

Lenhardt, Gero

Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 2, S. 17-28



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2004) 2, S. 17-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164718 - DOI: 10.25656/01:16471

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-164718>

<https://doi.org/10.25656/01:16471>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik

Gero Lenhardt
Berlin

1. Bürgerlicher und wissenschaftlicher Universalismus in der Bologna-Erklärung

Seit ihrer Bologna-Konferenz im Jahr 1999 kommt eine wachsende Zahl europäischer Bildungsminister auf Konferenzen zusammen, um sich auf hochschulpolitische Ziele zu verständigen. Im Mittelpunkt ihrer Erklärung von Bologna steht die Einführung der B.A.- und M.A.-Studiengänge. Der B.A.-Studiengang soll eine erste Studienperiode bilden, die nach drei oder vier Jahren mit dem Grad des Bachelor (B.A.) abschließt. Dem folgt eine zweite Studienperiode, in der man nach zwei Jahren den Grad eines M.A. erwerben kann. Die europäischen Bildungsminister stellen den beiden Studiengängen folgende Ziele voran: *die gesellschaftliche und menschliche Entwicklung, die Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft, das Bewusstsein gemeinsamer Werte, Fortschritte der Wissenschaft, die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften, zivilisatorische Vitalität und Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen, Mobilität und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger* (Haug 2000).

Diese Ziele entstammen demokratischen Wertvorstellungen. Die Gesellschaft gilt hier als eine Ordnung, die Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und verlangt. Die Einzelnen gelten als freie und gleiche Bürger, die mit der Fähigkeit begabt sind, etwas aus sich zu machen. Die wissenschaftliche Bildung soll immer mehr Bereiche der Lebensführung zum Gegenstand freier Erkenntnis und Selbsterkenntnis machen. Dabei geht die Bologna-Erklärung davon aus, dass die Entwicklung der Einzelnen und der Gesellschaft Hand in Hand gehen. Sie folgt also dem liberalen Credo: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze.

Die wissenschaftliche Bildung und die Bildung der Bürger gehen danach Hand in Hand. Das ist möglich, denn die demokratische und die wissenschaftliche Kultur stimmen in entscheidenden Wertnormen übereinstimmen. Beide verlangen und ermöglichen die persönliche Disziplin, die Voraussetzung unabhängigen Denkens ist, also den autonomen Umgang mit den eigenen inneren Impulsen und mit äußeren Mächten. Beide Kulturen verlangen Toleranz, Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Entscheidungsfähigkeit usw. Diese Tugenden sind unter der Bezeichnung Schlüsselqualifikationen heute in aller Munde. Die europäischen Bildungsminister erwarten also zu Recht, dass das freie, wissenschaftliche Studium zur Bildung unabhängiger Bürger beiträgt. Deren persönliche Autonomie schließt sachliche Kompetenzen ein.

Die anvisierte wissenschaftliche Bildung erfordert nur einen Hochschultyp, nämlich denjenigen, der die Freiheit von Lernen, Lehre und Forschung am besten verbürgt. Deswegen soll die neue Hochschulbildung auch einheitlich sein und eine Gliederung von zwei Stufen enthalten. Auf beiden sollen die gleichen Bildungsziele gelten. Nach Maßgabe der persönlichen Eignung und Neigung soll jeder selbst entscheiden, wann er die Hochschule verlässt.

Die neue Studienorganisation soll also die unterschiedlichen Hochschultypen überwinden, die auf den feudalen Absolutismus des 18. und 19. Jahrhunderts zurückgehen, also insbesondere das Nebeneinander von freier Universität und staatlich reglementiertem Fachschulwesen. Die europäischen Bildungsminister unterstützen damit die Hochschulintegration, die in allen westlichen Demokratien vorankommt. In diesem Integrationsprozess gewinnt das Fachschulwesen an akademischer Freiheit und gleicht sich der Universität an, während die einstmals ständische Universität ihre Exklusivität verliert und statt der alten präskriptiven Wissenschaften moderne Formen der Lehre und Forschung pflegt. Kurz, es entsteht eine allgemeine Form freier wissenschaftlicher Bildung.

