

Lenhardt, Gero

Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 14 (2005) 1, S. 92-109



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 14 (2005) 1, S. 92-109 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-164534 - DOI: 10.25656/01:16453

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-164534>

<https://doi.org/10.25656/01:16453>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung

Gero Lenhardt
Berlin

Hochschule und Arbeitswelt werden in Deutschland seit je durch drei Wertmuster konstituiert: durch ständische, die auf die Tradition des Feudalismus zurückgehen, durch bürokratisch obrigkeitsstaatliche, deren Ursprung im Absolutismus liegt, und schließlich durch

die bürgerlich individualistischen der demokratischen Gesellschaft. Die drei Wertmuster schließen logisch einander aus, aber das hindert nicht, dass sie gleichzeitig wirksam werden. In der Entwicklung von Hochschule und Gesellschaft hat sich ihr Gewicht verschoben. Das feudal ständische Wertmuster wich dem obrigkeitsstaatlich bürokratischen und beide dem bürgerlich individualistischen. Dem entspricht, dass die Kultur des Fachmenschentums (Weber), die im aufgeklärten Absolutismus wurzelt, der Professionalisierung weicht, die durch bürgerlich individualistische Wertnormen konstituiert wird. Diese Entwicklung soll zunächst skizziert werden, danach Webers Theorie des Fachmenschentums und moderne Professionstheorien.

I. Feudale, absolutistische und individualistische Elemente in der Hochschule

1. Die Universitäten der konfessionellen Staaten

In Deutschland entstanden Universitäten erst im ausgehenden Mittelalter. Sie waren feudale Korporationen mit einer eigenen Ordnung, partieller Satzungsautonomie und Gerichtsbarkeit. Zugleich waren sie aber auch Einrichtungen der absolutistischen Landesherren. Die akademische Freiheit als obrigkeitsstaatlich garantiertes feudales Privileg entlastete die Professoren von den Erwartungen und Zwängen der außeruniversitären

Alltagspraxis und ließ damit die Möglichkeit und das Interesse entstehen, die geltenden religiösen und weltlichen Ordnungsvorstellungen nach innerwissenschaftlichen Kriterien zu entwickeln. Die Absolventen der Universität sollten das Gelernte gegenüber allen anderen Ständen mit dem Anspruch auf Konformität vertreten. Darauf hatten sie als Theologen, Juristen und später auch Lehrer ein Monopol, das ebenfalls auf feudaler Tradition und auf obrigkeitsstaatlichen Garantien beruhte (Ellwein 1997; Weber 1972).

In der theologische Fakultät wurden die religiösen Überzeugungen zum theologischen Dogma rationalisiert. Hier wurden theologische Experten geschult, die als Geistliche den einzig wahren Glauben der Volksfrömmigkeit entgegenstellten. Hier wurzelten Amtsscharisma und Kirchenanstalt, die den Gläubigen als Herrschaftsapparat entgegentraten. Das galt in abgeschwächter Form auch nach der Reformation für die protestantischen Staaten und ihre Universitäten. Hatte der Protestantismus gegen den Katholizismus ursprünglich postuliert, der Einzelne sei frei und stünde in einem direkten Verhältnis zu Gott, so schalteten sich in dieses Verhältnis dann doch Universität, Staat und Amtskirche ein. Als Dekan der theologischen Fakultät an der Wittenberger Universität entschied Luther Glaubensfragen *ex cathedra* gleichsam wie der Papst. Mit den Gläubigen hatten die Lehrstuhlinhaber nicht zu diskutieren, sondern verfügten über sie gestützt auf die Theologie und auf die Macht des Landesherren, der auch Kirchenoberhaupt war. Wer sich nicht fügen wollte, hatte das Land zu verlassen nach der Regel „*cuius regio, eius religio*“. Das bürgerlich individualistische der eingangs unterschiedenen Wertmuster war in der Reformation vorangekommen, hatte aber auch eine Niederlage erlitten (Paulsen 1919).

Was für die theologische Fakultät gilt, gilt ähnlich für die juristische Fakultät. Die bis dahin übliche Ausbildung auf der Grundlage praktischer Erfahrung trat zugunsten des Hochschulstudiums zurück. In Unabhängigkeit von der Alltagspraxis und den hier herrschenden Interessen wurde die Rechtskunde zu einem logisch konsistenten Rechtssystem rationalisiert, und dieses wurde zur Sache förmlich ausgebildeter Juristen und der Rechtsberufe. Und ebenso wie die theologische Fakultät konnte auch die juristische Streitfragen entscheiden (Weber 1972: 692 ff.).

Die konfessionellen Universitäten waren mit den konfessionellen Staaten entstanden und gingen mit ihnen um 1800 auch unter. Viele waren ohnehin klein und anspruchlos gewesen, manche waren kaum von

Lateinschulen zu unterscheiden. Wegen ihrer konservativen Neigungen waren sie auch politisch in Misskredit geraten. Ungefähr jede zweite von ihnen wurde geschlossen, während die übrigen modernisiert und zu Hochschulen des aufgeklärten Absolutismus wurden (Riddle 1993).

2. *Die Hochschulen des aufgeklärten Absolutismus*

Die weltweit erste Universität, die die Grenzen des religiösen Denkens hinter sich ließ, war 1694 in Halle entstanden, das soeben an das protestantische Preußen gefallen war (Weigl 1997, Paulsen 1919). Sie entwickelte sich in einem spannungsreichen Zusammenhang von Feudalismus, pietistischem Individualismus und aufgeklärtem Absolutismus. Pietismus und aufgeklärter Absolutismus waren vereint in der Gegnerschaft gegen den Feudalismus und das konservative Luthertum, das ihn religiös sanktionierte. Sie folgten jedoch gegensätzlichen Modernisierungsvorstellungen. Der Pietismus zielte auf individuelle Bewährung durch rational orientiertes, eigenverantwortliches Handeln, der aufgeklärte Absolutismus dagegen auf die Instrumentalisierung der Individuen durch die Obrigkeit.

