

## Autonomie der Hochschulen in der Demokratie

Demirovic, Alex

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Demirovic, A. (2013). Autonomie der Hochschulen in der Demokratie. In A. Keller, D. Pösch, & A. Schütz (Hrsg.), *Baustelle Hochschule: attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten* (S. 15-35). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001595w015>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



## Autonomie der Hochschulen in der Demokratie

von: Demirovic, Alex

DOI: 10.3278/6001595w015

Erscheinungsjahr: 2013

**Schlagerworte:** Ausbildung, Autonomie, Bildungspotenzial, Demokratie, Hochschule, Studierende, Universität

Seit einer Reihe von Jahren werden die Universitäten und Hochschulen umgebaut. Dieser Umbau betrifft die innere Organisation und Verwaltung der Hochschule, das Studium und die Lehre und schließlich die Funktion und Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen und Hochschulen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Generell stützt sich dieser Umbau auf neoliberale Konzepte. Erneut prägen Wirtschafts- und Unternehmensmodelle maßgeblich die Bemühungen um die Reorganisation der Hochschulen.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

## 1. Die unbedingte Autonomie

Seit einer Reihe von Jahren werden die Universitäten und Hochschulen umgebaut. Dieser Umbau betrifft die innere Organisation und Verwaltung der Hochschule, das Studium und die Lehre und schließlich die Funktion und Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen und Hochschulen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Generell stützt sich dieser Umbau auf neoliberale Konzepte. Erneut prägen Wirtschafts- und Unternehmensmodelle maßgeblich die Bemühungen um die Reorganisation der Hochschulen.

In den 1960er und 1970er Jahren war das fordistische Industrieunternehmen Vorbild. Technokratische und demokratische Momente durchdrangen sich. Um gleichwertige Lebensverhältnisse zu schaffen, Bildungspotentiale zu erschließen oder die regionale Wirtschaft zu fördern, wurden an vielen Orten neue Hochschulen gebaut oder vorhandene Einrichtungen zu Gesamthochschulen und Universitäten erweitert. Die Fakultäten wurden aufgelöst und Fachbereiche sowie wissenschaftliche Betriebseinheiten geschaffen; akademische Hierarchien sollten auf ihre funktionalen Aspekte reduziert werden, die Universität wurde als ein Ort von Arbeitsverhältnissen verstanden, an dem sich verschiedene Beschäftigtengruppen mit unterschiedlichen Interessen gegenüberstehen. Sachlichkeit in den akademischen Umgangsformen verbreitete sich bis zur vollständigen Beseitigung akademischer Rituale wie offizielle Feierlichkeiten zur Immatrikulation oder der Übergabe von Zeugnissen. Der relative Erfolg der Bildungsreform – der Aufbau einer komplexen Wissenschaftslandschaft und die stetige Zunahme der Zahl der Studierenden – wurde bald von vielen Seiten in Politik und Wissenschaft als Belastung gesehen. Die Studienplatzwahl wurde in vielen Fächern eingeschränkt, sog. Kapazitätsberechnungen und -verordnungen verbanden sich mit Untertunnelungsstrategien, die sich als administrative Illusion erwiesen; die Hochschulen wurden als Arbeitsmarktpuffer zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit genutzt. Die Hochschulfinanzierung, die Wissenschaftsförderung und die Studienförderung wurden in den 1970er Jahren stark eingeschränkt.

Neue technokratische Instrumente versprachen Abhilfe. Sie wurden wiederum der Wirtschaft entliehen, die seit den 1980er Jahren ebenfalls

einer neoliberalen Restrukturierung unterworfen wurde. Hochschulen sollten nun in flexible, wettbewerbsfähige, global operierende Dienstleistungsunternehmen mit schlanken Hierarchien unter der Leitung von CEOs umgewandelt werden (vgl. Bultmann 1993). Ebenso wie in anderen Bereichen wurde damit begonnen, die Leistungen der Hochschulen nicht nur allein nach makroökonomischen, sondern vor allem nach betriebswirtschaftlichen Kriterien zu bewerten.

Nun werden die Kosten der Lehre und die Effektivität der Ausbildung thematisiert; die Hochschulen werden nach ihrer Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Zahl der Studierenden, der Abschlüsse und Promotionen, ihres Ansehens in der wissenschaftlichen Community, der eingeworbenen Drittmittel oder der Zahl der Veröffentlichungen, ihres Impacts und ihrer öffentlichen Wirksamkeit gemessen und bewertet. WissenschaftlerInnen werden angehalten, Patente anzumelden und Unternehmen zu gründen, was, ebenso wie Studiengebühren oder Studiengänge, die international vermarktet werden, den Hochschulen Geld einbringen soll. Die Nähe zur Wirtschaft wird gesucht und damit der Eindruck vermittelt, dass die Autonomie der Hochschulen eingeschränkt oder gar verloren gehen könnte. Das wird ja dort augenfällig, wo Institute von Unternehmen direkt finanziert werden oder ihnen – obwohl sie aus öffentlichen Mitteln finanziert sind – unmittelbar zuarbeiten, wo Unternehmen Professuren stiften und damit das Recht erhalten, die inhaltliche Ausrichtung der Lehre und Forschung über Jahre oder gar Jahrzehnte festzuschreiben. Es entstehen viele private Hochschulen oder bislang staatliche Hochschulen werden in private Einrichtungen umgewandelt.

Nach Jahrzehnten der Abhängigkeit vom Staat scheint es, dass die Hochschulen ökonomischen Imperativen unterworfen werden. Diese Entwicklung wirft Fragen nach der Autonomie der Hochschulen auf: Was bedeutet Autonomie der Hochschulen überhaupt? In welchem Verhältnis steht die Autonomie der Hochschulen zur Demokratie? Kann die Politik die Autonomie der Hochschulen besser gewährleisten als die Ökonomie? Können die Hochschulen überhaupt in ihrer Autonomie wirklich eingeschränkt werden? Schließlich: Warum ist Autonomie der Hochschulen überhaupt notwendig und etwas Wünschenswertes?

Autonomie der Hochschulen erscheint zunächst als ein starker normativer Anspruch darauf, dass die wissenschaftliche Diskussion sich ohne Rücksichtnahme auf sonstige Interessen und Befindlichkeiten frei entfalten kann. Zunächst gegen die Religion und die Kirche gerichtet, wird Autonomie auch gegenüber staatlicher Kontrolle, sei diese autoritär oder demokratisch legitimiert, und schließlich gegenüber der Ökonomie in Anspruch

genommen. Letztlich geht es bei der Forderung nach Autonomie darum, dass das Prinzip der Wissenschaftlichkeit gilt, des sachhaltigen, reflektierten, diskutierten Wissens und des Rechts, es grundsätzlich in Frage zu stellen. Im Anschluss an Jacques Derridas Konzeption der unbedingten Universität schreibt Plínio Prado: „Unter dem ‚Prinzip Universität‘ verstehe ich das Prinzip, das ursprünglich die Universität als einen Ort der unbedingten, freien und öffentlichen Ausübung des Denkens begründet hat. Das ist die Bedeutung von *autonomia* in ihrem ursprünglichen, grundlegenden Sinn: Dass der Geist sich sein eigenes Gesetz (*nomos*) gibt. Das Prinzip der Autonomie oder der Autarkie ist ein entscheidendes konstituierendes Prinzip. Es errichtet die Universität als einen strukturell souveränen Ort, und zwar durch das Befragen, Hinterfragen und das freie reflexive Untersuchen. In einem Wort: durch Kritik. An der Universität hat man das Recht und die Pflicht, jede diskursive Behauptung (ob ihrer Wahrheit, Korrektheit, Schönheit, ...) zu untersuchen und eigenständig zu beurteilen (krinein, kritisieren). Nichts steht über der Hinterfragung und der kritischen Untersuchung, nichts ist vor ihr sicher, alles muss der freien und öffentlichen Kritik der Vernunft unterzogen werden können. [...] Folglich ist dem Prinzip Universität als solchem eigen, dass es keinerlei Macht und keinerlei externen Zwecken untergeordnet ist, weder wirtschaftlichen, politischen, ideologischen, von den Medien bestimmten, technischen oder technokratischen. [...] Man sieht also deutlich: Im Herzen des Prinzips Universität stellt die grundlegende Fähigkeit, frei und öffentlich zu kritisieren, Fragen zu erarbeiten und Zwecke zu gestalten, gleichzeitig die Bedingung und das Versprechen einer Emanzipation der Menschheit dar.“ (Prado 2011: 124 f.)