Zur Integration der einstmals unterschiedenen Typen wissenschaftlicher Bildung tragen auch das European-Credit-Transfer-System (ECTS) und das Diploma-Supplement bei. Der Bildungswert einer erfolgreich besuchten Lehrveranstaltung bzw. eines Studiums soll in allgemeinen Begriffen ausgedrückt werden, die überall verständlich sind und anerkannt werden. Diese Begriffe sollen dem das entscheidende Gewicht zumessen,

worin alle moderne Bildung übereinstimmt: in dem Anspruch an wissenschaftliche Disziplin und Unabhängigkeit des Denkens.

Die Wissenschaftlichkeit der Lehrveranstaltungen soll mit Hilfe von Evaluierungsagenturen gesichert werden, die die Lehrveranstaltungen akkreditieren sollen. Wissenschaftler haben sich zwar schon immer ausgetauscht und von einander gelernt. Dazu haben sie ein Publikationswesen, Tagungen, ein Berufungssystem usw. Dem soll mit den Evaluationsprozessen ein weiteres Kommunikationsmittel hinzugefügt werden. Richtig gehandhabt, kann es Idiosynkrasien entgegenwirken, die sich überall einstellen können. Es kommt nur darauf an, dass Lehre und Forschung nicht an die Kette wissenschaftsfremder Interessen gelegt werden.

2. Standespolitik gegen bürgerliche Bildungsinteressen

B.A.- und M.A.-Studiengänge sollen auch in der BRD eingeführt werden. Die Hochschulpolitik will damit jedoch Bildungsvorstellungen realisieren, die den universalistischen der europäischen Bildungsminister widersprechen. Die Reformen gehen davon aus, die Bildung müsse an den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf angepasst werden, andernfalls sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen. Man begreift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte. Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmangel.

Diese Vorstellungen lassen die Forderung entstehen, das Studium in den Fachhochschulen müsse zu Lasten des überkommenen Universitätsstudiums ausgebaut werden. Das Fachschulwesen vermittele eine praxisorientierte Bildung, das Universitätsstudium dagegen eine theoretische, die auf eine Karriere in Wissenschaft und Forschung vorbereite. Da die Arbeitswelt aber mehr Praktiker als Wissenschaftler benötige, müsse die Politik für mehr Fachschulabsolventen sorgen. Das Universitätsstudium in seiner überkommenen Qualität und Dauer müsse wieder zur Sache einer Minderheit werden. Diese Absicht soll mit der neuen Studienstruktur realisiert werden. Die B.A.-Studiengänge sollen vor allem Fachhochschulcharakter erhalten, und der Abschluss des B.A. soll zum Regelstu-

dienabschluss werden. Das postuliert die Kultusministerkonferenz der Länder in ihren „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (KMK 2003). Ähnlich argumentieren die politischen Parteien, die Standesorganisationen der Lehrer und Hochschullehrer, der Wissenschaftsrat und auch der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Peter Gaethgens, der kurz vor seinem Amtsantritt im Frühjahr 2003 zu bedenken gab:

„Wir müssen von der Wirtschaft fordern, dass sie deutlich sagt, was für sie akzeptabel ist. Das gilt auch für den öffentlichen Dienst.“ Beim Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang „sollte es eine deutliche Barriere geben. In Hamburg hat die Hochschulstrukturkommission einen Anteil von 50% vorgeschlagen. Man muss sich nicht streiten, wie hoch der Prozentsatz ist. Aber der Sinn der neuen Studienstruktur ist doch, einen viel größeren Anteil eines Jahrgangs in die Hochschulen zu bringen und nicht nach endloser Zeit, sondern nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu entlassen. Der Sinn kann nicht darin bestehen, ein neunsemestriges Magisterstudium durch ein ebenso langes Bachelor-Master-System auszutauschen.“ (Gaethgens 2003)