Im Hallenser Pietismus galt der Einzelne als Werkzeug Gottes, dem aufgegeben ist, die Welt praktisch zu verändern. Das individuelle Gewissen galt dabei als höchste Autorität, denn Gott offenbare sich jedem Gläubigen individuell. Deswegen sollte auch die Verbesserung der Welt vom Individuum ausgehen, seine moralische Stärkung galt als das Wichtigste. Die Rationalisierung der Lebensführung ist hier „Systematisierung von Innen und aus einem Zentrum heraus, das der einzelne selbst errungen“ hat. Sie steht im Widerspruch zum katholischen Gedanken der Anstaltsgnade mit seiner „Tendenz, als Kardinaltugend und entscheidende Heilsbedingung den Gehorsam, die Unterwerfung unter die Autorität (...) zu entwickeln“ (Weber 1972: 340). Das Luthertum lag dazwischen. Der Bildung maß der Pietismus große Bedeutung zu. Sie galt als Mittel zur Disziplinierung des Denkens, das im Dienst an Gottes Ruhm die Welt verstehen und rational beherrschen soll. Ihre Kennzeichen sind naturwissenschaftliches Experiment und ein auf mathematischer Grundlage beruhender Empirismus (Weber 1972: 720).

Der aufgeklärte Absolutismus zielte ebenfalls auf Modernisierung und stand der Tradition und der feudalen Ordnung mit ihren festliegenden Privilegien entgegen. Er wollte aber nicht gleiche und freie Bürger, sondern gleiche und instrumentalisierbare Untertanen. Ein Wille sollte allein

dem Regenten zukommen. Ihm sollten die Staatsdiener in unpersönlicher Sachlichkeit folgen und gleichsam mechanisch funktionieren. Die Staatslehre des aufgeklärten Absolutismus hat das im Bild der Maschine zum Ausdruck gebracht. Justi (1720-1771), Inhaber des Lehrstuhls für Kameralistik an der Universität Göttingen, schrieb in seiner „Staatswirthschaft oder systematische Abhandlungen aller ökonomischen und Cameralwissenschaften“ (1755):

„Ein wohl eingerichteter Staat muß vollkommen einer Maschine ähnlich sein, wo alle Räder und Triebwerke aufs Genaueste ineinander passen; und der Regent muß der Werkmeister, die erste Triebfeder oder die Seele seyn, wenn man so sagen kann, die alles in Bewegung setzt“. Im gleichen Sinn schreibt Schlözer, ein Zeitgenosse Justis: „Die instructivste Art die Staatslehre abzuhandeln, ist, wenn man den Staat als eine künstliche, überaus zusammengesetzte Maschine, die zu einem bestimmten Zweck gehen soll, behandelt.“ (Justi 1755 und Schlözer 1793, zitiert nach Timm 1962: 485).

Das Bild der Maschine wurde gebraucht, als es kaum mehr an Maschinen gab als Mühlen und Kirchturmuhren. Es diente nicht der Beschreibung der gegebenen Verhältnisse, sondern sollte die normative Forderung zum Ausdruck bringen, dass die Gesellschaft wie eine Maschine funktionieren soll. Daraus entwickelte sich später die Vorstellung, dass sie aus naturnotwendigen Gründen tatsächlich wie eine Maschine funktioniere, und dass sich die Einzelnen und auch ihre Bildung dem zu fügen hätten.

Mit der Auflösung religiöser Weltbilder und der Sicherheit, die sie gewährt hatten, war auch die Selbstvergewisserung des Denkens zu einem Problem der Wissenschaft geworden. Die Philosophie sollte jetzt als Fundamentalwissenschaft gelehrt werden und allen Wissenschaften zu Klarheit der Begriffe, zu Sicherheit der Prinzipien und zu methodischer Strenge verhelfen. Zugleich entstand das Seminar als Ort diskursiver Auseinandersetzung. Die Diskussion, die hier möglich wurde, verdrängte die Verkündigung, Deklamation und Disputation kanonisierter Wissensbestände.

Auch in der theologischen Fakultät traten die Anfänge der Wissenschaftsfreiheit hervor. In Preußen gab es unterschiedliche Konfessionen, deren Anhänger einander in fundamentalistischem Geist bekämpften. Um Staat und Universität davor zu schützen, schrieb der Hof den Studenten als polizeiliche Ordnungsmaßnahme religiöse Toleranz vor. Er selbst

scheute nicht vor Versuchen zurück, seine weltanschaulichen Belange mit Machtmitteln durchzusetzen. Die Freiheit der Universität von den Fesseln der Tradition wurde also weniger zur Freiheit des Einzelnen als zur Freiheit der Obrigkeit, über die Universität zu verfügen. Da es ein Bürgertum kaum gab, das dem Pietismus und einer bürgerlich individualistischen Wertordnung gesellschaftlichen Rückhalt hätte verleihen können, gewann der aufgeklärte Absolutismus in der Hochschulentwicklung schon bald die Oberhand.

Den Landesherrn kam es auf die persönlichen Überzeugungen seiner Staatsdiener in der Berufspraxis nicht an und folglich auch nicht in ihrer Berufsvorbereitung. Die akademische Freiheit und die Einheit von Lehre und Forschung schienen ihnen entbehrlich, ja gefährlich. Der aufgeklärte Absolutismus ließ deswegen das Fachschulwesen entstehen, das staatlicher Kontrolle unterlag und akademische Freiheit nicht kannte. Anders als im fortschrittlichen Frankreich war der aufgeklärte Absolutismus in Deutschland aber schwach, so dass sich die Universitäten behaupten konnten und die Fachschulen an Produktivität, Ansehen und Einfluss übertrafen.