Eine so verstandene Autonomie der Hochschule ist also intern mit Emanzipation und Demokratie verbunden. Nicht, weil über wissenschaftliche Ergebnisse nach dem Mehrheitsprinzip entschieden würde – das ist eine karikatureske Vorstellung ebenso von Demokratie wie von Wissenschaft. Vielmehr, weil in der Diskussion allein das Wissen gilt, und zwar als Moment einer Frage oder eines Arguments. Kein Rang, kein Status hat vor der wissenschaftlichen Wahrheit Bedeutung, argumentierend gelten alle als Gleiche, niemand wird ausgeschlossen, kein Argument zählt mehr oder weniger, nur weil die Person, die es vorbringt, keinen akademischen Titel trägt, kein Bürger dieses Staates ist oder ein vermeintlich falsches Geschlecht hat. Die Freiheit des Argumentierens, des Nachdenkens und des Infragestellens – und selbst noch des Zweifelns an den Grundlagen, auf denen all das geschieht, um sich dieser Grundlagen erneut zu vergewissern – all das hat Wissenschaft mit Demokratie gemein.

Die Universität, die Hochschule nimmt für sich eine unbedingte Souveränität in Anspruch, die vergleichbar ist der Volkssouveränität; und sie trägt, indem sie Menschen in dieses souveräne Verhalten sozialisiert, auch dazu bei, Demokratie als Lebensform in einer breiteren Bevölkerung zu verankern. Dies meint die Fähigkeit, die eigene, mit Argumenten vertretene Wahrheit als einen Beitrag zur öffentlichen Diskussion zu verstehen, zu dieser auf Distanz zu gehen, um sie im Lichte von Gegenargumenten oder neuer paradigmatischer Überzeugungen zu überprüfen und sie gegebenenfalls aufzugeben – und dies alles, ohne den abgeklärten Standpunkt des liberalen Relativisten einzunehmen, der deswegen gar nichts mehr für wahr halten kann, und dem alles nur noch als eine Frage der freien Wahl von Perspektiven, Meinungen oder Standpunkten erscheint. Diese Autonomie mit all ihren Kompetenzen bringt die Hochschule in eine Opposition zu einer ganzen Reihe von Mächten, wie Jacques Derrida betont: zur Staatsmacht, zu ökonomischen Mächten, zu medialen, kulturellen und religiösen Mächten. Sie alle arbeiten daran, „die kommende und im Kommen bleibende Demokratie“ einzuschränken (Derrida 2001: 14), wie sie sich im Prinzip der Hochschule schon zur Geltung bringt.

## 2. Autonomie und demokratischer Staat

Es scheint so, dass in Deutschland der Staat mit seiner Macht dem Prinzip der Universität und ihrer Souveränität selbst Rückhalt gibt. Die Autonomie der Hochschulen kann als Umsetzung von Artikel 5, Satz 3 des Grundgesetzes verstanden werden: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Sieht man von dem zweiten und einschränkenden Satz ab, der keineswegs harmlos ist, weil er die Wissenschaftsfreiheit von ihrem universalistischen Gehalt trennt und an eine partikuläre politische Verfassung bindet und damit dem Staat erhebliche Einschüchterungsmittel an die Hand gibt, die dieser auch nicht gezögert hat zu benützen („Berufsverbote“), so kann auf den ersten Blick die Autonomie der Hochschulen selbst als ein Grundmerkmal der Demokratie gelten: Demokratie ist gekennzeichnet dadurch, dass sie den Wissenschaften und den Hochschulen ihre Autonomie einräumt. Das Gegenteil wäre eine politische Steuerung und Kontrolle der Hochschulen durch übergeordnete politische Stellen.

Staatstheoretisch gesprochen hegt der Staat die Autonomie und gibt ihr eine spezifische Form: Er sichert sie und regt sie an – gleichzeitig beschränkt er sie. Dies geschieht nicht durch Eingriffe in den wissen-

schaftlichen Diskussionsprozess, sondern eher durch die gesellschaftliche Erzeugung und Gestaltung der epistemischen Bedingungen des Wissenschaftsfeldes selbst. Es ist zunächst einmal an sich bemerkenswert, dass wissenschaftliche Lern-, Vermittlungs- und Erkenntnisprozesse die besondere Form der Hochschule annehmen und damit von der Gesellschaft von anderen Bereichen der Wissensproduktion und -vermittlung abgegrenzt und auf Dauer gestellt werden. Damit – und das bedenken weder Derrida noch Prado – wird der Universalismus des kritischen Fragens und Wissens selbst eingeschränkt – die Autonomie impliziert eine genaue arbeitsteilige Abgrenzung der für Wissenschaften charakteristischen sozialen Situationen und Kontexte, der Personen, der Wissensarten und der Diskurspraktiken: Vieles, was in der Gesellschaft kritisch gedacht und gewusst wird oder werden sollte, wird Gegenstand wissenschaftlichen Wissens, damit aber auch aus der Gesellschaft herausgezogen und in gewisser Weise als spezifische Wissenspraxis monopolisiert. Dies sichert einen autonomen Raum, der Zeit und Muße gewährt und eigene Konventionen und Konformismen schafft, die vor denen des Alltagsverstands schützen können.

Gleichzeitig jedoch wird damit eine Distanz gegenüber den Menschen geschaffen, die vor allem aufgrund ihrer körperlichen Arbeit keine intellektuellen Funktionen in der Gesellschaft wahrnehmen. Dies schafft an den Hochschulen die Möglichkeit zur Herausbildung von antidemokratischem Bildungsdünkel, Elitismus und Geistesaristokratismus; zudem erschweren es die institutionell vermittelte arbeitsteilige Distanz und solche akademischen ideologischen Einstellungen, das erarbeitete Wissen und kritische wissenschaftliche Verhaltensmuster, die ja auch in der Hochschule selbst umkämpft sind, in anderen gesellschaftlichen Sphären zu verbreiten. Umgekehrt kann der gesellschaftliche Bedarf an bestimmter wissenschaftlicher Forschung kaum und allenfalls indirekt zur Geltung gebracht werden. Es fehlt der Prozess der systematischen, sensiblen Generierung und Aufnahme von neuen gesellschaftlichen Fragen und Problemen in den Bereich der Wissenschaften.

Wissenschaft nimmt trotz ihres Allgemeinheitsanspruchs den Charakter eines arbeitsteiligen Berufs an und bildet selbst einen spezifischen Arbeitsmarkt aus, der ständig hinsichtlich der Proportionen der Beschäftigten in der Wissenschaft insgesamt, in den verschiedenen Disziplinen, im Verhältnis von Forschung und Lehre ausbalanciert werden muss. Auf dieser Grundlage nimmt die Lenkung der Hochschulen als Regulierung der Autonomie konkrete Gestalt an: Die Orte, die Zahl und die Größe von Hochschulen, die Studienfächer, die Studien- und Prüfungsordnungen werden

in zivilgesellschaftlichen und politischen Prozessen festgelegt. Damit wird politisch faktisch auch bestimmt, wie viele Menschen welches Fach unter welchen Bedingungen studieren können, was im Grenzfall bis zu einer rigiden Studienplatzverwaltung reichen kann.