Die Sachwalter der Hochschulpolitik berufen sich auf die Bildungsinteressen der Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Diese verlangten eine praxisorientierte Bildung, also den Ausbau der Fachhochschulen. Fasst man die Praxis der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer ins Auge, dann erweist sich diese Behauptung jedoch schnell als falsch. Die Arbeitgeber schätzen das Universitätsstudium höher ein als das Fachhochschulstudium. Sie vertrauen den Absolventen der Universitäten verantwortungsvollere und besser honorierte Positionen an als den Absolventen der Fachhochschulen. Die höhere Einstufung der Universitätsabsolventen ist im öffentlichen Dienst sogar gesetzlich festgeschrieben. Mit den Bildungsprioritäten der Arbeitgeber stimmen die der zukünftigen Arbeitnehmer überein. Auch die Studenten geben der Universität den Vorzug vor den Fachhochschulen. Etwa 70 Prozent von ihnen entscheiden sich für ein Universitätsstudium. Dieser Wert liegt seit Jahrzehnten bei einigen Schwankungen auf dem gleichen Niveau.

In der Hochschulexpansion und in der Präferenz für das Universitätsstudium kommt ein tiefgehender kultureller Wandel zum Ausdruck. Die jungen Leute verstehen sich nicht mehr als Standesangehörige, die sich traditionsgebunden in Rang und Stand ihrer Eltern fügen, sondern als Bürger, die dem Leistungsprinzip folgen. Sie streben nach Berufspositio-

nen, die ihnen eine größere Verantwortung und damit eine größere soziale Anerkennung gewähren, ein höheres Einkommen und damit eine freizügigere Lebensführung sowie eine größere Arbeitsplatzsicherheit und damit eine verlässlichere Grundlage für ihre Lebensplanung. Deswegen nehmen immer mehr von ihnen die Bildungs- und Berufsfreiheit der demokratischen Ordnung in Anspruch.

Die zunehmende Wertschätzung der wissenschaftlichen Bildung hat dazu geführt, dass die Ausbildung von immer mehr Berufsgruppen zur Sache von Hochschulen geworden ist. Zugleich hat sich die akademische Freiheit im Hochschulwesen verallgemeinert. So wurden z.B. die ingenieurwissenschaftliche, die volkswirtschaftliche und die betriebswirtschaftliche Bildung zunächst zur Sache eigenständiger Fachschulen. Diese wurden sodann der Universität angegliedert oder einverleibt. Zur Sache der Universität wurde auch die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrer. Sie kämpften mehr als ein halbes Jahrhundert um diesen Fortschritt, bis sie in der demokratischen BRD schließlich erfolgreich waren und ihre Berufsbildung die Form eines freien Universitätsstudiums annahm. Heute ist absehbar, dass auch die Lehrenden im vorschulischen Bildungsbereich ihre Berufsbildung an einer Hochschule erhalten werden. Deutschland gehört zu den wenigen westlichen Demokratien, in denen sie noch in vorwissenschaftlichen Bildungseinrichtungen stattfindet.

Das freie Universitätsstudium wird schließlich auch im Hochschulwesen selbst höher bewertet als das Studium im Fachschulwesen. Die Fachhochschulen wollen in der Regel zu Universitäten werden, aber keine Universität zu einer Fachhochschule. Die Universitätsabsolventen können Professoren an den Fachhochschulen werden, aber die Absolventen der Fachhochschulen nicht zu Universitätsprofessoren. Die Universitätsprofessoren werden auch besser bezahlt und genießen ein größeres Ansehen.

Die Gesellschaft stimmt also einmütig über die Überlegenheit der freien Universitäten überein. Diesem gesellschaftlichen Konsens stellen sich die Reformer entgegen, wenn sie das Fachhochschulstudium zulasten des Universitätsstudiums ausbauen wollen. Durchsetzen können sie ihre Absichten nur, wenn sie die Bildungs- und Berufsfreiheit zur Disposition stellen. Das tun sie auch. Der Wissenschaftsrat, der seit Jahrzehnten für die Exklusivität der Universitäten und für den Ausbau des Fachschulwesens eintritt, hat die Bildungsentscheidungen der Studenten untersuchen lassen und in Frage gestellt. Allzu viele von ihnen, so der Befund