3. *Humboldts gescheiterte Universität*

Eine Fachschule hätte auch 1810 in Berlin gegründet werden sollen. Als 1807 ältere Gründungspläne wieder aufgenommen wurden, kommentierte der König: „Das ist brav! Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat“ (Paulsen, Bd. II, 1921: 250). An Napoleon verloren hatte Preußen im Tilsiter Frieden die westelbische Hälfte seines Staatsgebietes. Mit seinem bildungsökonomischen Cameralismus nahm der preußische König die heute verbreitete Vorstellung der „Bildung in einem rohstoffarmen Land“ vorweg. Der Hof war aber geschwächt, so dass Humboldt und den anderen Reformern um Stein und Hardenberg die Gründung einer Universität gelang. Sie sollte Teil der Demokratie sein, die sie in Preußen errichten wollten.

Die neue Universität sollte den Studenten ermöglichen, sich zu sachlich kompetenten und ihrer selbst bewussten Bürgern zu bilden. Sie sollte ein Studium ermöglichen, das „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung“ verknüpft (Humboldt 1964: 255). Die Studenten sollten lernen können, sich sachlich angemessen auf ihren Beobachtungsgegenstand einzulassen. Das schließt ein, dass sie auch mit sich selbst als

Subjekten der Erkenntnis angemessen umzugehen verstehen. Denn die Begriffe, mit denen wir die Welt begreifen, bringen nicht nur den Untersuchungsgegenstand zum Ausdruck, sondern, da es subjektiv voraussetzungslose Erkenntnis nicht gibt, immer auch die Subjektivität des Betrachters. Man kann sich ihrer in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand also ebenfalls vergewissern, und darauf ist die angemessene Auseinandersetzung mit der Sache auch angewiesen. Nach der sachlichen wie nach der persönlichen Seite hin, sollten die Studenten an der neuen Universität also die Fähigkeiten entwickeln können, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit sind.

Die Demokratisierung Preußens scheiterte aber und damit auch die „subjektive Bildung durch objektive Wissenschaft“. Humboldt war nicht einmal ein Jahr im Amt gewesen, als er resignierte und um Entlassung ersuchte, „tief gekränkt“, wie er dem König schrieb. Man hatte ihm die politischen Kompetenzen vorenthalten, die er für die Realisierung seiner Bildungsreformen benötigte. Sein im November 1810 ernannter Nachfolger Friedrich von Schuckmann war ein Mann der alten Ordnung. Das preußische ancien régime siegte in den sogenannten Befreiungskriegen über das fortschrittliche Frankreich mit der Folge, dass Hochschulautonomie und akademische Freiheit durch den Staatsterror der Karlsbader Beschlüsse beschränkt wurden. Die Berliner Universität, die nach dem Willen ihrer Gründer die erste freie hätte sein sollen, geriet zu einer der letzten feudal-absolutistischen. Humboldt stellte im Jahr 1819 fest, „dass die Berlinische Universität mehr noch als untergeht. (...) Der Geist ist aus allem gewichen“ (zitiert nach Weischedel 1960: XXVIII). Sein Organisationsplan geriet schon bald in Vergessenheit. Man fand ihn erst wieder um 1900 in einem Archiv und publizierte ihn zum ersten Mal vollständig. Der bürgerliche Individualismus, den er und seine Mitstreiter voranbringen wollten, hatte abermals eine Niederlage erlitten.

Der aufgeklärte Absolutismus gewann innerhalb und außerhalb der Universität die Oberhand auf Kosten der bürgerlich individualistischen und der feudal ständischen Wertordnung. Der Obrigkeitsstaat wirkte immer nachdrücklicher in die Universitäten hinein mit seiner sich entwickelnden bürokratischen Verwaltung und mit Studien- und Prüfungsordnungen, die er mit den Laufbahnordnungen des öffentlichen Dienstes verband. Den Geist, in dem das geschah, lässt ein Kommentar zur akademischen Freiheit in dem Staatsrechtslehrbuch von Zachariä erkennen, das um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu den bekanntesten zählte.

„Daß auch die Lehrfreiheit ihre moralischen und rechtlichen Schranken habe und insbesondere nicht dazu mißbraucht werden dürfe, um die bestehenden Grundlagen von Staat und Kirche zu zerstören, kann kein Vernünftiger verkennen“ (Zachariä 1854: 371).

Dem entsprach die Rekrutierung der Professoren. Im protestantischen Preußen waren Katholiken, Juden, und später auch Sozialdemokraten von der Übernahme eines Lehrstuhls ausgeschlossen, von Frauen zu schweigen. Dieser Ausschluss war förmlich festgelegt. Faktisch ausgegrenzt waren darüber hinaus auch Liberale sowie die Nachkommen aus den modernen Schichten der Unternehmer, Angestellten und Arbeiter (Baumgart 1980: 84f.). Willkür war das nicht, denn die Professoren hatten Lehren mit präskriptivem Inhalten zu vertreten. Ebenso zielte die Forschung zu meist noch auf dogmatisch korrekte und nicht auf kritische Textinterpretation. Die dafür notwendige Gesinnung schien bei Katholiken, Juden, Frauen und bei den anderen Genannten nicht verbürgt. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kritisierte Max Weber diese Verhältnisse: „In Deutschland besteht die ‚Freiheit der Wissenschaft‘ nur innerhalb der Grenzen der politischen und kirchlichen Hoffähigkeit“ (Weber 1908).

Der Obrigkeitsstaat stellte der Tradition den Geist instrumentellen Verfügens entgegen und drängte sie zurück. Beide stimmten jedoch in ihrer Gegnerschaft gegen die freie Selbstreflexion des Denkens überein. Die subjektiven Voraussetzungen des Denkens rückhaltlos in Frage zu stellen, hätte bedeutet, die Autorität der Tradition zu untergraben, denn die gilt fraglos. Der obrigkeitsstaatlichen Ordnung lag weder an Tradition, noch an subjektiver Bildung durch objektive Wissenschaft, sondern an Fachschulung und generalisierter Folgebereitschaft. Die Tradition, die er untergrub, verkam zu Gesinnung, die in der Universität in der Form der Kathederprophetie weitergegeben wurde. Daneben entstanden Theorien, die sich als objektive Widerspiegelung gesellschaftlicher Notwendigkeiten verstanden und davon Handlungsanweisungen abzuleiten versuchten.