Eine besondere Form der Regulierung der Autonomie ist schließlich die Auswahl und die Einsetzung der WissenschaftlerInnen selbst, die forschen und lehren, denen also unterstellt wird, dass sie souverän die Fragen stellen, kritisch Zweifel äußern und offen nach Antworten suchen. Wer bestätigt ihnen unter welchen Voraussetzungen die Kompetenz, eine WissenschaftlerIn zu sein; gibt es dafür zentralisierte, staatliche Prüfungen der wissenschaftlichen Befähigung oder liegt dies in der Verantwortung der Hochschulen? Welche Stellen rekrutieren schließlich das Lehrpersonal, das befugt ist, im Rahmen staatlicher Institutionen mit Steuermitteln finanziert über Jahre und Jahrzehnte zu forschen, Studierende zu belehren und ihnen mit einem staatlich und gesellschaftlich anerkannten Titel den Erfolg des Studiums und eine Berufsbefähigung zu testieren? Welche Fragestellungen gelten als relevant, welche Forschungen werden gefördert, welche Wissenschaftler gelten als produktiv und innovativ?

Schließlich finden Lenkungsprozesse auch bei der Veröffentlichung und Verbreitung von Lehrmeinungen selbst statt. Innerhalb der Wissenschaften gibt es eine Vielzahl von fein aufeinander abgestimmten Hierarchiemechanismen, die solche Prozesse bestimmen: die hochschulinternen Rekrutierungsmechanismen und akademischen Netzwerke, die Fachverbände und ihre Sektionen, die Fachzeitschriften und Publikationsreihen, die Forschungsförderung, aber auch öffentliche oder staatliche Sanktionen bei der Verletzung der öffentlichen Meinung oder des mehr oder weniger stillschweigenden Konsenses der Wissenschaftlergemeinschaft. Auch Verlage und Medien, ob staatlich oder privat finanziert, bestimmen in einem starken Maße, welche WissenschaftlerInnen ihre Erkenntnisse öffentlich darlegen können. Sie fördern direkt oder indirekt spezifische Vorstellungen von Wissenschaft oder Lehrmeinungen. So können sich wissenschaftliche und mediale Öffentlichkeit verschränken, eine Agenda setzen oder einen Kreislauf der Ausgrenzung etablieren.

Für die Bestimmung der Autonomie der Wissenschaft geben diese prinzipiellen Überlegungen einen wichtigen Hinweis. Es geht um wissenschaftliches Wissen, das arbeitsteilig, spezialisiert und systematisch erzeugt wird. Das kann in der Gesellschaft, in Unternehmen, Akademien, privaten Wissenschaftseinrichtungen geschehen. Allerdings besteht dann das Risiko, dass die wissenschaftliche Forschung dem Zufall einzelunternehmerischer



Interessen oder der Initiative einzelner Gelehrter überlassen bleibt, dass Wissen, Technologien und Produktionsmethoden nicht ineinandergreifen und arbeitsteilige Kompetenzen, Produktions- und Verwaltungsmethoden oder Produkte sich nicht verschränken lassen. Wissen bleibt möglicherweise als Eigentum einzelner Kapitaleigentümer isoliert, andere dürfen dieses Wissen aus Gründen des Eigentumsrechts nicht nutzen oder müssen in die erneute Erzeugung oder Übertragung dieses Wissens investieren. Es kann dann auch an akademisch qualifiziertem Personal mangeln. All dies kann zu erheblichen Ungleichzeitigkeiten innerhalb des gesellschaftlichen Produktionsapparats führen, denn es fehlen die organisch aufeinander verweisenden Kompetenzen in den angemessenen Proportionen. Ist das Wissen nicht allgemein zugänglich und können die arbeitsteilig differenzierten Produktionen und Dienstleistungen nicht daran anknüpfen, wird auch die Entwicklung des kapitalistisch bestimmten Produktionsapparats insgesamt und damit die Konkurrenzfähigkeit selbst innovativer Unternehmen, Industriezweige oder Staaten verlangsamt oder blockiert.

Es kommt also mit einer gewissen Notwendigkeit aus zivilgesellschaftlichen Prozessen heraus zur staatlichen Formierung von wissenschaftlicher Forschung und Lehre; sie ist begründet im allgemeinen, gleichen und kostengünstigen Zugang der konkurrierenden Unternehmen zu wissenschaftlichem Wissen und entsprechend qualifizierten Arbeitskräften. Produktion auf hoher Stufenleiter, wie sie sich mit dem Kapitalismus entwickelt hat, ist nur auf der Grundlage von entfalteter Wissenschaft und Technik möglich. Gerade also die Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Ökonomie haben historisch zur Ausbildung von Autonomie der Wissenschaften und dazu beigetragen, dass sich der Staat die Produktion von Wissen zu eigen macht und seine relative Allgemeinheit schützt. Die Autonomie der Hochschulen ist demnach immer eine von mächtigen ökonomischen und politischen Akteuren gewollte Autonomie, die Experiment, Überprüfung, Kritik, Kreativität und Innovation verlangen und schützen. Aber es handelt sich um eine historisch bestimmte relative Autonomie, niemals um die Form einer „unbedingten“ Autonomie, in der allein das Prinzip von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit sich zur Geltung bringen könnte. Die Hochschulen bewegen sich im Spannungsfeld von ökonomischen Interessen, staatlicher Allwohlanforderung, konventionellen Denkgewohnheiten und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen um die Universalität von wahren Erkenntnissen.

Die rechtsstaatlich verbürgte Autonomie der Hochschulen beinhaltet, dass die Parlamente den wissenschaftlichen Prozess an den Hochschulen allenfalls indirekt über Finanzmittel und Gesetzgebung fördern und

kontrollieren, dass sie aber keineswegs innerwissenschaftliche Prozesse selbst lenken können. Die Ministerien allerdings wirken mit an der inhaltlichen Ausgestaltung der Wissenschaften durch Anordnung und Umfang von Fachgebieten, durch Berufungen und die Genehmigung von Prüfungsordnungen; zudem regen sie Forschungen an, finanzieren sie und können damit Forschungsschwerpunkte schaffen, womit sie indirekt innerwissenschaftliche Diskussionen initiieren. Dennoch wird auch in solchen Fällen der wissenschaftliche Prozess nicht intern gesteuert.

Die Zurückhaltung des demokratischen Souveräns hat aber zur Folge, dass sich viele andere Machtmechanismen durchsetzen, die durchaus den Eigensinn der Wissenschaften bedrohen und dies umso mehr, als sie zu ihm gehören. Denn die Autonomie der Hochschulen ist in sich widersprüchlich. Sie ist notwendig, damit Lehrende und Studierende in aller Freiheit ihre wissenschaftlichen Probleme entfalten und kritisch diskutieren können, ohne durch parteiische Gesichtspunkte, Loyalität und Untertänigkeit gegenüber staatlichen und anderen Autoritäten die Wahrheit zu begrenzen. Aber die Autonomie der Hochschule kann vorgeschoben werden, um Missbräuche zu ermöglichen. WissenschaftlerInnen können ihre privilegierte Berufssituation ausnutzen, Lehr- und Prüfungsaufgaben nicht nachkommen, Studierende und MitarbeiterInnen für private und wissenschaftliche Aufgaben instrumentalisieren oder auf die Ausgestaltung von Fächern, Studien- und Prüfungsordnungen nach eigenen Vorlieben einwirken. So bereitet die Autonomie auch einen Boden dafür, dass die Lehre weder formal noch inhaltlich auf dem gebotenen aktuellen wissenschaftlichen Niveau stattfindet, sich im Bereich des Gesinnungshaften bewegt oder Selbstkontrollen im Namen der Freiheit von Forschung und Lehre unterläuft.