seines Gutachtens, machten von der Bildungsfreiheit unangemessenen Gebrauch. „Weit über die Hälfte der Studienanfänger ist zu Studienbeginn nicht hinreichend über Studienfach und Hochschule informiert, beinahe die Hälfte wählt die Hochschule nach studienfachfremden Kriterien wie z.B. der Nähe zum Heimatort.“ Zudem hätten „viele Studienanfänger Vorbildungsdefizite mit Bezug auf das jeweils gewählte Hochschulstudium“, heißt es zu Beginn des Gutachtens (Wissenschaftsrat 2004: 4). Daraus wird gefolgert, viele Studenten seien der Bildungsfreiheit nicht gewachsen. Diese sei einzuschränken, nicht zuletzt im wohlverstandenen Interesse der Betroffenen.

Auch andere Hochschulpolitiker rufen dazu auf, den Zugang zum Universitätsstudium mit administrativen Mitteln einzuschränken. So sollen aus den studienberechtigten Abiturienten Studienbewerber werden, die sich einer abermaligen Auswahl zu stellen haben. Die Hochschulen sollen eine Auswahl unter ihnen treffen und entscheiden, wen sie zum Studium zulassen wollen. Das Abitur, das man nach 13 Jahren Selektionserfahrung erwirbt, soll also ausgehöhlt werden. Darüber hinaus soll der Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang per Selektion verengt werden. Die Auswahl soll gewiss nach Leistungsgesichtspunkten vorgenommen werden, so gut das eben geht. Aber noch bevor ein einziger Test stattgefunden hat, gilt als ausgemacht, dass die Mehrheit der Studenten vom M.A.-Studium auszuschließen ist. Hier und da werden solche Barrieren bereits installiert.

Die Selektion nach Leistung suggeriert, die Mehrheit sei für ein weiterführendes Studium ungeeignet. Ihnen fehle es von Natur aus an den Begabungen, die die zu rationierenden Studienmöglichkeiten nun einmal verlangten. Sie überschätzten sich und schränkten mit ihren anmaßenden Bildungswünschen die Studienmöglichkeiten der Begabten ein. Der Begabungsglaube hat eine lange Geschichte. Die Hochschulpolitik vertrat ihn bereits in den 1950er Jahren, als die Quote der Studienanfänger noch unter 5% lag und nicht wie heute über 30%. Dabei knüpfte sie an eine bildungsfeindliche Tradition an, die bis ins Kaiserreich mit seiner Ständeordnung zurückreicht. Glaubte man damals, Gottes Wille habe den Einzelnen durch höhere oder niedrigere Geburt mit Würde und Stand versehen, so glaubt man heute, die Natur habe die Einzelnen durch Geburt mit unterschiedlichen Begabungen ausgerüstet. Zum Begabungsglauben modernisiert ist der Glaube an Geburt also auch heute noch höchst virulent. Er wird in der schulischen Selektion praktisch wirksam. Wie PISA gezeigt

hat, selektiert keine andere westliche Demokratie ihre Schüler so häufig und so restriktiv wie die BRD.

Die Anwälte der restriktiven Zulassungspolitik berufen sich zugleich auf den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Die zitierte Äußerung des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz ist dafür ein Beispiel. Mit seiner Forderung, „die Wirtschaft“ solle deutlich sagen, „was für sie akzeptabel ist“, widerspricht er den Bürgerrechten. Denn die Gleichheit der Bürger lässt es nicht zu, die Bildungsinteressen der Unternehmer oder irgendeiner anderen sozialen Gruppe politisch zu privilegieren. Und die Bildungs- und Berufsfreiheit schließt aus, die Plätze im M.A.-Studium im Namen des sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu quotieren. Derartigen Versuchen hat das Bundesverfassungsgericht bereits in den 1970er Jahren mit seinen Numerus Clausus-Urteilen eine Absage erteilt.

Wie fremd die restriktive Hochschulpolitik der demokratischen Ordnung ist, zeigt ein Blick auf die DDR. Der Glaube, der wirtschaftlich-technische Qualifikationsbedarf diktiert der Hochschulentwicklung den Weg, war dort mit dem marxistisch-leninistischen Basis-Überbau-Schema zur Staatsdoktrin geworden. In ihrem Namen wurde die Hochschulexpansion 1971 drastisch reduziert und blieb bis zum Untergang der DDR immer weiter hinter derjenigen der BRD zurück. Die staatliche Bewirtschaftung des Hochschulbesuchs war dort möglich, weil die Bürgerrechte nicht galten. Die Forderung nach dem Ausbau des Fachschulwesens zu Lasten der Universität erinnert auch sonst an die Hochschulpolitik in der DDR. Die SED gründete keine einzige neue Universität und glich die bestehenden Universitäten dem Fachschulwesen an, indem sie ihnen die akademische Freiheit nahm (Lenhardt/Stock 2000). Die staatliche Bildungsplanung in der DDR und die Sympathie, die es in der BRD dafür gibt, deuten darauf hin, dass beide gemeinsame Wurzeln haben. Sie sind im aufgeklärten Absolutismus zu finden.

3. Universität oder Fachschulwesen

Die hochschulpolitischen Reformer unterstellen, das Universitätsstudium sei theoretisch und bringe Personal für die wissenschaftliche Lehre und Forschung hervor. Das Fachhochschulstudium sei dagegen praxisorientiert und bediene den sogenannten Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt.

Der Wirklichkeit wird diese Unterscheidung nicht gerecht. Die Universitäten bringen seit dem Mittelalter vor allem Praktiker hervor und Lehr- und Forschungspersonal nur in marginalem Umfang. Unzutreffend ist auch die Einschätzung des Fachschulwesens, wenn die hier vermittelte Bildung in einen Gegensatz zur theoretischen der Universität gestellt wird. Denn auch im Fachschulwesen wurde schon immer theoretischer Unterricht erteilt. Hier wurden z.B. ballistische Flugbahnen für die Artillerie berechnet, aber nicht geschossen, hier wurden Paläste, Eisenbahnlinien oder Straßen entworfen, aber nicht gebaut, usw. Die beiden Hochschulformen unterscheiden sich nicht durch theoretische und praktische Orientierung, sondern durch die Formen der Praxis, an denen sie sich orientieren. Der Wissenschaftsrat hat Studium und Praxis, auf die die Universität zielt, ganz triftig einmal so bestimmt:

„Der Wissenschaftsrat betont nachdrücklich die Bedeutung einer kritischen Reflexion des Wandels von (Berufs-)Praxis in den Hochschulen, die als Ort des gesellschaftlichen Diskurses in dieser Hinsicht eine zentrale Rolle spielen sollten. Nicht zuletzt ist die kritische Reflexion von Praxis in vielen Fällen Anlass und Impuls für Innovation und Reform. Dies muss im Hochschulsystem Aufgabe aller Hochschularten sein.“ (Wissenschaftsrat 1999: 68f.)

Diese Bestimmung gleicht derjenigen, von der die europäischen Bildungsminister in ihrer Bologna-Erklärung ausgehen. Sie stimmt auch mit dem Selbstverständnis überein, dem die Universität zu entsprechen sucht. Sie will die Absolventen befähigen, über ihre Lebensverhältnisse mit sachlicher Kompetenz und im Bewusstsein ihrer eigenen Wertorientierungen zu verfügen. Gegenstand des Studiums sollen also das Bewusstsein und Selbstbewusstsein der Studenten sein. Die Bürger der Demokratie handeln eigenverantwortlich, deswegen sind alle auf eine Bildung angewiesen, die beides schärft.

Dem genannten Bildungsziel entspricht die institutionelle Struktur der Universität. Sie zeichnet sich aus durch die Einheit von Lehre und Forschung und durch die akademische Freiheit. Die Universität bringt ihre Lehre selbst hervor. Sie leitet sie nicht aus der Praxis des außeruniversitären Alltags ab, sondern gewinnt sie durch ihre Forschung und stellt sie der Praxis entgegen. So wenig wie z.B. die Theologie der mittelalterlichen Universität aus dem Alltag der damaligen Sünden hervorging, so wenig geht die moderne Volks- und Betriebswirtschaftslehre aus dem Alltag der modernen Wirtschaft hervor.

Die Universität bringt auch ihr Personal in Eigenregie hervor, und zwar in zunehmender Unabhängigkeit von der Praxis. Im 19. Jahrhundert

waren noch häufig erfahrene Praktiker in der Lehre tätig, heute dagegen wird auf eine Professur nur noch berufen, wer an einer Universität studiert, promoviert und habilitiert hat. Über Studium, Promotion und Habilitation will die Universität in akademischer Freiheit aber selbst bestimmen, auch wenn sie ihren Autonomieanspruch nicht immer gänzlich durchsetzen kann. Die Wertschätzung, die die Einheit von Lehre und Forschung und die akademische Freiheit in der Gesellschaft genießen, manifestiert sich in den Warnungen vor der Instrumentalisierung der Universität durch politische und wirtschaftliche Interessenten. Diese Warnungen sind so alt wie die Universität selbst. Ob sie auch darauf zurückgehen, dass die beschworene Gefahr zugenommen hat, muss hier offen bleiben.

Der Einheit von Forschung und Lehre entspricht die Einheit von Forschung und Lernen. Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen. Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen. Deswegen ist die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung für ihre Vorbereitung auf die Praxis unerlässlich. Die Vorstellung, sie empfehle sich nur für zukünftige Wissenschaftler in Lehre und Forschung, verkennt die Bildung der Universität und die Praxis ihrer Absolventen.

Wenn der Wissenschaftsrat fordert, die kritische Reflexion von Praxis müsse die Aufgabe aller Hochschulen sein, dann folgt daraus, dass die akademische Freiheit und die Einheit von Lehre, Lernen und Forschung zu verallgemeinern sind. Die Universität müsste also zur Standardhoch-

schule werden. Im Gegensatz dazu ist sich der Wissenschaftsrat mit den anderen Reformern aber einig, sie müsste wieder zu einer exklusiven Einrichtung werden. Das Fachschulwesen sei auszubauen. Fragen wir jetzt, wodurch sich das Fachschulwesen gegenüber der Universität auszeichnet?

Der inzwischen aus dem Amt geschiedene Präsident des Hochschulverbandes, der Standesorganisation der Hochschullehrer, Hartmut Schiedermaier, hat Universität und Fachschulwesen einmal so abgegrenzt: „Die Universitäten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, die sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlernter Techniken erschöpfen“ (Schiedermaier 1999: 233-236).

Das Fachschulwesen soll schmale Intelligenzen ausbilden und nicht so wie das Universitätsstudium auf die Bildung des ganzen Menschen zielen. Die Praxis jener schmalen Intelligenzen soll sich in der beruflichen Umsetzung der erlernten Techniken erschöpfen. Das heißt ihre persönlichen Wertorientierungen sollen bei der Arbeit nicht zählen und deswegen auch nicht im Studium. Sie sollen selbstvergessen die Entscheidungen exekutieren, die die Universitätsabsolventen ihrer selbst bewusst zu treffen gelernt haben. Von ihnen wird generalisierte Folgebereitschaft erwartet. Die Idee einer nur instrumentalistisch orientierten Bildung und Praxis ist in der hochschulpolitischen Diskussion weit verbreitet. Sie kommt im Begriff des sogenannten Qualifikationsbedarfs zum Ausdruck, dem sich die Bildung der Mehrheit bei Strafe des kollektiven Untergangs wie einem Naturzwang zu unterwerfen hätte. Die Einzelnen sollen dabei selbst gleichsam als willenloser Naturstoff gelten, wie die ebenfalls verbreitete Redeweise vom Rohstoff Bildung suggeriert.