Das Fachwissen ist objektiv, aber seine Objektivität bedeutet nicht, seine Begriffe brächten die Strukturen des angeschauten Gegenstandes unverfälscht, weil frei von subjektiven Elementen der Wahrnehmung zum Ausdruck. Objektiv ist es nur in dem Sinn, dass es von der Individualität des Betrachters nichts sichtbar werden lässt. Selbstvergessen verlieren seine Vertreter die subjektiven Voraussetzungen der Erkenntnis aus dem Blick. Ihnen hielt Weber vor: „Alle Erkenntnis der Kulturwirklichkeit ist

(...) stets eine Erkenntnis unter spezifisch besonderen Gesichtspunkten. (...) Wenn immer wieder die Meinung auftritt, jene Gesichtspunkte könnten dem ‚Stoff selbst entnommen werden‘, so entspricht das der naiven Selbsttäuschung des Fachgelehrten.“ (Weber 1983: 181). Die naive Selbsttäuschung war nicht zufälligen Charakters, sondern wurzelte in der widersprüchlichen Einheit traditionaler und obrigkeitsstaatlicher Wertorientierungen.

Der Universität war es im 19. Jahrhundert gelungen, sich von der außeruniversitären Praxis unabhängiger zu machen. Das galt besonders für die philosophische Fakultät. Sie war einmal die niedere gewesen und hatte der Vorbereitung auf das Studium in den drei höheren Fakultäten gedient. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde sie überall aufgewertet und entwickelte sich zur Berufsfakultät der Gymnasiallehrer. Die in den Gymnasien verabfolgte Bildung zeichnete sich bekanntlich durch Distanz zu den Ansprüchen des Alltags aus, und deswegen auch die Ausbildung der Studienräte. Mithin war auch die philosophische Fakultät unabhängiger von wissenschafts- und bildungsfremden Ansprüchen als die juristische und theologische, die die Belange des Staates und der Amtskirchen zu berücksichtigen hatten. Ihre Unabhängigkeit begünstigte ihre Entwicklung und ließ sie zum Ort werden, an dem sich die modernen wissenschaftlichen Fachdisziplinen aus dem überkommenen Bildungskanon entwickelten. Das schloss auch die Naturwissenschaften ein. Sie zielten nicht auf wirtschaftliche Rationalisierung, sondern auf die Entwicklung eines modernen rationalen Weltbildes. Es begünstigte die Modernisierung der Gesellschaft zwar, technischen Charakters war es jedoch nicht.

Zugleich setzte die Universität Theoretiker, die sie in Eigenregie hervorgebracht hatte, an die Stelle der Praktiker, die in ihrem Lehrkörper im späten 19. Jahrhundert noch zahlreich vertreten waren. Dazu gehörten Geistliche, Juristen aus den verschiedensten Sektoren des Staatsdienstes und praktische Mediziner. Mit wachsendem Nachdruck und Erfolg sorgten die Universitäten mit staatlicher Unterstützung dafür, dass auf einen Lehrstuhl nur berufen wurde, wer promoviert und habilitiert ist, sich also Prozeduren unterzogen hat, die in der Autonomie der Universität liegen. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Einheit von Lehre und Forschung und die akademische Freiheit ausgedehnt. Viele der Einrichtungen des Fachschulwesens erhielten Lehr- und Lernfreiheit, konnten ihre Lehre auf die Grundlage eigener Forschung stellen und ihr Personal durch Promotion und Habilitation in Eigenregie reproduzieren.

Ihre Abschlüsse und akademische Grade wurden staatlich sanktioniert und mit der Berufsbezeichnung des Ingenieurs verbunden, die als Sammelbezeichnung den wissenschaftlich ausgebildeten Techniker abhob von den Praktikern. Kurz, diese Bildungseinrichtungen wurden zu Universitäten.

4. *Hochschulentwicklung in der Demokratie*

Die Verallgemeinerung der wissenschaftlichen Bildung zur Volksbildung und der akademischen Freiheit zu einem Bürgerrecht vollzog sich gegen den Widerstand des Bildungsbürgertums. Dessen Angehörige bestanden noch in der Weimarer Republik auf der antiindividualistischen Verbindung traditionaler und obrigkeitstaatlicher Ordnungsvorstellungen, allen voran die Professoren. Sie beanspruchten im Namen objektiver Notwendigkeiten oder unangreifbarer Werte eine nationalpädagogische Elitefunktion und strebten nach der autoritativen Absicherung eines Fundamentalkonsensus über die inneren und äußeren Grundlagen der gesellschaftlichen Ordnung (vom Bruch 1986, Burchardt 1977 und 1988; vom Brocke 1980). Da ihr Anspruch auf ständische Überlegenheit mit der demokratischen Ordnung unvereinbar war, sahen sie sich durch deren Ausbreitung ganz zu Recht bedroht. Folgerichtig stellten sie sich der Weimarer Republik entgegen und trugen so zur nationalsozialistischen Katastrophe bei.

Gestützt auf die westlichen Alliierten wollten die demokratischen Kräfte in der BRD mit dieser Tradition brechen und brachten das im Grundgesetz nachdrücklich zum Ausdruck. Der Garantie der Wissenschaftsfreiheit (Art. 5), die sie der Weimarer Verfassung entnahmen, fügten sie eine Ermahnung an die Professoren hinzu: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung“. Die akademische Freiheit soll in Zukunft nicht mehr als ein Privileg mit Herrschaftscharakter verstanden werden, sondern als Teil der Bürgerrechte. Die Demokratisierung der Hochschulen gelang nicht gleich, und sie ist auch heute noch nicht abgeschlossen. Sie ist aber in vielen einzelnen Reformschritten vorangekommen (Lenhardt 2005).