Von einer absoluten Autonomie gegenüber der Politik kann also nicht die Rede sein. Der demokratische Staat ist im institutionellen und wissenschaftlichen Prozess der Hochschulen allgegenwärtig. Autonomie ist demnach eher ein real wirksames und notwendiges Imaginäres, das eine Art prekäres Gleichgewicht zwischen vier Polen organisiert: dem Eigenleben von Forschung und Lehre und den Auseinandersetzungen auf dem wissenschaftlichen Feld um das anerkannte Wissen; der politisch und demokratisch legitimierten Aufgabe, mittels Steuergeldern und politischen Entscheidungen die Wissenschaften zu ermöglichen und sie auf die herrschende Definition des gesellschaftlichen Allgemeininteresses zu verpflichten und damit allen den Zugang zu ermöglichen; den kulturellen Gewohnheiten und Erwartungen; schließlich den ökonomischen Prioritäten hinsichtlich Fächerstruktur, Absolventen, Forschungsergebnisse. Autonomie gewähr-

leistet also den Eigensinn der Hochschulen, aber auch die Abschließung nach außen und die Ausgrenzung all dessen, was nicht zum herrschenden Wahrheitsregime gezählt werden soll. Autonomie ist demnach eine strategische Ressource, die in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um wissenschaftliche Wahrheit genutzt werden kann.

Deswegen ist der Anspruch darauf, dass die Hochschulen gegenüber der Gesellschaft verantwortlich sind und durch demokratisch gewählte Organe kontrolliert werden, demokratietheoretisch berechtigt. Auch die angedeuteten Kosten und negativen Folgen der Autonomie lassen ihre Kontrolle durch demokratische Institutionen aus der Distanz plausibel erscheinen. Mittels der zuständigen Ministerien und entsprechenden Gremien stellt der Volkssouverän, der die Hochschulen ja finanziert, sicher, dass die Wissenschaften sich in den Bahnen der Demokratie bewegen.

### 3. Autonomie und Ökonomie

In den vergangenen drei Jahrzehnten hat Autonomie eine neue Bedeutung angenommen. Von zivilgesellschaftlichen und politischen Kräften ebenso wie aus dem Bereich der Wissenschaften und der Hochschulen ging Druck aus, das Verhältnis von demokratischem Staat, Hochschulen und Wissenschaft zu verändern. Dieses Ziel wird in der mehrdeutigen Formel vermittelt, den Hochschulen mehr Autonomie und Verantwortung zu übertragen. Diese Autonomie sollte dann auch mit einem engeren Bezug zur Gesellschaft und mit neuen Formen der inneren Steuerung verbunden sein. Die Hochschulen sollen für die Gesellschaft geöffnet, kommunikativer und transparenter werden, es geht um Wissenstransfer, vor allem darum, das erarbeitete Wissen schneller wirtschaftlich und technisch umzusetzen. Die Fachgebiete sollen ihrer Struktur nach zeitgemäßer und flexibler werden, die Quote der AbsolventInnen soll höher, die Mobilität der Studierenden vor allem in der EU angeregt werden, die Leistungsabgabe von Hochschul-lehrerInnen, also der Output an Forschung und die Qualität der Lehre, sollte keine Black Box bleiben, sondern selbst Gegenstand der Analyse und Bewertung werden, und bislang möglicherweise brachliegende Kompetenzen bei Studierenden oder jungen WissenschaftlerInnen sollen neue Entfaltungsspielräume erhalten.

Manches an diesen Zielen ist rational und greift auf, was an den Hochschulen seit den 1970er Jahren immer wieder diskutiert wurde. Die wünschenswerte Öffnung des Hochschulsystems allein reicht noch nicht, um eine Demokratisierung der Hochschulen hinsichtlich der sozialen Zusam-

mensetzung durchzusetzen, wenn das Studium selbst schlecht organisiert, wenn die Lehre nicht auf der Höhe der Zeit ist und wenn am Ende viele am Studium scheitern und die Zahl der AbsolventInnen gering ist. Eine Analyse und Bewertung der Leistungen des Hochschulpersonals in Lehre und Forschung kann sinnvoll sein, auch wenn bedacht werden muss, dass auf die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens ökonomische oder technische Effizienzgesichtspunkte nicht ohne Weiteres anwendbar sind. Denn es handelt sich um intellektuelle, forschersiche und kreative Prozesse, die ihren jeweils spezifischen Rhythmus haben: Forschungsreihen im Labor sind etwas anderes als empirische Befragungen in Gruppengesprächen, die historische Recherche in Archiven an abgelegenen Orten etwas anderes als das aufwendige Erlernen von Sprachen und Kulturen.

Das alles ist zeitlich nicht genau kalkulierbar, und insofern entstehen immer „zusätzliche“ Kosten, die in keinem unmittelbaren Verhältnis zum Ergebnis stehen. Es werden Muße oder Phasen der Rezeption und Diskussion benötigt, Projektideen müssen entstehen können, für manche Bücher braucht es Jahre. Dennoch ist immer wieder zu prüfen, ob Lehre und Forschung tatsächlich geeignet sind, die Wissenschaften fortzuentwickeln: es ändern sich die Zahl der Studierenden, ihr Wissen und ihre Alltagskultur, neue wissenschaftliche Paradigmen und Themen werden ebenso relevant wie ein neues Selbstverständnis von Wissenschaft und ihrer Rolle in der Gesellschaft, neue Kommunikationstechnologien und Verbreitungsmedien verändern die Routinen. In diesem Sinn ist es durchaus rational, wenn der Staat in Absprache mit den Vertretern von Wissenschaftsverbänden und Hochschulleitungen die Selbststeuerungsmechanismen der Hochschulen selbst stärkt, also die Verwaltung des Budgets, die Einrichtung von Studiengängen oder Berufungen, so dass näher am Bedarf und schneller entschieden werden kann. Es war wahrscheinlich auch dieser Rationalitätsgesichtspunkt, der viele in den Hochschulen seit den 1990er Jahren eine Reform hat für wünschenswert halten lassen.

Allerdings sind die zum Teil richtigen Einsichten in einer Weise verknüpft worden, die ihnen eine enge ökonomistische und partikularistische Bedeutung geben und sie mit autoritären politischen Maßnahmen verbinden. Die Folgen bedrohen die Hochschulen weniger von außen als von innen. Mehr Geld sollte es nicht geben. Dies wurde damit begründet, dass die Hochschulen schlecht organisiert seien und die HochschullehrerInnen im Verhältnis zu ihren Einkommen zu wenig arbeiteten. Es bedürfe also einer Mobilisierung der Rationalisierungsreserven durch Reorganisation, die es erlaube, mit geringeren finanziellen Mitteln im Verhältnis zur Ausdehnung

der Zahl der Studierenden auszukommen. Die Hochschulen sollen effizienter und effektiver werden.

Um dies zu erreichen, sollen sie nicht mehr länger Voll-Universitäten sein, sondern alle Hochschulen sollen sich um Profile bemühen und in einen Wettbewerb eintreten. Dieser Wettbewerb betrifft viele Aspekte: einzelne Hochschulen im Verhältnis zu anderen, die Konkurrenz von HochschullehrerInnen untereinander um finanzielle Mittel, von Fachbereichen um Studiengänge, um Lehrende mit hoher Reputation, um Studierende. Die Hochschulen sollen sich als Konkurrentinnen in einem globalen Wettbewerb verstehen; sie sollen in international vergleichenden Rankings hohe Platzierungen erreichen, und deswegen müssen sie exzellent, keine darf bloß durchschnittlich sein – obwohl auch dies an manchen Standorten schon eine gute Leistung wäre.

Mit Exzellenzinitiativen wird dieser Mechanismus noch verstärkt. Einige wenige gewinnen, viele werden abgewertet und noch schlechter als vorher. Während an einigen wenigen Hochschulen kleine Gruppen von ProfessorInnen wegen ihrer Exzellenz von der Lehre freigestellt sind und zu Managern mutieren, Konferenzen über Konferenzen veranstalten, umfangreich Promotionen fördern und Gelder gar nicht mehr abrufen können, fehlt es anderen Hochschulen am Grundlegenden. Vielfach gilt, dass die Hochschullehrenden Drittmittel einwerben müssen und sich im Erfolgsfall von der Lehre und von Prüfungen befreien können, die KollegInnen – häufig in prekären Beschäftigungsverhältnissen und schlechter bezahlt – dann übernehmen müssen. Sie alle müssen einen besonderen Output an Veröffentlichungen oder Absolventen vorweisen – wenn sie dies nicht tun, werden sie im Vergleich abgewertet und ihre Einkommen werden gekürzt oder zumindest nicht erhöht. Neben den Drittmitteln erlangen auch Finanzierungen durch frühere Absolventen, durch Unternehmen und Stiftungen an Bedeutung. Dies verschafft Vertretern der Wirtschaft nicht nur Einfluss auf die langfristige Entwicklung der Hochschulen, auf die Lehre und Forschung, sondern auch Reputation, denn Institute, Professuren oder Bibliotheken werden nach Geldgebern benannt, Vertreter der Wirtschaft bekommen auch selbst eine Lehrbefugnis.

Ein weiteres Beispiel, wie wissenschaftliche, hochschuladministrative, politische und wirtschaftliche Dynamiken ineinandergreifen und neue Konzepte der Hochschulorganisation, insbesondere der Steuerungsorgane innerhalb der Hochschulen, greifen, sind die Hochschul- oder Universitätsräte, die die Hochschulen näher an die Gesellschaft heranrücken sollen. Typischerweise handelt es sich dabei um Repräsentanten von wichtigen

Unternehmen oder bürgerlichen Milieus einer Stadt oder Region, von denen erwartet wird, dass sie Management- und Steuerungs-Know-how mitbringen, um die Hochschule professionell zu leiten. Sie sollen zudem die Attraktivität der Hochschule gegenüber wirtschaftlich relevanten Kreisen erhöhen, so dass diese tatsächlich sich auch finanziell engagieren. Schließlich wird wohl auch angenommen, dass in diesen Kreisen ein Überblick über relevante zukünftige Entwicklungen vorhanden ist, der für die strategische Ausrichtung, die Wettbewerbsfähigkeit und das Profil einer Hochschule sowie die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen von Bedeutung ist. Die enge Verbindung mit Unternehmen soll die Forschung und die Ausbildung ausrichten, den AbsolventInnen einen Arbeitsplatz sichern, Spin-Offs und die Bildung von Start-up-Unternehmen ermöglichen, die in kurzer Zeit hochschulisches Wissen vermarkten sowie zur regionalen Wettbewerbsfähigkeit durch Cluster-Bildung und Entfaltung von Innovationspotentialen beitragen.

Ein weiterer Gesichtspunkt schließlich ist es, Studiengänge als solche international zu vermarkten oder mittels Studiengebühren die Kosten von Forschung und Lehre zu senken oder sogar Gewinn zu machen. So wie das Wissen, das an den Hochschulen mittels öffentlicher Gelder erarbeitet wird, aufgrund einer Verkehrung als ein privates Wissen, als kontextfreie Leistung besonderer Wissens-Eigentümer gesehen wird, das mit dem Recht verbunden ist, es in ihrem Namen zu verwerten und WissenschaftlerInnen unter Wettbewerbsdruck auch schnell zu Dieben am Copyright ihrer KollegInnen und MitarbeiterInnen werden lässt –, so werden die Studierenden nicht mehr als Individuen begriffen, die durch die Aneignung von gegenwärtigem wissenschaftlichen Wissen zum Fortschritt der Gesellschaft und zukünftigem Wissen beitragen. Sie werden vielmehr als KundInnen gesehen, die für Wissensvermittlung und Verwaltungsleistungen an den Hochschulen Gebühren zu zahlen haben. Dies wird dann in neoliberalen Argumenten als gerecht dargestellt: damit die Krankenschwester mit ihren Steuergeldern nicht das Studium des Chefarztes bezahlen muss. Nicht nur wird die Möglichkeit gar nicht mehr in Betracht gezogen, dass sich ein gewisses Maß an Verteilungsgerechtigkeit auch über die Besteuerung erreichen ließe; mehr noch werden auch die Folgen der Verschuldung von Studierenden und damit die langfristige Fortschreibung ungerechter sozialer Verhältnisse außer Betracht gelassen.

Weit problematischer an dem Argument ist allerdings, dass das Studium allein unter dem Gesichtspunkt des individuellen Nutzens, also des erwartbaren höheren Einkommens, betrachtet wird. Dies weist auf einen

grundsätzlichen Konflikt im Verständnis der Hochschulen und der Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens und Wissens hin. Handelt es sich bei der wissenschaftlichen Tätigkeit nur um einen angesehenen Beruf zur privaten Einkommenssicherung, dient das Studium nur dem Erwerb eines höchstmöglichen Bildungszertifikats – oder sind Studium und die Arbeit an den Hochschulen auch und vor allem Beiträge zur gesamtgesellschaftlichen Arbeit? Die technokratische Hochschulreform folgt dem ersteren Verständnis, doch kann das den Eigensinn des wissenschaftlichen Prozesses selbst nicht begreifen. Lehre und Studium sind ein kollektiver intellektueller Arbeitsprozess, der zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet. Im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung erarbeiten sie gemeinsam die Begriffe, die Theorien, das Wissen, mit denen sich die Gesellschaft die Welt erschließt und aneignet, ihre Verhältnisse und ihre Zukunft gestaltet.

Mittels der hochschulischen Bildungsprozesse wird die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die gesamte gesellschaftliche Produktions-, Dienstleistungs- und Konsumstruktur, werden die gesellschaftlichen Lebensformen und die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen und Entscheidungen auf ein höheres Niveau gehoben. Insbesondere die Produktivität und Innovationskraft der kapitalistischen Ökonomie ist ohne wissenschaftliche Forschung und Lehre auf allen Gebieten nicht zu denken, denn eine Gesellschaft blockiert sich, wenn anspruchsvolle wissenschaftliche Erkenntnisse und Technologien nur insulär stattfinden, wenn sie also nicht den gesamten gesellschaftlichen Prozess durchdringen. Gerade das aber muss wiederum herrschaftlich kontrolliert werden, um zu viel Rationalität zu verhindern. Tatsächlich glaubt der Neoliberalismus, sich allein auf bestimmte Wissensfelder, Technologien, Firmen, Regionen, Hochschulen oder Forschungseinrichtungen konzentrieren und diese in einen globalen Wettbewerb bringen zu können. Entsprechend werden Wissen und Ressourcen gepoolt.

Doch die Gesellschaft selbst wird dabei immer ungleichzeitiger; hinsichtlich Bildung, Einkommen, Mobilität, kulturellen Praktiken und Lebensgewohnheiten driften die verschiedenen Bevölkerungsteile auseinander. Dies wirkt sich dann bis in die Hochschulen hinein aus, die keineswegs mehr in der Lage sind, einen relativ gleichwertigen Qualitätsstandard zu sichern: avanciertes wissenschaftliches Wissen und nuancierte Verhaltensmuster lassen sich neben der Doxa eines unreflektierten Alltagsverständs und muffiger Ablehnung von Wissenschaftlichkeit beobachten. Die neoliberal reorganisierte Hochschule regrediert.

## 4. Zur Kritik der neoliberalen Hochschule

Diese angedeuteten Entwicklungen seit den 1990er Jahren haben zur Kritik der Unterwerfung der Hochschulen unter ökonomische Imperative geführt: Sie wurden ökonomisch zugerichtet, also Bildung auf die Qualifizierung von Arbeitskraft enggeführt und deren Anforderungen maßgeblich von Unternehmen und ihren Verbänden bestimmt, die Bildungspolitik werde marktwirtschaftlich gesteuert und mit der Liberalisierung des Bildungssektors ein neuer globaler Wachstumsmarkt geschaffen. An diesen Analysen ist sehr viel richtig. Ich will aber ergänzend dazu die These vertreten, dass nicht alle Tendenzen so neu sind, wie es nahegelegt wird. Die Hochschulen befinden sich nicht im Stadium ihrer ökonomischen Unschuld. Seit dem frühen 19. Jahrhundert waren sie immer ökonomischen und staatlichen Imperativen unterworfen – ihre Autonomie ist damit nicht ausgeschlossen. Das widersprüchliche Verhältnis, das zwischen dem Eigensinn der wissenschaftlichen Arbeit und den wirtschaftlichen und administrativen Anforderungen besteht, ist konstitutiv für die moderne, kapitalistische Hochschule. Habermas konnte schon 1957 schreiben, dass die Wirtschaft nicht mehr nur Abnehmerin der hochschulischen Wissenschaft und Ausbildung sei, sondern auch Auftrags- und Geldgeberin (Habermas 1957: 23). De facto vereint die Hochschule die wissenschaftlichen Aufgaben von Forschung und Lehre mit den Aufgaben der Ausbildung von Fachpersonal für Verwaltung und Wirtschaft. Dieses Wissen muss in der Ausbildung mit einem bestimmten Wissen-Wie verschmelzen, also eine derartige Modalität annehmen, dass die AbsolventInnen sich trotz oder gerade wegen ihres Wissens als Angehörige der herrschenden Klasse zu verhalten wissen und keinen Anspruch erheben, die erworbene Rationalität als wesentliche Bestimmung der Gesellschaft selbst zur Geltung zu bringen.

In den 1960er Jahren hat es gegen die technokratische Hochschulreform, die vieles durchsetzen wollte, was auch heute auf der Agenda steht, starke Proteste gegeben. Eine Vielzahl von WissenschaftlerInnen, die anti-elitär und demokratisch orientiert waren, kamen in den Hochschuldienst. Vor diesem historischen Hintergrund ist es aus meiner Sicht erklärungsbedürftig, warum so viele Angehörige der Hochschulen die Tendenz der technokratisch-neoliberalen Hochschulreorganisation in den vergangenen Jahren mitgetragen haben. Vieles von dem, was geschah, wurde den Hochschulen ja nicht von außen zugemutet, sie wurden dazu nicht gezwungen, vielmehr gab es Hochschulleitungen und Mehrheiten unter den HochschullehrerInnen sowie VertreterInnen in der Selbstorganisation der Wissenschaften, die diese



Entwicklungen mit konzipiert und teilweise sehr aggressiv gegen Widerstände aus dem Kollegium und von Studierenden durchgesetzt und verteidigt haben. Es kam also keineswegs zu einem politischen oder ökonomischen Übergriff in die Autonomie der Hochschule, sondern wesentliche Prozesse können durch die interne Dynamik von Hochschulen und Wissenschaft selbst erklärt werden. Diese Akteure haben, so könnte man gestützt auf eine Überlegung von Foucault sagen, eine externe mächtige Rationalität genutzt, um ihre eigene interne Macht zu vergrößern, und haben dabei gleichzeitig auch die neo-liberale Logik selbst noch weiter durchzusetzen geholfen.

Ich möchte deswegen auf drei Aspekte hinweisen. Das sind die Aspekte erstens der Autokratie in den Hochschulen, zweitens die Verschulung der Wissensordnung, drittens der Erhaltung von Herrschaftsverhältnissen durch Wissen.

1. In den Veränderungsprozessen, die seit den 1990er Jahren stattfinden, lässt sich eine Stärkung der Autonomie der Hochschulen gegenüber Ministerien feststellen. Allerdings handelt es sich vor allem um eine Autonomisierung bestimmter Entscheidungsinstanzen in den Hochschulen. Im hessischen Hochschulgesetz beispielsweise bündeln sich wesentliche Befugnisse im Amt des Hochschulpräsidenten, der Richtlinienkompetenz im Präsidium und die ausschlaggebende Stimme inne hat. Das Präsidium entscheidet über die Entwicklungsplanung der Hochschule, schließt Zielvereinbarungen ab, unter seiner Lenkung und seinem Einfluss stehen Finanzen, Studiengänge und Professuren, Fachbereiche und wissenschaftliche Einrichtungen, die Auswahl der DekanInnen und der Mitglieder von Berufungskommissionen, die Berufungen und die Leistungskontrolle von HochschullehrerInnen. Kontrolliert wird das Präsidium nur durch einen Senat, der unter der Leitung des Hochschulpräsidenten tagt, den jener selbst gewählt hat und dem gegenüber er sich also verpflichtet fühlen wird. Einen demokratischen Entscheidungsprozess von unten in hochschulischen Gremien oder eine Autonomie von wissenschaftlichen Selbstverwaltungskörperschaften gibt es weder, noch ist daran gedacht. Da es über den Hochschulen selbst keine demokratische Instanz mehr gibt, kommt es zu einer Partikularisierung. Die Hochschulen entscheiden intern, welche Profile sie bilden wollen; und das können sie ungeachtet des gesellschaftlichen Bedarfs tun. Da es um die Einwerbung von Geldern und um die Gewinnung von Studierenden geht, kommt es im Wettbewerb der Hochschulen zu dem paradoxen Effekt, dass diese sich in einzelnen Fächern oder ihrem Profil oftmals aneinander annähern.

2. Diese autoritäre Tendenz der Entwicklung wird noch dadurch verstärkt, dass nun die Arbeit an den Hochschulen immer weiter durch Prüfungen bestimmt und gegliedert wird. Die Prüfung ist – ich folge hier der Analyse von Michel Foucault (1977: 238 ff.) – eine Machttechnik, die die Prüfenden in eine hierarchisierende Distanz gegenüber Kollegium und Studierenden setzt, indem sie diese zu Objekten macht, die von ihnen ständig beobachtet und bewertet werden. War für angehende WissenschaftlerInnen in Deutschland, spät genug, das Ende der Prüfungen mit der Habilitation und spätestens dann mit der Berufung erreicht, setzt sich das nun immer weiter fort durch permanente weitere Leistungsüberprüfung in der Form von Drittmittelanträgen und ständigen Berichten über das Erreichen der Meilensteine, in Form von Peer Reviews oder Evaluationen und entsprechenden Punktsystemen, die Auswirkungen auf das Einkommen oder die Lehrbelastungen haben. Hinzu kommen vermehrte Verwaltungsaufgaben und Prüfungen als Ergebnis der Planung, Akkreditierung, Evaluation und Bewältigung der neuen Studiengänge.