Der instrumentalistischen Bildungsidee des Fachschulwesens entspricht dessen institutionelle Struktur. Die Fachhochschulen wurden zwar den Universitäten angenähert, faktisch verfügen ihre Professoren und Studenten über die Freiheit des Lehrens und Lernens aber nur in eingeschränktem Maße. Forschung ist ihnen kaum möglich. Das Studium ist stärker reglementiert. Das Pflichtpensum an Lehrveranstaltungen pro Semester ist größer, ebenso der Anteil der Vorlesungen und die Zahl der Leistungskontrollen durch Klausuren. Für unreglementierte Selbstverständigungsprozesse bleibt hier wenig Raum. Die Fachhochschulen haben auch nicht das Recht, ihr Personal durch Promotion und Habilitation in Eigenregie hervorzubringen. Kurz, ihnen fehlen viele der institutionel-

len Strukturen, die die wissenschaftliche Bildung unabhängiger Bürger verlangt.

Angesichts dieses Mangels überrascht es, dass sich die Reformer seit Jahrzehnten für den Ausbau des Fachschulwesens engagieren. Demokratischen Ordnungsvorstellungen würde die Verallgemeinerung des Universitätsstudiums entsprechen, das die Bildung zu einer reflektierten Praxis gestattet. Die Hochschulreformer, so scheint es, orientieren sich nicht an demokratischen Ordnungs- und Bildungsvorstellungen, sondern an denen, die aus dem feudalen Absolutismus in unsere Zeit hineinreichen. Im 19. Jahrhundert hatten die Universitäten und ihre Absolventen ein ständisches Monopol auf die autoritative Entwicklung, Interpretation und Vertretung gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen. Die theologische Fakultät brachte die Lehre und die Geistlichen der staatlich privilegierten Kirchenanstalten hervor, die juristische das Recht und das Personal des Obrigkeitsstaates und die philosophische die neuhumanistischen Bildungsideen und die Oberlehrer, die sich dem Nachwuchs der gebildeten Stände widmeten. Ihnen sollten alle übrigen untergeordnet sein. Bei diesem Monopol und Unterordnungsverhältnis soll es bleiben, das ist jedenfalls die Implikation der Hochschulpolitik, die die Exklusivität des Universitätsstudiums wieder herstellen will.

4. Aussichten

Der Zusammenhang zwischen Demokratie und einer freien wissenschaftlichen Bildung erklärt, warum sich das Fachschulwesen in der Vergangenheit den Universitäten angeglichen, und warum sich das Universitätsstudium mit der Expansion der weiterführenden Bildung verallgemeinert hat. Dem kann sich auch die Hochschulpolitik nicht entziehen. Sie bevorzugt entgegen ihren erklärten Absichten ebenfalls die Universität. In der Auseinandersetzung um die stets knappen staatlichen Finanzen sind die Universitäten wegen ihrer größeren gesellschaftlichen Wertschätzung durchsetzungskräftiger als die Fachhochschulen. Es gelingt ihnen deswegen, den Löwenanteil der Finanzmittel an sich zu ziehen und zu expandieren. Etwas anderes tritt hinzu. Die Politik will die Einrichtungen des Fachschulwesens attraktiver machen. Dazu muss sie diese aber den Universitäten angleichen. Tatsächlich sollen Forschung und Entwicklung an den Fachhochschulen gestärkt, die Lehrverpflichtungen der Dozenten re-

duziert, ihr Status und ihre Einkommen angehoben, ihre Ausstattung mit sachlichen und personalen Mitteln erweitert werden usw. Empfohlen wird auch die partielle Ausweitung des Promotionsrechts auf die Fachhochschulen. Mit derartigen Reformen würde die Unterscheidung zwischen Universität und Fachschulwesen in Deutschland so wie in den anderen westlichen Demokratien aufgehoben.

Literatur

- Gaechtgens, Peter (2003): Wir haben doch noch gar keinen Wettbewerb, in: Frankfurter Rundschau, 26.2.2003: WB 5.
- Haug, Guy (2000): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2000. Edited by Hochschulrektorenkonferenz. Bonn
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, URL <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf>
- Lenhardt, Gero/Manfred Stock (2000): Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2000, S. 520-540
- Schiedermaier, Hartmut (1999): Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert, in: Forschung und Lehre 5/1999, 233-236
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drucksache 4099/99. Würzburg
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Drucksache 5920/04. Berlin