Mit der Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse verallgemeinerte sich das Interesse an einem Hochschulstudium und führte zur Hochschulexpansion. Zugleich veränderte sich auch die Binnenstruktur der Universität. Die Kooperationsverhältnisse der am Hochschulleben

Beteiligten, die noch in hohem Maße auf Tradition und akademischem Brauchtum beruhten, wurden verrechtlicht und zur Sache parlamentarischer Entscheidung. Die Lehrstühle, die einmal im Zusammenspiel von ständischer Tradition und Absolutismus entstanden waren und beidem institutionellen Ausdruck verliehen, wichen egalitäreren Verhältnissen im Lehrkörper und einer rationaleren Hochschulverwaltung. Die akademische Freiheit wurde auch auf das wissenschaftliche Personal ohne Lehrstuhl ausgedehnt, Lehr- und forschungsfremde Funktionen der Hochschulleitung und Verwaltung wurden allmählich von den Lehrstühlen abgekoppelt. Die Hochschulen gewannen an Haushaltsautonomie und Unabhängigkeit gegenüber der staatlichen Bürokratie. Die Universitäten machten mit der bürgerlichen Gesellschaftsordnung ihren Frieden. Studierten dort im Kaiserreich so gut wie ausschließlich zukünftige Staatsdiener, so bilden diese unter den Absolventen heute nur noch eine Minderheit.

Jetzt will sich der Staat um ein Weiteres aus den Hochschulen zurückziehen. Das geschieht mit einer hochschulpolitischen Begriffsfolklore, die eher an einen neoliberalen Absolutismus denken lässt als an akademische Freiheit und Demokratie. Man darf aber nicht übersehen, dass sich die rechte Mitte schon seit der Nachkriegszeit gegen die Demokratisierung der Hochschulen wendet, sie aber nicht verhindern konnte. Diese Erfahrung spricht dafür, dass die akademische Freiheit auch diesmal gestärkt aus den in Gang befindlichen Reformen hervorgehen wird.

Warum ist die akademische Freiheit so bedeutsam? Die Hochschulabsolventen bewegen sich typischerweise in Normenkonflikten. Geistliche haben es mit Sündern und Ketzern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen, Verwaltungsbeamte mit Bürgern und Politikern, die sich dem bürokratisch Notwendigen nicht fügen wollen, Architekten mit Bauherrn und deren Idiosynkrasien, Ingenieure mit Betriebswirten, die ihren kreativen Entwürfen mit Kostenargumenten entgegentreten usw. Die Hochschulabsolventen müssen sich auf all das einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit Beidem würde ihre Praxis an den Widerständen der Betroffenen scheitern.

Die Auseinandersetzungen, die sie zu bestehen haben, verlangen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Den kultivieren die Studenten in der praktischen Teilnahme an der Forschung, denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen. Deswegen ist die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung für ihre Vorbereitung auf die Praxis unerlässlich. Das war schon immer so. Aber mit der Demokratisierung haben sich Lehre und Berufspraxis verändert. Die Wissenschaft versteht sich nicht mehr als objektive Abbildung der Realität, und sie zielt auch nicht mehr auf die Definition von Regeln, die dem Einzelnen im Namen objektiver Notwendigkeiten oder der Tradition oder Beidem bestimmte Handlungsweisen vorschreiben. Sie ist vielmehr subjektive Disziplin, die eine Voraussetzung autonomen Verhaltens ist. Oder um Humboldts Begriff zu benutzen: Sie ist subjektive Bildung durch objektive Wissenschaft. Diese Disziplin ist Teil der bürgerlichen Kultur und hat universellen Charakter. Sie kann alle Lebensbereiche unter jeglicher Fragestellung zum Thema machen und deswegen auch sozial expandieren. Bereiteten die Hochschulen früher nur auf den Staatsdienst vor, so machen ihre Absolventen heute in allen Bereichen der Gesellschaft Karriere.

II. Fachmenschentum und Professionalisierung

1. Fachmenschentum

Die Hochschullehre gewann in der außeruniversitären Berufspraxis an Gewicht. Ihr Inhalt drang dort nicht nur mit der Ausbildung ein, sondern auch auf dem Wege beruflicher Regelungen. Sie wurde hier zuerst als religiöses Dogma und als geltendes Recht, später auch als Kunstlehre, als Stand der Wissenschaft und als Berufsethik verbindlich vorgeschrieben. Das trug zusammen mit den Regelungen der Berufsvorbereitung und Zulassung dazu bei, dass die Hochschullehre im außeruniversitären Alltag auch tatsächlich wirksam wurde. Ihre Entwicklung folgte der Praxis also nicht, sondern trat ihr entgegen. Dieser Prozess dauert bis heute an. Das übersehen die Anwälte der politischen Forderung, die Hochschulbildung hätte dem sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf zu folgen.

Dass das Gewicht der Bildung zunimmt, ist eine Beobachtung, die im Mittelpunkt der bürokratiethoretischen Analysen Max Webers steht. Danach sind Fachwissen und Bürokratie zwei Seiten derselben Sache.

Bürokratische Herrschaft bedeutet Herrschaft kraft Wissens, so betont er immer wieder. Für ihre Existenz ist sie auf „Fachschulung“ angewiesen. Die Beamten werden nach Fachqualifikation, Prüfung, Diplom ausgelesen. „Das Ausmaß der Fachqualifikation ist in der Bürokratie in stetem Wachsen.“ „Das große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: Fachwissen“. Die „gewaltige Machtstellung der Bürokratie ist durch das „Fachwissen bedingt“. „Geschultheit und Disziplin“ sind ihr unentbehrlich (Weber 1972: 126-129).

Unter den ständisch – obrigkeitsstaatlichen Verhältnissen wurde Bildung zur Fachschulung und ließ zusammen mit der Bürokratisierung der Verwaltung die Kultur des Fachmenschentums entstehen.

„Hinter allen Erörterungen der Gegenwart um die Grundlagen des Bildungswesens steckt an irgend einer entscheidenden Stelle der durch das unaufhalt-same Um-sich-Greifen der Bürokratisierung aller öffentlichen und privaten Herrschaftsbeziehungen und durch die stets zunehmende Bedeutung des Fachwissens bedingte, in alle intimsten Kulturfragen eingehende Kampf des ‚Fachmenschentums‘ gegen das alte ‚Kulturmenschentum‘“ (Weber 1972, S. 578).