Dieses allgemeine Prüfungsgeschehen erfasst das Wissen selbst, denn es muss in prüfbare, zeitlich gegliederte Einheiten zerlegt und hierarchisiert werden. Habermas beobachtete schon in den 1950er Jahren neben der Bürokratisierung auch die Tendenz der Verschulung der Hochschulen. Das Wissen werde „in einer zu Zwecken der Lehrbarkeit abgerichteten Gestalt schulmeisterlich wie eine Ware ausgeliefert“ (Habermas 1957: 28 f.): Zwischenprüfungen, zensierter Zugang zu gewissen Vorlesungen, der reglementierte Stundenplan – das alles beschneide die Freiheit des Lernens und lasse die Einheit von Forschung und Lehre fiktiv werden. Gegen ein Abschwächen der Hochschulautonomie setzt er eine relative Autonomie des wissenschaftlichen Forschens, Lehrens und Lernens sowie Kritikfähigkeit bei den Studierenden gegenüber der Hochschule als Organisation und der Berufsausbildung. Mit der Protestbewegung konnte das in Ansätzen durchgesetzt werden: Abschaffung des Lehrstuhlprinzips, Autonomie der MittelbaumitarbeiterInnen, Projektstudium, autonome studentische Arbeitsgruppen und Tutorien, breit angelegte Studiengänge. Hinzu kam ein Curriculum, in dem wie selbstverständlich auch unkonventionelles, kritisches und Gegenwissen seinen Platz fand. Es wurden hohe Wissenschaftlichkeits-, Rationalitäts- und Wahrheitsansprüche erhoben, die eine kritische Selbstreflexion auf das Wissen und die wissenschaftliche Tätigkeit ebenso wie die Reflexion auf die Konstitution wissenschaftlicher Gegenstände mit einschloss.

Doch gerade die einstmals errungenen Spielräume werden seit Langem immer weiter eingeschränkt oder beseitigt. Der Alltag der Studieren-

den wird aufgrund der Einführung von modularisierten Studiengängen noch weiter von Prüfungen durchdrungen. Das Wissen wird in Module, Lehrveranstaltungen und prüfbare Teileinheiten zergliedert, nach Abschluss eines Moduls ist häufig eine weitere Arbeit am Gegenstand nicht mehr möglich. Die Studienzeit muss effizient genutzt werden. Die wöchentliche Belastung durch den Besuch von Lehrveranstaltungen ist mit weit über zwanzig Stunden im Rahmen der häufig nur sechssemestrigen Bachelorstudiengänge enorm, und der pausenlos aktive Prüfungsapparat übt Druck auf die Studierenden aus, die einem ständigen Vergleich ausgesetzt sind, in dem sie gemessen und sanktioniert werden. Die Studierenden rächen sich am Wissen und an den HochschullehrerInnen, indem sie ihrerseits Druck ausüben und danach fragen, ob das Wissen überhaupt prüfungsrelevant und ob es wirklich notwendig ist, so lange über bestimmte Fragen zu diskutieren.

Das Verhältnis zwischen Wissen und Zeit ändert sich, die Chance wird geringer, dass sich die Individuen von ihrer Neugierde, von begrifflichen Zusammenhängen, Argumenten oder der Sache intrinsisch leiten lassen, dass sie doxische Selbstverständlichkeiten des Alltagsdenkens oder des Mainstreamwissens aufgeben, sich und ihre Lebensverhältnisse aufgrund von Wissen in Frage stellen und verändern, die Ziele von Wissenschaft und Gesellschaft selbst zur Diskussion stellen. Das Wissen „fließt“ nicht offen, Bildungsprozesse werden blockiert.

3. Der zur Institution gehörende Mechanismus der Disziplinierung von Wissen wurde in den vergangenen Jahren drastisch verstärkt. Ich erkläre mir das damit, dass die Hochschulen ein gesellschaftliches Problem bewältigen müssen, das sie nicht bewältigen können, das Problem von Unterfinanzierung und Bewältigung der immer weiter steigenden Zahl der Studierenden. Die Hochschulen sind seit vielen Jahrzehnten dadurch geprägt, dass sie zwei nicht leicht zu vereinbarende Aufgaben zu erfüllen haben: sie tragen zur wissenschaftlichen Forschung und Erkenntnis bei, gleichzeitig nehmen sie die Aufgabe der beruflichen Ausbildung wahr und tragen nicht zuletzt damit zur Reproduktion von Herrschaft bei. Unter modernen kapitalistischen Bedingungen, die sich ohne Wissenschaft nicht entfalten könnten, sind die Hochschulen grundsätzlich vergesellschaftet. Sie dienen erstens dazu, dass allgemein akzeptables Grundlagenwissen erarbeitet wird, das der Wirtschaft, dem Staat, der Gesellschaft Nutzen bringen und allen Marktteilnehmern in gleicher Weise zugänglich sein soll. Aber der offene Zugang zu einem solchen Wissen bringt auch Nachteile im Wettbewerb mit sich: zunächst unter den WissenschaftlerInnen selbst, die ja nicht nur Wissen

austauschen, sondern im wissenschaftlichen Feld auch konkurrieren, und zudem auch Nachteile im Wettbewerb zwischen Hochschulen, Unternehmen oder sogar Staaten.

Ein zweites Problem ist das der richtigen Proportion, also der ausreichenden Zahl akademisch qualifizierter Arbeitskräfte in den jeweiligen Fächern und im Verhältnis zur gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung. Da es keine direkten Lenkungsmittel gibt, stellen sich beide Probleme zyklisch immer wieder ein. Seit den 1820er Jahren wird diese vermeintliche Überakademisierung immer wieder thematisiert unter dem Stichwort der Gefahr der proletarisierten Akademiker, die für die Gesellschaft gefährlich werden könnten (vgl. Demirović 2006). Aber die Zahl der HochschulabsolventInnen insgesamt blieb ja trotz solcher zyklischer Disproportionalitäten über viele Jahrzehnte im Verhältnis zur Bevölkerung gering, es handelte sich um eine kleine bildungsbürgerliche Gruppe von Ärzten, Theologen, Verwaltungsbeamten, Lehrern für Gymnasien und Hochschulen sowie Naturwissenschaftler und Ingenieure. Das Hochschulstudium spielte für die Reproduktion der bürgerlichen Klasse über lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Das änderte sich seit den 1920er Jahren allmählich, seitdem klassische patriarchale Unternehmensformen zunehmend durch anonym geleitete Großunternehmen ersetzt wurden sowie der Staat sozialstaatlich ausgedehnt wurde. Ein immer größerer Teil der jeweiligen Altersjahrgänge drängen seitdem in die höheren Schulen und Hochschulen. Das Studium ist längst kein Privileg einer kleinen Minderheit, die sich als Elite verstehen könnte, und die Hochschulen sind keine Elfenbeintürme mehr. Ein Prozess, der gegen die Erwartungen vieler Hochschuladministratoren noch lange nicht an sein Ende gekommen ist.

Auch HochschullehrerInnen, die aufgrund ihrer kritischen und demokratischen Haltung für eine Bildungsöffnung waren, waren durch diese Entwicklung seit den 1970er Jahren völlig überfordert. Aber bestimmender dürfte eher die Haltung derer gewesen sein, die – um mit Bourdieu zu sprechen – sich ihrem Habitus und ihrer Selbstwahrnehmung nach als Angehörige der herrschenden Klassen sehen. Sie haben auf diese Dynamik mit Ablehnung, stärkerer Kontrolle, Abschreckung oder sozialer Schließung reagiert: Schließung mit dem Mittel finanzieller Knappheit, mit Professionalisierung und disziplinärer Eingrenzung, Schließung durch Abschreckung der Studierenden (rigide Benotung, unfreundlicher Umgang), Schließung vor allem durch Ausgrenzung von KollegInnen, deren wissenschaftliche Ansätze als ideologisch und überholt abgewertet wurden. Solche elitären Schließungen stehen jedoch im Widerspruch zu der ökonomischen und bildungspolitischen Notwendigkeit, die Hochschulen offen zu halten.

Die neoliberal gesteuerte Hochschulreform verspricht eine Lösung dieses Widerspruchs durch eine Strategie der Staffellung und wettbewerbsvermittelten Hierarchisierung der Hochschulen: ihr Ranking und ihre Gliederung in exzellente Hochschulen, Fachbereiche und Forschungsprofessuren. Lehre selbst wird in diesem Prozess als Belastung negativ konnotiert, sie wird formalisiert und einer Vielzahl von didaktischen Techniken unterworfen. Die größere Zahl der Studierenden wird schnell durch das Studium hindurchgeschleust, die Lehre wird von besonderen Lehrkräften, MitarbeiterInnen übernommen, die im Wesentlichen Grundkenntnisse vermitteln sollen. Für die Wirtschaft ist dies ambivalent: Einerseits muss sie selbst stärker nachausbilden, andererseits sind die Lohnkosten von Akademikern niedriger und ihre berufliche Abhängigkeit größer. Der einen autonomen Bildungsprozess erst ermöglichende enge Austausch der Lehrenden mit Studierenden – und damit umfassendes kritisches Denken – kann kaum zustande kommen. Unterhalb hochbezahlter Professuren entstehen neue Kategorien von prekär beschäftigten Lehrkräften, Lehrprofessuren, Hochdeputatsstellen, Gastprofessuren, Lehrbeauftragten. Die Erwartung der besser gestellten HochschullehrerInnen ist, dadurch freie Zeit für eigene wissenschaftliche Arbeit zu gewinnen.

Doch um alle diese Reorganisationsmaßnahmen durch- und umzusetzen, bedarf es eines neuen Wissenschaftlertyps, der sich stärker in Organisation und Management engagiert und bereit ist, an permanenten Wettbewerben teilzunehmen. Wissenschaftliche Arbeit selbst bestimmt immer weniger den Arbeitsalltag von Wissenschaftlern. Je größer ihr Gewicht und ihre Reputation ist, umso stärker werden sie in das Management, in Netzwerkaktivitäten zur Erhaltung oder Vermehrung ihrer Machtpositionen, in externe Gutachtertätigkeiten bei Berufungsverfahren, Drittmittelvergabe oder Aufsatzbeurteilungen hineingezogen. Das verschafft zwar sehr viel Macht, aber signalisiert gerade auch von der Spitze der Wissenschaft her, dass es primär gar nicht mehr um Wissenschaft geht.

Die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse – also auch die Bildungsverhältnisse – lassen die notwendigen Veränderungen nicht zu. Die Probleme bleiben vorläufig bestehen: die Zahl der Studierenden wird weiter zunehmen und die finanzielle Ausstattung der Hochschulen wird hinter dieser Entwicklung zurückbleiben. Um wissenschaftliche Wahrheit und ihr Verhältnis zur Macht wird es auch weiterhin Konflikte geben. So verschränken sich die Zwänge der Rekrutierung von Nachwuchs für Herrschaftspositionen und der Ausbildung für eine nicht demokratisch bestimmte gesellschaftliche Arbeitsteilung mit dem Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnis in der

Weise, dass nach außen immer wieder elitäre Schließung betrieben und nach innen der Wissensprozess kontrolliert und neutralisiert wird statt einen für alle zugänglichen Prozess freier Erkenntnis zu ermöglichen.

Es muss deswegen jener eingangs dargestellten These von der unbedingten Autonomie der Universität widersprochen werden. Es kann nicht um eine Verteidigung oder Forderung nach Autonomie oder Autarkie des Geistes schlechthin gehen. Das würde völlig die Wirklichkeit der Hochschulen und Wissenschaften aus dem Auge verlieren und gerade die herrschaftliche Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit noch idealistisch verschärfen. Die Hochschule ist nicht machtlos; schon gar nicht, wie Derrida behauptet, weil sie so unbedingt ist, sie gibt sich nicht manchmal preis und verkauft sich, sie läuft nicht Gefahr, „besetzt, erobert, gekauft, zur Zweigstelle von Unternehmen und Verbänden zu werden“, weil sie „eine schutzlos preisgegebene, einzunehmende, zuweilen zur bedingungslosen Kapitulation verurteilte Festung“ ist (ebd.: 17). Das sind Mystifikationen. Die Hochschulen sind ein privater und öffentlicher Machtapparat. In ihm besteht gerade deswegen immer auch Autonomie. Allerdings hat diese Autonomie selbst ganz verschiedene Bedeutungen, um die es gesellschaftliche Konflikte gibt. Dabei geht es nicht um entweder mehr Staat oder mehr Ökonomie, sondern um den sozialen Gehalt der Autonomie.

Für die Gewerkschaften ebenso wie für alle, die das Interesse der Wissenschaften wie der Gesellschaft im Auge haben, ist es erforderlich, für eine bessere finanzielle Ausstattung einzutreten, für eine weitere Öffnung der Hochschulen, für eine deutliche Vergrößerung des Lehrkörpers, der weit hinter der Entwicklung der vergangenen zwanzig Jahre zurückgeblieben ist, für gute Beschäftigungsverhältnisse, die denen, die an den Hochschulen arbeiten, die materiellen Grundlagen für wissenschaftliches Arbeiten geben. Aber daran hängt es nicht allein. Die Gewerkschaften müssen sich auch für den Prozess der wissenschaftlichen Wahrheitsuche, für die Wahrheitsregime, für die Ergebnisse des Erkenntnisprozesses selbst engagieren. Denn es gibt einen ständigen Streit um die Art des Wissens, die Richtung der Neugierde, die Fragestellungen und Gegenstände, die Fachgebiete, den Kanon des Wissens, die Haltung der WissenschaftlerInnen und die tonangebenden Disziplinen, die legitimes Wissen produzieren.

Letztlich gibt sich die Gesellschaft auf diese Weise selbst an die Zukunft weiter. Dies ist bisher weitgehend antiemanzipatorisch geschehen. Nüchtern betrachtet werden solche Auseinandersetzungen die Probleme unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht auflösen, sondern nur auf höherem Niveau reproduzieren. Deswegen bedarf es schließlich

der gesellschaftlichen Veränderungen, in denen wissenschaftliche Wissensprozesse insgesamt einen neuen Platz einnehmen können. Der Idee nach sollten alle studieren und alle am wissenschaftlichen Prozess teilnehmen können. Von einer solchen Konstellation könnte man erhoffen, dass Wissenschaft an vielen Orten in der Gesellschaft und von vielen Menschen praktiziert wird. Das würde dem alten Wissenschaftsideal entsprechen: die Lernenden wären Lehrende und umgekehrt, das Wissen wäre nicht disziplinar abgeschottet, sondern würde „fließen“, und es wäre auch nicht länger von der Praxis getrennt, so wenig wie diese von der Theorie getrennt wäre. Den Hochschulen käme in solchen Prozessen eine völlig neue Bedeutung zu: Knotenpunkte und Stationen in einem umfassenden Wissensnetzwerk, die von vielen Menschen in den verschiedenen Phasen ihres Lebens in verschiedenen Funktionen und mit unterschiedlichen Zielen durchquert und genutzt werden.

## Literatur

- Bultmann, Torsten (1993):** Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt, Marburg.
- Derrida, Jacques (2001):** Die unbedingte Universität, Frankfurt/Main.
- Demirović, Alex (2006):** Kritische Gesellschaftstheorie und ihre Bildungsbedingungen im fordistischen und postfordistischen Kapitalismus, in: Supplement der Zeitschrift Sozialismus 7–8/2006.
- Foucault, Michel (1977):** Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (1957):** Das chronische Leiden der Hochschulreform, in: ders.: Kleine politische Schriften I-IV, Frankfurt/Main 1981.
- Prado, Plínio W. (2011):** Das Prinzip Universität als unbedingtes Recht auf Kritik, in: Ingrid Lohmann u. a. (Hg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld.