.

<sup>1157</sup> Die Notwendigkeit der staatlichen Grundfinanzierung betont auch der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2002), S. 254.

<sup>1158</sup> ‚Real‘ meint an dieser Stelle, daß der Finanzierungsanteil grundsätzlich auch von den Nutznießern sofort oder später zu tragen und zu entrichten ist und diesen nicht durch den Staat zur Verfügung gestellt wird.

Form von höheren Gehältern von ihnen selbst realisiert wird, und zum anderen, weil dadurch eine regressive Verteilungswirkung der Hochschulfinanzierung verhindert und damit ein Beitrag zur Chancengleichheit geleistet wird.<sup>1159</sup> 4. Da auch bei wettbewerblicher Organisation der Finanzierung der Hochschullehre das Ziel der eltern- und herkunftsunabhängigen Studienmöglichkeit gilt, der private Kreditmarkt zur Finanzierung des Studiums aber wenigstens partiell versagt, hat der Staat eine bedürftigkeitsorientierte, personengebundene (Überbrückungs-)Finanzierung<sup>1160</sup> der Lebenshaltungskosten und einer ebenso orientierten Überbrückungsfinanzierung für Studiengebühren zu gewährleisten.<sup>1161</sup>

Vor dem Hintergrund dieses Rahmens und den weiter oben diskutierten notwendigen Voraussetzungen zur Entfaltung eines ökonomischen Wettbewerbs ist nur das Modell realer Studiengebühren bei staatlicher Beteiligung an den Kosten der Hochschullehre für die Untersuchung relevant. Das Modell reiner Bildungsgutscheine<sup>1162</sup> ist mit dem Charakter des ökonomischen Wettbewerbs im Sinne dieser Arbeit und den identifizierten Rahmenbedingungen nicht vereinbar.<sup>1163</sup> Widersprüche ergeben sich in folgenden Punkten:<sup>1164</sup>

1. Wie auch immer die vom Staat auszugebenden Bildungsgutscheine dotiert werden, ob unterschieden nach Bundesländern, nach Hochschulen, nach Fakultäten oder Fächern, letztlich lassen sie doch den Hochschulen nicht die Möglichkeit, ihre Gebühren frei festzusetzen. Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen wird dadurch eingeschränkt, ohne daß es dafür eine ökonomische Begründung gäbe. Die Behauptung, Bildungsgut-

---

<sup>1159</sup> Siehe den Punkt Chancengleichheit.

<sup>1160</sup> Weiter unten wird diskutiert, welche Aspekte dafür sprechen, die Lebenshaltungskosten tatsächlich im Bedarfsfall ohne Rückzahlungspflicht staatlich zu finanzieren, die Gebührenkosten jedoch nicht.

<sup>1161</sup> Ob dazu ein Modell wirklicher Kredite mit absoluter individueller Rückzahlungsverpflichtung gewählt wird oder eine Akademikersteuer, die nur die mit der Rückzahlung der Kosten belegt, die auch einen entsprechenden Nutzen generieren, soll an dieser Stelle zunächst offen gelassen werden. Beide Fälle sind grundsätzlich mit der oben aufgestellten Forderung nach einer realen Finanzierungsbeteiligung der Nutznießer! an den Produktionskosten der Ausbildung und Bildung vereinbar.

<sup>1162</sup> ‚Rein‘ deshalb, weil es auch Mischsysteme gibt, die wie weiter unten zu zeigen sein wird, dem ökonomischen Wettbewerb nicht widersprechen.

<sup>1163</sup> Auch Woll, der ähnliche Rahmenbedingungen konstruiert, schließt das Modell reiner Bildungsgutscheine aus. Woll (2000), S. 58ff.

<sup>1164</sup> Eine ähnliche Argumentation wie die nachfolgend darzustellende findet sich auch in Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 253.

scheine, deren Wert vom Staat festgelegt würde, entfalten die selben allokativen Wirkungen wie Studiengebühren, ist grundsätzlich nicht haltbar. Nicht nur die weiter unten zu thematisierende Tatsache, daß die Kosten der Ausbildung bei den Nachfragern nicht ins Kalkül mit einbezogen werden, läßt diese Behauptung brüchig werden. Die Allokations- und Anpassungsfunktion geht davon aus, daß die Anbieter sich mit ihrem Preis an Angebot und Nachfrage orientieren und demgemäß intern Prioritäten beim Mitteleinsatz (bei der Allokation der Mittel) treffen. Wenn aber schon die Nachfrage durch die mangelnde Kostentransparenz verzerrt und den Hochschulen nicht gestattet ist, individuell Gebühren gemäß ihren Fähigkeiten festzusetzen, kann von einer optimalen Anpassung im Sinne ‚realer‘ Studiengebühren keine Rede sein.<sup>1165</sup>

2. Stellt der Staat individuell nach den Gebührenforderungen der Wahlhochschule des jeweiligen Studenten den Gutschein aus, ist zwar dieses Problem gelöst, nicht ersichtlich ist aber, wie dann Regelungen gefunden werden sollen, welche die Hochschulen von einer willkürlichen Bestimmung zur Einnahmeneintreibung abhalten.<sup>1166</sup> Außerdem würde bei dieser Variante die Allokations- und Kontrollfunktion angebotsseitig erheblich geschwächt.

3. Auf der Seite der Nachfrager (Studenten) widersprechen Bildungsgutscheine dem ökonomischen Wettbewerb insofern, als die Kosten bei der Entscheidungsfindung keine wirkliche Rolle spielen,<sup>1167</sup> da sie vom Nachfrager nicht zu tragen sind und die Preise (Gebühren) damit ihre Signal- und Lenkungsfunktion verlieren.<sup>1168</sup> Die Allokations- und Anpassungsfunktion ist damit auch nachfrageseitig außer Kraft gesetzt.<sup>1169</sup>

4. Bildungsgutscheine, die vom Staat ausgegeben und finanziert werden, haben die gleiche regressive Finanzierungswirkung wie der derzeitige Finanzierungsmodus und stehen damit in gleicher Weise dem Ziel der Chancengleichheit entgegen.<sup>1170</sup>

Auf Grund dieser Widersprüche ist das Finanzierungsmodell der Bildungsgutscheine weiterhin nicht mehr Gegenstand der Untersuchung. Vielmehr ist ein ökonomischer Wettbewerb in einem partiellen Marktmodell mit staatlicher Beteiligung Objekt der Analyse. Die Literatur unterscheidet gemeinhin zwischen Studiengebühren, die einen Kostendeckungscharakter haben, und solchen, die weniger der Kostendeckung als viel-

---

<sup>1165</sup> Anders dazu Dohmen (1995), S. 250.

<sup>1166</sup> Einer Antwort auf diese Frage entzieht sich auch Dohmen, der grundsätzlich die Bildungsgutscheine anderen Finanzierungsformen vorzieht; vgl. Dohmen (1995), S. 251.

<sup>1167</sup> Vgl. Neumann (2000), S. 15.

<sup>1168</sup> Vgl. Siebke (1994), S. 15.

<sup>1169</sup> In dieselbe Richtung auch Bund Freiheit der Wissenschaft (1995), S. 4.

<sup>1170</sup> Ähnlich Frankfurter Institut (1993), S. 20.

mehr durch moderate Beträge, die nur wenig zur Gesamtfinanzierung beitragen, das Studienverhalten lenken sollen.<sup>1171</sup> Keiner der beiden Fälle trifft auf die hier skizzierten Bedingungen zu. Die Gebühren decken zwar nicht den vollen (kostendeckenden) Finanzierungsbedarf der Hochschulen, allerdings liegen sie oberhalb reiner Lenkungsgebühren. Zudem erübrigt sich die in der Literatur geführte Diskussion über die Frage, wie die Studiengebühren zu staffeln sind, ob nach Bundesländern, Hochschulen, Fächern oder anderen Kriterien.<sup>1172</sup> Eine solche staatliche Vorgabenpolitik widerspräche den genannten Wettbewerbsvoraussetzungen. Vielmehr ergibt sich im ökonomischen Wettbewerbssystem die Höhe der jeweiligen Studiengebühren aus den verursachten Kosten zur Bereitstellung der von den Nachfragern in Anspruch genommenen Leistungen der Hochschulen durch die Nachfrager sowie aus dem Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage.

Entgegen vorschneller Behauptungen, die in einer Ökonomisierung des Wettbewerbs einen staatsfreien Raum erkennen mögen,<sup>1173</sup> wurde hier gezeigt, daß die notwendigen Bedingungen für eine Ökonomisierung des Wettbewerbs durchaus mit den auf Grund von gesellschaftlichen Zielen und Aspekten des Marktversagens ebenso notwendigen staatlichen Aktivitäten im Bereich der Hochschullehre in Verbindung zu bringen sind. Freilich gilt dies, ohne bislang etwas über die Leistungspotentiale der Wettbewerbsökonomisierung für die Hochschullehre ausgesagt zu haben. Offen gelassen wurde bisher auch die genaue Ausgestaltung der staatlichen Aktivitäten. Insbesondere die Fragen in welcher Form der Staat die Hochschullehre mit finanziert (ob durch Überweisungen direkt an die Hochschulen oder über die Studenten), und jene, wie der Staat die Kapitalversorgung und Kapitalrückzahlung der Studenten organisiert (ob über konkrete Darlehen und Rückzahlung der real in Anspruch genommenen Beträge oder über eine einkommensabhängige Rückzahlung), wurden bislang nicht thematisiert. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird sich zeigen, daß den politischen Entscheidungen in diesen Fragen besondere Relevanz hinsichtlich der Chancen und Risiken der Ökonomisierung des Wettbewerbs zukommt.

Im folgenden werden in jeweils einem Unterabschnitt die Chancen und Risiken der Ökonomisierung des Wettbewerbs um Studenten bzw. der Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre analysiert. Diese Analyse bedient sich dabei mehrerer Bausteine dieser Arbeit. So wurden die Voraussetzungen für die Wettbewerbsökonomisierung

---

<sup>1171</sup> Vgl. Daxner (1996a), S. 220; Dohmen (1995), S. 248.

<sup>1172</sup> Vgl. Bonde (2000b); Bund Freiheit der Wissenschaft (1995); Frankfurter Institut (1993), S. 18f.

<sup>1173</sup> Häufig wird versucht, dieses Bild unter Verweis auf die Vereinigten Staaten zu verbreiten. Dabei wird übersehen, daß auch dort staatliche Gelder zur Finanzierung der Lehre an die staatlichen Hochschulen überwiesen werden; vgl. Riese (1989), S. 20; Monopolkommission (2000), S. 74.

dargestellt und sollen hier als gegeben angenommen werden. In diesem Unterabschnitt wurde der Rahmen abgesteckt, den die Ökonomisierung des Wettbewerbs zu beachten hat. Schließlich verläuft die Bewertung der Chancen und Risiken vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel definierten Hochschulaufgaben in der Lehre und vor dem Hintergrund der identifizierten Mißstände im aktuellen Hochschulsystem.

## **II.5.2. Chancen**

‚Der Wettbewerb in der Lehre setzt Anreize zur Leistung bei Anbietern und Nachfragern, er zwingt zu Sparsamkeit und führt letztlich zu Effizienz.‘

So oder so ähnlich lauten die einschlägigen Antworten auf die Frage nach den Chancen des Wettbewerbs in der Hochschullehre und dürften in so allgemeiner Form kaum Widerspruch finden.<sup>1174</sup> Auch die Analyse der Chancen wird sich diesen rein ökonomischen Aspekten zuwenden. Aber wie schon in Abschnitt II.2. dargestellt, funktionieren Wettbewerb und Markt nach eigenen Gesetzen und einer eigenen Dynamik. Entscheidender für die Chancenanalyse ist denn auch die Frage, ob mit dieser technisch-ökonomisch verstandenen Effizienz gleichzeitig die definierten Aufgaben der Hochschulen in der Lehre effektiv erreicht werden können? Oder präziser für die Begriffe Anreiz, Sparsamkeit und Effizienz formuliert: Sind es die wünschenswerten (im Sinne der normativ gesetzten Aufgaben) Leistungen, zu denen angereizt wird? Wird an der ‚richtigen‘ Stelle gespart. Und schließlich: Ist Effizienz vor allem in Bezug auf die gesetzten Aufgaben zu konstatieren? Erst wenn diese Fragen positiv zu beantworten sind, kann im Sinne dieser Arbeit von Chancen gesprochen werden. Zu all dem stellt sich die Frage nach der sozial gerechten Verteilung der Finanzierungslasten der Hochschullehre im ökonomischen Wettbewerb.

### **II.5.2.1. Distributionswirkung der veränderten Hochschulfinanzierung**

Nach dem, was im ersten Abschnitt dieses Kapitels über die Verteilungswirkung der aktuellen Hochschulfinanzierung festgehalten wurde, liegen die distributiven Chancen, die von einer Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre ausgehen, auf der Hand. Indem die Nutznießer der Hochschullehre zumindest deutlich an den Kosten ihrer Ausbildung beteiligt werden, wird die inter- und intragenerationale Umverteilung von unten

---

<sup>1174</sup> Vgl. beispielhaft zu einer solchen Darstellung Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 6.

nach oben verhindert oder zumindest deutlich abgeschwächt.<sup>1175</sup> Darüber hinaus gewährleistet eine Mitfinanzierung der angehenden Akademiker eine Finanzierung, die den Nutzenrelationen eher entspricht.<sup>1176</sup> Voraussetzung dafür ist, daß die, die den privaten Nutzen der Hochschulausbildung verbuchen, real während des Studiums oder danach einen Teil der Kosten zahlen bzw. zurückzahlen.

Daß diese Chancen nur unter Mithilfe des Staates als Kreditgeber oder Bürge auf dem privaten Kreditmarkt möglich sind, wurde bereits erwähnt. Von der Ausgestaltung seiner Rolle hängt daher in beträchtlichem Maße ab, ob die Chancen in dieser Hinsicht eher kleineres oder größeres Potential aufweisen. Staatliche oder hochschulinterne Finanzierungsmodelle, welche die Zahlungs- bzw. Rückzahlungslast an das Einkommen der Eltern der Studierenden binden und die in Anspruch genommenen, aber auf Grund des niedrigen Elterneinkommens nicht zu zahlenden bzw. zurückzuzahlenden Beträge durch das allgemeine Steueraufkommen abdecken, entwickeln in distributiver Hinsicht weniger positive Wirkungen als solche Modelle, die eine Rückzahlung in Abhängigkeit vom realisierten Einkommen der Absolventen vorsehen.<sup>1177</sup> Denn im ersten Fall würden die Bezieher unterer Einkommen der Elterngeneration der Studierenden als auch der Studentengeneration nicht nur den durch externe Effekte begründeten staatlichen Anteil mitfinanzieren,<sup>1178</sup> sondern auch den Nutznießern der Hochschullehre bei der Bewältigung ihres Anteils behilflich sein. Im zweiten und hinsichtlich der distributiven Chancen zu bevorzugenden Fall würde der studentische Finanzierungsbeitrag tatsächlich nur von denen gezahlt, die einen privaten Nutzen aus der Hochschulausbildung ziehen konnten und vor allem von denen, die gemäß ihres realisierten Einkommens den größten privaten Nutzen verzeichnen konnten. Daß von der finanziellen Beteiligung der Studenten als Wesensmerkmal des ökonomischen Wettbewerbs auch Risiken ausgehen, deren Wirkung ähnlich wie bei den Chancen von der Ausgestaltung der staatlichen Rolle abhängt, soll dann im nächsten Abschnitt erläutert werden.

---

<sup>1175</sup> So z. B. Timmermann (1994); Gröske (1994); Bellmann/Rheinberg/Tessaring (1994); Glotz (1996); Timmermann (1985); Görzinger, (1998), S. 214; Daxner (1996a); Bund Freiheit der Wissenschaft (1995); Krämer (1999), S. 401f.; Oppermann (1999), S. 584; Frankfurter Institut (1993), S. 7+8.

<sup>1176</sup> Diese Aussage findet ihre Begründung in der o. g. Feststellung, daß der private ökonomische Nutzen im Vergleich zum gesellschaftlichen deutlich höher einzustufen ist.

<sup>1177</sup> So etwa Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 255f.

<sup>1178</sup> Was auf Grund ihrer Teilhabe an den externen Effekten auch gerechtfertigt sein dürfte.

### II.5.2.2. Ein Qualitäts- und Leistungswettbewerb mit positiven Folgen

Kristallisationspunkt aller weiteren Überlegungen sowohl zur Chancen- als auch zur Risikolenanalyse ist die Frage, was das knappe Gut des Wettbewerbs in der Lehre abgibt. Anders gefragt: Was ist der Gegenstand oder der Wert, um den konkurriert wird und an dem sich letztlich gut oder schlecht, erfolgreich oder erfolglos im ökonomischen Wettbewerb bemißt? Es soll behauptet werden, daß es sich in vielfacher Hinsicht um den Wert ‚Qualität‘ handelt, der als knappes Gut des Wettbewerbs in der Lehre zu betrachten ist. Nicht Studenten an sich, sondern besonders qualifizierte Studenten sind das knappe Gut, um das Hochschulen konkurrieren. Nicht um Hochschulen und Studienplätze allgemein wird unter den Studenten gerungen, sondern um Studienplätze an den hochwertigsten Hochschulen mit dem besten Ruf. Nicht um einen Arbeitsplatz an sich zu erhalten, begeben sich die Studenten in den Wettkampf um die besten Studienplätze an den besten Hochschulen, sondern um einen qualitativ hochwertigen, spannenden und nicht zuletzt überdurchschnittlich bezahlten Arbeitsplatz zu bekommen. Und nicht um Absolventen an sich bricht ein Wettbewerb unter den Arbeitgebern aus, sondern um die besten eines Faches.<sup>1179</sup>

Welche Begründungen lassen sich für diese These geben? Zur Beantwortung der Frage soll die skizzierte Kette von Thesen rückwärts gedacht werden: Daß es für die verschiedenen Arbeitgeber rational ist, die jeweils besten Kräfte einzustellen, die sie zu den Konditionen gewinnen können, welche sie bereit und in der Lage sind, zu bieten, ist der Ausgangspunkt der Überlegung und bedarf ob seiner Einsichtigkeit keiner weiteren Begründung. Daß sich die Studenten in Kenntnis dieses Verhaltens um die Hochschulen bemühen werden, die in Arbeitgeberkreisen als die Ausbildungsstätten qualitativ hochwertiger Absolventen gelten, ist dann auch einsichtig.<sup>1180</sup> Dann werden die Hochschulen bemüht sein, nur die besten Studenten aufzunehmen, denn andernfalls geraten sie in die Gefahr, ihrem Ruf als exzellente Ausbildungsstätte nicht gerecht und von Studenten allein deshalb gemieden zu werden, weil diese um die Rufschädigung in Arbeitgeberkreisen wissen. Die Studiengebühren sind in diesem Zusammenhang Knappheitsindikator für Qualität und Basis für das Angebot und die Gewährleistung hochwertiger Lehre gleichzeitig. Sie werden, dieser Begründung folgend, als Knappheitsindikator dort hoch sein, wo die Qualität hoch ist, denn nur dort werden die Studenten in Anbetracht der erhöhten

---

<sup>1179</sup> Selbstverständlich muß hier angemerkt werden, daß sich der Wettbewerb nicht nur um die Qualität der besten 10% von Studenten, Hochschulen und Arbeitgebern entwickelt. Auch auf unteren Qualitätsebenen besteht der Anreiz, das jeweils Beste und Mögliche zu erreichen.

<sup>1180</sup> Skeptisch dazu Morkel (2000a), S. 97.

Wahrscheinlichkeit, eine hochrangige Position im Arbeitsleben zu erreichen, bereit sein, diese auch zu bezahlen. Gleichzeitig sind höhere Studiengebühren an diesen Standorten nicht Selbstzweck, um den Gewinn der Hochschule zu erhöhen,<sup>1181</sup> sondern sie legen dort durch die durch sie finanzierbare hochwertige Ausstattung und exzellente Wissenschaftler (die gut bezahlt werden wollen) die Grundlage für hochwertige Lehre. Ausgehend von diesem Kristallisationspunkt kann das zu erwartende Verhalten von Hochschulen und Studenten näher untersucht werden, um daraus die Chancen der Wettbewerbsökonomisierung abzuleiten.

Die Hochschulen, so steht zu vermuten, werden sich anders als bei den heutigen Verhältnissen, unter denen sie Studenten aufnehmen müssen oder ohne Mitsprache zugeteilt bekommen, um diese bemühen. Grundsätzlich werden sie sich bemühen, weil sie auf die Einnahmen aus den Studiengebühren angewiesen sind, und eine Auswahl der besten Bewerber werden sie treffen, weil sie durch Abgabe guter Absolventen ihren Ruf und damit die Nachfrage nach Studienplätzen und damit wiederum die Studiengebühren erhöhen können. Die häufig thematisierte Anpassung an die Nachfrage ist vor allem in dreierlei Hinsicht zu verstehen: Zum einen ist es für die Hochschulen angezeigt, sich an den Bedarf der Abnehmer (Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) von Absolventen anzupassen, um bessere, also adäquater ausgebildete Absolventen liefern zu können als andere Standorte. Zweitens ist es rational für die Hochschulen, sich an die Präferenzen der Bewerber anzupassen, um von den qualifizierten Studenten möglichst viele für die eigene Hochschule zu gewinnen. Zum dritten dürfte es im Eigeninteresse der Hochschulen liegen, sich um die Studienprobleme der angenommenen Studenten zu kümmern, um diese zu einem erfolgreichen Studienabschluß zu führen und um die für den Ruf wenig rühmlichen hohen Abbrecherquoten zu vermeiden.<sup>1182</sup> All diese Mühen, Bedarfe und Präferenzen zu identifizieren, Angebote zu konzipieren und Probleme zu lösen, können nur dann durch Nachfrage belohnt werden, wenn die Hochschulen ihre Leistungen und spezifischen Angebote offenlegen. Eigenwerbung liegt also nach der Rationalität des Wettbewerbs im Eigeninteresse der Hochschulen.

Wie ein offensives Marketing liegt auch der sparsame Mitteleinsatz im originären Interesse der Hochschule. Denn nur wenn es ihr gelingt, mit den gleichen Mitteln wie die direkte Konkurrenz, ähnliche oder bessere Lehrbedingungen (durch Ausstattung, gute

---

<sup>1181</sup> Solange es sich um öffentlich rechtliche Organisationsformen handelt, sind Gewinne grundsätzlich nicht von Relevanz. Und auch für die privatrechtlichen Organisationsformen wie Stiftungen gilt dieser Grundsatz.

<sup>1182</sup> Zu den positiven Eigeninteressen der Hochschulen am Studienerfolg ihrer Studenten, siehe van Lith (1998a), S. 168f.

Lehrkräfte und Zusatzleistungen) zu schaffen, kann sie langfristig mit Nachfrage nach ihren Angeboten rechnen. Dazu gehört insbesondere, daß die Mittel dort eingesetzt werden, wo Bedarfe oder größere Leistungspotentiale bestehen. Zusammenfassend für die Hochschulen läßt sich demnach prognostizieren, daß die Suche nach Bedürfnissen und Präferenzen, die Konzeption von speziellen Angeboten und deren offensive Kommunikation sowie eine optimale Allokation der verfügbaren Mittel im Interesse der Hochschulen liegen.

Auf der Seite der Studenten als Nachfrager dürften sich ähnliche Eigeninteressen ergeben. In Anbetracht der Tatsache, daß es sich durch die zu zahlenden Studiengebühren und die Kosten des Lebensunterhalts um eine nicht unbeträchtliche Investitionssumme für das Hochschulstudium handelt, es auch unabhängig davon nicht abwegig erscheint, davon auszugehen, daß jeder Studienanfänger die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg schaffen möchte, werden sich die angehenden Studenten zumindest der Tendenz nach sehr intensiv darum bemühen, das für sie geeigneteste und bestmögliche Angebot zu finden. Die von den Hochschulen aus Eigeninteresse kommunizierten Selbstdarstellungen werden demnach von den Studienanfängern und Studenten kritisch geprüft. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, daß die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Angeboten und Anforderungen auch dazu führen wird, eigene Qualifikationsdefizite schon vorab auszugleichen oder die Wahl entsprechender Kurse in der Sekundarstufe II an den als für das spätere Studium relevant erkannten Anforderungen auszurichten.<sup>1183</sup> Daß während des Studiums, vor dem Hintergrund der Kostspieligkeit der Investition, Wert auf einen zügigen Abschluß und die Realisierung größtmöglicher Mitnahmeeffekte gelegt wird, sei hier auch, aber nicht als Schwerpunkt erwähnt.<sup>1184</sup> Für das zu erwartende Verhalten der Studenten läßt sich also festhalten, daß es in ihrem eigenen Interesse liegt, sich intensiv über die Angebotsalternativen zu informieren, Qualifikationen an die Anforderungen angestrebter Angebote anzupassen und zielorientiert zu studieren.

Nachdem nun die Verhaltensrationalitäten für Anbieter und Nachfrager aufgezeigt wurden, stellt sich die Frage, was daraus an positiven Leistungspotentialen des ökonomischen Wettbewerbs ermittelt werden kann. Diese Frage soll zunächst an folgenden Stichworten erörtert werden: Anpassung von Angebot und Nachfrage, Faktorallokation, Leistungserweiterung und Qualität.

---

<sup>1183</sup> Vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 15.

<sup>1184</sup> Im weiteren Verlauf wird deutlich, daß die so häufig beschworene Studienzeitverkürzung durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs nur wenig durch den Kostendruck erzeugt wird.

1. Anpassung von Angebot und Nachfrage: Im ersten Kapitel der Arbeit wurde die mangelnde Abstimmung von Angebot und Nachfrage in mehrfacher Hinsicht zum Thema gemacht.<sup>1185</sup> Vor dem Hintergrund der dargestellten Handlungsrationitäten von Anbietern und Nachfragern gibt es begründeten Anlaß zu der Annahme, daß die Ökonomisierung des Wettbewerbs diese Anpassungsdefizite deutlich vermindert, wenn nicht gar auflöst.<sup>1186</sup> Wenn die Hochschulen sich am Bedarf von Abnehmern und Nachfragern orientieren, aus eigenem Interesse auf der Suche nach Nischen und unbesetzten Märkten sind und die Nachfrager sich angesichts des Investitionsvolumens, des Anreizes zur bestmöglichen Chancenausbeute und der Ausnutzung von vorhandenen Informationen die passenden Angebote herausuchen, sind positive Ausgangsbedingungen für einen Auswahlprozeß durch die Hochschulen gegeben. Deutlich wird hier, neben der absoluten Notwendigkeit des Selbstauswahlrechts für die verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage, daß diese, so die abgeleitete Vermutung, vor allem durch die Verwirklichung der Eigeninteressen von Anbietern und Nachfragern, durch die Orientierung an der anderen Marktseite und durch den Wettbewerbsdruck der Anbieter herbeigeführt wird.<sup>1187</sup>

2. Faktorallokation: Aus dem Zusammenspiel der als Voraussetzung für den Wettbewerb definierten Handlungsfreiheiten hinsichtlich der hochschulinternen Organisation, Mittelverteilung und Personalgestaltung sowie dem Druck des Wettbewerbs, möglichst mit gleichen Mitteln bessere Angebote zu präsentieren als die direkten Wettbewerber, ist eine optimierte Faktorallokation zu erwarten.<sup>1188</sup> Auch hier wird die Interdependenz zwischen den Handlungsfreiheiten einerseits und den Anreizen und dem Druck zu deren Nutzung andererseits deutlich. Die Auslesefunktion des angenommenen Wettbewerbs wird beispielsweise die Hochschulen bestrafen, denen es nicht gelungen ist, Entscheidungsstrukturen zu finden, die einen effizienten Mitteleinsatz möglich machen. Der Wettbewerb belohnt die, denen unter Ausnutzung der gegebenen Freiheiten, ein verbesserter Mitteleinsatz und daraus folgend die Generierung zusätzlicher Leistung gelingt. Die Vorteile dieser optimierten Faktorallokation liegen auf der Hand.

3. Leistungserweiterung: Anders als in vielen Darstellungen wurde bewußt der Terminus Leistungserweiterung statt Leistungssteigerung gewählt.<sup>1189</sup> Durch die Ökonomisierung

---

<sup>1185</sup> Siehe auch die Zusammenfassung der Defizite in II.5.1.

<sup>1186</sup> Diese Vermutung wird beispielsweise durch die positiven Erfahrungen der Universität Heidelberg mit dem eigenen Auswahlverfahren gestützt; vgl. Hommelhoff (2003), S. 352ff.

<sup>1187</sup> Vgl. dazu auch Müller-Böling (1996), S. 39.

<sup>1188</sup> Vgl. van Lith (1998b), S. 76f.

<sup>1189</sup> Leistungssteigerung etwa bei van Lith (1998b), S. 76.

des Wettbewerbs ist neben einer Steigerung der Leistung im Sinne der beiden erstgenannten Punkte auch eine Erweiterung des Leistungsspektrums zu erwarten. Denn um möglichst die besten Bewerber um Stellen anzuziehen und die bestmöglichen Studenten zu gewinnen, ist es nicht abwegig, anzunehmen, daß die Hochschulen auch durch zusätzliche Leistungsangebote ihre Ergebnisse verbessern und ihre Reputation steigern werden wollen. So seien als Stichworte einer erwartbaren Leistungserweiterung etwa individuelle und hochschuleigene Finanzierungsmodelle für die Studiengebühren ebenso genannt wie die offensive Kontaktpflege zu potentiellen Arbeitgebern der Absolventen zur Erleichterung des Übergangs der Absolventen von der Hochschule in das Erwerbsleben und die intensive Bemühung um Alumni mit demselben Ziel.<sup>1190</sup> Die erwartbaren Vorteile für die Studenten und das Gesamtsystem sind auch hier beträchtlich und dürften offensichtlich sein.

4. Qualität: Nach Meinung der Gegner des ökonomischen Wettbewerbs, so wurde nach Untersuchung der Literatur der Eindruck gewonnen, sei dieser blind für Qualität, und Unternehmen im Wettbewerb seien bemüht, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln möglichst schnell viel Masse gleich welcher Qualität zu produzieren, da nur ‚Masse‘ nicht aber ‚Klasse‘ vom Wettbewerb belohnt werde.<sup>1191</sup> So wird die Gefahr gesehen, daß die Hochschulen für hohe Studiengebühren geringe Leistung anbieten könnten, um mit gleichen Mitteln mehr Masse zu erzeugen, ohne daß die Studenten eine Reaktionschance hätten.<sup>1192</sup>

Damit jedoch werden die Selbstregulierungskräfte von Markt und Wettbewerb unterschätzt. Ignoriert diese Annahme doch, daß der Wettbewerb (spieltheoretisch gesprochen) immer mehrere Runden hat. Sicher haben die Studenten kurz vor oder in der Zeit an der Hochschule nur wenig Chancen, den Leistungszerfall der Anbieter bei konstanten Kosten für die Nachfrager zu bemerken. Unbestritten dürfte aber sein, daß die Arbeitgeber sehr schnell den Qualitätsverlust der Absolventen durch den Vergleich zu denen anderer Hochschulen aufdecken dürften. Reputationsverlust, Nachfragerückgang und weniger qualifizierte Bewerber u. ä. dürften die Folge für die ‚falsch spielende‘ Hochschule sein. Daß diese Folgen erst Jahre nach dem Leistungsabfall eintreten, in denen sich angesichts gleichbleibender Einnahmen durch Studiengebühren aber verminderter Gegenleistungen Überschüsse erzielen lassen, lindert die bestrafende Wirkung dieses Effektes nicht. Vielmehr bildet diese Wirkung, als langfristig negative Konsequenz, das Gegengewicht gegenüber dem kurzfristigen Anreiz der Hochschulen, über ihre Angebote

---

<sup>1190</sup> Vgl. zur Leistungserweiterung durch Serviceleistungen Körber-Weik (1998), S. 55.

<sup>1191</sup> Solche Argumentationen aufgreifend und entkräftend etwa: Weiler (2001); Bonde (2000b).

<sup>1192</sup> Vgl. Weiler (2001).

also ihre Gegenleistung zu den Studiengebühren falsch zu informieren bzw. kurzfristig unbemerkt eine verminderte Gegenleistung zu erbringen. Da auch Hochschulpräsidenten wissen, daß sich der Aufbau von Reputation weitaus langwieriger und mühseliger gestaltet als deren Abbau, werden diese in einem Wettbewerb in dem der Ruf des Hauses und die Qualität der Leistungen von integraler Bedeutung sind, vermutlich Abstand von einer solchen Strategie nehmen.<sup>1193</sup>

Ganz entgegen solcher Negativszenarien liegt die Chance der Ökonomisierung des Wettbewerbs darin, daß die Qualität ob ihrer Rückbindung an Reputation und Nachfrage besonders gepflegt wird.<sup>1194</sup> Zudem ist in diesem wettbewerblichen Sanktionsmechanismus die Begründung zu sehen, warum der wettbewerbliche Markt in der Hochschullehre auch funktionieren kann, wenn es den Nachfragern selbst nicht immer oder nur selten möglich ist, die Qualitätseigenschaften der Bildungsangebote vorab herauszufinden<sup>1195</sup> oder zu beurteilen.<sup>1196</sup> In einem Wettbewerb, in dem für die Anbieter bei einer Falschdeklaration von Qualität und Leistung die Kosten durch die Gefahr der Rufschädigung und des daraus folgenden Nachfragerückgangs in jedem Fall größer sind als die kurzfristig realisierten Gewinne durch Nachfragezugewinn oder Leistungsrückgang, trägt der ‚Name‘ des Anbieters „den Charakter einer impliziten Qualitätsgarantie.“<sup>1197</sup> Dieser Argumentation gemäß soll prognostiziert werden, daß der Wettbewerb auch Vorteile für die Qualitätssteigerung und -sicherung mit sich bringt.

Mit den obigen vier Punkten sind zunächst die allgemeinsten und naheliegendsten Chancenaspekte angesprochen worden. Ihre positive Bedeutung ergibt sich auch aus dem

---

<sup>1193</sup> Auch Bodenhöfer weist auf die Bedeutung des „Namens“ einer Hochschule rund die Kosten einer falschen Deklaration von Leistungen in einem Qualitätswettbewerb hin; vgl. Bodenhöfer (1985), S. 23.

<sup>1194</sup> Unterstützend etwa: Franck (2002), S. 175f.; Kieser (1999), S. 284; Turner (1985), S. 71ff.; Bodenhöfer (1985), S. 23.

<sup>1195</sup> Franck und Bodenhöfer sprechen in diesem Zusammenhang von Inspektionsqualitäten und Erfahrungsqualitäten so wie von Inspektionsgütern oder Erfahrungsgütern und meinen damit, daß die Nachfrager nach Hochschulbildung vor dem Kauf die Qualität kaum selbst überprüfen können (Bildung ist kein Inspektionsgut) und auch nach dem Kauf und während der Ausbildung sowie oft auch danach die Qualität nicht zuverlässig feststellen können (Bildung ist kein Erfahrungsgut). Deshalb, so läßt sich bei beiden Autoren entnehmen, trage Bildung vornehmlich den Charakter eines Vertrauensgutes; vgl. Bodenhöfer (1985), S. 23f. und Franck (2002), S. 174ff. Dieser Argumentation ist nach dem oben dargestellten zuzustimmen.

<sup>1196</sup> Allgemein wird dieses Defizit unter den Stichworten Informationsdefizit oder mangelnde Nachfragesouveränität diskutiert und als Argument gegen das Funktionieren des Wettbewerbs in der Hochschullehre vorgebracht.

<sup>1197</sup> Bodenhöfer (1985), S. 23.

Vergleich mit den im ersten Kapitel im Rahmen der Folgen der staatlichen Hochschulsteuerung identifizierten Defiziten. In den nun folgenden Punkten sollen die ebenfalls aus dem skizzierten Qualitäts- und Leistungswettbewerb ableitbaren Chancenaspekte analysiert werden.

### II.5.2.3. Bildung und Ausbildung

Qualität, so wurde anfangs dargelegt, ist als das knappe Gut im ökonomischen Wettbewerb der Lehre zu erwarten. Es könnten hier, und so stellt es sich bei Kielmannsegg dar, die nötigen Rahmenbedingungen des Wettbewerbs aufgezeigt und dann davon ausgegangen werden, daß dieser mittels seiner Eigendynamik qualitätsverbessernd wirkt.<sup>1198</sup> Bislang wurde auch hier im Rahmen dieser Folgenabschätzung ähnlich verfahren. Doch stellt sich vor dem Hintergrund der definierten Hochschulaufgaben in der Lehre, nämlich Ausbildung und Bildung, die Frage, was genau gemeint ist, wenn von Qualität die Rede ist. Und wer bestimmt, was Qualität ausmacht?

Nun lautet die einfachste Antwort, daß der Markt diese Kriterien bestimmt. Doch diese Beantwortung ist ebenso einleuchtend, wie sie doch letztlich keine befriedigende Antwort auf die Fragen gibt. Stimmt die eingangs aufgestellt Kausalkette des Wettbewerbs um das knappe Gut Qualität, dann hängt die Beantwortung der Frage, wer über Qualität bestimmt und was genau mit Qualität gemeint ist, eng mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und den Präferenzen der Arbeitgeber zusammen. Sie sind es letztlich, die bestimmte Fähigkeiten fordern, honorieren und genau die Hochschulen mit Reputation versorgen, welche Absolventen mit diesen Fähigkeiten ausbilden. Also bestimmt die Wirtschaft nach kurzfristigen ökonomischen Interessen, die Kriterien von Qualität!?<sup>1199</sup>

In dieser Antwort ist ein wahrer Kern zu vermuten, aber sie trifft den Sachverhalt letztlich nur zum Teil. Denn Abnehmer der Hochschulen sind nicht nur Wirtschaftsunternehmen, die Betriebswirte, Juristen, Maschinenbauer und Informatiker suchen. Arbeitgeber von Hochschulabsolventen sind auch staatliche bzw. öffentliche Einrichtungen, sind andere Forschungseinrichtungen und Hochschulen, die neben Naturwissenschaftlern auch Geisteswissenschaftler beschäftigen bzw. suchen und über deren Qualität und Ausbildung urteilen und den Hochschulen durch diese Urteile Reputation bezüglich deren Ausbildungskompetenz zuweisen. Also orientiert sich die Qualitätsbeurteilung der verschiedenen Arbeitgeber am jeweiligen Fachwissen. Gefordert sind Spezialisten, die zum ‚Fachdiotentum‘ neigen!?

---

<sup>1198</sup> Vgl. Kielmannsegg (1984), S. 191f.

<sup>1199</sup> Zu den fatalen Folgen eines Wettbewerbs im ‚Jetzt‘ vgl. Eibl-Eibesfeldt (2000), S. 290ff.

Auch diese Antwort dürfte wahr und falsch zugleich sein. Sicher steht zu vermuten, daß exzellente Fachkenntnisse gefordert und belohnt werden. Das ist heute nicht anders und kann nicht als falsch bewertet werden. Falsch aber dürfte die Annahme sein, daß die Orientierung am Bedarf der Arbeitswelt grundsätzlich das ‚Fachidiotentum‘ fördere,<sup>1200</sup> von dem überdies nicht klar ist, was genau damit gemeint wird. Diese Feststellung dürfte schon allein deshalb zutreffend sein, weil kein logisch zwingender Grund dafür gefunden werden kann, warum Wirtschaft und Staat in Zeiten, in denen Methoden, Wissen und Aufgabenzuschnitte sich schneller verändern als früher, gerade solche Kräfte bevorzugen sollten, die sich durch Unflexibilität auszeichnen. Ganz im Gegenteil haben inzwischen nicht nur Hochschulreformer erkannt, daß die besten Kräfte keine Fachidioten sind, sondern gehen Initiativen gerade aus der Wirtschaft in die Richtung von Interdisziplinarität.<sup>1201</sup> Daß fast immer mehr gefordert wird als Fachwissen, etwa die allgegenwärtigen ‚Soft-skills‘, kommt als Argument gegen die These vom Fachidiotentum hinzu.<sup>1202</sup> Also geben Fachwissen, Interdisziplinarität und Soft-Skills das Qualitätskriterium der Abnehmer in Wirtschaft, Staat und Forschung ab!?

Da aber all das, wie Schelsky schon 1963 dargelegt hat, mit Bildung nicht viel zu tun hat, fragt sich, ob diese abseits des Qualitätswettstreits innerhalb der Ausbildungsleistungen überhaupt stattfindet? Schelsky nämlich hatte im Hinblick auf die Einrichtung eines ‚studium generale‘ auf die „[...]Äußerlichkeit hingewiesen, in der diese Bemühungen um die ‚Ganzheit der Wissenschaft‘ gegenüber der eigentlichen Forschung verbleiben müssen.“ Weiter schrieb er: „Sie bieten ein Generelles, dem sich das Konkrete und einzelne der Wissenschaften nicht mehr fügt.“ Mehr als eine Ideologie der Bildung sei damit nicht zu erreichen.<sup>1203</sup> Und auch Mittelstraß hat 1998 ausdrücklich auf den Unterschied von wissenschaftlicher Exzellenz als Voraussetzung von wissenschaftlicher Bildung einerseits und ‚Generalität‘ andererseits hingewiesen. Generalität, so meint Mittelstraß, wachse auch auf wissenschaftlichen Ödflächen. Dies gelte für Exzellenz nicht.<sup>1204</sup> Also nochmals die Frage: Bleibt ‚Bildung‘ im Hochschulsystem des ökonomischen Wettbewerb auf der Strecke!?

Genau das ist vor dem Hintergrund der Hochschulaufgaben und der Ökonomisierung des Wettbewerbs als Steuerungsinstrument die Frage. Wenn Qualität das knappe Gut des Wettbewerbs ist, ergeben sich dann aus der Wettbewerbsökonomisierung nur Chancen

---

<sup>1200</sup> So etwa Zimmer (1997), S. 470 .

<sup>1201</sup> Vgl. Thomä (2001), S. 82.

<sup>1202</sup> Zur Diskussion um sozio-kommunikative Kompetenzen vgl. Teichler (2002), S. 365f.

<sup>1203</sup> Siehe Schelsky (1963), S. 228.

<sup>1204</sup> Vgl. Mittelstraß (1998), S. 10f.

für den Ausbildungsaspekt der Hochschullehre und verdrängt diese den Bildungsaspekt? Zur Beantwortung der Frage sei nochmals wiederholt, daß anspruchsvolle Hochschulbildung, angesichts individueller begrenzter Potenziale, für die große Masse nicht erreichbar ist. Also stellt sich die Frage, ob die Ökonomisierung des Wettbewerbs anspruchsvolle Hochschulbildung nicht für alle, aber zumindest für die dazu Fähigen ermöglicht und fördert.

Die Bedingungen dazu scheinen in einem ökonomischen Wettbewerbssystem nicht die schlechtesten und zumindest besser zu sein als im bestehenden System. Diese These läßt sich durch folgende Argumente stützen: Grundsätzlich, und das ist unter Befürwortern und Gegnern unstrittig und läßt sich auch aus dem skizzierten Qualitäts- und Leistungswettbewerb ableiten, wird die Wettbewerbsökonomisierung zu einem differenzierten Hochschulsystem führen, in dem es von quasi „Klippschulen“<sup>1205</sup> bis hin zu exzellenten Stätten der Bildung und Ausbildung von Leistungseliten<sup>1206</sup> in vielfacher Hinsicht die unterschiedlichsten Angebote und Möglichkeiten geben wird.

Genau letztgenannte sind aber potentiell die Orte, an denen die Bedingungen für eine anspruchsvolle Bildung möglich und gefördert werden. Dabei sieht sich jegliche Überlegung zum Thema Bildung dem Problem ausgesetzt, daß Bildung nicht geplant werden kann und, wie Schelsky es ausdrückt, „keine Handlungsanweisungen zur Bildung“<sup>1207</sup> gegeben werden können.<sup>1208</sup> Und selbst eine klare Angabe, worin Bildung zu suchen ist, also „etwa im Studium der Philosophie oder der wissenschaftlichen Theorie, in den Altertumswissenschaften oder den Sozialwissenschaften [...]“, kann nicht gegeben werden, denn „hier werden zwar wissenschaftliche Sachaufgaben ersonnen, aber ob sie wirklich in Richtung der Bildung führen oder auf bloße Abwege eines bildungslosen Wissens [...]“<sup>1209</sup> läßt sich nicht unmittelbar bestimmen. Deshalb kann es auch hier nur darum gehen, Bedingungen zu nennen, die dafür sprechen, daß Bildung möglich wird. Diese Bedingungen sollen in folgenden zu prognostizierten Verhältnissen ausgemacht werden:

1. Dürfen an den benannten Orten Lehrbedingungen vermutet werden, die sich durch wissenschaftliche Exzellenz in Form von Hochschullehren ebenso auszeichnen wie durch optimale Ausstattungsbedingungen und nahezu optimale Betreuungsrelationen.
2. Wird dieses Angebot mit einer entsprechend sorgfältig und selektiv bestimmten Stu-

---

<sup>1205</sup> Michael Daxner zitiert aus Kahl (2000).

<sup>1206</sup> Zum Thema Leistungseliten im Sinne dieser Arbeit auch Neukirchen (1997).

<sup>1207</sup> Schelsky (1963), S. 304.

<sup>1208</sup> Ähnlich Mittelstraß (2003), S. 47.

<sup>1209</sup> Schelsky (1963), S. 304.

dentenschaft in Verbindung gebracht, die sich nicht nur durch Qualifikation und eine exzellente Wissensbasis auszeichnet, sondern auch durch Eigeninteresse an wissenschaftlichen Fragestellungen und den entsprechenden Ehrgeiz. Homogen wird diese Studentenschaft, so steht zu vermuten, insofern sein, als sie sich durch ein überdurchschnittliches Wissens-, Fähigkeits-, Leistungs-, und Bereitschaftsniveau auszeichnet.

3. Das Zusammenspiel dieser beiden Bedingungen, so lassen es zumindest Beobachtungen anderer Hochschulsysteme zu, schafft ein Klima, in dem die enge Kooperation von Professoren und Studenten ein forschendes Lernen und Bildung ermöglicht. Diesem Gedanken folgt auch Mittelstraß, indem er ein Umfeld zur Entstehung von Bildung fordert, welches sich durch die ‚Provokation wissenschaftlicher Höchstleistung durch wissenschaftliche Höchstleistung‘ auszeichnet. Salopp formuliert Mittelstraß treffend: „Es muß viel Qualität beisammen sein, um Exzellenz zu fördern.“<sup>1210</sup> Von dieser Erkenntnis soll hier entschieden Gebrauch gemacht werden.

4. Hochschulen des soeben beschriebenen Niveaus werden ein Ansehen genießen, das das Verhältnis der Hochschulen zu den Abnehmern ihrer Leistungen (also ausgebildete Absolventen und erbrachte Forschungsleistungen) nachhaltig bestimmt. Weniger die Anforderungen der Wirtschaft und des Staates stehen dann im Vordergrund der Qualitätsbestimmung, als vielmehr das Vertrauen der Abnehmer von Hochschulleistungen, welches sich aus ihren positiven Erfahrungen speist, in die Kompetenz dieser Hochschulen, ihre Studenten so zu fördern, daß diese bestmöglich für die Bewältigung verschiedener Aufgaben ausgestattet sind.<sup>1211</sup> In diesem Moment, so die Prognose, löst sich die Hochschule von den kurzfristigen Qualitätsanforderungen des Arbeitsmarktes.<sup>1212</sup> Bildung statt Ausbildung wird möglich und, so sie denn tatsächlich die Absolventen besser befähigt, auch honoriert.<sup>1213</sup> An dieser Stelle wird das Spannungsfeld von ‚Distanz der Hochschulen (als Anbieter) zu kurzfristigen gesellschaftlichen Bedürfnissen‘ einerseits und ‚Nutzenorientierung der Gesellschaft (als Abnehmer)‘ andererseits positiv für eine persönlichkeitsorientierte Bildung aufgelöst!<sup>1214</sup>

Zusammenfassend ergeben sich folgende Kernaussagen: Die im Zuge der Ökonomisierung des Wettbewerbs zu erwartende vertikale institutionelle Differenzierung der Hochschulen nach Qualitätsgesichtspunkten, bringt Institutionen hervor oder ermöglicht deren

---

<sup>1210</sup> Mittelstraß (1998), S. 11.

<sup>1211</sup> Auf die „implizite Qualitätsgarantie“ des Namens der Bildungsstätten wurde bereits eingegangen.

<sup>1212</sup> Vgl. Priddat (2000), S. 520.

<sup>1213</sup> Ausdrücklich weist Morkel auf die Nützlichkeit einer wissenschaftlichen Bildung auch und gerade für die Praxis hin; vgl. Morkel (2000b), S. 397f.

<sup>1214</sup> Vgl. Priddat (2000), S. 521.

Bestand, die sich durch die soeben skizzierten Bedingungen auszeichnen und an denen damit abseits der skizzierten vielfältigen Ausbildungsanforderungen, Bildung statt Ausbildung möglich wird. Es blieb bisher aber die Frage offen, in welcher Weise die Hochschulen, die im Rahmen der Neupositionierung formulierten und zu Beginn dieses Abschnitts differenziert dargestellten vielfältigen Ausbildungsanforderungen bewältigen werden und wie diese Leistung zu bewerten ist. Darauf soll im folgenden eingegangen werden.

Zu Beginn der Analyse der Folgen der staatlichen Steuerung konnte gezeigt werden, daß in der Bundesrepublik bisher eine konsequente Differenzierung des Hochschulsystems einerseits in Hochschulen oder Studienabschnitte, die der Berufsvorbereitung dienen und in denen die Lehre zwar auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse durchgeführt wird, aber keine ausgesprochen wissenschaftliche Ausbildung erfolgt, und andererseits in Hochschulen oder Studienabschnitte, in denen durch eine an der Forschung orientierte Lehre eine Ausbildung zum Wissenschaftler stattfindet, nicht vorgenommen wurde. Die Untersuchung des Leistungszerfalls der Hochschulen hat daran anknüpfend deutlich gemacht, daß eine simultane Erbringung der Hochschulleistungen ‚Ausbildung zum Wissenschaftler‘ und ‚Berufsbefähigung für Berufe außerhalb der Wissenschaft‘ durch eine an der Forschung ausgerichtete Lehre zumindest grundsätzlich nicht erfolgreich gelingen kann. Das gesellschaftliche Teilsystem Wissenschaft, so die obige Feststellung, kann eine an den Bedürfnissen des Berufslebens orientierte Berufsbefähigung für die Masse nicht als Systemleistung erbringen. Der in den vergangenen 50 Jahren auf Grund des staatlichen Festhaltens am Humboldt’schen Ideal und der Betonung der Chancengleichheit sowie auch auf Grund der massiven Widerstände in den Hochschulen gegen eine entsprechende Differenzierung dennoch durchgeführte Versuch, beide Leistungsanforderungen simultan und durch die Einheit von Forschung und Lehre zu erbringen, hat den heute festzustellenden Leistungszerfall bewirkt.

Nun gibt es mit der Debatte um die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge schon derzeit teilweise deutliche, teilweise nur sehr zaghafte Bestrebungen, diesen Versuch zu beenden und vor allem innerhalb der Hochschulen eine Differenzierung in Studienabschnitte mit verschiedenen Studienzielen vorzunehmen. Weiter unten soll darauf detailliert eingegangen werden.<sup>1215</sup> Dafür, daß in einem ökonomisch-wettbewerblichen Hochschulsystem diese Bestrebungen in konsequenter Form umgesetzt werden und die skizzierte und notwendige Differenzierung zur Folge haben werden, sprechen mindestens folgende Gründe:

---

<sup>1215</sup> Siehe Abschnitt III.2..

1. Zunächst liegt es im Eigeninteresse der einzelnen Hochschule, den schon heute unter den Studenten mehrheitlich bestehenden Präferenzen zugunsten einer berufsorientierten, verschulten Ausbildung nachzukommen, um sich deren Nachfrage zu sichern. Zudem liegt es im Eigeninteresse der einzelnen Hochschule, die Qualität und damit den Ruf der eigenen Graduate-Ausbildung dadurch zu sichern, daß nur die, die zu einer solchen Ausbildung Willens und in der Lage sind, zu dieser zweiten Studienphase zugelassen werden.
2. Die oben als Voraussetzung für die Ökonomisierung des Wettbewerbs angeführte Trennung von Staat und Hochschule bringt es mit sich, daß die Hochschulen deutlich weniger stark den staatlichen Chancengleichheitsvorstellungen ausgeliefert sind, die bisher eine der Ursachen für die Verhinderung einer solchen Differenzierung gewesen sind.
3. Die im ökonomischen Wettbewerb veränderte Stellung der Hochschulen gegenüber dem Staat, die prognostizierten Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und die veränderte Stellung der Hochschullehrer dürften, wenn schon nicht den Protest der Hochschullehrer an sich, dann aber wenigstens die aktuell bestehende Wirksamkeit des Protestes gegen eine solche Differenzierung deutlich einschränken.
4. Nahezu alle Beobachtungen wettbewerblicher Hochschulsysteme bestätigen diese Prognose. So ist beispielsweise in den Vereinigten Staaten, in Kanada, in Großbritannien, in Australien und anderen Staaten eine je unterschiedliche, aber immer konsequente Trennung in eine verschulte Undergraduate-Ausbildung und eine wissenschaftliche Graduate-Ausbildung zu beobachten.<sup>1216</sup>

Demzufolge ist also nicht nur interinstitutionell mit einer Differenzierung und Selektion der Studierwilligen zu rechnen. Auch intrainstitutionell dürften sich, wenn die Hochschulen nur einen kleinen Anteil der Bachelor-Absolventen zum Master-Studium zulassen, selektive Mechanismen zur Sicherung der Qualität ergeben. Verglichen mit der aktuellen Situation ist wenigstens langfristig auch und gerade mit einer Veränderung des Studienaufbaus und -alltags zu rechnen. Blickt man auf die Undergraduate-Ausbildung anderer Hochschulsysteme, so dürfte im Zuge einer zielgerichteten Ausbildung als Berufsbefähigung für unterschiedliche Tätigkeiten zumindest in den ersten Studienjahren (bzw. bis zum ersten Abschluß) ein Studium aktuell werden, in dem streng reglementierte Pflichtleistungen deutlich stärker im Vordergrund stehen als die freie Auswahl von Lehrveranstaltungen und der selbstgestaltete Studienaufbau.<sup>1217</sup> Von einer weiter oben festgestellten

---

<sup>1216</sup> Vgl. dazu die verschiedenen Beiträge über unterschiedliche internationale Hochschulsysteme in Goedegebuure u. a. (1993).

<sup>1217</sup> Vgl. zustimmend Greven (2000), S. 311 und auch Boas (2003), S. 187f.

„Übertreibung der Lernfreiheit“,<sup>1218</sup> die von der Masse der Studenten weder gewollt wird, noch erfolgreich bewältigt werden kann, dürfte dann keine Rede mehr sein. Ein explizit wissenschaftliches, an der Forschung ausgerichtetes Studium, daß insbesondere auf eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet, bleibt dann einem Teil besonders fähiger und leistungsbereiter Studierenden vorbehalten.

Ganz entgegen der bestehenden Debatte um Bachelor- und Master-Studiengänge sollen und können hier keine expliziten oder gar einheitlichen Prognosen über die wahrscheinliche Ausrichtung und Ausgestaltung der prognostizierten Undergraduate- und Graduate-Studiengänge gegeben werden. Die aktuelle Debatte um diese Studiengänge, auf die im letzten Kapitel insbesondere auch in Abgrenzung zum ökonomischen Wettbewerb eingegangen werden soll, zeichnet sich nämlich dadurch aus, daß die Diskutanten auch deshalb nicht zu einer strukturierten und fruchtbaren Diskussion kommen, weil die unterschiedlichen Teilnehmer zumeist von verschiedenen, ganz speziellen ‚Einheitsmodellen‘ – also dem Bachelor – ausgehen und dann das jeweils andere Modell für falsch, überholt oder gefährlich halten. Offensichtlich können sich die meisten Teilnehmer dieser Debatte nicht vorstellen, daß es Hochschulsysteme gibt, in denen es keine Einheitsmodelle, sondern die vielfältigsten Angebote hinsichtlich Aufbau, Ausrichtung und Länge gibt.

Letzteres aber trifft auf die Hochschulsysteme Nordamerikas ebenso zu wie es wohl auch für das hier diskutierte hypothetisch angenommene wettbewerbliche Hochschulsystem der Bundesrepublik zu erwarten wäre. Unter der Voraussetzung, daß die skizzierten notwendigen Rahmenbedingungen zur Ökonomisierung des Wettbewerbs tatsächlich gegeben sind und insbesondere die Hochschulen selbst ohne staatliche Rahmenvorgaben über ihre Studienangebote bestimmen können, ist mit Undergraduate-Studiengängen von zwei, drei und vier Jahren Länge ebenso zu rechnen, wie diese sich jeweils durch eine spezielle Ausrichtung auf ein Fach (beispielsweise Politikwissenschaft) oder durch eine breite Ausrichtung auf ein Berufsfeld oder eine Fächergruppe (beispielsweise alle sozialwissenschaftlichen Studiengänge) oder eine noch breitere Ausrichtung unterscheiden dürften.

Unabhängig von der spezifischen Ausgestaltung und Länge der Studiengänge ist mit einer solchen prognostizierten hochschulinternen Differenzierung der Studiengänge nach dem Ziel der Ausbildung (Bachelor als Berufsvorbereitung und Master als Qualifikation zum Wissenschaftler) nicht nur eine heute schon kaum noch stattfindende Einheit von Forschung und Lehre, sondern auch eine an der Forschung ausgerichtete Lehre, nicht mehr Leitbild und Ziel bei der Ausbildung eines Großteils der Studenten. Ein Gesund-schrumpfen der Universität findet durch diesen Prozeß demnach nicht im Sinne einer

---

<sup>1218</sup> Becker zitiert nach Heimpel (1955), S. 43.

Reduzierung der Aufnahmekapazitäten der universitären Standorte statt, sondern durch eine Beschränkung dessen, was Universität gegenüber (Fach-)Hochschulen ausmacht, nämlich die an der Forschung orientierte Ausbildung der Studenten, auf den Studienabschnitt nach dem Bachelor, für einen kleinen Teil der Studenten. Universität beginnt damit erst nach dem berufsbefähigenden Undergraduate-Studium.<sup>1219</sup>

Ausdrücklich, und entgegen vieler heute publizierter Meinungen, ist diese prognostizierte Entwicklung nicht negativ, sondern als Chance zu bewerten. Denn vor dem Hintergrund des festgestellten Leistungszerfalls und dessen Ursachen wurde im Rahmen der Neupositionierung eine für alle gültige Einheit von Forschung und Lehre nicht als Ziel gesetzt, vielmehr wurde eine verschiedenartige Ausbildung und Bildung nach Eignung und Neigung und eine Differenzierung als Leitbild formuliert.

Auch Morkels Hinweis, die ‚besten Universitäten‘ in den Vereinigten Staaten seien nicht deshalb erfolgreich und angesehen, weil sie die Einheit von Forschung und Lehre aufgäben, sondern gerade weil sie diese betonten, kann an der Bewertung der skizzierten Differenzierung als Chance nichts ändern.<sup>1220</sup> Zwar ist die Feststellung Morkels durchaus zutreffend, doch sind zwei Klarstellungen vorzunehmen: Zunächst ist festzuhalten, daß das, was als Konzept für wenige, nämlich für die wie Morkel selbst feststellt ‚besten Universitäten‘, zum Erfolg führt, nicht automatisch auch für alle Hochschulen bzw. das Gesamtsystem den richtigen und erfolgreichen Weg darstellen muß. So ist sorgfältig zu beachten, daß von den 3500 Einrichtungen des Hochschulsystems der USA nur ca. 125 Universitäten im deutschen Sinne sind.<sup>1221</sup> Zum zweiten ist anzumerken, daß auch in den Vereinigten Staaten ‚Universität‘ im eigentlichen Sinne erst nach dem Bachelor beginnt. Vorher ist beispielsweise auch das Studium in Harvard ein Studium am Harvard College, das nur organisatorisch unter dem Label der Harvard University steht und von der Einheit der Forschung und Lehre in großen Teilen weit entfernt ist.

Mit einem Verweis auf die besten Universitäten der Vereinigten Staaten und deren Prinzipien läßt sich also weder die Einheit der Forschung und Lehre als Erfolgsrezept für alle oder die Mehrzahl der Studenten und Hochschulen anpreisen noch läßt sich durch diesen Verweis eine hochschulinterne Differenzierung der Studiengänge und eine Verschulung des Bachelor-Studiums glaubhaft als Risiko darstellen.

Deutlich wird an dieser Stelle auch die Differenz zwischen den Krisenlösungsentwürfen der Vergangenheit und der Gegenwart und der hier hergeleiteten Prognose. Sah man in

---

<sup>1219</sup> Zustimmend Hödl/Zegelin (1999), S. 117.

<sup>1220</sup> Morkel (2000a), S. 14.

<sup>1221</sup> Siehe dazu insbesondere Fallon (2001), S. 94ff.; Fallon (1999), S. 178 und die Klassifikation von Gellert (1993), S. 92.

der Vergangenheit und sieht man auch heute vielfach das Heil der Universitäten in einer generelle Praxisorientierung der universitären Lehre, so zeigt sich, jedenfalls wenn die hier hergeleitete Prognose zutrifft, daß im Falle der Wettbewerbsökonomisierung eine Optimierung der Leistungen in der Hochschullehre und eine Reform der Universitäten eben nicht als eine generelle Praxisorientierung zu erwarten ist, sondern Universität gerade dadurch wieder hergestellt wird und optimierte Leistungen erbringt, indem sie sich auf die nicht praxisorientierten Teile der Ausbildung, also die explizit an der Forschung orientierte Ausbildung im Graduate-Bereich, reduziert.

Mit der prognostizierten hochschulinternen Differenzierung würde sich letztlich auch die funktionale Zuordnung der Hochschulen ändern. Im Abschnitt zum Leistungszerfall wurde dargelegt, daß die Lehre an den Hochschulen bisher als Überschneidungsbereich bezeichnet werden kann. Durch eine an der Forschung ausgerichtete Lehre, also durch Verfolgung der Eigenfunktion des Funktionssystems Wissenschaft, werden Ausbildungsleistungen erbracht. Der Versuch, diese den gewünschten Berufsbefähigungsleistungen nicht entsprechenden Leistungen dadurch akzeptabler zu machen, daß unter Beibehaltung der Einheit von Forschung und Lehre, die Curricula stärker an den Anwendungsbereichen ausgerichtet wurden, scheiterte weitgehend, weil er die funktionale Zuordnung der an der Forschung orientierten Hochschullehre zum Funktionssystem Wissenschaft mißachtete.

Es wurde deutlich darauf hingewiesen, daß Leistungen eines Teilsystems nur in Verfolgung der Funktion dieses Teilsystems erbracht werden können. Werden diese Leistungen von den anderen Teilsystemen nicht als solche akzeptiert, so bleibt nur die Möglichkeit, sie in anderen Teilsystemen zu erzeugen bzw. für den Bereich, in dem diese Leistungen bisher erzeugt werden sollten bzw. wurden, die bisher gültige Systemfunktion aufzugeben und durch eine andere zu ersetzen.

Klüver hat deutlich gemacht, daß eine bestehende Funktionszuordnung oder die Zuordnung bestimmter Organisationen zu bestimmten Teilsystemen im Zeitverlauf nicht unveränderbar ist. Speziell für den Hochschulbereich hat er betont, daß die eingetretenen und oben skizzierten Anforderungsveränderungen eine Systemanpassung im Sinne eines Funktionswandels notwendig machen können.<sup>1222</sup> Und auch Luhmann/Schorr sowie Luhmann haben eine Änderung der funktionalen Zuordnung der Hochschullehre prognostiziert bzw. für notwendig erachtet: „Die Universitäten lassen sich nicht mehr im Sinne Humboldts reformieren, sondern werden einbezogen in das, was Humboldt Schulunterricht genannt und dem Lernen des Lernens zgedacht hatte.“<sup>1223</sup> In seinem Werk ‚Die Wissenschaft der Gesellschaft‘ prognostiziert Luhmann vor dem Hintergrund der

---

<sup>1222</sup> Vgl. Klüver (1983), S. 209ff.

<sup>1223</sup> Luhmann/Schorr (1979), S. 91.

Forderung, Universitäten müßten langfristig zu Schulen werden: „Die Differenzierung von Erziehung und wissenschaftlicher Forschung wird sich auf diese Weise auch hier durchsetzen.“<sup>1224</sup>

Durch die prognostizierte hochschulinterne Differenzierung wird eben die von Klüver skizzierte, bisher durch das Festhalten am Humboldt'schen Ideal und die Betonung der Chancengleichheit verhinderte, funktionale Systemanpassung möglich. Indem für die Undergraduate-Ausbildung das Leitbild der an der Forschung orientierten Lehre aufgegeben wird und diese sich statt dessen konsequent darauf konzentriert, durch die Vermittlung von Grundkenntnissen und Fertigkeiten in einer verschulten Lehre für unterschiedliche Bedarfe auszubilden, ist dieser Teil der Hochschullehre grundsätzlich nicht mehr Teil des Wissenschaftssystems, sondern wird Teil des Erziehungs- bzw. Ausbildungssystems.<sup>1225</sup> Soweit sich die im daran anschließenden Graduate-Studium ablaufenden Operationen an Forschung und Wissenschaft orientieren, um dadurch eine Qualifikation zur wissenschaftlichen Arbeit zu erzeugen, bleibt dieser Teil der Lehre Teil des Wissenschaftssystems und wird Leistungen nur durch Orientierung an der Eigenfunktion der Wissenschaft, nämlich der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse, erbringen können. Damit verschiebt sich im Falle einer Ökonomisierung des Wettbewerbs die Grenze zwischen den Funktionssystemen Erziehung bzw. Ausbildung einerseits und Wissenschaft andererseits, die heute zwischen dem Schulsystem und dem Hochschulsystem verläuft, in das Hochschulsystem hinein und verläuft zwischen Undergraduate- und Graduate-Ausbildung.<sup>1226</sup> Damit aber ist die Hochschullehre weitgehend nicht mehr als Überschneidungsbereich zu bezeichnen, da die Ausbildungsleistungen der Hochschule im Falle der skizzierten Differenzierung nicht mehr an die Funktion des Wissenschaftssystems gebunden sind, sondern in Institutionen bzw. Institutionsteilen erbracht werden, die dem Ausbildungs- bzw. Erziehungssystem zuzuordnen sind.<sup>1227</sup>

Faßt man die bisher analysierten, zu erwartenden Entwicklungen zusammen, ergibt sich hinsichtlich der zu prognostizierenden Bildungs- und Ausbildungsleistungen eines wettbewerblichen Hochschulsystems folgendes Bild: In einem ersten Schritt wurde prognos-

---

<sup>1224</sup> Luhmann (1991), S. 678 ähnlich auch Schelsky (1963), S. 267.

<sup>1225</sup> Damit würde im Falle einer Ökonomisierung des Wettbewerbs eine Entwicklung nachgeholt, die in anderen Hochschulsystemen zur Mitte des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat und deren Verhinderung in der Bundesrepublik dem hiesigen Hochschulsystem den skizzierten Leistungserfall beschert hat. Siehe dazu zustimmend Schimank/Winnes (2001), S. 303f. Dazu mehr auch unter in Abschnitt I.2.4..

<sup>1226</sup> Vgl. Lundgreen (1999), S. 151. Genau diese Grenzverschiebung skizzierte schon in den 60er Jahren Schelsky (vgl. Schelsky (1963), S. 267).

<sup>1227</sup> Vgl. Luhmann/Schorr (1979), S. 54ff.

tiziert, daß sich durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs und die damit verbundene Differenzierung der Standorte nach Qualitäts- und Prestige Gesichtspunkten an einigen Hochschulen Bedingungen ergeben dürften, die abseits aller skizzierten Ausbildungsanforderungen und Leistungen auch Bildung ermöglichen. In einem zweiten Schritt wurde prognostiziert, daß eine hochschulinterne Differenzierung des Studiums in zwei Phasen auch eine funktionale Differenzierung innerhalb der Hochschulen mit sich bringt. In einem dem Ausbildungs- bzw. Erziehungssystem zuzuordnenden Undergraduate-Bereich würde dann durch Ausrichtung der Lehre an den vielfältigen Verwendungsbereichen die geforderte Berufsbefähigungsleistung erbracht. Der darauf aufbauende und in der Regel dem Wissenschaftssystem zuzuordnende Graduate-Bereich erbringt dann in einem an der Forschung orientierten Studium die Ausbildung zum Wissenschaftler.

Es bleibt nun noch folgende Frage offen: Wenn Bildung an den sich durch Exzellenz und Ansehen auszeichnenden Hochschulen möglich wird und diese ebenso wie viele andere Hochschulen in einen berufsbezogenen Undergraduate-Bereich und einen wissenschaftlichen Graduate-Bereich differenziert ist, dann stellt sich die Frage, in welcher Phase des Studiums Bildung und nicht allein Ausbildung zu erwarten bzw. möglich ist.

Diese Frage stellt sich besonders vor dem Hintergrund, daß im ersten Kapitel der Arbeit zwei Schlußfolgerungen gezogen wurden: Erstens zeigte sich, daß durch eine an der Forschung orientierte Lehre heute angesichts der Auflösung der Einheit der Wissenschaft und der Nutzenorientierung der Wissenschaft, eine umfassende sittliche Bildung durch Wissenschaft im Humboldt'schen Sinne auch dann nicht zu erreichen ist, wenn es gelingt, eine Studentenschaft vorzubilden und zu selektieren, welche die Voraussetzungen zu einem forschenden Lernen mitbringt. Zweitens wurde gezeigt, daß durch eine an der Forschung orientierte Lehre, die zur Berufsbefähigung (für Berufe außerhalb der Wissenschaft) notwendigen Qualifikationen nicht vermittelt werden können. Mit beiden Feststellungen wurde gleichwohl aber nicht ermittelt, daß Wissenschaft nicht zur Bildung der Menschen beitragen kann.

Dennoch hat die Untersuchung der Frage, ob Bildung im Graduate-Studium zu erwarten ist, diese beiden Schlußfolgerungen ebenso zu beachten, wie die Tatsache, daß Bildung als Systemleistung im Graduate-Bereich nur im Zuge der Verfolgung der Systemfunktion des Wissenschaftssystems, nämlich der Erarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erreichen ist. Besonders letzterer Punkt ist sorgfältig zu beachten. Bedeutet er doch, daß die im Graduate-Bereich dem Wissenschaftssystem zuzuordnenden Universitäten ausgerichtet auf die Systemfunktion des Wissenschaftssystems, mit dem Graduate-Studium in erster Linie das Ziel verfolgen, die möglichst optimale Qualifikation zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten zu erzeugen. Das Ziel, zu ‚bilden‘, die Studenten zu freien,

unabhängigen, verantwortungsvollen Menschen zu machen, wird dadurch nicht ausgeschlossen, steht aber nicht im Vordergrund der Operationen. Um so mehr kommt es auf die Exzellenz der Studenten und deren Leistungsmotivation an.

Auch in einem wettbewerblichen Hochschulsystem wird Bildung sicher dann nicht möglich, wenn die Studenten im Graduate-Studium darauf warten, daß die Wissenschaft und die Universität sie ‚bildet‘. Bildung ist nur dann zu erwarten, wenn den an der Wissenschaft Teilnehmenden bewußt ist, daß es um ein ‚Sich-Bilden‘ geht, wenn sie sich selbst aus Eigenantrieb über die Grundlagen und die Geschichte ihres Faches, die Relativität und Zeitbedingtheit von Methoden und Erkenntnissen, den Zweck ihrer Wissenschaft, den Sinn ihrer zukünftigen Tätigkeit, die Anforderungen, die an ihr Fach gestellt werden, die Folgen und Nebenwirkungen ihrer Wissenschaft, die Grenzen des eigenen Fachwissens und die Herangehensweisen und Fragestellungen anderer Fächer Gedanken machen wollen.<sup>1228</sup>

Mit dem Hinweis, die Universität sei im Graduate-Studium als Teil des Wissenschafts-systems in der Regel zunächst darauf aus, die beste Qualifikation zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erzeugen, soll nicht behauptet werden, sie habe ihrerseits an all diesen Fragen und daran das sich der Student diese stellt, kein Interesse. Daß sie deren Diskussion in jedem Falle fördert, darf aber eben auch bezweifelt werden. Genau deshalb kommt es auf die als Entstehungsbedingung formulierte und in den besten Hochschulen des wettbewerblichen Hochschulsystems prognostizierte Notwendigkeit vielfältiger Exzellenz so entscheidend an. Es braucht exzellente und gebildete Professoren, die zur Thematisierung solcher Fragen ermutigen, und exzellente Studenten, die Willens und in der Lage sind sie zu bearbeiten.<sup>1229</sup> In den exzellenten Stätten des Hochschulsystems, kann im Graduate-Studium Wissenschaft zur Bildung beitragen.<sup>1230</sup> Dabei handelt es sich nicht um eine sittliche universelle ‚Bildung durch Wissenschaft‘ im Humboldt’schen Sinne, sondern nur um eine „spezielle, sprich: geistes-, natur- oder sozialwissenschaftliche Bildung.“<sup>1231</sup> Sie selbst kann nur ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Bildung sein.

Etwas andere Rahmenbedingungen ergeben sich bei der Frage, ob Bildung im Undergraduate-Bereich neben bzw. statt Ausbildung zu erwarten ist. Zunächst ist dieser Bereich den skizzierten vielfältigen Ausbildungsanforderungen ausgesetzt und gemäß der Eigen-

---

<sup>1228</sup> Zur Notwendigkeit der Eigenmotivation der Studenten, siehe zustimmend Mittelstraß (2003), S. 47.

<sup>1229</sup> Vgl. Kopetz (2002), S. 109f.

<sup>1230</sup> Vgl. Mittelstraß (2001), S. 178f; Kopetz (2002), S. 97; auch schon 1963 Schelsky (Schelsky (1963), S. 298).

<sup>1231</sup> Morkel (2003), S. 588.

funktion des Ausbildungs- bzw. Erziehungssystems daran interessiert, die zu einer optimalen Ausbildung nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Eine Ansammlung von Wissen und Fähigkeiten hat aber, so wurde im Kontext der Neupositionierung und auch zu Beginn dieses Abschnitts deutlich, mit Bildung noch nichts zu tun. Nötig sind auch hier die oben aufgestellten Bedingungen zur Entstehung von Bildung. Insbesondere das Vorhandensein von Exzellenz in vielfacher Form und das sich aus dieser Exzellenz und den erbrachten Leistungen einer Institution speisende Vertrauen der Abnehmer der Absolventen in die Kompetenz der Einrichtung, besonders qualifizierte Studenten hervorzubringen. Nur durch diese Bedingungen kann es gelingen, nicht nur unverbundene und unverdaute Kenntnisse und Qualifikationen zu vermitteln, sondern einerseits auch zu erreichen, daß dieses Wissen hinterfragt wird und begründet werden kann sowie andererseits nicht nur Fähigkeiten und Kenntnisse gelernt werden, sondern ein ‚lernen des Lernens‘ also eine Lernfähigkeit entsteht.<sup>1232</sup>

Erst durch letzteres wird möglich, was oben als Charakteristika von Bildung skizziert wurde, nämlich sich fortwährend selbst zu überschreiten, die Fähigkeit zu besitzen, sich selbst zu bilden und damit frei und selbständig zu werden. Neben der Exzellenz von Studenten und Professoren, die als Notwendigkeit unmittelbar einsichtig sein dürfte, kommt insbesondere dem prognostizierten Vertrauen in die (Aus-)Bildungskompetenz bestimmter Institutionen besondere Bedeutung zu. Denn nur durch dieses Vertrauen entsteht für die Institutionen im Bereich der Undergraduate-Ausbildung die Möglichkeit, nicht eben nur die geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern Kapazitäten darin zu investieren, die soeben genannte Lernfähigkeit zu erzeugen und weiterzuentwickeln. Und abseits all dessen ist auch im Bereich der Undergraduate-Ausbildung der bei exzellenten Studenten zu vermutende Wille zum ‚Sich-Bilden‘ von besonderer Bedeutung. Für diejenigen, die diesen Willen, aber auch die nötige Fähigkeit mitbringen, besteht im Undergraduate-Studium in wettbewerblichen Hochschulen nicht nur die Chance, Ausbildung, sondern auch Bildung zu erleben.

Vor dem Hintergrund dieser Herleitung läßt sich die Prognose positiver Leistungspotentiale hinsichtlich Bildung und Ausbildung konkretisieren. Es dürfte eine mehrfach differenzierte Hochschullandschaft entstehen, in der Bildung für eine selegierte Leistungselite ebenso möglich wird wie Ausbildung in vielfältiger Hinsicht, und damit den vielfältigen gesellschaftlichen Ansprüchen eher entsprochen wird, als dies aktuell der Fall ist.<sup>1233</sup> In diesem System wird vertikale Vielfalt im Sinne von Rängen formal gleicher Studiengänge und Hochschultypen ebenso zu erwarten sein wie horizontale Vielfalt im Sinne sub-

---

<sup>1232</sup> Vgl. dazu Luhmann/Schorr (1979), S. 85f.

<sup>1233</sup> Vgl. Erichsen (1997b), S. 234.

stanziieller Unterschiede von Zielen, Inhalten und Auswirkungen. Die Chancen des ökonomischen Wettbewerbs sind eben vor allem darin zu vermuten, zielgerichtete und auch oft verschulte, aber deshalb nicht minder wichtige, durchschnittliche und exzellente Ausbildung für viele und ausgerichtet auf unterschiedliche Zwecke ebenso zu ermöglichen, wie ein „Sich-Bilden“<sup>1234</sup> für die, die das leisten wollen und können.

Nur kurz soll im Rückblick auf die bisher erfolgte Darstellung auf die Aussagekraft der Theorie funktionaler gesellschaftlicher Differenzierung eingegangen werden. Im Abschnitt zum Leistungszerfall wurde dieser Ansatz, die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse zu erfassen, teilweise bestätigt. Zwar konnte keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Entwicklungen im Wissenschaftssystem eine Bestätigung für die These der Systemtheorie liefern, daß die gesellschaftlichen Teilsysteme in Folge funktionaler Differenzierung immer abgegrenzter und unterschiedlicher werden. Deutlich wurde aber für das Wissenschaftssystem, daß dort, wo eine funktionale Differenzierung nicht erfolgt, weil sie verhindert wird, der Versuch einer Doppelausrichtung eines Organisationsbereiches an zwei Systemfunktionen unternommen wird oder aber, wie im Falle der Gruppenuniversität, systemexterne Funktionen aufgezwungen werden, ein Leistungszerfall die Folge ist.

Treffen die hier für die Ausbildungs- und Bildungsleistungen des wettbewerblichen Hochschulsystems prognostizierten Entwicklungen zu, dann liegt darin eine Bestätigung dieser Schlußfolgerungen. Zeigen sie doch, daß die nun nicht mehr verhinderte Systemanpassung in Form einer veränderten funktionalen Zuordnung der Undergraduate-Ausbildung, den Leistungszerfall aufhebt und sich positiv auf die gesamten Ausbildungsleistungen im Undergraduate- und im Graduate-Bereich auswirken dürfte.

Abseits dieser Bestätigung bleiben Besonderheiten bestehen, welche die Grenzen der Systemtheorie aufzeigen. Indem die Graduate-Ausbildung Bildungs- und Ausbildungsleistungen nicht nur für das Wissenschaftssystem, sondern auch für andere Teilsysteme erbringt, generiert sie damit Leistungen des Ausbildungs- und Erziehungssystems durch Ausrichtung an einer anderen Systemfunktion als der des Ausbildungs- und Erziehungssystems. Ein Überschneidungsbereich bleibt demnach bestehen.

Beachtenswerter ist allerdings, daß mit der Veränderung der funktionalen Zuordnung der Undergraduate-Ausbildung (nicht mehr ausgerichtet auf die Systemfunktion des Wissenschaftssystems, sondern die des Ausbildungs- bzw. Erziehungssystems) zwar die bisher verhinderte funktionale Differenzierung erfolgt. Damit aber verläuft, wie schon erwähnt, die Grenze zweier gesellschaftlicher Teilsysteme quer durch das Hochschulsystem. Von einer konsequenten Trennung der Funktionssysteme kann damit nur insofern gesprochen

---

<sup>1234</sup> Von Hentig (1996), S. 182.

werden, als daß die einzelnen Organisationsteile der Hochschulen (Undergraduate-Ausbildung einerseits sowie Graduate-Ausbildung und Forschung andererseits) eindeutig jeweils nur einem Funktionssystem zugeordnet sind. Sofern man aber die Undergraduate-Ausbildung zum Hochschulsystem rechnet, ist das Hochschulsystem zwei Funktionssystemen zuzuordnen und kann von einer konsequenten Trennung der gesellschaftlichen Teilsysteme nicht gesprochen werden.<sup>1235</sup>

Wie eingangs angekündigt, soll das Thema Weiterbildung hier nur kurz angesprochen werden. Nach allem Gesagten ist es durchaus rational, anzunehmen, daß sich in einem wettbewerblichen Hochschulsystem alle Hochschulen und insbesondere (anders als heute) auch die öffentlich-rechtlich organisierten auf dem Markt für Weiterbildungsangebote engagieren werden, auf dem heute vor allem private Anbieter die durchaus zahlungskräftigen und zahlungswilligen Nachfrager bedienen.<sup>1236</sup> Unterstützt wird diese Annahme u. a. durch die weiter oben thematisierte, zu erwartende stärkere Identifikation der Studenten mit ihrer Hochschule und der aktiven und organisierten Bemühungen seitens der Hochschulen um einen bleibenden Kontakt zu ihren Absolventen (Alumni). So kann kein Grund ausgemacht werden, warum sich die wettbewerblichen Hochschulen nicht auf diesem schon heute funktionierenden ‚vollkommenen Markt‘ engagieren sollten, um ihren eigenen Absolventen ein weiterführendes Angebot zu machen und sie nicht zuletzt dadurch auch weiterhin an die Hochschule zu binden und als Kontakt in die Arbeitswelt und als mögliche Geldquelle zu nutzen.<sup>1237</sup>

#### **II.5.2.4. Statuszuweisung und Chancengleichheit**

Im Abschnitt ‚Ein Qualitätswettbewerb mit positiven Folgen‘ wurden, ausgehend von den weiter oben benannten Rahmenbedingungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem, die Handlungsrationalitäten der Akteure abgeleitet. Es wurde prognostiziert, daß es sowohl für die Studenten als auch für die Hochschulen jeweils einem rationalen Verhalten entspricht, im wettbewerblichen Hochschulsystem jeweils die höchst erreichbare Qualität anzustreben. Für die Studenten also die Motivati-

---

<sup>1235</sup> Kritisch zur Systemtheorie in diesem Sinne auch Habermas (1987), S. 93.

<sup>1236</sup> Weiterbildungsangebote werden derzeit vor allem verstärkt von den ‚Corporate Universities‘ großer Unternehmen (in Deutschland: DaimlerChrysler, Bertelsmann, Lufthansa, Burda-Verlag) offeriert. Bei beiden Institutionen handelt es sich jedoch weniger, wie man mit Blick auf die Bezeichnung ‚Universities‘ vermuten könnte, um Universitäten im eigentlichen Sinne, als um ausgegliederte Weiterbildungseinrichtungen der Konzerne; vgl. dazu Löbl (2000), S. 11.

<sup>1237</sup> Gestützt wird diese These nicht zuletzt durch das starke Engagement der Hochschulen der Vereinigten Staaten auf dem Weiterbildungsmarkt; vgl. Körber-Weik (1998), S. 50.

on an der jeweils besten und angesehensten Hochschule aufgenommen zu werden und dort ein Studium möglichst zügig und erfolgreich zu beenden. Für die Hochschulen wurde gezeigt, daß es einem rationalen Verhalten im Wettbewerb entspricht, jeweils die besten Hochschullehrer wie auch die besten Studenten auszuwählen um damit bestmögliche Leistungen in Forschung und Lehre ebenso zu sichern wie den Mittelzufluß und den Bestand der Hochschule.

Unterstützt wird die bis hierher vorgenommene Ableitung von Verhaltensrationalitäten im ökonomischen Wettbewerb durch die Untersuchung von Gellert zum Wettbewerb und zur Leistungsorientierung im amerikanischen Hochschulsystem. Gellert hat gezeigt, daß die durch die institutionellen Bedingungen des amerikanischen (ökonomisch-wettbewerblich organisierten) Hochschulsystems bestehenden Selbststeuerungspotentiale von den Akteuren permanent zur Reproduktion eines qualitäts- und statusdifferenzierenden Hochschulsystems genutzt werden. Die konsequente Qualitäts- und Leistungsorientierung konnte Gellert auf allen ‚Qualitätsebenen‘, also unabhängig von der Position der Institutionen im Gesamtsystem feststellen.<sup>1238</sup>

Verbunden mit dieser Qualitäts- und Leistungsorientierung sind die vielfältigen, bereits erwähnten Selektions- und Differenzierungsstufen bzw. Mechanismen. So ergibt sich, ausgehend von der Motivation der Hochschulen, die besten Studienanwärter zu gewinnen, eine Selektion nach Qualifikation und Leistung bereits bei der Bewerbung um einen Studienplatz. Weitere kontinuierliche Bewertungs- und Selektionsmechanismen wurden für ein verschultes Undergraduate-Studium prognostiziert. Schließlich wurde prognostiziert, daß die Hochschulen durch einen Selektionsprozeß beim Übergang vom Undergraduate- in den Graduate-Bereich, nur die entsprechend fähigen und motivierten Studenten zulassen werden.

Nun ist aber eine vielfältige Selektion kein Selbstzweck und deshalb ohne Erklärung auch nicht als Chance zu werten. Die Chancen ergeben sich erst aus den mit der Selektion verbundenen Wirkungen und Folgen. So wurde bereits gezeigt, daß durch die gegenseitige Auswahl von Nachfragern und Angeboten eine bessere Abstimmung beider als Chance zu werten ist. Weiterhin zeigte sich, daß durch eine Selektion beim Übergang in den Graduate-Bereich, die besten und motiviertesten Studenten zu einem an der Forschung orientierten Studium zugelassen werden und nur dadurch die Funktionsfähigkeit des Graduate-Studiums gesichert werden kann. Letztlich zeigte sich auch, daß nur durch beide Selektionen ein nach Qualität differenziertes Hochschulsystem möglich wird bzw. aufrecht erhalten werden kann und nur dadurch an einigen Standorten Bildung statt Ausbildung möglich wird.

Kurzum: Selektion ist mit einer Differenzierung innerhalb der Hochschulen und innerhalb des Hochschulsystems notwendigerweise verbunden und beides ist die Voraussetzung dafür, daß die in der Neupositionierung skizzierten Ausbildungs- und Bildungsleistungen des Hochschulsystems erbracht werden können. Doch sind über die bisher prognostizierten Chancen hinaus weitere, positiv zu bewertende Entwicklungen abzusehen, die ihren Ursprung ebenfalls in dem skizzierten Qualitäts- und Leistungswettbewerb und der damit verbundenen Selektion und Differenzierung finden. In diesem Abschnitt sollen die von den Hochschulen im ökonomischen Wettbewerb zu erwartende und positiv zu bewertende Statuszuweisungsleistung sowie der damit verbundene Beitrag zur Chancengleichheit thematisiert werden. Im nachfolgenden Abschnitt steht dann die Leistungsmotivation und Leistungssteigerung im Vordergrund der Betrachtung.

Weiter oben wurde gezeigt, daß im bestehenden Hochschulsystem hinsichtlich der Statuszuweisungsleistung der Hochschulen ein Leistungszerfall festgestellt werden muß. Die mangelnde vertikale Differenzierung der Hochschulen nach Qualitäts Gesichtspunkten in Verbindung mit der immer seltener stattfindenden Ausnutzung der gesamten Breite des Notenspektrums hat die reale Aussagekraft von Hochschulzertifikaten und damit das Vertrauen der Abnehmer in die Kompetenz der Hochschulen, Leistungsfähigkeit und -potentiale aussagekräftig festzustellen, schwinden lassen. Als Konsequenz daraus konnte festgestellt werden, daß eine Zuweisung der als adäquat zu bezeichnenden Berufs- und Gesellschaftspositionen immer weniger nach den Leistungskriterien von Ausbildung und Wissenschaft erfolgt, als vielmehr herkunftsbedingte Faktoren ihre Wirkung trotz Bildungsexpansion behalten.

Dieser Leistungszerfall dürfte sich nach Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs nicht in dieser Art fortsetzen. Denn ausgehend von dem prognostizierten Qualitäts- und Leistungswettbewerb, werden die Studenten an die für sie erreichbare, beste und angesehenste Hochschule streben, die Hochschulen die für sie erreichbaren, qualifiziertesten und motiviertesten Studenten auswählen und die Arbeitgeber die Absolventen der besseren und angeseheneren Hochschulen bevorzugen und den Hochschulen in Abhängigkeit von ihren Leistungen in Forschung und Lehre Reputation zuweisen, die wiederum die Hochschulwahlentscheidung von Studenten beeinflußt. Der Aussagewert eines Hochschulzertifikats besteht dann für die Arbeitgeber vor dem Hintergrund zu erwartender erheblicher Qualitätsunterschiede der Hochschulen vor allem in dem Namen der das Zertifikat vergebenden Hochschule.

Daß vor dem Hintergrund variabler Studienplatznachfrage und unsicherer Finanzlage

---

<sup>1238</sup> Siehe dazu Gellert (1993), S. 301ff.

gerade die Hochschulen ein erhebliches Eigeninteresse daran hegen, daß die sich aus ihrem Ansehen unter den Abnehmern speisende Erwartung an die Qualität ihrer Absolventen nicht enttäuscht wird, wurde bereits oben zum Stichwort Qualitätsgarantie ausgeführt. Bei den verschiedenen skizzierten Selektionen werden die Hochschulen also aus eigenem Interesse auf die Einhaltung eigener gesetzter Standards achten. Nach allem bisher dargestellten spricht demnach einiges dafür, daß in wettbewerblichen differenzierten Hochschulsystemen mit dem Qualitäts- und Leistungswettbewerb ein Mechanismus wirkt, der eine Zuordnung von leistungsfähigeren und motivierteren Studenten bzw. Absolventen zu angeseheneren und lukrativen Berufspositionen bewirkt und damit soziale und andere wissenschafts- und ausbildungsexterne Kriterien in ihrer Wirkung bei dieser Zuordnung zurückdrängt.<sup>1239</sup>

Wenn aber gemäß der soeben getroffenen Prognose durch den Qualitäts- und Leistungswettbewerb und der mit ihm verbundenen Selektion und Differenzierung, soziale Kriterien bei der Zuordnung von Gesellschafts- und Berufspositionen zurückgedrängt werden, liegt der Schluß nahe, in der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs auch eine Chance im Sinne eines Beitrags zu mehr Chancengleichheit zu erblicken. Diese Schlußfolgerung soll im weiteren näher untersucht werden.

In der Ökonomisierung des Wettbewerbs im Hochschulsystem ausgerechnet einen Beitrag zur Chancengleichheit zu erblicken, mag für nicht wenige Teilnehmer der hochschulpolitischen Debatte äußerst befremdlich wirken, ist es für sie doch allzu klar, daß durch die Ökonomisierung gerade untere soziale Schichten einen Nachteil erfahren. Hier jedoch soll zunächst genau das Gegenteil begründet prognostiziert werden.

Chancengleichheit im Ausbildungssystem hat zunächst etwas mit Bildungsbeteiligung zu tun. Es stellt sich also die Frage, inwieweit die Ökonomisierung des Wettbewerbs hier positive Veränderungen bewirken dürfte. Da fast alle möglichen Entwicklungen in diesem Bereich direkt mit finanziellen Aspekten in Verbindung stehen und eher mit Risiken verbunden sind als mit Chancen, werden diese im Rahmen der Risikolanalyse diskutiert. Vorweggreifend sei hier festgehalten, daß diese Analyse zeigen wird, daß die Risiken in diesem Bereich weniger stark als von vielen angenommen ausfallen dürften und in beträchtlichem Umfang durch ausgleichende Maßnahmen abzuschwächen sind.

Als zu erwartende positive Entwicklung im Bereich Bildungsbeteiligung soll hier denn auch nur ein Aspekt angeführt werden. Die derzeit ablaufende ungleiche Belohnung von als gleichwertig propagierten (notengleichen) Abschlüssen wird von zukünftigen Studienanwärtern im speziellen und von der Gesellschaft im allgemeinen wahrgenommen wird und führt zum Ansehensverlust der Hochschulen und zu abnehmendem Vertrauen in

---

<sup>1239</sup> Vgl. zustimmend Schreiterer (1989), S. 327f.

den Grundsatz ‚Aufstieg durch Bildung‘. Wird aber in einem wettbewerblichen Hochschulsystem das ‚Einheitspostulat‘ obsolet und beobachten zukünftige Studienanfänger, daß gemäß dem oben prognostizierten Zuweisungsmechanismus mit bestimmten Abschlüssen an bestimmten Hochschulen bestimmte Positionen relativ sicher erreichbar sind und andere eben aller Voraussicht nach nicht, dann grenzt dies nach Prüfung der persönlichen Aufnahmechancen die heute mit dem Studium verbundene Unsicherheit ein. Auf den Punkt gebracht: Heute ist das Studium zwar gebührenfrei, doch sind die Unsicherheiten darüber, ob und wenn ja welchen Berufsstatus man erreichen dürfte bei Studienbeginn beträchtlich.

Im ökonomischen Wettbewerb ist das Studium zwar mit Kosten verbunden, jedoch sind unter der Voraussetzung der Aufnahme an einer bestimmten Hochschule die mit ziemlicher Sicherheit erreichbaren Berufspositionen ebenso deutlich absehbar wie die mit ziemlicher Sicherheit nicht erreichbaren. Die Unsicherheit ist demnach reduziert. Geht man von der durchaus plausiblen Annahme aus, daß Unsicherheiten (bei gleicher vorhandener Qualifikation) in unteren sozialen Schichten eher zum Abstand vom Studium führen dürften als in oberen, ist in dieser prognostizierten Unsicherheitsreduzierung durchaus ein Beitrag zu mehr Chancengleichheit im Sinne einer Angleichung der nach sozialen Schichten stark divergierenden Bildungsbeteiligung zu sehen. Doch erschöpfen sich die zu erwartenden, im Hinblick auf mehr Chancengleichheit positiv zu bewertenden Entwicklungen nicht in dieser Prognose.

Der entscheidende Beitrag zur Chancengleichheit, findet seinen Ursprung in dem zu erwartenden Qualitäts- und Leistungswettbewerb und dem mit ihm verbundenen Zuweisungsmechanismus. Denn tatsächlich dürfte die o. g. Schlußfolgerung zutreffen: Wenn durch eine konsequente Leistungsselektion im zu erwartenden Qualitäts- und Leistungswettbewerb eines differenzierten Hochschulsystems bei der Zuweisung von Berufspositionen soziale Faktoren wie die herkunfts determinierte Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Kreisen zurückgedrängt werden und statt dessen Lernleistungen, kognitive Fähigkeiten u.ä. an Relevanz gewinnen, liegt darin ein Beitrag zu mehr Chancengleichheit.<sup>1240</sup>

Wenn die Absolventen die besten Chancen auf die begehrtesten Positionen haben, die an den Hochschulen studieren, die bei Aufnahme und im Studium die höchsten Ansprüche stellen und diese Hochschulen ihre Studienplätze nicht nach sozialer Herkunft, sondern nach Fähigkeit, Motivation und Leistung vergeben, dann haben alle unabhängig von der Herkunft, aber abhängig von Fähigkeit, Motivation und Leistung, die Chance auf die begehrtesten Berufspositionen. Mit anderen Worten: Durch den Qualitäts- und Leis-

tungswettbewerb wird das relevante soziale Kapital bei der Zuweisung von Positionen, nämlich dann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule, nach Leistung vergeben, und somit haben alle, herkunftsunabhängig, die Chance, in den Genuß dieses sozialen Kapitals zu kommen.

Indem Bourdieu/Passeron schon in den 70er Jahren darauf hinweisen, daß wenn Chancen und Positionen nach Leistung vergeben werden, Schüler und Studenten aus unteren sozialen Schichten die Chance hätten, durch kleinbürgerlichen Fleiß und Strebsamkeit Nachteile auszugleichen und ihre Position zu verbessern,<sup>1241</sup> dann unterstreicht das einerseits die mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs verbundenen positiven Effekte in Bezug auf die Chancengleichheit, lenkt den Blick aber andererseits auf einen Zusammenhang, der vielfach als Argument gegen die positiven Wirkungen des Leistungsprinzips im Hinblick auf die Chancengleichheit angeführt wird.

Ausgehend von gleicher Ausgangsintelligenz, so diese Argumentation, ist die entwickelbare Fähigkeit, Leistung in Schule und Hochschule zu erbringen, unterschiedlich stark ausgeprägt, was seine Ursache in der unterschiedlichen sozialen Herkunft findet. Wird dann ausgehend von dieser unterschiedlichen Fähigkeit, bei gleicher Anstrengung unterschiedliche Leistung erbracht und wird diese dann auch gemäß der skizzierten Positionszuweisung nach Leistung, unterschiedlich belohnt, dann wird damit zwar Leistung honoriert, werden vor allem aber soziale Nachteile legitimiert, in dem sie als mangelnde Anstrengung oder mangelnde Intelligenz dargestellt werden.<sup>1242</sup>

Um diese Kritik zu bearbeiten, bietet es sich die von Bourdieu vorgeschlagene und noch heute aktuelle Trennung von sozialem und kulturellem Kapital an. Kulturelles Kapital meint nach Bourdieu das in der Familie vorhandene und in die Erziehung und Ausbildung der Kinder investierte materielle und vor allem immaterielle Kapital. Soziales Kapital meint hingegen die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kreisen.<sup>1243</sup> Offensichtlich führt die o. g. Kritik die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit, Leistung zu erbringen auf die herkunftsbedingte unterschiedliche Investition von kulturellem Kapital in die Erziehung der Kinder zurück.

An dem Bestand dieser Unterschiede soll ebensowenig gezweifelt werden wie an der Tatsache, daß darin eine deutliche Chancenungleichheit zu erkennen ist. Was es aber zu beachten gilt, ist die Feststellung, daß die ausgehend von der Ungleichverteilung des

---

<sup>1240</sup> Vgl. zustimmend Heckhausen (1975), S. 118, 131.

<sup>1241</sup> Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 37f.

<sup>1242</sup> So etwa Steinkamp (1974), S. 178ff., Bourdieu (1983), S. 186ff.; Köhler/Gapski/Lähnemann (2001), S. 271. Vgl auch Heckhausen (1975), S. 106, 109, 112.

<sup>1243</sup> Bourdieu (1983), S. 185, 191.

kulturellen Kapitals entstehenden Unterschiede nur in der frühen Phase der Bildung wirksam ausgeglichen werden können. Findet in dieser Phase kein Ausgleich statt, sind die Ungleichheiten nicht mehr ausgleichbar.<sup>1244</sup> Für den Hochschulbereich bedeutet dies, daß er es mit Studenten zutun hat, deren unterschiedliche Fähigkeit, Leistung zu erbringen durch die Herkunft bedingt ist, er daran aber nichts wesentliches mehr ändern kann, sondern nur auf dieser Basis Leistung bewerten und belohnen kann.

Wird aber aus diesem Dilemma heraus auf den Leistungsmechanismus bei der Zuweisung von Positionen verzichtet, wird über diesen Weg eine zweite soziale Benachteiligung über das soziale Kapital installiert. Findet nämlich eine Positionszuweisung nicht über die Leistung und das durch Anstrengung zu erreichende soziale Kapital im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule statt, sondern über das soziale Kapital im Sinne einer herkunftsbedingten Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Kreisen, wird damit eine zweite Benachteiligung unterer sozialer Schichten installiert. Man könnte auch feststellen, daß solange das Leistungsprinzip als Zuweisungsmechanismus gilt, zumindest die Chance besteht, durch Mehranstrengung die der herkunftsbedingten Ungleichheit entspringende geringere Fähigkeit, Leistung zu erbringen auszugleichen und über das, in diesem Fall durch Leistung zu erreichende, soziale Kapital (Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule) die persönlichen Chancen auf bestimmte Positionen zu erhöhen.<sup>1245</sup> Erfolgt eine Zuweisung nicht nach dem Leistungsprinzip, besteht nicht einmal diese Chance. Somit bleibt die Prognose bestehen, daß durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs und die damit verbundene Zuweisung von Positionen nach dem Leistungsprinzip innerhalb bestimmter Grenzen ein Beitrag zur Chancengleichheit verbunden ist.

Ausdrücklich muß darauf hingewiesen werden, daß hier als auch bei der Prognose des Qualitäts- und Leistungswettbewerbs, wahrscheinliche Tendenzen und Entwicklungen skizziert wurden, die nicht als Ausschließlichkeitsregeln aufzufassen sind. So zeigen Beobachtungen, daß die prognostizierte Regel, nach der die Hochschulen ihre Studenten nach Leistungspotentialen und Leistungsbereitschaft auswählen, zwar grundsätzlich gelten dürfte, davon abweichende Verhaltensmuster aber nicht auszuschließen sind.<sup>1246</sup>

---

<sup>1244</sup> Zustimmend Heckhausen (1975), S. 124.

<sup>1245</sup> Ähnlich Bourdieu/Passeron (1971), S. 86.

<sup>1246</sup> Über solche, von der Prognose partiell abweichende Verhaltensmuster an amerikanischen Eliteuniversitäten berichtet beispielsweise Ostwald. Gleichwohl stellt auch sie fest, daß dort grundsätzlich die Auswahl nach dem Leistungsprinzip erfolgt (siehe Ostwald (2001)). Weitere Abweichungen, die mit finanziellen Aspekten in Verbindung stehen, werden im Rahmen der Risikoreanalyse thematisiert.

Und auch beim Übergang von der Hochschule in den Beruf dürften die Zuweisung nach Leistung und das Ansehen der besuchten Hochschule zwar im Vordergrund stehen, dennoch sind auch hier Abweichungen wahrscheinlich. Daß Personalchefs entweder Absolventen der von ihnen selbst besuchten Hochschule besonders bevorzugen oder aber besonders benachteiligen, kann nicht ausgeschlossen werden. Dennoch, an der Richtung der prognostizierten Entwicklungen dürften diese zu erwartenden Abweichungen nichts entscheidendes ändern.<sup>1247</sup>

### **II.5.2.5. Leistungsmotivation**

Im Abschnitt zum Leistungszerfall konnte gezeigt werden, daß die mangelnde Leistungsmotivation der Studenten einerseits Folge des Leistungszerfalls ist, andererseits in einem sich selbst dynamisierenden ‚Krisenverschärfungsprozeß‘ der Faktoren Leistungszerfall, Ansehensverlust, Leistungsorientierung der Professoren und Leistungsmotivation der Studenten selbst zum Leistungszerfall sowie damit zum Bestand der Krise und ihrer Schärfe beigetragen hat. Insbesondere folgende Faktoren und Bedingungen konnten als Ursachen für die mangelnde bzw. nachlassende Leistungsmotivation ausgemacht werden:

- a. Die systembedingt nur gering vorhandenen Möglichkeiten der Studenten, sich durch Leistung und die Aufnahme in besondere Studiengänge oder Hochschulen von der Masse abzuheben.
- b. Die aus rechtlich zugesicherten oder aber auch nur behaupteten Ansprüchen resultierende Haltung der Studenten gegenüber den Anforderungen der Hochschulen sowie persönlichen Defiziten.
- c. Die bei Absolventen beobachtete, aus der Differenz zwischen suggerierten Chancen und real existierenden Möglichkeiten entstehende Enttäuschung.
- d. Die beobachtete abnehmende Bedeutung der Abschlußzertifikate bei der Positionszuweisung.
- e. Die antizipierte oder erlebte, gering ausgeprägte Leistungsorientierung und inkonsequente Leistungsbewertung der Professoren.

Vor allem für die Punkte c bis e konnte gezeigt werden, daß sie zur abnehmenden Leistungsmotivation bei den Studenten beitragen, aber nicht zuletzt auch durch diese hervorgerufen werden. Stark verallgemeinert kann davon gesprochen werden, daß Leistung derzeit oftmals nicht gefordert, nicht gefördert, nicht belohnt, nicht angesehen und dann

---

<sup>1247</sup> Grundsätzliche Kritik an der These, daß Chancen nach Leistung vergeben werden, hat in den 70ern Offe geübt (siehe Offe (1970), S. 43ff). Zunächst Heckhausen und dann Gellert haben in ihren oben erwähnten Studien diese Kritik aufgegriffen und den Versuch unternommen, sie zu entkräften (siehe Heckhausen (1975), S. 111 und Gellert (1993), S. 38ff.).

letztlich nicht erbracht wird.

Nach allem, was in den letzten drei Punkten als Chancen des ökonomischen Wettbewerbs prognostiziert wurde, ist davon auszugehen, daß sich an den Bedingungen, die derzeit als Ursachen einer geringen Leistungsmotivation der Studenten aufzufassen sind, entscheidendes ändert. In einem wettbewerblichen und differenzierten Hochschulsystem, so haben die abgeleiteten Handlungsrationaltäten ergeben, ist auf jeder Qualitätsstufe des Systems mit einer konsequenten Leistungsorientierung und -selektion der Hochschulen ebenso zu rechnen wie mit einer Motivation bei den Studenten, die nächst höhere Qualitätsstufe zu erreichen, um dadurch die eigene Position im Wettbewerb um die besten Berufspositionen zu verbessern. Diese Motivation dürfte dadurch gestützt werden, daß eine Zuweisung dieser Berufspositionen im ökonomischen Wettbewerb im Gegensatz zur bestehenden Situation vor allem über die im Hochschulsystem erbrachte Leistung erfolgt. Und auch die heute von Studenten und Studienanfängern beobachtete Enttäuschung der Absolventen, die bei diesen aus der Differenz zwischen der postulierten Gleichwertigkeit der Abschlußzertifikate und den realen Möglichkeiten entsteht und bei den Studenten zu nachlassender Motivation führt, dürfte in dieser Form im ökonomischen Wettbewerb nicht zu beobachten sein.

Denn die interinstitutionelle und intrainstitutionelle Differenzierung bei den Studenten dürfte ebenso zu einer Eingrenzung der Zukunftsrisiken, wie zu einer Eingrenzung der realistisch bestehenden Möglichkeiten führen. Die Aufnahme an einer nur mäßig angesehenen Hochschule und die von dieser in den ersten Jahren empfangene Rückmeldung, daß die erbrachten Leistungen weder an der besuchten noch an einer angeseheneren Hochschule die Aufnahme in ein Graduate-Studium erwarten lassen, dürfte bei den Studenten Klarheit darüber schaffen, daß die wirklich begehrten Positionen des angestrebten Berufsfeldes mit hoher Wahrscheinlichkeit anderen vorbehalten bleiben und damit Enttäuschungen frühzeitig vorbeugen.

Andererseits dürfte die erfolgreiche Aufnahme an einer angesehenen Hochschule, die dort möglicherweise erhaltene positive Rückmeldung zur Aufnahme in ein Graduate-Studium das Risiko abschwächen, nach viel Mühe möglicherweise nur einen wenig begehrten und schlecht entlohnten Job zu finden. In beiden Fällen nimmt die Unsicherheit ab und dürfte dazu führen, daß Möglichkeiten realistisch eingeschätzt werden und Enttäuschungen abnehmen.

Bei Studienanfängern, die dies beobachten, ist zu erwarten, daß diese, aufbauend auf einer gewissen Sicherheit über die mit dem angestrebten und realistisch erreichbaren Abschluß verbundenen Berufsmöglichkeiten, motiviert sein werden, diesen Abschluß zu erreichen oder eben auch mehr zu leisten, um die mit einem höher angesehenen Abschluß

verbundenen Möglichkeiten zu genießen.

Gestützt wird diese Prognose insbesondere von Clark, aber auch von Hödl/Zegelin.<sup>1248</sup> So hat Clark auf die kausale Verbindung zwischen den Rückmeldungen der Hochschule an die Studenten über deren Leistung während des Undergraduate-Studiums und der Ermutigung und Motivation, maximale Leistung zu erbringen hingewiesen.<sup>1249</sup> Zu diesem Aspekt tritt als negativer Motivationsaspekt hinzu, daß im ökonomischen Wettbewerb schon vor dem Hintergrund der je nach Hochschule und Studiengang mehr oder minder hohen Studiengebühren mit steigender Studiendauer die (möglicherweise nachgelagerte) Kostenbelastung steigt.

Ausgehend von diesen gegenüber der bestehenden Situation veränderten Bedingungen, kann begründet davon ausgegangen werden, daß die Motivation der Studenten, Leistung in der Hochschule zu erbringen, deutlich steigen wird. Praktisch kann sich dies auf vielfältige Art und Weise äußern bzw. vielfältige positive Folgen nach sich ziehen. Neben einer grundsätzlichen Erhöhung des Arbeitspensums<sup>1250</sup> ist zu erwarten, daß eine Rückverlagerung von Zeit- und Energiekapazitäten auf die Hochschulausbildung erfolgt und damit der oben erwähnte Trend der Verlagerung von Prioritäten auf außeruniversitäre Aktivitäten umgekehrt wird.<sup>1251</sup>

Insgesamt ist damit wahrscheinlich, daß in den Hochschulen ein neuer Geist entsteht, in dem besser sein und besser sein zu wollen nicht verschwiegen werden muß, indem es eben nicht darum geht, Prüfungen zu schaffen, sondern der Beste zu sein, indem die Leistung des einen Ansporn für die anderen ist, sich also Leistung gegenseitig provoziert. Genau das stellen deutsche Besucher nordamerikanischer Hochschulen fest. Zusätzlich zu dem dort herrschenden Ehrgeiz unter den Studenten bewundern sie deren Identifikation mit ihrer Hochschule.<sup>1252</sup>

In der bisher erfolgten Prognose einer wettbewerblichen Hochschule, die sich einerseits besonders darum bemüht, daß die einmal angenommenen Studenten erfolgreich ihr Studium absolvieren und ihnen Zusatzangebote macht, den persönlichen Kontakt zu ihnen hält, stetig über Leistungsstände informiert,<sup>1253</sup> und in der sich andererseits Studenten im

---

<sup>1248</sup> Sieh Hödl/Zegelin (1999), S. 120f. sowie Clark (1974).

<sup>1249</sup> Vgl. Clark (1974), S. 391f. Zur Wirkung von Bewertung und Selektion auf die Selbsteinschätzung, siehe auch Luhmann/Schorr (1979), S. 293.

<sup>1250</sup> Zum Arbeits- und Leistungspensum der Studenten in den USA vgl. Gellert (1993) S. 223.

<sup>1251</sup> Zustimmend Hödl/Zegelin (1999), S. 121.

<sup>1252</sup> So etwa Kahl (2000) und auch Casper in Endres (2001).

<sup>1253</sup> Davon ist mit Blick auf die Verhältnisse im anglo-amerikanischen Hochschulsystem zumindest auszugehen. Zum permanenten Monitoring vgl. auch Greven (2000), S. 310 und Barthold (2000).

Wettbewerb gegen andere Mitbewerber durchsetzen mußten, um an den begehrten Studienplatz zu gelangen, in der sie Vertragspartner sind, in der ihnen bewußt wird, daß etwas für sie getan wird, wenn sie etwas tun, und die sie fallen läßt, wenn ihr Wille nicht erkennbar ist, Leistung zu erbringen, scheinen nicht die schlechtesten Bedingungen dafür gegeben zu sein, daß auch in deutschen Hochschulen diese leistungssteigernde Identifikation mit der Hochschule entsteht.<sup>1254</sup>

Durch Motivation und Identifikation würde damit dem oben skizzierten Defizit des ‚Nicht-Wollens‘ unabhängig vom ‚Können‘ zumindest innerhalb der Hochschule entgegengewirkt.<sup>1255</sup> Ganz deutlich soll hier der Behauptung widersprochen werden, nach der in einer Hochschule, in der Konkurrenz, Zwang und das „Recht auf Scheitern“<sup>1256</sup> einen bedeutenden Platz finden, Identifikation und eine positive Leistungsbereitschaft nicht entstehen könnten.<sup>1257</sup> Denn, so darf angenommen werden: Wo es Konkurrenz und Anforderung gibt, sind Förderung, Betreuung, Leistungsbelohnung, Einsatz, Ehrgeiz und Erfolg nicht weit.

Der positive Effekt dieser erhöhten Motivation und Identifikation dürfte beträchtlich sein. Denn durch sie wird abseits aller Abstimmungs- Ausstattungs- und Finanzfragen eine Leistungssteigerung und ein höherer Ausbildungs- und Qualifikationsstand der Absolventen auf allen Qualitätsstufen des Hochschulsystems wahrscheinlich. Winkler hat, daß die Einstellung und Haltung der Studenten für die, nicht nur formal, sondern inhaltlich erreichten Ergebnisse der Hochschulausbildung von stärkerer Bedeutung sind als Bibliotheksausstattungen, Betreuungsrelationen und verfügbare Räumlichkeiten.<sup>1258</sup>

---

<sup>1254</sup> Zu den positiven Aspekten des Kunde-Anbieter-Verhältnisses in diesem Sinne, siehe van Lith (1998a), S. 168ff. Er geht von einer grundsätzlichen Motivationsänderung vor allem auf Seiten der Hochschule aus. Diese werde sich nicht mehr nach dem Paradigma der Arbeitseinsatzminimierung verhalten, sondern vielmehr nach ihrem Interesse an bestmöglichen Bildungsergebnissen und bestmöglichen Absolventen handeln.

<sup>1255</sup> Zumindest innerhalb der Hochschule deshalb, weil nicht ausgeschlossen werden kann, daß beträchtliche Anteile des Defizits zwischen dem ‚Wollen‘ und dem ‚Können‘ ihren Ursprung außerhalb der Hochschule finden. Eine Frage, der in dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen werden kann.

<sup>1256</sup> Daxner (1996a), S. 151.

<sup>1257</sup> Den Eindruck einer solchen Behauptung gewinnt man beispielsweise beim Lesen der Darstellung der Positionen verschiedener Studentenschaften; vgl. Bayer (1998), S. 39ff.

<sup>1258</sup> Siehe dazu Winkler (1988), S. 129f.

### II.5.2.6. Wiederherstellung von Leistungsbewußtsein und Ansehen

Vor allem im vorangegangenen Abschnitt ist der Zusammenhang zwischen dem Ansehen der Hochschulen, dem Vertrauen der Arbeitgeber und Studenten in die Aussagefähigkeit und Zuweisungsleistung der Hochschulzertifikate und der damit in Verbindung stehenden Motivation der Studenten, Leistung zu erbringen, angesprochen worden. Analog zu Kapitel I.3 zum Leistungszerfall und den übergeordneten Krisenaspekten, in dem der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Hochschule, dem Leistungsbewußtsein bei Studenten und Professoren und dem Ansehen der Hochschulen als Selbstdynamisierung der Krise thematisiert wurde, soll in diesem Abschnitt der positive Zusammenhang zwischen Leistungsbewußtsein, Ansehen und den Chancen des Wettbewerbs prognostiziert und verdeutlicht werden.

Da aber die prognostizierte Leistungsorientierung der Hochschulen, die damit einhergehenden vielfältigen Selektionen und die daraus folgende inter- und intrainstitutionelle Differenzierung Voraussetzung für nahezu alle bisher skizzierten positiven Entwicklungen im Zuge der Wettbewerbsökonomisierung sind, soll diese Prognose hier vorab hinterfragt werden. Zwei in dieser Arbeit getroffene Aussagen sind dafür von Interesse. Im ersten Kapitel wurde deutlich, daß eine Differenzierung des Hochschulsystems bzw. der Hochschullehre in zwei getrennte Studienabschnitte mit unterschiedlichen Zielen massiv von den Professoren und Studenten bekämpft wurde und eine konsequente Leistungsbeurteilung- und Leistungsselektion unter Ausnutzung der gesamten Breite der Notenskala von den Professoren aus unterschiedlichen Gründen oftmals nicht vorgenommen wird. Innerhalb der Chancenanalyse wurde deutlich, daß die Chancen des ökonomischen Wettbewerbs in der Lehre gerade von der Leistungsorientierung der Hochschulen, der Selektion und der damit verbundenen Differenzierung abhängen.

Daß eine konsequente Leistungsorientierung im ökonomischen Wettbewerb erfolgen wird, wurde innerhalb dieser Chancenanalyse auf die veränderten Rahmenbedingungen des wettbewerblichen Hochschulsystems zurückgeführt. Nun hat allerdings Gellert ausdrücklich darauf hingewiesen, daß institutionelle Strukturen nicht einseitig als normative Determinanten des Verhaltens der Akteure gesehen werden können. Vielmehr hat er deutlich gemacht, daß die Akteure sich durch aktive Reproduktion die Bedingungen, denen sie ausgesetzt sind, in Teilen selbst schaffen.<sup>1259</sup>

Dann stellt sich für das deutsche Hochschulsystem angesichts des aktuellen Verhaltens der Professoren und Studenten die Frage, ob sich trotz der Rahmenbedingungen des

---

<sup>1259</sup> Vgl. Gellert (1993), S. 301f.

ökonomischen Wettbewerbs die prognostizierte Leistungsorientierung und Differenzierung gerade nicht einstellt und damit auch die sich auf sie gründenden Chancen unterbleiben. Es ist wenigstens nicht abwegig, der These nachzugehen, daß auch unter den Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs eine stillschweigende Koalition von Notengebern und Notenempfängern, ausgehend von der gemeinsamen und gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellung von Chancengleichheit, der wie auch immer begründeten Berufung auf Humboldt'sche Ideale und dem Anreiz, durch bessere Noten die eigene Position bzw. das Ansehen aufzuwerten, darauf drängen wird, wenige durchfallen zu lassen, möglichst gute Noten zu geben, möglichst alle an anderen Hochschulen erbrachten Leistungen auch bei nicht gegebener Äquivalenz anzuerkennen und möglichst alle in eine etwaige zweite Studienphase aufzunehmen.

Tatsächlich wäre es überraschend, wenn die Professoren im Falle einer Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs kurzfristig ihre heute gültige Präferenz zugunsten einer weichen Selektion und guter Noten und zu Lasten einer Differenzierung der Studiengänge und Hochschulen aufgäben. Denn diese Präferenz, speist sich nicht zuletzt aus konkreten Eigeninteressen, der Einstellung zum Thema Chancengleichheit sowie aus ihrem Selbstverständnis als Professoren der Humboldt'schen Bildungsuniversität, in der nach ihrer Vorstellung Freiheit statt Kontrolle das Bild prägt. Ein Grund, warum sich an diesen Faktoren kurzfristig durch die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs e Entscheidendes ändern sollte, kann tatsächlich nicht ausfindig gemacht werden. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, daß Professoren und/oder Hochschulen auch im ökonomischen Wettbewerb versuchen werden, die Position der Absolventen und das eigene Ansehen durch gute Noten zu verbessern. So ist also davon auszugehen, daß die aufgestellte These, nach der sich die Leistungsorientierung mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs nicht einstellt, wenigstens teilweise kurzfristig zutreffen dürfte.

Mittel- bis langfristig dürften aber folgende Entwicklungen solchen Tendenzen das Geschäft zerstören: Es ist damit zu rechnen, daß es nicht wenige ‚Spielverderber‘ unter Hochschulmanagern, Professoren und Studenten geben wird, welche die Möglichkeiten des Wettbewerbs nutzen wollen.<sup>1260</sup> So werden ‚Spielverderber‘ unter den Hochschulmanagern versuchen, durch konsequente Bewerberselektion, Leistungsselektion im Undergraduate-Studium und beim Übergang in das Graduate-Studium sowie der Außendarstellung dieser Grundsätze, den Ruf der Hochschule zu erhöhen. Dafür, daß diese Bemühungen belohnt werden, sorgen dann die ‚Spielverderber‘ unter den Studenten, denen das Ansehen der Hochschule und die damit verbundenen realen Berufseintrittschancen wichtiger sind als eine formale gute Note an einer Hochschule, die sich nicht durch die o. g.

Grundsätze auszeichnet. Unter den Professoren werden sich dann einige finden, die lieber mit sorgfältig ausgewählten, motivierten Studenten arbeiten und dafür auch die Last einer konsequenten Leistungsbewertung auf sich nehmen wollen. So die erhöhte Studiennachfrage und das erhöhte Ansehen der ‚Spielverderber-Hochschulen‘ auch zu erhöhten Einnahmen dieser Hochschule führen, kommen die erwähnten Professoren dafür zudem in den Genuß besserer Forschungsbedingungen und einer höheren Entlohnung.

Daß dieses ‚Spielverderben‘ im Sinne eines Ausscherens aus dem Konsens gegen eine qualitative Differenzierung der Hochschulen, gegen eine intrainstitutionelle Differenzierung der Studiengänge und zugunsten einer weichen Selektion und guter Noten von langem Atem ist, dürfte letztlich die Tatsache sorgen, daß bei den Abnehmern reales Können der Absolventen mehr zählt als formale Noten. Wie schon heute, so dürften die Abnehmer auch im Falle eines wettbewerblichen Hochschulsystems wissen bzw. merken, daß beispielsweise ein Absolvent mit einer Note 1 an der Hochschule x in der Regel weniger gut ausgebildet und qualifiziert ist, als ein Absolvent von der Hochschule y mit einer Note 1 oder gar einer Note 3. Und da zudem im Wettbewerb die Hochschulen gemäß der o. g. Rahmenbedingungen nicht gezwungen werden können, alle Undergraduate-Absolventen aller Hochschulen bei der Aufnahme gleich zu behandeln, werden auch die ‚Spielverderber-Universitäten‘ in ihr möglicherweise angesehenes Graduate-Studium Bewerber von Hochschulen mit einer weichen Selektion sicher seltener aufnehmen als Absolventen ihres eigenen Undergraduate-Bereichs.

Im Zeitverlauf dürfte so allen Beteiligten deutlich werden, daß die Absolventen bestimmter Universitäten die begehrten Jobs unter sich aufteilen und bei der Vergabe solcher Jobs eben nicht nur die Noten der Bewerber verglichen werden, sondern vor allem auch berücksichtigt wird, an welcher Hochschule die Note erzielt wurde. Die mit dem Namen der besuchten Hochschule verbundene Qualitätserwartung spielt danach eine entscheidende Rolle. Und so ist es langfristig nicht abwegig, anzunehmen, daß sich die besseren Studenten sehr gut überlegen werden, ob sie an eine Hochschule gehen, bei der die Chance auf eine gute Note und die Übernahme in den Graduate-Bereich zwar sehr hoch, die realen Möglichkeiten nach dem Abschluß aber eher gering sind.

In dem Moment also, in dem durch unterschiedliche Anforderungen bei der Aufnahme in das Undergraduate- und Graduate-Studium eine Differenzierung der Hochschulen nach Qualität beginnt und durch die Abnehmer unterstützt wird, ist dem heute propagierten Gleichwertigkeitsgrundsatz der Hochschulen endgültig die reale Basis entzogen und führen damit Versuche, durch (künstlich) bessere Abschlußnoten bessere reale Chancen bei der Jobvergabe und ein höheres Ansehen der Hochschule zu erzielen, zumindest

---

<sup>1260</sup> Vgl. zustimmend Schimank (1994), S. 415.

grundsätzlich nicht zum Ziel.

Wie schon im ersten Kapitel dieser Arbeit sind auch hier zwei Zusammenhänge zu trennen. Oben wurde einerseits gezeigt, daß eine Differenzierung der Hochschulen und Studiengänge mit dem gesellschaftlich vorherrschenden Verständnis von Chancengleichheit nicht vereinbar war/ist und von den Professoren massiv auch und vor allem ausgehend von Eigeninteressen bekämpft wurde. Andererseits wurden mehrere Gründe aufgeführt, die erklären können, warum auch innerhalb der als gleichwertig propagierten Hochschulen, keine konsequente Leistungsorientierung stattfand/stattfindet, sondern statt dessen ein Trend zu weicher Selektion und guter Noten bestand/besteht.

Die obige Darstellung zeigt nun eines: Eine Differenzierung der Hochschulen nach qualitativen Gesichtspunkten und eine hochschulinterne Differenzierung der Studiengänge (erster Zusammenhang), ist im Falle des ökonomischen Wettbewerbs auch bzw. gerade dann zu erwarten, wenn ein Teil der Hochschulen, Professoren und Studenten oder auch eine Mehrheit sich gegenüber einer solchen Differenzierung verschließt. Damit können zwar deren Versuche, durch nachlassende Selektion und gute Noten Ansehen und Chancen zu erhöhen (zweiter Zusammenhang) nicht verhindert werden, sie bleiben aber wirkungslos. Langfristig ist also nicht davon auszugehen, daß eine Differenzierung der Hochschulen und innerhalb der Hochschulen sowie eine Leistungsorientierung unterbleibt.

Ausgehend von dieser Feststellung soll nun dem Zusammenhang zwischen Leistungsbeußtsein, Ansehen und den Chancen der Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Lehre nachgegangen werden. Dazu sollen zunächst die zentralen Erkenntnisse der vergangenen vier Unterpunkte aufgegriffen werden. Im folgenden Schaubild sind diese aufgenommen.

### Schaubild 3

Wechselwirkung zwischen Leistungsbewußtsein und Ansehen

Leistungsbewußtsein		↻
Besteht aus	Chancen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsorientierung u. Selektion in den Hochschulen (II.5.2.2.u. II.5.2.3.)</li> <li>• Motivation u. Identifikation bei den Studenten (II.5.2.5.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfüllung u. Optimierung der geforderten Ausbildungs- u. Bildungsleistungen (II.5.2.3.)</li> <li>• Erfüllung der Statuszuweisungsleistung und ein Beitrag zur Chancengleichheit (II.5.2.4.)</li> </ul>	Entsteht durch
<p>Ökonomischer Wettbewerb</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steigende Bedeutung der Selektionsmechanismen der Wissenschaft (II.5.2.4.)</li> <li>• Hochschule als politische Kraft (II.5.2.6.)</li> <li>• Chance zum erhöhten Mittelzufluß (II.5.2.7.)</li> </ul>	Chancen
	Ansehen	

In den vorangegangenen Abschnitten wurde prognostiziert, daß sich die Hochschulen unter den Rahmenbedingungen des ökonomischen Wettbewerbs jeweils darum bemühen werden, nur die besten Bewerber zu den einzelnen Studienabschnitten zuzulassen, Leistung konsequent zu fordern und zu fördern und nicht erbrachte Leistung konsequent als diese zu kennzeichnen und die nötigen Konsequenzen durchzusetzen. Dies alles, um damit bestmögliche Ausbildungsleistungen zu generieren sowie die Funktionsfähigkeit der Studienabschnitte, die Qualität der Ausbildung, das Ansehen der Hochschule, die Nachfrage und schließlich den Mittelzufluß über Gebühren und Spenden zu sichern. Dieser Punkt ist aufgenommen im Feld links oben.

Zudem hat insbesondere der letzte Unterpunkt deutlich gemacht, daß unter den veränderten Bedingungen des ökonomischen Wettbewerbs aus vielfältigen Gründen mit einer erhöhten Leistungsmotivation der Studenten zu rechnen ist. Dieser Aspekt ist ebenso im Feld links oben aufgenommen worden.

Auf diese beiden Prognosen, die isoliert betrachtet keine Chance bzw. positive Entwicklung an sich bedeuten, können die explizit als Chancen des ökonomischen Wettbewerbs

gekennzeichneten Entwicklungen kausal zurückgeführt werden. Voraussetzung für die in II.5.2.3. prognostizierte Erfüllung der aufgestellten Ausbildungs- und Bildungsleistungen ist die mit der Selektion von Bewerbern verbundene Differenzierung der Hochschulen nach Qualitäts Gesichtspunkten und eine konsequente Auswahl der zum Graduate-Studium fähigen Studenten. Nur unter diesen Voraussetzungen wird Bildung, Qualifikation zum Wissenschaftler und Berufsvorbereitung möglich. Und nur durch die zu erwartende Leistungssteigerung der Studenten als Folge der erhöhten Leistungsmotivation können diese Leistungen optimiert werden. Schließlich ermöglicht nur eine mit der Selektion verbundene Differenzierung der Hochschulen und eine konsequente Kennzeichnung von guter, aber auch schlechter Leistung die in II.5.2.4. prognostizierte Erfüllung der Statuszuweisungsleistung und den mit der Vergabe von Berufspositionen nach erbrachter akademischer Leistung verbundenen Beitrag zu mehr Chancengleichheit.

Beide mit der Leistungsorientierung der Hochschulen und der Leistungsmotivation der Studenten verbundenen Punkte, also die Erfüllung der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben und die Erfüllung der Statuszuweisungsleistung, sind in der Übersicht im Feld rechts oben aufgeführt.

Doch sind diese beiden zu erwartenden Entwicklungen nicht nur Chance im soeben beschriebenen Sinne. Mit der Erfüllung der erwarteten Leistungen dürfte auch eine Steigerung bzw. Wiederherstellung des Ansehens der Hochschulen verbunden sein, die ihrerseits positive Wirkungen haben dürfte. Denn wenn der festgestellte Leistungszerfall des Hochschulsystems als Ursache für das sinkende Ansehen der Hochschulen ausgemacht wurde, ist es nur konsequent, in der Erfüllung der erwarteten Leistungen die Wiederherstellung des Ansehens der Hochschulen zu sehen.

Entsprechen die Ausbildungsleistungen der Hochschulen, nicht zuletzt auf Grund der prognostizierten Trennung zwischen Berufsvorbereitungsleistung und Qualifikation zum Wissenschaftler als Ziele unterschiedlicher Studienabschnitte, zumindest häufiger als heute den Vorstellungen der Arbeitgeber und werden durch die prognostizierte Differenzierung der Hochschulen und die differenziertere Benotung die Erwartungen der Arbeitgeber über die tatsächliche Qualifikation des Bewerbers häufiger erfüllt als dies heute der Fall ist, so dürfte beides zum Ansehen der Hochschulen bei den Arbeitgebern beitragen. Nimmt in der Folge dann auch, die Bedeutung des Studiums und der erbrachten Lehrleistungen bei der Zuweisung von Positionen zu und in Folge der inter- und intrainstitutionellen Selektion der Studenten und der damit verbundenen Abkühlung der Erwartungen deren Enttäuschung über sich als nicht erfüllbar erweisende Hoffnungen ab, dürfte auch bei ihnen das Ansehen der Hochschulen steigen.

Da aber prognostiziert wurde, daß mit steigender Bedeutung der Hochschulausbildung bei der Positionsvergabe und reduzierten Enttäuschungen bei den Studenten auch die Leistungsmotivation der Studenten steigt und diese wiederum zu einer Optimierung der Ausbildungsleistungen beitragen dürfte, was wiederum das Ansehen hebt, ergibt sich an dieser Stelle eine Selbstdynamisierung der prognostizierten positiven Wirkungen des Wettbewerbs. Wurde im Kontext der übergeordneten Krisenaspekte in Kapitel I eine Wechselwirkung von Leistungsmotivation und Ansehen derart festgestellt, daß sinkendes Ansehen zu abnehmender Leistungsmotivation und dies über verminderte Leistungen erneut zu einem Ansehensverlust führt, so ergibt sich eine ähnliche Wechselwirkung auch hier, allerdings in positive Richtung. Der Wechselfeile in der rechten oberen Ecke des Schaubildes kennzeichnet diese Beziehung zwischen Leistungsbewußtsein und Ansehen. Nun liegt der Vorteil des im Zuge der Ökonomisierung des Wettbewerbs wiedergewonnenen Ansehens der Hochschulen nicht einzig in dieser Wechselwirkung mit der Leistungsmotivation der Studenten. Mit der Wiedergewinnung des Ansehens sind weitere Chancen verbunden. Zunächst dürfte unmittelbar einsichtig sein, daß in dem Moment, in dem die Abnehmer wieder der Kompetenz der Hochschulen vertrauen, Leistung und Leistungspotentiale von Absolventen bzw. späteren Arbeitnehmern zuverlässig und aussagekräftig zu zertifizieren, darauf aufbauend die Zuweisung von Positionen verstärkt über die im Hochschulsystem erbrachte Leistung erfolgt, also Staat und Wirtschaft weniger eigene Versuche unternehmen, nach eigenen Kriterien die am besten Qualifizierten zu ermitteln, die Leistungsbewertungskriterien des Hochschulsystem wieder an Relevanz gewinnen.

Dieser Chancenaspekt steht in enger Verbindung mit dem zweiten, im Schaubild rechts unten aufgeführten Punkt, nämlich der mit dem Ansehensgewinn verbundenen Chance der Hochschulen, sich als politische Kraft zu etablieren. Dies soll im folgenden erläutert werden.

Im Kontext der Realisierungswahrscheinlichkeit von Bildung statt Ausbildung wurde neben anderen Bedingungen erwähnt, daß Bildung vor allem an solchen Hochschulen entstehen kann, die sich angesichts ihres hohen Ansehens bei den Abnehmern und deren Vertrauen in ihre Ausbildungskompetenz, von den direkten Ausbildungsanforderungen der Abnehmer lösen können. In diesem Moment können die Hochschulen eigene Ausbildungsnotwendigkeiten formulieren und eine Lehre betreiben, die nach ihren Vorstellungen Bildung ermöglicht. Damit haben diese Hochschulen selbst die Möglichkeit, Einfluß zu nehmen. Diese Hochschulen werden in dieser Situation vom Empfänger von Ausbildungsanforderungen zu einem angesehenen Berater in Ausbildungs- und Bildungsfragen, der auch die Möglichkeit hat, die Abnehmer von der Notwendigkeit bestimmter Ausbil-

dungsinhalte- und Methoden zu überzeugen. Die darin liegende Chance für die Hochschulbildung dürfte offensichtlich sein.

Als dritter, mit einem wiedergewonnenen Ansehen verbundener Chancenaspekt, soll hier die Sicherung oder der Ausbau des Mittelzuflusses für die Hochschulbildung angesprochen werden. Egal, ob bei dem Versuch, zusätzliche staatliche Mittel für den Hochschulsektor zu gewinnen oder bloß, und das scheint angesichts der desolaten Finanzlage aller Gebietskörperschaften und der düsteren Zukunftsaussichten realistischer, bei dem Versuch, die bestehende Höhe der Zuwendungen zu sichern, dürfte ein steigendes Ansehen der Hochschulen von großer Hilfe sein. Einem System, welches bei den Arbeitgebern angesehen ist, weil es gut ausgebildete Absolventen hervorbringt, daß bei Studenten und Absolventen angesehen ist, weil sich die jeweils skizzierten Zukunftschancen häufig als realistisch erweisen und daß in der Gesamtgesellschaft Ansehen gewinnt, weil es Leistungsunterschiede und damit Leistungen (insbesondere Spitzenleistungen) offenbart und dadurch auch sichtbar werden läßt, daß an einigen Standorten außerordentliches geleistet wird, wird es vermutlich besser gelingen, die bestehenden Mittel zu legitimieren, als einem System, welches dieses Ansehen nicht genießt. Insbesondere, um bei denen in der Gesellschaft Akzeptanz und die Zustimmung zu den benötigten beträchtlichen finanziellen Mittel zu gewinnen, die selbst nie eine Hochschule besucht haben und deren Kinder keine besuchen oder besuchen werden, ist die bewußte Offenbarmachung von Leistungsunterschieden und der Hinweis auf die international angesehene Spitzenleistung einiger Institutionen von besonderer Bedeutung.

Eine zunehmende Zufriedenheit mit den Leistungen der Hochschulen und das daraus resultierende höhere Ansehen sind aber nicht bloß mit Blick auf die staatlichen Mittel von Interesse. Unmittelbar einleuchtend erscheint nämlich, daß private Spender einer angesehenen, geachteten und für manche Leistungen gar bewunderten Institution eher Mittel zukommen lassen, um den Fortbestand dieser Arbeit oder neue Projekte zu sichern und um damit selbst in positivem Licht zu erscheinen.<sup>1261</sup>

Und auch das im Rahmen der Risikolanalyse noch näher zu thematisierende, in der Bundesrepublik nur gering ausgeprägte elterliche Bildungssparen, dürfte durch den Ansehenszuwachs tangiert werden. Wenn das derzeit nicht selten bestehende Bild vom zunächst faulen Studenten und dann taxifahrenden Absolventen abgelöst wird von der Bewunderung angesehener, aber gewiß teuren Institutionen, auf denen man die eigenen Kinder studieren sehen möchte, weil mit deren Besuch eine gesicherte Berufsposition

---

<sup>1261</sup> Das von Lüthje für die Universität Hamburg beschriebene Werben um Spenden dürfte ausgehend von einem erhöhten Ansehen leichter verlaufen und höhere Ergebnisse erzielen; vgl. Lüthje (2002), S. 276f.

und/oder ein sozialer Aufstieg nahezu sicher ist, dann dürfte auch die Bereitschaft steigen, schon frühzeitig hierfür Mittel zu sparen. Die Hoffnung, daß deutsche Haushalte jenes Geld, welches heute in Statussymbole wie Autos investiert wird, zukünftig in die Hochschulausbildung ihrer Kinder investieren, ist wohl nur begründet, wenn auch die von den Kindern besuchten Hochschulen dazu taugen, sich mit ihnen derart zu brüsten, wie das derzeit durch Autos und anderen Statussymbole geschieht.

### **II.5.2.7. Finanzausstattung und Reduzierung der Fehlkosten**

Zwar wurde bereits angesprochen, daß die Ökonomisierung des Wettbewerbs einen sparsamen und allokativ verbesserten Mitteleinsatz bewirkt, doch sollen die positiven Finanzmittelentwicklungen der Wettbewerbsökonomisierung nochmals in ihrer Gesamtheit erläutert werden. An erster Stelle sind dabei die Mittelzuwächse durch Studiengebühren zur Linderung der Unterfinanzierung als Chance der Wettbewerbsökonomisierung anzusprechen. Werden beispielsweise Studiengebühren angenommen, die im Durchschnitt die Hälfte der Kosten für die Hochschullehre decken, so würden diese die Finanzierungslücke zum OECD-Durchschnitt bereits mehr als kompensieren.<sup>1262</sup> Voraussetzung dafür ist allerdings die Einhaltung der in den Rahmenbedingungen formulierten Notwendigkeit, daß der staatliche Beitrag nicht im Zuge der Nutzerbeteiligung deutlich zurückgefahren wird.

Keine zusätzlichen Einnahmen im direkten Sinne, aber dennoch positive Effekte für den effizienten Mitteleinsatz resultieren aus den zu erwartenden geringeren Fehlinvestitionen. Dieser prognostizierte Rückgang findet seine Begründung in dreifacher Hinsicht:

1. Durch die o.a. zu erwartende verbesserte Mittelallokation stehen Gelder, die bisher auf Grund der geltenden Haushaltsgrundsätze, der internen Hochschulorganisation (Gießkanne) und Personalregularien ineffizient eingesetzt wurden, in Bereichen zur Verfügung, in denen sie zum Vorteil einer hochwertigeren Lehre eingesetzt werden können.
2. Zwar wird auch ein wettbewerbliches Hochschulsystem nicht frei von Fehlentwicklungen und damit Fehlinvestitionen sein, doch ist davon auszugehen, daß Fehlentwicklungen, wie etwa der nicht genutzte Ausbau ganzer Fächer oder der fehlende Ausbau durch den Wegfall des bürokratischen Abstimmungsbedarfs mit den Ministerien, die stringenter interne Hochschulorganisation, die genauere Beobachtung von Nachfrage und Konkurrenzverhalten und den engeren Kontakt zwischen Abnehmern und Hochschule, im ökonomischen Wettbewerb schneller erkannt und korrigiert werden können.<sup>1263</sup> Dadurch

---

<sup>1262</sup> Vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 20.

<sup>1263</sup> Vgl. van Lith (1998b), S. 77.

werden Mittel, die derzeit längere Zeit fehlinvestiert wurden, frei für einen gezielten Einsatz.

3. Positive Effekte aus dem Rückgang von Fehlinvestitionen ergeben sich nicht nur für die Hochschulen als Institution, sondern auch für die ganze Volkswirtschaft. Aktuelle Abbrecherquoten von in einigen Fächern 50%<sup>1264</sup> verursachen eine Fehllenkung von ökonomischen Ressourcen in erheblichen Umfang. Denn in den Fällen, in denen ein Abbruch stattfindet, werden Ressourcen bis zu diesem Abbruch eingesetzt/gebunden, deren Kosten angesichts eines nicht erfolgten Abschlusses in vielen Fällen kein direkter Nutzen gegenübersteht. Reduzieren sich im Zuge der Ökonomisierung des Wettbewerbs und der damit einhergehenden vermuteten verbesserten Abstimmung von Angebot und Nachfrage sowie Anforderungen und Qualifikationen einerseits und des gestiegenen anbieter- und nachfrageseitigen Interesses an einem erfolgreichen Studienabschluß andererseits die Abbrecherquoten, sind damit finanzielle Vorteile für die Hochschulen ebenso verbunden, wie eine geringere volkswirtschaftliche Fehllenkung von Arbeitskraft und Finanzmitteln erfolgt.

Neben den zusätzlichen Einnahmen und der Reduzierung von Fehlkosten kann ein weiteres positives Moment in finanzieller Hinsicht prognostiziert werden. Wird die Tatsache beachtet, daß von den volkswirtschaftlichen Gesamtkosten die direkten Hochschulausgaben bzw. Produktionskosten nur ca. ein Drittel ausmachen und es sich bei den restlichen Kosten um Entzugskosten, im Sinne von entgangenem Einkommen für die Akademiker und entgangener Steuern für den Staat, handelt,<sup>1265</sup> so wird daraus auch klar, daß auf Seiten der Nutznießer der Hochschullehre nicht nur die Belastung durch die im wettbewerblichen Hochschulsystem zu zahlenden Studiengebühren zu beachten sind, sondern zudem zwei entgegengesetzte Effekte Beachtung verdienen: Zum einen ist vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Prozesse mit einer Leistungssteigerung der Hochschulen und mit einem erweiterten Leistungsangebot zu rechnen. Es handelt sich also bei der Beteiligung der Nutznießer keinesfalls um die Entrichtung von Beiträgen ohne erweiterte Gegenleistung gegenüber den heutigen Verhältnissen. Zum anderen ist eine Verkürzung der Studiendauer zu erwarten, die zu beträchtlichen Einsparungen bei den studentischen bzw. elterlichen Entzugskosten (Einkommensverzicht) durch einen früheren Berufseinstieg führt.<sup>1266</sup> Diese Prognose einer verkürzten Studiendauer findet ihre

---

<sup>1264</sup> Zum Thema Abbrecherquoten, siehe Hödl/Zegelin (1999), S. 42.

<sup>1265</sup> Vgl. Timmermann (1985), S. 165.

<sup>1266</sup> Zudem ist bei einem früheren Arbeitsbeginn auf Grund des schnelleren Studienendes mit zusätzlichen Steuereinnahmen und Sozialbeiträgen zu rechnen, die zu volkswirtschaftlich positiven Effekten führen. Zu exakten Berechnungen vgl. Dohmen (1997), S. 20.

Begründung nicht nur, wie häufig behauptet wird, darin, daß die Studenten angesichts der Gebühren- bzw. Kostenlast zielgerichteter studieren,<sup>1267</sup> sondern vor allem auch in den positiv veränderten Bedingungen und Prozessen innerhalb der Hochschule und der verbesserten Abstimmung von Angeboten und individuellen Präferenzen (siehe vorherige Punkte).

Die positive finanzielle Wirkung der Studienzeitverkürzung wird schon an einer einfachen Rechnung deutlich. Verkürzt sich durch die Wettbewerbsökonomisierung das Studium um nur ein Jahr und wird für dieses Jahr ein erzielttes Jahreseinkommen von ‚nur‘ 15.000 Euro netto<sup>1268</sup> berechnet, so wird in Relation zu den insgesamt gezahlten Studiengebühren von beispielsweise 10 x 1500 Euro deutlich, welche positiven finanziellen Effekte den zu zahlenden Gebühren gegenüberzustellen sind.<sup>1269</sup> Neben der Reduzierung der Entzugskosten auf Seiten der Studenten ist zudem mit der wahrscheinlichen Verkürzung der Studienzeit eine Reduzierung der Entzugskosten auf Seiten des Staates (weniger entgangene Steuern, weniger entgangene Beiträge zur Sozialversicherung<sup>1270</sup>) zu verzeichnen.

### II.5.3. Risiken

Nachdem die Chancen diskutiert wurden, stellt sich die Frage, ob und wo welche Risikopotentiale der möglichen Wettbewerbsökonomisierung in der Lehre liegen könnten. Einige Entwicklungen, die in der öffentlichen Debatte häufig als Risiken der Wettbewerbsökonomisierung ausgemacht werden, wurden allein deshalb bereits im Rahmen der Chancenanalyse erläutert, weil sich bei näherer Untersuchung herausstellt, daß entweder keine rationalen Gründe für ihr Eintreten ausgemacht werden können, das genaue Gegenteil zu erwarten ist oder sie in Bezug auf die Hochschulaufgaben und die distributiven Ziele der Hochschulfinanzierung keine Risiken in sich bergen.<sup>1271</sup>

Wie eng Chancen und Risiken in der Praxis bei den hier prognostizierten Verhältnissen und Entwicklungen beieinander liegen, wird im weiteren Verlauf mehrmals deutlich

---

<sup>1267</sup> Diesen Eindruck gewinnt man bei van Lith (1998b), S. 79f.

<sup>1268</sup> Dohmen spricht von einem durchschnittlichen Nettolohnausfall von 10.200 bis 15.300 Euro je Semester (Dohmen (1995), S. 21). Damit scheinen die positiven Effekte noch weit größer zu sein, als hier vorsichtig angenommen und berechnet.

<sup>1269</sup> Vgl. Dohmen (1995), S. 21.

<sup>1270</sup> Zu den Entzugskosten auf Seiten des Staates (externe Entzugskosten), siehe Beckmann (2000), S. 205.

<sup>1271</sup> Das trifft beispielsweise auf Themen wie ‚Qualität‘, ‚Fachidiotentum‘, ‚Verteilungswirkung der Hochschulfinanzierung‘ zu.

werden. So ist die Finanzierungsbeitragung der Studenten in distributiver Hinsicht grundsätzlich positiv zu bewerten. Doch selbst wenn die Risiken die aus der erheblichen privaten Finanzierungsbeitragung und dem Versagen des privaten Kreditmarktes im Bereich Ausbildung/Bildung entstehen, durch die staatliche Kreditgeberrolle grundsätzlich verhinderbar sind, können aus der technischen Ausgestaltung des staatlichen Engagements in diesem Bereich dennoch Risiken erwachsen.

Auch in allokativer Hinsicht wurden erhebliche positive Potentiale des ökonomischen Wettbewerbs identifiziert und doch wird sich zeigen, daß die Marktrationalitäten Entwicklungen hervorbringen können, die den politischen Zielen und den Hochschulaufgaben zuwiderlaufen. Wie bereits angekündigt, ist es insbesondere der Staat, der durch die jeweilige Ausgestaltung seiner Rollen als Mitfinancier und Kreditgeber in der Lage ist, die Risiken einzudämmen.<sup>1272</sup> Das jedoch gelingt nicht in allen Bereichen.

### **II.5.3.1. Nachfragerückgang und soziale Selektionswirkung**

Daß Studiengebühren sozial selektiv wirken und zu einem Nachfragerückgang nach Hochschulbildung führen, gilt unter den Gegnern der Wettbewerbsökonomisierung als unumstößliche Tatsache. Und tatsächlich wurde gezeigt, daß ein Versagen des privaten Kreditmarktes festzustellen ist, welches dazu führt, daß Studenten, die nicht über ausreichende Mittel verfügen, ohne staatliche Überbrückungshilfe im wettbewerblichen Hochschulsystem kein Studium möglich ist. Da dies den sozialpolitischen Zielen des Staates entgegenliefe, wurde die Notwendigkeit staatlicher Aktivität in der Kreditvergabe in den Katalog der Rahmenbedingungen der Ökonomisierung des Wettbewerbs mit aufgenommen. Daß damit zwar die Grundvoraussetzung erfüllt ist, die soziale Selektionswirkung von Studiengebühren zu verhindern, keinesfalls aber jede Gefahr in dieser Hinsicht gebannt wird, liegt u. a. an der abschreckenden Wirkung von Darlehen, vor allem auf Studenten aus unteren sozialen Schichten.

Denn angesichts der Ungewißheit über den Studienerfolg und den späteren Verdienst ist es durchaus nicht unbegründet, wenn davon ausgegangen wird, daß die Aversion gegen eine Verschuldung zur Studiengebührenfinanzierung mit sinkender finanzieller Absicherung durch das Elternhaus, also tendenziell mit sinkendem sozialen Status, zunimmt.<sup>1273</sup>

Staatliche Darlehensprogramme mit unbedingter Rückzahlungsverpflichtung der insgesamt aufgenommenen Geldmenge würden demnach die negativen Wirkungen des Wett-

---

<sup>1272</sup> Timmermann weist darauf hin, daß es insbesondere die Refinanzierungsmöglichkeiten sind, die über die allokativen und distributiven (positiven und negativen) Wirkungen entscheiden; vgl. Timmermann (1985), S. 188.

<sup>1273</sup> So auch Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 254.

bewerbsökonomisierung in Form von sozialer Selektion nicht verhindern.<sup>1274</sup> Deutlich abgemildert werden kann diese Wirkung, wenn der Staat als Kreditgeber oder als ‚Subventionierer‘ des privaten Kreditmarktes Regelungen schafft, welche die Rückzahlungsverpflichtung der Kreditnehmer an das spätere Einkommen koppelt.<sup>1275</sup> Solche Regelungen könnten etwa einen Freibetrag an monatlichem Einkommen vorsehen, der eine Zahlungsverpflichtung erst nach dem Überschreiten dieser Verdienstgrenze begründet.<sup>1276</sup> Ob dann progressive Tarife oder konstante Höchstrückzahlungsgrenzen und Einmalzahlungen vorzusehen sind, ob der Staat die auf Grund des Freibetrages ausgefallenen Beträge ausgleichen soll, oder ob dies durch die erhöhte Zahlung der späteren ‚Besserverdiener‘ und den Akademikern ausgeglichen wird, ist hier nicht weiter wichtig. Von Interesse ist hier nur die Feststellung, daß durch eine o. g. Ausgestaltung der staatlichen Kreditgeberrolle das angenommene Abschreckungspotential von Darlehen und Studiengebühren deutlich gemindert werden kann.<sup>1277</sup> Anzumerken sind in diesem Zusammenhang vier weitere Risikopotentiale:

1. Es ist mit dem Gedanken des freien Wettbewerbs nicht vereinbar, wenn die soeben genannten Regelungen im Sinne staatlicher Pflichtprogramme, etwa einer Akademikersteuer, ausgestaltet werden.<sup>1278</sup> Vielmehr entspricht es dem Gedanken des Wettbewerbs, wenn der Staat den Studierenden und ihren Eltern die Wahl läßt, wie eine individuelle Finanzierung zu gestalten ist. Schon oben wurde angesprochen, daß sich die Hochschulen auch dadurch im Wettbewerb um die besten Studenten profilieren könnten, indem sie u. a. besonders attraktive Finanzierungsmodelle zur Bezahlung der von ihnen erhobenen

---

<sup>1274</sup> Beispielhaft: Timmermann (1994), S. 182f; Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 254; Dohmen (1997), S. 21.

<sup>1275</sup> Vgl. Buttler (1998a), S. 243; Timmermann (1994), S. 183f. Ein solches Modell auch bei Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 255; sowie bei Straubhaar/Winz (1992), S. 133.

<sup>1276</sup> Auch Michaelowa/Michaelowa halten diese Frage für nicht entscheidend; vgl. Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 255.

<sup>1277</sup> Ausdrücklich soll hier darauf hingewiesen werden, daß Regelungen wie sie der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 254 vorschlägt, nach denen grundsätzlich unabhängig vom Einkommen alle in Anspruch genommenen Beträge zurückzahlen sind und nur bei Arbeitslosigkeit oder unterhalb einer bestimmten Verdienstgrenze die Rückzahlungsverpflichtung entfällt, die genannten Risiken nicht in der Weise verhindern können, wie die hier genannten Regelungen dies tun dürften.

<sup>1278</sup> Zustimmung Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 253. Andere Meinung: Vgl. Timmermann (1994), S. 184 und Görzinger (1994), S. 81ff.

Studiengebühren anbieten.<sup>1279</sup> Ein solcher Wettbewerb um die besten Finanzierungsprogramme würde durch staatliche Pflichtprogramme unterbunden. Bei der Gestaltung staatlicher Modell zur Finanzierung von Studiengebühren, die allen Studenten als Option bzw. Angebot zur Annahme offenstehen (falls die eigene Hochschule keine oder keine annehmbaren Finanzierungsmodelle anbietet), also nicht angenommen werden müssen, dürften die zwei folgenden Gestaltungsprinzipien grundsätzlich risikomindernd wirken:

2. Um die Finanzierungsgerechtigkeit zu wahren und um das Kostenbewußtsein der Studenten bei der Hochschulwahl aktiv zu halten, dürfte es notwendig sein, die Rückzahlung nicht nur an das zukünftige Einkommen zu koppeln, sondern auch an die Höhe der in Anspruch genommenen Darlehenshöhe. Dieser Aspekt wird um so wichtiger, je stärker betont wird, daß die Studiengebühren im ökonomischen Wettbewerb höchst unterschiedlich und damit auch die jeweils in Anspruch genommenen Kreditbeträge staatlicher Programme ungleich hoch sein dürften.

3. Zur Reduzierung der negativen Wirkungspotentiale hoher Studiengebühren im ökonomischen Wettbewerb sei auch die vom Einkommen der Eltern unabhängige Kreditgewährung angesprochen. Allgemein ist es üblich geworden, die für die Studienfinanzierung, also den monatlichen Unterhalt der Studenten, gültige Koppelung der Finanzierungslasten (BAföG oder Unterstützung durch die Eltern) an die Finanzkraft der Eltern, auch für die Finanzierung der Studiengebühren vorzuschlagen. Auf das grundsätzliche Verhältnis von Studienfinanzierung und Hochschulfinanzierung durch Studiengebühren (Produktionskosten der Lehre) soll im nächsten Punkt eingegangen werden. Hier ist festzuhalten: Sind Studenten auf Grund des Einkommens der Eltern nicht BAföG-bezugsberechtigt, haben sie einen rechtlich begründeten Anspruch auf finanzielle Unterstützung durch die Eltern bei der Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums. Ein solcher rechtlicher Anspruch kann aber für die Finanzierung von Studiengebühren unterschiedlichster Höhen ganz unabhängig vom Elterneinkommen nicht begründet werden. Wenn dann aber die Finanzierungsprogramme der Hochschulen und des Staates für die Finanzierung von Studiengebühren die Höhe der den Studenten zu gewährenden Kredite vom Einkommen der Eltern abhängig machen, dann hängt die Karriereplanung und die Investition erwachsener Studenten in ihre eigene Zukunft vom Wohlwollen ihrer Eltern ab.

Verdeutlicht werden soll dieser Sachverhalt an einem Beispiel: Angenommen sei beispielsweise ein Student aus einem weit überdurchschnittlich begüterten Elternhaus, der

---

<sup>1279</sup> Daß solche Angebote durchaus nicht stärker sozial selektiv wirken, als es das aktuelle Hochschulsystem tut, zeigt die Tatsache, daß die private Universität Witten/Herdecke einen Anteil an BAföG-Empfängern unter den Studenten aufweist, der dem des gesamten Systems entspricht; vgl. Centrum für Hochschulentwicklung (2002).

einen Studienplatz an einer erstklassigen Hochschule bekommen konnte: Sieht das Finanzierungsprogramm dieser Hochschule für die hohen Studiengebühren vor, daß ein Darlehen für diese in Abhängigkeit vom Elterneinkommen gewährt wird, dann hat er sich für den Teil, den das Darlehen angesichts des hohen Elterneinkommens nicht abdeckt, bei den Eltern, die diese Kosten auf Grund ihres weit überdurchschnittlichen Einkommens eigentlich tragen könnten, darum zu bemühen, daß diese diesen Finanzierungsbeitrag übernehmen. Halten die Eltern aber die Hochschulwahl, die hohen Kosten oder die grundsätzliche Studienfachwahl ihres erwachsenen Kindes für unangebracht und verweigern daraufhin ihre Zahlung, findet sich dieses in einem Dilemma wieder, in dem ihm das weit überdurchschnittliche Einkommen seiner Eltern nicht von Nutzen, sondern im Gegenteil von Schaden bei der eigenen und selbständigen Zukunftsplanung ist.<sup>1280</sup>

Da auf die Gestaltung der Finanzierungsmodalitäten hochschulinterner Finanzierungsprogramme im Sinne der Gestaltungsfreiheit der Hochschulen von Seiten der Politik kein Einfluß genommen werden sollte, ergibt sich zur Verhinderung solcher Dilemmata zumindest für die staatlichen Programme die Notwendigkeit, den kreditsuchenden Studenten, Kredite unabhängig vom Elterngelthalt zu gewähren und damit die Unabhängigkeit erwachsener Studenten vom elterlichen Wohlwollen zu gewährleisten.<sup>1281</sup> Damit alle Studenten diese Möglichkeit nutzen können, sind die staatlichen Programme nicht nur für Studenten offenzuhalten, deren Hochschule keine eigenen Finanzierungsmöglichkeiten anbietet, sondern auch für alle anderen Studenten als Alternative zum hochschulinternen Programm, das möglicherweise keine vom Elterneinkommen unabhängige Kreditgewährung vorsieht. Ausgeschaltet würde damit auch das potentielle Risiko, daß Hochschulen solche Bewerber bevorzugt behandeln, die auf Grund des Elterneinkommens die fälligen Gebühren sofort zahlen können und nicht auf Finanzierungsprogramme der Universität angewiesen sind. Denn durch ein solches staatliches Programm könnten bei der jeweiligen Hochschule alle Bewerber sofort zahlen, entweder ermöglicht durch den Reichtum der Eltern oder durch die Kapitalleihe beim staatlichen Finanzierungsprogramm.

Doch selbst wenn all die genannten Ausgestaltungsmerkmale staatlicherseits berücksichtigt werden, blieben negative Wirkungspotentiale der Wettbewerbsökonomisierung und speziell der Studiengebühren bestehen. So könnten die individuellen Nutzen-Kosten-Überlegungen der Studenten trotz aller Kreditierungsmöglichkeiten bei der Gebührenfi-

---

<sup>1280</sup> Zur Verbindung der elterlichen Zahlungsbereitschaft mit Auflagen hinsichtlich der Studienfachwahl, siehe zustimmend zu dieser Darstellung Timmermann (1985), S. 196.

<sup>1281</sup> Die Literatur übersieht diesen Abhängigkeitseffekt der Studenten gleich welcher Herkunft von ihren Eltern bei Gebührenfinanzierung bis auf Timmermann vollkommen (vgl. Timmermann (1994), S. 153f.; Timmermann (1985), S. 195ff.).

finanzierung dazu führen, daß vom Studium insgesamt, vom Studium an einer bestimmten (möglicherweise teuren) Hochschule oder vom Studium eines bestimmten Faches Abstand genommen wird. Doch sind diese potentiellen Nachfragerückgänge auf Grund von veränderten Kosten-Nutzen-Relationen (entstanden durch gestiegene private Kosten der Hochschulausbildung bei möglicherweise konstanten Nutzenerwartungen) im Vergleich zu den Rückgängen, die aus tatsächlich mangelnder Zahlungsfähigkeit resultieren können aber verhinderbar sind, deutlich geringer einzustufen.<sup>1282</sup> Anzumerken ist auch, daß sich bei individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen in Deutschland das duale Ausbildungssystem als Alternative anbietet und daher die Entscheidungen verstärkt gegen das Studium ausfallen könnten.<sup>1283</sup> Zudem ist ein Risiko für die Chancengleichheit in Entwicklungen zu erblicken, wie sie an einigen Eliteuniversitäten in den Vereinigten Staaten zu beobachten sind. Dort ist bekanntgeworden, daß bei der Entscheidung über die Aufnahme von Studenten auch die über die ohnehin anfallenden Gebühren hinaus zu erwartenden Spendenpotentiale der Eltern von Relevanz sind.<sup>1284</sup> Dieses Risiko läßt sich freilich durch kein staatliches Finanzierungsprogramm ausschalten.

Abseits all dieser Überlegungen sollte folgendes deutlich geworden sein: Das Versagen des privaten Kreditmarktes macht die Intervention des Staates im ökonomischen Wettbewerbssystem nötig, um das Sozialstaatsziel zu gewährleisten. Durch die spezifische Ausgestaltung seiner Rolle liegt es dann in der Gestaltungskompetenz des Gesetzgebers, die Risiken der sozialen Selektion und des allgemeinen Nachfragerückgangs weitestgehend einzudämmen. Konventionelle Darlehensprogramme mit absoluter Rückzahlungsverpflichtung können eine optimale Risikominimierung jedoch nicht leisten. Die Kopplung der Rückzahlungsverpflichtung der Studenten an ihr zukünftiges Einkommen und an das individuell beanspruchte Kreditvolumen sowie die vom Elterneinkommen unabhängige Kreditgewährung können die Risiken hinsichtlich Nachfragerückgang und sozialer Selektion deutlich mindern.<sup>1285</sup> Denn wie Berechnungen zur Nachfragewirkung von Studiengebühren ergeben haben, sind generelle Nachfragerückgänge und verstärkt solche bei Studenten unterer Einkommensklassen, weniger auf die durch steigende individuelle

---

<sup>1282</sup> Vgl. Timmermann (1985), S. 196.

<sup>1283</sup> Vgl. Jaklin (2000).

<sup>1284</sup> Vgl. Ostwald (2001).

<sup>1285</sup> In ähnlicher Weise auch das vom Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und dem CHE 1998 vorgeschlagenen Studienbeitragsmodell; vgl. Stifterverband der Deutschen Wissenschaft/Centrum für Hochschulentwicklung (1998). Positiv zu den o. g. risikovermeidenden Maßnahmen und zum Modell von Stifterverband und CHE auch Neidhardt (1998), S. 13 und Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1999), S. 255.

Kosten hervorgerufenen ungünstigeren Kosten-Nutzen-Relationen der Studenten zurückzuführen, als vielmehr auf die aktuelle Zahlungsunfähigkeit der Studenten und Eltern sowie die teilweise mangelnde Zahlungsbereitschaft der Eltern.<sup>1286</sup>

Durch die o. g. Ausgestaltungsmerkmale staatlicher Finanzierungsprogramme könnte es gelingen, sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft der Eltern zur Zahlung als limitierenden Faktor auszuschließen. Allerdings sind den Wirkungen all dieser Bemühungen Grenzen gesetzt. Denn letztlich können sie nur innerhalb der Gruppe derer, die zum Studium berechtigt sind, also der Gruppe, welche die Sekundarstufe verläßt, eine Selektion nach sozialen Aspekten verhindern und zur Chancengleichheit beitragen. Die stark ungleiche Beteiligung der sozialen Schichten an höherer Bildung entsteht aber bereits beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich und hat zur Folge, daß bereits in der Gruppe derer, die sich um eine Hochschulzugangsberechtigung bemühen, Kinder unterer sozialer Schichten deutlich unterrepräsentiert sind. Diese Tatsache ist bei der Beurteilung der Wirkung des ökonomischen Wettbewerbs auf die Bildungsbeteiligung sorgfältig zu beachten.

### **II.5.3.2. Studienfinanzierung und Hochschulfinanzierung**

Die Risikenganalyse der Wettbewerbsökonomisierung hat nicht nur die Hochschulfinanzierung (Finanzierung der Produktionskosten der Lehre) auf negative Wirkungspotentiale hin zu untersuchen, sondern auch die Studienfinanzierung (Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums). Die Interdependenzen zwischen der Studienfinanzierung und der anteiligen ‚Produktionskostenfinanzierung‘ durch die Studenten durch Studiengebühren und die daraus potentiell resultierenden Risiken können an verschiedenen Stellen deutlich gemacht werden. So ist zum einen bei der Belastung der Studenten und ihrer Familien mit der anteiligen Finanzierung der Hochschulkosten auch zu berücksichtigen, daß sich zusätzliche finanzielle Belastungen aus der Finanzierung des Lebensunterhalts ergeben, die je nach Familieneinkommen mehr oder minder stark ausfallen.<sup>1287</sup> Abseits aller Bemühungen, die soziale Selektion und einen generellen Nachfragerückgang im Bereich der Produktionskostenfinanzierung zu vermeiden, kann sich aus der Summierung der Belastungen dieser Effekt dennoch aufbauen.

Zum anderen können sich negative Entwicklungen daraus ergeben, daß erhöhte Studienzeiten und damit erhöhte Kosten aus Studiengebühren nicht aus mangelnder Leistungsbe-

---

<sup>1286</sup> Vgl. Timmermann (1985), S. 196.

<sup>1287</sup> Das gilt im übrigen auch für die, die den BAföG-Höchstsatz empfangen, denn zum einen ist dieser zumindest zum Teil zurückzuzahlen und zum anderen reicht auch dieser in den seltensten Fällen zur Finanzierung des Lebensunterhalts aus.

reitschaft und aus mangelndem Leistungsvermögen entstehen, sondern aus der Tatsache, daß zur Sicherung des Lebensunterhalts neben dem Studium einer Arbeit nachgegangen werden muß.<sup>1288</sup> Dann aber findet eine Bestrafung der Studenten durch erhöhte Studiengebührenkosten (auf Grund längerer Studienzeiten) statt, die ihren Ursprung in Gegebenheiten findet, die der Student möglicherweise nicht selbst zu verantworten hat.<sup>1289</sup> Kurz: Risiken ergeben sich auch dann, wenn die Finanzierung des monatlichen Lebensunterhalts nicht durch Zuwendungen der Eltern oder durch anderweitige Maßnahmen wie BAföG, Stipendien und Darlehen gesichert ist.<sup>1290</sup>

Angesichts der Tatsache, daß das bestehende BAföG-System (mit einer Förderquote von ca. 20% aller Studierenden und Lebenshaltungskosten, die in manchen Hochschulstandorten 60 bis 80%<sup>1291</sup> über dem Höchstfördersatz des BAföG liegen) nur noch in Ansätzen eine gesicherte Finanzierung des Lebensunterhalts von Studenten aus unterer Einkommensklassen zu leisten vermag, stellt sich die Frage nach den Alternativen, um das daraus resultierende Risiko einzudämmen.<sup>1292</sup> Ein Blick in die Hochschulsysteme Nordamerikas zeigt, daß dort erhebliche Anteile des studentischen Lebensunterhalts und auch der Studiengebühren von größtenteils privaten Stipendiengebern oder Stipendienprogrammen der Hochschulen<sup>1293</sup> abgedeckt werden.<sup>1294</sup> Doch weder auf private Stipendiengeber noch auf hochschuleigene Stipendienprogramme kann in dem Ausmaß derzeit in Deutschland zurückgegriffen werden. So stellt sich die Frage, ob sich diese Gegebenheiten in der Zukunft und vor allem unter ökonomischen Wettbewerbsbedingungen im Hochschulsystem

---

<sup>1288</sup> Es geht hier nur um Fälle, in denen die Studenten einer Arbeit nachgehen müssen, um ihre Existenz zu sichern, nicht um solche, in denen die Studenten arbeiten, um ihren Lebensstandard aufzubessern.

<sup>1289</sup> Für solche Fehlentwicklungen kann es neben der nicht gesicherten Finanzierung des Lebensunterhalts auch andere Gründe geben, die hier nicht erläutert werden. Grundsätzlich betreffen sie die innere Organisation der Hochschule, die die Studenten an einer optimalen Studienplanung hindert; vgl. dazu Dohmen (1995), S. 249.

<sup>1290</sup> Vgl. Daxner (1999), S. 169.

<sup>1291</sup> Daxner (1996a), S. 230.

<sup>1292</sup> Nach Teichler fand in Deutschland Ende der 90er Jahre nur noch 10% der gesamten Studienfinanzierung über eine öffentliche Förderung statt, der restliche Teil über Elternunterstützung und Eigenverdienst. Damit lag der Anteil der öffentlichen Finanzierung der Studienkosten in Deutschland in jenen Jahren nur halb so hoch wie im EU-Durchschnitt; vgl. Teichler (2002), S. 363.

<sup>1293</sup> So gab Stanford 1996/1997 immerhin 10% seiner gesamten Ausgaben für studentische Unterstützung bei der Finanzierung des Lebensunterhalts und der Studiengebühren aus; vgl. Pelinka (2001), S. 251.

<sup>1294</sup> In den Vereinigten Staaten ergeben sich Stipendienquoten von häufig 50%, wobei es sich dabei allerdings im Großteil um Teilstipendien handelt.

tem ändern könnten.<sup>1295</sup>

Die Meinungen darüber sind in Wissenschaft und Politik ambivalent. Einige sehen nur sehr geringe Ausweitungspotentiale privaten Spendertums.<sup>1296</sup> Andere halten einen beträchtlichen Ausbau bei entsprechenden Bemühungen der Hochschulen – wovon im ökonomischen Wettbewerb ausgegangen werden kann – für möglich.<sup>1297</sup> Einig sind sich die Stimmen in der Einschätzung, daß nordamerikanische Dimensionen in der BRD bis auf weiteres nicht zu erwarten sind.<sup>1298</sup> Auch hinsichtlich eigener Unterstützungsprogramme der Hochschulen ist zwar mit Expansionen in einem wettbewerblichen Hochschulsystem zu rechnen, jedoch dürften die (auch in den nächsten Jahren) geringen Eigenmittel der Hochschulen aus Kapitalerträgen u.ä. diese Expansionen sehr rasch begrenzen. Dies ist nicht zuletzt auch ein Grund für die Notwendigkeit der staatlichen Aktivitäten als Kreditgeber zur Finanzierung der Studiengebühren und zur Überbrückung des Versagens des privaten Kapitalmarktes.

Gäbe es ein differenziertes und leistungsfähiges System von Stipendiengern, und wären beträchtliche hochschulinterne Programme der Kreditvergabe, aber auch der realen Unterstützung durch Stipendien zu erwarten, so könnten diese einen beträchtlichen Teil der staatlichen Aufgaben in diesem Bereich übernehmen. So aber bleibt neben dem staatlichen Kreditierungsverfahren zur Finanzierung der Produktionskosten auch im Bereich der Studienförderung nur der Staat, der durch Bezuschussung und/oder durch Darlehensvergaben die Risiken verhindern kann. Daxner schlägt dafür ein Modell eines unabhängig vom Einkommen der Eltern gewährten ‚Studentengehaltes‘ vor, welches als Darlehen vergeben und einkommensabhängig ab einem bestimmten eigenen Einkommensbetrag zurückzuzahlen ist.<sup>1299</sup> Da er der Meinung ist, die studentische Rückzah-

---

<sup>1295</sup> Grundsätzlich gilt hier, was schon im Bereich der Forschung zum Thema Stiftungs- und Spendenkultur und Ausweitung gesagt wurde. In Stichpunkten sei das dort Erwähnte kurz wiederholt: Grund für geringen Finanzierungsanteil ist auch das geltende Recht, aber vor allem fehlende Motivation und koordinierte Bemühungen seitens der Hochschulen.

<sup>1296</sup> So z. B.: Zehetmeyer (1999), S. 585; Hönn (2002), S. 134.

<sup>1297</sup> So etwa: Erhardt (2001a), S. 62; Wichmann (2001), S. 23; Niemeyer (1996), S. 292; Wissenschaftsrat (2000b), S. 67.

<sup>1298</sup> Positiv ist in diesem Zusammenhang die Novellierung des Stiftungsrechts anzusehen, die zwar grundsätzlich Spenden und die Errichtung von Stiftungen fördert, aber hinter den Erwartungen zurückbleibt; vgl. dazu Erhardt (2001a), S. 62.

<sup>1299</sup> Alle staatlichen Vergünstigungen wie Kindergeld, Steuerfreibeträge u. ä. sollen nach diesem Modell ebenso in eine Kasse einfließen, wie die bisher gewährten staatlichen Mittel des BaföG und die Beträge der Eltern an ihre studierenden Kinder, die gemäß ihres Einkommens verpflichtet sind, diese zu unterhalten; vgl. Daxner (1996b) und Daxner (1999).

lungsverpflichtung sei nicht für die Hochschulfinanzierung durch Studiengebühren und für die Unterhaltsfinanzierung in doppelter Weise in Anspruch zu nehmen, fordert er eine Vergabe von Stipendien abhängig von Elterneinkommen zur Finanzierung der Studiengebühren. Andere Vorschläge knüpfen an das BAföG-System an und fordern den Ausbau von Förderquote und Förderbeträgen.

Es soll hier nicht letztendlich empfohlen werden, ob eine vom Elterneinkommen abhängige und zusätzlich zu Kreditvergabe vorzusehende Stipendienvergabe für die Studienfinanzierung (nach BAföG-Modell) oder für die Hochschulfinanzierung (Daxner-Modell) gewährt werden sollte. Wohl aber soll hier angemerkt werden, daß es im Sinne einer klaren Trennung von eigener Zukunftsinvestition und dem Ausgleich sozialer Herkunftsnachteile dienlich wäre, wenn die staatliche Bezuschussung zum Lebensunterhalt gegeben würde und nicht zur Gebührenfinanzierung. Bei der Sicherung des Lebensunterhalts geht es darum, allen Studenten das Studium zu ermöglichen, unabhängig von der sozialen Stellung. Hier sind Nachteile durch die gesamte Gesellschaft auszugleichen, die der Student nicht verursacht hat. Bei der studentischen Beteiligung an den Produktionskosten geht es um eine Zukunftsinvestition der Studenten in das eigene Leben unabhängig von der sozialen Herkunft. Deshalb wäre es konsequent, wenn hier der Staat nicht grundsätzlich durch elternabhängige Stipendien eingreift. Die Kostenrückzahlung, gemessen am realisierten Einkommen, würde hier als Ausgleich ausreichen. Wichtig bleibt auch, in diesem Zusammenhang nochmals die Notwendigkeit einer vom Einkommen der Eltern unabhängigen Kreditgewährung zu betonen.

Worauf es hier aber grundsätzlich ankommen soll, ist die Prognose, daß eine Darlehensfinanzierung (sowohl der Studienkosten als auch der Studiengebühren), und sei sie auch mit einer vom späteren Einkommen abhängigen Rückzahlungsvariante verbunden, ohne wenigstens in einem Bereich (Studiengebühren oder Studienkosten) eine vom Elterneinkommen abhängige reale Bezuschussung vorzusehen, bei Studenten unterer sozialer Schichten zu einem Abschreckungseffekt, der auch psychologische und emotionale Hintergründe hat,<sup>1300</sup> führen wird. Gerade vor dem Hintergrund des wenig entwickelten privaten Stipendienwesens lauert ohne staatliche Unterstützung die Gefahr der sozialen Selektion und des Nachfragerückgangs.

### **II.5.3.3. Selektion nach wirtschaftlichem Nutzen, nach Kosten und nach Herkunft**

In den vorangegangenen beiden Punkten wurden vor allem soziale Selektionswirkungen als Risiken dargestellt, die alle Studiengänge und alle Hochschulen gleichermaßen betref-

---

<sup>1300</sup> Vgl. Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 255, so auch Buttler (1998a), S. 244.

fen dürften. Objekt der Untersuchung war der Nachfrager. An dieser Stelle geht es nun darum, negative Selektionswirkungen hinsichtlich bestimmter Hochschulen oder bestimmter Studiengänge zu identifizieren. Objekte der Untersuchung sind demnach bestimmte Fächer und Standorte. Hinzuweisen ist auf den präzisen Umgang mit den Begrifflichkeiten ‚Marktversagen‘ und ‚Marktentzug‘. Kommt es trotz Alternativen zum versagenden privaten Kreditmarkt, auf Grund von Marktdynamiken und dem individuellen Entscheidungskalkül der Studenten zu einem Nachfragerückgang oder zu sozialen Selektionswirkungen, ist kein Marktversagen bzw. Wettbewerbsversagen zu konstatieren, sondern fördert der funktionierende Markt bzw. Wettbewerb Ergebnisse zutage, die den sozialpolitischen und gesellschaftlichen Zielen entgegenstehen. Gleiches gilt auch für die im folgenden darzustellenden Fälle. Auch bei Ihnen kann kein Versagen von Markt und Wettbewerb in allokativer Hinsicht festgestellt werden, sondern widersprechen gerade die Ergebnisse der funktionierenden Allokation und der Markt- und Wettbewerbsdynamik den hochschulpolitischen Zielen, die der Markt/Wettbewerb nicht kennt. Auf solche Entwicklungen soll im folgenden eingegangen werden.

1. Als erstes geht es um eine Driftbewegung im ökonomischen Wettbewerb weg von Studiengängen mit einem unsicheren und einem eher niedrigeren zu erwartenden Einkommen der Absolventen. Insbesondere Bultmann meint, eine solche Entwicklung vorhersagen zu können.<sup>1301</sup> Entsteht ein privates Stipendienangebot, bei dem Unterstützungen mit Rückzahlungsverpflichtungen angeboten werden, könnten, so Bultmann, die Stipendiengabe die Studenten bevorzugen, die einen Studiengang wählen, der mit hoher Wahrscheinlichkeit ein hohes Einkommen erwarten läßt, um einen möglichst üppigen Mittelrückfluß sicherzustellen.<sup>1302</sup>

Tatsächlich soll eine solche Entwicklung weg von „Orchideenfächern“<sup>1303</sup> und Studiengängen mit unsichereren Verdiensterwartungen und damit ein Risiko für den Bestand einer breiten Wissenschaft über alle Fächer, nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Eine ähnliche Entwicklung dürfte sich auch dann ergeben, wenn sich, von der Politik entschieden, die Rückzahlungsverpflichtung nicht nach dem realisierten Einkommen bemißt, sondern von vornherein (bei Aufnahme des Kredites) in absoluten Beträgen festlegt wird. Auch dann besteht die Gefahr, daß vermehrt vom Studium von Fächern mit unsicherer oder geringer Verdiensterwartung Abstand genommen wird.

Allerdings dürfte diese Gefahr mit zunehmender Differenzierung des Stipendiensystems deutlich abnehmen. Gemildert werden können beide vorhergesagten negativen Entwick-

---

<sup>1301</sup> Vgl. Bultmann (1995).

<sup>1302</sup> Vgl. Bultmann (1995).

<sup>1303</sup> Morkel (2000a), S. 97; Bierwirth (1996), S. 473.

lungen auch dann, wenn der Staat seine Rolle, wie im ersten Punkt der Risikolenanalyse skizziert, ausfüllt. In dem Fall steht allen Studenten eine Finanzierungsalternative offen, die nicht nach Studiengängen auswählt und spätere Belastungen in Relation zum späteren Einkommen setzt.

2. Neben diesem Trend hin zu Studiengängen mit einem wahrscheinlich hohen Einkommen wird in der Ökonomisierung des Wettbewerbs eine Gefahr für den Bestand produktionskosten-intensiver Studiengänge gesehen. Allerdings wird dieses Risiko vornehmlich im Kontext konstanter, staatlich festgelegter Studiengebühren thematisiert. Bekommen die Hochschulen eine pauschale staatliche Zuweisung und zudem die staatlich festgelegten, unabhängig vom Studiengang konstant erhobenen Studiengebühren, gebietet die unternehmerische Rationalität, daß die Hochschulen dort Studienplätze abbauen, wo die Kosten die Einnahmen überschreiten. Andernfalls würden die weniger kostenintensiven Studiengänge die kostenintensiven subventionieren. Weniger ausgeprägt, aber dennoch nicht auszuschließen ist dieses Risiko im ökonomischen Wettbewerb, indem jede Hochschule ihre Gebühren auch gestaffelt nach Studiengängen festlegen kann. Zwar bietet diese Freiheit den Hochschulen die Möglichkeit, für kostenintensive Studiengänge höhere Studiengebühren zu erheben. Doch damit ist das Risiko nicht beseitigt, sondern nur verlagert. Die höheren Studiengebühren könnten, ganz gleich welcher Finanzierungsmodus gewählt wird, die Studienfachwahl der Studenten in Richtung günstigerer Studiengänge verlagern und damit zu einer suboptimal niedrigen Menge an Absolventen dieser Studiengänge führen.<sup>1304</sup> Bevor darauf eingegangen werden soll, wie diesem möglichen Trend und dem damit verbundenen Risiko entgegengetreten werden kann, seien zwei Aspekte zur Intensität der befürchteten Kostenselektion aufgezeigt.

Diese gründen sich auf Berechnungen, die für ein sprach- und kulturwissenschaftliches Studium Produktionskosten (für das gesamte Studium) von ca. 7.600 Euro angeben, für ein Ingenieurstudium ca. 14.300 Euro und für eines in Medizin 128.000 Euro.<sup>1305</sup> Werden diese Kosten in unterschiedlich hohe Studiengebühren umgelegt ergibt sich ein deutlicher Nachfragerückgang nach Studiengängen mit hoher Kostenintensität.<sup>1306</sup> Die Richtung

---

<sup>1304</sup> Dieser Trend würde vermutlich bei einkommensabhängiger Rückzahlungsverpflichtung weniger stark auftreten, als bei unbedingter Rückzahlungspflicht für die in Anspruch genommenen Darlehen.

<sup>1305</sup> Zahlen nach Beckmann (2000), S. 222.  
Ähnliche Daten auch: iw-Mitteilungen 18/94 abgebildet in Michaelowa/Michaelowa (1995), S. 256 und Reumann (1995a). Als Durchschnitt aller Studiengänge wird hier ein Wert von ca. 61.300 Euro angegeben.

<sup>1306</sup> So etwa Bultmann (1995) und Hochschulrektorenkonferenz (1996), S. 37.

dieser Argumentation soll nicht angezweifelt werden, dennoch dürfte die Intensität der Kostenselektion auf Grund von zwei Aspekten deutlich geringer ausfallen, als hier u. a. durch stark divergierende Kostendaten der Eindruck entsteht.

a. Wie Beckmann ausführlich analysiert, führen Zahlen, welche die Gesamtausgaben für ein Studienfach an einer Hochschule ohne weitere Differenzierung durch die Anzahl der Studenten dieses Faches teilen, in die Irre. Um die tatsächlichen direkten Nettokosten der Lehre zu berechnen, die letztlich auch einer wettbewerblichen bzw. unternehmerischen Hochschule dazu dienen würden, um die zu erhebenden Studiengebühren zu bestimmen, bedürfen die Gesamtkosten einer Hochschule für ein Studienfach zweier Bereinigungen: Die Ausgaben sind um die Anteile an den Grundmitteln zu bereinigen, die explizit für die Forschung vorgesehen sind. Weiterhin sind die Gesamtkosten um Einnahmen zu bereinigen, die aus der Vermarktung von Leistungen und aus drittmittelfinanzierter Forschung resultieren.<sup>1307</sup> Insbesondere sind hier im Bereich der Medizin die Vergütungen zu berücksichtigen, die für Leistungen der Hochschulkliniken oder der medizinischen Fachbereiche eingenommen werden. Erst wenn durch diese Berechnungen die „direkten Nettokosten der Lehre“<sup>1308</sup> berechnet wurden, lassen sich fundierte Aussagen über die Varianz der Kosten je Studienplatz der einzelnen Fächer treffen. Dann aber ergibt sich ein deutlich homogeneres Bild als durch die Wiedergabe der oben genannten Zahlen zu erzeugen versucht wird. Nach Beckmanns Berechnungen folgt aus dem Vergleich der Produktionskosten, daß ein Medizinstudium etwa das sechzehnfache eines sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiums kostet und ein Ingenieurstudium etwa das doppelte.<sup>1309</sup> Werden die Daten wie oben skizziert bereinigt, ergibt sich für das Medizinstudium ein Faktor von vier und für das Ingenieurstudium von ca. eineinhalb gegenüber dem sprach- und kulturwissenschaftlichen Studium.<sup>1310</sup> Wird von der bereinigten Datenbasis ausgegangen und vom Medizinstudium abgesehen, so bewegen sich die Kosten für ein Studium bei einem Durchschnitt von 6.600 Euro an reinen Nettokosten für die Lehre zwischen ca. 5.100 Euro und 10.200 Euro.<sup>1311</sup>

---

<sup>1307</sup> Vgl. Beckmann (2000), S. 225.

<sup>1308</sup> Beckmann (2000), S. 222.

<sup>1309</sup> Berechnungsgrundlage: Zahlen nach Beckmann für die direkten Produktionskosten: Sprach- und Kulturwissenschaft: 7.500 Euro; Ingenieurwissenschaften: 14.000 und Medizin 130.000 Euro.

<sup>1310</sup> Berechnungsgrundlage: Zahlen für die Nettokosten der Lehre nach Beckmann: Sprach- und Kulturwissenschaft: 4.900 Euro; Ingenieurwissenschaften: 8.300 Euro und Medizin 22.000 Euro; vgl. Beckmann (2000), S. 222.

<sup>1311</sup> Zahlen nach Beckmann (2000), S. 222: Durchschnitt 7.100 Euro, günstigste Fächer: Sprach- und Kulturwissenschaften 4.900 Euro; teuerste Fächer (exklusive Medizin): Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften 10.300 Euro.

Es soll hier angenommen werden, daß eine unternehmerische Hochschule als Grundlage zur Berechnung der Studiengebühren die reinen Nettokosten heranzieht. Denn es kann kein Grund gesehen werden, warum die im Wettbewerb stehende Hochschule keine direkte Zuordnung von Kosten und Leistungen vornehmen sollte. Diese Begründung dürfte auch durch den Hinweis auf das Wirtschaftsziel der Hochschulen, nämlich Kostendeckung statt Profitmaximum, an Stichtätigkeit gewinnen. Trifft also diese Annahme zu, so dürfte die Varianz der Studiengebühren deutlich geringer ausfallen, als oben angenommen.

Zudem ist die Aussagekraft von hochschulübergreifenden Daten mit Vorsicht zu bewerten. Denn wie Görzinger darstellt, sind die Streuungen innerhalb der Studienfächer zwischen den Hochschulen beträchtlich. Er gibt Berechnungen des WR wieder, nach denen ein wirtschaftswissenschaftliches Studium pro Student (unbereinigt) in Heidelberg 59.300 Euro kostet, in Köln aber nur 9.700 Euro, wobei beide Standorte in diesem Fach einen überdurchschnittlich guten Ruf genießen.<sup>1312</sup>

b. Zum zweiten dürfte die Intensität der Kostenselektion vor dem Hintergrund unterschiedlicher zu erwartender Nutzen geringer ausfallen, als die Zahlen suggerieren. So verdienen Mediziner, Chemiker und Physiker zumindest im Durchschnitt deutlich mehr als Anglisten und Germanisten. Somit gilt es festzuhalten, daß tendenziell den höheren, später zurückzuzahlenden Kosten, auch ein höherer zu erwartender wirtschaftlicher Nutzen gegenübersteht.

Beide Aspekte (a. und b.) lösen zwar das Risiko der Kostenselektion nicht auf, schränken seine Intensität aber deutlich ein. So stellt sich die Frage, inwieweit staatlicherseits dieses verbleibende Risikopotential weiter gemindert werden kann. In diesem Zusammenhang wird die bislang nicht thematisierte Ausgestaltung der staatlichen Finanzierungsbeteiligung gemäß der externen Effekte der Hochschullehre relevant. Es fragt sich, ob die Mittel den Hochschulen direkt oder via Zuweisung an die Studenten zugeteilt werden sollten. Für beide Möglichkeiten bleibt zudem zu prüfen, ob die Mittel nach Studiengängen differenziert vergeben werden sollten oder für alle Studiengänge gleich.<sup>1313</sup> Die erste Frage wird im Rahmen des nächsten Punktes analysiert werden. Hier ist nur von Interesse, ob eine Differenzierung der Zuweisung gemäß der je Studiengang unterschiedlich hohen Kosten vorgenommen werden sollte, um damit die Risiken der Kostenselektion

---

<sup>1312</sup> Vgl. Görzinger (1994), S. 85.

<sup>1313</sup> So könnte sich die Zuweisung an die Hochschulen aus nach Studiengängen unterschiedlich hohen Zuschüssen multipliziert mit der Studentenzahl in diesem Studienfach zusammensetzen. Analog könnten bei einer Zuweisung direkt an die Studenten (per Gutschein oder bar) nach Studiengängen differenzierte Beträge vergeben werden.

abzumildern. Eine nach Studiengängen differenzierte Finanzzuweisung würde deutlich in das Wettbewerbs- und Marktgeschehen eingreifen. Voraussetzung dafür, daß dieses Eingreifen erfolgreich verläuft, wäre die Kenntnis über die tatsächlichen Kostenunterschiede zwischen den Studiengängen im Durchschnitt aller Hochschulen. Weiterhin müßten diese Unterschiede um die, je Studienfach unterschiedlichen studentischen Nutzerwartungen bereinigt werden und schließlich müßte die Politik zudem wissen, wie hoch die volkswirtschaftlich optimale Menge an Absolventen jedes Studiengangs ist. Nicht nur, daß eine solch differenzierte Steuerung dem Gedanken der Wettbewerbsökonomisierung entgegensteht, es ist zudem fraglich, ob nicht aus dem Versuch, Verzerrungen und Risiken abzubauen, neue Verzerrungen und Risiken entstehen. Schon eher könnten die Risiken der Kostenselektion durch einen grundsätzlichen Ausbau der Begabtenförderung oder durch die Förderung hochschulinterner Stipendienprogramme verhindert werden.

3. Als drittes und letztes Risikopotential in diesem Bereich sollen die möglicherweise eintretenden negativen Entwicklungen aus der staatlichen Mittelzuweisung an die Hochschulen behandelt werden. Wie dargestellt, haben die Länder zwei Möglichkeiten, ihren Finanzierungsbeitrag zur Hochschulbildung zu leisten. Entweder sie weisen ihre Finanzmittel den Hochschulen direkt zu, oder sie geben diesen Beitrag in Form von Bargeld oder Gutscheinen an die Studenten, die diesen Betrag bzw. Gutschein dann der Hochschule übergeben, an der sie einen Studienplatz erlangen konnten.<sup>1314</sup> Die von den Studenten zu entrichtenden Studiengebühren bleiben von beiden Varianten unberührt. Schon weiter oben wurde das Modell reiner Bildungsgutscheine (also ohne jeglichen individuell gesetzten studentischen Eigenbeitrag durch Studiengebühren) ausgeschlossen. Dieser Ausschluß bezog sich jedoch eben nur auf ein Modell reiner Bildungsgutscheine. An dieser Stelle geht es hingegen um die Form der Mittelzuteilung lediglich des staatlichen Anteils an der Hochschulfinanzierung. Der Ausschluß reiner Bildungsgutscheine gilt hier demnach nicht.

Letztlich ist die Antwort auf die Frage, welche Variante der staatlichen Mittelzuweisung zu wählen ist, nicht von entscheidendem Interesse für diese Arbeit, denn die Ökonomisierung des Wettbewerbs und die sich daraus ableitenden Handlungsrationaltäten finden ihren Ursprung in dem studentischen Finanzierungsbeitrag durch Studiengebühren und den Handlungsfreiheiten der Hochschulen.<sup>1315</sup> Von Interesse sind die verschiedenen

---

<sup>1314</sup> Vgl. van Lith (1998a), S. 176.

<sup>1315</sup> Beide Varianten bieten Vor- und Nachteile. So würden die Gutscheine oder Mittelzuteilungen an die Studenten einem freien Wettbewerb insofern eher gerecht, als daß die Subventionierung der Studenten und nicht der Hochschulen diesen die Möglichkeit gäbe, ihren staatlichen Zuschuß auch an privaten oder ausländischen Hochschulen einzusetzen. Es würden Ausbildung und Bil-

Varianten nur, insofern von ihnen positive oder negative Entwicklungen des ökonomischen Wettbewerbs in der Lehre determiniert werden. Gehen wir weiterhin von einem föderal organisierten Bildungssystem aus, können sich bei beiden Varianten Wettbewerbsverzerrungen durch die unterschiedliche Herkunft der Studenten ergeben. Weist ein Land ihren öffentlich-rechtlich organisierten Hochschulen die staatlichen Mittel direkt zu, dann könnte das Land in Absprache mit den Hochschulen dazu geneigt sein, die Studiengebühren für Studenten aus anderen Bundesländern höher zu veranschlagen als für Studenten aus dem eigenen Bundesland.

Zu dieser Neigung könnten schon allein zwei Aspekte führen: Zum einen wird ein Bundesland die Motivation haben, die Investitionen vor allem den eigenen Landeskindern zugute kommen zu lassen. Zweitens besteht der Anreiz, durch diese Strategie, den Bildungsabbau oder die ‚Niedriginvestition‘ anderer Bundesländer in ihre eigenen Hochschulen zu verhindern. Für diese stellt es sich nämlich als eine rationale Strategie dar, selbst wenig in Hochschullehre zu investieren und den Vorteil der guten Ausbildung eigener Landeskinder auf teuer finanzierten Hochschulen anderer Bundesländer zu nutzen. Sind die Studiengebühren für Studenten anderer Bundesländer höher als für Studenten aus dem Bundesland, in dem die Hochschule ihren Standort hat, bedeutet dies Wettbewerbsverzerrungen und eine Ungleichbehandlung der Studenten. Ähnliche Effekte ergeben sich auch, wenn die Bundesländer unterschiedlich hohe staatliche Finanzierungsbeiträge an ihre Landeskinder vergeben. Dann haben an einer Hochschule die Studenten unterschiedlicher Bundesländer wiederum unterschiedlich hohe eigene Anteile zu leisten. In beiden Varianten dürften sich die Verzerrungen allerdings in Grenzen halten, denn es steht zu vermuten, daß zu hohe Aufschläge für Studenten anderer Bundesländer für die Hochschule ein Nachteil im Wettbewerb um Nachfrager sein dürfte und die Studenten mit geringen staatlichen Zuschüssen vermehrt an schlechte und billige Hochschulen gelangen, woran wiederum ihr Bundesland kein Interesse haben kann. Allerdings, und so kann es auch in den Vereinigten Staaten beobachtet werden,<sup>1316</sup> birgt ein föderales Bildungssystem per se das Risiko der Wettbewerbsverzerrung. Dennoch, findet auch

---

dung direkt beim Nachfrager und nicht die Institutionen subventioniert. Andererseits bietet die direkte Zuweisung an die Hochschulen die Möglichkeit, bestimmte Standorte besonders zu fördern, und den Wettbewerb der Bundesländer zu stärken. Eine Analyse dieser Argumente bedarf aber grundsätzlich einer gesonderten Behandlung, die diese Arbeit nicht leisten kann.

<sup>1316</sup> Görzinger stellt hier dar, daß in den Vereinigten Staaten die Studiengebühren für Studenten aus anderen Bundesländern als dem Standortland der Hochschule teilweise zwei bis fünf mal so hoch sind wie für die Studenten des Landes, das die Hochschule unterhält. Allerdings ist hierbei, so merkt auch Görzinger an, das Ausgangsniveau mit zu beachten. Görzinger (1998), S. 206ff.

dieses Risiko seinen Ursprung nur mittelbar im Instrument des Wettbewerbs an sich, denn diese Verzerrungen treten zwar in erster Linie in einem wettbewerblichen Hochschulsystem auf, werden aber in dieses von der Politik hineingetragen. Ein Risiko im Rahmen der Wettbewerbsökonomisierung stellen diese Verzerrungen dennoch dar.

#### **II.5.3.4. Transparenzverlust**

Ein weiteres Risiko der Ökonomisierung des Wettbewerbs ist im Verlust von Transparenz zu sehen. Auch hier liegen Chance und Risiko nahe beieinander. Denn grundsätzlich hilft der Wettbewerb, in dem die Anbieter ein eigenes Interesse an Marketing und Kommunikation ihrer eigenen Angebote haben, gerade das Informationsniveau anzuheben und das Informationsdefizit des bestehenden Systems aufzulösen. Doch sind mehr Informationen über die Angebote nicht mit mehr Transparenz der Leistungen gleichzusetzen. Wenn die Hochschulen gemäß der ihnen gewährten Freiheiten in die Lage versetzt werden, ihre Studienprogramme selbständig aufzustellen und zu verändern, dann führt das nicht nur zu einer Angebotsvielfalt, die im Sinne der Freiheitsfunktion des Wettbewerbs positiv zu bewerten ist, sondern auch zu einem Transparenzverlust der Leistungen der Hochschulen.

Erfüllt das Studienprogramm der Hochschule wenigstens die minimalen Anforderungen, die gemeinhin für den zu vergebenden Titel als notwendig angesehen werden? Wie ist dieser in Relation zu anderen Abschlüssen zu sehen? Ist ein Diplom der Hochschule A, zwar nicht was die Qualität der Absolventen anbelangt, aber doch was die bearbeiteten Inhalte anbelangt, vergleichbar mit dem der Hochschule B? All diese Fragen können in einem wettbewerblichen Hochschulsystem ohne Akkreditierung angesichts der Fülle der Abschlüsse und Angebote nur schwer beantwortet werden. Auch ein Hochschulranking, welches in einem wettbewerblichen Hochschulsystem, ganz im Gegensatz zur aktuellen Situation, durchaus von informativem Wert und sogar ‚wettbewerbsfördernd‘ sein dürfte, vermag diese Fragen nicht in jedem Fall zu beantworten. Ist es doch vor allem ein Barometer für Reputation und Ansehen der Hochschulen. Was jeweils hinter den vergebenen Abschlüssen steckt, vermag es nur in wenigen Fällen anzuzeigen. Der Zustand, daß die Arbeitgeber außer bei den ersten zehn ‚Topadressen‘ nicht genau wissen, ‚ob drin ist, was drauf steht‘, daß Hochschulen nicht wissen, ob sie Abschlüsse anderer Hochschulen anerkennen können und sollten oder nicht, ist jedoch als Risiko des ökonomischen Wettbewerbs nicht unumgänglich. Wie in den Vereinigten Staaten, so ließe sich auch in einem wettbewerblichen Hochschulsystem der Bundesrepublik ein Akkreditierungssystem einrichten, das Transparenz und Sicherheit für die Studenten, den Arbeitsmarkt und

andere Hochschulen schafft.<sup>1317</sup> Zwar soll außer der Feststellung, daß das Risiko des Transparenzverlustes durch Akkreditierungsmaßnahmen zu beheben ist, nicht explizit auf die Ausgestaltung dieser Maßnahmen eingegangen werden, doch angemerkt werden soll an dieser Stelle, daß ein solches System keiner staatlichen Behörde oder gar des BMBF bedarf, die dann evtl. das weiterführt, was derzeit die KMK an Absprachen trifft und damit Angebotsvielfalt verhindert. Die ‚scientific community‘ könnte dies ebenso gut selbst lösen, wie sie derzeit die Vergabe staatlicher Drittmittel auch in Eigenregie bewältigt. Denkbar ist dann auch ein Wettbewerb unter den Akkreditierungsinstitutionen, aus dem sich ergibt, daß das Urteil der einen Institution über einen Studiengang eher Beachtung findet als das einer anderen.

Wie in der Einleitung angekündigt, soll an dieser Stelle ein Hinweis auf die Verwendung der Begriffe Fachhochschule und Universität in einem wettbewerblichen Hochschulsystem gegeben werden. Grundsätzlich soll die Frage, ob der Begriff Universität weiterhin als geschützter Begriff gezielt vergeben werden soll und wie die Kriterien zur erlaubten Begriffsverwendung zu gestalten sind, hier nicht erörtert werden.<sup>1318</sup> Nur zwei Hinweise seien gegeben: 1. In einem wettbewerblichen Hochschulsystem richtet sich das, was die jeweilige Institution an Funktionserfüllung leistet, nicht mehr nach den ihr en détail staatlich zugewiesenen Aufgaben, sondern nach der jeweils strategischen und erfolgreichen Positionierung am Markt. 2. Damit würde sich, salopp gesprochen, die Kausalkette umkehren. Eine Universität würde dann nicht Forschung und Lehre betreiben und deren Vereinigung zur wissenschaftlichen Bildung zumindest aktiv fördern, weil ihr dies dem Namen nach aufgegeben ist, sondern sie würde bei einer bewußten und an bestimmte Kriterien gebundenen Vergabe des Begriffes Universität durch die Akkreditierungsagenturen (unter staatlicher Aufsicht) dieses Label tragen dürfen, eben weil sie diese Funktionen erfüllt und ihre inneren Strukturen in der genannten Richtung organisiert. So könnte durch eine zielgerichtete Vergabe des Begriffes ein Beitrag zur Markttransparenz geleistet werden. Dies und die Anforderungen zur Erlaubnis der Begriffsverwendung und deren Überprüfung zu analysieren und aufzustellen, ist Aufgabe anderer Arbeiten.

---

<sup>1317</sup> Zur Notwendigkeit der Akkreditierung: Daxner (1999), S. 179; Erhardt (1998a), S. 19; Erhardt (1998b), S. 42; Seidel (2000), S. 34. Zum Akkreditierungssystem durch verschiedene Agenturen und die Definition von Standards durch die bestehenden angesehenen Hochschulen in den USA, siehe Pelinka (2001), S. 253ff. Zum Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation siehe Oehler (2000).

<sup>1318</sup> Zu den bisherigen Regelungen vgl. Erichsen (2000), S. 241ff..

### II.5.3.5. Risiken, die keine sind

Die Risikolanalyse abschließend, sollen einige Punkte angesprochen werden, die in der Literatur immer wieder als Gefahren des ökonomischen Wettbewerbs dargestellt werden, letztlich aber als gefahrlos enttarnt werden können.<sup>1319</sup>

1. Die Auswahl der Studenten durch die Hochschule wird gleich in zweifacher Hinsicht als Risiko gesehen. Zum einen seien die Hochschulen nicht in der Lage, die Lasten der Auswahl zu bewältigen.<sup>1320</sup> Zweites sei es überdies so, daß die Auswahl, gleich welcher Kriterien sie sich bediene, keine hinreichende und keinesfalls bessere Prognosequalität über den Studienerfolg zu erreichen vermag als die Abiturnote.<sup>1321</sup> Damit sei die These, daß sich die verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage durch die Selbstauswahl positiv auf den Studienerfolg auswirkt, illusorisch.

Bei näherem Hinsehen ist der eine Aspekt ebensowenig als ein Risiko zu werten wie der zweite. Mindestens die Tatsachen, daß in einem wettbewerblichen Hochschulsystem die Auswahl nicht mehr als Last empfunden wird und der Blick nach Nordamerika, wo Wege gefunden wurden, auch mit weniger aufwandsintensiven Verfahren eine Auswahl zu treffen, sollten die Vermutung nahelegen, daß die Hochschulen im ökonomischen Wettbewerb die nötigen Kapazitäten zur Auswahl der Studenten bereitstellen dürften.<sup>1322</sup> Letztlich steht ihr auch der Weg von Bearbeitungsgebühren offen, um die Kosten hierfür zu decken.

Was die Prognosefähigkeit von Auswahlverfahren anbelangt, soll diese hier gar nicht im einzelnen diskutiert werden. Denn zum einen ist der Hauptteil der positiven Anpassungswirkung der Wettbewerbsökonomisierung vor allem in der verbesserten Abstimmung von Angeboten und individuellen Vorstellungen vor dem Hintergrund des persönlichen finanziellen Investitionsvolumens und der verbesserten Angebotsinformation der

---

<sup>1319</sup> Kreklau hat eine Aufstellung von sieben nicht tragfähigen Argumenten gegen Studiengebühren vorgelegt; vgl. Kreklau (1997), S. 66ff.

<sup>1320</sup> Vgl. Wissenschaftsrat (1985).

<sup>1321</sup> Vgl. Görzinger (1998), S. 220f.; Meyer (1996b), S. 627; Konow (1994), S. 76f. Schuler hat in einer umfangreichen Untersuchung nachgewiesen, daß bisher kein Verfahren die Prognosequalität des Abiturs über den Studienerfolg übertreffen konnte. Für den Zusammenhang zwischen Abitur und Studienerfolg berechnete er einen Koeffizienten von 0.46; vgl. Schuler (1989), S. 321.

<sup>1322</sup> Zu den einzelnen Auswahlverfahren, ihrem Arbeitsaufwand und den Strukturen in den USA, siehe Müller-Böling (1996), S. 38 und Frankfurter Institut (1993), S. 18. Unter Bezug auf die hohen Abbrecherquoten stellt Müller-Böling auch die berechtigte Frage, ob es tatsächlich weniger aufwendig und sozial gerechtfertigter ist, die Studienbefähigung für ein bestimmtes Fach an einem bestimmten Ort im Verlauf des Studiums zu ermitteln, als dies vorher zu tun.

Hochschulen zu sehen und weniger in der letztendlichen Auswahl unter den Bewerbern. Der Hauptteil der positiven Anpassungswirkung liegt demnach in der gezielten Entscheidungsvorbereitung beider Marktseiten.<sup>1323</sup>

Zudem darf unabhängig davon, wie die in einem wettbewerblichen System entwickelten Verfahren im einzelnen gestaltet sind, angenommen werden, daß diese Verfahren besser sind als die Zuteilung durch die ZVS oder das freie Einschreiberecht.<sup>1324</sup> Denn in den beiden letzten Fällen wird derzeit neben dem Abitur nach nicht wissenschaftlichen Kriterien wie Wartezeiten und Wohnortnähe zugeteilt (ZVS) oder, ohne auch nur einen Blick in das Abiturzeugnis werfen zu dürfen, dem Einschreiberecht der Studenten durch die Hochschulen entsprochen. Sollte sich herausstellen, daß das Abitur das einzig aussagekräftige Auswahlkriterium darstellt, werden im Wettbewerb eben die besten Hochschulen aus ihren Bewerbern nur die Einser-Abiturienten zulassen und die schlechteren Hochschulen, so sich denn nicht auch bei ihnen Einser- und Zweierkandidaten bewerben, mit den Abiturienten, die eine drei vor dem Komma haben, begnügen müssen. Wohl keine Hochschule im Wettbewerb wird langfristig ein arbeits- und kostenaufwendiges Auswahlverfahren weiterführen, dessen Prognosequalität sich als mangelhaft herausstellt. Ein Risiko kann in der freien Auswahlmöglichkeit der Hochschulen dennoch nicht erblickt werden.

2. Ökonomischer Wettbewerb, sei nur möglich, wenn das Angebot größer sei als die Nachfrage. Nur unter diesen Umständen hätten die Hochschulen einen Anreiz, sich um die Studenten zu bemühen. Daß diese These nur gilt, wenn als knappes Gut des Wettbewerbs und des Marktes die Studenten (als homogene Gemeinschaft) an sich angesehen werden, wurde bereits angesprochen.<sup>1325</sup> Festgestellt wurde aber, daß im Sinne des Wettkampfes um Ansehen und Reputation und um die besten Arbeitsplätze, die Qualität von Hochschulen, Studenten und Arbeitsplätzen als das knappe Gut in einem wettbewerblichen Hochschulsystem angenommen werden darf. Hinsichtlich dieses knappen Gutes dürfte das Angebot grundsätzlich geringer sein als die Nachfrage.

3. Schließlich wird immer wieder betont, die Ökonomisierung des Wettbewerbs berge das Risiko eines Rückzugs des Staates.<sup>1326</sup> Tatsächlich wurde aufgezeigt, daß eine private

---

<sup>1323</sup> Vgl. Daxner (1996a), S. 153.

<sup>1324</sup> Vgl. Erhardt (1999), S. 11.

<sup>1325</sup> Angesichts der Tatsache, daß durch den Abbau von Lehrstellen, den Trend zu Doppelqualifikation durch Lehre und Studium sowie demographische Aspekte, weniger mit einem Rückgang als mit einer steigenden Anzahl von Studienanfängern zu rechnen ist, dürfte eine Situation, in der das Angebot die Nachfrage übersteigt, nicht zu erwarten sein; vgl. Lange (1997b), S. 3.

<sup>1326</sup> So etwa bei Jaklin (2000) und Zehetmeyer (1999), S. 585.

Beteiligung an der Finanzierung der Lehre ebenso absolut notwendig und gerechtfertigt ist, wie trotz dieser Beteiligung, angesichts der Unterfinanzierung der Hochschulen, eine Konstanz des staatlichen Finanzierungsvolumens. Zieht der Staat sich dennoch aus der Finanzierung zurück, so birgt dieser Rückzug zweifelsohne Risiken. Dem Instrument des ökonomischen Wettbewerbs ist dieses Risiko jedoch nicht anzulasten.

#### **II.5.4. Zwischenfazit**

Welche Chancen und Risiken können im Bereich ‚Lehre‘ für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem prognostiziert werden? Ausgehend von der Annahme eines durch staatlichen Steuerungsverzicht initiierten ökonomischen Wettbewerbs galt es im ersten Abschnitt der Frage nach der Notwendigkeit staatlicher Finanzierung zur Begrenzung des vollkommenen Marktes nachzugehen, ohne mit der Beantwortung dieser Frage eine Begrenzung des ökonomischen Wettbewerbs vorzunehmen.

Für die Notwendigkeit einer staatlichen Alleinfinanzierung der Produktionskosten und einer staatlichen Produktion der Lehre konnten in den untersuchten Argumenten der öffentlichen Debatte keine tragfähigen Begründungen gefunden werden. Insbesondere wurde herausgearbeitet, daß der Rekurs auf das Ziel der Chancengleichheit die Gebührenfreiheit des Hochschulbesuchs nicht glaubhaft rechtfertigen kann. Vielmehr wurde gezeigt, daß Faktoren, die durch die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums nicht beeinflußbar sind und/oder ihre Wirkung deutlich vor dem Übergang zwischen Schule und Hochschule entfalten, für die bestehende Chancenungleichheit und die höchst ungleiche Bildungsbeteiligung der unterschiedlichen sozialen Schichten verantwortlich sind.

Dennoch ergab diese Untersuchung einen Rahmen, der mit Blick auf die definierten Aufgaben des Hochschulsystems als notwendige Begrenzung des vollkommenen Marktes durch staatliche Gestaltung in einem wettbewerblichen Hochschulsystem zu verstehen ist. So ist vor dem Hintergrund externer Effekte weniger in ökonomischer Hinsicht als in kultureller und gesellschaftlicher Hinsicht eine staatliche Mitfinanzierung als Notwendigkeit formuliert worden. Zudem ist als Begrenzung des vollkommenen Marktes die Notwendigkeit der staatlichen Kreditmarktaktivität zur Überbrückung des Kreditmarktversagens ebenso festgesetzt worden, wie die Notwendigkeit einer staatlichen Sicherung des Unterhalts während des Studiums bei den Studenten aus unteren sozialen Schichten. Ausgehend von der Begrenzung des vollkommenen Marktes durch staatliche Mitfinanzierung und Kreditmarktaktivität wurden folgende, im Hinblick auf die definierten Aufgaben des Hochschulsystems positive Entwicklungen (Chancen) prognostiziert.:

1. Im Hinblick auf die bestehende regressive Verteilungswirkung der bestehenden Finan-

zierung der Produktionskosten der Hochschullehre, konnte in der Beteiligung der privaten Nutznießer an der Finanzierung eine positive Veränderung der distributiven Wirkungen der Hochschulfinanzierung ausgemacht werden.

2. Die ausgehend von einem Wettbewerb um das knappe Gut der ‚Qualität‘ abgeleiteten anbieter- und nachfragerseitigen Handlungsrationitäten führen, so die Prognose, zu einer optimierten Anpassung von Angebot und Nachfrage, zu einer verbesserten Faktorallokation, zu einer Leistungserweiterung der Hochschulen und letztlich zu steigender Qualität der Lehre.

3. Die prognostizierte, mit dem Qualitäts- und Leistungswettbewerb verbundene interinstitutionelle Differenzierung der Standorte nach Qualitäts Gesichtspunkten und die konsequente funktionale intrainstitutionelle Differenzierung nach Ausbildungszielen dürfte den identifizierten Leistungszerfall hinsichtlich der Bildungs- und Ausbildungsleistungen der Hochschulen beenden. Nur durch sie wird die Funktionsfähigkeit der unterschiedlichen Bildungsabschnitte und Bildungsinstitutionen gewährleistet und wird die als Ziel gesetzte Bildung und Ausbildung für Berufe außerhalb und innerhalb von Forschung und Wissenschaft auf verschiedensten Leistungs- und Qualitätsniveaus möglich.

4. Eine weitere Folge der mit der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs einhergehenden vielfältigen Differenzierung ist die Erfüllung der Statuszuweisungsleistung des Hochschulsystems. Die im Eigeninteresse von Studenten, Hochschulen und Arbeitgebern begründete Qualitätsorientierung wird über einen Reputationszuweisungsprozeß die Zuweisungsfunktion von Hochschulzertifikaten steigern und deren Aussagefähigkeit gewährleisten. In der Erfüllung dieser an sich schon positiv zu bewertenden Statuszuweisung in Abhängigkeit von den im Hochschulsystem erbrachten und identifizierten Leistungen wurde zudem ein ebenso positiv zu bewertender Beitrag zur Chancengleichheit identifiziert. Zum einen reduziert die von Studienanfängern beobachtbare Koppelung von bestimmten Abschlüssen und damit in aller Regel erreichbaren Positionen, die Unsicherheiten bzw. die Risiken, die mit der Aufnahme eines Studiums verbunden sind und gerade in unteren Schichten abschreckend wirken dürften. Durch die Stärkung der Zuweisungsleistung der Hochschulen gewinnt zum zweiten die in den Hochschulen erbrachte Leistung bei der Zuweisung an Bedeutung und verlieren die nicht selten an höheren sozialen Status gebundenen Kriterien an Relevanz.

5. Eben diese von Studienanwärtern und Studenten im ökonomischen Wettbewerb zu beobachtende zunehmende Bedeutung der Hochschulleistung bei der Zuweisung von Positionen, also schlicht die Erkenntnis, daß Leistung im Hochschulsystem gefordert und gefördert wird, aber sich eben auch im Wettbewerb um Positionen auszahlt, ist als ein Aspekt herausgestellt worden, der eine positiv zu bewertende steigende Leistungsmotiva-

tion bei den Studenten bewirkten dürfte. Als weitere Faktoren für eine gesteigerte Leistungsmotivation sind identifiziert worden: Der durch Studiengebühren vermittelte Kostendruck, die Reduzierung von Risiken, Unsicherheiten und Enttäuschungen als Folge der Differenzierung, die Tatsache, daß die Möglichkeit, sich von der Masse durch Leistung wirksam abzusetzen, in einem differenzierten Hochschulsystem gegenüber den bestehenden Verhältnissen verstärkt besteht.

6. Schließlich ist ein positiv zu bewertender Selbstdynamisierungsprozeß zwischen der Wiederherstellung des Leistungsbewußtseins und des Ansehens der Hochschulen prognostiziert worden. Durch eine verstärkte Leistungsorientierung der Hochschulen und eine verstärkte Leistungsmotivation der Studenten wird die Erfüllung der geforderten Ausbildungs-, Bildungs- und Statuszuweisungsleistungen der Hochschulen möglich und steigt dadurch das Ansehen des Hochschulsystems und der einzelnen Hochschulen. Aus diesem Ansehenszugewinn, resultiert wiederum ein Motivationszuwachs bei den Studenten.

Abseits dieser Wechselwirkung wurden in einem steigenden Ansehen des Hochschulsystems weitere Chancen gesehen. Einerseits die steigende Bedeutung der Selektionskriterien der Wissenschaft. Zum zweiten die Etablierung der Hochschule als politische Kraft. Schließlich die Chance für die Hochschule, durch erhöhtes Ansehen im Kampf um staatliche Mittel eine bessere Ausgangsposition einzunehmen.

7. In direkter finanzieller Hinsicht sind positive Wirkungen in der Linderung der Unterfinanzierung durch zusätzliche Einnahmen, im Sinken der Fehlerkosten und in der Reduzierung der Entzugskosten auf Seiten der Studenten und des Staates zu erwarten.

Die Risikopotentiale der Wettbewerbsökonomisierung, also die Entwicklungen, die der Eigendynamik und den Rationalitäten des Wettbewerbs folgen, aber dem Erreichen der definierten wissenschaftlichen Aufgaben und/oder den gesetzten Rahmenbedingungen zuwiderlaufen, sind weniger präzise zu formulieren. Denn wie sich herausstellte, hängt die Intensität dieser Potentiale davon ab, inwieweit der Staat durch die Ausgestaltung seiner Rolle als Mitfinancier, Kreditmarktakteur und Ordnungsgeber ihnen Raum läßt. Vornehmlich sind als negative Entwicklungen Selektionswirkungen und Driftbewegungen verschiedener Art zu prognostizieren:

1. In der möglichen Selektionswirkung des ökonomischen Wettbewerbs nach sozialen Kriterien und einem allgemeinen Nachfragerückgang auf Grund von Studiengebühren ist vor dem Hintergrund der Tatsache, daß sowohl eine Reduzierung der Akademikerquote als auch eine soziale Selektion nicht den definierten Zielen entspricht, ein Risikopotential zu erblicken. Es wurde gezeigt, daß dies auch dann noch gilt, wenn der Staat grundsätzlich seiner Rolle als Kreditgeber nachkommt. Vielmehr konnte analysiert werden, daß es

auf die explizite Ausgestaltung dieser Rolle ankommt. Deutlich gemacht wurde zudem, daß Nachfragereaktionen auf Studiengebühren ihren Grund nicht vornehmlich in den Kosten durch Gebühren an sich (als negative Veränderung der Kosten-Nutzen-Kalkulation der Studenten) finden, sondern verstärkt im Bereich der aktuellen Zahlungs(un)fähigkeit und -bereitschaft insbesondere der Eltern. So wurde einer Ausgestaltung der staatlichen ‚Kreditgeberrolle‘ nach den Kriterien ‚Kreditgewährung an die Studenten unabhängig vom Einkommen deren Eltern‘, ‚Koppelung der Rückzahlungsverpflichtung an das realisierte Einkommen der Absolventen und an den in Anspruch genommenen Kreditbetrag‘ sowie ‚Organisation der Darlehensbereitstellung als freiwillig annehmbares Angebot anstatt als Pflichtprogramm‘ das Potential einer weitgehenden Risikoverhinderung zugeschrieben.

2. Negative Entwicklungen sind zudem aus einer möglichen Doppelbelastung der Studenten durch Studien- und Studiengebührenkosten zu erwarten. So sind Risikopotentiale darin zu sehen, daß Studenten aus Haushalten unterer Einkommen bei der Kreditfinanzierung beider Kostenarten vor der Rückzahlungslast, auch trotz deren Koppelung an das später realisierte Einkommen, zurückschrecken könnten. Zur Linderung dieses Risikos konnte die Förderung von Stipendienprogrammen, vor allem zur Sicherung des Lebensunterhalts, ausgemacht werden. Als negativ wurde eine mögliche mangelnde Abstimmung der finanziellen Rahmenbedingungen bewertet, die dazu führen könnte, daß Studenten sich dem Studium nicht voll widmen können, dadurch verlängerte Studienzeiten entstehen und sie dafür durch höhere Gebührenlasten bestraft werden.

3. Für den Fall einer Ökonomisierung des Wettbewerbs sind neben dem Risiko der sozialen Selektion zwei weitere ‚Selektionsrisiken‘ prognostiziert worden. Zum einen die Driftbewegung hin zu Fächern, die stärker individuellen ökonomischen Nutzen stiften oder weniger produktionskostenintensiv sind (Selektion nach Nutzen und Kosten) als andere Fächer. Darin ist eine Gefahr für die oben als Ziel definierte breite und alle Bereiche abdeckende Wissenschaft zu sehen. Allerdings stellte sich bei näherer Untersuchung die Drift weg von kostenintensiven Studiengängen als weniger wahrscheinlich und intensiv dar, als in der Literatur angenommen wird. Zudem wurde gezeigt, daß sich beide Tendenzen durch den Ausbau der Begabtenförderung und der speziellen finanziellen Förderung hochschulinterner Stipendienprogramme lindern lassen, so diese Linderung nicht ohnehin durch die skizzierte optimale Risikovermeidung durch entsprechende o. g. Ausgestaltung der Finanzierungsmöglichkeiten erfolgt. Zum anderen kann die föderale Struktur des Bildungswesens und die Form der Mittelzuweisung des staatlichen Finanzierungsbeitrags zu Wettbewerbsverzerrungen führen, die eine Selektion nach der Herkunft der Studenten zur Folge haben könnte, die nicht im Sinne der definierten Aufgaben des

Hochschulsystems sein kann.

4. In einem differenzierten und wettbewerblichen System freier Hochschulen ist zu erwarten, daß die Fülle der unterschiedlichen, frei von den Hochschulen gestalteten Angeboten zu einem Transparenzverlust, nicht hinsichtlich der Informationen über die Angebote, sondern vielmehr hinsichtlich deren Einordnung und Bewertung führt. Daß dieses Risiko durch ein Akkreditierungssystem von Agenturen nahezu ausgeschaltet werden kann, wurde unter Bezug auf die Verhältnisse in den Vereinigten Staaten erläutert.

Werden die analysierten Chancen und Risiken in ihrer Gesamtheit betrachtet, wird ein Übergewicht der positiven Leistungspotentiale zumindest dann deutlich, wenn davon ausgegangen wird, daß durch politische Entscheidungen und daraus folgendem staatlichen Handeln der Versuch unternommen wird, den vollkommenen Markt zu begrenzen (Finanzierungsbeitrag) und die Risiken der Wettbewerbsökonomisierung durch eine entsprechende Darlehensvergabe, Mittelverteilung und Ordnungsgebung einzudämmen.

Fünf Aspekte sollen nicht zuletzt als Abgrenzung zur aktuell geführten Debatte hervorgehoben werden. Es geht dabei meist um ein ‚Weniger‘ oder ‚Mehr‘ von zwei Wirkungen:

1. Weniger die ökonomischen Renditeerwartungen und das Kosten-Nutzen-Kalkül der Studenten sind bei der Nachfragereaktion auf Studiengebühren relevant, als vielmehr die aktuelle, eigene und elterliche Zahlungsbereitschaft und Zahlungsfähigkeit. Deshalb haben ‚Risikovermeidungsstrategien‘ verstärkt in dem letztgenannten Bereich anzusetzen.

2. Bei der Festlegung des staatlichen Finanzierungsbeitrags ist eine exakte Berechnung gemäß der Äquivalenz zum gesellschaftlichen Nutzen der Hochschullehre weder möglich noch sinnvoll. Letztlich sind neben ökonomischen und gesellschaftlich externen Effekten auch historisch gewachsene gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten (bzw. Nichtselbstverständlichkeiten), wie die nur gering ausgeprägte langfristige familieninterne Eigenvorsorge (Sparen) im Bildungsbereich, zu beachten. Die Diskussion um grenznutzenäquivalente Finanzierungsbeitrag des Staates kann daher als einigermaßen fruchtlos betrachtet werden.

3. Es hat sich gezeigt, daß es nicht nur bzw. weniger der von den Studiengebühren ausgehende Kostendruck auf die Studenten ist, der zur Verkürzung der Studienzeit oder zu mehr Lernleistung führt, sondern daß es vor allem Aspekte wie das veränderte Klima (Motivation/Identifikation) und die veränderten Bedingungen an den Hochschulen sowie das Vertragsverhältnis zwischen Hochschule und Student sind, die hier positiv wirken. Gelingt es, durch eine optimale Gestaltung der Studienbedingungen sowie durch eine

gesicherte Finanzierung des Lebensunterhalts während des Studiums auf die Erwartungsbildung der Studienanfänger hinsichtlich der Studiendauer in dem Sinne einzuwirken, daß nicht eine Studienphase von 7 Jahren sondern nur von 4 Jahren von ihnen prognostiziert wird, dann dürfte das zur Folge haben, daß nicht nur Nebentätigkeiten zur Finanzierung des notwendigen Lebensunterhalts eingeschränkt werden, sondern eben auch solche, denen bisher nachgegangen wird, um den Lebensstandard zu verbessern, weil ein minimaler Lebensstandard eben für eine kurze Zeit, aber nicht für 7 Jahre akzeptiert wird. Dadurch könnte es gelingen, den sich selbst beschleunigenden Kreislauf zu durchbrechen, der sich dann ergibt, wenn in Erwartung einer langen Studiendauer und aus der Grundhaltung heraus, einen minimalen Lebensstandard nicht für diese lange Dauer des Studiums zu akzeptieren, einer Nebentätigkeit zur Steigerung des Lebensstandards in dem Maße nachgegangen wird, daß sich eben durch den daraus resultierenden Zeitverlust für das Studium wiederum die Studienzeit verlängert und sich die eigene Prognose bestätigt. Das Durchbrechen dieses Kreislaufes hätte zur Folge, daß das Studium wieder in weniger Fällen als Nebentätigkeit begriffen wird, sondern „als eine kurze transitorische Phase, [...] in der [...] in relativer Askese mit hoher Einsatzbereitschaft und hoher fachlicher Motivation [...]“<sup>1327</sup> studiert wird.

4. Zwar ist die Selbstauswahl der Studenten durch die Hochschule aus den konkreten Bewerbern Anreiz und Ausgangspunkt der verbesserten Anpassung von Angebot und Nachfrage, jedoch liegt der eigentliche positive Effekt für die Anpassungsverbesserung weniger in dieser konkreten Auswahl selbst als vielmehr in der jeweiligen verbesserten Entscheidungsvorbereitung durch Anbieter und Nachfrager, die eben aber nur vor dem Hintergrund der beiderseits ‚freien Wahl‘ möglich und wahrscheinlich wird.

5. Es ist nicht nur ‚ökonomisch-technische Effizienz und Sparsamkeit‘, welche die Wettbewerbsökonomisierung mit sich bringt. Vielmehr stellt der Qualitätswettbewerb einen Mechanismus bereit, der im Sinne eines ‚Rechts auf Erfolg‘ die besten Studenten mit den besten Hochschulen zusammenbringt und eben, anders als das heutige System, vor dem Hintergrund des Eigeninteresses der Hochschulen an Qualitäts- und Reputationssicherung, auch in der Lage ist, ein ‚Recht auf Scheitern‘ durchzusetzen. Durch eine solche Selektion und Differenzierung wird nicht nur Ausbildung, sondern auch Bildung wahrscheinlich. Daß diese, so die Prognose, nicht für alle möglich wird, hat nichts mit einer behaupteten ‚Qualitätsblindheit‘ und ‚Kurzsichtigkeit‘ des ökonomischen Wettbewerbs zu tun, sondern einzig mit der Tatsache, daß nicht 35 oder 40% eines Jahrgangs dieser „mühevollen Aufgabe“<sup>1328</sup> des ‚sich bildens‘ gewachsen sind und sich dieser „Tortur“<sup>1329</sup>

---

<sup>1327</sup> Teichler (2002), S. 363.

<sup>1328</sup> Landfried (1997), S. 407.

wohl auch nicht unterziehen wollen.<sup>1330</sup>

Für die Wirkung eines Gresham'schen Gesetzes, wie es etwa Bodenhöfer sieht, nach dem in einem ökonomischen Wettbewerb „schlechte Qualität die gute Qualität aus dem Markt drängt“,<sup>1331</sup> konnten kaum Indizien ausgemacht werden. Vieles spricht dafür, daß ein Mechanismus, wie ihn der ökonomische Wettbewerb fördert, der die leistungsstärksten Nachfrager mit den besten Angeboten und die weniger leistungsstarken mit den weniger guten Angeboten verbindet, die Realitäten anerkennt und damit nicht die schlechteste Möglichkeit abgibt, jedem die bestmögliche Ausbildung und Bildung – allerdings in Relation zu allen anderen Nachfragern, deren Qualifikation und Motivation und allen verfügbaren Angeboten – zukommen zu lassen. Das ist wenigstens dann als positive Leistung zu werten, wenn man anerkennt, daß bestmöglich nicht heißen kann: ‚für alle gleich‘. Daß der Versuch, durch zurückdrängen von Differenzierung und Selektion ein ‚für alle gleich‘ zu verfolgen, gerade denen einen Vorteil beim Übergang in das Arbeitsleben verschafft, die sich auf Grund ihrer sozialen Herkunft und daraus resultierenden ‚extrafunktionale Hintergrundkriterien‘ aus der Gruppe der ‚Gleichen‘ abheben und damit dem Ziel der Chancengleichheit entgegenläuft und deshalb keinesfalls ‚bestmöglich‘ sein kann, hat bereits die Analyse der Folgen der staatlichen Steuerung in I.2.2.3 ergeben.

---

<sup>1329</sup> Landfried (1997), S. 407.

<sup>1330</sup> Ähnlich Herbert (2003).

<sup>1331</sup> Bodenhöfer (1978), S. 23.

## **II.6. Zusammenfassung von Krisendiagnose und Politikfolgenabschätzung**

**Aufbauend auf einer Untersuchung der Krise der Hochschulen und ihren Ursachen wurde in den beiden ersten Kapiteln dieser Arbeit durch eine Politikfolgenanalyse der Frage nachgegangen, inwieweit der durch eine politische Entscheidung zum Steuerungsverzicht des Staates zu initiierende ökonomische Wettbewerb als Selbststeuerungsmechanismus in der Hochschulbildung geeignet ist, die bestehende Krise zu beenden und die normativ zu bestimmende Position und Aufgabenstellung des Hochschulsystems zu erfüllen.**

Im Kern ging es damit um die zu prognostizierenden Folgen eines möglichen staatlichen Steuerungsverzichts im Hochschulsystem. Übergeordnetes Ziel war es dabei, die Potentiale und nötigen Voraussetzungen eines kontrovers diskutierten Gestaltungsprinzips (Wettbewerb) für den Hochschulsektor herauszufiltern und differenziert darzustellen, um damit der in der öffentlichen Diskussion festgestellten diffusen Begriffsverwendung und Folgenbewertung hinsichtlich des ‚Wettbewerbs‘ als Hochschulreforminstrument entgegenzuwirken. Die eingangs zur Operationalisierung der Aufgabenstellung aufgestellten Fragen sollen abschließend zusammenfassend beantwortet werden.

**1. Wie ist der aktuelle Zustand des Hochschulsystems zu bewerten und welche Ursachen lassen sich für diesen ausmachen?** Über den empirischen Zugang zum Zustand der Hochschulen wurde dazu eine erste Antwort ermittelt, nach der sich die internationale Position der deutschen Hochschulen äußerst bedenklich darstellt und den Hochschulen eine ausreichende Erfüllung ihrer Aufgaben nur unzureichend gelingt. Als Ursache dafür wurde aus der Interpretation der Daten die eklatante Unterfinanzierung der Hochschulen mit allen Folgen für Forschung und Lehre identifiziert.

Um eine umfassendere Beantwortung der Frage nach dem Zustand des Hochschulsystems und dessen Ursachen zu ermöglichen, wurde in einem zweiten Abschnitt der Zustand des Humboldt’schen Ideals untersucht und ermittelt, daß ein Rekurs auf das Ideal nicht mehr begründet erfolgen kann, sondern vielmehr von seinem ‚Ende‘ gesprochen werden muß. Dabei wurde deutlich, daß sein ‚Ende‘ nicht nur Ergebnis der staatlichen Hochschulsteuerung der vergangenen vier Jahrzehnte ist, sondern der langfristig erfolgende Verlust von Distanz, Vertrauen und Monopol bezüglich der Stellung der Hochschulen, die eigentliche Ursache dafür abgibt. Als über die Unterfinanzierung hinausgehende Ursache für die unzureichenden Leistungen der Hochschulen konnten eine Reihe von strukturellen Defiziten in den Bereichen Organisation, Finanzierung und Hochschulzugang, Studiengestaltung ausgemacht werden, die ihrerseits das Ergebnis einer Hochschulpolitik und staatlichen Steuerung des Hochschulsystems sind, die versucht, alle skizzierten Leitbilder unter

Beibehaltung des Humboldt'schen Ideals zu verfolgen.

Im Rahmen der systemtheoretischen Betrachtung der Krise des Hochschulsystems konnte gezeigt werden, daß eben durch das Festhalten am Humboldt'schen Ideal in der Hochschulpolitik nach 1945 Leistungsanforderungen insbesondere in der Lehre an eine Hochschule gerichtet wurden, die diese, organisiert im Humboldt'schen Sinne einer an der Forschung orientierten Lehre, als Systemleistungen in Verfolgung der Funktion des Wissenschaftssystems nicht erbringen konnte. Insbesondere wurde deutlich, daß von einer je disziplinär erfolgenden Orientierung der Lehre an der Forschung zumeist nicht die von Humboldt postulierte ‚Befähigung zum normativen beruflichen und gesellschaftlichen Handeln‘ als Berufsbefähigungsleistung für Berufe außerhalb der Forschung erwartet werden kann und dies auch nicht, wie versucht, durch eine praxisorientierte Ausrichtung der Curricula oder andere Notmaßnahmen zu lindern ist.

Deutlich wurde, daß dieser Leistungszерfall hinsichtlich der Berufsbefähigungsleistung seinen Ursprung letztlich nicht in erster Linie in der Bildungsexpansion und der Vermasung der Universität findet, sondern durch diese Entwicklung und dem Festhalten am Humboldt'schen Ideal nur offenbar gemacht wurde und nur durch eine funktionale Differenzierung des Hochschulsystems und die Aufgabe des Humboldt'schen Ideals zu lösen ist. Das Humboldt'sche Ideal taugt demnach auch unter veränderten Bedingungen an den Hochschulen nicht mehr als Ideal für das gesamte Hochschulsystem.

Abseits dieses Leistungszерfalls hinsichtlich der Berufsbefähigungsleistungen konnte gezeigt werden, daß durch die Orientierung am Grundsatz der Einheitlichkeit der Hochschulen eine konsequente qualitative Differenzierung unterbleibt und eben nicht zuletzt dadurch ein Leistungszерfall auch hinsichtlich der Statuszuweisungsleistung des Hochschulsystems entstanden ist.

Als Folge dieses mehrdimensionalen Leistungsverlusts wurde als Kern der bestehenden Krise des Hochschulsystems, der Verlust des Ansehens und der Verlust des Leistungsbewußtseins bei Studenten und Professoren ermittelt. Beide Verluste führen in einem wechselseitigen Selbstdynamisierungsprozeß zu einer kontinuierlichen weiteren Verschärfung der Krise. Ganz deutlich wurde aus all dem, daß mit einer erhöhten Finanzierung der Hochschulbildung die Krise des Systems nicht zu beheben ist.

**2. Wie lauten die normativ zu bestimmenden zukünftigen Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems?** Ausgehend vom Ende des Humboldt'schen Ideals und den identifizierten Ursachen der gegenwärtigen Krise wurde die Position der Hochschule und ihrer Aufgaben normativ bestimmt. Danach hat die Hochschule in Zukunft nicht nur Ausbildung für die Masse der Studenten zu gewährleisten, sondern für die, die dazu in der Lage

sind, Bildung zu ermöglichen. Ziel ist nicht mehr die Einheitlichkeit und Gleichheit der Bildungseinrichtungen und Studienangebote, sondern eine vielfältige Differenzierung. In der Forschung wurde eine breite Grundlagenorientierung in allen Wissenschaftsbereichen einer eindimensionalen Anwendungsorientierung an den Bedarfen der Ökonomie in der Prioritätenaufstellung vorangestellt. Zudem wurde als Ideal eine Hochschule gefordert, die sich als eigenständige politische Kraft zu formieren in der Lage ist und die darauf aufbauend den Versuch unternimmt und fähig ist, die Gesellschaft von der Relevanz bestimmter Fragestellungen und Erkenntnisse sowie bestimmter Bildungs- und Ausbildungsnotwendigkeiten zu überzeugen. Diese Aufgabenstellung stellte im folgenden das Kriterium zur Bewertung der Eignung des ökonomischen Wettbewerbs als Selbststeuerungsmechanismus für das Hochschulsystem dar.

**3. Welche Wettbewerbselemente sind derzeit im Hochschulsystem auszumachen, und wie sind diese zu bewerten?** Mit der Beantwortung dieser Frage wurde zum einen das Ziel verfolgt, eventuelle Anknüpfungspunkte für den zu initiierenden Wettbewerb ausfindig zu machen. Zum anderen ging es darum, mit Blick auf die diffuse Verwendung des Wettbewerbsbegriffs und dessen Folgenbewertung in der aktuellen öffentlichen Debatte, herauszustellen, bei welchen Mechanismen es sich derzeit tatsächlich um Wettbewerb handelt. Es zeigte sich, daß sich wettbewerbliche Elemente, bis auf den ökonomischen Wettbewerb um Drittmittel, vornehmlich wissenschaftlicher Natur, wenigstens teilweise auch trotz der wettbewerbsfeindlichen Organisation und Regulierung des Hochschulsystems halten konnten. Weniger um Wettbewerb als um einen Wechsel der staatlichen Steuerungsstrategie, so wurde gezeigt, handelt es sich bei den mit der Novelle des HRG von 1998 und 2002 eingeleiteten Maßnahmen. Abgesehen davon, daß es sich nicht um einen Wettbewerb handelt, konnte gezeigt werden, daß der vorgesehene Mechanismus weder funktioniert, noch von Gefahren frei ist.

**4. Welche politischen Entscheidungen sind zur Initiierung der Ökonomisierung des Wettbewerbs nötig?** Ausgehend von einer Definition und der Darstellung der Funktionen des ökonomischen Wettbewerbs im allgemeinen wurden die Bedingungen Handlungsfreiheit, Handlungsfähigkeit, Transparenz und Wille als notwendige Voraussetzungen eines solchen Wettbewerbs im Hochschulsystem aufgezeigt. Wie sich herausstellte, ist, um diese Bedingungen zu erfüllen, im ersten Schritt eine Neuausrichtung des Verhältnisses Staat und Hochschule und eine daraus resultierende Umwandlung der Hochschule in eine andere Rechtsstellung nötig. Besonders betont wurde in diesem Zusammenhang, daß einem falschen Autonomieverständnis, welches aus der Wissenschaftsfrei-

heit eine institutionelle Autonomie ebenso ableitet wie eine Bestandsgarantie der aktuellen Mitbestimmungsregelungen und deshalb eine Veränderung der Rechtsstellung für ebenso unzulässig hält wie die Abschaffung der Gruppenuniversität, entschieden entgegenzutreten ist.

Es wurde deutlich, daß ohne eine Abschaffung des HRG (die im Sinne des Wettbewerbs als wünschenswert, aber nicht notwendig definiert wurde) und angesichts der Tatsache, daß mit einer ausreichenden Einrichtung von privat finanzierten Hochschulen mittelfristig nicht zu rechnen ist, ein Hochschulsystem aus überwiegend öffentlich-rechtlich organisierten staatlichen Hochschulen auch in einem wettbewerblichen Hochschulsystem Realität bleibt. Ausgehend davon wurde festgehalten, daß mit der Umwandlung in eine andere Rechtsstellung hinsichtlich ausreichender Rahmenbedingungen für ökonomischen Wettbewerb wenig erreicht ist, solange bestimmte Bestimmungen des HRG gelten und in den Landeshochschulgesetzen Niederschlag finden. Daher wurden die einzelnen Bereiche der Hochschulen: Personal, Organisation, Finanzen, Hochschulzugang und Studiengestaltung im einzelnen untersucht und die notwendigen Änderungen im HRG und in anderen relevanten Gesetzen formuliert.

Im einzelnen sind neben der Umwandlung der Rechtsform folgende Entscheidungen zu einer Initiierung einer Ökonomisierung des Wettbewerbs im Hochschulsystem notwendig. Im Bereich Organisation: Die Abschaffung von § 37 HRG zur Mitbestimmung; im Bereich Personal: die Übertragung der Dienstherrenschaft bzw. ähnlicher Ersatzlösungen auf die Hochschulen, die Abschaffung der §§ 42 bis 57 HRG zu den bundeseinheitlichen Struktur-, Typen- und Berufungsvorgaben, die Ausschaltung des Besserstellungsverbots und die flexible Gestaltung von Angestellten- und/oder Beamtenrecht; im Bereich Finanzen und Mittel: Die Übertragung der Liegenschaften, die flexible Regelung staatlicher Zuwendungen, die Streichung von § 27 Abs. IV HRG (Studiengebührenverbot) und die Streichung der Regelungen zur Drittmiteleinwerbung und deren Verwendung; im Bereich Auswahl der Studenten: Die Erlaubnis zur eigenständigen Bewerberauswahl durch die Abschaffung von Kapitel zwei HRG (Zulassung zum Studium) sowie die Neugestaltung des Hochschulzugangsrechts; schließlich im Bereich Studiengestaltung: Abschaffung von § 9 HRG zur Koordination der Studiengänge und Prüfungen und die Übertragung des Genehmigungsrechts auf die Organe der Hochschulen (§ 16 HRG).

**5. Welche Chancen und Risiken können für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hinblick auf die normativ bestimmten Aufgaben und Ziele des Hochschulsystems prognostiziert werden?** Die Entwicklung und Wirkung des so initiierten angenommenen Wettbewerbs wurde getrennt für die Bereiche Forschung,

Wissenschaftler und Lehre untersucht. Jeweils zu Beginn der Abschnitte Forschung und Lehre ist der Frage nachgegangen worden, ob ein partielles oder totales Marktversagen oder aber der Verstoß der Wirkungen des vollkommenen Marktes gegen gesellschaftliche oder hochschulpolitische Ziele einen Marktentzug und in der Folge eine staatliche Voll- oder Teilfinanzierung von Forschung und Lehre nötig macht. Diese Frage nach der Finanzierung, den Grenzen des vollkommenen Marktes und den sich öffnenden Potentialen für eine wettbewerbliche Gestaltung wurde beantwortet, ohne damit eine Aussage über die Wirkungen einer Organisation der drei Bereiche nach dem Prinzip des ökonomischen Wettbewerbs zu treffen oder eine Begrenzung des ökonomischen Wettbewerbs vorzunehmen.

Für die Forschung wurde dabei festgestellt, daß die aktuelle Höhe der staatlichen Forschungsfinanzierung nicht nur aus ökonomischen Aspekten des Marktversagens und des Wirtschaftswachstums beizubehalten ist, sondern vor allem, um das hochschulpolitische Ziel einer freien Kommunikation und breiten Nutzung der Grundlagenforschung zu gewährleisten.

In dem die Analyse der Chancen und Risiken des ökonomischen Wettbewerbs um Wissenschaftler vorbereitenden Abschnitt konnten unter den Stichworten ‚Freiheiten, Neuheiten, Blindheiten‘ folgende Feststellungen getroffen werden: Durch die in der Folge des zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rückzuges des Staates entstehenden ‚Freiheiten‘ werden die schon bislang eigentlich vorhandenen, aber durch staatliche Vorgaben außer Kraft gesetzten Elemente eines ökonomischen Wettbewerbs um Wissenschaftler wieder aktiviert. In Verbindung mit den für den ökonomischen Wettbewerb prognostizierten veränderten Entscheidungsstrukturen innerhalb der Hochschulen wird dadurch im Sinne von ‚Neuheiten‘ möglich, was die Novelle des Dienstrechts von 2002 nicht zu leisten vermag, nämlich ein tatsächlicher ökonomischer Wettbewerb bei vermutlich höchst differenzierten Stellenausstattungen und Gehältern. Daß in der derzeitigen öffentlichen hochschulpolitischen Debatte ein ausgesprochen verzerrtes, von Vorurteilen behaftetes und undifferenziertes Bild von einem solchen Wettbewerb der/um Wissenschaftler vorherrscht, wurde unter dem Stichwort ‚Blindheiten‘ aufgezeigt. Gründe, die eine grundsätzliche und vorab notwendige Einschränkung des vollkommenen Marktes und Wettbewerbs der/um Wissenschaftler notwendig machen würden, konnten nicht ausgemacht werden.

Im Bereich der Lehre ergab die Untersuchung der für die aktuelle staatliche Vollfinanzierung vorgebrachten Begründungen, daß eine solche nicht zu rechtfertigen ist und einer studentischen Finanzierung eines beträchtlichen Teils der Produktionskosten nichts entgegensteht. Eine staatliche Finanzierungsbeteiligung wurde auch hier weniger ausge-

hend von externen Effekten in ökonomischer, als vielmehr in gesellschaftlich-kultureller Hinsicht als Notwendigkeit definiert. Zudem konnte hinsichtlich der Finanzierung der Ausbildungskosten ein Versagen des privaten Kreditmarkts festgestellt werden, das eine staatliche Kreditmarktaktivität, aber keine staatliche Finanzierung notwendig macht. Sowohl im Bereich Forschung als auch in der Lehre wurde betont, daß aus der Notwendigkeit einer staatlichen Voll- oder Teilfinanzierung keinesfalls eine Notwendigkeit abzuleiten ist, diese Mittel als institutionelle Förderung und losgelöst von wettbewerblichen Aspekten zu vergeben.

In allen drei Bereichen konnte wenigstens dann ein deutliches Übergewicht der positiven Leistungspotentiale des ökonomischen Wettbewerbs prognostiziert werden, wenn die Politik die Ausgestaltung der staatlichen Rolle als Rahmengeber, Rechtsaufsicht und Mitfinancier so vornimmt, daß die potentiell negativen Wirkungen der Wettbewerbsökonomisierung weitgehend eingeschränkt bzw. verhindert werden. Die Bedingungen, die eine solche Ausgestaltung zu erfüllen hat, wurden für die Bereiche Forschung und Lehre jeweils abgeleitet:

Als Eckpunkte eines, die prognostizierten Risiken im Bereich Forschung vermeidenden Verhaltens der Politik, wurden folgende Grundsätzen, herausgearbeitet: Verhindert die Politik eine Ausweitung der Patentanmeldung auf Entdeckungen, legt sie weiterhin bei ihrer Forschungsförderung den Schwerpunkt auf die Grundlagenforschung anstatt auf die anwendungsorientierte Forschung und realisiert sie die Ausweitung der wettbewerblichen Mittelvergabe auf die Potentiale der staatliche Grundausstattung in einer Form, die es den Hochschulen selbst ermöglicht, langfristig eine Grundlagenforschung sicherzustellen, grenzt sie die prognostizierten Risiken im Bereich der Forschung weitgehend ein. Positiv im Sinne einer Risikenentschärfung dürfte dieses Verhalten auch auf die im Bereich Wissenschaftler abgeleiteten negativen Entwicklungen wirken. Daß trotz aller möglichen Bemühungen des Staates die prognostizierten Risiken einzuschränken, ein ‚Restrisiko‘ für die Wissenschaft bleibt, die nicht ‚normal science‘ ist, sondern deren zukünftige Bedeutung und aktuelle Qualität weder durch Indikatoren, noch durch Peers erkannt werden kann, wurde in den Abschnitten zur Forschung und zum Wissenschaftlerwettbewerb deutlich.

Für die Lehre wurden in ähnlicher Weise wie für die Forschung die Eckpunkte eines risikenvermeidenden Verhaltens aufgestellt: So ist durch die vom Einkommen der Eltern unabhängige Kreditgewährung, die Koppelung der Rückzahlungsverpflichtung an das spätere Einkommen der Absolventen und an die in Anspruch genommenen Kreditbeträge, die Organisation der Darlehensbereitstellung als freiwillig annehmbares Angebot anstatt als Pflichtprogramm sowie durch die konzeptionelle Abstimmung der Bereiche

Unterhaltsfinanzierung und Gebührenfinanzierung eine weitgehende Vermeidung von vermuteten negativen Wirkungen hinsichtlich sozialer Zugangsselektion und genereller Abschreckungswirkung möglich. Durch die Einrichtung öffentlich rechtlicher Akkreditierungsagenturen kann zudem das Risiko, welches von einem anzunehmenden Transparenzverlust der Hochschulleistungen und Angebote im Bereich der Lehre ausgeht, gemindert werden. Dennoch soll auch für den Bereich der Lehre nicht verschwiegen werden, daß Restrisiken hinsichtlich der Aspekte Nachfragerückgang, unterschiedlicher Selektionswirkungen sowie Täuschungsversuche der Hochschulen hinsichtlich ihrer tatsächlichen Leistung und Angebotsqualität nicht vollkommen ausgeschlossen und verhindert werden können.

Als gemeinsamer Ausgangspunkt der positiven Leistungspotentiale des ökonomischen Wettbewerbs in allen drei Bereichen konnte die Prognose identifiziert werden, nach der die innere Rationalität des ökonomischen Wettbewerbs bei entsprechender Ausgestaltung des Rahmens durch die Politik, selbständig in Richtungen wirkt, die wissenschaftlich und hochschulpolitisch wünschenswert sind. Ihre Begründung findet diese Prognose in der logischen Ableitung eines Qualitäts- und Leistungswettbewerbs aus der Ökonomisierung des Wettbewerbs im Hochschulsektor und den rationalen Handlungsstrategien der Akteure.

Im ökonomischen Wettbewerb konkurrieren die Forscher, Institute und Hochschulen nicht nur um die eher kurzfristigen Projektmittel, sondern bei entsprechender Ausgestaltung durch den Staat,<sup>1332</sup> auch um die Mittel zur langfristigen Sicherung von Forschungskapazitäten. So fließen die Mittel, weniger egalitär zugewiesen als im Wettbewerb erkämpft, an die qualitativ hochwertigen Forschungsstandorte. In die Richtung der normativen Positionierung wirkt dieser Qualitätswettbewerb allerdings nur dann, wenn der Staat vornehmlich Grundlagenforschung und nicht anwendungsorientierte Forschung finanziert und durch den Vergabemodus den autonomen Hochschulen die Möglichkeit eröffnet, als Forschungsförderer der von ihnen als relevant erkannten Fragestellungen aufzutreten. Da die am kurzfristigen Erfolg orientierte Wirtschaft langfristige und an der reinen Erkenntnis orientierte Wissenschaft grundsätzlich nicht finanziert,<sup>1333</sup> ist zum Erreichen der definierten Ziele notwendig, daß der Staat durch die Ausrichtung seiner Finanzierung eine Wissenschaft ermöglicht, die zwar an Qualität und Leistung orientiert,

---

<sup>1332</sup> Entweder durch die Ausweitung auf die Overheadcosts oder durch Ausschreibung langfristiger Programmforschung.

<sup>1333</sup> Seltene Ausnahme ist etwa das Forschungslabor von IBM in Rüschlikon, in dem industriell finanzierte Grundlagenforschung ohne permanente Nützlichkeitskontrolle der gewonnenen Erkenntnisse abläuft; vgl. Fischer (2001), S. 245.

aber nicht der Kommerzialisierung unterworfen ist.

Für den Bereich Wissenschaftler hat die Analyse ergeben, daß durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs mit einer Aktivierung der derzeit weitgehend außer Kraft gesetzten Wettbewerbselemente im Personalbereich zu rechnen ist. In der Anreizfunktion des Wettbewerb über leistungsabhängige jährlich schwankende Gehaltsbestandteile die Leistung und Motivation der Wissenschaftler zu stärken, konnten die positiven Leistungspotentiale des durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs forcierten Qualitäts- und Leistungswettbewerbs jedoch nicht ausgemacht werden. Vielmehr wurde prognostiziert, daß die positiven Wirkungen des Wettbewerbs einerseits in der, ausgehend von den angenommenen flexibleren Rahmenbedingungen, grundsätzlich verbesserten Abstimmung von Stellen und Personal zu erblicken sind. Andererseits konnte in einem, aus einem intensiven Wettbewerb um die jeweilige Stelle hervorgegangenen und auf dem langfristigen Vertrauen in die Qualität und Leistung der Stelleninhaber beruhenden Arbeitsverhältnis die Basis für eine positive Motivation der Stelleninhaber identifiziert werden.

Im Bereich der Lehre führt der Qualitäts- und Leistungswettbewerb dazu, so die Prognose, daß Leistungsunterschiede erkannt, betont und gefördert werden. Das ermöglicht in einem vertikal und horizontal differenzierten Hochschulsystem eine gleichzeitige Existenz von Ausbildungsmöglichkeiten verschiedener Ausgestaltung und Qualität ebenso wie Bildung im definierten Sinne.<sup>1334</sup> Die Übergänge sind dabei in beide Richtungen fließend. Letztlich ist dadurch mindestens wahrscheinlich, daß jedem Studenten, die seiner Leistungsfähigkeit und seinem Leistungswillen (unter Berücksichtigung eben dieser auch aller anderen Studenten) entsprechende, bestmögliche Bildung und Ausbildung zukommt. Damit ist aber zugleich die sicherste Methode gegeben, die Leistungsstärksten, also die Leistungselite, nicht die Herkunftselite, zu identifizieren und ihr die ihrer Leistungsfähigkeit gemäße anspruchsvollste Bildung ermöglichen zu können.

Letztlich verwirklicht die Ökonomisierung des Wettbewerbs das, was die aktuelle staatliche ‚hochschulpolitische Planwirtschaft‘ nicht zu leisten im Stande ist, was sich aber angesichts der Tatsache, daß mit 35% bis 40% eines Jahrgangs nicht mehr eine schulisch vorsortierte eng selegierte Gruppe von Studiosi an die Hochschule kommt, der durch das erfolgreiche Studium eine Position in der gesellschaftlichen Führungsschicht quasi garantiert ist, als notwendig herausgestellt hat, nämlich eine leistungsorientierte Selektion. Die Chance, daß in einem solchen wettbewerblichen System (gerechterweise) nicht mehr 3%

---

<sup>1334</sup> Insbesondere Stichweh (2001), S. 353 weist darauf hin, daß dem differenzierten und wettbewerblich organisierten Hochschulsystem der Vereinigten Staaten beides (Ausbildung für die Masse und Elitenbildung) erfolgreich gelingt.

eines Jahrgangs größtenteils auf Grund ihrer Herkunft ein Abitur möglich und nach erfolgreichem Studienabschluß eine Führungsposition garantiert ist, sondern daß 35% die Chance gegeben wird, um diese Positionen in einen Wettstreit zu treten, erhöht im Gegenzug für alle Teilnehmer dieses Wettstreits das Risiko, möglicherweise leer auszugehen. Das Recht auf eine gleichberechtigte Chance zum Erfolg ist nur um den Preis des ‚Rechts auf Scheitern‘ im Gegenzug zu haben. Das nach dem Prinzip des ökonomischen Wettbewerbs organisierte Hochschulsystem ist, anders als das bestehende, durch eine bewußte leistungsorientierte Selektion in der Lage, beide Rechte durchzusetzen und dadurch die Funktionsfähigkeit unterschiedlicher Bildungsabschnitte und bestimmter Hochschulen zu gewährleisten, sowie damit die geforderten Bildungs-, Ausbildungs- und Statuszuweisungsleistungen zu erbringen. Und nur durch die Erfüllung dieser Leistungen steigt das Ansehen des Hochschulsystems, in dessen Folge mit weiterer Leistungsmotivation zu rechnen ist.

Ausgehend von den Erkenntnissen zu den fünf formulierten Teilfragen zur Operationalisierung der Aufgabenstellung läßt sich diese nun beantworten: Die Ökonomisierung des Wettbewerbs als Folge eines umfassenden Steuerungsverzichts der Politik, so die Prognose der Politikfolgenabschätzung, vermag dann als Selbststeuerungsmechanismus des Hochschulsystems, die bestehende Krise zu beenden und die normativ gesetzten Aufgaben und Ziele zu erreichen, wenn durch politisches Entscheiden die Bereiche, in denen eine staatliche Finanzierungs-, Organisations- oder Normsetzungsaktivität als notwendig definiert wurde, nach Maßgabe der als risikenvermeidend formulierten Kriterien gestaltet werden. So ist auch nach einem umfassenden Steuerungsverzicht ein Erreichen der normativen Ziele nur bei entsprechenden politischen Entscheidungen zu erwarten. Für eine, entgegen der hier abgeleiteten Positions- und Aufgabenbestimmung, grundsätzlich anders bestimmte Ausrichtung des Hochschulsystems gilt diese Aussage nicht.

### III. Aktuelle Hochschulpolitik und ökonomischer Wettbewerb:

#### Unklarheiten, Unsicherheiten, Scheinheiligkeiten und deshalb ein Plädoyer

Angesichts der Tatsache, daß einerseits die rot-grüne Bundesregierung noch kurz vor ihrer Wiederwahl am 22. September 2002 mit der eigenen Mehrheit im Bundestag das Verbot von Studiengebühren für das Erststudium durchgesetzt hat<sup>1335</sup> und auch abseits davon innerhalb und außerhalb der Hochschulen starke Kräfte gegen einen ökonomischen Wettbewerb im Sinne dieser Arbeit votieren und agieren, ist zumindest kurz- bis mittelfristig nicht damit zu rechnen, daß die Politik, sich des hier diskutierten Selbststeuerungsmechanismus' bedient. Zu verzerrt, tabuisiert und ideologisiert ist die politische Debatte um Wettbewerb, Ökonomisierung und Studiengebühren,<sup>1336</sup> aber auch um die bewußte Unterscheidung von Bildung und Ausbildung,<sup>1337</sup> sowie die tieferliegenden Ursachen der gegenwärtigen Krise, als daß sich die Diskutanten in der Lage zeigten, differenzierte Darstellungen über Chancen und Risiken aufzunehmen und darauf aufbauend eine Entscheidung zugunsten des Wettbewerbs zu treffen.

Wie verworren und wenig wirklichkeitsnah die Diskussion um wettbewerbliche Steuerungsmodelle ist, zeigt der Umgang mit Schlagworten und Beispielen: Die USA taugt für jene, die einen quasi staatsfreien Hochschulsektor herbeisehnen ebenso als Bezugspunkt wie für jene, die in der Wettbewerbsökonomisierung automatisch das Ende der Wissenschaftsfreiheit sehen. Beide Bezüge sind wie gezeigt unzulässig.<sup>1338</sup> Genauso verhält es sich mit dem Schlagwort Wettbewerb. Für die einen ist schon der 1998 beschlossene und aktuell stattfindende ‚Indikatorenrun‘ ein Wettbewerb, für die anderen ist es nur dann einer, wenn der vollkommene Markt waltet. Auch hier ist das eine so falsch wie das

---

<sup>1335</sup> Am 04.07.2002 hat die Bundesregierung mit ihrer Mehrheit im Bundestag den Einspruch des konservativ dominierten Bundesrats zum 6. HRG-Änderungsgesetz zurückgewiesen. Bestandteil dieses Änderungsgesetzes war auch eine Modifizierung des § 27 Abs. IV HRG, der nun eine Gebührenfreiheit für das Erststudium gewährt; vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002c).

<sup>1336</sup> Schulze merkt an, daß selbst innerhalb der Parteien keine Einigkeit über die Einführung von Studiengebühren besteht; vgl. Schulze (2000a), S. 59. Beispielhaft lassen sich für die SPD Zöllner als Gegner und Oppermann als Befürworter ausmachen. Siehe dazu Zöllner (1997) und Oppermann (1999). Den „Krieg um Studiengebühren“ analysiert ausführlich Daxner (1997), S. 158ff.

<sup>1337</sup> Kittel analysiert die Kritik am Bildungsbegriff sowie seine Demontage und weist dezidiert auf seine Nützlichkeit auch für die Zukunft hin (Kittel (2001), S. 464-466).

<sup>1338</sup> Einen differenzierten Überblick zur Mythenbildung über das amerikanische Hochschulsystem liefern Ash (1998), S. 172ff. und Stucke (2001), S. 118ff. Für einen Vergleich des Hochschulsystems der Vereinigten Staaten und dem der Bundesrepublik, siehe auch Bublitz/Zapf (1998).

andere. Ähnlich auch beim Begriff Ökonomisierung. Die einen sehen darin die Chance, endlich die Wissenschaft als Forschungsabteilung der Industrie zu nutzen, für die anderen beginnt die Ökonomisierung schon dort, wo laut über Kosten nachgedacht wird.<sup>1339</sup> Auch hier ist beides abseits der Realität. Hinzu kommen die zahlreichen Mythen, die sich um die vermeintliche Hochschulautonomie, die Selbstverwaltung/Selbstbestimmung und das Mitbestimmungsrecht ranken.

Und anstatt sich nüchtern um Lösungen zu bemühen, wie exzellente Grundlagenforschung und Bildung in Deutschland endlich ebenso verbessert oder überhaupt möglich werden könnten, wie eine Ausbildung je nach Leistungsfähigkeit, gefallen sich die verantwortliche Entscheider in Diskussionen und Sonntagsreden darin, zu analysieren, ob dieses Land in der Wissens-, Kommunikations-, Informations- oder sonstwie - Gesellschaft angekommen ist und was dies für die Wissenschaft bedeute. Als ob exzellente wie durchschnittliche Ausbildung, Bildung und Grundlagenforschung nicht grundsätzlich und unabhängig vom Popanz um modische Begrifflichkeiten, essentiell für die Kultur, die Wirtschaft und die Demokratie wären.

Um das zu erreichen, wäre der ökonomische Wettbewerb, der jene, die Leistung erbringen können und wollen, offensiv fördert, der jenen, die weniger leisten können, eine ernst zunehmende Alternative anbietet und jenen, die leisten können aber nicht wollen, zumindest die kostbaren Ressourcen der Bildungsproduktion entzieht, ein geeignetes Instrument. Dies allerdings nur dann, wenn der Staat erstens weiterhin eine Forschung finanziert und schützt, deren Ergebnisse nicht innerhalb einer Legislaturperiode zu erwarten sind und die nicht dazu taugen, sich mit ihnen wirksam für die nächste Wahl in Szene zu setzen. Und zweitens nur dann, wenn intelligente, sozialfreundliche Finanzierungsmaßnahmen umgesetzt werden, die es ohne eine bürokratische Umverteilungsmaschinerie ermöglichen, daß auch die überall studieren und leben können, die oben nicht genannt wurden, nämlich jene, die leisten können und wollen, aber die Mittel für ein hochwertige Aus-/Bildung (noch) nicht haben.

Die Erwartung, daß eine Politik, die sich auch auf anderen Gebieten so schwer damit tut, offen mit Leistungsunterschieden umzugehen, ein ökonomisches Wettbewerbssystem in der Hochschulbildung zuläßt, dürfte, zumal ein erheblicher Verzicht auf eigene Steuerungsaktivitäten und Gestaltungskompetenzen nötig wäre, eher enttäuscht werden. Gerade im Hochschulsystem gilt aber, daß Leistungsunterschiede nicht deshalb verschwinden, weil sie ignoriert und nicht gefördert werden. Sie bleiben bestehen, und so werden sich über kurz oder lang wenigstens die, die es sich leisten können, nach ihnen angemessenen Angeboten im Ausland umschaun, um dann mit größeren Chancen auf den heimischen

---

<sup>1339</sup> Siehe etwa Braun (1991), S. 50.

Arbeitsmarkt zurückzukehren. Ob das dann sozial gerecht verläuft, darf ernsthaft bezweifelt werden.

Zudem: Daß es gesellschaftliche Positionsunterschiede gibt, dürfte unstrittig sein. Informationen über den eigenen Standpunkt aber genau denen so lange zu verschweigen, bis der Arbeitsmarkt ihnen offenbar und Alternativen manchmal unmöglich macht, die wegen der noch vorhandenen Möglichkeit, Alternativen zu nutzen, am dringendsten auf diese Information angewiesen sind, ist sowohl den Leistungsstarken als auch den Leistungsschwachen gegenüber unfair und bleibt ein Skandal. Die Ökonomisierung des Wettbewerbs kann u. a. die Verhinderung dieses Skandals leisten. Sie zuzulassen, bedarf einer politischen Entscheidung.

Mit dieser Bewertung der aktuellen Hochschulpolitik einerseits und dem ökonomischen Wettbewerb andererseits sind zwei Aspekte angesprochen, die im folgenden näher beleuchtet werden sollen: Erstens die Skepsis, daß von der amtierenden Bundesregierung die Rahmenbedingungen für einen ökonomischen Wettbewerb im Hochschulsystem geschaffen werden und zweitens die Notwendigkeit des ökonomischen Wettbewerbs. Der folgende Abschnitt III.1. greift den ersten Aspekt auf. Abschnitt III.2. verdeutlicht dann die Notwendigkeit des Wettbewerbs. Mit einem Appell an Politik, Studenten und Professoren schließt dieses Kapitel und die Arbeit.

### III.1. Ökonomischer Wettbewerb und hochschulpolitische Akteure

An Vorschlägen zum Wettbewerb im bundesdeutschen Hochschulsystem mangelt es seit Jahren nicht, doch bleibt zumeist offen, was mit Wettbewerb gemeint ist, welche Ziele konkret erreicht werden sollen und vor allem auch, wie sich die Realisierungschancen im Kräftefeld der relevanten hochschulpolitischen Akteure gestalten.<sup>1340</sup> Die ersten beiden Fragen sind für diese Arbeit in Kapitel I und II beantwortet worden. Im diesem Abschnitt gilt das Interesse der hochschulpolitischen Kräftekonstellation und den Realisierungschancen des untersuchten ökonomischen Wettbewerbs. Im ersten Unterabschnitt wird versucht, die Einstellung der relevanten hochschulpolitischen Akteure zum ökonomischen Wettbewerb und den zu seiner Initiierung notwendigen Veränderungen der Rahmenbedingungen zu bestimmen, um damit die Frage nach den Realisierungschancen zu beantworten. Vor dem Hintergrund der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung festgestellten Defizite des aktuellen Steuerungssystems einerseits und des ermittelten deutlichen Übergewichts der Chancen des ökonomischen Wettbewerbs andererseits, steht im zweiten Unterabschnitt die Untersuchung der Motive der Wettbewerbsgegner für ihre ablehnende Haltung gegenüber dem Wettbewerb im Zentrum.

#### III.1.1. Einstellungen relevanter Akteure zum ökonomischen Wettbewerb

Eine oberflächliche Betrachtung der aktuellen öffentlichen hochschulpolitischen Diskussion könnte zu dem Schluß verleiten, daß die Antwort auf die Frage nach der Kräftekonstellation in Bezug auf den ökonomischen Wettbewerb und dessen Realisierungschancen schnell beantwortet und eindeutig ist. Plädieren doch alle relevanten politischen Parteien ebenso wie Gewerkschaften, Verbände, Beiräte, Professoren und Studenten in irgendeiner Weise für Wettbewerb im Hochschulsystem und sind nicht wenige der Meinung, daß ein solcher bereits besteht. Und angesichts der Gründung von Stiftungshochschulen in Niedersachsen,<sup>1341</sup> des Beschlusses der KMK zur 25 bzw. 50-prozentigen Selbstauswahl der Hochschulen in ZVS-Studiengängen<sup>1342</sup> und der allerorten geführten Debatte über

---

<sup>1340</sup> Vgl. dazu auch Schimank (2001), S. 237f.

<sup>1341</sup> Zum 01. Januar 2003 wurden in Niedersachsen fünf Hochschulen in die Trägerschaft öffentlich rechtlicher Stiftungen überführt. Siehe dazu VDI-Nachrichten (2003).

<sup>1342</sup> Am 06. März 2003 hat die KMK Eckpunkte für die Neuordnung der Hochschulzulassung verabschiedet. Danach haben die Länder die Wahl zwischen zwei Modellen, von denen das erste den Hochschulen eines Landes eine vorrangige Vergabe von 50% ihrer Studienplätze in ZVS-Fächern durch eigene Auswahl gewährt und das zweite Modell eine solche Auswahl nur für 25% der Plätze als nachrangiges Verfahren vorsieht (vgl. Kultusministerkonferenz (2003a)).

Studiengebühren,<sup>1343</sup> scheint oberflächlich betrachtet auch alles auf Wettbewerb hinauszulaufen.

Fast einsam, aber durchaus klärend wirkt da, vor dem Hintergrund der oben getroffenen Feststellung, daß in der 1998 und 2002 staatlich verordneten Anreizsteuerung kein Wettbewerb zu erblicken ist und die bestehenden Rahmenbedingungen einen solchen verhindern, der berechtigte Ausruf des HRK-Präsidenten Gaethges: „Wir haben doch gar keinen Wettbewerb.“<sup>1344</sup> Ganz offensichtlich liegt bei den verschiedenen Akteuren ein unterschiedliches Verständnis darüber vor, was mit Wettbewerb gemeint ist.

Mit der obigen Untersuchung der aktuellen staatlichen Anreizsteuerung und der Feststellung, daß es sich dabei nicht um Wettbewerb handelt, und der detaillierten Analyse und Auflistung der notwendigen Rahmenbedingungen zur Initiierung eines ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem, steht nun ein Instrument zur analytischen Trennung von staatlicher Anreizsteuerung und anderen nicht wettbewerblichen Steuerungsmechanismen auf der einen und dem ökonomischen Wettbewerb auf der anderen Seite zur Verfügung. Mittels diesem Instrument sollen im folgenden die Positionen der Akteure untersucht werden, um festzustellen, ob mit der jeweils vorgebrachten Forderung von Wettbewerb tatsächlich der ökonomische Wettbewerb im Sinne dieser Arbeit gemeint ist oder eben andere, bloß bewußt oder unbewußt als Wettbewerb deklarierte Steuerungsmechanismen.

Zur Operationalisierung der Fragestellung, welche Kräfte für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs eintreten und welche Kräfte eher andere Steuerungsmechanismen im Sinn haben, wenn sie von Wettbewerb sprechen, soll daher ihre Einstellung zu den zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen, insbesondere in den Bereichen Selbstauswahl, Studiengebühren, Organisation/Leitung und Personal, untersucht werden.

Daß ohne eine generelle beiderseitige Wahlfreiheit der Hochschulen und der Studenten bei der Besetzung bzw. Nachfrage von Studienplätzen kein ökonomischer Wettbewerb in der Lehre denkbar ist, wurde ebenso deutlich, wie die Tatsache, daß davon derzeit nicht gesprochen werden kann. Zwar wurde die ZVS wie auch die einheitliche Berechnung von Kapazitäten der Hochschulen nach Curricularnormwerten als unvereinbar mit dem ökonomischen Wettbewerb bezeichnet, jedoch wurde nicht etwa die Abschaffung der ZVS als notwendige und hinreichende Veränderung der Rahmenbedingungen in diesem Bereich aufgeführt, sondern die Umwandlung der derzeitigen Hochschulzugangsberechtig-

---

<sup>1343</sup> Siehe dazu im weiteren Verlauf dieses Unterabschnittes mehr.

<sup>1344</sup> Gaethgens (2003).

gung in Form des Abiturs in eine Hochschulzugangsbefähigung. Solange das bestandene Abitur als allgemeine Hochschulreife ein Recht auf Hochschulzugang, also ein Teilhaberecht am staatlichen Angebot begründet, ist dem Fach- und Ortswunsch der Studenten unter Ausnutzung der Kapazitäten zu entsprechen, ist also eine Prüfung über die Zulassung bei ausreichenden Kapazitäten nicht gestattet und werden die Hochschulen ihre Kapazitäten nicht frei bestimmen können.<sup>1345</sup> Solange dieses Recht besteht, wird es einen irgendwie gearteten Mechanismus der Kapazitätsermittlung geben und steht, für den Fall, daß die ermittelten Kapazitäten nicht ausreichen, die ZVS gemäß des Urteils des BVerfG zum Hochschulzugang, zwar nicht notwendigerweise in der bestehenden Form, aber doch grundsätzlich unter Verfassungsschutz.<sup>1346</sup> Wenn also im folgenden die Positionen der Akteure untersucht werden und ermittelt werden soll, welche Kräfte im Bereich Hochschulzugang für Veränderungen eintreten, die eine Ökonomisierung des Wettbewerbs ermöglichen, dann ist die soeben wiederholte Darstellung der notwendigen Veränderungen im Bereich Hochschulzugang exakt zu beachten.

Nun steht in den vergangenen Jahren bei der Diskussion um die Umgestaltung des Selbstauswahlrechts teilweise die Regelung zur Zulassung in örtlich zulassungsbeschränkten Fächern, vor allem aber die ZVS. Ihre Zulassungskompetenz ist wie oben dargestellt schon vor wenigen Jahren ganz leicht angegriffen worden. Heute dürfen die Hochschulen 24% der Studienplätze in bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern nach eigenen Kriterien vergeben. Allerdings nur in einem dem ZVS-Verfahren nachgelagerten Auswahlverfahren, also nur an solche Bewerber, die im vorangegangenen ZVS-Verfahren nicht zum Zuge gekommen sind. Da ohnehin weniger als 30% aller Studienplätze Fächern zuzuordnen sind, die dem ZVS-Verfahren unterliegen, bedeutet dieses 24-prozentige Auswahlrecht für die Hochschulen insgesamt, daß sie etwa 7,5% ihrer gesamten Studienplätze an Bewerber vergeben dürfen, die bei dem Auswahlverfahren der ZVS nach den Kriterien Abiturnote (51% der Plätze) und Wartezeit (25% der Plätze) keinen Platz bekommen haben, also ganz sicher nicht zu den begehrtesten Studienanwärtern gehören.<sup>1347</sup> Wenn der Bundeskanzler und die Bundesbildungsministerin angesichts dieser Verhältnisse davon sprechen, die Hochschulen könnten sich ihre Studenten bereits selbst aussuchen, dann ist das zwar nicht gänzlich falsch, hat aber mit dem, was in dieser Arbeit als Selbstauswahlrecht der Hochschulen gefordert wurde, nichts zu tun und läuft letztlich auf eine Täuschung der Bürger hinaus.<sup>1348</sup>

---

<sup>1345</sup> Zustimmend Dallinger (2003), S. 359. Siehe dazu auch Abschnitt II.5.1..

<sup>1346</sup> Siehe zustimmend Etzold (2001a).

<sup>1347</sup> Zustimmend Röpke (2003).

<sup>1348</sup> Vgl. Schröder (2002), S. 466 und Bulmahn (2002), S. 631.

Im März 2003 hatte die KMK eine Veränderung der bestehenden Verhältnisse durch zwei Modelle beschlossen, zwischen denen jedes Bundesland wählen können sollte. Nach dem ersten Modell sollten bis zu 50% der Studienplätze in ZVS-Fächern vorab von den Hochschulen in einem landesgesetzlich auszugestaltenden Vergabeverfahren der Hochschulen vergeben werden. Die verbleibenden Studienplätze sollten durch die ZVS nach Durchschnittsnote und Wartezeit vergeben werden. Im zweiten Modell sollten zunächst 25% der Plätze in ZVS-Fächern über die ZVS an die Abiturbesten nach deren Ortswünschen vergeben. Erst danach sollten 25% der Plätze durch ein landesgesetzlich auszugestaltendes Vergabeverfahren der Hochschulen vergeben. Die verbleibenden Plätze sollten wiederum von der ZVS nach Durchschnittsnote und Wartezeit zugeteilt werden.<sup>1349</sup> Ganz offensichtlich sah das erste Modell eine deutlich stärkere Betonung des Selbstauswahlrechts vor als das zweite. Da das erste Modell von den CDU-regierten Ländern präferiert wurde, das zweite hingegen von den SPD-regierten Ländern, läßt dies den Schluß zu, daß die Union die Stärkung des Selbstauswahlrechts für notwendiger hält als die SPD, die mit der Entscheidung zugunsten des zweiten Modells auch weiterhin an der zentralen Stellung von ZVS und Abitur festhält.<sup>1350</sup> Die Haltung der SPD wird eindrucksvoll auch daran deutlich, daß der die beiden Modelle beinhaltende, über die Länder im Bundestag eingebrachte Bundesratsentwurf, im Bundestag von der Bundesregierung abgelehnt wurde.<sup>1351</sup> Im Juli 2004 hat die Bundesregierung dann im Bundestag einen Änderungsantrag aus den eigenen Reihen zu dem Gesetzentwurf des Bundesrates verabschiedet. Dieser Änderungsantrag sieht die Wahlmöglichkeit zwischen einer dem ZVS-Verfahren vorgelagerten oder nachgelagerten Selbstauswahl der Hochschulen nicht mehr vor. Vielmehr sollen bundeseinheitlich 20% der Plätze an die Abiturbesten und 20% gemäß Wartezeit bundeseinheitlich von der ZVS vergeben werden. Erst danach sollen die Hochschulen selbst auswählen.<sup>1352</sup> Der Bundesrat hat dieser Gesetzesänderung ebenfalls im Juli 2004 zugestimmt.<sup>1353</sup>

---

<sup>1349</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (2003a).

<sup>1350</sup> Vgl. Burtscheidt (2003), ähnlich Röpke (2003).

<sup>1351</sup> Siehe dazu Hochschulrektorenkonferenz (2003a). Die Ablehnung erfolgte mit der Begründung, der Wissenschaftsrat erarbeite derzeit Grundsätze für eine weitgehende Neuordnung der Hochschulzulassung und die Ergebnisse der Arbeit des Wissenschaftsrates sollten abgewartet werden. Siehe dazu: Deutscher Bundestag, Drucksache 15/1498, Anlage 2: Stellungnahme der Bundesregierung, S. 9.

<sup>1352</sup> Siehe Deutscher Bundestag, Drucksache 15/3475. Vgl. auch Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004).

<sup>1353</sup> Siehe Bundesrat, Drucksache 536/04.

Ausdrücklich muß hier aber festgehalten werden, daß sich auch diese Modelle eben nur auf die Fächer beziehen, deren Plätze von der ZVS vergeben werden, also nur ca. 30% aller Studienplätze. Damit bleibt auch das ursprünglich von der Union bevorzugte erste Modell mit 50% vorgelagerter Selbstauswahl der Hochschulen weit hinter einem zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen generellen Auswahlrecht der Hochschulen zurück. Dies zumal dann, wenn die Auswahlverfahren vom Landesgesetzgeber ausgestaltet werden und die Kompetenz dazu nicht an die einzelnen Hochschulen weitergegeben wird.

Die gegenüber der SPD stärkere Präferenz der Union zugunsten einer Stärkung des Selbstauswahlrechts der Hochschulen wird auch dann deutlich, wenn die je Bundesland unterschiedlichen Regelungen zur Zulassung in örtlich zulassungsbeschränkten Fächern untersucht werden. Hier sind es insbesondere die von einer CDU/FDP-Koalition oder der CDU allein regierten Bundesländer Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen und Bayern, die den vom HRG eingeräumten Spielraum bei der Vergabe von Studienplätzen in Fächern, in denen nicht bundesweit, aber an einer bestimmten Hochschule, die Zahl der Bewerber die der Plätze übertrifft, weitgehend ausnutzen.<sup>1354</sup> So sehen in den beiden erstgenannten Bundesländern die landesgesetzlichen Regelungen vor, daß nach Abzug von Sonderquoten 90% der Studienplätze in örtlich zulassungsbeschränkten Fächern nach einem von den Hochschulen auszugestaltenden Vergabeverfahren zugeteilt werden und 10% nach der Wartezeit.<sup>1355</sup> Ähnlich erfolgt die Vergabe der Studienplätze in diesen Fächern in Bayern.<sup>1356</sup> In Hessen beträgt die Auswahlquote der Hochschulen in örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen 40%.<sup>1357</sup> In allen anderen Bundesländern erfolgt die Zulassung in örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen vor allem nach Abiturnote und Wartezeit und räumt den Hochschulen damit kaum ein Mitspracherecht ein.<sup>1358</sup>

---

<sup>1354</sup> Das bestätigt auch der vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft durchgeführte Vergleich der Landeshochschulgesetze (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2002a), S. 23).

<sup>1355</sup> Siehe für Baden-Württemberg: Verordnung des Wissenschaftsministeriums über die Vergabe von Studienplätzen in zulassungsbeschränkten Studiengängen durch die Hochschulen (Hochschulvergabeverordnung – HVVO) vom 13. Januar 2003 (Baden-Württembergisches Gesetzblatt (GBl). 2003, S. 63 einschließlich Berichtigung in GBl. 2003 S. 115).

<sup>1356</sup> Vgl. Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen durch die Hochschulen (Hochschulvergabeverordnung - HSchVV) vom 16. Mai 1994. In der Fassung der Änderungsverordnung vom 20. Mai 2003 (Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl) 12/2003, S. 350).

<sup>1357</sup> Für Hessen vgl. Wolff (2003), S. 351.

<sup>1358</sup> Hamburg beispielsweise schreibt seinen Hochschulen vor, bei der Vergabe von Studienplätzen örtlich zulassungsbeschränkter Studiengänge die Grundsätze des Auswahlverfahrens der ZVS anzuwenden. (vgl. Gesetz zum Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Juni

Auch hieran wird deutlich, daß die CDU bzw. die FDP dem Selbstauswahlrecht der Hochschulen größere Bedeutung beimißt bzw. deren Stärkung augenscheinlich für notwendiger hält, als die SPD und die Grünen. Doch auch hier gilt die bereits oben im Kontext der ZVS-Studiengänge aufgenommene Hinweis: Ein generelles Selbstauswahlrecht der Hochschulen ist auch mit diesen in den unionsregierten Ländern den Hochschulen gewährten Auswahlrechten nicht zu erreichen. Betrachtet man diese jüngsten realpolitischen Entwicklungen vor dem Hintergrund der weiter oben skizzierten Bedingungen für ein generelles Auswahlrecht der Hochschulen und Studenten, so ist doch festzustellen, daß diese weit hinter diesen Bedingungen zurückbleiben, bedeuten sie doch letztlich nur eine Modifikation auf Basis des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung und der damit einhergehenden Kapazitätsberechnung und zentralen Vergabe von Studienplätzen. Angesichts der Tatsache, daß die von der SPD gestellten Landesregierungen selbst die unter den aktuellen Bedingungen des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung gegebenen Möglichkeiten nicht dazu nutzten, die Auswahlkompetenz der Hochschulen zu stärken und auch die von den Regierungsparteien vorgebrachte Neuregelung des Zugangs in ZVS-Fächern die nachgelagerte Selbstauswahl der Hochschulen beibehält, ist schon die Ernsthaftigkeit der Bemühungen der Bundesministerin um ein „neugestaltetes, individualisiertes und von der Autonomie der Hochschulen weitgehend bestimmtes Zulassungsverfahren“ äußerst kritisch zu betrachten. Ganz eindeutig nicht von der Mehrheit in der SPD für die Zukunft gewünscht und von Ministerin Bulmahn mit diesem Plädoyer wohl sicher nicht gemeint, ist dann eine Reform des Hochschulzugangs wie sie für die Ökonomisierung des Wettbewerbs nötig wäre, nämlich eine Umwandlung der Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abiturs in eine Hochschulzugangsbefähigung, die für sich kein Teilhaberecht an staatlichen Leistungen begründet. Denn gültig bleibt in weiten Teilen der SPD der schon in der Debatte um die 4. Novelle des HRG geltende Grundsatz ‚Kein Abitur nach dem Abitur‘.<sup>1359</sup> Und so ist, wenn in der SPD von einer Stärkung des Auswahlrechts gesprochen wird, wohl in aller Regel die Stärkung der Auswahlrechte der Studenten (in ZVS-Studiengängen) gemeint, wie sie beispielsweise mit dem zweiten und von den SPD-Ländern präferierten Modell der KMK verbunden ist,

---

1999 (Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl) 2000, Nr. 22, S. 115-124). Dem gemäß werden an der Universität Hamburg in den entsprechenden Studiengängen die Plätze nach Abzug von Sonderquoten zu 40% nach Wartezeit und zu 60% nach Abiturnote vergeben (vgl. Verordnung für die Zulassung zum Studium an der Universität Hamburg und der Technischen Universität Hamburg-Harburg (Universitäts-Zulassungsverordnung - UniZVO) vom 26. Januar 1999, (Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl) 1999, Nr. 5, S. 37-44)).

<sup>1359</sup> Siehe dazu Konegen-Greiner (1997), S. 22.

nicht aber die Stärkung der Auswahlkompetenzen der Hochschulen und schon gar nicht eine Veränderung der Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung. So sollen die Hochschulen, gemäß Regierungserklärung der SPD für die laufende Legislaturperiode, ‚offen bleiben‘, um nicht zuletzt dadurch die angestrebte Steigerung der Studierendenquote auf 40% zu erreichen.<sup>1360</sup>

Auch der DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund), die ver.di (Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft) und die GEW halten am Abitur als Hochschulzugangsberechtigung fest und fordern zudem die rechtliche Verankerung der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung auch durch berufliche Bildung.<sup>1361</sup> Jeweils unterschiedlich stark, aber letztlich ähnlich unbestimmt und zaghaft wie die SPD, zeigen auch sie sich gegenüber der Stärkung der Auswahlkompetenzen der Hochschulen. Zwar befürworten sie mehrheitlich in Erklärungen die Dezentralisierung des ZVS-Verfahrens, eine Abschaffung der ZVS wird von ihnen ebenso abgelehnt, wie das ursprünglich von den unionsregierten Ländern bevorzugte Modell der dem ZVS-Verfahren vorgelagerten Vergabe von 50% der Studienplätze über Auswahlverfahren der Hochschulen, wie auch die in Niedersachsen geplanten und in Baden-Württemberg umgesetzten Regelungen zur Vergabe von 90% der Plätze in örtlich zulassungsbeschränkten Fächern über Auswahlverfahren der Hochschulen.<sup>1362</sup>

Konsequenter als die SPD, weil auf die Reformrhetorik zugunsten eines Auswahlrechts der Hochschulen verzichtend, äußern sich im Hinblick auf den Status quo und die Öffnung der Hochschulen die Grünen, die wie Fischer an der ZVS als „eine sehr praktikable Lösung, um Studierende und Studienplätze zusammen[zuführen“<sup>1363</sup> festhalten und für die Öffnung der Hochschule und die Flexibilisierung von Zugangswegen eintreten.<sup>1364</sup> Auch von ihnen ist daher in Zukunft kaum zu erwarten, daß sie für eine Reform des Hochschulzugangs eintreten, wie sie für die Initiierung des Wettbewerbs notwendig wäre.

---

<sup>1360</sup> Vgl. Handelsblatt (2002) und Regierungsprogramm SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002), S. 31).

<sup>1361</sup> Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2003); Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002a); Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002b), S. 6f.; Köhler (2003), S. 31.

<sup>1362</sup> Siehe dazu die Stellungnahme des DGB zur Änderung des Niedersächsischen Hochschulzulassungsgesetzes, welches die Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen in örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen vorsieht (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund (2003)) und die Stellungnahme der GEW Baden-Württemberg zur dort erfolgten Stärkung des Auswahlrechts der Hochschulen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (2002)). Siehe zudem auch Köhler (2003), S. 31 und Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002a).

<sup>1363</sup> Fischer (2002), S. 467.

<sup>1364</sup> Vgl. Bündnis 90/Die Grünen (2002), S. 38.

Unterstützt und wohl auch beeinflußt werden SPD und Grüne von den Lehrerverbänden und der Bundesdirektorenkonferenz. Beide treten konsequent für die Beibehaltung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung und für den weitgehend zulassungsfreien Hochschulzugang, aber gegen die Stärkung der Auswahlkompetenz der Hochschulen durch Eingangsprüfungen, in den Fällen, in denen die Kapazitäten nicht ausreichen, ein. Das Abitur und die Abiturnote soll ihrer Meinung nach, auch wenn der örtliche oder bundesweite Bewerberüberhang eine Auswahl nötig macht, weiterhin das entscheidende Kriterium beim Hochschulzugang bleiben und nicht durch Auswahlgespräche, Auswahltests oder andere Entscheidungskriterien verdrängt werden.<sup>1365</sup>

Hier aber nun den Schluß zu ziehen, Union und FDP, die bestrebt sind, die derzeit bestehenden Möglichkeiten auszunutzen, um den Hochschulen die Auswahl ihrer Studenten zu ermöglichen, würden deshalb auch für eine Reform des Hochschulzugangs eintreten, der eine Ökonomisierung des Wettbewerbs ermöglicht, wäre voreilig. Wurde doch deutlich gemacht, daß auch das zunächst von der Union bevorzugte 50%-Auswahl-Modell in ZVS-Fächern und die den Hochschulen in einigen unionsregierten Ländern gewährten Auswahlmöglichkeiten bei der Zulassung von Bewerbern in örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen, Modifikationen auf Basis der mit dem Abitur verbundenen Hochschulzugangsberechtigung und den damit einhergehenden Kapazitätsberechnungen darstellen. Zudem ist die neue Gesetzesregelung, die nach wie vor eine nachgelagerte Selbstauswahl der Hochschulen vorsieht, schließlich auch vom konservativ dominierten Bundesrat verabschiedet worden.

Es stellt sich also die Frage, ob die Union und die FDP nur für eine Reform des Zulassungsrechts zugunsten von mehr Auswahlkompetenzen der Hochschulen auf Basis der bestehenden Verknüpfung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung eintreten oder ob sie auch für eine Veränderung dieser Verknüpfung in Richtung auf das Abitur als Hochschulzugangsbefähigung befürworten.

Die FDP fordert in ihrem Programm zur Bundestagswahl: „Die Hochschulen sollen künftig selbst über die Aufnahme ihrer Studierenden entscheiden können, so dass auch über fachspezifische Eignungstests Begabungen frühzeitig erkannt werden können. Die Kriterien und Verfahren, nach denen sie die Studierenden auswählt, entwickelt die Hochschule selbst. Die Abschaffung der ZVS ist die Grundbedingung für eine wirkliche Freiheit in Lehre und Studium. Alle Studienbewerber in Deutschland müssen das Recht erhalten, sich direkt an der Hochschule ihrer Wahl zu bewerben. Die Hochschulen ihrer-

---

<sup>1365</sup> Vgl. dazu die Darstellungen der Vorsitzenden der Bundesdirektorenkonferenz Loos; (Loos (2003), S. 354f.). Siehe dazu ebenso die Ansichten von Kraus, Präsident des deutschen Lehrerverbandes (Kraus (2002)).

seits erhalten das Recht, sich unter den Bewerbern nach Leistungskriterien die Geeigneten auszusuchen.“<sup>1366</sup> Im Kern entsprechen diese Forderungen den im Bereich Selbstauswahl zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen. Einigermaßen unklar bleibt allerdings zunächst, ob das Auswahlrecht der Hochschule auch für nicht in irgendeiner Form zulassungsbeschränkte Fächer gelten soll. Ist eine solche grundsätzliche Ausweitung nicht gemeint, dann wird die Forderung den zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen ohnehin nicht gerecht. Insbesondere aber, wenn eine solche Ausweitung intendiert ist, lassen die Liberalen offen, wie ihre Forderungen umgesetzt werden können. Denn wie eingangs erwähnt ist die generelle Abschaffung der ZVS und insbesondere die Bewerberauswahl in heute nicht zulassungsbeschränkten Fächern nur möglich, wenn mit dem Abitur nicht mehr das Recht auf einen Studienplatz in dem Fach und an dem Ort verbunden ist, die der Studienanwärter gewählt hat. Solange dieses Recht besteht, ist, bei vorhandenen Kapazitäten (also in den nicht zulassungsbeschränkten Fächern), die Möglichkeit einer Nicht-Akzeptanz, und die ist mit der geforderten Auswahl nach Leistungsgesichtspunkten sinnvollerweise verbunden, eben nicht gegeben, weil unzulässig. Entweder macht man sich also innerhalb der FDP die Konsequenzen der formulierten Forderungen nicht hinreichend klar. Dafür spricht die Tatsache, daß man die Abschaffung der ZVS und nicht die Reform des Abiturs als die Grundbedingung für die Freiheit in Lehre und Studium bezeichnet. Oder aber es geht der FDP (nur) um eine Steigerung des beiderseitigen Auswahlrechts auf Basis der bestehenden Regelungen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, also nur in Fächern, die in irgendeiner Form zulassungsbeschränkt sind. Selbst in letzterem Fall bleibt die FDP eine Erklärung schuldig, wie bei bestehender Verbindung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung, die Abschaffung der ZVS realisiert werden soll. Gemäß Verfassungsrechtssprechung ist nämlich, solange die Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung besteht, nur eine Umkehr des heutigen Verfahrens, also eine vorgelagerte und weitreichende Vergabe der Plätze von den Hochschulen und eine nachgelagerte Vergabe der Restplätze über die ZVS oder eine ähnlich zentrale Stelle möglich, nicht aber eine generelle Abschaffung der zentralen Stelle.<sup>1367</sup>

Die Position der Union ist ähnlich jener der FDP. Im Regierungsprogramm heißt es: „Unser Ziel ist, die zentrale Studienplatzvergabe abzuschaffen. Die Studierenden sollen sich ihre Hochschule und die Hochschulen ihre Studierenden selbst auswählen können.“<sup>1368</sup> Auch an dieser Stelle gilt: Solange nicht erklärt wird, daß der ZVS durch eine

---

<sup>1366</sup> Freie Demokratische Partei (2002), 41f.

<sup>1367</sup> Vgl. Etzold (2001a).

<sup>1368</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2002), S. 19.

Umwandlung des Abiturs von der Hochschulzugangsberechtigung zur Hochschulzugangsbefähigung die Grundlage entzogen werden soll, wodurch eben gleichzeitig auch die derzeitige Kapazitätsberechnung wegfiel und eine Auswahl in allen Studienfächern, also auch in heute zulassungsfreien, ermöglicht würde, bleibt unklar, wie die Abschaffung der ZVS realisiert werden soll, und ob die CDU für die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen eintritt.

Allerdings muß festgehalten werden, daß Union und FDP Versuche unternehmen, zu erläutern, wie die geforderte Abschaffung der ZVS hergestellt werden kann. So lautet es in ‚Leitbild Wissenschaft 2010‘ der CDU: „Im Jahr 2010 werden deshalb die Studierenden ihre Hochschulen und die Hochschulen ihre Studierenden zum überwiegenden Teil selbst aussuchen. Hierfür müssen die notwendigen gesetzlichen Voraussetzungen geschaffen werden. Das heißt, daß die geltende Kapazitätsverordnung ebenso wie die ZVS in ihrer heute bestehenden Form grundsätzlich in Frage zu stellen sind.“<sup>1369</sup> Annette Schavan (CDU), Kultusministerin in Baden-Württemberg fordert: „2005 läuft der Staatsvertrag der Länder über die ZVS aus. Bis dahin müssen Wege gefunden sein, bisherige Festlegung von Studienplätzen und Kapazitätsverordnungen durch Hochschulverträge zu ersetzen.“<sup>1370</sup> Und im Regierungsprogramm der FDP ist zu lesen: „Als nächstes muß die Kapazitätsverordnung abgeschafft werden, da sonst die neue Freiheit der Hochschulen auf der Ausgabenseite ihrer Etats, die auch die Stellenpläne umfassen soll, in Konflikte mit der Kapazitätsverordnung gerät. [...] Die Höhe der Globalhaushalte wird sich künftig an der Anzahl der Studierenden und ihrem Verhältnis zur Anzahl des wissenschaftlichen Personals orientieren.“<sup>1371</sup>

Mit den Kapazitätsverordnungen nehmen Union und FDP zwar in den Blick, daß der Bestand der ZVS eng mit dem Grundsatz der maximalen Ausnutzung der verfügbaren Kapazitäten in Verbindung steht, die Abschaffung des heute mit dem Abitur verbundenen Teilhaberecht an staatlichen Leistungen, daß letztlich den Grundsatz der maximalen Kapazitätsausnutzung und die Kapazitätsverordnung notwendig macht, wird allerdings nicht vorgeschlagen. Eine derartige Reform der Hochschulzugangsberechtigung wird in Union und FDP derzeit weder diskutiert noch gefordert. Offensichtlich soll die Ausweitung des beiderseitigen Auswahlrechts nicht durch die Reform der Hochschulzugangsberechtigung erreicht werden, sondern über die Ersetzung der Kapazitätsverordnungen durch Hochschulverträge. Eine schlüssige Erklärung, wie dies verfassungskompatibel geschehen kann und soll, ist allerdings bisher weder von der Union noch von der FDP

---

<sup>1369</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

<sup>1370</sup> Schavan (2002), S. 466.

<sup>1371</sup> Freie Demokratische Partei (2002), S. 42.

vorgelegt worden. Ohne eine solche Erläuterung ist auch nicht ersichtlich, ob mit solcherart ausgestalteten Hochschulverträgen staatliche Steuerungsmechanismen verbunden sind, die mit dem Gedanken des ökonomischen Wettbewerbs nicht vereinbar sind. Auf solche Mechanismen nämlich läuft das zur Ablösung der Kapazitätsverordnung und zur Herstellung einer weitgehenden Auswahlfreiheit der Hochschulen vom CHE vorgestellte und in einem Rechtsgutachten bestätigte Modell der nachfrageorientierten Steuerung der Studienangebote hinaus.<sup>1372</sup> Zwar sichert dieses Modell eine weitgehende Auswahlfreiheit der Hochschulen in allen Studiengängen, doch da die Möglichkeit einer Niveaudifferenzierung nicht gegeben ist, scheitert auch dieses Modell an den Anforderungen eines wettbewerblichen Hochschulsystems. Werden nicht mehr Stellen zugewiesen, sondern Mittel in Abhängigkeit der aufgenommenen Studenten, müssen nicht mehr die bereitgestellten Stellen ausschöpfend, also überall einheitlich genutzt werden, sondern muß dann die Mittelzuweisung je angenommenen Studenten bundesweit einheitlich sein, ist also eine Sonderförderung bestimmter Hochschulen oder bestimmter Studiengänge in bestimmten Bundesländern nicht gestattet.<sup>1373</sup>

Schließlich bleibt in den oben zitierten Positionen von CDU und FDP vage, wie weit das Auswahlrecht der Hochschulen durch die Ablösung der Kapazitätsverordnung durch Hochschulverträge ausgeweitet werden soll. Die Anmerkung im obigen Zitat der Union, die Hochschulen sollen zukünftig ‚zum überwiegenden Teil‘ ihre Studenten auswählen dürfen, bietet nur einen ungenauen Hinweis über das Ziel der Union. Und die Forderung der FDP, allen Studenten sei das Recht zuzugestehen, sich ihre Uni auszusuchen, und den Hochschulen sei zu gewähren, sich aus den Bewerbern die geeigneten auszusuchen, kann auch dahingehend verstanden werden, daß zwar alle Studenten immer die freie Wahl haben, die Hochschulen aber eben nur dann, wenn es Bewerber gibt, also weniger Plätze als Studierwillige vorhanden sind und demnach die freie Einschreibung nicht gilt.

So ist für Union und FDP zunächst ihr klares und in der realen Politikgestaltung erkennbares Bekenntnis zur Ausweitung des Auswahlrechts der Hochschulen festzuhalten. Zur Reform des Hochschulzugangs, wie sie oben als notwendige Bedingung zur Ökonomisierung des Wettbewerbs gefordert wurde, also in der Form einer Umwandlung des Abiturs von der Hochschulzugangsberechtigung zur Hochschulzugangsbefähigung, beziehen aber beide Parteien nicht offen Stellung. Allerdings wird ein Weg benannt, der die geforderte Abschaffung der ZVS ermöglichen soll. Dieser weicht von dem oben vorgeschlagenen, über die Reform der Hochschulzugangsberechtigung ab und läßt derzeit noch offen, wie

---

<sup>1372</sup> Siehe dazu Müller-Böling (2001b) und Kluth (2001).

<sup>1373</sup> Siehe zustimmend Kluth (2001), S. 68: „Zu beachten ist [...], daß durch das neue Modell keine landesspezifischen Privilegien erzeugt werden.“

weit damit das Auswahlrecht der Hochschulen ausgeweitet werden soll, ob er rechtlich realisierbar ist und mit dem Gedanken des Wettbewerbs vereinbar ist.

Wie bisher gezeigt wurde, können die Position von FDP und CDU im Detail nicht klar ermittelt werden. Es bleibt trotz bzw. gerade wegen ihrer Forderung nach Abschaffung der ZVS fraglich, ob sie nur eine Stärkung des Selbstauswahlrechts unter Beibehaltung der bestehenden Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung, also nur in zulassungseingeschränkten Fächern fordern (Alternative A), oder ob sie die Aufgabe der Koppelung von Abitur und Hochschulzugang und ein grundsätzliches Auswahlrecht auch in heute zulassungsfreien Fächern erreichen wollen (Alternative B). Diesen beiden Alternativen können nun weitere Akteure zugeordnet werden.

Der DHV tritt gemäß der ersten Alternative für eine konsequente Stärkung der Auswahlrechte der Hochschulen in zulassungseingeschränkten Fächern ein und sieht die ZVS nur noch als nachrangige Servicestelle, die selbst keine Plätze vergibt.<sup>1374</sup> Auch der DHV läßt freilich offen, wie dies verfassungskompatibel realisiert werden soll, zumal er die Funktion des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung anerkennt und nicht in Frage stellt.<sup>1375</sup>

Damit spiegelt der DHV die knappe Mehrheit unter den Professoren, die für eine Beibehaltung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung eintritt, wieder. In einer Umfrage unter Professoren hat das Institut der deutschen Wirtschaft ermittelt, daß zwar 46,9% für eine Auswahl in allen Fächern plädieren, alle übrigen Professoren aber entweder eine Auswahl grundsätzlich ablehnen oder diese auf Fächer beschränkt sehen wollen, die bundesweit oder örtlich zulassungseingeschränkt sind, oder eine Auswahl nur unter den Bewerbern befürworten, die von der ZVS abgewiesen worden sind.<sup>1376</sup>

Eindeutig der zweiten Alternative zuzuordnen, sind der BDA, die anderen großen Wirtschaftsverbände sowie die HRK. In einem gemeinsamen Papier fordern BDA und HRK: „Anzustreben ist eine Rechtsgrundlage für Eignungsfeststellungsverfahren zu Beginn des Studiums auch in nicht zulassungseingeschränkten Fächern; das Abitur ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für einen Studienplatz. Auf die ZVS-Verfahren in der derzeitigen Form kann ganz verzichtet werden. Die ZVS soll statt dessen in eine Service-Einrichtung für Hochschulen und Studierende umgewandelt werden, die auf Wunsch der Hochschulen die hochschuleigenen Auswahlverfahren unterstützt und vor allem die Mehrfachbewerbungen regelt.“<sup>1377</sup> Letzteres kommt faktisch einer Abschaffung

---

<sup>1374</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2002b) und Deutscher Hochschulverband (1999a).

<sup>1375</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2002b).

<sup>1376</sup> Vgl. Konegen-Greiner (2002), S. 483.

<sup>1377</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 13f.

der ZVS in ihrer jetzigen Form gleich, wobei von BDA und HRK, im Gegensatz zur Forderung der FDP, mit der geforderten Umwandlung der Stellung des Abiturs die dazu und zu einem generellen Auswahlrecht notwendigen Veränderungen gleich mit benannt werden.<sup>1378</sup>

Damit treten letztlich nur der BDA und die anderen großen Wirtschaftsverbände sowie die HRK explizit für die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Reformen im Bereich Hochschulzugang ein. Die Forderungen von CDU und FDP benennen zwar ähnliche Verhältnisse als zu erreichende Ziele, die Auflösung der Koppelung von Abitur und Hochschulzugang und damit die Auswahlmöglichkeit auch in zulassungsfreien Fächern thematisieren sie allerdings nicht und bleiben damit unbestimmbar. Alle anderen Akteure halten an der Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung und der freien Einschreibung in nicht zulassungsbeschränkten Fächern fest. Ihre Forderungen unterscheiden sich jeweils in der den Hochschulen in zulassungsbeschränkten Fächern zuzugestehenden Auswahlkompetenz. Sie reichen vom DHV, der eine faktische Abschaffung der ZVS und ein konsequentes Auswahlrecht der Hochschulen in allen örtlich oder bundesweit zulassungsbeschränkten Studienfächern fordert, über die SPD und die Gewerkschaften bis zu den Grünen und den Lehrerverbänden, die letztlich alle für eine Beibehaltung der ZVS bei einer jeweils unterschiedlich weitreichenden Dezentralisierung des ZVS-Verfahrens, aber letztlich insgesamt nur zaghafte Stärkung der Auswahlkompetenz der Hochschulen in örtlich und bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern eintreten und das erworbene Recht auf Hochschulzugang möglichst uneingeschränkt und unkontrolliert verwirklicht sehen wollen.

Aus der Debatte um den Hochschulzugang ist nur sehr schwer zu ermitteln, was die einzelnen Akteure meinen, wenn sie vom Selbstauswahlrecht der Hochschulen sprechen und dessen Stärkung fordern. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die einzelnen Teilnehmer der Debatte unzureichend differenziert mit den Problemdimensionen umgehen, sich die Konsequenzen der eigenen Forderungen entweder gar nicht klar machen oder diese unbenannt lassen. Nur mittels einer klaren Definition der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen im Bereich Hochschulzugang kann überhaupt der Versuch unternommen werden, zu ermitteln, welche Akteure für diese Veränderungen eintreten.

---

<sup>1378</sup> So auch in den zentralen Veröffentlichungen der Wirtschaftsverbände von 1996 und 2001 (Bundesverband der deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001); Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996)).

Eine ähnliche Problemlage ergibt sich, wenn ermittelt werden soll, welche Akteure für die zweite zentrale notwendige Bedingung zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs in der Hochschullehre eintreten. Ohne die Abschaffung des bestehenden Gebührenverbots für das Erststudium und ohne die den Hochschulen zu übertragende Kompetenz, selbst über das ob und die Höhe von Studiengebühren zu entscheiden, ist die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs im Hochschulsystem unmöglich. Von solchen, von den Hochschulen selbständig festzulegenden und zu erhebenden Gebühren abzugrenzen sind: 1. Staatlich für eine oder mehrere Hochschulen festgelegte Einheitsgebühren. 2. Staatlich festgelegte Strafgebühren bei Überschreitung einer gewissen Semesterzahl. 3. Studienkontenmodelle. 4. Staatlich dotierte, an die Studenten vergebene und nicht rückzahlbare Gutscheine. 5. Eine staatlich festgelegte und einheitlich erhobene Akademikersteuer. Alle fünf Modelle, sind mit dem ökonomischen Wettbewerb nicht vereinbar und die Forderung oder Einführung einer oder mehrerer der soeben genannten fünf Varianten wird demzufolge der genannten, zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Bedingung nicht gerecht.<sup>1379</sup>

Insbesondere die konsequente Abgrenzung der in Punkt 2 genannten Strafgebühren nach Ablauf eines gewissen Semesterkontingents einerseits, von Studiengebühren, die die Hochschulen im Wettbewerb selbst festlegen und einziehen andererseits, ist für die Analyse der aktuellen hochschulpolitischen Debatte von besonderer Relevanz. Zwischen beiden besteht ein gewichtiger Unterschied. Dieser ähnelt dem, der zwischen einer unterschiedlich hohen Mautgebühr für die Nutzung von Verkehrswegen (hier Inanspruchnahme der Lehrleistungen) und Strafentgelten für zu schnelles Fahren (hier zu langsames Studieren) besteht. Da sowohl Straf- als auch Studiengebühren in der öffentlichen Debatte häufig pauschal als Studiengebühren bezeichnet werden, ist bei der Untersuchung der Frage, welche Akteure für die zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen eintreten, genau zu untersuchen, was jeweils gemeint ist, wenn Studiengebühren gefordert, toleriert oder abgelehnt werden.

Ursprünglich von den Koalitionsparteien als generelles Verbot von Studiengebühren geplant,<sup>1380</sup> wurde im August 2002 mit der 6. Novelle der HRG lediglich die Gebührenfreiheit des Erststudiums gegen die Stimmen von CDU/CSU und FDP verabschiedet. Die im HRG enthaltene Ausnahmeklausel, nach der das Landesrecht in besonderen Fällen Ausnahmen vorsehen kann,<sup>1381</sup> blieb bestehen und nur dadurch konnte die paradox anmutende Gleichzeitigkeit von Gebührenverbot und einer allerortens diskutierten Einführung

<sup>1379</sup> Vgl. dazu auch Abschnitt II.5.1..

<sup>1380</sup> Siehe dazu: Sozialdemokratische Partei Deutschlands / Bündnis 90/Die Grünen (1998).

<sup>1381</sup> Vgl. § 27 Abs. 4 Satz 2 HRG.

von Studien- (Straf)gebühren bei überlangem Erststudium (besonderer Fall als Grund für eine Ausnahme) entstehen.

Nicht nur in unionsregierten Ländern wie beispielsweise Baden-Württemberg, Hamburg, und dem Saarland wurde und wird die Einführung von Strafgebühren für Langzeitstudierende von der Landesregierung diskutiert und umgesetzt.<sup>1382</sup> Auch im bis Anfang 2003 noch SPD-regierten Niedersachsen sind solche Gebühren von einer rot-grünen Regierung beschlossen worden.<sup>1383</sup> Die sozialdemokratische Regierung in Kiel diskutiert derzeit noch über die Einführung von Strafgebühren für Langzeitstudierende. Und in den SPD-regierten Ländern Rheinland-Pfalz und auch in Nordrhein-Westfalen, wo die Einführung von klassischen Strafgebühren für Langzeitstudenten nur durch ein Machtwort des Bundeskanzlers während des Bundestagswahlkampfes verhindert werden konnte, wird versucht, mit einem Studienkontenmodell Studiengebühren für Langzeitstudierende im Erststudium zu verhindern, wobei auch bei diesem Modell, nachdem das gewährte Studienguthaben aufgebraucht ist, Gebühren auf die Studierenden zukommen.<sup>1384</sup> Ganz deutlich wird daran eines: Die generelle Gebührenfreiheit des (Erst-)Studiums ist in der SPD kein weittragender Konsens mehr. Vielmehr ist festzustellen, daß die Gruppe um Ministerin Bulmahn, die grundsätzlich alle Gebühren ablehnt, zusehends kleiner wird. Insbesondere die (ehemaligen) Ministerpräsidenten bzw. Ressortminister Oppermann, Steinbrück, Clement, Gabriel und Wowereit folgen der Bundesbildungsministerin in ihrem Versuch, alle Gebühren zu verhindern, nicht.

Was hinsichtlich der Gebührenfreiheit des Studiums für die Gesamtheit der Bundesländer schon seit Mitte der 90er Jahre gilt, kann trotz aller emsigen Bemühungen der Bildungsministerin inzwischen auch für die SPD festgehalten werden: „Der Deckel ist nicht mehr auf dem Topf zu halten.“<sup>1385</sup> Doch ist damit nur festgestellt, daß eine wachsende Fraktion innerhalb der SPD für die Einführung von Strafgebühren plädiert. Entscheidend aber ist die Frage nach der Einstellung der SPD gegenüber generellen Studiengebühren, die die

---

<sup>1382</sup> Siehe dazu z. B. § 6 Abs. 8 Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) in der Fassung vom 27. Mai 2003 (HmbGVBl, S. 138).

<sup>1383</sup> Siehe dazu § 13 Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. Juni 2002 (Nds. GVBl. S. 286). Siehe auch Frankfurter Allgemeine Zeitung (2002).

<sup>1384</sup> Siehe dazu: Gesetz zur Einführung von Studienkonten und zur Erhebung von Hochschulgebühren in Nordrhein-Westfalen (Studienkonten und -finanzierungsgesetz - StKFG) vom 28. 1. 2003 (GV NRW, S. 36). Zudem: Verordnung über die Einrichtung und Führung von Studienkonten mit Regelabbuchung sowie über die Erhebung von Gebühren an den Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (RVO-StKFG NW) vom 17. September 2003.

<sup>1385</sup> Müller-Böling zitiert nach Koch (2003).

Hochschulen in ihrer Höhe selbst festlegen und erheben. An der konsequenten Ablehnung solcher Gebühren unter Verweis auf die Öffnung der Hochschulen und den herkunftsunabhängigen Hochschulbesuch hat sich in der SPD aber wenig geändert.<sup>1386</sup> Allerdings sind auch bei den Sozialdemokraten zunehmend Stimmen zu vernehmen, die sich für allgemeine Studiengebühren aussprechen. Dies wird nicht nur an dem im Mai 2003 von Wowereit (SPD) gewagten und wohl weniger von ordnungspolitischen Vorstellungen als von der Finanznot seines Landes getriebenen Vorschlag zur generellen Einführung von Studiengebühren deutlich. Vielmehr ist in diesem Kontext der im November 2003 vom ‚Netzwerk-Berlin‘, einem Zusammenschluß einiger jung-pragmatischer SPD-Abgeordneter, erfolgte Vorstoß zu nennen. Sie forderten in einem Strategiepapier zum neuen SPD-Grundsatzprogramm nachlaufende allgemeine Studiengebühren.<sup>1387</sup> In beiden Fällen erfolgte der zu erwartende Ordnungsruf der Bundesbildungsministerin. Nicht wenige Mitglieder der SPD-Bundestagsfraktion zeigten über die Vorschläge entrüstet.<sup>1388</sup> Zwar ändern diese Vorstöße nichts an der Tatsache, daß die Mehrheit der Sozialdemokraten allgemeinen, von den Hochschulen selbständig festzulegenden und zu erhebenden Studiengebühren deutlich ablehnend gegenübersteht, sie verdeutlichen aber, daß auch unter ihnen die Befürworter allgemeiner Studiengebühren zunehmen und sich verstärkt zu Wort melden.

Doch selbst, wenn sich in Zukunft eine Mehrheit in der SPD zugunsten allgemeiner Studiengebühren bildet, ist damit noch keine Aussage darüber getroffen, ob es sich dabei um in der Höhe einheitlich staatlich festgelegte nachlaufende Gebühren im Sinne einer Akademikersteuer, die dem Wettbewerb nicht gerecht werden, oder um individuell von den unternehmerischen Hochschulen festzulegende Gebühren handelt.

Wie die SPD sprechen sich auch die Grünen gemäß des von ihnen mit vorangebrachten und verabschiedeten Verbots von Studiengebühren für das Erststudium, gegen allgemeine Studiengebühren, ob von der Hochschule individuell festgelegt oder staatlich einheitlich verordnet, aus. Im Gegensatz zur SPD scheinen aber bei den Grünen die Reihen hinsichtlich der Ablehnung von Strafgebühren für Langzeitstudierende geschlossener zu sein. Zwar haben die Grünen in Niedersachsen die Einführung solcher Gebühren mitgetragen, doch insgesamt dürfte für sie der von Fischer betonte Grundsatz: „Strafgebühren für

---

<sup>1386</sup> Dies wird auch daran deutlich, daß im Regierungsprogramm der SPD nachdrücklich die Notwendigkeit der Gebührenfreiheit des Erststudiums betont wird (Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002), S. 31).

<sup>1387</sup> Siehe dazu Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Berlin (2003), S. 36 und vgl. Meng (2003a).

<sup>1388</sup> Vgl. zustimmend Finetti (2003a); Meng (2003b).

sogenannte Langzeitstudierende lehnen wir ab.“<sup>1389</sup> gelten. Ausdrücklich von den Grünen propagiert wird die Einführung von in Semesterwochenstudenten dotierter Bildungsgutscheine, über deren Einlösung bei der jeweiligen Hochschule ein Teil von deren Finanzzuweisung in Abhängigkeit von den unterrichteten Studenten gesteuert werden soll.<sup>1390</sup> Insgesamt treten damit, neben der SPD auch die Grünen nicht für Studiengebühren ein, die von den Hochschulen selbst festgelegt werden.

Das Modell der Bildungsgutscheine präferiert auch die FDP, um dadurch ein gebührenfreies Erststudium zu sichern und durch die an die Studenten gebundene Finanzierung der Hochschulen den Wettbewerb zu fördern.<sup>1391</sup> In II.5.1. wurde gezeigt, daß mit dem Modell der Bildungsgutscheine u. a. auf Grund deren einheitlicher Dotierung, kein wirklich freier ökonomischer Wettbewerb möglich ist. Bisher wurden in Beschlüssen und Programmen der Liberalen alle Arten von Studiengebühren abgelehnt. Daß die Ablehnung von Studiengebühren damit begründet wird, daß die aktuelle Situation der Hochschulen und deren Leistungsfähigkeit keine Gebührenerhebung rechtfertige,<sup>1392</sup> wirft einerseits die Frage auf, wie dieser Zustand ohne Studiengebühren und angesichts leerer öffentlicher Kassen behoben werden soll, verdeutlicht andererseits aber auch, daß man einer Kostenbeteiligung der Studenten nicht generell und unter allen Umständen ablehnend gegenüber steht. Abweichend vom Regierungsprogramm von 2002 hat sich inzwischen Westerwelle in seiner Positionsschrift vom November 2003 für Studiengebühren für Langzeitstudierende ausgesprochen<sup>1393</sup> und Ulrike Flach hat in zustimmender Reaktion auf diesen Vorstoß gefordert, daß man nicht nur über Langzeitstudenten nachdenken müsse.<sup>1394</sup> Derzeit ist nicht absehbar, in welche Richtung die FDP in der Zukunft tendieren wird. Zur Zeit aber spricht sich die Mehrheit der Liberalen auf jeden Fall gegen allgemeine und von den Hochschulen festzulegende und zu erhebende Gebühren aus.

Abseits der politischen Parteien SPD, Grüne und FDP sprechen sich auch die Gewerkschaften DGB, ver.di, GEW sowie der DHV gegen die Einführung von allgemeinen Studiengebühren aus. Bei dem DHV handelt es sich dabei um eine Absage an allgemeine Studiengebühren für das Erststudium, die Einführung von Strafgebühren bei „überlangen Studienzeiten ab zwölf bis 14 Semester“ wird allerdings begrüßt.<sup>1395</sup> Um eine generelle

---

<sup>1389</sup> Fischer (2002), S. 471.

<sup>1390</sup> Vgl. Fischer (2002), S. 471 und zustimmend Schwarzburger (2002).

<sup>1391</sup> Vgl. Pieper (2002), S. 471.

<sup>1392</sup> Vgl. Pieper (2002), S. 471.

<sup>1393</sup> Siehe dazu Westerwelle (2003), S. 22.

<sup>1394</sup> Vgl. Flach (2003).

<sup>1395</sup> Schiedermaier (2002).

Absage, die auch Strafgebühren für Langzeitstudierende einschließt, handelt es sich hingegen bei den großen Gewerkschaften.<sup>1396</sup> Vor dem Hintergrund der Erwartung allerdings, daß für den Fall, daß nicht andere Anreiz- und Sanktionsmodelle entwickelt und eingeführt werden, die Einführung von Langzeitstudiengebühren in weiteren Bundesländern droht, stößt das Studienkontenmodell aus Rheinland-Pfalz inzwischen auch bei gewichtigen Stimmen innerhalb der GEW auf Anklang.<sup>1397</sup>

Auf der Seite der Gebührenbefürworter spricht sich zunächst die Union entschieden gegen das von der SPD und den Grünen, ohne Einbeziehung des Bundesrates, verabschiedete Verbot von Studiengebühren für das Erststudium aus und sieht darin einen Eingriff in die Kulturhoheit der Länder.<sup>1398</sup> Zudem wurden schon vor diesem Verbot aber auch später, insbesondere in den unionsregierten Ländern, Strafgebühren für Langzeitstudierende eingeführt. Beide Punkte (Aufhebung des Gebührenverbots und Studiengebühren für Langzeitstudierende) sind in der Union weitgehend Konsens. Abseits davon bleibt die Position der Union allerdings einigermaßen unbestimmt. Die von zentraler Stelle immer wieder genutzte Formulierung lautet, daß das Gebührenverbot aufzuheben sei und eine breite Debatte über neue Wege der Bildungsfinanzierung geführt werden müsse. Eine solche Debatte habe Bafög, Bildungssparen, Bildungsdarlehen, Gebühren bei einkommensabhängiger Darlehensrückzahlung sowie Freiplätze für Begabte und Bedürftige einzubeziehen.<sup>1399</sup> Die einzige, in zentralen Beschlüssen der Union auffindbare Formulierung, die über diese noch relativ unbestimmte Forderung hinaus geht, findet sich im Leitbild Wissenschaft 2010. Dort werden zunächst (Re-)Finanzierungsbedingungen von Studiengebühren als notwendige Voraussetzung für deren Einführung gefordert.<sup>1400</sup> Diese erfüllen grundsätzlich die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellten Kriterien für eine weitgehende Vermeidung von Risiken, die mit der Einführung von allgemeinen Studiengebühren entstehen könnten. Sodann wird dort zu allgemeinen Studiengebühren festgehalten: „Durch ihren finanziellen Beitrag erhalten die Studierenden Nachfragemacht gegenüber den Hochschulen und werden selber zu einem

---

<sup>1396</sup> Zur Position des DGB und der Gewerkschaften insgesamt vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund/Gewerkschaft Öffentliche Dienste Transport und Verkehr/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001), S. 1; zur Position der ver.di vgl. Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002b), S. 6f.; zur Position der GEW vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002) sowie Köhler (2002).

<sup>1397</sup> Vgl. Köhler (2002).

<sup>1398</sup> Vgl. Reiche (2003) sowie Schavan (2002), S. 470.

<sup>1399</sup> Vgl. Christlich Demokratische Union Deutschlands (2002), S. 19; Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000b), S. 19; Schavan (2002), S. 470.

<sup>1400</sup> Vgl. Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

aktiv steuernden Wettbewerbsfaktor. Die Höhe von Studienbeiträgen muß innerhalb einer Bandbreite dem Wettbewerb überlassen werden, um den Studierenden den Hebel der Leistungsbewertung durch Nachfrage in die Hand zu geben.<sup>1401</sup> Damit ist die notwendige Bedingung zur Ökonomisierung des Wettbewerbs, nämlich die den Hochschulen zu übertragende Kompetenz, selbst über das ob und die Höhe von Studiengebühren entscheiden zu dürfen, weitgehend erfüllt.

Offen bleibt jedoch erstens, inwieweit eine solch weitgehende Kompetenzübertragung auf die Hochschulen im Bereich Studiengebühren in der Union eine Mehrheit findet. Einen Anhaltspunkt dafür, daß eine solche Mehrheit nicht unmittelbar gegeben ist, könnte darin zu finden sein, daß diese Formulierungen des Leitbildes Wissenschaft 2010 aus dem Jahre 2000 nicht in das Regierungsprogramm der Union für die Legislaturperiode von 2002 bis 2006 übernommen wurde, sondern wiederum (nur) die oben als relativ unbestimmt bezeichnete Position bezogen wird.<sup>1402</sup> Zudem muß beachtet werden, daß im Mai 2000, also deutlich vor dem Verbot von allgemeinen Studiengebühren für das Erststudium im HRG, auch alle damaligen Kultusminister der unionsregierten Bundesländer dem Beschluß der KMK zugestimmt haben, nach dem „das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluß und bei konsekutiven Studiengängen bis zum zweiten berufsqualifizierenden Abschluß grundsätzlich gebührenfrei zu halten [sei].“<sup>1403</sup> Das sich deren Meinung derart entschieden gewandelt hat, daß sie oder ihre Nachfolger heute nach einer Aufhebung des Gebührenverbots im HRG für allgemeine und in der Höhe von den Hochschulen im Wettbewerb selbst festzulegende Studiengebühren eintreten, ist zwar nicht auszuschließen, aber auch nicht unbedingt zu erwarten.

Zweitens bleibt offen, inwieweit die Union für den Fall, daß sie den Hochschulen überhaupt überläßt, Studiengebühren und deren Höhe selbst festzulegen, die Wettbewerbsfreiheit durch staatliche Steuerungselemente einzuschränken gedenkt. Formulierungen wie: „Die Höhe von Studienbeiträgen muß innerhalb einer Bandbreite dem Wettbewerb überlassen werden.“<sup>1404</sup> oder „Einnahmen aus Studiengebühren müssen nicht nur an der jeweiligen Hochschule bleiben, sie müssen außerdem in voller Höhe der Verbesserung der Lehre und studentenorientierten Ausstattung investiert werden. Studentenbeiträge sollen deshalb regelmäßig in einen ‚Qualitätsfonds Lehre‘ fließen, dessen Verwendung für die Studierenden transparent gemacht wird.“<sup>1405</sup> geben zumindest Anlaß zu der Ver-

---

<sup>1401</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

<sup>1402</sup> Vgl. Christlich Demokratische Union Deutschlands (2002), S. 19.

<sup>1403</sup> Kultusministerkonferenz (2002).

<sup>1404</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

<sup>1405</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

mutung, daß mittels staatlicher Regeln, bestimmte Vorgaben bei der Bestimmung der Höhe und der Verwendung der Studiengebühren vorgenommen werden sollen. Es bleibt also derzeit unklar, ob die Union nicht nur für die Aufhebung des Studiengebührenverbots im HRG eintritt, sondern auch mehrheitlich dazu bereit ist, den Hochschulen weitgehend ohne Einschränkungen und Regelungen die Erhebung von Gebühren, die Bestimmung deren Höhe und die Verwendung der damit verbundenen Einnahmen zu übertragen.

Auch außerhalb des Kreises der politischen Parteien finden sich nicht nur Gegner allgemeiner Studiengebühren. Die Hochschulrektoren konnten sich zwar bisher noch nicht zu einem klaren gemeinsamem Statement zugunsten einer den Hochschulen zu übertragende Kompetenz, über ihre Gebühren selbst zu entscheiden, durchringen, eine Mehrheit von ihnen dürfte diesen Weg aber befürworten. In dem letzten offiziellen Beschluß zum Thema Studiengebühren von 1996 werden diese mit Verweis auf die nicht vorhandenen Refinanzierungsmöglichkeiten noch abgelehnt.<sup>1406</sup> 2001 hat sich die Konferenz der Rektoren dem Thema dann erneut angenommen, ist aber zu keinem eindeutigen Beschluß gelangt.<sup>1407</sup> In dem oben schon zitierten gemeinsamen Papier des HRK-Präsidiums mit der BDA aus dem Sommer 2003 sprechen sich die Verfasser für allgemeine Kostenbeiträge der Studierenden aus.<sup>1408</sup> Der zu dieser Zeit noch amtierende Präsident der Hochschulrektorenkonferenz Landfried schildert die Kräfteverhältnisse in der HRK wie folgt: „Ich bekäme im Plenum für dieses Papier [mit dem BDA; Anm.v.H.S.] [...] wahrscheinlich eine Mehrheit, wenn auch nur eine knappe.“<sup>1409</sup> Auf der Internetseite der Konferenz ist denn auch zu lesen: „Angemessen erscheint es [...], den einzelnen Hochschulen die Möglichkeit einzuräumen, Studiengebühren in von ihnen selbst festzulegender Höhe für Studiengänge ihrer Wahl zu erheben, wenn sie gleichzeitig die Sozialverträglichkeit garantieren, so daß ohne Rücksicht auf den finanziellen Hintergrund der Familie studiert werden kann.“<sup>1410</sup> Diese Ansicht teilt auch der neue Präsident der HRK Gaethgens.<sup>1411</sup> Konsequenz grenzt sich die HRK von isolierten Strafgebühren ab. „Gebühren sind nicht gleich Gebühren. Strafgebühren für Langzeitstudierende oder Verwaltungsgebühren für die Einschreibung mögen auf die Verkürzung der Studiendauern abzielen, vor allem sind

---

<sup>1406</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1996).

<sup>1407</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2003b). Zustimmung Finetti (2003b).

<sup>1408</sup> Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 16.

<sup>1409</sup> Landfried zitiert nach Finetti (2003b).

<sup>1410</sup> Hochschulrektorenkonferenz (2003b).

<sup>1411</sup> Siehe dazu: Gaethgens (2003) sowie Finetti (2003c).

sie eine bequeme Einnahmequelle für die Länder – an der die Hochschulen gelegentlich partizipieren. Sie haben aber wenig mit den ordnungspolitisch orientierten Konzepten zu tun, die von Ökonomen, Verbänden, Sachverständigen und auch in der HRK diskutiert werden.“<sup>1412</sup> Insgesamt ist damit für die HRK festzuhalten, daß sie mehrheitlich für Veränderungen im Bereich Gebührenerhebung eintritt, die der oben für diesen Bereich skizzierten notwendigen Voraussetzung zur Ökonomisierung des Wettbewerbs entsprechen. Nicht verschwiegen werden darf aber die große Gruppe derer, die in der HRK dieser Richtung nicht folgen mögen.

Einiger als in der Union und der HRK ist man sich beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und bei den zentralen Arbeitgeberverbänden. Letztere fordern schon seit 1996 die Einführung von der Hochschule festgelegter allgemeiner Studiengebühren.<sup>1413</sup> Und in Reaktion auf das von der rot-grünen Bundesregierung betriebene Studiengebührenverbot hat auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sein Bekenntnis zugunsten von den Hochschulen festzulegender Studiengebühren wiederholt und bekräftigt.<sup>1414</sup>

Hinsichtlich der zweiten notwendigen Voraussetzung zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs, nämlich die den einzelnen Hochschulen zu gewährende Kompetenz, selbst darüber zu entscheiden, ob und wenn ja in welcher Höhe allgemeine Studiengebühren erhoben werden sollen, ergibt sich folgendes Kräfteverhältnis der wichtigen hochschulpolitischen Akteure: Die Fraktion derer, die sich gegen eine Übertragung dieser Kompetenz aussprechen, setzt sich zusammen aus der SPD, den Grünen, der FDP, den Gewerkschaften, dem DHV und den Studenten. Sie unterscheiden sich in ihren Positionen jeweils hinsichtlich der Akzeptanz bzw. Befürwortung von Strafgebühren, Studienkonten und Bildungsgutscheinen. Generell sind diese Unterschiede beträchtlich und sicher beachtenswert. Für die hier relevante Untersuchung der Frage, welche Akteure für die Schaffung der zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen eintreten, ist es allerdings letztlich unerheblich, ob sich diese Akteure für die soeben genannten staatlich vorgegebenen Anreiz- und Sanktionsmechanismen einsetzen oder

---

<sup>1412</sup> Hochschulrektorenkonferenz (2003b).

<sup>1413</sup> Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 20ff.; Bundesverband der Deutschen Industrie/Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2001), S. 11f.; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003); Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 16.

<sup>1414</sup> Vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2002b) und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Centrum für Hochschulentwicklung (1998).

nicht, denn wie oben deutlich gemacht, sind all diese Mechanismen mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs inkompatibel.

Die Position der Union ist hinsichtlich Studiengebühren, ähnlich wie hinsichtlich des Selbstauswahlrechts, derzeit nicht eindeutig zu bestimmen. Die Tatsache, daß sich eine deutliche Mehrheit in der Union für Strafgebühren und eine Aufhebung des Gebührenverbots im HRG ausspricht, läßt nicht automatisch den Schluß zu, daß sich eine ebenso deutliche Mehrheit für die Einführung von allgemeinen Studiengebühren, die nicht staatlich einheitlich verordnet, sondern jeweils unterschiedlich von Hochschulen bestimmt werden, einsetzt. Unumstritten dürfte aber sein, daß es breite und einflußreiche Kräfte in der Union gibt, die letzteres Befürworten. In der HRK zeichnet sich eine Mehrheit dieser Kräfte mehr und mehr ab, und die Wirtschaftsverbände plädieren geschlossen dafür, den Hochschulen die Kompetenz zur Festlegung und Erhebung von Gebühren zu übertragen. Um das Stimmungsbild gegenüber Studiengebühren zu beschreiben oder die Forderung von Studiengebühren zu begründen, werden häufig Umfragen in der Bevölkerung zu diesem Thema hinzugezogen. Es soll im folgenden deutlich gemacht werden, daß die Ergebnisse dieser Umfragen zwar durchaus aufschlußreich sein können, aber nicht in jedem Falle zur Rationalisierung der Debatte beitragen. Das Meinungsforschungsinstitut Forsa hat im Juni 2000 in einer Umfrage zum Thema Studiengebühren die Befragten gebeten, ihre Ablehnung oder Zustimmung zu folgender Aussage zu bekunden: „Ich bin für die Einführung von Studiengebühren in Höhe von 1.000 Mark pro Semester, wenn gesichert ist, daß diese Gebühren direkt der jeweiligen Hochschule zugute kommen und wenn die Studierenden hierzu ein Darlehen aufnehmen können, das sie erst Ende des Studiums und auch erst nach Überschreiten einer bestimmten Einkommensgrenze zurückzahlen müssen.“<sup>1415</sup> Insgesamt stimmten 62% der Befragten zu und 33% lehnten ab. Bis auf die Gruppe der Studenten (47% Zustimmung, 53% Ablehnung) stimmten alle Altersgruppen (Zustimmung von 55 bis 71%) sowie die Anhänger aller Parteien (Zustimmung der SPD-Anhänger 62%, Ablehnung 33%; Grüne 52% zu 48%; CDU/CSU 69% zu 26% und FDP 56% zu 42%) dieser Aussage zu.<sup>1416</sup>

Es sei mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß nach einer einheitlich festgelegten Gebühr gefragt wurde. Es ist nicht abwegig anzunehmen, daß erheblich abweichende Ergebnisse zustande gekommen wären, hätte die Aussage etwa gelautet ‚Ich bin dafür, daß die Hochschulen Studiengebühren in von ihnen selbst festgelegter Höhe erheben dürfen, wenn gesichert ist ....‘. Es darf bezweifelt werden, daß auch dann die genannten Zustimmungswerten insbesondere bei den Studenten, aber auch bei den Befragten insgesamt ermittelt

---

<sup>1415</sup> Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2000), S. 6.

<sup>1416</sup> Alle Zahlen aus: Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2000), S. 6.

worden wären. Da staatlich festgelegte Einheitsgebühren deutlich von im Wettbewerb unterschiedlich festgelegten Kostenbeiträgen zu unterscheiden sind, kann aus dieser und ähnlichen Umfragen nicht der Schluß gezogen werden, die Mehrheit der Bevölkerung sei dafür, den Hochschulen die Kompetenz zu Übertragen, eigenständig die Höhe ihrer Gebühren festzulegen. Insbesondere für die Frage, ob die Mehrheit in der Union dafür ist, den Hochschulen die Kompetenz zu übermitteln, die eigenen Gebühren selbst unterschiedlich zu bestimmen und zu erheben, liefert die Tatsache, daß 69% der Unionsanhänger für die Einführung von einheitlich festgelegten Studiengebühren plädieren kaum eine Antwort.

Bisher wurden, um die Position der zentralen hochschulpolitischen Akteure zum ökonomischen Wettbewerb zu ermitteln, bzw. um herauszufinden, was diese jeweils unter Wettbewerb verstehen, deren Einstellung zu den zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs unbedingt notwendigen Voraussetzungen, nämlich Selbstauswahlrecht und Studiengebühren, ermittelt. Im folgenden soll für die genannten Akteure, unter Beachtung ihrer Einstellung zu weiteren zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen, aus dem Vergleich der insgesamt je Akteur ermittelten Forderungen, Einstellungen und realen Politikgestaltung mit den zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Bedingungen andererseits, der Rückschluß gezogen werden, welche Akteure für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs eintreten und welche Akteure andere Steuerungsmechanismen im Sinn haben, diese aber dennoch als Wettbewerb bezeichnen.

Die Sozialdemokraten wirken nicht nur im Bereich Studiengebühren und Selbstauswahl den zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Bedingungen entgegen und verfolgen in diesen Bereichen anders gelagerte Reformen, auch in den Bereichen Organisation/Leitung und Personal verfolgt die SPD und insbesondere die Bundesbildungsministerin Bulmahn nicht die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen der Rahmenbedingungen. Weder die Aufhebung von §37 HRG zur Mitbestimmung, noch eine Rechenschaftspflicht der jeweiligen Leitungsorgane gegenüber der nächst höheren Ebene anstatt einzig gegenüber den Mitgliedern der geleiteten Eben, noch eine konsequente Lösung der Hochschulen von den zuständigen Ministerien, noch die Übertragung nicht nur von Beratungs- sondern auch von Entscheidungskompetenzen auf Hochschulräte, sind Reformziele der SPD und ihrer Ministerin.<sup>1417</sup> Und auch in den Ländern, in denen die SPD die Regierung stellt, werden selbst die gemäß bestehendem HRG zulässigen und

---

<sup>1417</sup> Zumindest finden sich all diese, zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen nicht in den Programmen und Stellungnahmen der SPD und ihrer Führung wieder.

zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen im Bereich Organisations- und Entscheidungsstrukturen, nur in selten Fällen geschaffen.<sup>1418</sup>

Da die SPD zudem an der von ihr reformierten Professorenbesoldung festhält, welche die Kriterien eines Wettbewerbs nicht erfüllt, ist von der SPD auch im Personalbereich die Schaffung der zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen nicht zu erwarten.<sup>1419</sup>

Wenn die Ministerin, trotz der in allen Bereichen (Gebühren, Selbstauswahl, Organisation/Leitung und Personal) nicht erfüllten und von der SPD weder gefordert noch geförderten Bedingungen zur Ökonomisierung des Wettbewerbs, dennoch feststellt: „Sie [die Hochschulen; Anm. v. H.S.] müssen sich dem Wettbewerb untereinander und auch auf internationaler Ebene stellen. Das Hochschulrahmengesetz räumt den Hochschulen dafür die notwendigen Freiheiten ein“,<sup>1420</sup> dann bezeichnet die Ministerin mit dem Begriff Wettbewerb offenbar etwas deutlich anderes als in dieser Arbeit unter dem Begriff verstanden wird.

Denn wenn die in den thematisierten Bereichen notwendigen Bedingungen zur Ökonomisierung des Wettbewerbs nicht gegeben sind und auch nicht gefordert werden, dann bleibt letztlich nur die weiter oben konsequent von einem wirklichen ökonomischen Wettbewerb abgegrenzte, als Pseudowettbewerb bezeichnete und den Komponenten, Globalhaushalte, leistungsorientierte Mittelvergabe und Evaluation bestehende staatliche Anreizsteuerung. Daß genau dieser Mechanismus gemeint ist, wenn in Stellungnahmen der SPD von Wettbewerb die Rede ist, wird insbesondere an folgender Aussage des Kanzlers deutlich: „Wir brauchen weniger Detailregelungen und Stellenpläne. Stattdessen brauchen wir mehr Flexibilität durch Budgetierung und Globalhaushalte. Dennoch darf der Staat sich nicht aus der Verantwortung ziehen, sondern muß durch Rahmenvorgaben ein regional ausgewogenes Lehr- und Forschungsangebot sicherstellen. Mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Hochschulen umfaßt notwendigerweise auch die Bereitschaft zum Wettbewerb und zum Leistungsvergleich mit anderen. Deshalb müssen die Instrumente zur Qualitätssicherung unserer Hochschuleinrichtungen weiterentwickelt und die ständige Evaluation der Hochschulen sichergestellt werden.“<sup>1421</sup> Die Hochschulen sollen demnach auch über die Finanzierung hinaus staatliche Angelegenheiten bleiben. Und da angesichts fehlender Rahmenbedingungen auch die mit dem ökonomischen

---

<sup>1418</sup> Siehe dazu die Untersuchung und den Vergleich der Landeshochschulgesetze des Stifterverbandes (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2002a), S. 18ff.).

<sup>1419</sup> Vgl. Bulmahn (2002) S. 630f.; Schröder (2002), S. 468.

<sup>1420</sup> Bulmahn (2003).

<sup>1421</sup> Schröder (2002), S. 466.

mischen Wettbewerb verbundene, aus institutionellem Eigeninteresse der Hochschulen verfolgte Qualitäts- und Leistungsorientierung der Einrichtungen nicht gegeben ist, müssen, wie vom Kanzler gefordert, die genannten Elemente der Qualitätssicherung (staatlich) entwickelt und muß eine ständige Evaluation sichergestellt werden.

Das die reale Politikgestaltung und die Reformbestrebungen der Bundesregierung diesem falschen Verständnis von Wettbewerb im Hochschulsystem folgt, läßt sich insbesondere an der von Bundesbildungsministerin Bulmahn im Januar 2004 vorgestellten und seither diskutierten Initiative ‚Brain up‘ beobachten. Bei dieser Initiative geht es gerade nicht darum neue und wettbewerbstaugliche Strukturen zu schaffen. Ungeachtet der derzeit wettbewerbsuntauglichen strukturellen Rahmenbedingungen sollen Deutschlands fünf Spitzenuniversitäten gefunden, besonders gefördert und zu internationalen Eliteuniversitäten werden.<sup>1422</sup> Das soll den Wettbewerb fördern und eine „positive Leistungsspirale“ in Gang setzen.<sup>1423</sup> Die Initiative als solche ist angesichts fehlender wettbewerblicher Rahmenbedingungen ebenso scharf kritisiert worden, wie die starke staatliche Lenkungs-komponente und die Reduzierung auf fünf ermittelte Standorte.<sup>1424</sup>

Wie durch die von der Bundesbildungsministerin ebenso propagierten Rankings unter den derzeit bestehenden Bedingungen der Wettbewerb gefördert und ein „wesentlicher Beitrag bei der Qualitätssicherung“<sup>1425</sup> geleistet werden soll, ist ausgehend von dem Wettbewerbsverständnis dieser Arbeit logisch kaum nachvollziehbar. Denn da die Voraussetzungen fehlen, können diese Rankings eben nicht das aggregierte Abbild durch Nachfrage vollzogener individueller Leistungsbewertungs- und Prestigezuweisungsprozesse sein, sondern sind sie ein Versuch durch Leistungsmessung einen Leistungsvergleich herzustellen. Ganz richtig hat aber Gellert festgestellt: „Wenn man mit Leistungsvergleich Leistungsmessung meint, geht Wettbewerb sogar evt. ganz ohne Leistungsvergleich.“<sup>1426</sup>

Zudem ist ohne wettbewerbliche Rahmenbedingungen der Beitrag von Rankings zur Qualitätssicherung kaum zu erkennen. Zwar haben die Hochschulen durch die globalen Haushaltszuweisungen Möglichkeiten der eigenen Angebotsgestaltung, solange sie aber angesichts von Curricularnormwerten und Kapazitätsberechnungen nicht selbst die Betreuungsrelationen verändern und bestimmen können und sie vor allem nicht darüber entscheiden können, wen sie in die angebotenen Studienprogramme aufnehmen, bleibt

---

<sup>1422</sup> Siehe Rubner (2004).

<sup>1423</sup> Bulmahn (2004), S. 10.

<sup>1424</sup> Vgl. FAZ.net (2004).

<sup>1425</sup> Bulmahn (2002), S. 631.

<sup>1426</sup> Gellert (1993), S. 23.

erstens ein wirklicher Wettbewerb um bzw. der Professoren ausgeschaltet, zweitens der über die Rangunterschiede vermittelte Anreiz zur Qualitätssicherung diffus und drittens die Möglichkeit der einzelnen Hochschule zur Qualitätssicherung- gar Steigerung äußerst begrenzt.

Letztlich zeigt sich, daß die SPD und die Bundesbildungsministerin mit der Bestrebung, Qualität über die angebotsseitige Ausbildung unterschiedlicher Schwerpunkte und Profile zu sichern, nicht aber durch die mit einer qualitativen Differenzierung der Einrichtungen verbundene Qualitätsorientierung, keinen ökonomischen Wettbewerb im Sinn haben. So spricht Bulmahn im Zusammenhang mit dem Wettbewerb in aller Regel von der Ausbildung von Profilen, Schwerpunkten und Exzellenzprofilen, vermeidet aber den Begriff Differenzierung.<sup>1427</sup> Nun ist aber mit dem ökonomischen Wettbewerb notwendigerweise verbunden, daß es nicht nur unterschiedliche Profile, sondern neben exzellenten auch unterdurchschnittliche Standorte, also eine qualitative Differenzierung, gibt. Deren Ablehnung beinhaltet deshalb sogleich auch eine Ablehnung des ökonomischen Wettbewerbs. So kann man für die SPD schließlich festhalten, daß sie nur eine institutionelle Autonomie anstrebt, die über Profilbildung eine nachfrageorientierte staatliche Anreizsteuerung akzeptiert, eine systematische Steuerung des Hochschulsystems über den Selbststeuerungsmechanismus des ökonomischen Wettbewerbs und eine damit verbundene beträchtliche qualitative Differenzierung der Hochschulen jedoch ablehnt und demzufolge auch die dazu notwendigen Rahmenbedingungen nicht fordert und fördert.

Diese Einstufung trifft grundsätzlich auch auf die Position der Grünen zu. Dies wird an folgender Äußerung Fischers besonders deutlich: „Autonomie der Hochschulen bedeutet, daß die Akteure vor Ort entscheiden können, wen sie einstellen, in welche Richtung sie sich profilieren und wie sie die staatlich zugewiesenen Mittel verwenden wollen. Die Entscheidungen sind jeweils demokratisch und transparent zu treffen. Die Hochschulen als öffentliche Einrichtungen können aber nicht eigenmächtig darüber entscheiden, ob sie Gebühren erheben und wen sie bei sich studieren lassen.“<sup>1428</sup> Deutlich wird an dieser Aussage, neben der oben schon für die Grünen festgestellten Ablehnung freier Gebührenerhebung und Studentenauswahl durch die Hochschule, die Ablehnung der Konzentration von Entscheidungs- und Sanktionskompetenzen bei einzelnen zentralen Leistungspersonen und deren hauptsächliche Verantwortlichkeit gegenüber der nächst höheren Entscheidungsebene. Beide Aspekte wurden oben gemeinsam mit der Abschaffung von §37 HRG (Mitbestimmungsrechte) als notwendige Voraussetzung für die Ökonomisierung des Wettbewerbs deklariert.

---

<sup>1427</sup> Siehe beispielhaft Bulmahn (2003).

<sup>1428</sup> Fischer (2002), S. 467.

Und auch die Gewerkschaften sind der für die SPD skizzierten Grundposition zuzuordnen. Daß die Hochschulen auch über die staatliche Finanzierung hinaus Angelegenheit des Staates bleiben, ist für sie unumstößlich.<sup>1429</sup> Gebührenerhebung und generelle Studentenauswahl durch die Hochschulen lehnen sie ab. Ebenso die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen im Bereich Personal und Organisation/Entscheidung. Insbesondere bei letztgenanntem Aspekt wird die Differenz zwischen den Forderungen von GEW, DGB und ver.di einerseits sowie den zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Bedingungen andererseits deutlich. Denn ganz im Gegensatz zu den identifizierten notwendigen Bedingungen fordern die Gewerkschaften einen Ausbau der Mitbestimmung der nichtprofessoralen Gruppen und eine konsequente Verantwortlichkeit der Leitungsorgane nicht gegenüber der nächst höheren Leitungsebene sondern gegenüber den sie wählenden und kontrollierenden Selbstverwaltungsgremien.<sup>1430</sup> Die Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf Hochschulräte lehnen sie strikt ab. Vielmehr sollen diese Hochschulräte Beratungsaufgaben erfüllen, „nicht aber anstelle des Staates und/oder der Hochschulen oder zwischen dem Staat und den Hochschulen Entscheidungsfunktionen ausüben.“<sup>1431</sup>

Der DHV zählt zur Gruppe derer, die eine Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung konsequent ablehnen. Allerdings ist innerhalb der Gruppe der Gegner die Position des Professorenverbandes in entscheidenden Punkten und den anstatt des Wettbewerbs geforderten Bedingungen, von denen der bisher genannten Akteure abzugrenzen. In der Ablehnung von allgemeinen Studiengebühren ist sich der DHV mit den bisher genannten Akteuren einig. Differenzen bestehen hinsichtlich des den Hochschulen zuzugestehenden Selbstauswahlrechts. Zwar erkennt auch der Hochschulverband die Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung an, anders als die SPD, die Grünen und die Gewerkschaften fordert er aber faktisch die Abschaffung der ZVS und eine weitestgehende Auswahlkompetenz der Hochschulen in allen bundesweit und örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen.

---

<sup>1429</sup> Vgl. zum Beispiel Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002b), S. 7 und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002), S. 3f.

<sup>1430</sup> Deutscher Gewerkschaftsbund/Gewerkschaft Öffentliche Dienste Transport und Verkehr/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001), S. 6f.; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002), S. 3f.; Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002c), S. 1ff.

<sup>1431</sup> Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (2002c), S. 3. Siehe auch Deutscher Gewerkschaftsbund/Gewerkschaft Öffentliche Dienste Transport und Verkehr/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001), S. 8f.; Deutscher Gewerkschaftsbund/Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002) und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003), S. 2.

Deutliche Differenzen zu den anderen Akteuren ergeben sich auch in den Bereichen Personal und Organisation/Leitung. Das von SPD und Grünen durchgesetzte und verteidigte ProfBesRefG wird vom DHV in weiten Teilen ebenso abgelehnt wie die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen in diesem Bereich.<sup>1432</sup> Hinsichtlich der Aspekte Organisation und Leitung sind Gemeinsamkeiten mit den und Differenzen gegenüber den bisher genannten Gegnern des ökonomischen Wettbewerbs erkennbar. Auch von den Professoren wird die Übertragung von Entscheidungskompetenzen auf einen Hochschulrat entschieden abgelehnt. Vielmehr fordern sie die Übertragung weitreichender Kompetenzen von den zuständigen staatlichen Behörden auf die Selbstverwaltungsgremien der Hochschulen.<sup>1433</sup> Und auch die konsequente Stärkung der Entscheidungs- und Sanktionskompetenzen nicht kollegialer Leitungsorgane sowie deren Verantwortlichkeit nicht mehr gegenüber den Selbstverwaltungsgremien der jeweiligen Ebene, sondern gegenüber der nächst höheren Leitungsebene, wird vehement abgelehnt.<sup>1434</sup> Aber anders als insbesondere die Gewerkschaften, fordert der DHV im Zuge einer weitgehenden Autonomie der Hochschule im Sinne einer rein hochschulinternen Selbstverwaltung, die eindeutige Stärkung der professoralen Mitbestimmungsrechte und Kompetenzen gegenüber den anderen Partizipationsgruppen.<sup>1435</sup> Letztlich lehnt der Professorenverband nicht nur die Ökonomisierung des Wettbewerbs und die dazu nötigen Rahmenbedingungen konsequent ab, auch die vor allem von der SPD und den Grünen propagierte Anreizsteuerung wird, zumindest was die leistungsgebundene Mittelzuweisung angeht, weitgehend abgelehnt. Eine solche Leistungsmessung und eine daran orientierte Mittelzuweisung wird nur insoweit akzeptiert, als die Evaluation von der Wissenschaft selbst und nach ihren Kriterien und nicht etwa eine Mittelzuweisung nach quantitativen Output-Indikatoren erfolgt.<sup>1436</sup> Im Kern fordern die Professoren eine staatlich finanzierte, sich selbst, ohne externe Einflüsse und vor allem durch die Professoren kontrollierende, verwaltende und bestimmende Hochschule.<sup>1437</sup>

Der bisher skizzierten Koalition der Gegner des ökonomischen Wettbewerbs bestehend aus der SPD, den Grünen, den Gewerkschaften und dem DHV stehen die Akteure gegen-

---

<sup>1432</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (2002c), S. 13; Deutscher Hochschulverband (2000).

<sup>1433</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1999a).

<sup>1434</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1993); Deutscher Hochschulverband (2002c), S. 14 und Deutscher Hochschulverband (1999a).

<sup>1435</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1999a).

<sup>1436</sup> Vgl. Deutscher Hochschulverband (1999a).

<sup>1437</sup> Diese Zielvorstellung der Professorenschaft wird an etlichen Beiträgen von Professoren zu unterschiedlichen Aspekten der aktuellen Hochschulreformdebatte deutlich. Siehe beispielsweise: Zehnpfennig (2002); Landfried (2003); Geis (2003); Schiedermaier (2003).

über, die zwar in deutlich abgestufter Konsequenz, aber von der Grundrichtung her einig, ein wettbewerbliches Hochschulsystem fordern. An erster Stelle sind die Arbeitgeberverbände und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft zu nennen. Daß die Wirtschaftsverbände entschieden dafür eintreten, den Hochschulen die Kompetenz zu übertragen, in Eigenregie Studiengebühren festzulegen und zu erheben und den Hochschulen ebenso eine generelles Auswahlrecht ihrer Studenten zubilligen wollen, konnte bereits gezeigt werden. Zudem treten sie dafür ein, daß die Hochschulen „alle Funktionen eines Arbeitgebers [...]“<sup>1438</sup> übernehmen und insbesondere zeitlich variable sowie hinsichtlich der Entlohnung flexible Verträge mit den Arbeitnehmern schließen können. Aus ihrer Sicht erfüllt das von der Bundesregierung durchgesetzte ProfBesRefG diese Funktionen nicht und ist angesichts des Postulats der Kostenneutralität zum Scheitern verurteilt.<sup>1439</sup> Im Bereich Organisation und Leitung stehen die Ansichten der Arbeitgeberverbände insbesondere denen der Gewerkschaften gegenüber, stimmen aber mit den zur Ökonomisierung des Wettbewerbs als notwendig identifizierten Veränderungen weitestgehend überein. Denn ganz entgegen den Vorstellungen der Gewerkschaften, welche die Selbstverwaltungsgremien und die Mitbestimmungsrechte der nicht professoralen Gruppen stärken wollen, plädieren die Wirtschaftsverbände für eine Beschränkung der Mitbestimmung und eine Neuordnung der Kollegialorgane, die letztlich auf eine Aufhebung der Gruppenuniversität hinausläuft und eine klare Stärkung der Hochschulleitung bedeutet.<sup>1440</sup> Diese Hochschulleitung soll von einem Hochschulrat nach vorheriger Anhörung, aber ohne Mitsprache der Universität, eingesetzt und kontrolliert werden. Damit nehmen die Hochschulräte nach Vorstellung der Wirtschaftsverbände aber den Vorstellungen der Gewerkschaften klar widersprechend nicht nur Beratungsfunktionen sondern vor allem Ernennungs-, Kontroll- und Genehmigungsfunktionen wahr.<sup>1441</sup> Insgesamt sind damit die hochschulpolitischen Forderungen der Wirtschaftsverbände klar auf die Schaffung der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs im Hochschulsystem notwendigen Rahmenbedingungen ausgerichtet. Die wettbewerblichen Hochschulen sollen aus ihrer Sicht auch weiterhin staatlich finanziert werden. Dazu befürworten die Wirt-

---

<sup>1438</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 18.

<sup>1439</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2001), S. 3; Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 19.

<sup>1440</sup> Vgl. Bundesverband der Deutschen Industrie/Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Deutscher Industrie- und Handelstag (1996), S. 17ff.

<sup>1441</sup> Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000), S. 29f.

schaftsverbände die indikatorengestützte Zuweisung staatlicher Mittel in Form von Globalhaushalten.<sup>1442</sup> Sie schaffen sich aber zusätzliche eigene Einnahmen und erbringen ihre Leistungen eigenständig als Wissensunternehmen in einem sich selbst steuernden System des ökonomischen Wettbewerbs. Damit stellt nach diesen Vorstellungen nicht die staatliche Anreizsteuerung, sondern die wettbewerbliche Selbststeuerung den zentralen Steuerungsmechanismus im Hochschulsystem dar.<sup>1443</sup>

Daß die HRK in den Bereichen Gebühren und Selbstauswahl die Ansichten der Wirtschaftsverbände teilt und für die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen in diesen Bereichen eintritt, konnte bereits gezeigt werden. Zudem wird in dem gemeinsamen Papier von BDA und HRK deutlich, daß die HRK auch im Bereich Personal, weit über die mit dem ProfBesRefG in Kraft getretenen Änderungen hinaus, den Hochschulen die Kompetenz übertragen will, selbständig Verträge mit den Arbeitnehmern zu schließen und deren Inhalt zu bestimmen.<sup>1444</sup> So heißt es dort: „Unerlässlich sind der Arbeitgeberstatus und die Dienstherrenfähigkeit der Hochschule, die eigenverantwortlich Arbeitsverträge mit allen Mitarbeitern schließt, unabhängig davon, ob es sich um wissenschaftliches oder nicht-wissenschaftliches Personal handelt.“<sup>1445</sup>

Die Vorstellungen und Ziele der HRK im Bereich Organisation und Leitung weichen teilweise von denen der Wirtschaftsverbände ab, weisen aber deutlich in die Richtung der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs als notwendig erkannten Veränderungen. Grundsätzlich tritt die Konferenz dafür ein, daß die Länder in jedem Falle den durch Wegfall von Paragraphen im HRG schon entstanden Spielraum hinsichtlich der inneren Organisation der Hochschulen an diese weitergeben, damit die jeweils geeignetsten Strukturen entstehen können.<sup>1446</sup> Entschieden empfiehlt die HRK eine starke Hochschul- bzw. Fachbereichsleitung, die jeweils doppelt legitimiert sein soll. Notwendig sei die scharfe Trennung von Beratungs-, Entscheidungs- und Kontrollfunktionen, um Fach- und Gruppenegoismen zu überwinden.<sup>1447</sup> Und der ehemalige Präsident der HRK Landfried betonte 1999: „In der wettbewerbsorientierten Hochschule ist – entgegen mancherorts immer noch vertretener Auffassung – eine starke Hochschulleitung erforderlich, da nur sie das

---

<sup>1442</sup> Vgl. insbesondere Bundesverband der Deutschen Industrie (2002), S. 49.

<sup>1443</sup> Siehe dazu Bundesverband der Deutschen Industrie (2002), S. 49.

<sup>1444</sup> Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 18.

<sup>1445</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 18.

<sup>1446</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1997b).

<sup>1447</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (1999).

Gesamtinteresse der Institution Hochschule nach außen wie nach innen wirksam wahrnehmen kann. Denn dieses Gesamtinteresse ist immer mehr als die Summe ihrer Fachbereiche oder Statusgruppen.“<sup>1448</sup> Hinsichtlich der doppelten Legitimation führen BDA und HRK aus: „Die notwendige doppelte Legitimation ist beispielsweise durch gemeinsame Findungskommissionen von akademischem Senat und Hochschulrat/Kuratorium gewährleistet. Bei der Wahl der Dekane sollten Hochschulleitung und Fachbereichsräte zusammenwirken.“<sup>1449</sup> Auch die HRK setzt sich demnach dafür ein, den Hochschulräten bei der Ernennung der Hochschulleitung und der Hochschuleitung bei der Ernennung von Dekanen ein (Mit)Entscheidungsrecht zuzuordnen und billigt damit ausdrücklich eine Schwächung der Entscheidungs- und Kontrollfunktionen der Selbstverwaltungsgremien. Insgesamt kann davon gesprochen werden, daß sich die HRK für die Schaffung der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen einsetzt.

Letztlich stellt sich noch die Frage, wie die Position der FDP und der CDU insgesamt einzustufen ist. Für die FDP wurde gezeigt, daß sie die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen im Bereich Studiengebühren mit dem Festhalten an der Gebührenfreiheit des Erststudiums und der Forderung von Bildungsgutscheinen nicht unterstützt. Hinsichtlich des den Hochschulen zu übertragenden Rechts einer generellen Selbstauswahl der Studenten wurde deutlich, daß die Liberalen sich für die Abschaffung der ZVS sowie der Kapazitätsverordnungen einsetzen, die Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung allerdings nicht diskutieren oder gar anzweifeln. Damit lassen sie offen, wie die Abschaffung rechtlich einwandfrei vorgenommen werden soll/kann und ob sie nur eine Stärkung des Selbstauswahlrechts in bundesweit und örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen fordern oder ein generelles Recht zur Selbstauswahl für alle Studienfächer bzw. Studienplätze. Somit muß eben auch offen bleiben, ob die FDP nur partiell oder vollständig für die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen in diesem Bereich eintritt. Hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen im Bereich Personal ist die Position der FDP eindeutig: Sie spricht sich klar gegen staatliche Vorgaben und Einheitsmodelle bei der Leistungsbewertung und Leistungsbelohnung aus und will zudem den Hochschulen die Möglichkeit geben, „zeitlich begrenzte Arbeitsverhältnisse mit den am besten Qualifizierten individuell abschließen zu können.“<sup>1450</sup> Damit entsprechen die Vorstellungen der FDP in diesem Bereich in der Grundrichtung den zur Ökonomisierung des Wettbewerbs im Hochschulsystem notwen-

---

<sup>1448</sup> Hochschulrektorenkonferenz (1999).

<sup>1449</sup> Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände/Hochschulrektorenkonferenz (2003), S. 20.

<sup>1450</sup> Pieper (2002), S. 467 und 469.

digen Bedingungen.

Im Bereich Organisation und Leitung sind die Vorstellungen, Forderungen und Ziele der FDP folgendermaßen zu beschreiben: Zunächst bedauert die FDP, daß die mit der HRG Novelle von 1998 entstandenen Freiräume hinsichtlich der Gestaltung der internen Leistungs- und Organisationsstrukturen von den Ländern nicht „zugunsten der Hochschulautonomie [...]“<sup>1451</sup> umgesetzt wurden. So will die FDP: „den Hochschulen das Recht einräumen, ihre Leitungsstrukturen endlich nach ihren Bedürfnissen und Erfahrungen in ihren Grundordnungen selbst zu bestimmen.“<sup>1452</sup> Vor dem Hintergrund des von den Liberalen formulierten Vorhabens, das HRG mit dem Ziel zu überarbeiten, den Hochschulen die Verantwortung u. a. für Organisationsentscheidungen zu übertragen, kann man in diesem Vorhaben durchaus die Bestrebung erkennen, die im Bereich Organisation und Leitung zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, auch wenn die Abschaffung von §37 HRG (Mitbestimmung der Gruppen) nicht explizit benannt wird.

Zentral für die Ermittlung der grundsätzlichen Position der FDP ist letztlich folgendes Bekenntnis: „Das Hochschulrahmengesetz erhält eine neue Aufgabe: Es soll den Hochschulen im Interesse der Wissenschaftsfreiheit eine umfassende Autonomie sichern und die bürokratischen Tendenzen der Wissenschaftsministerien der Länder zurückdrängen. [...] Die Übernahme von Eigenverantwortung durch die Hochschulen ist zu fördern und der Wettbewerb zwischen ihnen ist zu stärken. [...] Dazu ist das Hochschulrahmengesetz grundlegend zu überarbeiten mit dem Ziel, die Hochschulautonomie zu erweitern, indem den Hochschulen Kompetenzen und Verantwortung für Finanz-, Personal- und Organisationsentscheidungen übertragen werden. [...] Die Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft sollen so beweglich werden wie die Hochschulen in freier Trägerschaft.“<sup>1453</sup>

Das in diesem Bekenntnis entworfene Bild eines wettbewerblichen Hochschulsystems und der gewählte Ansatz, dies zu erreichen, entspricht grundsätzlich dem Verständnis von ökonomischem Wettbewerb dieser Arbeit. Ein deutlicher Widerspruch zwischen dem, was in dieser Arbeit unter Wettbewerb verstanden und zu dessen Initiierung als notwendig erachtet wird, und dem, was von der FDP mit dem Wettbewerbsbegriff bezeichnet wird und zu dessen Initiierung verändert werden soll, besteht, anders als im Fall der SPD, ganz eindeutig nicht. Auch die FDP scheint ein Hochschulsystem als Ziel zu verfolgen, in dem zwar die staatlichen Zuschüsse in Globalhaushalten leistungsgebunden zugewiesen werden, das aber nicht durch staatliche Anreizsteuerung gesteuert wird,

---

<sup>1451</sup> Freie Demokratische Partei (2002), S. 41.

<sup>1452</sup> Freie Demokratische Partei (2002), S. 41.

<sup>1453</sup> Freie Demokratische Partei (2002), S. 41.

sondern sich über den ökonomischen Wettbewerb selbst steuert.

Allerdings konnte insbesondere hinsichtlich der im Bereich Studiengebühren zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Bedingungen festgestellt werden, daß die Forderungen und Vorstellungen der FDP diesen Notwendigkeiten nicht entsprechen. Ist es den Hochschulen nicht gestattet, eigenständig Studiengebühren zu erheben und in ihrer Höhe festzulegen, sondern werden die Studenten mit staatlich einheitlich dotierten und an den Hochschulen einzulösenden Gutscheinen ausgestattet, ist zwar ein ökonomischer Wettbewerb grundsätzlich möglich, allerdings in seiner Intensität und Wirkung deutlich beschränkt. Ohne unterschiedlich hohe Studiengebühren sind nicht nur dem Prozeß der qualitativen Differenzierung Grenzen gesetzt, sondern sind auch die Wirkungen hinsichtlich der Aspekte Mittelallokation, Anpassung von Angebot und Nachfrage, Distributionswirkung und vor allem Leistungsmotivation via Kostendruck, nur eingeschränkt möglich bzw. zu erwarten. Damit ist für die FDP festzuhalten, daß sie als Ziel ein Hochschulsystem verfolgt, welches als wettbewerbliches Hochschulsystem im Sinne dieser Arbeit bezeichnet werden kann, und sich in den unterschiedlichen Bereichen für Rahmenbedingungen einsetzt, welche die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs grundsätzlich ermöglichen. Jedoch tritt sie nicht für ein den Hochschulen zu übertragendes Recht, selbst Studiengebühren zu bestimmen bzw. zu erheben ein und bleibt ihre Position hinsichtlich des generellen Selbstauswahlrechts unbestimmbar.

Schließlich stellt sich die Frage nach der Einstellung der Union gegenüber dem ökonomischen Wettbewerb. Es zeigte sich bereits, daß die Union sowohl im Bereich Studiengebühren als auch im Bereich Selbstauswahl Positionen vertritt, die zwar grundsätzlich in die Richtung der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen weisen, derzeit aber nicht zu ermitteln ist, ob sich in der Union tatsächlich eine Mehrheit zugunsten solcher Forderungen bildet und durchsetzt, die den zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen entsprechen. So mußte wie bei der FDP offen bleiben, ob mit der geforderten Stärkung des Selbstauswahlrechts der Hochschulen tatsächlich die Übertragung eines generellen Selbstauswahlrechts für alle Studienplätze in allen Fächern gemeint ist, bzw. ob sich eine Mehrheit in der Union dafür findet. Ebenso konnte nicht klar beantwortet werden, ob mit der in der Union erfolgenden mehrheitlichen Ablehnung des von der amtierenden Bundesregierung durchgesetzten Studiengebührenverbots und der mehrheitlichen Präferenz zugunsten von Strafgebühren für Langzeitstudierende auch eine mehrheitliche Präferenz zugunsten der für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Kompetenz der Hochschulen, Studiengebühren selbst festzulegen und zu erheben, verbunden ist.

Die Position der Union hinsichtlich der im Bereich Organisation und Leitung zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen gestaltet sich wie folgt: Ausdrücklich tritt die Union für eine starke Hochschulleitung ein. So heißt es: „Die Leitung der Hochschule muß gegenüber der Ministerialverwaltung mehr unternehmerische Gestaltungsfreiheit bekommen. Dabei muß es klare persönliche Verantwortlichkeiten und unabhängige interne wie externe Kontrollen geben.“<sup>1454</sup> Und weiter: „Die Kompetenzen der Rektoren, Präsidenten und Dekane müssen eine effektive Steuerung und eine klare Verantwortungszuschreibung ermöglichen.“<sup>1455</sup> Damit bekundet die Union implizit ihre Präferenz zugunsten des Ressortprinzips und einer doppelten Legitimation der Hochschulleitung. Offen läßt die Union allerdings, wer die externe Kontrolle ausüben soll, denn die Bildung eines Hochschulrats und die Übertragung staatlicher Kompetenzen auf diesen wird in offiziellen Papieren der Bundes-CDU nicht angesprochen. In den unionsregierten Ländern sind derzeit nur sehr zaghafte Versuche unternommen worden, Hochschulräten neben Beratungsfunktionen auch, im Sinne eines weitreichenden Steuerungsverzichts des Staates, Kontroll- und Entscheidungsfunktionen zu übertragen.<sup>1456</sup> Die Präferenz zugunsten einer starken Hochschulleitung bzw. einer starken Stellung der Dekane und deren doppelter Legitimation durch Fachbereichsrat und Hochschulleitung, läßt sich hingegen in den reformierten Hochschulgesetzen der CDU-regierten Länder gut beobachten.<sup>1457</sup>

Das Bekenntnis der Union, die „Hochschulen sollen ihre Gremienstrukturen zugunsten von mehr Selbstverantwortung und mehr Effizienz reformieren. Die Länder müssen dafür die gesetzlichen Voraussetzungen schaffen“<sup>1458</sup>, ist zunächst weniger konsequent und eindeutig als das der FDP, die den Hochschulen das Recht einräumen will, „ihre Leitungsstrukturen endlich nach ihren Bedürfnissen und Erfahrungen in ihren Grundordnungen selbst zu bestimmen.“<sup>1459</sup> Zudem fehlt auch bei der Union ein klares Bekenntnis zur Abschaffung des §37 zur Gruppenuniversität. Insgesamt bleibt damit auch im Bereich Organisation die Position der CDU zwar in der Grundausrichtung, die in die Richtung der zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen weist, be-

---

<sup>1454</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000b), S. 36f.

<sup>1455</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

<sup>1456</sup> Lediglich in Baden-Württemberg, im Saarland und inzwischen in Hamburg wurde eine solche Kompetenzverteilung vorgenommen; vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a), S. 18f.

<sup>1457</sup> Vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002a) S. 19, 21f.

<sup>1458</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000b), S. 37f.

<sup>1459</sup> Freie Demokratische Partei (2002), S. 41.

stimbar, die genaue Position bzw. Richtung bleibt aber offen, weil die bekundeten Absichten, angesichts mangelnder Konkretisierung auch Spielraum zugunsten staatlicher Steuerungselemente lassen.

Im Bereich Personal wird das rot-grüne ProfBesRefG von der Union als unzureichend eingestuft, „ein staatliches Kriterien-Einheitsmodell [...]“<sup>1460</sup> bei der Besoldung nach Leistung abgelehnt und deutlich mehr Freiheit für die Hochschulen und Flexibilität gefordert. Diese Position der Union wird an folgendem Zitat deutlich: „In keinem Bereich gleicht die deutsche Hochschule weniger einem erfolgreichen Unternehmen als im Personalmanagement. [...] [Die Hochschulen; Anm.v.H.S.] sollten [...] volle Arbeitgeberereignschaften bekommen. [...] Alle Reformen, die nicht das gesamte Personal umfassen, werden dem Wettbewerbs- und Leistungsprinzip nicht gerecht. Die Diskussion über Beamten- oder Angestelltenstatus führt im Wissenschaftsbereich nicht weiter.“<sup>1461</sup> Und weiter: „Vor der Frage nach Kriterien brauchen die Hochschulen mehr finanzielle Spielräume für eine noch stärker leistungsbezogene Besoldung nach internationalen Maßstäben.“<sup>1462</sup> Damit stimmen im Bereich Personal die Vorstellungen der Union mit den zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen weitgehend überein.

Betrachtet man die grundsätzlichen Positionen der Union: „Mehr Qualität der Hochschulen braucht mehr Wettbewerb, mehr Wettbewerb braucht mehr Freiheit.“<sup>1463</sup> und „Wir wollen die Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern im Hochschulrahmengesetz zugunsten der Länder und des Wettbewerbs weitgehend entflechten“<sup>1464</sup> vor dem Hintergrund der von der CDU in den Bereichen Selbstauswahl, Studiengebühren, Organisation/Leitung und Personal propagierten Reformen und den in einigen Bereichen in CDU-regierten Ländern umgesetzten Maßnahmen, kann folgendes festgestellt werden: Auch im Falle der Union besteht, anders als im Falle der SPD, kein deutlicher, offensichtlicher Widerspruch zwischen dem, was diese Arbeit unter Wettbewerb versteht und zu dessen Initiierung als notwendig erachtet, und dem, was von der Union mit dem Wettbewerbsbegriff bezeichnet wird und zu dessen Initiierung verändert werden soll. Allerdings muß festgehalten werden, daß hinsichtlich fast aller zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Veränderungen festgestellt wurde, daß die Bestrebungen der Union zwar in die Richtung dieser Notwendigkeiten weisen, aber derzeit nicht ermittelbar ist, ob auch in letzter Konsequenz die notwendigen Veränderungen von der Union verfolgt

---

<sup>1460</sup> Schavan (2002), S. 468.

<sup>1461</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a).

<sup>1462</sup> Schavan (2002), S. 468.

<sup>1463</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000b), S. 32f.

<sup>1464</sup> Christlich Demokratische Union Deutschlands (2002), S. 19.

werden. So bleibt fraglich, ob die Union für den Fall, daß sie auf Bundesebene die Entscheidungskompetenz innehat: 1. Nicht nur die Ausweitung des Selbstauswahlrechts betreibt, sondern auch die Koppelung von Abitur und Hochschulzugangsberechtigung auflöst und damit eine generelles Auswahlrecht ermöglicht. 2. Nicht nur allgemeine Studiengebühren zuläßt, die staatlich festgelegt werden oder für die der Staat Ober- und Untergrenzen festlegt, sondern die Festlegung der Höhe ganz den Hochschulen überträgt. Und 3. nicht nur einen Umbau der Leitungsstrukturen innerhalb von Grenzen zuläßt, sondern tatsächlich den §37 HRG aufhebt, den Hochschulen die Gestaltung der Strukturen vollständig selbst überläßt und Kontroll- und Entscheidungskompetenzen in beträchtlichem Umfang an Hochschulräte abgibt.

In diesem Abschnitt wurde ermittelt, welche relevanten hochschulpolitischen Akteure für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs eintreten und welche eher andere Steuerungsmechanismen bei der Rede und der Forderung von Wettbewerb im Sinn haben. Mit der obigen Untersuchung der aktuellen staatlichen Anreizsteuerung und der detaillierten Analyse und Auflistung der zur Initiierung eines ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen stand ein Instrument zur analytischen Trennung von staatlicher Anreizsteuerung und anderen, nicht wettbewerblichen Steuerungsmechanismen und des ökonomischen Wettbewerbs zur Verfügung.

Die Untersuchung der Positionen und Forderungen der einzelnen Akteure in den Bereichen Selbstauswahl, Studiengebühren, Organisation/Leitung sowie Personal zeigte, daß die SPD, die Grünen, die Gewerkschaften und der DHV die in diesem Bereich zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen jeweils insgesamt nicht unterstützen, stattdessen häufig solche Veränderungen befürworten, die einer Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs klar entgegenstehen und damit bei jeweils unterschiedlicher Position als eindeutige Gegner des ökonomischen Wettbewerbs einzustufen sind. Daran, daß insbesondere in der SPD die bestehenden Verhältnisse dennoch als Wettbewerb eingestuft und die geforderten Maßnahmen als Mittel zur Stärkung des Wettbewerbs präsentiert werden, konnten die unterschiedlichen Wettbewerbsvorstellungen bzw. die offensichtliche, politisch betriebene Falschdeklaration aufgezeigt werden.

Als die Akteure, die die zur Ökonomisierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen insgesamt klar unterstützen bzw. fordern und deren Wettbewerbsverständnis mit dem dieser Arbeit weitgehend übereinstimmt, konnten die HRK und die Wirtschaftsverbände identifiziert werden. Für die FDP konnte gezeigt werden, daß ihr Wettbewerbsverständnis zwar weitgehend mit dem dieser Arbeit übereinstimmt und auch die in den Bereichen Personal, Organisation/Leitung sowie Selbstauswahl von ihr geforderten

Bedingungen weitgehend den zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Veränderungen entsprechen und sie von daher als Befürworter des ökonomischen Wettbewerbs einzustufen ist. Ihre Präferenz zugunsten von staatlich dotierten Bildungsgutscheinen und zu Lasten allgemeiner unterschiedlich hoher Studiengebühren führt aber dazu, daß unter den von den Liberalen geforderten Bedingungen nur ein in Intensität und Wirkung eingeschränkter Wettbewerb möglich ist.

Die von der Union formulierten Forderungen weisen zwar grundsätzlich in die Richtung der zur Initiierung des Wettbewerbs notwendigen Bedingungen, sind aber letztlich in der genauen Ausrichtung und Konsequenz derzeit nicht abzusehen. So bleibt fraglich, ob die CDU tatsächlich die zur Initiierung des unbehinderten ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Bedingungen unterstützt oder eben nur solche Voraussetzungen, die einen mehr oder weniger eingeschränkten ökonomischen Wettbewerb ermöglichen.

Zwei Schlußfolgerungen sind daraus zu ziehen: 1. Unter den bestehenden Mehrheitsverhältnissen im Bund ist ganz eindeutig nicht damit zu rechnen, daß insbesondere im HRG die zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Ob unter veränderten Mehrheitsverhältnissen etwa eine Koalition aus CDU/CSU und FDP die notwendigen Bedingungen schafft oder nur solche, die einen mehr oder weniger eingeschränkten Wettbewerb ermöglichen, ist derzeit fraglich. 2. Wird deutlich, daß der von einigen identifizierte Stimmungswandel in den Hochschulen und unter ihren Mitgliedern<sup>1465</sup> mehrheitlich (noch) keinen solchen Weg von der Wettbewerbsgegnerschaft hin zum ökonomischen Wettbewerb darstellt. Vielmehr ist zu beobachten, daß unter Dominanz des staatlichen Anreizsteuerungsmechanismus und der Beibehaltung der bestehenden Grundpfeiler des Systems ein Umbau der Entscheidungsstrukturen, Strafgebühren für Langzeitstudierende, eine vorrangige Auswahl der Hochschulen vor dem ZVS-Verfahren akzeptiert oder gefordert werden. Ein wirklicher Wettbewerb ist damit noch nicht verbunden und möglich. Die Gruppe derjenigen, denen all das als Reform nicht ausreicht und die eine wirkliche Ökonomisierung des Wettbewerbs fordern, macht sich zwar zunehmend bemerkbarer und wächst, bleibt aber deutlich in der Minderheit.

### **III.1.2. Motive der Wettbewerbsgegner**

Es stellt sich die Frage, warum sich angesichts der identifizierten Fehlleistungen des bestehenden Systems einerseits und dem prognostizierten Übergewicht der Chancen des ökonomischen Wettbewerbs andererseits, eine derart breite Koalition von Kräften, gegen

---

<sup>1465</sup> So etwa Müller-Böling (2003).

die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu beobachten ist. Oder überspitzter gefragt: Warum besteht nicht weitgehende Einigkeit in der Bestrebung, den ökonomischen Wettbewerbs als Selbststeuerungsmechanismus des Hochschulsystems zu initiieren?

Die Ursache hierfür ist vermutlich nicht nur in der o. g. geringen Motivation von Staat und Politik zum Steuerungsverzicht auszumachen. Diese Vermutung gewinnt mindestens schon deshalb an Wahrscheinlichkeit, weil diese Politik des Festhaltens am Status quo wohl nicht entgegen der öffentlichen Meinung praktiziert wird, sondern einen Teil dieser abzubilden scheint. So haben sich weite Teile der Studentenschaft und die hinter ihnen stehende Gruppe der Eltern gemeinsam mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im speziellen und den Gewerkschaften im allgemeinen, sowie den Berliner Koalitionsparteien, aber auch mit einem Teil konservativer und liberaler Kräfte, zu einer Front gegen die Eigenbeteiligung der Nutznießer der Hochschulausbildung und zur Verteidigung des Nulltarifs und damit gegen einen wirklichen ökonomischen Wettbewerb verschworen. Dies, und das läßt die Lage vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse vollkommen unverständlich erscheinen, unter Berufung auf hehre Ideale wie das Leistungsfähigkeitsprinzip, die Chancengleichheit und die Angleichung der Einkommensunterschiede, obwohl ganz unzweifelhaft bewiesen ist, daß angesichts einer festgestellten Umverteilung von unten nach oben, das, was sie da verteidigen, dem was sie als zu erreichendes Ziel vorgeben, diametral entgegensteht.

Zudem bewirkt diese oben skizzierte Koalition derzeit, daß in der Bundesrepublik an einem Hochschulsystem festgehalten wird, daß nicht nur distributive und allokativen Schizophrenien hervorbringt, sondern die vielfältigen Bildungs- und Ausbildungsanforderungen ebenso wenig erfüllt wie die Funktion, durch bewußte Leistungsförderung und eine Selektion nach Leistungsgesichtspunkten, auf unterschiedliche Positionen vorzubereiten. Denn wie schon gezeigt wurde, treten angesichts der Tatsache, daß eine Differenzierung der Hochschulen nach Qualität und eine Selektion der Studenten nach akademischer Leistung nur in Grenzen erfolgt, bei der Zuordnung von gesellschaftlichen Positionen „extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu sozialen Kreisen [...]“<sup>1466</sup> verstärkt in den Vordergrund und erfahren somit jene einen Nachteil, die diese Kriterien nicht erfüllen, aber in einem, eben nicht vorhandenen und nicht geförderten Qualitätswettbewerb des ökonomischen Wettbewerbs die Chance hätten, sich durch Engagement und Leistung eine bessere Ausgangsposition für den Wettbewerb um Positionen zu erarbeiten. Letzteres könnte eben durch ein Studium an einer nach Leistungskriterien aufnehmenden Hochschule erfolgen, deren mit hoher Reputation verbundenes

Label im individuellen Lebenslauf eine Optimierung der Chancen im Wettbewerb um berufliche und gesellschaftliche Positionen nach sich zöge, die ihren Ursprung in akademischer Eigenleistung und nicht in sozialen Herkunftsaspekten fände. Zudem muß doch unabhängig von allen sozialen Statusaspekten festgestellt werden, daß mit der zumindest nicht geförderten und letztlich nur sehr geringen selektiven Differenzierung für die Gesamtheit aller Studenten eine beträchtlich lange Unsicherheitsphase installiert wird, die nur bewirkt, daß die Nachricht über die persönliche Position und die individuellen Möglichkeiten solange verschoben und eben nicht aufgehoben wird, bis sie ihnen über die wenig rücksichtslose Fremdbeurteilung des Arbeitsmarktes zugeht.<sup>1467</sup>

An dieser kurzen Wiederholung von in dieser Arbeit bereits erarbeiteten Erkenntnissen wird deutlich, daß das bestehende System sich nicht nur durch einen allgemeinen folgenreichen Leistungszерfall auszeichnet, sondern zudem eine beträchtliche Benachteiligung unterer sozialer Schichten installiert. Dies einerseits durch eine Umverteilung von unten nach oben, die alle Mitglieder unterer sozialer Schichten benachteiligt und andererseits als Folge der unzureichenden Differenzierung und Selektion, eine Benachteiligung von Studenten aus unteren Schichten bei der Positionszuweisung.

Dann aber stellt sich vor dem Hintergrund des prognostizierten Übergewichts der Chancen des ökonomischen Wettbewerbs einerseits und dieser Benachteiligung unterer sozialer Schichten andererseits, nicht nur die Frage, warum sich überhaupt eine derartig breite Koalition gegen den Wettbewerb ausspricht oder zumindest de facto seine Initiierung verhindert. Vielmehr ergibt sich speziell die Frage, warum gerade die Kräfte, die sich als Anwalt der Interessen der durch das bestehende System benachteiligten Schichten verstehen, also die SPD, die Grünen und die Gewerkschaften, den Kern dieser Koalition stellen. Auf der Suche nach den Ursachen dieser ‚Paradoxie‘ findet sich ein Geflecht unterschiedlicher, miteinander verwobener und sich überlagernder Partialinteressen und breit wirkender Glaubensgrundsätze, deren Verteidigung und Verfolgung letztlich diese Paradoxie hervorbringen.

In einem ersten Schritt soll geprüft werden, welche Gruppen oder Akteure deshalb ein Interesse daran haben bzw. haben könnten, sich gegen die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu stellen, weil diese und die prognostizierten Wirkungen des ökonomischen Wettbewerbs ihren Interessen entgegenstehen.

Im zweiten Schritt gilt es dann darzustellen, daß bestimmte, durch Information schwer zu durchbrechende Glaubensgrundsätze in der Gesellschaft im allgemeinen und in unteren sozialen Schichten im speziellen eine Präferenz zugunsten des Status quo und entgegen

---

<sup>1466</sup> Beck (1986), S. 139.

<sup>1467</sup> Vgl. zustimmend Greven (2000), S. 308.

des ökonomischen Wettbewerbs hervorrufen, obwohl der Wettbewerb und seine Wirkungen den Interessen der Anhänger der Glaubensgrundsätze, ganz im Gegensatz zu den bestehenden Verhältnissen, tatsächlich nicht entgegen steht. Dies, so soll gezeigt werden, ist eben deshalb möglich, weil die Glaubensgrundsätze weder die Realität wiedergeben noch die aus ihnen abgeleiteten Folgen im Falle einer Ökonomisierung des Wettbewerbs den in dieser Arbeit prognostizierten entsprechen.

Bei der Bearbeitung beider Punkte kann auf die Krisendiagnose und die Politikfolgenabschätzung zurückgegriffen werden. Denn aus diesen Bausteinen der Arbeit geht jeweils hervor, welche Vor- und Nachteile für die einzelnen Akteure und Gruppen derzeit festzustellen und im Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu erwarten sind. Zuvor muß darauf hingewiesen werden, daß eine solche Motivanalyse immer ein spekulatives Moment beinhaltet, weil zwar die Positionen der Gruppen und Akteure noch relativ sicher ermittelt werden konnten, die dahinterstehende Motivation jedoch nur durch logische Ableitung über Eigeninteressen und Glaubensgrundsätze vermutet werden kann.

### **Gruppeninteressen als Ansatz zur Erklärung der Ablehnung des Wettbewerbs**

Wie skizziert, lautet die Leitfrage für diesen Punkt: Bei welchen Akteuren könnte die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs deshalb auf Ablehnung stoßen, weil die dazu notwendigen Veränderungen und die prognostizierten Wirkungen tatsächlich den Interessen dieser Akteure entgegenstehen?

Außerhalb der Hochschulen ist zunächst die Gruppe derer zu nennen, die in den Ministerien und Behörden für die Ausführung der ex-ante oder ex-post Steuerung der Hochschulen zuständig sind. Denn wie gezeigt, ist für die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs die Übertragung weitreichender Kompetenzen an Hochschulräte/Hochschulkuratorien und Hochschulleitung nötig. Im Falle der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs werden also die Ministerien an Steuerungskompetenz und Einfluß im Bereich der Hochschulen verlieren und nicht wenige derer, die derzeit für die Hochschulen in Ministerien und Behörden zuständig sind und Einfluß ausüben können, werden das Objekt ihrer bisherigen Tätigkeit verlieren. Da dieser Personenkreis daran nicht interessiert sein kann, treten sie in den Gewerkschaften und Parteien, in denen sie aktiv sind, dafür ein, die Ökonomisierung des Wettbewerbs zu verhindern und weisen dazu darauf hin, daß eine wettbewerbliche Steuerung den Aufgaben nicht gerecht werden kann und eine von ihnen durchzuführende Steuerung unabdingbar sei.<sup>1468</sup>

Ein Interesse daran, daß es nicht zu einer Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs kommt, haben auch die Gymnasiallehrer- und Direktoren. Denn unter den Bedingungen

des ökonomischen Wettbewerbs ist nicht mehr (bzw. zumindest nicht vorgeschriebenerweise) die Abiturnote das hauptsächlich relevante Kriterium bei der Zuweisung von knappen Studienplätzen und ist mit dem Abitur vor allem nicht mehr ein Recht auf Hochschulzugang verbunden, welches derzeit bei ausreichenden Kapazitäten auf eine freie Einschreibung hinausläuft. So fürchten die Gymnasiallehrer- und Direktoren um die Bedeutung des Abiturs als ein ein Recht begründendes Bildungszertifikat und vor allem um die ihnen derzeit zugeschriebene Kompetenz, erstens darüber zu entscheiden, ob ein Schüler das Recht bekommt, überhaupt eine Hochschule zu besuchen und zweitens, durch ihre Notengebung darüber zu entscheiden, welche Schüler bei knappen Plätzen eher einen Studienplatz erlangen. Daß es ihnen vorrangig genau um ihre eigene Bedeutung und Einflußpotentiale geht, wird an der Begründung deutlich, die seitens des Direktorenverbandes gegen die Ausweitung des Auswahlrechts der Hochschulen vorgebracht wird. Als zentrales Argument wird dort angemerkt, daß ein gestärktes Auswahlrecht der Hochschulen zu einer Gefahr für die allgemeinbildende Funktion des Gymnasiums darstelle. „Die Schüler werden sich verständlicherweise auf einige Fächer oder auf bestimmte Verfahren konzentrieren, was uns immer weiter wegführt vom Anspruch der Allgemeinbildung.“<sup>1469</sup>

Dem entgegen ist anzumerken, daß in der Oberstufe derzeit noch viel Besorgniserregendes geschieht, nämlich die gewährte! Aus- und Abwahl von (Kern-)Fächern, weniger nach dem Studienvorbereitungs- oder Interessenoptimierungsprinzip, als nach dem Endnotenoptimierungsprinzip. Dies führt dazu, daß in nicht wenigen Fällen weder Allgemeinbildung geschieht, noch das für bestimmte Studienfächer nötige Fachwissen gelernt wird. Damit verbunden ist deutlich zu machen, daß es bei den Gymnasien und Kultusministerien liegt, ob sie die Konzentration auf einige Nicht-Kernfächer, die faktisch die Abwahl anderer, zur Allgemeinbildung notwendiger Fächer mit sich bringt, zuläßt oder nicht. Zudem ist das vom Direktorenverband vorgebrachte Argument insofern kritisch zu betrachten, als daß die heute schon an einigen Hochschulen durchgeführten Auswahltests und unterschiedlichen Gewichtungen von Fachnoten zeigen, daß neben den für das jeweilige Studienfach notwendigen Fachkenntnissen vor allem Wert auf Grundkenntnisse in den Kern- bzw. Hauptfächern gelegt wird.<sup>1470</sup> Orientieren sich die Studenten an diesen Anforderungen bei der Aus- und Abwahl ihrer Fächer, dann wird damit ganz im Gegensatz zu dem vorgebrachten Argument der Direktoren eben das, was die Gymnasien heute vielfach durch Zwang nicht durchsetzen, nämlich daß die Schüler die Haupt- bzw. Kern-

---

<sup>1468</sup> Vgl. Rinke (2002).

<sup>1469</sup> Loos (2003), S. 354.

<sup>1470</sup> Siehe dazu zustimmend Röbbke (2003).

fächer bis zum Ende der Oberstufe belegen, unterstützt. Deutlich wird an dieser Darstellung, daß eine Gefahr für die Allgemeinbildung an Gymnasien im Fall eines Selbstauswahlrechts der Hochschulen wohl vor allem deshalb von den Direktoren und Lehrern der Gymnasien behauptet wird, um über die Verhinderung des Selbstauswahlrechts und des ökonomischen Wettbewerbs ihre eigenen Standesinteressen zu verteidigen.

Innerhalb der Hochschulen sind zunächst die Hochschulmitarbeiter als eine Gruppe zu nennen, die ein Interesse am Status quo und an der Nicht-Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs haben. Mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs, geht notwendigerweise einher, daß die Hochschulen mit all ihren Mitarbeitern eigenständig Verträge abschließen und sich die internen Entscheidungs- und Organisationsstrukturen ändern. Es ist nicht wenig wahrscheinlich, daß das mit dieser Umstellung und den neuen Verhältnissen im ökonomischen Wettbewerb verbundene Ende der Sicherheit, die für die Mitarbeiter im bestehenden Beamten- oder Angestelltenverhältnis besteht, das Motiv für die strikte Ablehnung des ökonomischen Wettbewerbs in der Hochschulbildung von beträchtlichen Teilen des Hochschulpersonals abgibt. Und auch sie treten wie die Mitarbeiter in der Ministerial- und Behördenbürokratie und die Lehrer in den Gewerkschaften und Parteien für den Erhalt des Status quo ein.

Der Verlust der Sicherheit im Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs gilt insbesondere auch für die Professoren. Sie haben ein besonderes Interesse daran, die Initiierung des Wettbewerbs zu verhindern, denn hiermit geht gemäß der Politikfolgenabschätzung einher: 1. Die Zunahme befristeter Arbeitsverträge zwischen Professoren und Hochschulen. 2. Eine Veränderung der Entscheidungsstrukturen zugunsten hierarchischer Entscheidungsstrukturen und zu Lasten der Mitbestimmungsmöglichkeiten der einzelnen Professoren über die Selbstverwaltungsgremien. 3. Eine deutliche Differenzierung zwischen verschulter Ausbildung als Berufsvorbereitung und an der Forschung orientierter Qualifikation zur Wissenschaft. 4. Eine qualitative Differenzierung der Standorte. 5. Der Wegfall der staatlich festgelegten Trennung zwischen Fachhochschulen und Universitäten.

Für die Professoren bedeuten die veränderten Entscheidungsstrukturen eine deutliche Einschränkung ihrer Professorenautonomie. „Professoren müßten sich fortan aus Gründen der eigenen Ressourcensicherung dem Lehr- und Forschungsprofil ihres Instituts, ihrer Fakultät oder ihrer Hochschule fügen – oder sich eine Professur anderswo suchen, die ihren Neigungen und Fähigkeiten besser entspricht.“<sup>1471</sup> Hinzu kommt eine ständige und folgenreiche hochschulinterne Kontrolle des einzelnen Professors hinsichtlich der Fragen, ob er forscht, was er forscht und wie erfolgreich er dies tut? Des weiteren wird

unter den Bedingungen 1 bis 5 ein Teil der Professoren als Lehrprofessoren mit der Forschung nur selten in Kontakt kommen und ist für den einzelnen Professor keine Garantie mehr gegeben, daß er seine gesamte Karriere über Gelegenheit zur selbständigen Forschung hat.<sup>1472</sup> All das bedeutet für die Professoren eine Gefahr ihrer heutigen Privilegien und ihres Prestiges, die beide mit der Tätigkeit als Forscher verbunden sind. Angesichts dessen besteht vor allem für jene Professoren, die befürchten, daß sie als Verlierer aus dem Wettbewerb um Teilhabe an der Forschung auf Grund von Leistung, hervorgehen, ein massives Interesse daran, die Ökonomisierung des Wettbewerbs zu verhindern und möglichst für alle Professoren das Recht und die Möglichkeit auf Teilhabe an der Forschung und die Selbstbestimmung der Tätigkeit zu erhalten.<sup>1473</sup> Vor diesem Hintergrund erweist es sich für die Professoren als rationale Strategie zur Verteidigung ihrer Standesinteressen, erstens speziell die Universitäten als nicht zuständig für Ausbildungs- und Berufsvorbereitungsleistungen zu erklären und demzufolge die Differenzierung der Studienabschnitte abzulehnen, zweitens die verfassungsrechtlich verbürgte Wissenschaftsfreiheit unzulässig exzessiv zu interpretieren und ein Recht auf rein inneruniversitäre Selbstverwaltung gar Selbstbestimmung zu behaupten, und drittens Wettbewerb und Konkurrenz als generelle Gefahr für gute Forschung und Lehre zu erklären. Es soll ganz deutlich gemacht werden, daß die sich in der oben dargestellten Haltung des DHV manifestierende Ablehnung der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs durch einen Großteil der Professoren, in großem Maße eine Strategie zur Bewahrung von Partikularinteressen darstellt.<sup>1474</sup>

Schließlich haben auch die Studenten und die mit ihnen verbundene Elternschaft ein Interesse daran, den Status quo in zentralen Punkten zu erhalten und sich gegen die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu stellen. Denn zunächst ist mit dem ökonomischen Wettbewerb eine reale Beteiligung der Nutznießer verbunden. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß sie das, was oben als Defizit der bestehenden Verhältnisse identifiziert wurde, nämlich die Umverteilungswirkung des bestehenden Finanzierungsmodus nicht negativ trifft, stellt die Entscheidung eines beträchtlichen Teils der Studenten für den Status quo und gegen die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zumindest aus finanzieller Hinsicht eine rationale Wahl dar.<sup>1475</sup> Denn unabhängig davon, welchem sozialen Status sie entstammen und ob sie einen hohen oder gar keinen späteren persönli-

---

<sup>1471</sup> Schimank (2001), S. 240.

<sup>1472</sup> Vgl. Schimank/Winnes (2001), S. 302.

<sup>1473</sup> Vgl. Schimank/Winnes (2001), S. 320f.

<sup>1474</sup> Siehe dazu auch zustimmend Rosigkeit (1996), S. 261f.

<sup>1475</sup> Ähnlich Rosigkeit (1996), S. 261.

chen Nutzen aus der Hochschulbildung realisieren, sie sind, zumindest solange sie nicht selber bei geringem Verdienst durch Steuerzahlung für die Finanzierung der Hochschulausbildung ihnen gegenüber sozial besser gestellter Kinder aufkommen müssen, die Begünstigten der bestehenden Finanzierung und haben im Falle einer Ökonomisierung des Wettbewerbs mit privaten Mehrkosten zu rechnen.

Mit der Gruppe der Studenten ist in deren Schlepptau die Gruppe ihrer Eltern verbunden. Daß diese kein Interesse an der Eigenbeteiligung haben, wenn sie und ihre Kinder auf Grund des eigenen überdurchschnittlichen Einkommens zu den Nutznießern der bisherigen Verteilung zählen, dürfte klar sein. Doch auch die Eltern, zu deren Lasten die bisherige Verteilung wirkt, könnten in der von ihren Kindern zu leistenden Eigenbeteiligung, angesichts eines geringen Vertrauens in die Ausgestaltung sozial ausgewogener Finanzierungsmodelle, eine von ihnen als Eltern zu tragende Belastung zusätzlich zu der bestehenden Umverteilung erblicken und in der Folge für den Status quo eintreten.

Zudem dürfte auf Seiten der Studenten deshalb ein Interesse daran bestehen, den ökonomischen Wettbewerb zu verhindern, weil mit der Ökonomisierung des Wettbewerbs das Ende der Bequemlichkeit eintreten dürfte. Denn anders als derzeit, wo die eigene Studienfach- und Ortswahl in zulassungsfreien Fächern schon einmal überhaupt nicht unter dem Vorbehalt der Annahme steht, oder in ZVS- und örtlichen Vergabeverfahren die Vergabe der Plätze in aller Regel nach den normierten Kriterien Abiturnote und Wartezeit erfolgt, erwartet die Studenten im ökonomischen Wettbewerb ein breites Spektrum von ganz unterschiedlichen Profilen und Aufnahmeanforderungen, die jeweils mühevoll recherchiert werden wollen und im Falle einer Bewerbung einer jeweils speziellen und zeitintensiven Vorbereitung bedürfen. Es ist wohl nicht abwegig anzunehmen, daß dieser Aufwand nicht in jedem Falle den Interessen der Studenten entspricht.

Und auch im Studium ist für den Fall der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs, mit einem Ende der Bequemlichkeit zu rechnen. Denn wie gezeigt, ist dann mit einer konsequenten Differenzierung der Studienphasen und speziell im grundständigen Studium mit einem präzise formulierten Katalog von zu erbringenden Leistungen sowie einer permanenten und, wenn man so will, kompromißlosen Leistungskontrolle zu rechnen. Für all die Studenten, die die heute vielfach bestehende Lernfreiheit weniger dazu nutzen, sich abseits der in Prüfungsordnungen geforderten Leistungen die Grundkenntnisse und Methoden des studierten Faches anzueignen, sondern vielmehr die Freiheit für außerfachliche bzw. außeruniversitäre Aktivitäten nutzen, besteht durchaus ein Interesse daran, daß Ende der Bequemlichkeit, also den ökonomischen Wettbewerb, zu verhindern, weil ansonsten eben die heute geschätzte Freiheit wegfiel. Zu alledem drängt die Gebührenfreiheit zumindest abseits der Lebenshaltungskosten die Qual der Finanzierungsfragen

und der Fehlinvestition für Eltern und Kinder beiseite und dürfte deshalb ein weiteres Interesse am Status quo bestehen.

Angesichts der bis hierher ermittelten Differenzen zwischen den mit der Initiierung des Wettbewerbs eintretenden Veränderungen und den Interessen nicht aller, aber wenigstens eines Teils der Studentenschaft soll ähnlich, wie das schon für die Professoren geschehen ist, folgendes behauptet werden: Bei der mehrheitlichen Ablehnung des ökonomischen Wettbewerbs durch die Studenten handelt es sich nicht in erster Linie um eine Abwehr von auch oben identifizierten, tatsächlichen Risiken für die Hochschullehre, sondern in beträchtlichem Ausmaß um eine Strategie zur Verteidigung von finanziellen Privilegien und Interessen, die mit einer Sicherung oder Verbesserung der Hochschullehre nicht in Verbindung stehen. Teil dieser Strategie sind Argumente wie ‚Bildung ist keine Ware‘, ‚Studiengebühren führen zur sozialer Selektivität‘ und schließlich auch bei den Studenten die Behauptung eines ‚verfassungsrechtlich zugesicherten Rechts auf rein inneruniversitäre Selbstverwaltung‘, die alle eben nicht selten instrumentalisiert werden, um Kostenlosigkeit, Bequemlichkeit und Sicherheit zu erhalten.

Letztlich hat auch die Politik ein Interesse daran, die Hochschulen nicht der wettbewerblichen Selbststeuerung zu überlassen, sondern sie in der staatlichen Steuerung zu behalten. Verliert sie doch im Falle der Ökonomisierung des Wettbewerbs, im Zuge der Trennung zwischen Hochschule und Staat, massiv an Einfluß auf das, was in den Hochschulen geschieht. Nur schwer kann sie dann noch den Versuch unternehmen, die Hochschulen via Steuerung in den Dienst zu nehmen, um politische Ziele zu erreichen, die mit den Aufgaben der Hochschulen nur bedingt in Verbindung stehen (Angleichung von Einkommensunterschieden, Frauenförderung u.ä.). Und nur schwer kann sie unter den Bedingungen des Wettbewerbs die Hochschulpolitik dazu nutzen, Versprechen an ihre Wähler zu machen und/oder sich mit den Leistungen von Hochschulen ins rechte Licht zu rücken. Es liegt nahe, in diesen, den Interessen der Politik entgegenstehenden Entwicklungen, eine Ursache für die Ablehnung bzw. Skepsis der Parteien gegenüber der Initiierung des Wettbewerbs zu erblicken.<sup>1476</sup>

Zudem ist wohl unstrittig, daß die Parteien jeweils die Interessen und Präferenzen ihrer Anhänger im speziellen und der Wähler im allgemeinen beobachten und weil sie auf deren Wahlstimme aus sind, versuchen werden, diesen Interessen und Präferenzen mit ihrer Politik bzw. Forderungen mehr oder weniger gerecht zu werden, um möglichst viele der Stimmen für sich zu gewinnen. Im Falle der Hochschulpolitik kann dann davon ausgegangen werden, daß die Parteien, um möglichst viele Stimmen zu gewinnen, über die ablehnende Haltung gegenüber dem ökonomischen Wettbewerb insgesamt oder

gegenüber bestimmten notwendigen Voraussetzungen zur Initiierung des Wettbewerbs, den Interessen derjenigen versuchen zu entsprechen, die angesichts ihrer persönlichen Eigeninteressen oder anderer Faktoren, wie den im folgenden zu thematisierenden Glaubensgrundsätzen, die Ökonomisierung des Wettbewerbs ablehnen.<sup>1477</sup> Angesichts von 1,8 Millionen Studenten und den mit ihnen verbundenen Eltern, zuzüglich der potentiellen Stimmen der anderen Gruppen, für die ein Interesse am Status quo ermittelt werden konnte, also insgesamt einem beträchtlichen Stimmenpotential, kann diesem Erklärungsfaktor eine entscheidende Bedeutung beigemessen werden.<sup>1478</sup>

Mit der Identifizierung der Interessen der Politik bzw. der den ökonomischen Wettbewerb ablehnenden Parteien am Status quo ist die Untersuchung der Frage, welche Akteure bzw. Gruppen deshalb ein Interesse daran haben, die Initiierung des Wettbewerbs abzulehnen und den Status quo zu erhalten, weil die mit der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs verbundenen bzw. einhergehenden Veränderungen und Entwicklungen ihren Interessen entgegenstehen, abgeschlossen. Ein solches Interesse konnte für die Gruppe derer, die in den Ministerien und Behörden für die Ausführung der Steuerung der Hochschulen zuständig sind, für die Gymnasiallehrer und Direktoren, für die Professoren, für die Studenten und Eltern und auch für die Politik ausgemacht werden. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit diese Erkenntnisse weiterhelfen, die Fragestellung dieses Abschnitts zu beantworten. Geht es doch darum herauszufinden, warum sich angesichts des festgestellten Übergewichts der Chancen des Wettbewerbs überhaupt eine derartig breite Koalition gegen den Wettbewerb ausspricht oder zumindest de facto seine Initiierung verhindert und warum gerade die Kräfte, die sich als Anwalt der Interessen der durch das bestehende System benachteiligten Schichten verstehen, also die SPD, die Grünen und die Gewerkschaften, einen großen Teil dieser Koalition stellen.

Das Motiv für die ablehnende Haltung der Professoren bzw. des DHV konnte eindeutig in den von den Professoren verfolgten Standesinteressen ausgemacht werden. Ebenso läßt sich über den Interessenansatz auch die Ablehnung des Wettbewerbs durch die GEW, in der sich die Gruppen der Hochschulmitarbeiter, der Gymnasiallehrer und auch Teile der Mitarbeiter der Ministerial- und Behördenbürokratie zusammenfinden und ihre Interessen am Status quo bündeln, erklären.

Über die Interessen läßt sich auch eine zumindest nicht unplausible Erklärung für die Position der FDP finden. Es hat sich gezeigt, daß die Liberalen letztlich alle notwendigen Veränderungen zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs unterstützen, nur den

---

<sup>1476</sup> Vgl. Rinke (2002).

<sup>1477</sup> Vgl. Rosigkeit (1996), S. 262.

<sup>1478</sup> Zustimmung Rosigkeit (1996), S. 259.

Hochschulen nicht zubilligen mögen, selbst darüber zu entscheiden, ob und in welcher Höhe sie Gebühren erheben. Dies mit der Begründung, die bestehende Situation an den Hochschulen rechtfertige keine Nutzerbeteiligung. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß die Klientel der Liberalen vor allem in den oberen Schichten zu finden ist, sich diese Schichten durch eine weit überdurchschnittliche Studienquote auszeichnen, bildet ihre potentielle Wählerschaft gleichzeitig die Gruppe derer, die von dem bestehenden Finanzierungssystem und dessen distributiven Wirkungen am meisten profitieren. Die überproportional häufig studierenden Kinder ihrer heutigen Klientel, die angesichts der gültigen Korrelation zwischen Bildung und Einkommen auch ihre zukünftige Klientel darstellen dürfte, bekommen ihre Hochschulausbildung zu einem beträchtlichen Teil von Mitgliedern aus Schichten unterhalb ihrer Herkunftsschicht bezahlt. Angesichts dessen darf zumindest bezweifelt werden, daß der Grund für die ausgerechnet bei den Studiengebühren erfolgende Abweichung von der sonst wettbewerbsfreundlichen Haltung der FDP, einzig in der von der FDP vorgebrachten Begründung zu finden ist, diese seien angesichts der Situation an den Hochschulen nicht zu rechtfertigen. Vielmehr kann darin abseits anderer Motive wohl auch eine geschickte Strategie gesehen werden, im Sinne der Stimmenmaximierung den Interessen der eigenen Wählerschaft zu entsprechen, indem versucht wird, ihre Privilegien zu erhalten.<sup>1479</sup>

Schließlich kann über den Interessenansatz auch der Versuch unternommen werden, eine Erklärung dafür zu finden, warum die Position der Union zwar grundsätzlich in Richtung Wettbewerb weist, aber in letzter Konsequenz nicht klar bestimmbar ist. Die für die Politik identifizierten Interessen am Status quo, nämlich das unterschiedlich begründete Interesse an politischer Steuerung des Hochschulsystems und das Interesse der Parteien an der Stimmenmaximierung durch Ausrichtung bzw. Berücksichtigung des Anhänger- bzw. Wählerwillens dürften wohl auch für die Union gelten. Insbesondere letzterer Aspekt dürfte ein Grund dafür sein, warum die Union zwar eine Stärkung des Selbstauswahlrechts fordert, die Auflösung der Koppelung von Abitur und Hochschulzugang jedoch weitestgehend unerwähnt läßt. Selbiges trifft auf die letztlich zaghafte Position hinsichtlich Studiengebühren zu, nach der vor allem betont wird, daß eine Nutzerbeteiligung zu prüfen sei, aber eben kein klares Bekenntnis zugunsten von Studiengebühren, die die Hochschulen selbst festlegen, abgegeben wird. Es soll behauptet werden, daß der Blick auf das nicht gerade geringe Wählerpotential der Studenten, zukünftigen Studenten und Eltern die Union davon Abstand nehmen läßt, solch radikale Forderungen zu formulieren. Abseits dieser beiden Interessenaspekte dürften auch die in der Union engagierten Bürokraten, Gymnasiallehrer, Hochschulmitarbeiter und Professoren bzw. ihre Vereini-

---

<sup>1479</sup> Vgl. dazu auch Ehmann (2003), S. 9.

gungen, im innerparteilichen Meinungsstreit daraufhin wirken, daß wenn die Union schon eine Position zugunsten des Wettbewerbs einnimmt, diese wenigstens gemäß ihrer Interessen abgeschwächt ausfällt.<sup>1480</sup>

Bleibt noch zu klären, warum SPD, Grüne und die Gewerkschaften (abseits der GEW) eine Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs konsequent ablehnen bzw. aktiv verhindern und damit am Status quo festhalten, wo sie sich doch insbesondere als Interessenvertreter der unteren sozialen Schichten verstehen, die durch die bestehenden Verhältnisse in mehrfacher Hinsicht benachteiligt werden.

Zunächst gilt auch für SPD und Grüne, wie mehr oder weniger für die anderen Parteien, daß ein Interesse an der politischen bzw. staatlichen Steuerung besteht, um die Möglichkeit zu behalten, durch den Einfluß auf die in den Hochschulen ablaufenden Prozesse bestimmte politische Ziele zu erreichen, die nicht immer direkt mit den Aufgaben der Hochschule in Verbindung stehen. Darin ist ein erster Erklärungsansatz für die ablehnende Haltung von SPD und Grünen gegenüber der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs zu sehen.

Ein weiter Ansatz kann, wiederum in Übereinstimmung mit dem, was für die FDP und die CDU festgehalten wurde, in dem Interesse von SPD und Grünen an der Stimmenmaximierung gesehen werden. Ganz unbestreitbar dürfte die Ankündigung und Durchsetzung des Studiengebührenverbots diesen beiden Parteien einiges an Sympathie bei Studenten und Eltern eingebracht haben.<sup>1481</sup> Doch genau an diesem Punkt wird das, was oben als Paradoxie bezeichnet wurde, exemplarisch deutlich: Ein Interesse an den 1,8 Millionen Wählerstimmen der Studenten zuzüglich denen der Eltern darf allen Parteien getrost unterstellt werden. Warum aber ausgerechnet die Parteien ein Verbot von Studiengebühren aussprechen und eine Ökonomisierung des Wettbewerbs verhindern, deren Klientel aus dem bestehenden System die größte Nachteile zieht, kann ganz offensichtlich zumindest dann nicht mit dem Interesse von SPD und Grünen an den Wählerstimmen der Studenten und deren Eltern erläutert werden, wenn man annimmt, daß die Anhänger um die Benachteiligung wissen. Es bleibt also die Frage, warum sprechen sich ausgerechnet SPD, Grüne und die Gewerkschaften gegen den ökonomischen Wettbewerb aus?

Es wurde oben gezeigt, daß die Mitarbeiter der Ministerialbürokratie, die Gymnasiallehrer und Hochschulmitarbeiter ein Interesse am Erhalt des Status quo haben und dieses Interesse auch über Gewerkschaften und Parteien durchzusetzen versuchen. Schon für die

---

<sup>1480</sup> Den nicht unerheblichen Einfluß der Lehrerverbände auf die Hochschulpolitik der CSU in Bayern skizziert Burtscheidt (2002).

<sup>1481</sup> Zustimmend Rinke (2002).

Union wurde angenommen, daß deren teilweise zaghafte und unbestimmte Haltung gegenüber bestimmten zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs nötigen Veränderungen auch deshalb zustande kommt, weil die soeben genannten Gruppen in die innerparteiliche Meinungsbildung ihre Interessen einbringen und auf eine, diesen Interessen entsprechende Position der Union hinwirken. Nun ist aber festzuhalten, daß ein Großteil der Angehörigen dieser Gruppen ihre politische Heimat in der SPD und bei den Grünen findet und folglich eben dort als relativ einflußreiche Fraktion die Bildungs- und Hochschulpolitik dieser Parteien nicht unwesentlich beeinflussen. Und da diese parteiinterne Fraktion ein erhebliches Interesse daran hat, den ökonomischen Wettbewerb zu verhindern, um dadurch ihre Standes- bzw. Partialinteressen zu sichern, kann in deren beträchtlichen Einfluß auf die Bildungs- und Hochschulpolitik der SPD und der Grünen, eine erste Erklärung dafür gesehen werden, daß ausgerechnet diese Parteien eine Hochschulpolitik betreiben, die klar auf die Verhinderung des ökonomischen Wettbewerbs ausgerichtet ist und damit paradoxerweise einem Großteil der Klientel dieser Parteien schadet. Der Ansatz, über den Einfluß der Gruppen, die ein Interesse daran haben, den ökonomischen Wettbewerb zu verhindern, zumindest eine Teilerklärung für die (paradoxe) Position der Parteien zu liefern, trägt bei der Erklärung der Position der Gewerkschaften nur sehr eingeschränkt. Es wurde zwar bereits erwähnt, daß sich über den Interessenansatz die Gegnerschaft der GEW gegenüber dem ökonomischen Wettbewerb erklären läßt. Nicht plausibel scheint es aber, daß die GEW die Position der ver.di, der ÖTV, der IG-Metall und des DGB derart beeinflußt, daß sich diese gegen die Interessen ihrer Mitglieder für eine Ablehnung des ökonomischen Wettbewerbs aussprechen. Dann aber formulieren der DGB und ver.di weitgehend eigenständig eine Hochschulpolitik, die den Interessen ihrer Mitglieder de facto entgegenläuft, weil sie an einem Hochschulsystem und Finanzierungssystem der Hochschulen festhält, welches den Studenten aus unteren Schichten angesichts der unzureichenden Positionszuweisung der Hochschulen Nachteile beschert und für die Mitglieder der unteren Schichten im allgemeinen nachteilige Wirkungen in Form einer ungerechten distributiven Wirkung der bestehenden Hochschulfinanzierung hat.

Über den Interessenansatz und insbesondere über den innerparteilichen- bzw. innergewerkschaftlichen Einfluß der Gruppen, die ein Interesse daran haben, den ökonomischen Wettbewerb zu verhindern, läßt sich demnach die Position der Gewerkschaften (außer der GEW) kaum erklären. Für die Position der SPD und der Grünen liefert dieser Ansatz immerhin eine Teilerklärung.

### **Glaubensgrundsätze als Ansatz zur Erklärung der Ablehnung des Wettbewerbs**

Mit dem bisher verfolgten Ansatz ist nicht zu klären, warum sich Sozialdemokratie, Grüne, und Gewerkschaften für die Erhaltung des Status quo stark machen und darin nicht nur von den Gruppen unterstützt werden, für deren ablehnende Haltung gegenüber dem Wettbewerb, ausgehend von deren Interessen, eine einleuchtende Rationalität ausgemacht werden konnte, sondern sich eben auch in dem überwiegenden Teil ihrer Anhängerschaft, die in beträchtlichem Maße als Benachteiligte des bestehenden Hochschulsystems einzustufen sind, kein Widerstand gegen diese Politik regt. Offensichtlich ist dieses Paradox nur zu klären, wenn man die Annahmen aufgibt, daß erstens die Studenten im speziellen und die Anhänger aus unteren Schichten im allgemeinen wüßten, daß eine unzureichende selektive Differenzierung nach Leistung gerade für sie tendenziell Nachteile bei der Positionszuweisung bedeuten und zweitens den Mitgliedern unterer sozialer Schichten und Anhängern der o. g. Akteure, die für sie negative Umverteilungswirkung des bestehenden Finanzierungssystems der Hochschulen tatsächlich klar ist.

Diese Logik ist schon mindestens deshalb zwingend, weil andernfalls, vor dem Hintergrund der Tatsache, daß die o. g. Berechnungen reale Ungerechtigkeiten denen gegenüber beschreiben, die sich durch die obige Koalition der Status quo-Anhänger vertreten sehen, dieser Personenkreis der Benachteiligten, auch und vor allem seinen Repräsentanten gegenüber die kritische Frage aufwerfen dürfte, warum diese Ungerechtigkeiten hinzunehmen seien, ihnen bei fehlender Antwort die Gefolgschaft versagen dürfte und es damit zu der beschriebenen Paradoxie nicht kommen würde.

Es soll im folgenden gezeigt werden, daß zwei gesellschaftlich vorherrschende und insbesondere unter den Anhängern der Wettbewerbsgegner verbreitete Glaubensgrundsätze bewirken, daß einerseits die skizzierten nachteiligen Wirkungen den Betroffenen nicht klar sind und nicht deutlich gemacht werden (sollen) und andererseits die Chancen des Wettbewerbs nicht wahrgenommen werden und somit eine Erklärung für die o. g. Paradoxie liefern. Dazu kann auch auf den Advocacy-Koalitionsansatz von Sabatier verwiesen werden.<sup>1482</sup> In diesem Ansatz zur Erklärung von Koalitionen, deren Zusammenhalt und Wandel, und zur Erklärung von Policy-Lernen, bezeichnet Sabatier das, was hier als Glaubensgrundsätze bezeichnet werden soll, als ‚Kernüberzeugungen‘ oder ‚core-believes‘. Sabatier führt dazu aus: „Wenn eine Position als Kernüberzeugung einmal angenommen worden ist, schaffen [...] mächtige Tendenzen der Selbstverteidigung und organisatorische Kräfte einen beträchtlichen Widerstand gegenüber einem Wandel, auch wenn widersprechende empirische Daten oder interne Inkonsistenzen auftauchen.“<sup>1483</sup>

---

<sup>1482</sup> Siehe dazu Sabatier (1993); vgl. dazu auch: Sabatier/Jenkins-Smith (1999).

<sup>1483</sup> Sabatier (1993), S. 135.

Die folgenden Ausführungen werden zeigen, daß die Hochschulpolitik eine eindeutige Bestätigung dieser Ausführungen liefert.

Zunächst steht der in der Gesellschaft weit verbreitete und insbesondere in unteren sozialen Schichten zu beobachtende Glaube an den Grundsatz der ‚Sozialfreundlichkeit der staatlichen Finanzierung von Angeboten‘ im Vordergrund. Schon weiter oben wurde darauf hingewiesen, daß die Feststellung, daß gerade der gebührenfreie und steuerfinanzierte Hochschulbesuch eine beträchtliche Finanzumverteilung zu Lasten unterer Einkommensklassen bewirkt, nicht unmittelbar einsichtig ist.<sup>1484</sup> Dies wohl schon deshalb nicht, weil sich als allgemeiner Grundsatz in Teilen der Öffentlichkeit durchgesetzt zu haben scheint, daß dort wo der Staat bezahlt, Kostenlosigkeit herrscht und die Einkommensschwachen einen Vorteil haben.<sup>1485</sup> Daß dieser Grundsatz schon grundsätzlich nicht gilt, weil es sich bei der vermuteten Kostenlosigkeit bloß um eine vordergründige! Kostenlosigkeit<sup>1486</sup> handelt, die nämlich nicht von einem noblen, anonymen Staat gewährt wird, sondern von den Gliedern dieser Gesellschaft teuer bezahlt werden will, ist nur ein erster Hinweis. Erst eine nüchterne finanzwissenschaftliche Analyse ergibt dann eine weitere Erkenntnis, nämlich daß aus dem Zusammenwirken von Studentenherkunftsstruktur und Steuerstruktur der eben genannte Grundsatz umgekehrt wird und die staatlich finanzierte Gebührenfreiheit den Studenten und Bessergestellten einen Vorteil verschafft und die Einkommensschwachen teuer zu stehen kommt.

Dem in beträchtlichen Teilen der Gesellschaft fest verankerten Glaubensgrundsatz von der sozialfreundlichen Wirkung der staatlich finanzierten Gebührenfreiheit ist wohl auch die Hartnäckigkeit zu verdanken, mit der sich das (Vor)Urteil hält, die bestehende Finanzierung sei, wenn schon nicht optimal, dann aber doch weitaus sozialer als die Eigenbeteiligung der Nutznießer.<sup>1487</sup>

---

<sup>1484</sup> Insbesondere Rosigkeit weist auf die Schwierigkeit der Vermittlung komplizierter und nicht unmittelbar einsichtiger, wissenschaftlicher Argumente an die Wähler hin (vgl. Rosigkeit (1996), S. 262).

<sup>1485</sup> Zustimmung von Trotha in Melzer/Casper (2001), S. 175, aber auch Oppermann in Melzer/Casper (2001), S. 176.

<sup>1486</sup> Die Kostenlosigkeit bezieht sich hier immer nur auf die direkten Produktionskosten der Lehre in den Hochschulen, bezeichnet also das Fehlen von Gebühren. Daß abseits dieser Gebührenfreiheit für alle Studenten gleich welcher Herkunft ganz und gar keine Kostenlosigkeit herrscht, wurde weiter oben gezeigt.

<sup>1487</sup> Selbst in Unternehmerkreisen wehrt man sich gegen die Behauptung, Studiengebühren seien sozial gerechter als das bestehende Finanzierungssystem. So z. B. Utz-Hellmuth Flecht, Vorsitzender des Vorstandes der Degussa AG: „Es kann nicht sein, daß man Studiengebühren wieder einführt, weil es sozial gerechter sein könnte“ (Flecht in Melzer/Casper (2001), S. 176).

Nun sind daraus für die Erklärung des identifizierten Paradoxons folgende Schlüsse zu ziehen: Entweder hat sich selbst in den Eliten von Sozialdemokratie und Gewerkschaften dieser o. g. Grundsatz derart durchgesetzt, daß finanzwissenschaftliche Analysen, die eben das Gegenteil dieses Grundsatzes in der Hochschulfinanzierung attestieren, tatsächlich kein Gehör finden und damit keine Verbreitung unter den ebenso denkenden und handelnden Mitgliedern und Anhängern erfahren. Oder aber es haben wenigstens die Eliten als Sachverwalter der Interessen des kleinen Mannes tatsächlich von dieser Umverteilungswirkung Notiz genommen, schrecken aber vor ihrer öffentlichen Verkündung wie auch vor der Schlußfolgerungen im Sinne der Forderung nach Eigenbeteiligung zurück. Dies wohl deshalb, weil die Gefahr, von denen die dem widerlegten Grundsatz der Sozialfreundlichkeit der Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums nach wie vor anhängen, als sozialfeindlich verurteilt zu werden, in der bundesrepublikanischen Politik im allgemeinen und der sozialdemokratischen im speziellen nach wie vor lähmend wirkt. Mit der thematisierten Rationalität des politischen Prozesses läßt sich auch die Frage beantworten, warum etwa für den Fall, daß die Berechnungen zur Umverteilungswirkung zwar allen bekannt sind, aber für falsch gehalten werden, von den Interessenverwaltern des kleinen Mannes keine Finanzierungsbeteiligung der Nutznießer unter Bezug auf die Feststellung nur sehr geringer externer Effekte und hoher persönlicher Nutzenpotentiale gefordert wird, um damit die eigene Klientel zu entlasten. Auch in diesem Falle dürfte der oben aufgestellte Grundsatz, der pauschalen Annahme der Sozialfreundlichkeit der Kostenlosigkeit in der entsprechenden Klientel derart fest verankert sein, daß aus Angst einer Verurteilung auch eine Lähmungswirkung eintreten dürfte. Diese reichen im Falle der Hochschulfinanzierung soweit, daß von den Eliten o. g. Organisationen ein System verteidigt wird, daß der eigenen Klientel in finanzieller Hinsicht mehrheitlich schadet. Im Zuge dieses Rekurses auf die externen Effekte und deren schon thematisiertes, mangelndes Legitimationspotential für die staatliche Vollfinanzierung bzw. Mehrheitsfinanzierung, sei daraufhin gewiesen, daß sich die identifizierte Paradoxie, die in der Personalunion von Geschädigten und Verteidigern der bestehenden Finanzierung ausgemacht werden kann, in gleicher Weise selbst dann auftut, wenn man jene Berechnung, die eine Umverteilung zu Lasten unterer Einkommen konstatiert für falsch hält. Denn schon die Tatsache nur minimal festzustellender externer Effekte der Hochschulbildung dürfte in einem rationalen Prozeß schon als Erkenntnis ausreichen, damit untere Einkommenschichten die Eigenbeteiligung der Nutznießer fordern. Daß dies so nicht geschieht ist auf die feste Verankerung und den Glauben an den Grundsatz von der Sozialfreundlichkeit der staatlichen Finanzierung zurückzuführen.

Abseits dieser finanziellen Dimension ist ein weiterer Glaubensgrundsatz zu beobachten, der zur Beantwortung der Frage beitragen kann, warum sich SPD, Grüne und Gewerkschaften gegen den ökonomischen Wettbewerb und insbesondere gegen die mit ihm verbundene Differenzierung und Selektion stellen und darin auch und gerade von denen unterstützt werden, die als Verlierer dieser Verhinderung anzusehen sind. Die insbesondere in unteren Schichten zu beobachtende Präferenz zugunsten staatlich verbürgter Rechte und formaler staatlicher Zertifikate und zu Lasten realer, individuell zu realisierender Chancen im Wettbewerb, soll als ein weiterer Grundsatz thematisiert werden.

Zunächst kann für die Gruppe der Studenten in der psychologischen Annahme, nach der konsequenzenreiche Nachrichten die Grenzen aufzeigen, Hoffnungen vernichten und persönliche Niederlagen darstellen, zumindest mehrheitlich solange umgangen werden, bis ihre Offenbarung nicht mehr zu verhindern ist, als Erklärung für deren ablehnende Haltung gegenüber dem Wettbewerb, welche die heute bestehenden Nachteile ebenso übersieht wie die Chancen des Wettbewerbs, gesehen werden. Eben genau das geschieht mit der Verschiebung von Selektionsentscheidungen aus der Hochschule in Richtung auf den Arbeitsmarkt und das Berufsleben. Dadurch wird in nicht wenigen Fällen krampfhaft der Schein bestehender Möglichkeiten aufrechterhalten, die in der Realität schon längst nicht mehr bestehen und/oder niemals derart bestanden haben. Daß der Preis für diesen Aufschub, der darin zu erblicken ist, daß die über den Arbeitsmarkt, die plötzliche Leistungskonkurrenz und Fremdbeurteilung vermittelte, unausweichliche und nicht selten schockierende Nachricht über die eigenen Möglichkeiten, dann unvorbereitet und ohne auf schon durchdachte Alternativen zurückgreifen zu können, hingenommen werden muß, sehr hoch sein kann, wird von nur scheinbar bestehenden, rosigen Aussichten oftmals verdrängt. Dieser psychologische Mechanismus ist als ein Grund zu sehen, warum auch solche Studenten am Status quo festhalten, die damit kein Kosteninteresse und nicht die Konservierung der Bequemlichkeit verfolgen und daher am Status quo letztlich kein Interesse haben dürften, weil nämlich eben mit der Verschiebung der Selektion grundsätzlich langfristig Nach- und nicht Vorteile für die Studenten verbunden sind.

Abseits des Kosten- und des Bequemlichkeitsaspektes können allenfalls jene Studenten ein begründbares und rationales Interesse am Status quo haben, die unter den bestehenden Bedingungen durch die Nutzung des ihnen zugänglichen sozialen Kapitals gute Chancen sehen, eine angemessene Position zu finden. Denn warum sollten sie sich angesichts dieser sicheren Perspektiven in einen unsicheren Leistungswettbewerb begeben, in dem die angesprochenen Positionen zunehmend nach erbrachter Leistung vergeben werden, es also auf ihre Leistung und nicht das familien- und freundeskreisvermittelte soziale Kapital ankommt?

Das Festhalten der o. g. Akteure am Status quo wird aber nur verständlich, wenn erklärt werden kann, warum auch abseits der teils psychologisch irrational begründeten und teils interessengeleiteten, rational motivierten Ablehnung (Bequemlichkeit) des ökonomischen Wettbewerbs durch die Studenten, die anderen Kräfte innerhalb der SPD, der Grünen und der Gewerkschaften diesen ablehnenden Kurs unterstützen oder wenigstens tolerieren. Ein entscheidender Aspekt ist die zu beobachtende Tendenz, insbesondere in unteren Schichten, zugunsten staatlich verbürgter Rechte und formaler Zertifikate und zu Lasten unsicherer flexibler Chancennutzung gemäß Leistung im ökonomischen Wettbewerb.

Dies ist folgendermaßen zu erläutern: Nicht nur hinsichtlich der Hochschullehre ist in unteren sozialen Schichten zu beobachten, daß ihre Mitglieder verstärkt auf Teilhabe-, Empfangs- und Schutzrechte pochen sowie auf den Wert und die reale Einlösbarkeit staatlich einheitlicher Zertifikate setzen, und andererseits nur ein geringeres Vertrauen darin haben, daß über Markt und Wettbewerbsmechanismen eine gerechte Befriedigung ihrer Bedürfnisse und Belohnung ihrer Leistung erfolgt. Insgesamt also eine reservierte Haltung gegenüber dem Wettbewerb.

Für den Hochschulsektor kann dies explizit erläutert werden: Wohl nicht zuletzt aus Skepsis gegenüber Markt und Wettbewerb und in dem Bewußtsein eigener beschränkter finanzieller Möglichkeiten und Mittel setzen insbesondere Mitglieder unterer Schichten und ihre Vertreter in Form der o. g. Akteure auf ein staatlich verbürgtes Recht auf Hochschulzugang. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich der Abschlußzertifikate. Die Skepsis, daß der Wettbewerb nicht nur den besten die besten Angebote macht, sondern eben alle eine reale Chance haben, zu diesem Personenkreis zu gehören, bewirkt eine Tendenz zugunsten staatlich ausgestellter, (vermeintlich) einheitlicher Zertifikate, von denen angenommen wird, daß diese allen die gleiche Zukunftschance eröffnen. Den Ursprung finden diese Präferenzen wohl nicht zuletzt auch in der (finanziellen) Schwäche der individuellen familiären Position, wie sie bei Mitgliedern unterer sozialer Schichten mehrheitlich vorliegen dürfte.

Mit diesen Präferenzen korrespondiert der, insbesondere die Hochschulpolitik der genannten Akteure prägende Glaube, durch formal gleiche Zertifikate auch eine Angleichung der Einkommensdifferenzen erreichen zu können, und/oder dadurch, daß möglichst viele mit hohen Bildungsabschlüssen ausgestattet werden, auch möglichst viele in den Genuß höherer Positionen und Gehälter gebracht werden können. Auch an dieser Stelle ist die Präferenz zugunsten formaler Größen und zu Lasten realer Potentiale zu beobachten. Diese Präferenzen liefern eine weitere Teilerklärung für die ablehnende Haltung der genannten Akteure und ihrer Anhänger gegenüber dem ökonomischen Wettbewerb und insbesondere gegenüber einer selektiven Differenzierung.

Zudem hat die konkrete Umsetzung dieser Präferenzen in der Vergangenheit einen weiteren Beitrag dazu geleistet, daß heute die Bereitschaft zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs derart gering ist. So hat insbesondere die Bildungs- und Hochschulpolitik der Gewerkschaften und Sozialdemokraten, aber auch die anderer Parteien, durch eine sonderbare Schlußfolgerung und deren Umsetzung zu einer nachlassenden selektiven Differenzierung und damit, über den daraus folgenden Ansehensverlust der Hochschulen, zu einer verstärkten gesellschaftlichen Ablehnung einer konsequenten Fremdbeurteilung im Hochschulsystem beigetragen. Die durchaus richtig erkannte Notwendigkeit, die herkunftsbedingten Unterschiede in der individuellen Fähigkeit, Leistung zu erbringen, deshalb auszugleichen, damit im Prozeß der Leistungsbewertung tatsächliche Fähigkeits- und Fleißunterschiede festgestellt und belohnt werden und nicht die soziale Herkunft, hat vor dem Hintergrund der dargestellten Annahme, über formale Zertifikate reale Chancen und Effekte erzielen zu können, zu dem Schluß geführt, eben nicht nur die Herkunftsunterschiede auszugleichen, sondern vor allem die Leistungsselektion zurückzufahren.<sup>1488</sup> Und genau letzteres bewirkt, daß heute bei der Positionszuweisung verstärkt wieder soziale Herkunft zählt, deren Einfluß eigentlich zurückgedrängt werden sollte. Inzwischen aber hat sich die anti-selektive Haltung in Gesellschaft, Gewerkschaften und Parteien derart durchgesetzt, daß diese Wirkungen gar nicht wahrgenommen werden oder wahrgenommen werden, aber von den Akteuren aus Angst vor dem Aufschrei der in Antiselektion festgefahrenen Anhängerschaft nicht kundgetan werden.

Auch dies ist näher zu erläutern. Es kann beobachtet werden, daß ein großer Teil der öffentlichen Meinung, trotz allen Geredes von der Leistungsgesellschaft, Positionsunterschiede oftmals nicht auf individuelle Leistung und deren Qualität zurückführt, anerkennt und fördert, sondern vielmehr die Annahme besteht, daß dort, wo diese Positionsunterschiede entstehen, der Staat als regelnder Überbau versagt hat und gegen die Maßstäbe der Gerechtigkeit und Sozialität verstoßen wird, es also ‚nicht mit rechten Dingen zugegangen ist‘. Ein Grund für diese gesellschaftliche Nichtanerkennung von individueller Leistung ist in einer zweiten zu beobachtenden öffentlichen Skepsis, nämlich der gegen-

---

<sup>1488</sup> Die Anti-Selektions-, Wettbewerbs- und Leistungshaltung stützt sich damals wie auch heute auf Erkenntnisse der Reproduktions- und Konfliktforschung. Ihre Anhänger stehen einer konsequenten Leistungsselektion aus vier Gründen ablehnend gegenüber: a. Wegen der mit ungleichen Herkunftsbedingungen verbundenen ungleichen Ausgangsbedingungen; b. weil der geförderte Habitus vorgegeben und dem der oberen Klassen entspreche; c. weil der Leistungswettbewerb und ständige Prüfungen grundsätzlich unmenschlich seien und die wirklichen Potentiale nicht ermitteln können; d. weil die bei einem solchen Leistungswettbewerb geförderten Talente ohnehin nur den kapitalistischen Verwertungsinteressen förderlich seien. Beispielhaft dafür Steinkamp (1974), S. 186.

über den Kriterien der Leistung und Qualität (hier nicht spezifiziert auf wissenschaftliche Leistung und Qualität) und ihren Maßstäben und Bestimmungsgründen an sich zu erblicken. So scheint es mit dem in weiten Teilen der Gesellschaft vorherrschenden Verständnis von individueller Freiheit, Demokratie und Sozialität inkompatibel, daß einerseits überhaupt eine „konsequenzenreiche Fremdbeurteilung“<sup>1489</sup> stattfindet und daß es bei dieser Fremdbeurteilung der persönlichen Leistung Kriterien gibt, die weder diskutabel noch demokratisch abstimmbare sind und die dann auch noch mit einer sachlichen Rücksichtslosigkeit Anwendung finden, die von persönlicher Mitbestimmung wie auch von Sozialität nichts hören will. Konkret zu beobachten ist sie vor allem, wenn es um die Selektion und Förderung von Leistungseliten jeglicher Art geht. Im Vergleich zu den Vereinigten Staaten, Frankreich oder Großbritannien steht die öffentliche Meinung in Deutschland einer solchen Eliten-Selektion und Förderung skeptischer gegenüber. „Wir leben [...] in einer Gesellschaft, in der sozial denkende Mütter beim Kindergeburtstag das Spiel „Reise nach Jerusalem“ mit so vielen Stühlen wie Kindern spielen lassen. Die Kinder merken das nach der ersten Runde und finden das Spiel dann langweilig.“<sup>1490</sup>

Allerdings ist auch hierzulande in einigen Bereichen die öffentliche Meinung bereit, Fremdbeurteilung, Leistungsselektion und feststehende Leistungs-Qualitätskriterien zu akzeptieren, Leistung anzuerkennen und sich für ihre Förderung einzusetzen. So wird etwa im Sport ganz selbstverständlich etwa mittels Geschwindigkeits-, Treffer- und Weitemessung der Sieger ermittelt, seine Leistung gefeiert, von den Verlierern, die ihrerseits von der Öffentlichkeit ignoriert werden, zumeist akzeptiert, und die Förderung und Auswahl des Nachwuchses an eben diesen Leistungsmaßstäben ausgerichtet. Für die Wissenschaft aber wird ein solcher Mechanismus abgelehnt. Ausgehend von einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber individueller Leistung und Qualität, deren Fremdbeurteilung sowie der Akzeptanz der aus ihnen resultierenden Positionsunterschieden, ist diese Skepsis also offensichtlich in den Teilbereichen der Gesellschaft unterschiedlich stark ausgeprägt.

Daß sie in der Wissenschaft besonders vorhanden ist, ist gemäß der obigen Darstellung zum Ansehensverlust (I.2.4.2.) nicht zuletzt das Resultat der Bildungs- und Hochschulpolitik und der realen Verhältnisse an den Hochschulen in den vergangenen 40 Jahren. Daß heute das in der Wissenschaft zur Beurteilung von Leistung und Qualität eigentlich gültige Leitkriterium der Wahrheit und Leistung weniger denn je von der öffentlichen Meinung akzeptiert wird, sondern in Fragen der Hochschullehre und der gesamten (Aus-)Bildung, mehr denn je von einer, von jedermann legitim vorzunehmenden Interpretation

---

<sup>1489</sup> Greven (2000), S. 307.

<sup>1490</sup> Joffe in Melzer/Casper (2001), S. 170.

von Leistung und Qualität ausgegangen wird, dürfte wohl nicht zuletzt daran liegen, daß eine tatsächlich selektive Leistungsbewertung in nicht wenigen Fachbereichen und Instituten in der vergangenen Jahren kaum noch stattgefunden hat. Damit hat die Hochschule und mit ihr das Leitkriterium der Qualität und Leistung zweifelsohne an Ansehen und Respekt in der Gesellschaft verloren. Anders als für den Sport dargestellt, ist damit die Bereitschaft in der Gesellschaft, den Hochschulen die Beurteilung der individuellen akademischen Leistung und Qualifikation mit dem Ziel zu übertragen, die Besten zu ermitteln und eine Förderung nach Leistungsgesichtspunkten zu installieren, zusätzlich zur grundsätzlichen gesellschaftlichen Skepsis gegenüber individueller Leistung und Qualifikation, weiter gesunken.

So scheint es für viele nicht hinnehmbar, daß Professoren Kraft ihrer langjährig erworbenen Qualifikation und unter Anwendung wissenschaftlicher Kriterien über die Leistungen von Studenten insoweit konsequenzenreich entscheiden, als daß aus dieser Entscheidung resultiert, daß das ein oder andere Seminar, der ein oder andere Ausbildungs- und Bildungsweg oder die ein oder andere Hochschule dem betroffenen Studenten eben nicht offensteht. Daß wissenschaftliche Leistung nicht durch demokratische Ab- und Mitbestimmung identifiziert und bewertet werden kann, daß das wissenschaftliche Leitkriterium der Qualität und Leistung mit den Codes ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ebenso konsequent, präzise und indiskutabel angewendet werden kann und soll wie im Sport die Kriterien ‚langsam‘ oder ‚schnell‘, ‚hoch‘ oder ‚tief‘ und schließlich ‚Tor‘ oder ‚Aus‘ kann heute nicht mehr behauptet werden, ohne sich vollends ins abseits der öffentlichen Debatte zu manövrieren.

Vielmehr hat sich in weiten Teilen der Gesellschaft, aber insbesondere wohl bei den Studenten und nicht weniger deren Eltern die Vorstellung durchgesetzt, daß „ein Grundrecht auf Bildung [...], daß sich in einer Bringschuld des Staates niederschlägt und das durch keinerlei leistungsbezogene Selektionsverfahren eingeschränkt werden dürfe [...]“<sup>1491</sup> eben eine derartige Anwendung wissenschaftlicher Kriterien verbiete. Reicht der Verweis auf das Grundrecht auf Bildung nicht aus, wird mit dem Verweis auf die verfassungsrechtlich verbürgte Wissenschafts- und Berufsfreiheit versucht, auch noch die letzten Befürworter einer konsequenten und selektiven Fremdbeurteilung der studentischen Lehrleistungen durch die Professoren mundtot zu machen.

Der Versuch, durch die Gleichwertigkeit und Ausweitung von Zertifikaten reale Effekte wie die Reduzierung von Positionsunterschieden und die Ausweitung höherer Positionen zu erzielen, hat über eine nachlassende Selektion und eine unzureichende Verteidigung der hochschulischen Grundsätze und Leitungsansprüche zu dem o. g. Ansehensverlust

ebenso beigetragen wie in der Folge dazu, daß den Hochschulen zunehmend weniger zugebilligt wird bzw. werden soll, Leistungsunterschiede festzustellen, zu fördern und folgenreich zu zertifizieren. Aber wie schon oben festgehalten, werden eben diese Wirkungen, angesichts der in der Gesellschaft fest verankerten anti-selektiven Haltung, nicht wahrgenommen.

Mit diesen Ausführungen zu den Glaubensgrundsätzen läßt sich nun auch die Frage beantworten, warum die SPD, die Grünen, die Gewerkschaft ver.di und der DGB konsequent gegen die Ökonomisierung des Wettbewerbs im Sinne dieser Arbeit eintreten, wo doch gezeigt wurde, daß die bestehenden Verhältnisse insbesondere ihren Anhängern Nachteile bescheren. Für die soeben genannten politischen Parteien konnte eine Teilantwort schon im Zuge des Interessenansatzes geliefert werden. Neben der auch für andere Parteien vermuteten mangelnden Motivation zum Steuerungsverzicht und dem Interesse an den Stimmen der Studenten und deren Eltern, konnte vor allem der innerparteiliche Einfluß der Gruppen ausgemacht werden, die ein erhebliches Eigeninteresse an der Verhinderung des ökonomischen Wettbewerbs hegen. Offen blieb mit diesem Ansatz aber, warum sich in dem überwiegenden Teil ihrer Anhängerschaft, die in beträchtlichem Maße als Benachteiligte des bestehenden Hochschulsystems einzustufen sind und eigentlich kein Eigeninteresse am Bestand des Status quo haben dürften, kein Widerstand gegen diese Politik regt.

Die beiden Glaubensgrundsätze erlauben nun die Beantwortung der Ausgangsfrage dieses Abschnitts. Zwei Glaubensgrundsätze wurden erläutert: Der in weiten Teilen der Gesellschaft fest verankerte Glaube an die Sozialfreundlichkeit staatlich finanzierter Angebote einerseits und der insbesondere in unteren Schichten zu beobachtende Glaube an die optimalere Teilhabesicherung, Leistungsbelohnung und Chancengewährung durch staatliche Steuerung als durch Markt und Wettbewerb sowie der damit verbundene Glaube, durch formale staatliche Zertifikate, deren erzwungene Gleichwertigkeit und Ausweitung, reale Auswirkungen auf die Einkommens- und Positionsstruktur zu generieren, andererseits. Die feste, wenigstens kurzfristig unumstößliche Verankerung dieser Grundsätze bewirkt, daß die, für einen Großteil der Gegner des Wettbewerbs negativen Wirkungen des Status quo ebenso wie die Chancen des Wettbewerbs von diesen nicht wahrgenommen werden. Dies entweder, weil sowohl Anhänger und zentrale Akteure die Informationen über diese Nachteile nicht aufnehmen oder weil zwar die Akteure diese Informationen wahrnehmen, aber nicht an die Anhänger zur Aufklärung weitergeben. Das wiederum kann zwei Gründe haben: Einerseits wurde dargelegt, daß die zentralen

---

<sup>1491</sup> Greven (2000), S. 311.

Akteure die Informationen möglicherweise nicht weitergeben bzw. nicht aktive Aufklärung betreiben, weil die Grundsätze derart fest verankert sind, daß solche Informationen und entsprechende Konsequenzen in Form von Politikgestaltungsvorschlägen auf massive Ablehnung in der Anhängerschaft stoßen und zum Verlust dieser führen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß beträchtliche Kräfte innerhalb der SPD, der Grünen und der Gewerkschaften ein Gruppen- bzw. Partialinteresse am Bestand des Status quo hegen, kann aber andererseits auch nicht ausgeschlossen werden, daß ganz bewußt Bemühungen unterlassen werden, die entsprechenden Informationen zu verbreiten und zu erläutern und damit eben billigend in Kauf genommen wird, daß die fehlerhaften Glaubensgrundsätze weiterhin bestehen bleiben, weil sich in deren Windschatten die eigenen Interessen besser schützen lassen.

Nur über die thematisierten Glaubensgrundsätze ist also zu verstehen, warum sich sogar jene Anhänger der Akteure, die sich gegen die ökonomisierung des Wettbewerbs stemmen, die eigentlich kein begründetes Interesse am Status quo haben können und damit de facto die Verlierer dieses Festhaltens am Status quo sind, die Verhinderung des Ökonomischen Wettbewerbs fordern oder diese Politik wenigstens tolerieren.

So ergibt sich innerhalb der Gruppe der Wettbewerbsgegner bzw. innerhalb der einzelnen Akteure dieser Gruppe eine eigentümliche Kräftekoalition. Einerseits die Kräfte, die unter korrekter Antizipation dessen, was sich für sie nachteilig verändern wird, mit dem Festhalten am Status quo und der Verhinderung des ökonomischen Wettbewerbs ganz massiv eigene Standes- und Gruppeninteressen verteidigen. Andererseits die Gruppe derer, die diesen Kurs unterstützen oder auch nur akzeptieren, weil die bestehenden Verhältnisse deutlich eher als die im Wettbewerb zu erwartenden ihren präferenz- und meinungsprägenden Glaubensgrundsätzen entsprechen, die im Bereich der Hochschulpolitik allerdings nicht der Realität entsprechen und damit diese Gruppe an einem System festhalten lassen, welches ihren Interessen de facto in erster Linie entgegensteht. Der Unterschied zwischen beiden Fraktionen innerhalb der Verhindererkoalition bzw. innerhalb der einzelnen Akteure, die den Wettbewerb verhindern, besteht im Kern darin, daß die eine Fraktion (Bürokraten, Lehrer, Professoren sowie ein Teil der Studenten und Eltern,) tatsächlich eine Interessenverteidigung betreibt, die andere Fraktion (die übrigen Anhänger der SPD, Grünen und Gewerkschaften sowie die Studenten und deren Eltern insbesondere aus unteren Schichten) mit der Verhinderung des ökonomischen Wettbewerbs und dem Festhalten am Status quo nur annimmt, die eigenen Interessen zu verteidigen, in Wirklichkeit aber durch dieses Verhalten eine Politik unterstützt, die den eigenen Interessen entgegelläuft. Nur im Windschatten der in weiten Teilen der Gesellschaft fest verankerten Glaubensgrundsätze gelingt den Gruppen, die im bestehenden Hoch-

schulsystem zu Lasten der breiten Mehrheit Privilegien genießen, diese von eben dieser Mehrheit unbemerkt bzw. noch unter deren Mithilfe zu verteidigen.

Trotz oder vielmehr gerade wegen der in diesem Abschnitt ermittelten geringen Wahrscheinlichkeit, daß insbesondere unter den bestehenden Mehrheitsverhältnissen im Bund, aber auch in abgeschwächter Form unter veränderten Mehrheitsverhältnissen, die zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, soll in dem nachfolgenden Plädoyer die Notwendigkeit des ökonomischen Wettbewerbs zur Beendigung der bestehenden Krise und zur Leistungssteigerung der Hochschulen ausdrücklich hervorgehoben werden.

### **III.2. Plädoyer für den ökonomischen Wettbewerb**

Worin die Krise des Hochschulsystems besteht und was die Ursachen für diese Krise sind, wurde in Kapitel I erörtert. Daß der Wettbewerb als ein probates Mittel angesehen werden kann, die in der Neupositionierung skizzierten Aufgaben und Leistungen zu erfüllen, hat die Analyse der Chancen und Risiken im zweiten Kapitel deutlich gemacht. An dieser Stelle geht es darum, die normativen Konsequenzen aus den Erkenntnissen der ersten beiden Kapitel zu ziehen und mit Nachdruck die These zu vertreten, daß nur die Ökonomisierung des Wettbewerbs die dauerhafte Krise beenden helfen kann. Dabei liegt bei diesem Plädoyer der Schwerpunkt auf dem Bereich der Lehre.

#### **III.2.1. Die Notwendigkeit von Differenzierung, Selektion und Motivation**

**Notwendig, weil derzeit unzureichend gegeben, ist eine stärkere Motivation zur Leistung, eine kontinuierliche und konsequentere Forderung, Selektion und Bewertung von Leistung und eine vielfältige Differenzierung nach Qualität, Leistung und Ausbildungszielen.**

Wer aus den bestehenden Verhältnissen diese Schlußfolgerung zieht oder diese Forderung formuliert, muß sich bewußt sein, daß er sich damit ruckartig ins Abseits zumindest der hochschulinternen Debatte um die bestehende Krise und deren Lösung katapultiert. Denn bei einem Großteil der Professoren und Studenten dürfte es zu lauthals verkündeter Empörung führen, ausgerechnet in ihrer Einstellung zur Leistung das oder wenigstens ein entscheidendes Problem der Hochschulen zu sehen. Ist es doch für sie ausgemachte Sache, daß es ohne mehr Geld und ohne mehr Freiheit zur Selbstbestimmung keine bessere Hochschule geben wird. Dem gegenüber soll folgendes festgestellt werden: 1. Erhöhte finanzielle Mittel sind sicher wünschenswert und notwendig, doch ohne eine verstärkte Leistungsorientierung und ohne verstärkte Differenzierung wird auch ein besser finanziertes Hochschulsystem die bestehende Krise nicht lösen. 2. Mehr Freiheit ist notwendig als unternehmerische Freiheit der Hochschulen im Wettbewerb, nicht aber als Freiheit der Hochschulen zur Selbstbestimmung bei staatlicher Abschirmung und Finanzierung und nicht als studentische Freiheit bei der Studiengestaltung.

Daß heute an den Hochschulen vielfach weder eine hinreichende Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten noch auf eine zufriedenstellende Berufsvorbereitung erfolgt, liegt auch an zu wenig Personal und Mitteln, liegt aber vor allem an der unzureichenden interinstitutionellen Differenzierung der Hochschulen und intrainstitutionellen Differenzierung der Studienphasen, also daran, daß es eben nicht möglich ist, die Studenten bei Studienbeginn nach Fähigkeiten zu selektieren, die Besten mit den Besten zusammenzubringen und jene herauszufinden, die motiviert und fähig sind, an Wissenschaft aktiv

teilzunehmen. Und daß die Studenten heute bei Studienende die in ihrer Disziplin unabhängig von dem späteren Tätigkeitsfeld notwendigen Grundkenntnisse, Arbeitstechniken und Methoden nicht beherrschen, liegt ebenso auch an zu wenig Mitteln, Räumen und Personal, aber vor allem daran, daß weite Teile des Studiums von konkreten Leistungsanforderungen frei bleiben und der Zwang, sich einen detailliert vorgegebenen Grundkanon an Kenntnissen, Techniken und Methoden aneignen zu müssen und darin bewertet bzw. danach selektiert zu werden, eben nicht besteht. Und schließlich liegt das, was sich heute nicht selten in Seminaren an deutschen Hochschulen abspielt und weder einen Lernerfolg zeitigt noch eine Lerneuphorie entfacht, nur wenig an der zu großen Menge an Teilnehmern und der mangelnden Ausstattung des Raumes, sondern vor allem an der mangelnden Motivation, der höchst unterschiedlichen Qualifikation der Studenten und der von den Professoren oft nicht vermittelten Grundregel, nach der jene, die weder fähig noch bereit sind, kontinuierlich ihre Beitrag zu leisten, weder den erhofften Schein bekommen noch überhaupt zur Teilnahme befugt sind.

Nun sieht sich eine, ausgehend von dieser Diagnose geforderte konsequente Differenzierung und Selektion auch abseits interessengeleiteter professoraler Abneigungen gegenüber einer Differenzierung der Hochschulen und Studiengänge und einer damit verbundenen Verschulung der ersten Studienphase, stets hartnäckiger Kritik gegenüber. Nur zwei zentrale Aspekte dieser Kritik sollen aufgegriffen und widerlegt werden. Zunächst wird von vielen eine konsequente Leistungsselektion und Differenzierung der Hochschulen grundsätzlich abgelehnt, weil ausgehend von der durchaus richtigen Feststellung, daß die Fähigkeit, Leistung zu erbringen herkunftsbedingt unterschiedlich stark ausgeprägt sei, eine Leistungsselektion nur soziale Ungleichheiten legitimieren würde.

Es wurde bereits gezeigt, daß ein Ausgleich dieser ungleich entwickelten Fähigkeit, Ausbildungsleistungen zu erbringen, nur erfolgreich in den frühen Phasen der staatlich organisierten Erziehung und Ausbildung erfolgen kann. Ausdrücklich ist also zu betonen, daß die Hochschule nur darauf aufbauen kann, was ihr die vorgelagerten Bildungseinrichtungen übergeben. Im übrigen kann aus dem durchaus richtig beschriebenen Dilemma der Legitimation sozialer Ungleichheiten durch Leistungsselektion, nicht der derzeit praktizierte Schluß gezogen werden, auf eine Selektion und Differenzierung nach Leistung weitgehend zu verzichten. Dies nicht nur, weil ohne eine solche Differenzierung und Selektion die geforderten Bildungs- und Ausbildungsleistungen der Hochschule nicht erbracht werden können, sondern weil dadurch das Dilemma nicht gelöst, sondern allenfalls verstärkt wird. Indem nämlich auf die Leistungsselektion und Differenzierung weitgehend verzichtet wird, besteht für die sozial Benachteiligten nicht einmal mehr die Chance, durch erhöhte Anstrengung die unterentwickelte Fähigkeit, Leistung zu erbrin-

gen auszugleichen, sich über diesen Weg abzuheben und den Aufstieg durch Leistung zu schaffen. Zudem ist davon auszugehen, daß derzeit, angesichts der fehlenden Differenzierung und Statuszuweisung durch die Hochschulen, zusätzliche herkunftbedingte Faktoren bei der Zuweisung von Positionen wirken und es eben nicht die Absolventen aus den unteren Schichten sind, die in der relativ undifferenzierten Masse der Absolventen die besten Chancen haben, die angesehensten und lukrativsten Posten erreichen.

Nur durch konsequente Selektion und Differenzierung kann das Hochschulsystem dazu beitragen, daß gesellschaftliche Positionen nach akademischer Leistung vergeben werden. Das ist auch dann allemal positiver, als durch den Verzicht auf Selektion und Statusdistribution in Kauf zu nehmen, daß bei der Statuszuweisung weitere soziale und nicht-wissenschaftliche Kriterien verstärkt zur Wirkung kommen, wenn die erbrachte Leistung auf einer ungerechterweise besser entwickelten Fähigkeit, Leistung zu erbringen, beruht. Im übrigen sind all jene, die noch heute aus diesem Begründungszusammenhang die konsequente Leistungsselektion und Differenzierung ablehnen, darauf hinzuweisen, daß selbst die wichtigen Vertreter der Chancengleichheit in den 70er Jahren, wie Bourdieu/Passeron, keinerlei Zweifel daran gelassen haben, daß das Dilemma der Legitimation sozialer Unterschiede via Leistungsselektionsmechanismus, ausdrücklich nicht durch den Verzicht auf diesen Mechanismus gelöst werden kann.<sup>1492</sup> Und so ist auch hier mit Sontheimer ausdrücklich festzuhalten, daß die Forderung von Chancengleichheit ihre Berechtigung nur in Verbindung mit dem Leistungsprinzip findet.<sup>1493</sup> Nur wenn Positionen nach Leistung vergeben werden, ist es notwendig, allen die gleiche Chance zu Erbringung dieser Leistung zu sichern. Frißt die Chancengleichheit das Leistungsprinzip hingegen auf, führt sie sich selbst ad absurdum.

Zum zweiten wird die konsequente Leistungsbewertung und Verschulung des (ersten) Studiums mit der Begründung abgelehnt, daß klare Vorgaben und Leistungsselektion Neugierde und Aktivität verdränge.<sup>1494</sup> Dann aber müßte die nachlassende Leistungsselektion Neugierde und Aktivität hervorrufen. Genau das aber ist im bundesrepublikanischen Hochschulsystem nicht festzustellen. Ganz ohne normative Bewertung ist doch festzuhalten, daß sich das studentische Interesse eben auf die obligatorischen Scheine richtet. Die Hoffnung, die Masse der Studenten würde, getrieben von Neugierde, die Aktivität und Bereitschaft aufbringen, sich, abseits der in Prüfungsordnungen geforderten punktuellen Teilleistungen, auch die nötigen o. g. zentralen Kenntnisse, Fähigkeiten und

---

<sup>1492</sup> Vgl. Bourdieu/Passeron (1971), S. 84ff. Siehe zustimmend auch Heckhausen (1975), S. 111 und 126.

<sup>1493</sup> Sontheimer in Gellert (1993), S. 43.

<sup>1494</sup> Vgl. Steinkamp (1974), S. 185f.

Methoden des studierten Faches anzueignen, hat sich in aller Regel nicht erfüllt. Studiert wird, was gefordert ist, nicht weniger, aber oftmals auch nicht mehr. Und da die Note der geforderten Scheine oftmals ohne Berücksichtigung bei der Berechnung der Zwischenprüfungs- und Examensnote bleibt, ist der Anreiz zur Leistung auf das Bestehen der Scheine reduziert und der zu beobachtende Minimalismus perfekt. Es ist schon abenteuerlich, welches hohes Potential an intrinsischer Eigenmotivation und an Selbstdisziplin man derzeit in vielen Fächern den Studenten zuschreibt. In allen Feldern der Gesellschaft ist es üblich, den Individuen entweder klar vorzugeben, was sie wann und wie zu tun haben und dies fortwährend zu kontrollieren, oder aber es ihnen selbst zu überlassen, was sie wie wann tun, ihnen aber klar macht, daß am Ende dieser Freiheit eine Kontrolle steht, die prüft, ob es ihnen gelungen ist, das Geforderte in Eigenregie zu leisten. So jedenfalls läuft es beispielsweise bei der Erziehung von Kindern, im Sport, im Wirtschaftssystem und anderswo. Nur in den Hochschulen baut man auf die intrinsische Motivation und das Interesse an Wissenschaft von 30% eines Geburtsjahrgangs, verzichtet auf detaillierte Vorgaben und deren kontinuierliche Kontrolle ebenso wie im Falle von Zwischenprüfungen und gar Examensprüfungen auf eine konsequente Bewertung und Selektion von in Freiheit erworbener Qualifikationen und Erkenntnisse. Weil aber eben die Mehrheit diese intrinsische Motivation an Wissenschaft nicht mitbringt, sondern möglichst mühelos einen berufsqualifizierenden Abschluß wünscht, führt all das zu dem o. g. Minimalismus. Und da jene, die eine solche intrinsische Motivation tatsächlich mitbringen und mehr leisten wollen, durch Mehrleistung diesen Minimalismus aufdecken, als Minimalist aber niemand gelten will, werden die, die mehr leisten, solange als Streber denunziert, bis auch sie entmutigt oftmals das tun, was ohnehin alle tun; eben nur das absolut notwendige.

Aus beiden Einwänden ebenso wie aus der skizzierten Krisendiagnose wird eines unumwunden deutlich: Zum Leistungsprinzip, also einer konsequenten Forderung, Bewertung und Selektion von Leistung und einer vielfältigen Differenzierung gibt es dann keine Alternative, wenn die Hochschulen die von ihnen erwartete Bildungs-, Ausbildungs- und Statuszuweisungsleistung erbringen wollen. Nur durch eine konsequente selektive Differenzierung der Hochschulen nach Qualitäts Gesichtspunkten, die ermöglicht, daß die fähigsten und motiviertesten Studenten zueinander und mit den besten Angeboten in Verbindung gebracht werden, und nur durch eine konsequente Differenzierung der Studiengänge in eine Phase zur Berufsvorbereitung und eine zur Qualifikation zur Wissenschaft, kann das Hochschulsystem die geforderten Ausbildungsleistungen und Statuszuweisungsleistungen erbringen.

Denn nur wenn praktiziert wird, daß ‚Universität‘ verstanden als Orientierung der Lehre an Wissenschaft und Forschung nicht für alle offen ist, sondern nur für die, die dazu in der ersten Studienphase die nötige Motivation und Leistung bewiesen haben, wird ‚Universität‘ überhaupt wiederherzustellen sein. Die Ausbildung im grundständigen Studium wird nur dann die jeweiligen Grundkenntnisse in kürzerer Zeit vermitteln, wenn die geforderten Leistungen explizit und detailliert benannt und kontinuierlich sowie konsequent bewertet werden. Und beides, Berufsvorbereitung wie auch die Qualifikation zum wissenschaftlichen Arbeiten, wird nur dann an Qualität und internationaler Anerkennung gewinnen, wenn alle Studenten ausgehend von einer erhöhten Motivation schlicht und ergreifend mehr arbeiten und mehr leisten. Das aber werden sie eben nur dann tun, wenn Leistung konsequent gefordert und kontrolliert wird, nicht leisten konsequent geahndet wird und Geld in Form von Gebühren kostet und wenn für sie ersichtlich ist, daß Leistung im Hochschulsystem anerkannt wird und über die Zuweisungsleistung des Hochschulsystems auch mit erhöhten Berufschancen belohnt wird. Genau dazu braucht es wiederum Selektion und Differenzierung.

Kurz: Ohne die Aktivierung des Leistungsprinzips und die damit verbundenen Differenzierung, Selektion und Motivation werden die Hochschulen die geforderten Leistungen nicht erbringen können.

### **III.2.2. Die Notwendigkeit der Ökonomisierung des Wettbewerbs**

**Ohne die Ökonomisierung des Wettbewerbs wird es keine spürbare Stärkung von Motivation, Selektion und Differenzierung geben und ist damit ein Weg aus der Krise nicht denkbar.**

Ausgangspunkt für das soeben geforderte Leistungsprinzip in der Hochschullehre ist eine inter- und intrainstitutionelle Differenzierung. Daraus nämlich ergibt sich für die Hochschulen die Notwendigkeit, zur Sicherung von Qualität und Ansehen eine konsequente Leistungsorientierung zu betreiben. Dies in Form einer Eingangsselektion zu beiden Studienphasen, um die besten Bewerber zuzulassen, in Form einer konsequenten Leistungsforderung und Leistungsbewertung während des Studiums, um die Qualität der Ausbildung zu sichern und die Eignung für die zweite Studienphase zu prüfen, und schließlich in Form einer Leistungsbewertung am Ende des Studiums, um die Aussagefähigkeit der vergebenen Zertifikate zu gewährleisten und damit das bestehende Ansehen zu sichern. Und dadurch, daß die Differenzierung sowie die mit ihr verbundene Leistungsselektion sowohl das Erbringen der Bildungs- und Ausbildungsleistungen als auch der Statuszuweisungsleistung ermöglicht, bewirkt sie bei den Studenten Motivation zur Leistung. Dies eben, weil die Studenten beobachten können, daß Leistung im Hochschul-

system gefordert und gefördert wird, fehlende Leistung konsequent als solche bewertet wird und sich durch den leistungsabhängigen Besuch bestimmter Hochschulen und Studiengänge die Chancen auf angesehenere Berufspositionen erhöhen.

Nun konnte im ersten Kapitel gezeigt werden, daß eine Differenzierung der Hochschulen nach Qualitäts Gesichtspunkten und eine Differenzierung der Studiengänge an den Standesinteressen der Professoren und andererseits an den Chancengleichheits-Vorstellungen der Politik gescheitert ist. Daraus ergibt sich dann aber schon ein erster Hinweis auf die oben aufgestellte These, daß es ohne die Ökonomisierung des Wettbewerbs und die mit ihr verbundene weitgehende Trennung von Hochschulen und Staat keine spürbare Stärkung von Differenzierung, Selektion und Motivation geben wird.

Teilt man die Auffassung von der Notwendigkeit einer spürbaren Stärkung von Differenzierung, Selektion und Motivation, dann hat jedes Nachdenken darüber, wie diese Stärkung erreicht werden kann, bzw. welcher Mechanismus dafür nötig ist, zunächst folgendes zu beachten: Mit einer konsequenten Differenzierung und Selektion ist immer verbunden, daß der überwiegenden Mehrheit, nämlich all denen, die die obersten Qualitätsstufen nicht erreichen, durch eine Fremdbeurteilung mitgeteilt wird, wo ihre Grenzen liegen und das bestimmte Bereiche des Hochschulsystems ebensowenig erreichbar sind wie, damit in aller Regel verbunden, bestimmte Berufspositionen. Ein konsequent differenziertes und differenzierendes Hochschulsystem betreibt Statusdistribution und übernimmt damit Verantwortung für die Zukunftschancen von beträchtlichen Teilen eines Geburtsjahrgangs. Dieser Feststellung kommt, wie sich zeigen wird, die entscheidende Bedeutung bei der Schlußfolgerung zu, daß eben ein an Staat und damit Wähler rückgebundenes Hochschulsystem eine solche Differenzierung weder hervorbringen noch dauerhaft aufrecht erhalten wird, sondern eben nur der ökonomische Wettbewerb.

Erstmal stellt sich die Frage, wie ohne einen ökonomischen Wettbewerb eine Inter- und intrainstitutionelle Differenzierung überhaupt entstehen soll. Dazu kann eingewendet werden, daß derzeit mit der Bachelor- und Master-Einführung bereits eine, durch staatliche Reform betriebene, intrainstitutionelle Differenzierung erfolgt. Doch ist diesem Hinweis zu entgegen, daß angesichts erheblicher professoraler Widerstände gegenüber einer konsequenten Verschulung des grundständigen Studiums einerseits und wenigstens von Teilen der Politik und den Gewerkschaften unterstützten Bestrebung, keine Selektionsmechanismus zwischen der ersten und zweiten Studienphase zu installieren, andererseits,<sup>1495</sup> derzeit von einer konsequenten Leistungsbewertung, Leistungsselektion und

---

<sup>1495</sup> Siehe zur konsequenten Ablehnung einer Zugangsbeschränkung der Master-Studiengänge: Deutscher Gewerkschaftsbund/Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003), S. 2f.

Differenzierung in vielen Fällen kaum gesprochen werden kann und diese auch kaum zu erwarten ist. Scheint es hier nur am politischen Willen zur klaren Differenzierung zu mangeln, so stellt sich hinsichtlich der interinstitutionellen Differenzierung der Hochschulen nach Qualitäts Gesichtspunkten, selbst bei gegebenem Willen die Frage, wie eine solche ohne Studiengebühren, Selbstauswahl sowie Organisations- und Gestaltungsfreiheit der Hochschulen überhaupt entstehen soll. Durch staatliche Lenkung kann das offenbar zumindest nur dann geschehen, wenn bestimmte Hochschulen dadurch abgehoben werden, daß sie durch wie auch immer geartete staatliche Budgetierung mit besonderer Ausstattung bedacht werden.

Sieht man einmal von all diesen Unwägbarkeiten ab und stellt sich ein staatlich gelenktes vielfältig differenziertes Hochschulsystem vor, daß durch interne Selektion und Differenzierung statusdistributiv wirkt, dann tun sich weitere Probleme auf: So fehlt ohne den ökonomischen Wettbewerb der für die Leistungsmotivation der Studenten unabdingbare Kostendruck via Studiengebühren. Und auch die für die interne Selektion und Leistungsorientierung der Hochschulen notwendige Rückmeldung über die Nachfrage bleibt ohne den Wettbewerb aus. Zudem fehlt der Anreiz, durch konsequente Leistungsorientierung und Selektion die Qualität der Ausbildung zu sichern oder aufrechtzuerhalten, um dadurch das Ansehen bei den Abnehmern und die Nachfrage bei den Studienanwärtern zu erhöhen.

Ein noch viel entscheidenderer Einwand wird dann deutlich, wenn man sich die oben getroffene Feststellung ins Gedächtnis ruft, daß ein solches System statuszuweisend wirkt. Das bedeutet, daß es den Studenten in Abhängigkeit von der ermittelten Leistung, durch systeminterne Selektionen, den Zugang zu bestimmten Ausbildungswegen und Stätten verschließt und damit ganz entscheidend über ihre zukünftige soziale Position mitentscheidet. Daß einem an den Staat und damit an den Wähler gebundenes Hochschulsystem dies langfristig gelingen dürfte, ist nicht anzunehmen. Die Erkenntnis, daß mit dem Besuch bestimmter Studiengänge und Hochschulen sozial angesehene Positionen verbunden sind, wird den Druck auf die Politik erhöhen, den Besuch dieser Studiengänge und Hochschulen eben nicht zu beschränken sondern offenzuhalten. Man stelle sich vor, in einem staatlich gelenkten Hochschulsystem der Bundesrepublik gebe es einige Standorte, die vom Staat finanziell besonders gefördert würden und an denen nur die Abiturbesten oder aber die von diesen Hochschulen ausgewählten Studienanwärter studieren könnten und deren Absolventen, für jeden sichtbar, die besten Chancen auf die angesehensten Posten hätten. Nach allem, was bisher geschildert wurde, ist es dann aber doch wahrscheinlich, daß all jene, denen der Besuch bzw. deren Kindern der Besuch leistungsbedingt nicht gestattet ist, entweder eine Gleichverteilung der Mittel fordern

werden, um an allen Hochschulen gleiche Bedingungen und damit, so die Hoffnung, gleiche Chancen auf die oberen Positionen zu schaffen. Oder aber sie werden eine Reduzierung der Zugangsbarrieren verlangen, um möglichst viele in den Genuß der mit dem Besuch verbundenen Quasi-Garantie auf besondere Positionen kommen zu lassen. Und da die an die Wählerstimme gebundene Politik langfristig keine Hochschulpolitik und Hochschulsteuerung betreiben wird, die diesen Forderungen entgegen steht, dürfte sie diesen nachkommen. Die aktuell geführte Diskussion um die Beschränkung des Zugangs zu den einzuführenden Master-Studiengängen scheint mir die beste Bestätigung für diese Prognose abzugeben. Beide Forderungen (Zugangsbarrieren aufweichen oder Mittel gleich verteilen) laufen auf unterschiedlichen Wegen auf eine Entdifferenzierung hinaus. Da aber die Menge besonders gut bezahlter und angesehener Positionen nicht mit der Menge der an den herausgehobenen Hochschulen eingeschriebenen Studenten steigt und noch dadurch die Menge der weniger angesehenen und schlechter bezahlten Positionen sinkt, sondern beide konstant bleiben oder jedenfalls nur durch andere Faktoren beeinflußt werden können, findet in der Folge der Entdifferenzierung des Hochschulsystems eben keine Statuszuweisung nach akademischer Leistung mehr statt. Mit Motivation ist unter diesen Umständen, wie derzeit zu beobachten, nicht zu rechnen.

Aus dieser Darstellung wird eines deutlich: Solange das bundesdeutsche Hochschulsystem an Politik und Wählerstimme gebunden ist, wird es keine konsequente intra- und interinstitutionelle Differenzierung, keine konsequente Leistungsforderung, Bewertung und Selektion und damit auch keine spürbar erhöhte Leistungsmotivation der Studenten geben. Zum ersten ist nicht ersichtlich, wie insbesondere eine qualitative Differenzierung durch staatliche Lenkung herbeigeführt werden kann. Zu groß ist zum zweiten der über die Wählerstimme vermittelte Druck, via Hochschulen den Versuch zu unternehmen, durch gleiche Ausbildung die späteren Ungleichheiten von Statuspositionen zu reduzieren oder durch Öffnung der zu oberen Statuspositionen führenden Bildungswege und Einrichtungen, größere Personenkreise in den Genuß der oberen Statuspositionen zu bringen. Beide Versuche sind langfristig zum Scheitern verurteilt, was jedoch die in Legislaturperioden denkenden Politiker nicht davon abhalten dürfte, sie dennoch zu unternehmen.

Durch die Ökonomisierung des Wettbewerbs hingegen werden die Hochschulen dem Einfluß der Politik und der elektoralen Rückbindung entzogen. Im Sinne der richtig verstandenen Autonomie der Hochschulen findet eine Umwandlung dieser in wissenschaftliche Unternehmen statt und werden Systemrationalitäten installiert, die sich in einer Leistungs- und Qualitätsorientierung manifestieren. Die daraus resultierende inter- und intrainstitutionelle Differenzierung kann in Kapitel II nachvollzogen werden. Ent-

scheidend ist die Feststellung, daß die Hochschulen im ökonomischen Wettbewerb aus institutionellen Eigeninteressen auf die Einhaltung ihrer selbst gesetzten Leistungsanforderungen, die Steigerung von Leistung und die Aussagefähigkeit von Zertifikaten achten. Und da sie dem Einfluß der Politik entzogen und jeweils einzeln auf das Wohlwollen der Wähler nicht angewiesen sind, vielmehr nur ein Interesse daran haben, möglichst optimale und anerkannte Ausbildungsleistungen zu erbringen, um dadurch Mittel und Ansehen zu sichern, ergibt sich für sie weder Zwang noch Motivation, von der Leistungsorientierung abzuweichen und etwa solche Studenten aufzunehmen oder besonders positiv zu bewerten, die ihren Ansprüchen nicht genügen. Da alle Hochschulen im wettbewerblichen Hochschulsystem so handeln dürften, wird mit einer unerbittlichen Penetranz an Leistungsstandards festgehalten, Leistung gefordert und über die Statusdistribution auch belohnt. Dadurch ist sichergestellt, daß zumindest im Grundsatz die leistungsfähigsten und leistungsmotiviertesten Studenten an die angesehensten Hochschulen oder in die anspruchsvollen Studiengänge gelangen und nicht zuletzt durch den leistungsabhängigen Besuch dieser Einrichtungen eine erhöhte Chance auf die angesehensten Berufspositionen haben. Hier wird die Notwendigkeit der Abkoppelung der selektierenden Institutionen von der elektoral rückgebundenen Politik deutlich. Nur wenn diese Abkopplung gegeben ist, wird es möglich, Entscheidungen durchzusetzen, die eben für viele auch schlechte Nachrichten in der Form bedeuten, daß ihnen angesichts ihrer ermittelten Leistung und Leistungsfähigkeit bestimmte Bildungseinrichtungen und damit auch die Zuweisungswege zu besonderen Berufspositionen verschlossen bleiben. Nur dadurch bleibt die Funktions- und Leistungsfähigkeit der qualitativ unterschiedlichen Einrichtungen und die Statuszuweisungswirkung des Hochschulsystems gesichert.

Damit dürfte eben auch die als notwendig bewertete detaillierte Leistungsanforderung und kontinuierliche Kontrolle im Undergraduate-Studium einhergehen. Denn über die Rückmeldung des Wettbewerbs via Ansehen und Nachfrage dürfte jeder Hochschule, der es auf Grund ungenügender Leistungsanforderung und Kontrolle nicht oder weit schlechter gelingt, die notwendigen Grundkenntnisse zu vermitteln, klar werden, daß sie an ihrer Studienorganisation Änderungen vornehmen muß, will sie ihren Bestand sichern. Die oben skizzierten Entscheidungsstrukturen der wettbewerblichen Hochschule werden die praktische Umsetzung dieser Erkenntnis zumindest eher gewährleisten, als das derzeit der Fall ist. Durch den von den Hochschulen formulierten Zwang, sich die nötigen Grundkenntnisse anzueignen, durch den Kostendruck der Studiengebühren und durch die Beobachtung, daß Leistung im Hochschulsystem und via Statusdistribution auch bei der Positionszuweisung belohnt wird, werden dann auch die Studenten eine erhöhte Leistungsmotivation an den Tag legen.

Zusammengefaßt bedeutet dies folgendes:

Der Abschied von der ständisch organisierten Gesellschaft in Verbindung mit der gewaltigen Bildungsexpansion hat dazu geführt, daß über das Hochschulsystem massenhaft Zukunftschancen vergeben werden können. Eine auf die Zustimmung der Wähler angewiesene Politik wird aber immer bemüht sein, auch und gerade bei der Vergabe von Zukunftschancen, den Präferenzen möglichst vieler Wähler möglichst weitreichend zu entsprechen. In aller Regel wird das in der Bundesrepublik über eine Entdifferenzierung des Hochschulsystems dazu führen, daß die Hochschulen nicht nur ihren Bildungs- und Ausbildungsleistungen nicht gerecht werden können, sondern eben gerade keine Zuweisung von Statuspositionen betreiben, weil die Entscheidung und damit die Verantwortung über die Zukunftschancen auf den Übergang zwischen Hochschulsystem und Arbeitsmarkt, also dorthin, wo Verantwortlichkeiten nicht klar zugeordnet werden können, verschoben werden. Nach wie vor wird damit eine Zuweisung von Statuspositionen stattfinden, jedoch nicht mehr bzw. weniger via Hochschulzertifikaten, also erbrachter und festgestellter akademischer Leistung, sondern nach vielen sozialen und anderen, möglicherweise unbestimmbaren Faktoren. Und genau das entlastet die für die Hochschulen zuständige Politik von der Verantwortung für die Zuweisung ungleicher Statuspositionen, führt aber zu einem folgenreichen Achtungs- und Ansehensverlust des Hochschulsystems.

Der Kern all dessen: Das Hochschulsystem muß Leistungsungleichheiten feststellen, folgenreich zertifizieren und damit ungleiche Zukunftschancen verantworten und legitimieren. Von einem an die Politik, die in aller Regel und ganz legitimerweise bemüht ist, Ungleichheiten auszugleichen oder wenigstens deren Folgen gesellschaftlich verträglich zu gestalten, gebundenes Hochschulsystem wird man all das, nach allem was die Vergangenheit lehrt, nicht erwarten dürfen.

Die Ablösung des Hochschulsystems vom direkten Einfluß von Staat und Politik ist notwendig. Nur einem wettbewerblichen Hochschulsystem wird es, in Verfolgung des institutionellen Eigeninteresses der Hochschulen, bestmögliche Bildungs- und Ausbildungsleistungen zu erbringen und zu zertifizieren, gelingen, durch entsprechende Selektionen die Funktions- und Leistungsfähigkeit der einzelnen Ausbildungsstufen und Institutionen zu gewährleisten und durch eine damit notwendigerweise einhergehende selektive Differenzierung gleichzeitig eine Statuszuweisungsleistung zu erbringen. Auf diese beiden Systemleistungen kommt es aber entscheidend an. Nur wenn sie erbracht werden, kann es gelingen, daß die Ungleichverteilung von Statuspositionen auf Grund von Leistungsunterschieden und damit die gleichzeitige Gültigkeit von Chancengleichheits- und Leistungsprinzip akzeptiert wird und in Folge steigenden Ansehens der Hochschulen

nicht nur mehr Motivation bei den Studenten entsteht, sondern auch die Forderung nach mehr staatlichen Mitteln und solchen aus der Wirtschaft aus einer besseren Verhandlungsposition vorgebracht werden kann.

### **III.2.3. Krisenbewältigung und die aktuelle Hochschulpolitik**

#### **Die aktuelle Hochschulpolitik ist nicht geeignet, den Weg aus der Krise zu weisen.**

Der Vergleich der zentralen Feststellungen und Forderungen der beiden vorangegangenen Punkte mit den Grundzügen der aktuellen Hochschulpolitik läßt deren Oberflächlichkeit, Wirkungslosigkeit und Scheinheiligkeit offenbar werden. Daß es sich bei der mit den HRG-Novellen von 1998 und 2002 eingeführten Anreizsteuerung der Hochschulen nicht um Wettbewerb handelt, und dieser Mechanismus die Probleme des Hochschulsystems nicht löst, ist im ersten Kapitel deutlich geworden. Vielmehr geht es darum, die schon soeben kurz erwähnte Einführung von Bachelor- und Master-Studiengänge aufzugreifen und darzustellen, daß sie den beiden soeben getroffenen Schlußfolgerungen nicht Rechnung trägt und deshalb die Krise des Hochschulsystems nicht zu beenden vermag.

Für all jene, die schon in den 60er und 70er Jahren ob durch Einführung von Kurzzeitstudiengängen, durch konsequenten Ausbau und Abgrenzung der Fachhochschulen oder aber durch die Schaffung integrierter Gesamthochschulen, für eine Differenzierung der Studiengänge in kürzere berufsbefähigende und längere zur Wissenschaft qualifizierender Studiengänge plädiert haben, bedeute die aktuelle Diskussion und Einführung gestufter Studiengänge zunächst einmal, zumindest formal eine späte Bestätigung ihrer These. Wird doch mit dieser Trennung, die Vorstellung von der simultanen Erledigung der allgemeinen Berufsvorbereitung und der Qualifikation zum Wissenschaftler in weiten Teilen aufgegeben. Und eben aufgrund dieses letzten Aspektes und der Tatsache, daß man zumindest einem Teil der aktuellen Reformer zubilligen muß, daß sie mit dieser Einführung das Ziel einer Leistungssteigerung bei Studenten und Hochschulen verfolgen, ist dieser Ansatz vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen von der Richtung her positiv zu bewerten.

Die Feststellung, daß es sich bei dieser geplanten und in Ansätzen durchgeführten Veränderung der Studienstruktur um eine größtenteils staatlich betriebene und staatlich verordnete Reform handelt, und dies ein allzu deutliches Indiz dafür ist, daß die deutschen Hochschulen vom Wettbewerb, in dem solche staatlich verordneten Reformen weitgehend undenkbar sind, weit entfernt sind, wäre für sich betrachtet noch nicht problematisch. Vor dem Hintergrund aber, daß festgestellt wurde, daß ohne Wettbewerb und bei staatlicher Bindung eine konsequente Leistungsorientierung der Hochschulen ebensowe-

nig zu erwarten ist, wie eine konsequente selektive Differenzierung, wird der Verdacht geäußert werden müssen, daß mit dieser Reform die festgestellte Krise des Hochschulsystems nicht beendet werden kann.

Unter den bestehenden Bedingungen ist durch die Einführung von gestuften Studiengängen weder damit zu rechnen, daß die staatlicherseits als Ziele der Reform verkündete Verkürzung der Studienzeiten und Herstellung einer internationalen Anschlußfähigkeit in beträchtlichem Maße hergestellt wird, noch die eigentlichen Funktionen dieses Studienstrukturmodells, nämlich die Trennung von Ausbildung als allgemeine Berufsvorbereitung einerseits und wissenschaftlicher Qualifikation andererseits, die Gewährleistung der Funktions- und Leistungsfähigkeit insbesondere des Graduate-Studiums sowie die notwendigerweise mit der selektiven Differenzierung verbundene Statuszuweisung, erfüllt bzw. erreicht werden.

Insbesondere letztere Funktionen, aber auch das Ziel der Verkürzung der Studienzeiten dürften allein dann weitgehend unmöglich werden, wenn tatsächlich geschieht, was derzeit außerhalb der Hochschulen die Gewerkschaften fordern und nicht wenige Politiker befürworten, nämlich keine Selektion zwischen Bachelor und Master vorzusehen.<sup>1496</sup> Und selbst dort, wo der Staat den Hochschulen die Möglichkeit dazu läßt, eine solche einzuführen, ist angesichts der hochschulinternen Kräfteverteilung und Entscheidungsstrukturen durchaus zweifelhaft, ob die Hochschulen selbst eine solche Selektion durchsetzen. Denn abseits bestimmter Kräfte in der Politik und abseits der Gewerkschaften<sup>1497</sup> sind die Gegner einer Selektion zwischen Master und Bachelor vor allem in den Hochschulen zu finden. Als ein Beispiel für die klare Gegnerschaft der Universitätsmitglieder gegen eine klare Selektion beim Übergang von der Bachelor- in die Master-Ausbildung, sei die Stellungnahme der Universität Hamburg zu den Plänen des Hamburger Wissenschaftssenators, den Zugang zu den Master-Studiengängen zu beschränken, angeführt. Eindeutig plädiert die Universität in dem vom Senat der Hochschule verabschiedeten Papier dafür, allen die einen ersten Abschluß erreicht haben, den Zugang zu den Master-

---

<sup>1496</sup> Zustimmend Schlicht (2003). Siehe dazu Deutscher Gewerkschaftsbund/Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2003), S. 3. Inwieweit die Länder und die Hochschulen umsetzen, was die KMK in ihrem Beschluß vom Oktober 2003 festgelegt hat, nämlich die Zulassung zum Master-Studium abseits eines Bachelor-Abschlusses von weiteren Kriterien abhängig zu machen, bleibt derzeit fraglich (vgl. Kultuministerkonferenz (2003b), S. 4).

<sup>1497</sup> Die Gewerkschaften sprechen sich entschieden dagegen aus, zwischen Bachelor und Master eine Selektion einzuführen und sehen in der Beschränkung des Zugangs zum Master-Studium ein „Zwei-Klassen-Studiensystem“ (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund /Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft /Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002), S. 3f.).

Studiengängen offen zu halten.<sup>1498</sup> Auch hier sei wiederholt: Selektion ist niemals Selbstzweck. Ihre Funktion bestünde beim Übergang von Bachelor und Master gerade darin, die Funktions- und Leistungsfähigkeit des Master-Studiums dadurch zu gewährleisten, daß nur jene in dieses Studium Aufnahme finden, deren Fähigkeit und Motivation dazu von den Hochschulen festgestellt wurde und eben nicht alle Bachelor-Absolventen nach eigenen Präferenzen ein solches Studium aufnehmen können.

Eine Reduzierung der durchschnittlichen Studienzeit, wie sie sich die staatlichen Reformer vorstellen,<sup>1499</sup> dürfte, wenn die Masse der Bachelor-Absolventen nicht durch selektive Mechanismen vom Master-Studium abgehalten wird, grundsätzlich nicht zu erwarten sein. Und selbst, wenn eine solche Beschränkung stattfindet oder ein Großteil der Studenten entgegen der weiter unten zu begründenden Prognose aus eigenen Präferenzen ein solches Studium nicht anstreben, ist unter den bestehenden Bedingungen erstens nicht mit einer Reduzierung der Studienzeit in dem staatlicherseits erhofften Umfang zu rechnen, und zweitens selbst die Reduzierung, die stattfindet, in vielen Fällen als künstliche Reduzierung anzusehen, die durch eine Verminderung des Ausbildungsumfangs und nicht durch eine Leistungssteigerung erreicht wird.

Deutlich im Vordergrund der öffentlichen und universitätsinternen Debatte steht derzeit die Frage der Ausrichtung solcher Studiengänge, also danach welche Ausbildungsinhalte Teil des Bachelor-Studiums sein sollen. Dabei verläuft diese Debatte ausgesprochen widersprüchlich und unstrukturiert. Dies weil erstens Forderungen oder Kritik jeweils ausgehend von einer bestimmten Zielvorstellung der einzuführenden Bachelor-Studiengänge, also entweder wissenschaftlicher oder praxisorientierter Spezialstudien-gang oder breit angelegter allgemeinbildender Bachelor formuliert werden. Und zweitens der Verweis auf angelsächsische Studiengänge jeweils, häufig unausgesprochen, Unterschiedliches meint. Entweder sind die breit angelegten allgemeinbildenden Bachelor-Studiengänge in den USA gemeint oder die praxisorientierten Bachelor-Spezialstudien-gänge in Großbritannien, oder die Kritiker wie Nutzer dieser Rekurse machen sich die Differenz der beiden Modelle gar nicht deutlich.<sup>1500</sup> Im übrigen mangelt es häufig an der Einsicht, daß es den Bachelor, verstanden als Einheitsmodell, unter den

---

<sup>1498</sup> Siehe Universität Hamburg (2003), S. 30f.

<sup>1499</sup> So ist beispielsweise im Regierungsprogramm der SPD von 2002 zu lesen: „Durch ein flächendeckendes Angebot von Bachelor- und Master-Abschlüssen werden die Studienzeiten gesenkt“ (Sozialdemokratische Partei Deutschlands (2002), S. 31).

<sup>1500</sup> Genau dieses Defizit stellt Freede richtigerweise in den für die Hamburger Hochschulen von der ‚Dohnanyi-Kommission‘ erarbeiteten Vorschlägen fest (vgl. Freede (2003)).

wettbewerblichen Bedingungen im angelsächsischen Raum nicht gibt.<sup>1501</sup>

Die Tatsache, daß es ganz abseits konkreter Inhalte und Ausrichtungen, um dem Leitbild einer tatsächlichen Undergraduate-Ausbildung gerecht zu werden, einer grundsätzlich anderen Studienorganisation, nämlich einer konsequenten, detailliert festgelegten Leistungsanforderung und Kontrolle bedarf, wird nur wenig beachtet und diskutiert.<sup>1502</sup> Insbesondere in weiten Teilen der Professorenschaft besteht an der Diskussion dieses Aspektes ja auch kaum ein Interesse. Ihnen liegt größtenteils daran, die Ausrichtung der universitären Studiengänge als wissenschaftliche Spezialstudiengänge auch bei Einführung des Bachelors zu bewahren und eine konsequente Verschulung im Undergraduate-Studium zu verhindern, um durch beides ihre bestehenden und mit der Forschung und der bestehenden Form der an der Forschung orientierten Lehre verbundenen Privilegien, auch durch diese Reform hindurch zu retten. Eine klare Differenzierung hinsichtlich der Studienziele in allgemeine Berufsvorbereitung als Ziel eines verschulten Bachelor-Studiums und der Qualifikation zum Wissenschaftler als Ziel des Master-Studiums kann auf die mehrheitliche Unterstützung durch die Professorenschaft demnach nicht hoffen. Deutlich sichtbar wird dies an folgender Position des DHV: „Die Einrichtung von Bachelor- und Master-Studiengängen an Universitäten muß der universitären Ausbildung durch Wissenschaft gerecht werden. Der Unterschied zu einem Fachhochschulstudium muß dabei jederzeit aus den Studieninhalten erkennbar bleiben.“<sup>1503</sup>

Und so läuft die groß angekündigte Reform de facto und nicht selten auf eine fast ausschließliche Umetikettierung hinaus, bei der das bisherige Angebot und die bisherigen Anforderungen nur zu neuen Modulen gruppiert und mit Credit-Punkten dotiert werden. Ein Bachelor entspricht dann der Diplom- oder Magisterzwischenprüfung plus halbem Hauptstudium oder weniger.<sup>1504</sup> Diese Entwicklung hat der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft bei der Untersuchung und Bewertung neu eingerichteter und bemerkenswerterweise von unterschiedlichen Agenturen ohne Tadel akkreditierter Bachelor-Studiengänge im Rahmen eines von ihm ausgeschriebenem Wettbewerbs festgestellt.<sup>1505</sup>

---

<sup>1501</sup> Als eine Ausnahme ist insbesondere die Stellungnahme der Universität Hamburg zu den Vorschlägen der Dohnanyi-Kommission zu nennen. Darin wird nämlich ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es eben ein Einheitsmodell in angelsächsischen Hochschulsystemen nicht gibt (vgl. Universität Hamburg (2003), S. 32).

<sup>1502</sup> Auch dieses Defizit erkennt Freede richtig (Freede (2003)).

<sup>1503</sup> Deutscher Hochschulverband (1999b).

<sup>1504</sup> Greven spricht in diesem Zusammenhang treffend von einem „Etikettenschwindel“. Greven (2000), S. 311. So auch Spiewak (2003b).

<sup>1505</sup> Zum Wettbewerb des Stifterverbandes und den Erkenntnissen bei der Sichtung der eingereichten Unterlagen, siehe Winter (2003); Spiewak (2003b) und Frankfurter Allgemeine Zeitung (2003).

Dann aber handelt es sich bei der Verminderung der durchschnittlichen Studienzzeit, die ohnehin nur zu erwarten ist, wenn nicht der Großteil der Studenten unselektiert ins Master-Studium wechselt, nicht um eine reale Verminderung der Studiendauer, die dadurch entsteht, daß konsequenter und besser ausgebildet und seitens der Studenten mehr Leistung erbracht wird, sondern um eine künstliche Verminderung dadurch, daß gegenüber dem Magister oder Diplom weniger Leistungen nötig sind, um diesen ersten Abschluß zu erreichen.<sup>1506</sup> Genau das ist wohl auch als ein Grund anzusehen, der die Arbeitgeber dazu veranlaßt, die Bachelor-Absolventen gegenüber Bewerbern mit herkömmlichen Examina bei der Arbeitsplatzvergabe weitgehend zu ignorieren und damit gleichzeitig den Etikettenschwindel aufzudecken.<sup>1507</sup> Und solange allzu offensichtlich ist, daß es sich bei Bachelor-Absolventen staatlicher Hochschulen in vielen Fällen um früher entlassene und damit nicht besser, sondern schlechter ausgebildete und qualifizierte Diplomanden und Magister handelt, wird sich daran auch trotz aller notdürftigen politischen Beteuerungen, es handele sich bei der mangelnden Berücksichtigung der Abschlüsse durch die Arbeitgeber um ein Akzeptanzproblem, welches seinen Ursprung in unzureichenden Informationen fände, nichts entscheidendes ändern.

Und infolgedessen dürfte, solange keine Selektionsmechanismen den Zugang zum Master-Studium beschränken, die überwiegende Mehrheit, so sie nicht ohnehin auch weiter in herkömmliche Studiengängen, strebt und dazu die Gelegenheit hat, nach dem Bachelor ein Master-Studium aufnehmen. Selbst dort, wo dies nicht geschieht, weil tatsächlich eine Beschränkung zum Master-Studium vorliegt oder aus freiwilliger Entscheidung darauf verzichtet wird, ist vor dem Hintergrund der sich nicht oder nicht entscheidend verändernden Rahmenbedingungen des Studiums kaum davon auszugehen, daß eine Verringerung in der Größenordnung stattfindet, daß die Mehrheit nicht mehr fast sieben, sondern nur noch drei oder vier Jahre benötigt, um den ersten Abschluß abzulegen. Vielmehr ist allenfalls mit einer Reduzierung der Studienzzeit proportional zur Verminderung des zum neu geschaffenen Abschluß notwendigen Leistungsumfangs zu rechnen.

Die von politischer Stelle angekündigte, angeblich mit der Reform einhergehende verbesserte internationale Anschlußfähigkeit deutscher Hochschulabschlüsse,<sup>1508</sup> dürfte sich, angesichts der geschilderten aktuellen und zu erwartenden Entwicklung, in der Realität

---

<sup>1506</sup> Zur Einführung angloamerikanischer Studiengänge ohne grundsätzliche Strukturänderungen, siehe kritisch Solga (1998), S. 23.

<sup>1507</sup> Vgl. Schlicht (2003); Spiewak (2003b).

<sup>1508</sup> Siehe etwa Christlich Demokratische Union Deutschlands (2000a): „Durch die flächendeckende Einführung von gestuften und international vergleichbaren Abschlüssen (Bachelor, Master) [...] werden Absolventen deutscher Hochschulen [...] bessere Chancen im In- und Ausland haben.“

ganz und gar nicht einstellen. Vielmehr ist in der unablässigen Betonung dieser behaupteten Entwicklung eine, zwar wohl nicht gewollte, aber doch tolerierte, massenhafte Täuschung von Studenten und Studienanfängern zu sehen.<sup>1509</sup> Denn konsequent zuende gedacht beinhaltet die behauptete Anschlußfähigkeit doch den Rat an die Studenten, besser einen Bachelor als ein Diplom abzulegen, weil dieser im Ausland bekannter sei und damit auch dort die Berufs- und Studienchancen höher seien.

Diesem Rat folgend werden aber nicht nur die allermeisten derjenigen Enttäuschungen erfahren, die im Glauben an diesen Rat und die Anschlußfähigkeit des deutschen Bachelors tatsächlich davon ausgehen, mit einem Bachelor aus Hannover Aufnahme in ein Master-Studium in Stanford oder Yale zu finden. Vielmehr werden auch jene, die sich an Universitäten im europäischen Ausland um Aufnahme in ein Graduiertenstudium bewerben einerseits feststellen, daß mit einem Bachelor eben nicht das Recht verbunden ist, in ein Master-Programm aufgenommen zu werden, sondern dort eben eine Auswahl nach hochschuleigenen Kriterien erfolgt, und andererseits werden sie feststellen, daß auch dort vielfach bekannt ist, daß der deutsche Bachelor nicht selten ein mehr oder weniger reduziertes Diplom ist und daraus folgend, trotz aller Namensidentität, nicht der deutsche Bachelor, sondern das deutsche Diplom oder der Magister, als dem dortigen Bachelor äquivalent eingestuft wird.<sup>1510</sup> Die ersten Beobachtungen in diese Richtung an Hochschulen in Großbritannien haben denn auch zu beträchtlicher Aufruhr geführt, sodaß sich insbesondere die HRK genötigt sah, Aufklärungsarbeit zu leisten.<sup>1511</sup> Ganz richtig hat sie durch zwei Pressemitteilungen versucht, der auf Teilhaberechte und Gleichheit der Einrichtungen verengten öffentlichen Meinung deutlich zu machen, daß es zunächst einmal nicht an den deutschen Abschlüssen liege, daß keine automatische Aufnahme in die Master-Programme erfolge, sondern auch britische Bachelor-Inhaber durchaus mit einer Ablehnung rechnen müßten.<sup>1512</sup> Ganz offensichtlich scheint es in der deutschen Öffentlichkeit weitgehend unvorstellbar, daß dort eben niemand ein Recht auf Zugang zu diesen Studiengängen hat, sondern die Hochschulen nach eigenen Kriterien eine Auswahl treffen. Die Konferenz hat aber zweitens auch ganz deutlich darauf hingewiesen, daß alle deutschen Abschlüsse dort grundsätzlich nicht so eingestuft würden, wie Deutschland es gerne sähe. Das deutsche Diplom werde eben nicht als dem dortigen Master äquivalent eingestuft, sondern dem ‚Bachelor honours‘ und der deutsche Bachelor werde als ‚ordina-

---

<sup>1509</sup> Ähnlich Hering (2003), S. 428.

<sup>1510</sup> Zustimmung Boas (2003), S. 187.

<sup>1511</sup> Vgl. Boas (2003), S. 186.

<sup>1512</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2003d).

ry Bachelor‘ angesehen.<sup>1513</sup> Von einer verbesserten Anschlußfähigkeit durch Umstellung auf Bachelor und Master kann nach alledem nicht gesprochen werden.

Letztlich ist aus dieser Auswertung der aktuellen Reformdebatte folgende Schlußfolgerung zu ziehen. Die derzeit propagierte und betriebene Einführung gestufter Studiengänge nimmt den Kern der Krise des bundesdeutschen Hochschulsystems nur oberflächlich in den Blick. Zwar scheint die Einführung gestufter Studiengänge zumindest im Ansatz der Erkenntnis Rechnung zu tragen, daß der vielfältige Leistungszerfall des Hochschulsystems insbesondere auf eine unzureichende und weitgehend nicht erfolgte Differenzierung in verschulte Studienabschnitte mit dem Ziel der Berufsvorbereitung und solche mit dem Ziel, eine Qualifikation zur Wissenschaft zu vermitteln, zurückzuführen ist.

Letztendlich aber ist derzeit, angesichts der Bindung der Hochschulen an die ihrerseits elektoral an den Wähler rückgebundene Politik und der studentischen und professoralen Interessenverteidigung in den Hochschulen, mit dieser Einführung in vielen Fällen weder eine konsequente Differenzierung der Studiengänge nach Ausbildungszielen, noch eine konsequente Leistungsforderung und Leistungskontrolle eines präzise definierten Kanons an Grundkenntnissen und Fähigkeiten im Undergraduate-Bereich verbunden, noch eine konsequente Auswahl der für das Graduate-Studium geeigneten Studenten. Ohne all das ist aber die Gewährleistung der Funktions- und Leistungsfähigkeit der Studienabschnitte wie auch die notwendigerweise mit der selektiven Differenzierung verbundene Statuszuweisung ebenso wenig erreichbar wie die Herstellung einer internationalen Anschlußfähigkeit deutscher Studiengänge und die Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer. Um diese Ziele zu erreichen und die Krise des Hochschulsystems zu beenden, bedarf es einer weitgehenden Ablösung der Hochschulen von der Politik und einer damit verbundenen Ökonomisierung des Wettbewerbs. Denn um in diesem Wettbewerb Ansehen, Nachfrage und Mittel zu sichern, hegen die einzelnen Hochschulen ein institutionelles Eigeninteresse an der Funktionsfähigkeit der angebotenen Studiengänge sowie bestmöglicher Bildungs- und Ausbildungsleistungen und verfolgen dazu eine konsequente Leistungsorientierung. Wie gezeigt bringt dies und die prognostizierten veränderten Entscheidungsstrukturen in den Hochschulen die Umsetzung einer konsequenten und klar definierten Leistungsforderung und permanenten Leistungskontrolle im Undergraduate-Bereich, auch gegen heute noch bestehende Widerstände, ebenso mit sich wie eine Differenzierung der Studiengänge und eine qualitative Differenzierung der Hochschulen. Die daraus resultierende, verbesserte Erfüllung der von den Hochschulen erwarteten Bildungs- und Ausbildungsleistungen wie auch die mit der selektiven Differenzierung ver-

---

<sup>1513</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2003c).

bundene Statuszuweisung der Hochschulen läßt das Ansehen der Hochschulen steigen. Die konsequente Leistungsanforderung an den Hochschulen, der Kostendruck der Gebühren und die Beobachtung, daß Leistung im Hochschulsystem gefördert und via Statuszuweisung belohnt wird, bewirkt bei den Studenten eine verstärkte Leistungsbereitschaft und Leistungssteigerung. Und erst durch das Zusammenwirken studentischer Leistungsbereitschaft und des über die hochschulische Leistungsanforderung, Leistungskontrolle und Leistungsbewertung vermittelten Leistungszwangs wird eine reale Verkürzung der Studienzzeit durch Leistungssteigerung und eine optimierte Ausbildungsleistung durch veränderte Ausrichtung möglich, die sich von der derzeit betriebenen, künstlichen Studienzzeitverkürzung durch Verringerung der Leistungsumfänge elementar unterscheidet und bei Arbeitgebern und international Anerkennung finden dürfte. Aus dieser Darstellung wird unumwunden deutlich: Eine Beendigung der aktuellen Krise ist ohne die Initiierung des Wettbewerbs nicht zu erreichen.

### **Zum Schluß: Ein Appell**

Betrachtet man die zentralen Erkenntnisse der beiden vorangegangenen Unterabschnitte, so stellt sich aus der Sicht eines Wettbewerbsbefürworters die Situation als einigermaßen zerfahren dar. Einerseits: Ohne die Ablösung der Hochschulen vom direkten Einfluß der Politik und ohne die zur Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs notwendigen Bedingungen kein ökonomischer Wettbewerb und kein Ende der bestehenden Krise. Andererseits: Mit einer solchen Ablösung der Hochschulen von der Politik und der Schaffung der nötigen Rahmenbedingungen ist aufgrund der geringen Bereitschaft der Politik zum Steuerungsverzicht, den massiven Interessen bestimmter einflußreicher Gruppen am Status quo und schließlich der Rückbindung der Politik an die, durch widerlegbare Glaubensgrundsätze geprägten Präferenzen der Wähler, unter den bestehenden Mehrheitsverhältnissen im Bund nicht und unter veränderten Mehrheitsverhältnissen nicht mit Sicherheit zu rechnen.<sup>1514</sup>

Die Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs bleibt damit auf mutige Reformer innerhalb und außerhalb der Hochschulen angewiesen, die sich gegen den inneruniversitären Protest durchsetzen und außerhalb der Hochschulen bereit sind, die Politik der Privilegiensicherung der skizzierten Gruppen als solche zu entlarven und gegen die geschilderten, nicht mit einer nüchternen Analyse kongruenten Glaubensgrundsätze anzukämpfen. An die Politiker, die dem ökonomischen Wettbewerb zumindest nicht ablehnend gegenüber stehen, soll der Appell gerichtet werden, sorgfältig zu beachten, daß sich die Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten als weitgehend intern reformunfähig erwiesen haben. Diese Feststellung sollte bei ihnen dazu führen, nicht darauf zu vertrauen, daß die Hochschulen sich grundsätzlich an der Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs beteiligen werden, andererseits aber auch nicht eine Präferenz zugunsten verstärkter staatlicher Steuerung nach sich ziehen, sondern eben einen Steuerungsverzicht und eine damit verbundene Initiierung des ökonomischen Wettbewerbs bewirken.

Ein weiterer Appell soll an jene Studenten gerichtet werden, denen es nicht darum geht Bequemlichkeit, Sicherheit und Kostenlosigkeit zu sichern, sondern vielmehr darum, eine möglichst gute, qualifizierende und zügige wie auch immer geartete Ausbildung zu bekommen. Sie sollen ermuntert werden, sich aktiv zu Wort zu melden und damit den öffentlichen Eindruck zu widerlegen, allen Studenten ginge es nur darum, möglichst lange, möglichst ungestört und möglichst kostenlos zu studieren. Gleiches gilt für jene

---

<sup>1514</sup> Rosigkeit spricht in diesem Zusammenhang richtigerweise von dem Dilemma der politischen Implementierbarkeit von weitreichenden Reformen im Hochschulsektor (vgl. Rosigkeit (1996), S. 263f.).

Professoren, die bereit sind, in einen wirklichen Wettbewerb um Teilhabe an der Forschung und um Stellen einzutreten. Auch sie sollten durch ihre Wortmeldungen kundtun, daß es durchaus unter den Professoren eine ansehnliche Gruppe derer gibt, die nicht an zugesicherten Privilegien hängt, sondern bereit ist, in einen Leistungswettbewerb um diese einzutreten.

Schließlich soll ein besonderer Appell an all jene gerichtet werden, denen es in den vergangenen Jahren in erster Linie um die Sicherung ihrer Privilegien ging und noch heute geht. Ihnen ist entgegenzuhalten, daß sie durch dieses Verhalten notwendige Veränderungen verhindert haben und nicht wenig selbst die Verantwortung dafür tragen, daß ein Ausweg aus der von ihnen selbst beklagten Krise nicht gelingt. Denn ganz entgegen den Behauptungen dieser Fraktion, gehen die Hochschulen derzeit nicht daran zugrunde, daß die Hochschulen sich den Gesetzen von Markt, Wettbewerb und ökonomischen Paradigmen beugen. Ganz im Gegenteil gehen sie daran zu Grunde, daß der Wettbewerb gerade nicht initiiert wird. Dies nicht zuletzt, weil die Hochschulmitglieder diesen ablehnen, sich damit in die Arme des Staates flüchten und von diesem wiederholt bitter betrogen werden.

So bestimmt derzeit nicht ein wissenschaftlicher Leistungs- und Qualitätswettbewerb unternehmerischer Hochschulen darüber, welche Institute an welchen Universitäten reformiert, zusammengelegt und geschlossen werden, sondern tut dies, wie in Hamburg, die staatliche Administration und Politik. Sie ist es auch, die eine höhere Studierendenquote zum Ziel erhebt, nicht bereit und in der Lage ist, eine ausreichende Anzahl von Studienplätzen zu finanzieren, damit eine weitere Überfüllung billigend in Kauf nimmt und schließlich die Lösung dieses Problems, etwa über die Erhebung von Gebühren, verbietet. Solche werden gleichwohl z.B. in Niedersachsen als Strafgeldern für Langzeitstudierende eingeführt, deren Mittel aber nicht den Hochschulen überlassen, sondern zur Aufbesserung des Gesamthaushalts des Landes zweckentfremdet.<sup>1515</sup> Und es sind staatliche Stellen, die vor allem quantitative Indikatoren der leistungsabhängigen Mittelzuweisung festlegen, unter denen tatsächlich die Gefahr besteht, daß Bildung, Individualität und Innovation dem stromlinienförmigen Humankapital und der ‚normal science‘ weichen müssen. Dem Wettbewerb sind diese Entwicklungen aber nicht kausal zuzuordnen, eben weil ein solcher trotz aller gegenteiligen Behauptungen nicht besteht.

An all jene, die den ökonomischen Wettbewerb und tiefgreifende Reformen zum Schutz eigener Privilegien ablehnen und sich stattdessen einen Ausweg aus der bestehenden Krise durch mehr staatliche Mittel sowie staatlich finanzierte und gesicherte Autonomie und Selbstbestimmung erhoffen, ist daher folgender Appell zu richten: Sie sollten endlich

einsehen, daß damit einerseits die Krise nicht gelöst werden kann und andererseits sich mehr staatliche Gelder und eine wirkliche hochschulinterne Selbstverwaltung und Selbstbestimmung nicht durch die hilflose und häufig fadenscheinige Reklamation von Autonomie sowie das bloße Pochen auf die Eigenheiten der Wissenschaft und die behauptete Relevanz der eigenen Stimme erringen lassen. Wenn die Hochschulen sich nicht, über welche Mechanismen auch immer, vorschreiben lassen wollen, welche Angebote sie offerieren, wie sie die Angebote gestalten und welche Bereiche geschlossen, zusammengelegt oder ausgebaut werden sollen, sondern im Sinne einer institutionellen Selbstbestimmung über all das selbst bestimmen wollen, müssen sie sich dem Wettbewerb stellen, in dem Privilegien erkämpft und nach Leistung vergeben werden und auch verloren werden können, aber eben nicht zugesichert sind.

Beides, also staatlich finanzierte und für alle (gleich) gesicherte Privilegien und Ansprüche einerseits und echte Selbstbestimmung andererseits, wird es in der bestehenden Gesellschaft nicht geben. Alle jene, die dieses Zielbündel verfolgen, können ehrlicherweise nicht für sich in Anspruch nehmen, sich ernsthaft um eine Verbesserung von Lehre und Forschung im deutschen Hochschulsystem zu bemühen. Die behaupteten Bemühungen bestimmter Teile der Professoren-, Mitarbeiter- und Studentenschaft bleiben jedenfalls solange scheinheilig, wie hinter der Fassade der von ihnen vorgeschobenen und unhaltbaren, weil beispielsweise durch die bestehenden Realitäten in anderen Hochschulsystemen widerlegte Argumente, deutlich erkennbar ist, daß ihr oberstes Ziel die Sicherung der je eigenen bestehenden Privilegien darstellt, sie de facto also ihr je eigenes Geschäft, nicht selten sehenden Auges, zu Lasten des Gesamtsystems besorgen.

Die nicht selten vorgebrachte Begründung zum Beispiel, die Einheit von Forschung und Lehre sei von Beginn des Studiums an notwendig, weil die Lehre andernfalls langweilig werde, ist für sich genommen schon wenig originell. Der Blick in die Hochschulsysteme anderer Staaten verdeutlicht dann auch die Scheinheiligkeit dieser Begründung. Oder will man ernsthaft behaupten, die in weiten Teilen nicht direkt an der Forschung orientierte und von nicht forschenden Lehrkräften durchgeführte Undergraduate-Ausbildung in den Vereinigten Staaten, Kanada, Großbritannien oder Australien sei per se langweilig? Offensichtlich steht nicht nur dieses Argument in Diensten ganz anderer Ziele als dem, zukünftige Studenten vor langweiliger Lehre oder anderen unbegründbaren Zukunftsprognosen zu schützen.

---

<sup>1515</sup> Vgl. dazu Hamburger Abendblatt (2003).



## Abkürzungen

BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAT	Bundesangestelltentarif
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BGBI	Bundesgesetzblatt
BfW	Bund Freiheit der Wissenschaft.
BHO	Bundshaushaltsordnung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Bundesverfassungsgerichtsentscheid
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DHV	Deutscher Hochschulverband
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
FDP	Frei Demokratische Partei
FuE	Forschung und Entwicklung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
HGrG	Haushaltsgrundsätze-gesetz
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.d.F.	in der Fassung
KMK	Kultusministerkonferenz
LHO	Landeshaushaltsordnung
OECD	Organisation für ökonomische Entwicklung und Zusammenarbeit
ProfBesReformG	Professorenbesoldungsreformgesetz
SCI	science citation report
SDS	Sozialistischer Deutscher Studentenbund

SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands.
ver.di	Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft
WR	Wissenschaftsrat
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen

## Litheraus

- ABERLE, GERD (1992): Wettbewerbstheorie und Wettbewerbspolitik, Stuttgart.
- ABRAHAM, WERNER (1994): Qualitätsmaßstäbe und Mittelvergabe. Das niederländische Hochschulsystem im Vergleich mit deutschen Universitäten, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1994, S. 267-271.
- ABRAHAM, WERNER (1998): In die betriebswirtschaftliche Richtung. Das niederländische Hochschulsystem nach der Reform 1998, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1998, S. 267-271.
- ALEWELL, KARL (1993): Autonomie mit Augenmaß, Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten, Schriftenreihe der Volkswagenstiftung, Band 25, Göttingen.
- ALLMENDINGER, JUTTA/AISENBREY, SILKE (2002): Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen.
- AMBROSY, RAINER/HEISE, STEFFEN (1998): Autonomie und Verantwortung. Möglichkeiten betriebswirtschaftlicher Steuerungsinstrumente im Management einer Hochschule, in: Emert, Karl (Hrsg.): Hochschulmanagement, Perspektiven der Organisationskultur der Hochschulen, Loccumer Protokolle Nr. 25/1998, Loccum, S. 97-116.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT DER VORSITZENDEN DER FAKULTÄTENTAGE DEUTSCHLANDS, AVF (1995): Fehlregulierung durch staatliche Eingriffe, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1995, S. 690 u. 691.
- ASCHE, HOLGER (1975): Hochschulautonomie – Wissenschaftsfreiheit im Abseits, Darmstadt u. Neuwied.
- ASH, MITCHELL G. (1998): Äpfel mit Birnen vergleichen! Wider die Mythenbildung über amerikanische Universitäten, in: Forschung und Lehre, Heft 4/1998, S. 172-175.
- ASH, MITCHELL G. (HRSG.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Wien-Köln-Weimar.
- BACKES-GELLNER, USCHI/SADOWSKI, DIETER (1991): Zur Lage der deutschen Universität – Eine organisationsökonomische Zwischenbilanz, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Berlin, S. 9-38.
- BARBARO, SALVATORE/SCHÜLE, DANIEL (2000): Weniger Demokratie wagen? Antwort auf die Krise der Universität: Ein kritischer Blick in die Landeshochschulgesetze, in: Frankfurter Rundschau vom 13.04.2000.
- BARBER, BERNHARD (1973): Der Widerstand von Wissenschaftlern gegen wissenschaftliche Entdeckungen, in: Weingart, Peter (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie I, Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, Sozialwissenschaftliche Paperbacks, Sonderreihe: Perspektiven der Wissenschaftsforschung, Band 1, Frankfurt am Main, S. 205-211.
- BARTHOLD, HANS-MARTIN (2000): Aus motivierten Studenten arbeitbergerechte Absolventen formen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 05.02.2000.
- BATTIS, ULRICH/GRIGOLEIT, JOACHIM (1999): Unangemessene Reform. Leistungsgerechte Professorenbesoldung, in: Forschung und Lehre, Heft 3/1999, S. 130 u. 131.

- BAYER, MICHAEL (1998): Wettbewerb als Mittel der Hochschulreform. Internetabruf: <http://www.hopo-www.de> (15.04.2002).
- BECK, ULRICH (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt.
- BECKER-RICHTER, MARION/HABEL, EDNA/RINKE, BERNHARD/TEGETHOFF, HANS-GEORG (2002): Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren-Methoden-Erfahrungen, Opladen.
- BECKMANN, KLAUS (2000): Die sozialen Opportunitätskosten der Hochschulausbildung. Empirische Annäherung für Deutschland 1994 und 1997, in: Weiß, Manfred/Weißhaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und neue Steuerung, Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Band 9, Frankfurt am Main, S. 203-230.
- BEHÖRDE FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG HAMBURG (2001): Möglichkeiten und Grenzen der rechtlichen Organisation von Hochschulen, Bericht einer Kommission im Auftrag der Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg. Internetabruf: <http://www.hamburg.de/behoerden> (11.07.2002).
- BEHRENS, THOMAS (1996A): Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied.
- BEHRENS, THOMAS (1996B): Globalhaushalte und Personalpolitik an den Hochschulen, in: Das Hochschulwesen, Heft 2/1996, S. 121-127.
- BELLMANN, LUTZ/REINBERG, ALEX/TESSARING, MANFRED (1994): Bildungsexpansion, Qualifikationsstruktur und Einkommensverteilung – eine Analyse mit Daten des Mikrozensus und der Beschäftigungsstatistik, in: Lüdeke, Reinar (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 221/II, Berlin, S. 13-70.
- BERCHEM, THEODOR (2000): Die Leistungsfähigkeit deutscher Universitäten im internationalen Vergleich, in: Thießen, Friedrich (Hrsg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Reform des deutschen Hochschulwesens, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 6, Berlin, S. 31-34.
- BERG, GUNNAR (2002): Leistungsanreize für die Universität? Zwischen leistungsabhängigem Gehalt und Unterfinanzierung, in: Forschung und Lehre, Heft 3/2002, S. 137-140.
- BERG, HARTMUT (1975): Ausbildungsausgaben und Marktmechanismus, in: Hegelheimer, Armin (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie 1975, Frankfurt am Main, S. 207-217.
- BIALEK, CATRIN (2001): Stiftungs-Unis bringen Reform voran. Spitzenuniversitäten haben in Deutschland bislang keine Chance – Bildungsexperten fordern mehr Wettbewerb, in: Handelsblatt vom 05.03.2001.
- BIERWIRTH, GERHARD (1996): Heiliger Humboldt, hilf! Anmerkungen zur Diskussion um die Hochschulreform, in: Forschung und Lehre, Heft 9/1996, S. 472-474.
- BLOCK, HANS-JÜRGEN (1989): Maßnahmen für eine Förderung des leistungssteigernden Wettbewerbs im deutschen Hochschulsystem, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Berlin, S. 153-179.
- BLOM, HERMAN (1999): Freiheit hat ihren Preis, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 19/1999, S. 20 u. 21.

- BLOSSFELD, HANS PETER/SHAVIT, YOSHI (1993): Dauerhafte Ungleichheit. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/1993, S. 25-52.
- BOAS, HANS-ULRICH (2003): Money makes the world go round. Über Bachelorabschlüsse, Studiengebühren und Leistungsbewertung in Großbritannien, in: Forschung und Lehre, Heft 4/2003, S. 186-187.
- BODENHÖFER, HANS-JOACHIM (1978): Finanzierungsprobleme und Finanzierungsalternativen in der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Heft 2/1978, S. 129-161.
- BODENHÖFER, HANS-JOACHIM (1985): Probleme der Bildungsfinanzierung – Zum Stand der Diskussion, in: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin, S. 9-38.
- BODENHÖFER, HANS-JOACHIM (2000): Hochschulreform – Eine institutionenökonomische Perspektive, in: Weiß, Manfred/Weißhaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und neue Steuerung, Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie, Band 9, Frankfurt am Main, S. 115-132.
- BÖHM, WINFRIED (1995): Die aufgegebene Tradition. Die Universität am Scheideweg, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1995, S. 674-677.
- BONDE, BETTINA (2000A): Autonomie für Forschung und Lehre. Der Markt für Hochschulbildung (I), in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20.09.2000.
- BONDE, BETTINA (2000B): Studiengebühren, Gutscheine, Akademikersteuer. Der Markt für Hochschulbildung (II), in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.09.2000.
- BONTRUP, HEINZ-J. (2001): Arbeit-Bildung-Beruf, in: Bontrup, Heinz-J./Pulte, Peter (Hrsg.): Handbuch Ausbildung, Berufsausbildung im dualen System, München-Wien, S. 1-106.
- BOROWSKI, PETER (1998): Sozialliberale Koalition und ihre Reformen, in: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 258, Heft 1/1998.
- BOURDIEU, PIERRE (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183-198.
- BOURDIEU, PIERRE/PASSERON, JEAN-CLAUDE (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.
- BRAUN, DIETMAR (1997): Die politische Steuerung der Wissenschaft. Ein Beitrag zum kooperativen Staat, Frankfurt am Main.
- BRAUN, DIETMAR (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten, in: Stöltzing, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 243-264.
- BRAUN, HUBERT (1991): Ökonomie der Hochschule – Steuerungsinstrumentarium des Staates, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Berlin, S. 39-52.
- BRINCK, CHRISTINE (2000): Zeigt her eure Ränge. Warum das Hochschulranking in den USA funktioniert und bei uns nicht, in: Die Zeit vom 28.09.2000.

- BRINCKMANN, HANS (1998): Die neue Freiheit der Universität: operative Autonomie für Forschung und Lehre an Hochschulen, Berlin.
- BRÜNNER, CHRISTIAN (1971): Fundamentaldemokratisierung und Freiheit. Die Mitbestimmung im Diskussionsentwurf für ein Universitätsorganisationsgesetz, Retzhof/Leibnitz.
- BRUNN, ANKE (1997): Effizienz als Gestaltungsprinzip nordrhein-westfälischer Hochschulpolitik, in: Hoebink, Hein (Hrsg.): Perspektiven für die Universität 2000, Berlin, S. 85-97.
- BUBLITZ, WOLFRAM/ZAPF, HUBERT (1998): Ein tauglicher Vergleich? Anmerkungen über das deutsche und amerikanische Hochschulsystem, in: Forschung und Lehre, Heft 4/1998, S. 176-179.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2002): Vierjahresprogramm 2002-2006 (Bundestagswahlprogramm), beschlossen am 04./05. Mai 2002 auf der 19. Ordentlichen Bundesdelegiertenkonferenz in Wiesbaden, Wiesbaden.
- BULMAHN, EDELGARD (2002): „Praktische Erfahrungen mit der Reform gewinnen.“ Fragen an Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn, in: Forschung und Lehre, Heft 12/2002, S. 630 u. 631.
- BULMAHN, EDELGARD (2003): Edelgard Bulmahn: Leistung muß sich lohnen. Bundesbildungsministerin Bulmahn im Interview mit der Welt am Sonntag, in: Welt am Sonntag vom 20.07.2003.
- BULMAHN, EDELGARD (2004): Rede der Bundesbildungsministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn anlässlich des Kongresses „Deutschland. Das von morgen“ am 26.01.2004 in Berlin. Internetabruf: <http://www.bmbf.de>. (08.04.2004).
- BULTMANN, TORSTEN (1995): Zur aktuellen Diskussion um Studiengebühren – Hintergründe und bildungspolitische Konzepte. GEW-Dokumentation Hochschule und Forschung. Internetabruf: <http://www.bawue.gew.de/fundusho/stugebanly.html> (18.04.2002).
- BULTMANN, TORSTEN (1998): Lernen auf Abruf! Die Quintessenz neoliberaler Hochschulpolitik, in: Junge Welt vom 22.04.1998. Internetabruf: <http://www.junge-welt.de> (18.04.2002).
- BUND FREIHEIT DER WISSENSCHAFT (1995): Fünf Thesen zur Einführung von Studiengebühren, in: Freiheit der Wissenschaft, Heft 2/1995, S. 3-6.
- BUNDESASSISTENTENKONFERENZ (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept, Reformziele der Bundesassistentenkonferenz, Beschlüsse der zweiten Vollversammlung am 10./11. Oktober 1968 in Bonn. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 1, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2000): Begründung zum Änderungsvorschlag für § 42 Arbeitnehmererfindungsgesetz der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Internetabruf: <http://www.bmbf.de/pub> (25.09.2002).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002A): Faktenbericht Forschung 2002. Internetabruf: <http://www.bmbf.de> (11.07.2002).

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002B): Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002C): Pressemitteilung: Bundestag beschließt Gebührenfreiheit für Erststudium. Internetabruf: <http://www.bmbf.de/presse/pm-20020704-135.pdf> (06.07.2002).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002D): Zur Einführung der Neuheitsschonfrist im Patentrecht – ein USA-Deutschland-Vergleich bezogen auf den Hochschulbereich. Internetabruf: <http://www.bmbf.de/pub> (25.09.2002).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2004): Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HRGÄndG. Internetabruf: <http://www.bmbf.de/de/2570.php> (06.09.2004).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG/KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2003.“ Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2003. Internetabruf: <http://www.bmbf.de> (29.10.2003).
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE (2002): Fakten und Argumente 2002, Abschnitt Technologie und Innovationspolitik, Berlin, S. 40-53.
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE/BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE/DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG U. A. (1996): Autonomie, Wettbewerb und Profilbildung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Reform des Hochschulwesens, Bonn.
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE/DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2001): Mehr Wettbewerb weniger Regulierung. Gemeinsames Thesenpapier von BDI und DIHK, Berlin.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (2000): Für eine neue Bildungsoffensive, Berlin.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (2003): Bildungspolitik: SPD doch für Studiengebühren? in: Kurz-Nachrichten-Dienst des BDA, Nr. 24/2003 vom 06. Juni 2003. Internetabruf: <http://www.bda-online.de> (01.11.2003).
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2001): Qualitätssicherung und Leistungssteigerung an Hochschulen durch Wettbewerb. Gemeinsame Erklärung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen, Berlin.
- BURTSCHIEDT, CHRISTINE (2002): Mir san mir. Bayerische Hochschulen wählen ihre Studenten jetzt selber aus, in: Süddeutsche Zeitung vom 13.08.2003.
- BURTSCHIEDT, CHRISTINE (2003): Entmachtung der ZVS. Beratungen über Neuordnung der Hochschulzulassung, in: Süddeutsche Zeitung vom 06.03.2003.
- BUTTGEREIT, MICHAEL (1988): Hochschulzertifikate - Funktion und Relevanz, in: Gorzka, Gabriele/Heipcke, Klaus/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschule Beruf Gesellschaft. Ergebnisse zum Funktionswandel der Hochschulen, Frankfurt am Main-New York, S. 83-110.

- BUTTLER, FRIEDRICH (1998A): Anreizkompatibilität in Hochschulorganisation und Hochschulrecht, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 262, Berlin, S. 233-254.
- BUTTLER, FRIEDRICH (1998B): Verwaltungsreform oder Kulturrevolution aus der Sicht der Wissenschaftsverwaltung, in: Emert, Karl (Hrsg.): Hochschulmanagement, Perspektiven der Organisationskultur der Hochschulen, Locomer Protokolle Nr. 25/1998, Locom, S. 35-46.
- CASPER, GERHARD (1998): Die Wiedererfindung der Universität, in: Wirtschaft und Wissenschaft 2/1998, S. 28-38.
- CASPER, GERHARD (2001A): Warum Amerika Humboldt ernst nimmt, in: Süddeutsche Zeitung vom 06.02.2000.
- CASPER, GERHARD (2001B): Beitrag zum Thema ‚Kennzeichen und Erfolgsfaktoren von Spitzenuniversitäten‘ in: Melzer, Arnulf/Casper, Gerhard (Hrsg.): Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? – Antworten auf internationale Herausforderungen, Symposium, München, 01.-02. März 2001, Veröffentlichungen der Hans-Martin-Schleyer-Stiftung, Band 56, Köln, S. 26-34.
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (1996): „Internationale Konferenz Studiengebühren“ des CHE Centrum für Hochschulentwicklung in Bielefeld, Mai 1996, in: Wissenschaftsmanagement, Heft 4/1996, S. 216-218.
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2000): Umverteilung von unten nach oben durch gebührenfreie Hochschulausbildung. Materialsammlung, Gütersloh. Internetabruf: <http://www.che.de> (21.06.2003).
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2002): Sieben Argumente, warum ein Verbot von Studiengebühren falsch ist, Pressemitteilung vom 22.2.2002. Internetabruf: <http://www.che.de/assets/images/Studiengebuehrenverbot.pdf> (18.04.2002).
- CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (2000A): Leitbild Wissenschaft 2010. Erstmals vorgestellt am 16. Oktober von Angela Merkel, Anette Schavan und Dagmar Schipanski vor Vertretern der deutschen Wissenschaftsorganisationen und um deren Anmerkungen ergänzt, Internetabruf: <http://www.cdu.de/projekt21/bildung/leitbild-wissenschaft-2010.htm#top> (15.08.2003).
- CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (2000B): Aufbruch in die lernende Gesellschaft. Bildungspolitische Leitsätze. Beschluß des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 20. November 2000 in Stuttgart, Internetabruf: <http://www.cdu.de/projekt21/bildung/beschluss.pdf> (31.10.2003).
- CHRISTLICH DEMOKRATISCHE UNION DEUTSCHLANDS (2002): Leistung und Sicherheit, Zeit für Taten, Regierungsprogramm 2002/2006 von CDU und CSU, Berlin.
- CLARK, BURTON R. (1974): Die ‚Abkühlungs‘-Funktion in den Institutionen höherer Bildung, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim-Basel, S. 379-391.
- CLYNE, GEORG MICHAEL (1999): Der Markt siegt, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 10/1999, S. 27.
- COX, HELMUT/JENS, UWE/MARKERT, KURT (HRSG.) (1981): Handbuch des Wettbewerbs. Wettbewerbstheorie, Wettbewerbspolitik, Wettbewerbsrecht, München.

- DAHRENDORF, RALF (1965): Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg.
- DALLINGER, PETER (2003): Neuregelung im Hochschulzugang. Durch Stärkung der Auswahlrechte zu mehr Wettbewerb, in: Forschung und Lehre, Heft 7/2003, S. 358+359.
- DAXNER, MICHAEL (1994): Beitrag zur Diskussion des Themas Führungsstrukturen und Steuerungsmechanismen an Universitäten und Fachhochschulen, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14, Essen, S. 40.
- DAXNER, MICHAEL (1996A): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision, Reinbeck.
- DAXNER, MICHAEL (1996B): BAföG – Mißbrauch des Sozialstaats? in: Vorgänge, Heft 1/1996, S. 105-118.
- DAXNER, MICHAEL (1997): Wagram und Aspern. Der Krieg um Studiengebühren, in: Das Hochschulwesen, Heft 3/1997, S. 158-164.
- DAXNER, MICHAEL (1998): Die deutschen Universitäten der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 15/1998, S. 12-19.
- DAXNER, MICHAEL (1999): Die blockierte Universität, Hamburg.
- DENNINGER, ERHARD (1984): Hochschulrahmengesetz Kommentar, München.
- DETMER, HUBERT (1996): Leinen los und ab in die Autonomie! Vom Verhungern und Verdursten auf stürmischer See, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1996, S. 244 u. 245.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1998): Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft.“ Internetabruf: [http://www.dfg.de/aktuell/download/empf\\_selbstkontr.htm](http://www.dfg.de/aktuell/download/empf_selbstkontr.htm) (18.04.2002).
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2001): Finanzierung, Herkunft und Verwaltung der Mittel. Internetabruf: <http://www.dfg.de/finanz/index.html> (01.05.2002).
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2003): Förder-Ranking 2003, Institutionen – Regionen – Netzwerke, DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (1973): Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Hochschulreform, in: Bamberg, Hans-Dieter/Kröger, Hans Jürgen/Kuhlmann, Reinhard (Hrsg.): Hochschulen und Gewerkschaften. Erfahrungen, Analysen und Perspektiven gewerkschaftlicher Kooperationspraxis, Köln, S. 431-435.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (BEZIRK FÜR NIEDERSACHSEN BREMEN UND SACHSEN-ANHALT) (2003): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Niedersächsischen Hochschulzulassungsgesetzes (NHZG), Hannover.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (LANDESBEZIRK NIEDERSACHSEN-BREMEN)/  
GEWERKSCHAFT ÖFFENTLICHE DIENSTE TRANSPORT UND VERKEHR/  
GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (2001): Stellungnahme von DGB, ÖTV und GEW zum Anhörungsentwurf über das Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen. Internetabruf: <http://www.kooperationsstelle.uni-goettingen.de/Stellungnahme%20von%20DGB-OeTV-GEW.PDF> (02.11.2003).

- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (BEZIRK NORD)/  
VEREINIGTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (LANDESBEZIRK HAMBURG)/  
GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (LANDESVERBAND HAMBURG)  
(2002): Weder modern noch demokratisch! Eine Kritik der Gewerkschaften am Referentenentwurf für ein Hamburger Hochschulmodernisierungsgesetz. Stellungnahme des DGB Nord und der Gewerkschaften ver.di Hamburg und GEW Hamburg. Internetabruf: <http://www.informatik.uni-hamburg.de/Fachschafft/fsrk/rest/gew4.pdf> (10.12.2003).
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (BEZIRK NORD)/  
VEREINIGTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (LANDESBEZIRK HAMBURG)/  
GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (LANDESVERBAND HAMBURG)  
(2003): Stellungnahme zu den Empfehlungen der Kommission zur Strukturreform Hamburger Hochschulen, Hamburg.
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1993A): Studierfähigkeit, Grundsätzliche Stellungnahme des Deutschen Hochschulverbandes, 43. Hochschulverbandstag 1993. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1993B): Mut zur Wahrheit, Eckwertepapier des Deutschen Hochschulverbandes, Grundsätzliche Stellungnahmen des Deutschen Hochschulverbandes. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1997): Resolution zur Reform des Hochschulrahmengesetzes, Resolution des 47. Hochschulverbandstages 1997. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1998A): Leistungsorientierte Besoldung, Resolution des 48. Hochschulverbandstages 1998. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1998B): Leitsätze zur Evaluation, Resolution des 48. Hochschulverbandstages 1998. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1999A): Zur Zukunft der deutschen Universität, Resolution des 49. Hochschulverbandstages 1999. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (1999B): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Resolution des 49. Hochschulverbandstages 1999. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (12.09.2003).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2000): Positionspapier des Deutschen Hochschulverbandes zum Bericht der Expertenkommission zur Reform des Dienstrechts und zur leistungsorientierteren Besoldung von Hochschullehrern. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2002A): Zur Freiheit der Wissenschaft in der Auftragsforschung, Resolution des 52. Hochschulverbandstages 2002 in Koblenz. Internetabruf: <http://www.hochschulverband.de> (18.04.2002).
- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2002B): Stärkung des Abiturs und Auswahlrecht der Universitäten. Resolution des Präsidiums des Deutschen Hochschulverbandes vom 09. April 2002, Koblenz/Bonn.

- DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (LANDESVERBAND RHEINLAND-PFALZ) (2002C): Stellungnahme zum Entwurf eines Landeshochschulgesetzes (Rheinland-Pfalz). Internetabruf: <http://radbruch.jura.uni-mainz.de/~hufen/dhv.pdf> (02.11.03).
- DOHMEN, DIETER (1995): Hochschulfinanzierung – Allokation und Distribution, in: Das Hochschulwesen, Heft 4/1995, S. 246-252.
- DOHMEN, DIETER (1997): Übersehene Gefahren – unterschätzte Möglichkeiten, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 7/1997, S. 20 u. 21.
- EDDING, FRIEDRICH (1985): Alternative Definitionen von Bildung und einige Auswirkungen auf die Zurechnung von Kosten und Nutzen, in: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin, S. 39-57.
- EDDING, FRIEDRICH (1988): Bildung, Bildungspolitik, in: Albers, Willi u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft, Band 2, Stuttgart-New York, S. 10.
- EGGERT, MATTHIAS (2002): Wettbewerb zulassen nicht verhindern. Berufungssperre für Professoren verstößt gegen das Prinzip der Bestenauslese, in: Forschung und Lehre, Heft 7/2002, S. 365-367.
- EHMANN, CHRISTOPH (2001): Bildungsfinanzierung und soziale Ungleichheit, Bielefeld.
- EHMANN, CHRISTOPH (2002): Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsausgaben sind sozial ungerecht verteilt, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3/2002, S. 6-9.
- EHRENSPECK, YVONNE (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 141-154.
- EIBL-EIBESFELD, IRENÄUS (1999): Der fatale Wettlauf im Jetzt. Der Mensch als Wettbewerbswesen, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1999, S. 290-293.
- ELLWEIN, THOMAS (1992): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main.
- ENDRES GERHARD L. (2001): Sehnsucht nach Eliten. Wirtschaft, Hochschulen und Politik setzen auf Wettbewerb und nochmals Wettbewerb, in: Frankfurter Rundschau vom 15.03.2001.
- ENDERS, JÜRGEN/TEICHLER, ULRICH (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs, in: Enders, Jürgen/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion, Neuwied, S. 13-32.
- ERHARDT, MANFRED (1998A): Freies Spiel der Kräfte, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 5/1998, S. 18 u. 19.
- ERHARDT, MANFRED (1998B): „Wer Humboldt für alle will, der kriegt ihn für keinen“, in: Wirtschaft und Wissenschaft 2/1998, S. 39-45.
- ERHARDT, MANFRED (1999): Wettbewerb schaffen, nicht simulieren! in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Reform Universitäten. Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung. Symposium am 07./08. Oktober 1999, Essen, S. 8-11.
- ERHARDT, MANFRED (2001A): Stiftungen – Partner der Hochschulen. Verantwortung und Gemeinsinn fördern, privates Vermögen mobilisieren, in: Forschung und Lehre, Heft 1/2001, S. 62 u. 63.

- ERHARDT, MANFRED (2001B): Heterogenie der Wirkungen. Bemerkungen zur Reform des Hochschuldienstrechts, in: Forschung und Lehre, Heft 6/2001, S. 290-292.
- ERICHSEN, HANS-UWE (1994): Schlußwort des HRK-Präsidenten, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulen im Wettbewerb. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Ansprachen und Diskussionen, Halle, 05./07. Mai 1994. Dokumente zur Hochschulreform 96/1994, Bonn, S. 155-158.
- ERICHSEN, HANS-UWE (1997A): Die Universität – ein Postamt? Die Hochschulen als Verantwortungsgemeinschaft, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1997, S. 360 u. 361.
- ERICHSEN, HANS-UWE (1997B): Studienreform heute, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 233-242.
- ERICHSEN, HANS-UWE (2000): Zulässigkeit, Grenzen und Folgen der Hochschulprivatisierung. Gutachten vorgelegt im Januar 2000. Internetabruf: <http://www.che.de> (11.07.2002).
- ERMERT, KARL (1998): Vorwort und Einführung, in: ders. (Hrsg.): Hochschulmanagement, Perspektiven der Organisationskultur der Hochschulen, Loccum Protokolle Nr. 25/1998, Loccum, S. 5-8.
- ETZOLD, SABINE (2001A): Absurd für immer? Noch steht die ZVS unter Verfassungsschutz. Doch sie muß sich wandeln, in: Die Zeit 30/2001.
- ETZOLD, SABINE (2001B): Studiengebühren, in: Die Zeit 40/2001.
- EWERS, HANS-JÜRGEN (1994): Beitrag zur Diskussion des Themas Leistungswettbewerb und Marktmechanismen sowie des Themas Dienstrecht, BAT, leistungsorientierte Bezahlung und andere Leistungsanreize im Hochschulsystem, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14, Essen, S. 23, 25, 117.
- FÄRBER, GISELA (2000): Bildungsreform durch Reform der Bildungsfinanzierung?, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 273, Berlin, S. 165-220.
- FALLON, DANIEL (1997): Differenzierung à la USA. Ein Weg für die Hochschulreform? in: Forschung und Lehre, Heft 3/1997, S. 132-135.
- FALLON, DANIEL (1998): Kein Geheimnis und nicht mühsam. Evaluation von Forschung, Lehre und Service in den USA, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1998, S. 403-405.
- FALLON, DANIEL (1999): Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität, Wien-Köln-Weimar, S. 170-180.
- FALLON, DANIEL (2001): Die Differenzierung amerikanischer Hochschulen nach Funktion und Bildungsauftrag, in: Breinig, Helmbrecht/Gebhardt, Jürgen/Ostendorf, Berndt (Hrsg.): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik, Münster, S. 87-105.
- FAZ.NET (2004): Deutschland sucht seine Spitzenuniversitäten. Nachricht vom 25.01.2004 bei FAZ.net. Internetabruf: <http://www.faz.de> (26.01.2004).

- FEDROWITZ, JUTTA (1996): Hochschulzugang heute, in: Meyer, Hans-Joachim/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven, Gütersloh, S. 101-116.
- FELT, ULRIKE/NOWOTNY, HELGA/TASCHWER, KLAUS (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung, Frankfurt am Main.
- FINETTI, MARCO/HIMMELRATH, ARMIN (1999): Der Sündenfall: Betrug und Forschung in der deutschen Wissenschaft, Stuttgart.
- FINETTI, MARCO (2000): Warten auf den edlen Spender. Mit dem Willen, sich um die Zukunft verdient zu machen: Nach der lange fälligen Reform des Stiftungsrechts hoffen die Hochschulen jetzt auf mehr private Zuwendungen, in: Süddeutsche Zeitung vom 20.06.2000.
- FINETTI, MARCO (2003A): In der Studiengebühren-Falle. Selbst die Not leidenden Hochschulen wollen von Klaus Wowereits Vorstoß nichts wissen, in: Süddeutsche Zeitung vom 15.05.2003.
- FINETTI, MARCO (2003B): Mit vereinten Kräften. Rektoren-Sitze und Arbeitgeber sind für Studiengebühren, in: Süddeutsche Zeitung vom 11.02.2003.
- FINETTI, MARCO (2003C): „Wissenschaft muß oberste Priorität haben.“ Berliner Mediziner Peter Gaethgens befürwortet Studiengebühren in Maßen, in: Süddeutsche Zeitung vom 19.02.2003.
- FINKE, H.-DIETER U. A. (1995): Ziel-, Funktions- und Leistungsvergleich zwischen einer kameralistischen Hochschulhaushaltsrechnung und einer betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung, in: Wissenschaftsmanagement, Heft 3/1995, S. 126-132.
- FISCHER, ERNST PETER (1999): Menschen mit Ehrgeiz. Vom Wettbewerb und wissenschaftlichen Wandel, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1999, S. 286-289.
- FISCHER, JOSCHKA (2002): in: Acht Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2002, S. 464-471.
- FISCHER, KLAUS (1998): Leistung nicht Konsens messen! Evaluation und Finanzierung aus Sicht eines Wissenschaftshistorikers, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1998, S. 399-402.
- FISCHER, KLAUS (2000): Die verborgenen Quellen des Neuen. Kreativität und Planung im wissenschaftlich-technischen Fortschritt, in: Forschung und Lehre, Heft 1/2000, S. 14-18.
- FISCHER, KLAUS (2001): Die Universität zwischen Kreativität und Steuerung. Thesen aus wissenschaftshistorischer Perspektive, in: Forschung und Lehre, Heft 5/2001, S. 240-245.
- FLECHT, UTZ-HELLMUTH (1997): Centers of Excellence in der Wissenschaft - Brückenkopf zum Erfolg in der Wirtschaft, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 133-143.
- FLACH, ULRIKE (2003): Tabuthema „Studiengebühren“ anpacken. Pressemitteilung von Ulrike Flach vom 20.10.2003. Internetabruf: <http://www.ulrike-flach.de/presse.php?id=1935> (04.11.2003).
- FODERS, FEDERICO (2001): Bildungspolitik für den Standort D, Kieler Studien 311, Berlin.

- FORSA GESELLSCHAFT FÜR SOZIALFORSCHUNG UND STATISTISCHE ANALYSEN (2000): Akzeptanz von Studiengebühren in der Bevölkerung und bei Studierenden, Umfrage im Auftrag des Centrums für Hochschulentwicklung, Berlin.
- FOX, WARREN (1993): Hochschulpolitik in Kalifornien, in: Goedegebuure, Leo, u. a.: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh, S. 225-262.
- FRACKMANN, EDGAR (1989): Probleme der Hochschulsteuerung unter besonderer Berücksichtigung von Leistungsindikatoren, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Berlin, S. 97-116.
- FRACKMANN, EDGAR/DE WEERT, EGBERT (1993): Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Goedegebuure, Leo, u. a. Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh, S. 69-104.
- FRANCK, EGON (2002): Wettbewerb im Hochschulwesen – Was heißt das? Eine Analyse aus betriebswirtschaftlicher Sicht, in: Forschung und Lehre, Heft 4/2002, S. 174-177.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (1993): Hochschulen dem marktwirtschaftlichen Wettbewerb aussetzen, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.09.1993.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (2001): Wenn die Hochschulen Markt und Wettbewerb nur simulieren dürfen, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 07.03.2001.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (2002): Neues Hochschulgesetz in Niedersachsen, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.06.2002.
- FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG (2003): Stifterverband fördert Bachelor- und Masterstudiengänge, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 08.07.2003.
- FRANKFURTER INSTITUT. STIFTUNG MARKTWIRTSCHAFT UND POLITIK (1993): Zur Reform der Hochschulen, Schriften des Kronberger Kreises, Band 27, Frankfurt am Main.
- FREDE, DOROTHEA (2003): Einmal englisch durchgebraten. Was deutschen Universitäten an Reformen blüht: Hamburg als Exempel, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 07.04.2003.
- FREIE DEMOKRATISCHE PARTEI (2002): Bürgerprogramm 2002. Programm der FDP zur Bundestagswahl 2002. Beschlossen auf dem 53. Ordentlichen Bundesparteitag vom 10. bis 12. Mai 2002 in Mannheim.
- FRENKEL, MICHAEL/HEMMER, HANS-RIMERT (1999): Grundlagen der Wachstumstheorie, München.
- FRIEBEL, HARRY u. a. (1999): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, Band 4, Opladen.
- FRIEDRICH, RAINER (2000): in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation, Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft, Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz Ulm 11./12. Mai 2000, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001, S. 59-66.
- FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG/NETZWERK BERLIN (2003): Die neue SPD: Menschen stärken, Wege öffnen. Impulse. Für ein neues Grundsatzprogramm der SPD. Internetabruf: <http://www.netzwerkberlin.de> (13.11.2003).

- FRITSCH, HARALD (2002): Stanford, Schwabing. Privatisiert die Münchener Universität: Gegen Professoren als Söldner, für die Einheit von Forschung und Lehre – Ein Plädoyer, in: Süddeutsche Zeitung vom 28.05.2002.
- FRÜHWALD, WOLFGANG (2001): Profilbildung und Privatisierung. Zum Stand der Hochschulreform 2001. Internetabruf: <http://www.uni-frankfurt.de/presse/ziel-diskussion/fruehwald.html> (11.07.2002).
- GAETHGENS, PETER (2003): Wir haben doch noch gar keinen Wettbewerb. Peter Gaethgens im Interview mit der Frankfurter Rundschau, in: Frankfurter Rundschau vom 26.02.2003.
- GASSMANN, OLIVER/VON ZEDWIRT, MAXIMILIAN (1996): Marktorientiertes Forschungsmanagement, in: Wissenschaftsmanagement, Heft 3/1996, S. 138-144.
- GEBBEKEN, NORBERT (2000): Universität 2000 – Ernüchterung und Chance, in: Hoffmann, Alfred, Zur Zukunft der Universität, München, S. 29-69.
- GEBHARDT, JÜRGEN (2001): Einleitung: Jenseits von Humboldt – Amerika?, in: Breinig, Helmbrecht/Gebhardt, Jürgen/Ostendorf, Berndt (Hrsg.): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik, Münster, S. 1-22.
- GEIS, MAX-EMANUEL (2003): Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten. Eine Momentaufnahme, in: Forschung und Lehre, Heft 5/2003, S. 242-245.
- GELLERT, CLAUDIUS (1993): Wettbewerb und Leistungsorientierung im amerikanischen Universitätssystem, Frankfurt am Main.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (1997A): „Globalisierung der Hochschulhaushalte“, GEW-Positionspapier 10/1997, beschlossen vom Bundesfachgruppenausschuß Hochschule und Forschung am 26.10.1997. Internetabruf: [http://www.bawue.gew.de/hochsch/gew\\_globalhh.html](http://www.bawue.gew.de/hochsch/gew_globalhh.html) (18.04.2002).
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (1997B): Stellungnahme zum Novellierungsentwurf des Universitätsgesetzes. Internetabruf: [http://www.bawue.gew.de/hochsch/gew\\_ugstn.html](http://www.bawue.gew.de/hochsch/gew_ugstn.html) (18.04.2002).
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (2002): QuiB – Qualität im Bildungswesen, 10 Thesen. Internetabruf: [http://www.gew.de/rdb/pdf/quib\\_thesen.pdf](http://www.gew.de/rdb/pdf/quib_thesen.pdf). (29.10.2003).
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT BADEN-WÜRTTEMBERG (2002): Nicht alleine den Unis überlassen. Die GEW warnte vor kurzem öffentlich davor, das Auswahlrecht für Studierende ganz den Hochschulen zu überlassen. Internetabruf: <http://www.bawue.gew.de/hochsch.html> (12.09.2002).
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT RHEINLAND-PFALZ (2003): Stellungnahme der LfG Hochschule und Forschung des GEW-Landesverbands Rheinland-Pfalz zum Entwurf des „Landesgesetz über die Hochschulen in Rheinland-Pfalz (HochSchG).“ Internetabruf: [http://www.gew-rheinland-pfalz.de/wissen/fachgruppen/hochschule\\_forschung/stellungnahme.htm](http://www.gew-rheinland-pfalz.de/wissen/fachgruppen/hochschule_forschung/stellungnahme.htm) (10.12.2003).
- GIESEKE, LUDWIG (1996): Neuregelung ja – aber wie? Plädoyer für eine Mitwirkung der Universitäten beim Zugang zum Studium, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1996, S. 632-635.

- GLASER, HORST-ALBRECHT (1997): Gelehrtenrepublik gestern und heute. Nicht nur eine Satire..., in: Forschung und Lehre, Heft 3/1997, S. 141-143.
- GLOGER, AXEL (2003): Büffeln, damit sich Studiengebühren auszahlen, in: Die Welt vom 19. Juli 2003.
- GLOTZ, PETER (1996): Im Kern verrotten. Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart.
- GLOTZ, PETER (2002): Raus aus der Zwangsjacke! Überfüllte Seminare, lange Studienzeiten, sinkende Leistungen, in: Die Zeit vom 04.04.2002.
- GOEDEGEBUURE, LEO/KAISER, FRANZ/MAASSEN, PETER/DE WEERT, EGBERT (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Ein Überblick, in: Goedegebuure, Leo, u. a.: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh, S. 9-23.
- GOEDEGEBUURE, LEO, U. A. (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh.
- GÖRZINGER, GERD (1998): Hochschulen in Deutschland – Unterfinanzierung und Fehl lenkung, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 262, Berlin, S. 187-232.
- GÖRZINGER, GERD (1994): ,in: Görzinger, Gerd/Hödl, Erich (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg.
- GREGORY, JEAN KAREN (1997): „Die Freiheit ist gegeben solange sie Geld bringt...“ Fragen an eine amerikanische Wissenschaftlerin in Deutschland, in: Forschung und Lehre, Heft 3/1997, S. 128-131.
- GREGORY, JEAN KAREN (1999): Verantwortung gegenüber der nächsten Generation. Die deutsche Hochschule – was kann sie leisten, was soll sie leisten? in: Forschung und Lehre, Heft 3/1999, S. 132-135.
- GREVEN, MICHAEL TH. (1996): Universitätsreform auf leisen Sohlen. Über Haushaltsglobalisierung und politischen Steuerungsverzicht, in: Vorgänge, Heft 1/1996, S. 77-87.
- GREVEN, MICHAEL TH. (2000): Universitätskrise und Universitätspolitik in Zeiten populistischer Demokratie, in: Leidhold, Wolfgang (Hrsg.): Politik und Politeia. Formen und Probleme politischer Ordnung, Würzburg, S. 259-313.
- GRIMM, REINHOLDT (2000): Reform mit Augenmaß. Deutsche Professoren verbünden sich gegen die Amerikanisierung der Hochschulen. Ein Interview mit Reinholdt Grimm, dem Sprecher der Kritiker, in: Die Zeit vom 20.12.2000.
- GRÜSKE, KARL-DIETER (1994): Verteilungseffekte der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland – Personale Inzidenz im Querschnitt und Längsschnitt, in: Lüdeke, Reinar (Hrsg.): Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 221/II, Berlin, S. 71- 147.
- GUTJAHR-LÖSER, PETER (2000): Kontrolle ist gut – Vertrauen ist besser. Warum Universitäten nicht wie Unternehmen organisiert sind, in: Forschung und Lehre, Heft 3/2000, S. 122-125.

- HABERMAS, JÜRGEN (1987): Die Idee der Universität – Lernprozesse, in: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Eine Art Schadensabwicklung, Kleine Politische Schriften VI, Frankfurt am Main, S. 71-100.
- HAILBRONNER, KAY (1996): Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen, in: Meyer, Hans-Joachim/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven, Gütersloh, S. 51-74.
- HANDELSBLATT (2002): Universitäten suchen nach Schutz vor zu viel Mittelmaß. Hochschulrektorenkonferenz fordert drastische Reform der Vergabe von Studienplätzen, in: Handelsblatt vom 07.01.2002.
- HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, Diskussionspapiere Nr. 1 Oktober 1998. Internetabruf: <http://www.boeckler.de/ebib/volltexte/Diskussionspapiere-1998-1-diskpap1.pdf> (18.04.2002).
- HAMBURGER ABENDBLATT (2003): Weiter Streit um Studiengebühren. Niedersachsens Universitäten sehen von den Zusatzeinnahmen keinen Euro, in: Hamburger Abendblatt vom 06.05.2003.
- HARTMER, MICHAEL (1996): Die Berufung als Leistungskriterium. Mobilität nicht fordern, sondern belohnen, in: Forschung und Lehre, Heft 3/1996, S. 136-137.
- HARTMER, MICHAEL (1997): Dienstrechtsreformgesetz und wissenschaftliches Personal. Wege und Irrwege zur leistungsgerechten Besoldung, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1997, S. 298-301.
- HARTMER, MICHAEL (1998A): Bürokratismus oder Wettbewerb? in: Forschung und Lehre, Heft 3/1998, S. 135.
- HARTMER, MICHAEL (1998B): Verwischte Grenzen statt klarer Profile. Wozu noch Universitäten? Eine Diskussion, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1998, S. 238 u. 239.
- HARTMER, MICHAEL (2002): Dienstrechtsreform und frühes Leid. Verfahrensstand, Auswirkungen und „lost generation“, in: Forschung und Lehre, Heft 2/2002, S. 83-87.
- HASSLINGER, FRANZ (1994): Effizienzvergleich als Grundlage der Hochschulpolitik, in: Görzinger, Gerd/Hödl, Erich (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg, S. 165-172.
- HECKHAUSEN, HEINZ (1975): Leistungsprinzip und Chancengleichheit, in: Roth, Heinrich/Friedrich, Dagmar (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten, Band 1, Stuttgart, S. 99-152.
- HEIKE, FRANK (2000): Auf der Suche nach der Elite, nicht der Finanzelite, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.04.2000.
- HEIKE, HANS-DIETER (1995): Was leistet die Forschungsförderung? Daten und Trends, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1995, S. 242-252.
- HEIMPEL, HERMANN (1955): Probleme und Problematik der Hochschulreform, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hildesheim, S. 39-54.

- HEIN, ECKHARD/PASTERNAK, PEER (1998): Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor, in: Das Hochschulwesen, Heft 3/1998, S. 141-146.
- HELBERGER, CHRISTOPH (2000): Die Finanzierung von Hochschulen durch Stiftungen, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 273, Berlin, S. 221-246.
- HENKEL, HANS-OLAF (1999): Der Weg zum Wettbewerb ist noch weit, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Reform Universitäten. Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung. Symposium am 07./08. Oktober 1999, Essen, S. 20-25.
- HERBERT, ULRICH (2003): „Es wird an zu vielen Baustellen gearbeitet“, Badische Zeitung im Gespräch mit Ulrich Herbert, in: Badische Zeitung vom 23.07.2003.
- HERING, THOMAS (2003): Mogelpackung und Irrweg. Über Bachelor- und Masterstudiengänge, in: Forschung und Lehre, Heft 8/2003, S. 426-428.
- HERMANN, HARRY/TEICHLER, ULRICH (1982): Integration des Hochschulwesens – Konzepte und Modelle, in: Hermann, Harry/Teichler, Ulrich/Wasser, Henry (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt am Main-New York, S. 9-38.
- HERZOG, ROMAN (1996): Bildung als Dauerauftrag. Ansprache des Bundespräsidenten vor der Hochschulrektorenkonferenz, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1996, S. 402-408.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1996): Zur Finanzierung der Hochschulen, Entschliebung des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 09. Juli 1996, Dokumente zur Hochschulreform 110/1996, Bonn.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1997A): Zum Patentwesen an den Hochschulen, Entschliebung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 10. November 1997, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/1997, Bonn.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1997B): Organisations- und Leitungsstrukturen der Hochschulen, Empfehlungen des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 10. November 1997. Internetabruf: [http://www.bawue.gew.de/fundusho/hrk\\_holeitg.html](http://www.bawue.gew.de/fundusho/hrk_holeitg.html) (18.04.2002).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1998): Zum Dienst-, Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen, Empfehlungen des 186. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 02. November 1998, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/1998, Bonn.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (1999): Hochschulräte als moderne Steuerungsinstrumente in den Hochschulen, 2. Berliner Bildungsdialo von HRK und Holtzbrinck-Veranstaltungsforum. Pressemitteilung der Hochschulrektorenkonferenz Nr. 42/1999 vom 21. September 1999. Internetabruf: <http://www.hrk.de/presse/1331.htm> (17.10.2003).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2001): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung, Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001, Bonn.

- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2003A): HRK-Senat in Bonn: Hochschulen wollen Recht zur Auswahl der Studierenden, Maßnahmen zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung. Presseerklärung der Hochschulrektorenkonferenz 57/2003 vom 07. Oktober 2003.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2003B): Im Brennpunkt: Studiengebühren. Internetabruf: <http://www.hrk.de> (12.09.2003).
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2003C): HRK-Präsident zur britischen Einschätzung deutscher Hochschulgrade: Das Problem ist nicht der Bachelor. Presseerklärung der Hochschulrektorenkonferenz 1/2003 vom 28. Januar 2003.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2003D): Viel Lärm um Nichts: Britische Hochschulen erkennen deutsche Bachelors sehr wohl an. Presseerklärung der Hochschulrektorenkonferenz 2/2003 vom 30. Januar 2003.
- HÖDL, ERICH (1994A): Hochschule und Finanzautonomie, Zwischenergebnisse eines Modellversuchs, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4/1994, S. 137-139.
- HÖDL, ERICH (1994B): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung, in: Görzinger, Gerd/Hödl, Erich (Hrsg.): *Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg, S. 147-164.
- HÖDL, ERICH (1995): Hochschulberichtssystem und Profilbildung, in: *Forschung und Lehre*, Heft 6/1995, S. 322-324.
- HÖDL, ERICH (1996A): Leistungsorientierte Mittelverteilung, Auswahl und Gewichtung der Indikatoren, in: *Forschung und Lehre*, Heft 1/1996, S. 25-27.
- HÖDL, ERICH (1996B): Modelle Fortentwickeln. Sechs Thesen zu Globalhaushalten, in: *Forschung und Lehre*, Heft 8/1996, S. 418-421.
- HÖDL, ERICH/ZEGELIN, WOLF (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*, Marburg.
- HÖLLDOBLER, BERT (1998): Humboldt als Erfolgsrezept. Über die Einheit von Forschung und Lehre an amerikanischen Universitäten, in: *Forschung und Lehre*, Heft 6/1998, S. 302-304.
- HÖNN, GÜNTHER (2002): Zur Universität im Wandel. Über Rahmenbedingungen, Hochschulautonomie und Privatisierung, in: *Forschung und Lehre*, Heft 3/2002, S. 132-135.
- HOFMANN, WERNER (1968): *Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftsideologie*, Frankfurt am Main.
- HOFFACKER, WERNER (2000): *Die Universität des 21. Jahrhunderts. Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung*, Neuwied.
- HOFFACKER, WERNER (2003): Mehr Qualität? Über funktionale und qualitative Ausdifferenzierung des Hochschulsystems, in: *Forschung und Lehre*, Heft 7/2003, S. 366-368.
- HOFFMANN, ALFRED (2000): Der Verlust von Einsamkeit und Freiheit. Die Universität unter dem Primat des ökonomischen Denkens? in: ders. (Hrsg.): *Zur Zukunft der Universität*, München, S. 15-27.
- HOMMELHOFF, PETER (2003): Von der ZVS an die Universitäten. Das Auswahlverfahren der Universität Heidelberg, in: *Forschung und Lehre*, Heft 7/2003, S. 352-355.

- HORNBOBSTEL, STEFAN (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft, Opladen.
- HORNBOBSTEL, STEFAN (2001): Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. Über Forschung, Drittmittel, Wettbewerb und Transparenz, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 139-158.
- HORSTKOTTE, HERMAN (2002): Nicht beim Minister um Geld betteln müssen. Welche Vorteile Stiftungsuniversitäten haben, in: Der Tagesspiegel vom 18.01.2002.
- HÜTTL, REINHARD/SEMMELE, HARALD (1998): Forschungsförderung in den USA. Akademische Freiheit auch ohne Geld? in: Forschung und Lehre, Heft 4/1998, S. 180-183.
- IPSEN, JÖRN (2000): Hochschulen als Stiftungen des öffentlichen Rechts? Ein skeptischer Blick nach Niedersachsen, in: Forschung und Lehre, Heft 11/2000, S. 580-582.
- IPSEN, JÖRN (2001): Hochschulen als Unternehmen? Zum Anhörungsentwurf eines „Gesetzes zur Hochschulreform“, in: Forschung und Lehre, Heft 2/2001, S. 72-74.
- JAKLIN, PHILIPP (2000): Die deutschen Hochschulen sind besser als ihr Ruf. Trotz Gratis-Studium können die Universitäten hier zu Lande international mithalten – im Ausland versickern die Gebühren im Staatshaushalt, in: Financial Times Deutschland vom 30.05.2000.
- JARAUSCH, KONRAD H. (1999): Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität, Wien-Köln-Weimar, S. 58-79.
- JASPERS, KARL/ROSSMANN, KURT (1961): Die Idee der Universität. Für die gegenwärtige Situation entworfen, Berlin-Göttingen-Heidelberg.
- JOBELIUS, SEBASTIAN/VÖSSLING, KONSTANTIN (1999): Mut zur Kapitalbildung. Die Notwendigkeit einer kulturellen und sozialen Reform des Bildungswesens, in: Jobelius, Sebastian/Rünker, Reinhold/Vössling, Konstantin (Hrsg.): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, Hamburg, S. 110-127.
- JONES, C.I. (1998): Introduction to Economic Growth, New York/London.
- JONES, GLENN (1993): Hochschulpolitik in Ontario, in: Goedegebuure, Leo, u. a.: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich, Gütersloh, S. 291-319.
- KAHL, REINHARD (2000): Mit Lust und Leid. Wie Michael Daxner wissenschaftliche Libido erzeugen will, in: Die Zeit vom 13.01.2000.
- KARPEN, ULRICH (1996): Vom Zauber des Universität-Globalhaushaltes. Selbstverwaltung als Selbstbeschränkung, Autonomie als Selbstbeherrschung, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1996, S. 422-425.
- KAUBE, JÜRGEN (2002): Infomüll. Tabellen, die niemand braucht: Das neueste Hochschulranking, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.04.2002.
- KERSTEN, JENS (1999): Alle Macht den Hochschulräten? in: Deutsches Verwaltungsblatt 1999, S. 1704-1709.

- KIELMANNSEGG, PETER GRAF (1984): Adam Smith und Wilhelm von Humboldt. Überlegungen zu der Frage, ob mehr Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem wünschenswert und möglich sei, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hildesheim, S. 183-192.
- KIESER, ALFRED (1998): Das Idealbild der Evaluationskonstrukteure. Was lehren niederländische Erfahrungen mit der Evaluation universitärer Forschung? in: Forschung und Lehre, Heft 8/1998, S. 408-411.
- KIESER, ALFRED (1999): Über Marktmechanismen nachdenken. Aspekte zum Wettbewerb an den Universitäten, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1999, S. 284-285.
- KIESERLING, ANDRÉ (2001): Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 81-117.
- KIMMINICH, OTTO (1996): Hochschule im Grundrechtssystem. in: Fläming, Christian u. a. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1, Berlin-Heidelberg-New York, S. 121-157.
- KITTEL, GISELA (2001): Umstritten, in Frage gestellt und doch unaufgebar. Der Bildungsbegriff und seine Demontage seit den sechziger Jahren, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2001, S. 464-466.
- KLEIN, HANS-HUGO (1996): Autonomie im Widerspruch. Ist Humboldt bloß noch ein Mythos? in: Forschung und Lehre, Heft 5/1996, S. 238-243.
- KLÜVER, JÜRGEN (1983): Universität und Wissenschaftssystem. Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung, Frankfurt-New York.
- KLUTH, WINFRIED (2001): „Nachfrageorientierte Steuerung der Studienangebote“, Rechtsgutachten, herausgegeben vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.
- KOCH, JULIA (2003): Studium auf Pump. Politik und Wirtschaft präsentieren erstmals konkrete Modellrechnungen für allgemeine Studiengebühren. Das Ende der kostenlosen Uni-Ausbildung rückt immer näher, in: Der Spiegel 17/2003, S. 76f.
- KÖHLER, GERD (2002): Besser den Spatz in der Hand... . Diskutabel: Zöllners Studienknotenmodell, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 3/2002, S. 26.
- KÖHLER, GERD (2003): „Weich geschlossen.“ Zum KMK-Beschluss: Neuregelung für den Hochschulzugang, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4/2003, S. 31.
- KÖHLER, THOMAS/GAPSKI, JÖRG/LÄHNEMANN, MARTIN (2001): Von der alternativen zur konformistischen Revolution? Zum Strukturwandel von „Lebenschancen“ und „Lebensführung“ im westdeutschen Studierendenmilieu, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 265-294.
- KÖRBER-WEIK, MARGOT (1998): Die unsichtbare Hand des Marktes, in: Wirtschaft und Wissenschaft, Heft 2/1998, S. 46-55.
- KÖTTGEN, ARNOLD (1959): Das Grundrecht der deutschen Universität, Göttingen.

- KONEGEN-GREINER, CHRISTIANE (1997): Hochschulen im Wettbewerb, Novellierung des HRG, in: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Jg. 1997, Heft 221, S. 4-55.
- KONEGEN-GREINER, CHRISTIANE (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Professoren bewerten Studienanfänger, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2002, S. 481-483.
- KOHLER, GEORG (2000): Über die Weisheit der Igel und die Einsichten der Hasen. Über die Wissenschaft und ihren wichtigsten Biotop, die Universität, in: Forschung und Lehre, Heft 8/2000, S. 403-405.
- KONOW, GERHARD (1994): Hochschulreform durch Wettbewerb und mehr Autonomie im bestehenden öffentlich-rechtlichen System, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14, Essen, S. 71-80.
- KOPETZ, HEDWIG (2002): Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß, Studien zu Politik und Verwaltung, Band 78, Wien.
- KRÄMER, WALTER (1999): Falscher Ruf nach Gerechtigkeit. Ohne Studiengebühren bezahlen Arme den Reichen das Studium, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1999, S. 401-402.
- KRAUS, JOSEF (2002): Zentralabitur statt Abitur light, in: Die Welt vom 22.06.2002.
- KRAUSE, GÜNTER (1994): Lean Produktion contra Humboldt, in: Görzinger, Gerd/Hödl, Erich (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Marburg, S. 207-226.
- KREBER, MARKUS (2001): Die Universität als Warenhaus, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 5/2001, S. 24 u. 25.
- KREKLAU, CARSTEN (1997): Sind unsere Hochschulen noch zu retten? Reform durch Autonomie und Wettbewerb, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 59-72.
- KROHN, WOLFGANG/KÜPPERS, GERD (1990): Selbstorganisation, Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution, Braunschweig.
- KRÜCKEN, GEORG (2001): Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 326-345.
- KÜCHLER, TILMAN (1998): Unruhiger Zwischenraum. Zur neuen Identität der Hochschulen, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1998, S. 240-242.
- KÜPPER, HANS-ULRICH (2000): Denkmuster verändern. Wettbewerbsorientierte Strukturierung des Führungssystems von Universitäten, in: Forschung und Lehre, Heft 3/2000, S. 116-118.

- KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (1967): Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Hochschulen, pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und höhere Fachschulen. Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994): 11 Thesen zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen. Von der 136. Amtschefskonferenz am 14./15. April 1994 zur Kenntnis genommen, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996A): Differenzierung der Mittelverteilung im Hochschulbereich, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.01.1996, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996B): Bericht zur Realisierung der Hochschulstrukturreform, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 01.03.1996, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996C): Bericht Leitungsstrukturen im Hochschulbereich. Von der Kultusministerkonferenz am 13.09.1996 zur Kenntnis genommen, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1997): Bericht Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2000): Beschluß der Kultusministerkonferenz über die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums vom 25. Mai 2000, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Vereinbarung über die Besetzung von Professorinnen- oder Professorenstellen an den Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.1978 i. d. F. vom 15.08.2002, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003A): Eckpunkte für die Neuordnung der Hochschulzulassung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2003, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003B): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2000): Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 16.10.1998 i. d. F. vom 13.10.2000; Beschluß der Hochschulrektorenkonferenz vom 06.07.1998 i. d. F. vom 04.07.2000, Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ/HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2002): Rahmenordnung für Diplomprüfung im Studiengang Politikwissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002; Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 05.11.2002, Bonn.
- KUTZELNIGG, WERNER (2001): Kann man wissenschaftliche Leistung messen? Über die Aussagekraft von Publikationslisten und Zitierhäufigkeiten, in: *Forschung und Lehre*, Heft 7/2001, S. 302-305.
- LAERMANN, KARL-HANS (1997): Die Universität als Wissenschaftsunternehmen – Veränderungen in den Strukturen des Bildungssystems. Müssen die Universitäten die Fachhochschulen fürchten? in: Hoebink, Hein (Hrsg.): *Perspektiven für die Universität 2000*, Berlin, S. 77-83.

- LANDFRIED, KLAUS (1997): „Alles Große geschieht nur, weil einige mehr tun als sie müssen.“ Ein Gespräch mit dem neuen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, in: *Forschung und Lehre*, Heft 7/1997, S. 407-411.
- LANDFRIED, KLAUS (2000): Anreizsysteme im Hochschulwesen, in: Thießen, Friedrich (Hrsg.): *Aufbruch an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Reform des deutschen Hochschulwesens, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 6*, Berlin, S. 35-40.
- LANDFRIED, CHRISTINE (2003): Willkommen bei der Firma Willig & Billig! Die Donanyi-Kommission und die Reform der Hochschulen: Wie die Hamburger einen Rekordschlager planen, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 20.05.2003.
- LANGE, JOSEF (1997A): Hochschulentwicklung als inner- und außeruniversitäre Managementaufgabe, in: Hoebink, Hein (Hrsg.): *Perspektiven für die Universität 2000*, Berlin, S. 63-75.
- LANGE, JOSEF (1997B): Transparenz und Effizienz – veränderte Rahmenbedingungen für die Hochschulen, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): *Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform*, Neuwied, S. 1-13.
- LASKE, STEPHAN/SCHeyTT, TOBIAS/MEISTER-SCHeyTT, CLAUDIA/SCHARMER, CLAUS OTTO (HRSG.) (2001): *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, München und Mering.
- LAUX, WOLFGANG (1984): Ein anreizkompatibler Mechanismus zur Überwindung des Free-Rider-Phänomens, Diskussionspapier des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Freien Universität Berlin, Berlin.
- LEFFERS, JOCHEN (1999): Ein paar Mark mehr für die Elite. Bundesweit entstehen Privathochschulen, die von Anfang an auf öffentlichen Zuschuß angewiesen sind, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 21.04.1999.
- LENNINGS, MANFRED (1994): Beitrag zur Diskussion des Themas Dienstrecht, BAT, leistungsorientierte Bezahlung und andere Leistungsanreize im Hochschulsystem, in: *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14*, Essen, S. 114.
- LEUZE, DIETER (1996): Mitwirkungsrechte der Mitglieder, in: Flämig, Christian (Hrsg.): *Handbuch des Wissenschaftsrechts*, Berlin, S. 859-869.
- LIMBACH, JUTTA (2001): Autonomie und Reform, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Autonomie im Blickpunkt, Jahresversammlung 2001 der Hochschulrektorenkonferenz Mannheim 03./04. Mai 2002, Beiträge zur Hochschulpolitik 15/2001*, Bonn, S. 19-32.
- LÖBL, HANS-GEORG (2000): Hochschulen der Zukunft, in: Hoffmann, Alfred (Hrsg.): *Zur Zukunft der Universität*, München, S. 7-13.
- LÖWER, WOLFGANG (1996): Der richtige Weg zur Reform? Hochschuleingangsprüfungen aus juristischer Perspektive, in: *Forschung und Lehre*, Heft 12/1996, S. 629-631.
- LOOS, BARBARA (2003): Nur noch eine „Eintrittskarte“? Hochschuleingangsprüfungen – eine schleichende Entwertung des Abiturs, in: *Forschung und Lehre*, Heft 7/2003, S. 354-355.

- LUCAS, ROBERT E. (1988): On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, Vol. 22, S. 3-42.
- LÜTH, CHRISTOPH (1983): *Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Zur Gesamthochschuldiskussion und Hochschulrahmengesetzgebung (1967-1976)*, Bad Honnef.
- LÜTHJE, JÜRGEN (1997A): Qualität in Lehre und Studium. Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten, in: *Forschung und Lehre*, Heft 3/1997, S. 126 u. 127.
- LÜTHJE, JÜRGEN (2002): Privatisierung des Bildungsbereiches – Reflexion angesichts der Erfahrungen an der Universität Hamburg, in: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): *Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*, Opladen, S. 273-279.
- LUHMANN, NIKLAS (1982): *Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat*, Wien.
- LUHMANN, NIKLAS (1987): *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, Opladen.
- LUHMANN, NIKLAS (1991): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, NIKLAS (1992): *Universität als Milieu*, Kleine Schriften herausgegeben von Andre Kieserling, Bielefeld.
- LUHMANN, NIKLAS (2000): *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, NIKLAS (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL-EBERHARD (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart.
- LUNDGREEN, PETER (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität*, Wien-Köln-Weimar, S. 145-169.
- MAIER, HARRY (1994): Die Interdependenz zwischen der Bildungsexpansion und dem Beschäftigungssystem, in: Görzinger, Gerd/Hödl, Erich (Hrsg.): *Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg, S. 15-32.
- MAYNTZ, RENATE (1987): Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma, in: Ellwein, Thomas u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft*, Band 1, Baden-Baden, S. 89-110.
- MAYNTZ, RENATE (1995): Politische Steuerung: Aufstieg, Niedergang und Transformation einer Theorie, in: von Beyme, Klaus/Offe, Klaus (Hrsg.): *Politische Theorien in der Ära der Transformation*, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 26, Opladen, S. 148-168.
- MEHRING, REINHARDT (2002): Ende der Universität? Nicht die Bildungs-, sondern die Ausbildungsfunktion der Universität ist überholt, in: *Forschung und Lehre*, Heft 4/2002, S. 191-192.
- MELZER, ARNULF/CASPER, GERHARD (HRSG.) (2001): *Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? – Antworten auf internationale Herausforderungen; Symposium, München, 1.-2. März 2001, Veröffentlichungen der Hans Martin-Schleyer-Stiftung*, Band 56, Köln.

- MENG, RICHARDT (2003A): Studiengebühren sind in der SPD nicht mehr länger tabu, in: Frankfurter Rundschau vom 31.10.2003.
- MENG, RICHARDT (2003B): Bulmahn will Linie halten. Bundesbildungsministerin bleibt beim Nein zu Studiengebühren. Gespräch soll Staatssekretär Matschie auf Kurs bringen, in: Frankfurter Rundschau vom 04.11.2003.
- METSCHL, ULRICH (2002): Forschung als Privatsache? Tendenzen der Kommerzialisierung und die Wissenschaft als öffentliches Gut, in: Forschung und Lehre, Heft 1/2002, S. 11-13.
- MEYER, HANS-JOACHIM (1996A): Studierfähigkeit und Hochschulzugang, in: Meyer, Hans-Joachim/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven, Gütersloh, S. 15-28.
- MEYER, HANS JOACHIM (1996B): Abitur: Berechtigungs- oder Befähigungsnachweis? Überlegungen zur Neuregelung des Hochschulzugangs, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1996, S. 626-628.
- MICHAELOWA, AXEL/MICHAELOWA, KATHARINA (1995): Private Beteiligung an der Hochschulfinanzierung, in: Das Hochschulwesen, Heft 4/1995, S. 253-257.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN (1994): Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt am Main.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN (1997): Universität und Effizienz? Eine philosophische Betrachtung, in: Hoebink, Hein (Hrsg.): Perspektiven für die Universität 2000, Berlin, S. 47-62.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN (1998): Forschung und Lehre – Das Ideal Humboldts heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 15/1998, S. 3-11.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Studien, Frankfurt am Main.
- MITTELSTRAß, JÜRGEN (2003): Virtuelle Bildung? Bemerkungen zur Zukunft des Prinzips Bildung durch Wissenschaft, in: Arens, Edmund/Mittelstraß, Jürgen/Peukert, Helmut/Ries, Markus (Hrsg.): Zur Zukunft universitärer Bildung, Luzern, S. 31-47.
- MONOPOLKOMMISSION (2000): Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik, Baden-Baden.
- MORKEL, ARND (1999): An mehreren Fronten kämpfen. Unzeitgemäße Gedanken über die unbequeme Idee der Universität, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1999, S. 414-417.
- MORKEL, ARND (2000A): Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung, Darmstadt.
- MORKEL, ARND (2000B): Theorie und Praxis. Die Aufgabe der Universität, in: Forschung und Lehre, Heft 8/2000, S. 396-398.
- MORKEL, ARND (2003): Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Eine Skizze, in: Forschung und Lehre, Heft 11/2002, S. 586-590.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1994A): Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Hochschulen als Vorstellungstereotypen, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1994, S. 272-275.

- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1994B): Beitrag zur Diskussion des Themas Dienstrecht, BAT, leistungsorientierte Bezahlung und andere Leistungsanreize im Hochschulsystem, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14, Essen, S. 124.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1996): Wettbewerb im Hochschulzugang, in: Meyer, Hans-Joachim/Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven, Gütersloh, S. 29-40.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (1997): Elemente eines neuen Steuerungsmodells im Hochschulbereich, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, Heft 6/1997, S. 653-670.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (2001A): Fern der Wirklichkeit. Hier hat Wahnsinn Methode: Nicht nur die ZVS, sondern vor allem die Kapazitätsverordnung bremst die Hochschule aus, in: Süddeutsche Zeitung vom 04.09.2001.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (2001B): Für eine nachfrageorientierte Steuerung des Studienangebots an Hochschulen. Vorschläge zur Ablösung der Kapazitätsverordnung, herausgegeben vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Berlin.
- MÜLLER-BÖLING, DETLEF (2003): Die Reformuni. Deutschland einig Stillstandland? Nein! Die Hochschulen sind dabei, sich von Grund auf zu erneuern, in: Süddeutsche Zeitung vom 04.09.2001.
- MÜNCH, JOACHIM (2000): Die Hochschulsysteme Deutschlands, der USA und Japans im Vergleich, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 273, Berlin, S. 75-116.
- MUSOLFF, HANS-ULRICH (1989): Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre, Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Band 5, Weinheim.
- NEIDHARDT, FRIEDHELM (1988): Selbststeuerung in der Forschungsförderung: Das Gutachterwesen der DFG, Opladen.
- NEIDHARDT, FRIEDHELM (1998): Studiengebühren ungebührlich? in: Wirtschaft und Wissenschaft, Heft 3/1998, S. 12f.
- NEUHOFF, KLAUS (2001): Die Kultur des Gebens und Stiftens in Deutschland. Der dritte Sektor im Vergleich, in: Forschung und Lehre, Heft 1/2001, S. 64-65.
- NEUKIRCHEN, KARL-JOSEF (1997): „Power can never be in the hands of millions of men.“ Warum wir uns zur Elite bekennen müssen, in: Forschung und Lehre, Heft 4/1997, S. 172-174.
- NEUMANN, MANFRED J.M. (2000): Ohne Preis kein Fleiß. Ein marktgeleiteter Wettbewerb könnte an den deutschen Hochschulen die längst überfälligen Reformenergien wachrufen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.11.2000.
- NEUSEL, AYLÂ/TEICHLER, ULRICH (1982): Gesamthochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – Geschichte, Implementationsprozeß und Zukunftsperspektiven, in: Hermanns, Harry/Teichler, Ulrich/Wasser, Henry (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt am Main-New York, S. 168-186.

- NEUWEILER, GERHARD (1994): Beitrag zur Diskussion des Themas Dienstrecht, BAT, leistungsorientierte Bezahlung und andere Leistungsanreize im Hochschulsystem, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Hochschulreform durch Leistungswettbewerb und Privatisierung? Dokumentation eines Symposiums, Materialien zur Bildungspolitik 14, Essen, S. 116.
- NEUWEILER, GERHARD (1997): Massen und Elite-Zur Rolle der Universität, in: Hoebink, Hein (Hrsg.): Perspektiven für die Universität 2000, Berlin, S. 33-46.
- NIEMEYER, HORST (1996): Gebt mehr Stiftungsfreiheit! Ein Gespräch mit dem Generalsekretär des Stifterverbandes, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1996, S. 290-292.
- NIETSCH, WOLFGANG/GERHARDT, UTA/OFFE, CLAUS/PREUß, ULRICH K. (1965): Hochschule in der Demokratie, Berlin-Spandau und Neuwied am Rhein.
- OCHSLER, WALTER A./REICHWALD, RALF (1997): Managementstrukturen an deutschen Universitäten. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive, in: Forschung und Lehre, Heft 6/1997, S. 282-285.
- OEHLER, CHRISTOPH (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt am Main.
- OEHLER, CHRISTOPH (2000): Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik, Neuwied.
- OELKERS, JÜRGEN (2002): Und wo bitte bleibt Humboldt? in: Die Zeit, Nr. 27/2002.
- OFFE, CLAUS (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt 1970.
- OLTEN, RAINER (1998): Wettbewerbstheorie und Wettbewerbspolitik, München.
- OPPERMANN, THOMAS (1999): „Moderate“ Studiengebühren einführen? Pro, in: Forschung und Lehre, Heft 11/1999, S. 584.
- ORTLIEB, HEINZ-DIETRICH (1969): Die Institutionalisierung der Anarchie. Zur Demokratisierung der Hochschulen, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Band 14, Hamburg, S. 308-336.
- ORTMANN, GÜNTER (2003): Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung, Frankfurt am Main.
- ORTNER, G.E (1975): Gestaltung und Steuerung der tertiären Bildung: Problemeinführung und Problemstrukturierung, in: Lohmar, U./Ortner, G.E. (Hrsg.): Die deutschen Hochschulen zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit - Der doppelte Flaschenhals, Hannover, S. 28.
- OSWALD, ANSGAR (2001): Sich wie in Harvard fühlen. Privathochschule ECLA: Modern mit Humboldtschen Idealen, in: Frankfurter Rundschau vom 18.10.2001.
- OSTWALD, SUSANNE (2001): Ohne Preis kein Fleiss. Sorge mit explodierenden Studiengebühren in Amerika, in: Neue Züricher Zeitung vom 29.10.2001.
- PALME KÖNIG, ULF (2001): Drittmittel und sonstige Einnahmen. Wie können die Universitäten Geld schöpfen? in: Forschung und Lehre, Heft 1/2001, S. 66-69.
- PARIS, RAINER (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschulen als Idee und Betrieb, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 194-222.

- PARSONS, TALCOTT/PLATT, GERALD M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt am Main.
- PASTERNAK, PEER (2000): Effizienz und Effektivität – eine Demokratieverträglichkeitsprüfung der aktuellen Hochschulreformdebatte, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in NRW, Landesausschuß der Studentinnen und Studenten, Tagungsdokumentation Bildungsfinanzierung: Gegen die Privatisierung von Bildung und Hochschulen! Aktuelle Kontroverse über die Zukunft der Bildung, Essen, S. 12-19.
- PELINKA, ANTON (2001): Das Verständnis von Autonomie im Universitätswesen der USA, in: Laske, Stephan/Scheytt, Tobias/Meister-Scheytt, Claudia/Scharmer, Claus Otto (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, München und Mering, S. 239-264.
- PFAFF, MARTIN (1985): Finanzierung und Wettbewerb der privaten und öffentlichen Hochschulen. Einige Erfahrungen aus den USA, in: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.): Probleme der Bildungsfinanzierung, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin, S. 235-334.
- PHILOSOPHISCHER FAKULTÄTENTAG (1994): Leistungsabhängige Mittelvergabe. Stellungnahme des Philosophischen Fakultätentages, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1994, S. 318 u. 319.
- PICHT, GEORG (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation, Olten.
- PICOT, ARNOLD (2000): Zufall oder Gesetzmäßigkeit? Über die Entstehung des Neuen aus ökonomischer Sicht, in: Forschung und Lehre, Heft 1/2000, S. 10-13.
- PIEPER, CORNELIA (2002): in: Acht Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2002, S. 464-471.
- PRIDDAT, BIRGER P. (2000): Universities on Markets. Zwölf Thesen, in: Forschung und Lehre, Heft 10/2000, S. 519-521.
- PÜTTNER, GÜNTER (1997): Hochschulreform aber wie? in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 103-109.
- QUIRIN, MICHAEL/STUCKE, ANDREAS (2000): Vom Untergang des „Adels der Nutzlosen.“ Macht in der Wissenschaft, in: Forschung und Lehre, Heft 4/2000, S. 193-195.
- REICH, ANDREAS (1999): Hochschulrahmengesetz: Kommentar, Bad Honnef.
- REICHE, KATHERINA (2003): Studienqualität sichern und gestalten. Einleitung eines Normverfahrens vor dem Bundesverfassungsgericht begrüßt, Pressemitteilung der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag vom 23. Mai 2003.
- REUMANN, KURT (1995A): Teures Studium, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.09.1995.
- REUMANN, KURT (1995B): Gesund oder verrottet? Trotz Not und Narretei: Humboldts Idee lebt, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1995, S. 654-660.
- REUMANN, KURT (1999): Freiheit zur Muße, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.07.1999.

- REUMANN, KURT (2000): Nach der Revolution von unten eine von oben. Warum Studenten, Professoren und Oppositionspolitiker von „Entdemokratisierung“ der Hochschulen reden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.03.2000.
- REUTER, LUTZ R. (2002): Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung, Opladen 2002, S. 169-181.
- RICHTER, ROLAND (1994): Selbst-Steuerung und Qualitätsevaluation an Hochschulen – Die zwei Seiten einer Medaille. Skizze einer internationalen Hochschuldebatte, in: Das Hochschulwesen, Heft 5/1994, S. 255-229.
- RICHTER, WOLFRAM E./EUFINGER, BARBARA (1997): Grundsätzliche Überlegungen zum Thema „Studiengebühren“, in: Wirtschaftsdienst, Heft VII/1993, S. 384-388.
- RIESE, HAJO (1989): Institutionenanalyse und Lenkungsmechanismen im Hochschulbereich. Anmerkungen zum Forschungsprogramm einer ökonomischen Theorie der Hochschule, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule I, Berlin, S. 11-22.
- RINDERMANN, HEINER (2002): Verbesserung der Lehre. Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende, in: Forschung und Lehre, Heft 7/2002, S. 370-372.
- RINKE, ANDRES (2002): Ein Verbot von Studiengebühren ist ein Akt staatlicher Gängelung. Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn konterkariert die Bemühungen um mehr Autonomie für die Hochschulen, in: Handelsblatt vom 20.02.2002.
- ROELLKE, GERD (1969): Wissenschaftsfreiheit als institutionelle Garantie, in: Juristenzeitung 1969, S. 726-729.
- RÖPKE, THOMAS (2003): Nun wählt mal schön. Hochschulen sollen bald die Hälfte ihrer Studenten selbst aussuchen. Das wollen nicht alle, in: Die Zeit 17/2003.
- RÖB, DIETER (1996): Kurzfristige Umsetzung von Forschung in Markterfolge: Strategie oder Wunschenken? in: Wissenschaftsmanagement, Heft 1/1996, S. 4-10.
- ROMER, DAVID (1986): Increasing Returns and Long-Run Growth, in: Journal of Political Economy, Vol. 94, S. 1002-1037.
- ROMER, DAVID (1996): Advanced Macroeconomics, New York.
- RONGE, VOLKER (1998): Leistungsentlohnung für Professoren? Kritische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1998, S. 412 u. 413.
- ROSIGKEIT, ANDREAS (1996): Reformdefizite der deutschen Hochschule. Zum Dilemma der staatlichen Universität im Spannungsfeld zwischen Normativer Theorie und Politischer Realität, Europäische Hochschulschriften Band 1718, Frankfurt am Main.
- RUBNER, JEANNE (2004): 250 Millionen Euro jährlich für Spitzen-Universitäten, Wettbewerb unter den Hochschulen vorgesehen, Nachricht vom 25.01.2004 bei Sueddeutsche.de. Internetabruf: <http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/448/25423/> (26.01.2004).
- RÜTTGERS, JÜRGEN (1998): Im Interview mit Forschung und Lehre, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1998, S. 244.
- SABATIER, PAUL A. (1993): Advocacy-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen: Eine Alternative zur Phasenheuristik, in: Heritier, Adrienne (Hrsg.): Policy-Analyse: Kritik und Neuordnung, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 24, S. 116-148.

- SABATIER, PAUL A./JENKINS-SMITH, HANK C. (1999): The Advocacy Coalition Framework: An Assessment, in: Sabatier, Paul A. (Hrsg.): Theories of the policy process, Oxford, S. 117-168.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT ZUR BEGUTACHTUNG DER GESAMTWIRTSCHAFTLICHEN ENTWICKLUNG (1999): Jahresgutachten zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 1998/1999. Vor weitreichenden Entscheidungen. IV. Bildungspolitik: Grundlegende Reformen im Hochschulbereich, S. 247-256.
- SCHARPF, FRITZ W. (1989): Politische Steuerung und Politische Institutionen, in: Politische Vierteljahresschrift 30. Jg., Heft 1, S. 10-20.
- SCHATZ, GOTTFRIED (2001): Hemmschuhe der Forschung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.01.2001.
- SCHAVAN, ANETTE (2002): In: Acht Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2002, S. 464-471.
- SCHELSKY, HELMUT (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen, Reinbek.
- SCHELSKY, HELMUT (1965): Die politische Aufgabe und Willensbildung der Wissenschaft, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hildesheim, S. 183-192.
- SCHENKER-WICKI, ANDREA (2000): Die Universität des 21. Jahrhunderts: autonom und evaluiert, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 273, Berlin, S. 117-133.
- SCHIEDERMAIR, HARTMUT (1997): Autonomie im Widerspruch, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 15-23.
- SCHIEDERMAIR, HARTMUT (1998): Wozu noch Universitäten? Zwerge auf den Schultern von Riesen, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1998, S. 233-236.
- SCHIEDERMAIR, HARTMUT (2002): Deutscher Hochschulverband: Erststudium soll innerhalb der Regelstudienzeit gebührenfrei bleiben. Hartmut Schiedermaier im Interview mit Deutschlandradio Berlin, Internetabruf: <http://www.dradio.de/html>. (12.09.2002).
- SCHIEDERMAIR, HARTMUT (2003): Unerläßliche Freiheit. Über den Ort und die Aufgabe der Universität in unserer Zeit, in: Forschung und Lehre, Heft 5/2003, S. 246-248.
- SCHIMANK, UWE (1994): Autonomie und Steuerung Wissenschaftlicher Forschung. Ein gesellschaftlich funktionaler Antagonismus, in: Derlien, Hans-Ulrich/Gerhardt, Uta/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.): Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz, Baden-Baden, S. 409-430.
- SCHIMANK, UWE (1995): Haben die Professoren weniger Zeit für die Forschung? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Deutschland, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1995, S. 687 u. 688.
- SCHIMANK, UWE (1998): Sündenbock gesucht. Sind Leistungskontrollen für Professoren sinnvoll? in: Forschung und Lehre, Heft 2/1998, S. 72-74.

- SCHIMANK, UWE (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 223-242.
- SCHIMANK, UWE (2002): Governance in Hochschulen, Vortrag auf der Veranstaltung „Professionelles Wissenschaftsmanagement als Aufgabe“ des Zentrums für Wissenschaftsmanagement am 22.10.2002 im Wissenschaftszentrum Bonn. Internetabruf: <http://www.zwm-speyer.de/VortragSchimank.pdf> (12.06.03).
- SCHIMANK, UWE/WINNES, MARKUS (2001): Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 295-325.
- SCHLICHT, UWE (2003): Der Bachelor braucht Nachhilfe. Ahnungslose Personalleiter, ängstliche Politiker: Die große Studienreform kommt nur schleppend in Gang, in: Der Tagesspiegel vom 04.03.2003.
- SCHMIDT, JÖRN (1980): Gesamthochschule – Ein Fazit nach 7 Jahren, in: Schmidt, Jörn (Hrsg.): Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz, Blickpunkt Hochschuldidaktik 60, Hamburg, S. 173-202.
- SCHMIDT, MANFRED G. (2002): Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich, in: Politische Vierteljahresschrift, Heft 1/2002, S. 3-19.
- SCHMIDT-SCHÖNBEIN, THOMAS (1998): Produktgestaltung der deutschsprachigen Hochschulen, oder: Über eine allfällige Organisationsreform, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 262, Berlin, S. 255-286.
- SCHMOLL, HEIKE (2000): Unter dem Deckmantel der Autonomie. Wie der niedersächsische Vorentwurf zur Hochschulreform das Recht auf Selbstverwaltung beschneidet, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.11.2000.
- SCHMOLL, HEIKE (2002): Noch mehr Akademiker? Was die Hochschulen leisten sollen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.04.2002.
- SCHÖCK, THOMAS A.H. (2002): Ziele vergeben, Budgets bereitstellen. Hochschulmanagement aus Sicht der Universitätskanzler, in: Forschung und Lehre, Heft 4/2002, S. 180-182.
- SCHREITERER, ULRICH (1989): Politische Steuerung des Hochschulsystems. Programm und Wirklichkeit der staatlichen Studienreform 1975-1986, Frankfurt am Main.
- SCHRÖDER, GERHARD (2002): in: Acht Fragen an die Parteien zur Bildungspolitik, in: Forschung und Lehre, Heft 9/2002, S. 464-471.
- SCHÜREN, PETER (2000): Kleine Münze – Große Leistung? Motivation in der Wissenschaft, in: Forschung und Lehre, Heft 5/2000, S. 232-235.
- SCHUETZE, HANS G. (1999): Patente blockieren Forschung, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 19/1999, S. 15 u. 16.

- SCHULER, HEINZ (1989): Gute Abiturnoten, aber schlechter Studienerfolg? Schulnoten als Prognosegrundlage für das Hochschulstudium, in: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Heft 6/1989, S. 321-322.
- SCHULLER, PHILIPP (2000): Die Universität. Tochterunternehmen der Deutschland AG, in: Forschung und Lehre, Heft 3/2000, S. 126 u. 127.
- SCHULZ, WOLFGANG/HELDT, THORSTEN (2002): Regulierte Selbstregulierung als Form modernen Regierens. Im Auftrag des Bundesbeauftragten für Angelegenheiten der Kultur und der Medien, Endbericht Mai 2002, Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg, Hamburg.
- SCHULZE, WINFRIED (2000A): 10 Thesen zur Hochschulpolitik – 1993 und heute, in: Thießen, Friedrich (Hrsg.): Aufbruch an deutschen Hochschulen, Beiträge zur Reform des deutschen Hochschulwesens, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 6, Berlin, S. 55-62.
- SCHULZE, WINFRIED (2000B): Zwischen „Elfenbeinturm“ und „Beschäftigungsorientierung.“ Zur Vermischung zweier Klischees, in: Forschung und Lehre, Heft 8/2000, S. 399-401.
- SCHULZ-HARDT, JOACHIM (1994): Profilbildung und Wettbewerb. Ergebnisorientierte Mittelvergabe und Evaluation an den Hochschulen, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1994, S. 258-260.
- SCHUPPERT, GUNNAR FOLKE (2000): Verwaltungswissenschaft: Verwaltung, Verwaltungsrecht, Verwaltungslehre, Baden-Baden.
- SCHUSTER, HERMANN JOSEF (1996): Leitungsorganisation, in: Fläming, Christian u. a. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1, Berlin-Heidelberg-New York, S. 839-858.
- SCHWARZBURGER, HEIKO (2002): Harte Versuchung Studiengebühren. Grüne und CHE diskutieren über Gebühren und Gutscheine, in: Der Tagesspiegel vom 04.02.2002.
- SEIDEL, HINRICH (2000): Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Lehre und Studium als Element von Wettbewerb und Profilbildung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation, Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft, Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz, Ulm 11./12. Mai 2000, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001, S. 23-37.
- SIEBKE, JÜRGEN (1994): Mit einem Gutschein auf die Universität. Die zweitbeste ordnungspolitische Alternative. Studiengebühren bieten die beste Lösung, werden aber aus sozialen Gründen abgelehnt, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.12.1994.
- SIEGERS, JOSEF (1995): Mehr Markt für die Hochschulen. Studiengebühren wirken als Leistungsanreiz und verbessern die Finanzausstattung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9.9.1995.
- SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS/ BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (1998): Aufbruch und Erneuerung – Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/ Die Grünen, 20. Oktober 1998, Bonn.
- SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS (2002): Erneuerung und Zusammenhalt – Wir in Deutschland. Regierungsprogramm 2002-2006, Berlin.

- SOLGA, HEIKE (1998): „Differenzierte Hochschulen.“ Ein Plädoyer für mehr Effizienz und Durchlässigkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 15/1998, S. 20-30.
- SPIEWAK, MARTIN (2003A): Zeugnis für die Wissenschaft, in: Die Zeit vom 03.07.2003.
- SPIEWAK, MARTIN (2003B): Abschied vom Diplom, in: Die Zeit vom 11.09.2003.
- SPRANGER, EDUARD (1960): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Tübingen.
- STAUDT, ERICH/KRIEGESMANN, BERND (1997): Universität als Dienstleister für Innovationen, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen - aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 73-86.
- STEINKAMP, GÜNTHER (1974): Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufsbildungssystem industrieller Gesellschaften, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim-Basel, S. 159-211.
- STEHR, NICO (2001): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie, Frankfurt am Main.
- STICHWEH, RUDOLF (1988): Differenzierung des Wissenschaftssystems, in: Mayntz, Renate/Rosewitz, Bernd/Schimank, Uwe/Stichweh, Rudolf (Hrsg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme, Frankfurt am Main-New York, S. 45-116.
- STICHWEH, RUDOLF (1994): Wissenschaft Universität Profession. Soziologische Analysen, Frankfurt am Main.
- STICHWEH, RUDOLF (2001): Die moderne Universität in einer globalen Gesellschaft, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 346-358.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (1997): Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem, Dokumentation eines Symposiums, Essen.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2002A): Qualität durch Wettbewerb und Autonomie, Landeshochschulgesetze im Vergleich, Positionen August 2002, Essen.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2002B): Stifterverband kritisiert Verbot von Studiengebühren. Nachricht des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft vom 26.04.2002. Internetabruf: <http://www.stifterverband.de> (12.09.2003).
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT/CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (1998): Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell), Essen.
- STIHL, HANS PETER (1997): Die deutschen Hochschulen vor Veränderungen, in: Hollerith, Josef (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Neuwied, S. 207-219.
- STIHL, HANS PETER (1998): Die Deutschen Hochschulen vor Veränderungen, in: Das Hochschulwesen, Heft 1/1998, S. 24-30.
- STÖLTING, ERHARD/SCHIMANK, UWE (2001): Einleitung, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 7-26.

- STÖLTING, ERHARD (2001): Permanenz und Veränderung von Strukturkrisen, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 27-43.
- STRAUBHAAR, THOMAS/WINZ, MARKUS (1992): Reform des Bildungswesens, Bern.
- STUCKE, ANDREAS (2001): Mythos USA - Die Bedeutung des Arguments „Amerika“ im hochschulpolitischen Diskurs der Bundesrepublik, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten, Leviathan Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20/2001, Wiesbaden, S. 118-138.
- STURN, RICHARD/WOHLFAHRT, GERHARD (2000): Umverteilungswirkungen der öffentlichen Hochschulfinanzierung in Deutschland. Gutachten im Auftrag des Deutschen Studentenwerkes, Graz.
- SÜLLWOLD, FRITZ (1997): Fehler und Fallen, Anmerkungen zur Evaluation von Forschung und Lehre, in: Forschung und Lehre, Heft 4/1997, S. 185-188.
- TEICHLER, ULRICH (1982): Chancen und Grenzen von Strukturreformen des Hochschulwesens – Ergebnisse von Integrationsversuchen in vergleichender Perspektive, in: Hermanns, Harry/Teichler, Ulrich/Wasser, Henry (Hrsg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern, Frankfurt am Main-New York, S. 315-350.
- TEICHLER, ULRICH (1986): Strukturentwicklung des Hochschulwesens, in: Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik?, Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 79, Weinheim und Basel, S. 93-144.
- TEICHLER, ULRICH (1997): Strukturwandel des Hochschulwesens – Konzepte, internationale Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland, in: Das Hochschulwesen, Heft 3/1997, S. 150-157.
- TEICHLER, ULRICH (1998): Managementreformen an deutschen Hochschulen. Einige Betrachtungen aus der Distanz, in: Emert, Karl (Hrsg.): Hochschulmanagement, Perspektiven der Organisationskultur der Hochschulen, Loccumer Protokolle Nr. 25/1998, Loccum, S. 9-34.
- TEICHLER, ULRICH (2002): Hochschulbildung. in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, S. 349-370.
- THIELBEER, SIEGFRIED (2000): Niedersächsische Hochschul-Revolution. Wissenschaftsminister Oppermann spricht von „Entstaatlichung“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.10.2000.
- THIEME, WERNER (1986): Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen künstlerischen Gesamt- und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Köln-Berlin-Bonn-München.
- THIEME, WERNER (1996): Organisationsstrukturen der Hochschulen, in: Fläming, Christian u. a. (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Band 1, Berlin-Heidelberg-New York, S. 813-838.
- THIEME, WERNER (1999): Leistungsbezahlung als Leistungsverringerung. Nicht sachliche Leistung, sondern Streben nach Geld wird prämiert, in: Forschung und Lehre, Heft 12/1999, S. 640-642.

- THOMÄ, DIETER (2001): Anstachelung aus Amerika. Vorsicht ist die Mutter des Vergleichs, in: *Forschung und Lehre*, Heft 2/2001, S. 81-82.
- TIMMERMANN, DIETER (1985): Gebührenfinanzierung der Hochschulausbildung: allokativen und distributive Aspekte, in: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.): *Probleme der Bildungsfinanzierung*, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 146, Berlin, S. 157-208.
- TIMMERMANN, DIETER (1994): Studiengebühren und personelle Einkommensverteilung, in: Lüdeke, Reinar (Hrsg.): *Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung II*, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 221/II, Berlin, S. 149-188.
- TIMMERMANN, DIETER (2001): Bildungsbeteiligung von Kindern in (West-)Deutschland: empirische Befunde und (wirtschafts-)politische Ergebnisse, in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Wirtschaftswissenschaftlicher Forschungsinstitute: *Bildungsreform aus ökonomischer Sicht*, Beihefte zur Konjunkturpolitik, Heft 51, Berlin, S. 339-357.
- TIMMERMANN, DIETER (2002): Bildungsökonomie, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, S. 82-122.
- TOMERIUS, CAROLYN (1998): Die Hochschulautonomie und ihre Einschränkungen beim Zusammenwirken von Land und Hochschule. R. v. Deckers's rechts- und sozialwissenschaftliche Abhandlungen, Band 72, Heidelberg.
- TRISCHLER, HELMUTH (2002): Steuerungsmechanismen der Wissensproduktion. Markt, Wettbewerb und vertragsbasierte Forschung in den USA und in Deutschland, in: *Forschung und Lehre*, Heft 1/2002, S. 8-10.
- TURNER, GEORG (1985): *Universität in der Konkurrenz – Möglichkeit und Grenzen von Wettbewerb im Hochschulbereich*, Stuttgart.
- TURNER, GEORG (2000): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts*, Berlin.
- TURNER, GEORG (2001): Eine Chance auch für die öffentlichen Universitäten. Private Konkurrenz macht es sich zu leicht, in: *Der Tagesspiegel* vom 10.12.2001.
- UNIVERSITÄT HAMBURG (2003): *Exzellenz und Vielfalt – Zukunftsprogramm für die Universität Hamburg – Stellungnahme der Universität Hamburg zu den Empfehlungen der Strukturkommission ("Dohnanyi-Kommission")*, Hamburg.
- URSPRUNG, HEINRICH (1994): Hochschulen im Wettbewerb. Können Universitäten zu elitär sein? in: *Forschung und Lehre*, Heft 6/1994, S. 209-213.
- URSPRUNG, HEINRICH (1999): Sparen und trotzdem reformieren, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): *Reform Universitäten. Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung*. Symposium am 07./08. Oktober 1999, Essen, S. 20-25.
- VAN LITH, ULRICH (1985): *Der Markt als Organisationsprinzip des Bildungsbereiches: Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung*, München.

- VAN LITH, ULRICH (1998A): Mehr Zukunftsfähigkeit durch ein neues Verhältnis des Staates zu Bildung und Wissenschaft, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 262, Berlin, S. 159-186.
- VAN LITH, ULRICH (1998B): Bildungsunternehmertum, seine institutionellen Bedingungen, Finanzierung, Kosten und Nutzen der Bildung, Beiträge Nr. 3, Rhein-Ruhr-Institut für Wirtschaftspolitik e.V, Mülheim an der Ruhr.
- VARAIN, HAL R. (1999): Grundzüge der Mikroökonomik, München/Wien.
- VDI-NACHRICHTEN (2002): Unternehmergeist weht durch Universitäten. Organisations-Planspiele, mit denen sich Topmanager großer Unternehmen beschäftigen, haben die Hochschulen erreicht, in: VDI-Nachrichten vom 22.03.2002.
- VDI-NACHRICHTEN (2003): Balance-Akt zwischen Staat und Autonomie, in: VDI-Nachrichten vom 22.03.2002.
- VEREINIGTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (2002A): Durchlässigkeit der Hochschulen als Teil des Bildungssystems, Infoletter Bildung Wissenschaft Forschung 02/2002, Informationen des Fachbereiches Bildung Wissenschaft und Forschung der Gewerkschaft ver.di, Berlin.
- VEREINIGTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (2002B): Hochschulen zukunftsfähig durch wissenschaftliche Ausbildung, Berlin.
- VEREINIGTE DIENSTLEISTUNGSGEWERKSCHAFT (2002C): Selbstverwaltung, Mitbestimmung, Partizipation in modern organisierten Hochschulen, Infoletter Bildung Wissenschaft Forschung 02/2002, Informationen des Fachbereiches Bildung Wissenschaft und Forschung der Gewerkschaft ver.di, Berlin.
- VOLLE, KLAUS (1992): Haushalt, Personal, Dienstrecht, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Mehr Autonomie für die Hochschule. Zur Deregulierung im Hochschulrecht des Bundes und der Länder. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz am 14. November 1992, Dokumente zur Hochschulreform 77/1992, Bonn, 117-126.
- VOM BRUCH, GERD (1995): Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert. in: Forschung und Lehre, Heft 12/1995, S. 667-673.
- VON HENTIG, HARTMUT (1996): Bildung. Ein Essay, München/Wien.
- VON HUMBOLDT, WILHELM (1982): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Werke in fünf Bänden, Band IV, Darmstadt.
- VON SAVIGNY, EIKE (1982): Braucht die Universität ein neues Selbstbewußtsein? in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Hildesheim, S. 149-164.
- VROEIJENSTIJN, TON (1994): Qualitätsverbesserung oder Bedrohung der Autonomie? Evaluation der Lehre und des Studiums in den Niederlanden, in: Forschung und Lehre, Heft 7/1994, S. 263-266.
- WAGEMANN, CARL-HELLMUT (1998): Über die Deutsche Idee der Hochschule, in: Das Hochschulwesen, Heft 1/1998, S. 11-19.

- WAGNER, GERT G./BÜCHEL, FELIX/FRICK, JOACHIM R./KRAUSE, PETER (2001): Die Bildungsbeteiligung von Kindern in (West)Deutschland – empirische Befunde und (wirtschafts-) politische Schlussfolgerungen, in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Wirtschaftswissenschaftlicher Forschungsinstitute: Bildungsreform aus ökonomischer Sicht, Beihefte zur Konjunkturpolitik, Heft 51, Berlin, S. 319-338.
- WEBER, AXEL, A. (1998): Humankapital, Schulbildung und Wirtschaftswachstum: Eine kritische Betrachtung der Literatur. in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 258, Berlin, S. 49-76.
- WEBLER, WOLFF-DIETRICH (1995): Das Modell eines Lehrberichts über die Evaluation von Lehre und Studium und erste Ergebnisse, in: Das Hochschulwesen, Heft 4/1995, S. 258-266.
- WEILER, HANS N. (1996): Wettbewerb, Leistung, Privatisierung. Vergleichende Perspektiven zur Hochschulreform, in: Forschung und Lehre, Heft 5/1996, S. 258-262.
- WEILER, HANS N. (2001): „Studiengebühren sind nötig.“ Der Politikwissenschaftler Hans N. Weiler über Gründe für das schlechte Image der Hochschulen und Fehler in der Bildungspolitik, in: Der Tagesspiegel vom 02.07.2000.
- WEINGART, PETER U. A. (1991): Die sogenannten Geisteswissenschaften: Außenansichten. Die Entwicklung der Geisteswissenschaften in der BRD 1954-1987, Frankfurt am Main.
- WEINGART, PETER (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist.
- WELBERS, ULRICH (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften, Neuwied/Kriftel.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (1969): Die WRK-Empfehlungen zur Reform der Hochschule: Februar 1968-Mai 1969 auf Grund der Godesberger Rektoren-Erklärung vom 01.06.1968, Bad Godesberg.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (1988): Die Zukunft der Hochschulen. Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik, Bonn.
- WESTERWELLE, GUIDO (2003): Für die freie und faire Gesellschaft. Positionsschrift, Berlin.
- WEX, PETER (1995): Die Mittelverteilung nach Leistungs- und Belastungskriterien. Ein Beitrag zum Leistungswettbewerb in der Hochschule, in: Wissenschaftsmanagement, Heft 4/1995, S. 168-174.
- WICHMANN, CAROLINE (2001): Wissen stiften, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 3/2001, S. 23.
- WIGGER, BERTHOLD U./WEIZSÄCKER ROBERT K. (1998): Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum, in: Weizsäcker, Robert K. (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Neue Folge, Band 258, Berlin, S. 125-144.

- WINKLER, HELMUT (1988): Hochschulabsolventen: Besuchte Hochschule – Qualifikation – Berufsstart, in: Gorzka, Gabriele/Heipcke, Klaus/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschule Beruf Gesellschaft. Ergebnisse zum Funktionswandel der Hochschulen, Frankfurt am Main-New York, S. 111-138.
- WINNACKER, ERNST-LUDWIG (2003): „Wer hat, dem wird gegeben“, Ernst Ludwig Winnacker im Interview mit Die Zeit, in: Die Zeit vom 03.07.2003.
- WINTER, EKKEHARD (2003): Kommentar von Dr. Ekkehard Winter, Leiter der Abteilung Programm und Förderung im Stifterverband, vom 17. April 2003, anlässlich der Ausschreibung des Stifterverbands-Programms "ReformStudiengänge." Internetabruf: <http://www.stifterverband.de/site/php/politik.php?seite=Rede&redenr=18&SID=> (16.09.2003).
- WISSENSCHAFTSRAT (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn.
- WISSENSCHAFTSRAT (1970): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Band 1, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1976): Empfehlungen zu Umfang und Struktur des tertiären Bereiches, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1978): Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebotes, Tübingen.
- WISSENSCHAFTSRAT (1979): Empfehlungen zur Forschung und zum Mitteleinsatz in den Hochschulen, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1982): Zur Forschung mit Mitteln Dritter an Deutschen Hochschulen, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Berlin.
- WISSENSCHAFTSRAT (1996A): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation, Berlin.
- WISSENSCHAFTSRAT (1996B): Thesen zur Forschung in den Hochschulen, Magdeburg.
- WISSENSCHAFTSRAT (2000A): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (2000B): Drittmittel und Grundmittel der Hochschulen 1993 bis 1998, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (2001): Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (2002A): Eckdaten und Kennzahlen zur Lage der Hochschulen von 1980 bis 2002, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (2002B): Prüfungsnoten an Hochschulen 1996, 1998 und 2000 nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern – Arbeitsbericht, Köln.
- WISSENSCHAFTSRAT (2003): Notengebung an Hochschulen wenig differenziert. Wissenschaftsrat legt Arbeitsbericht zur Analyse der Prüfungsnoten vor. Pressemitteilung des Wissenschaftsrates 06/2003 vom 20. Februar 2003, Köln.

- WITTE, FRANK (1999): Wirtschaftlichkeit in Hochschulen. Ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage von Lehr- und Forschungsleistungen, Aachen.
- WOLF, GERHARD (1997): Frontalangriff gegen die Universität. „Agile Wissenschaftsunternehmen“ oder wissenschaftliche Hochschulen? in: Forschung und Lehre, Heft 8/1997, S. 414-418.
- WOLFF, KARIN (2003): Quote soll nicht Qualität schlucken. Die KMK-Präsidentin über Hochschulzugang, Abitur und Studentenauswahl, in: Forschung und Lehre, Heft 7/2003, S. 350-351.
- WOLL, ARTHUR (1985): Hochschulausbildung in der sozialen Marktwirtschaft, in: Tuchfeld, Egon (Hrsg.): Soziale Marktwirtschaft im Wandel. Beiträge zur Wirtschaftspolitik, Band 20, Freiburg, S. 139-157.
- WOLL, ARTHUR (2000): Reform der Hochschulausbildung durch Wettbewerb. Abhandlung zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 10, Berlin.
- ZAPF, HUBERT (2002): Der amerikanische Weg? Zum geplanten Hochschulranking in Deutschland: Ein Vergleich mit den USA, in: Forschung und Lehre, Heft 12/2002, S. 632-633.
- ZEHETMAIR, HANS (1999): „Moderate“ Studiengebühren einführen? Contra, in: Forschung und Lehre, Heft 11/1999, S. 585.
- ZEHNPFENNIG, BARBARA (2002): Krämer im Tempel der Wissenschaft. Gegen die Ökonomisierung der deutschen Universität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.05.2002.
- ZIMMER, A. (1997): Kundenorientierung? in: Forschung und Lehre, Heft 9/1997, S. 470.
- ZIMMERLI, WALTHER (1996): „Mesotes“ – die rechte Mitte. Grundlagenforschung und Forschungsfolgenabschätzung, in: Forschung und Lehre, Heft 3/1996, S. 128-130.
- ZIMMERLI, WALTHER (1998): Konkurrenz belebt das Geschäft. Deutschland braucht Privatuniversitäten, in: Forschung und Lehre, Heft 11/1998, S. 564-567.
- ZIMMERLI, WALTHER/KOPP, ULLA-CHRISTIANE (2000): Privathochschulen – Unternehmen oder Universitäten? Das Beispiel Witten/Herdecke, in: Forschung und Lehre, Heft 3/2000, S. 119-121.
- ZÖLLNER, JÜRGEN E. (1997): Studiengebühren. Contra, in: Forschung und Lehre, Heft 3/1997, S. 137.
- ZÖLLNER, JÜRGEN E. (1999): Wettbewerbsverzerrend und wissenschaftsfeindlich. Argumente gegen die Einführung von Studiengebühren, in: Forschung und Lehre, Heft 8/1999, S. 399 u. 400.
- ZÖLLNER, JÜRGEN E. (2001): Hochschulförderung zwischen Strategie und Planung, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Foresight, Prioritätensetzung in der Forschungsfinanzierung, Dokumentation des Expertengesprächs am 08./09. Februar 2001 in Potsdam, Essen, S. 63-68.