Der bürokratische Rationalisierungsprozess zersetzt „den Glauben an die Heiligkeit des immer Gewesenen, die Normen der Tradition durch die Fügsamkeit in zweckvoll gesetzte Regeln und das Wissen (...), dass sie, wenn man die Macht dazu hat, durch andere zweckvolle Regeln vertretbar, also nichts ‚Heiliges‘ sind“ (Weber 1972: 658). Der bürokratische Rationalisierungsprozess zersetzt nicht nur bei den Beamten den Glauben an Tradition, sondern auch bei denen, die der bürokratischen Herrschaft unterworfen sind. Denn zur Herrschaft gehört immer auch das Moment des Gehorchenwollens.

Mit dem Fachwissen stimmt die Bürokratie in Sachlichkeit oder Objektivität überein. Der Beamte hat sein Gegenüber als unpersönlichen Fall zu behandeln, und unpersönlich ist auch der dienstliche Verkehr mit den Kollegen. Gehorsam schuldet er nicht der Person des Vorgesetzten oder des Herren der Bürokratie, sondern der unpersönlichen Ordnung der Dienstpflichten. Worin diese bestehen und was er davon denkt, ist dabei prinzipiell ohne Belang. Was zählt ist allein deren Legalität, also dass sie formal korrekt und in der üblichen Form zustande gekommen sind. In dem die Beamten diese Ordnung exekutieren, machen sie sich auch selbst zu einer Sache.

Der Beamtenstatus bringt seinen Inhaber in einen eigentümlichen Widerspruch. Er soll sich rückhaltlos in den Dienst der Sache stellen, aber

worin die besteht, darf ihn nur unter dem Gesichtspunkt interessieren, ob sie legal ist. „Ohne diese im höchsten Sinne sittliche Disziplin und Selbstverleugnung zerfiel der ganze Apparat“ (Weber 1958: 524). Auf diese sittliche Disziplin und Selbstverleugnung geht die Sachlichkeit bürokratischen Handelns zurück. Ausdruck von Naturnotwendigkeiten ist sie nicht.

Der vordemokratische Charakter dieser Orientierungen lässt sich an einigen zentralen Bestimmungen des Beamtengesetzes verdeutlichen, die bis heute gelten. Beamte treten zwar auf Grund eines freien Arbeitsvertrags in ihr Arbeitsverhältnis ein. Aber während die Beschäftigten in der Privatwirtschaft ihrem Arbeitgeber nur ihre Arbeitskraft überlassen und außerhalb der Arbeit frei sind, hat sich der Beamte „mit voller Hingabe seinem Beruf zu widmen“. So muss er auch außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit „der Achtung und dem Vertrauen gerecht werden, die sein Beruf erfordert“ (BBG §54). Er unterliegt dem Gebot der Mäßigung und Zurückhaltung bei politischer Betätigung (BBG §53). Sein Gehalt ist kein Tauschäquivalent für geleistete Arbeit oder Arbeitszeit, sondern soll eine standesgemäße Lebensführung (Alimentationsprinzip) gestatten ähnlich wie die leistungsunabhängigen Vergünstigungen, also die besondere Kranken- und Alterssicherung und Unterhaltsleistungen für den Beamten und seine Familie, die auch nach dessen Ausscheiden aus dem Dienst gewährt wurden. Anders als Arbeiter und Angestellte dürfen Beamte auch nicht bei Bedarf gekündigt werden. Sie dürfen sich mit persönlichen Interessen nicht gegen ihren Dienstherrn stellen und deswegen nicht streiken.

Kurz, die Existenz des Beamten entspricht ständischen obrigkeitstaatlichen Verhältnissen. Er soll sich so wie unter der Standesordnung mit seiner Stellung rückhaltlos identifizieren, aber andererseits soll er ganz antitraditionalistisch zu allem bereit sein, sofern es nur legal ist. Ein eigenes Urteil steht ihm darüber hinaus nicht zu.

Weber hat dem Unterschied zwischen staatlichen und privatwirtschaftlichen Bürokratien kaum Aufmerksamkeit gewidmet, er hat dem darin liegenden Fortschritt nicht getraut. Er wusste aber, was er bedeutet. Auf seiner Amerikareise beobachtete er am Verhalten der bürgerlichen Amerikaner „dass außerhalb der rein sachlich bedingten Unterordnung im ‚Betrieb‘ es (...) für streng verpönt gelten würde, wenn auch der reichste ‚Chef‘ seinen ‚Kommis‘ etwa abends im Club, am Billard, am Kartentisch, in irgend einem Sinn nicht als voll ebenbürtig behandeln und ihm

etwa jenes, den Unterschied der ‚Stellung‘ markierende herablassende ‚Wohlwollen‘ angedeihen lassen wollte, welches der deutsche Chef niemals aus seinem Empfinden verbannen kann“ (Weber 1972: 535). Anders als die damaligen Deutschen, die sich als ungleiche Standesangehörige verhielten, bezogen sich Amerikaner als gleiche Bürger aufeinander und interpretierten die Ungleichheit ihrer betrieblichen Stellung als lediglich sachlich bedingt. Das bedeutet, dass sie gegen die bürgerliche Gleichheit nichts besagen soll.

Die Sachlichkeit der Bürokratie findet in dieser Orientierung eine Stütze, sie wird aber zum Mittel, den Widerspruch zwischen der normativen Vorstellung bürgerlicher Autonomie und der bürokratischen Fremdbestimmung innerhalb des Betriebs zu bewältigen. Das ist möglich, weil die bürgerliche Ordnung zwischen der Arbeitskraft und ihrem Besitzer unterscheidet. Jahrzehnte nach Weber bemerkte Luhmann:

„Für den einzelnen ist Unpersönlichkeit die persönlichste Strategie, die er wählen kann, weil er damit seine Persönlichkeit von jeder Verflechtung mit organisiertem Handeln frei zeichnen, sie gleichsam darauf beschränken kann, den Eintritt in die Organisation zu verantworten“ (Luhmann 1964: 390).

In der bürokratischen Sachlichkeit verschwindet das Individuum also nicht notwendigerweise, es kann sich ihrer vielmehr auch als Mittel der Selbstbehauptung bedienen. Das setzt aber voraus, dass sich die Betroffenen behaupten wollen.

2. Professionalisierungstendenzen

Wie es scheint, nehmen Chancen bürgerlicher Autonomie im Arbeitsprozess zu. An die Stelle der Fachmenschen, die ihr Verhalten an versachlichenden Begriffen orientieren, treten Professionelle, die mit ihrem Gegenüber im Geist intersubjektiver Anerkennung kooperieren. Für diese These spricht zunächst, dass sich die Strukturen, die die Kultur des Fachmenschentums konstituierten, mit der Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse auflösen. Dabei gehen Veränderung der Hochschulentwicklung und der Arbeitsverhältnisse Hand in Hand. Diese Tendenz soll im Folgenden als Professionalisierung bezeichnet werden.

Die Orientierung an der alten vordemokratischen Lehre, ermöglichte es den Hochschulabsolventen einmal, das vorliegende persönliche Problem als einen unpersönlich zu behandelnden Fall zu konstruieren. Ein verbreitetes Beispiel dafür findet sich im Bildungswesen bis heute. Leh-

rer definieren ungenügende Leistungen ihrer Schüler im versachlichenden Begriff fehlender natürlicher Begabung und reagieren folgerichtig mit Selektion (Lenhardt 2002). Dagegen will die professionelle Tätigkeit unter demokratischen Verhältnissen den Einzelnen darin unterstützen, Handlungsautonomie zu gewinnen. An der kann es ihm fehlen, weil er mit den inneren Bedingungen seines Handelns nicht autonom umgehen kann, oder weil ihm die Kompetenz zum Umgang mit den äußeren Handlungsbedingungen fehlt.

Schülern, um bei dem gewählten Beispiel zu bleiben, fehlt diese Kompetenz auf Grund ihres jugendlichen Alters. Lehrer können ihnen bei deren Erwerb aber nur dadurch helfen, dass sie ihnen so entgegenreten, als wären sie bereits autonome Subjekte. Das bedeutet, dass sie ihnen die allgemeinen Wertnormen der demokratischen Gesellschaft in der Unterrichtskooperation praktisch ansinnen. Das tun sie nicht nur im wohlverstandenen Interesse der Schüler an bürgerlicher Autonomie, sondern auch in ihrem Interesse an der Aufrechterhaltung ihrer Identität als Bürger. Die Normen erwachsenen Verhaltens im Schulalltag zu vertreten, ist nicht einfach, denn die Unterrichtssituation ist eine Wertkrise in Permanenz. Schüler neigen auf Grund ihres Alters zu abweichendem Verhalten und bringen damit ihre Lehrer in die Gefahr, die allgemeinen Wertnormen erwachsenen Verhaltens ebenfalls aufzugeben. Sie flüchten sich in Frontalunterricht und wissenschaftliche Bildungstechniken oder kommen den jungen Leuten zu nahe. Sie vertreten Leistungsansprüche despotisch oder geben sie auf und lassen die Zügel schleifen etc. Kurz, ihre Berufskompetenz besteht in dem persönlichen Vermögen, die allgemeinen Wertnormen der Gesellschaft, die auch ihre eigenen sind, in der Auseinandersetzung mit ihren Schülern über den Unterrichtsgegenstand festzuhalten.

In den modernen Betrieben scheint sich Entsprechendes zu vollziehen. Das Management befiehlt den Hochschulabsolventen nicht, wie es bürokratischem Geist entspräche, und es nimmt andererseits von ihnen auch nicht technische Handlungsanweisungen entgegen. Es kann nur in Ansehung der Möglichkeiten herausfinden, worin sein Anliegen im wörtlichsten Sinne bestehen könnte. Dazu bedarf es der Professionellen. Deren Kompetenz besteht darin, sich auf diese Anliegen einlassen zu können und entsprechende Möglichkeiten zu entwickeln. Worin das Problem und seine Lösung bestehen könnte, können beide nur ermitteln durch Verständigung über die Ziele, Möglichkeiten und Kontextbedingungen, sachlicher, sozialer und kultureller. „A decision is arrived at not by the

executive's deciding in the light of the expert's advice but by a process of weighing the considerations for which each is responsible and then reaching some kind of a balance of agreement" (Parsons 1964: 67). Dabei müssen sie die zentralen Werte der Gesellschaft berücksichtigen, wollen sie nicht Konflikte erzeugen. Das aber sind mit zunehmender Demokratisierung die Werte des Individualismus.

Als die Hochschulabsolventen in immer größeren Zahlen in die Betriebe einrückten, wurden aus der alten bürokratischen Linienorganisation mit Hierarchie und Befehlskette die Stäbe ausgegliedert, in denen egalitäre Kooperationsformen gelten. Die Stäbe wuchsen, während das mittlere Management in der bürokratischen Linienorganisation immer mehr seiner überkommenen Funktionen verlor und eine Krise erlitt. Sie fand in den 1950er und 60er Jahren in der Industriesoziologie große Aufmerksamkeit (von Friedburg 1963; Kornhauser 1962; Popitz et al. 1957).

Diese Tendenz setzt sich fort. In der Managementliteratur der 90er Jahre dominiert die Vorstellung, dass Arbeiter, Manager und Professionelle mehr und mehr in Gleichberechtigung und Autonomie entsprechend der normativen Figur von „citizenship“ miteinander kooperieren oder doch kooperieren sollten. Sie agierten in einer „democratic corporation“, so eine zugespitzte Formulierung von Ackerhof (1994) in einer der auflagenstärksten Publikationen der Managementliteratur. Verwandte Thesen werden auch in der neuen Organisationssoziologie untersucht (Russell 1993; Barley 1996 sowie Barley/Orr 1997 und die hier erörterte Literatur).

An derartige Befunde schließen Theorien gesamtgesellschaftlicher Entwicklung an (Block 1990, Appelbaum 1994; Bellah/Madsen/Sullivan/Swidler/Tipton 1992). In Deutschland werden ähnliche Befunde unter den Begriffen der subjektiven Modernisierung (Heidenreich 1996) und der „Systemischen Rationalisierung“ (Baethge/Oberbeck 1986) zum Thema. Danach weicht das tayloristische Rationalisierungsparadigma dem Normensyndrom des „subjektivierenden Arbeitshandelns“ (Böhle/Rose 1992).

So ergibt sich: Die Bürgerrechte gewinnen an Wirksamkeit, Demokratisierung und Expansion der Hochschulbildung verallgemeinern die Erfahrung der Geistesfreiheit, und die Professionalisierung ersetzt bürokratische Versachlichung durch intersubjektive Anerkennung. Dass dieser Fortschritt noch begrenzt ist, ist unübersehbar.

Literatur

- Ackhoff, R. L. (1994): *The Democratic Corporation*. New York: Oxford University Press.
- Appelbaum, E./Batt, R. (1994): *The New American Workplace*. Ithaca: Cornell University Press.
- Baethge, M./Oberbeck, H., (1986): *Zukunft der Angestellten*. Frankfurt am Main.
- Barley, R./Orr, J E. (1997): *Between Craft and Science: Technical Work in the U.S. Settings*. Ithaca: Cornell University Press.
- Barley, S. R. (1996): *The New World of Work*. London: Needhams.
- Bellah, R./Madson, R/Sullivan, R./Swidler, A./Tipton, St. M. (1992): *The Good Society*. New York: Knopf.
- Block, F. (1990): *Post-Industrial Possibilities*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Böhle, F./Rose, H. (1992): *Technik und Erfahrung – Arbeit in hochautomatisierten Systemen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Bruch, R. v. (1989): „Die Professionalisierung der akademisch gebildeten Volkswirte in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts“. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 361-386.
- Bruch, R. v. (2001): „Die Gründung der Berliner Universität“. In: Schwinges, Rainer C. (Hg.), *Humboldt International*. Basel: Schwabe and Co ASG, 53-74.
- Burchardt, Lothar (1979): *Die Zusammenarbeit zwischen chemischer Industrie, Hochschulchemie und chemischen Verbänden im Wilhelminischen Deutschland*. *Technikgeschichte*, 46: 192-211.
- Burchardt, Lothar (1988): "Naturwissenschaftliche Universitätslehrer im Kaiserreich". In: Schwabe, Klaus, Hg., *Deutsche Hochschullehrer als Elite. 1815-1945*. Boppard am Rhein: Boldt, 151-214.
- Ellwein, T. (1997): *Die Deutsche Universität*. Wiesbaden: Fourier Verlag
- Ferber, Christian von (1956): *Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954*. Bd. II der Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Herausgegeben von Helmut Plessner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heidenreich, M. (1996): *Die subjektive Modernisierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften*. In: *Soziale Welt* Heft 1: 24-43.
- Humboldt, W. v. (1964): „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“. In: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, herausgegeben von Flitner, A., und Giel, K.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 255-266 (Erst-erscheinung 1810).
- Kornhauser, W. (1963): *Scientists in industry: Conflict and Accomodation*. 2. Aufl. Berkeley [u.a.]: Univerity of California Press.
- Lenhardt, G. (2002): *Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule*. In: *Pädagogische Korrespondenz* 2002, 29: 5-22.
- Lenhardt, G. (2004): *Hochschulen in Deutschland und in den USA*. Manuskript. Max Plank Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- McClelland, C. E. (1980): *State, Society, and University in Germany, 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Parsons, T. (1971): "Higher Education as a Theoretical Focus". In: Turk, H. and Simpson, R.L. (eds.), *Institutions and Social Change*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 233-252.
- Parsons, T., (1968): Professions. In: David L. Sills (ed.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Volume 12. New York: The Free Press. 536-547.
- Parsons, Talcott, and Gerald M. Platt (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher & Co.
- Paulsen, F. (1919 und 1921³): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, Bd. I und II. Berlin; Leipzig: Vereinigung wissenschaftlicher Verleger; Walter de Gruyter.
- Popitz, H. (1964): *Technik und Industriearbeit*. Tübingen. Mohr.
- Riddle, P. (1993): Political Authority and University Formation in Europe, 1200-1800. *Sociological Perspectives*, 36, 1: 45-62.
- Ringer, F. (1987): *Die Gelehrten*. Stuttgart: Klett.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Soziologische Analysen. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 1146). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Timm, A. (1962): Die Technologie im Rahmen der Staatswissenschaft des 18. Jahrhunderts. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 174, 6: 481-491.
- Weber, Max (1908): Die sogenannte 'Lehrfreiheit' an den deutschen Universitäten. In: *Frankfurter Zeitung* vom 20.9.1908.
- Weber, M. (1972⁵): *Wirtschaft und Gesellschaft (Studienausgabe)*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1982⁵): "Wissenschaft als Beruf". In: Weber, Max, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, 582-612.
- Weber, M. (1984): „Parlament und Regierung im neugeschaffenen Deutschland“. In: Weber, Max, *Gesamtausgabe, Abt. I, Bd. 15*, Tübingen: Mohr.
- Weigl, E. (1997): *Schauplätze deutscher Aufklärung*. (rowohlt's enzyklopädie). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Weisedel, W. (Hg.) (1960): *Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin/Berlin: de Gruyter*, 1960. Band XXXIV, 540 S. 8 (Gedenkschrift der Freien Universität zur 150. Wiederkehr des Gründungsjahres der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.
- Zachariä, H. A. (1854): *Deutsches Staats- und Bundesrecht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht