

MOMTUM 09/Freiheit, 22.-25. Oktober
Hallstein, Österreich
Track 9: Bildung und Demokratie

„Demokratie und die Reformen im Hochschulsektor“

René Lenz
Doktorand, Staatswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt

Moschelesstr.1, D-04109 Leipzig
Telefon: 0049 179 5953542, e-mail: rl74@gmx.de

René Lenz

„Demokratie und die Reformen im Hochschulsektor. Der hochschulpolitische Wandel in Deutschland

Übersicht

- 1 Einleitung**
- 2 Hochschule und Gesellschaft**
 - 2.1 Zivilgesellschaft, Demokratie und Hochschule in Deutschland**
 - 2.2 Die Rolle der Akademiker**
- 3 Hochschulpolitischer Wandel**
 - 3.1 Wissensgesellschaften und Märkte**
 - 3.2 Hochschulreformen und neue Steuerungsmechanismen**
 - 3.3 Der Bologna-Prozess**
 - 3.4 Zwischenfazit zum Wandel**
- 4 Organisation im Gegendiskurs**
 - 4.1 Kritik am marktliberalen Modell**
 - 4.2 Gegenmodell: Das Konzept einer demokratischen Hochschule**
- 5 Fazit und Ausblick**
- 6 Literatur**

Vorläufige Version

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in der vorliegenden Arbeit auf feminine Sprachformen verzichtet. Es soll jedoch betont werden, dass jeweils sowohl Frauen wie Männer in die Aussagen insbesondere bei der Verwendung des Plurals eingeschlossen sind. R.L.

1 Einleitung

Demokratie impliziert per se die Teilhabe aller Staatsbürger an politischen Prozessen. Postdemokratische Zustände zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass politische Entscheidungsträger und damit der Staat „die Politik für unmöglich erklärt“ (Rancière 2002: 120) und Konflikte zu Gunsten eines allgemeinen Konsenses vermieden werden (Mouffe 2007: 42f). Der öffentliche Politikprozess ist dabei zu einem „reinen Spektakel“ (Crouch 2008: 10) verkommen, das von Experten kontrolliert wird. Eine solche Gesellschaftsform benötigt zwar Politechnologen, aber keine mündigen Bürger.

Institutionen wandeln sich, die Gründe hierfür können von innen wie von außen kommen. Die Hochschule, wie jede andere Institution, muss interne Probleme lösen und Fehlentwicklungen beseitigen. Allerdings impliziert dies immer eine vorherige Interpretation der Problemlage, deren kognitive Basis bestimmt wird durch dominierende - oder besser formuliert – durch hegemoniale Denkmuster.

Hochschulen als einen demokratisch organisierten Ort zu betrachten, impliziert eine politische Forderung und betont den emanzipativen Charakter, der Bildungseinrichtungen innewohnt. Dieser Artikel skizziert die gesellschaftliche Rolle der Hochschulen wie auch die Bedeutung des Wandels an den Hochschulen durch die Einführung von New Public Management-Instrumenten und Gesetzesänderungen. Der Artikel ist aus einer deutschen Perspektive geschrieben, doch soll er auch Rückschlüsse auf die Entwicklung des europäischen Hochschulraumes ermöglichen.

2 Hochschule und Gesellschaft

Hier soll nicht die Funktion von Hochschulen diskutiert werden, die sicherlich auch darin liegt, Menschen zu befähigen, Lösungen für gesellschaftlich formulierte Probleme bereit zu stellen. Unbestreitbar ist der enge Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und der des Bildungssystems (Parsons 1990: 67). Mit der steigenden Komplexität von Gesellschaften steigt auch die Bedeutung von Wissens- und Deutungssystemen. Während der Entwicklung marktwirtschaftlichen Gesellschaften hat sich die Ökonomie vom Staat als eigene Sphäre „emanzipiert“, in der angeblich auch eigene Gesetzmäßigkeiten gelten. Bildungseinrichtungen und Hochschulen gab es als Institutionen schon vor dem Kapitalismus, doch erfuhren sie in der bürgerlichen Gesellschaft einen erheblichen Bedeutungszuwachs und gewannen organisatorisch und fachlich deutlich an Umfang (Parsons 1990: 43).

2.1 Zivilgesellschaft, Demokratie und Hochschule in Deutschland

Bürgerliches, ja demokratisches Engagement wird selten bei der altherwürdigen Institution Universität vermutet. Es erscheint schwierig, die Hochschulen und ihr geistiges sowie soziales Leben in dem Dreiecksmodell Staat, Markt und dem gegenüberstehend, < Zivilgesellschaft zu verorten. Die Universität kann als ein Teil der Zivilgesellschaft betrachtet werden (Institute for Higher Education Policy and New Eurasia Foundation

2007). Die Grundlage hierfür ist das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit und die Autonomie nach innen (Zechlin 2002: 34). Der Staat hat sich jedoch immer den Zugriff auf seine Bildungseinrichtungen gewahrt. Das gilt mit Einschränkungen auch für die USA und Großbritannien. Im Vereinigten Königreich sind bspw. die regelmäßigen Erhöhungen der Studiengebühren an den englischen Hochschulen vom Parlament und der Regierung abhängig, während die schottische Regionalregierung diese ihren Landeskindern erspart. Für die Staaten des ehemaligen Ostblocks gehörte die eingeschränkte Autonomie zum ideologisch dominierten akademischen Alltag.

Hochschulen können also nicht a priori als besondere Sphäre der Freiheit gelten, die nicht dem Bereich des Staates zugeordnet wäre, eher im Gegenteil. Dennoch lässt sich die Organisationsform Hochschule in Anschluss an Parsons (1990) und Luhmann (2000) als eine Machtstruktur charakterisieren, die aufgrund der ihr innewohnenden Komplexität nicht oder nur in einem geringen Maße vom Staat zu kontrollieren ist. Die Universität unterliegt ökonomischen Zwängen und ist auch in die allgemeinen bildungspolitischen Debatten eingebunden. Die Universität, die noch heute „als Einrichtung des Staates“ (Ellwein 1992: 260) gilt, ist eine wichtige Sozialisationsinstanz. Als System kann es den Studenten „ein Modell für die institutionelle Ordnung einer modernen gesellschaftlichen Gemeinschaft“ vermitteln, so Parsons (1990: 274). Für eine demokratische Gesellschaft erscheint die Betonung von Freiheit von besonderer Bedeutung, auch wenn diese in erster Linie auf die von Forschung und Lehre zielt und weniger politisch erscheinen mag, so ist der Bezug zu den Grundrechten in der Gesellschaft essentiell.

Das von Wilhelm von Humboldt geprägte preußisch-deutsche Modell der Universität sah zwar eine funktionale Freiheit der Forschung und Lehre vor, ebenso hatte die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle inne. Eine Zweckfreiheit sollte es nicht geben (Pasternack 2002: 116) oder wie sich Habermas ausdrückte: „Auch unsere Bildungsinstitutionen haben zunächst einmal Aufgaben im System der gesellschaftlichen Arbeit zu erfüllen“ (Habermas 1969: 116). Die „Governance-Mechanismen Gemeinschaft und Hierarchie“ wurden im 19. Jahrhundert als ein „Kompromiss von Staat und Professorenschaft“ (Schimank 2009: 127) für die Universitäten entwickelt. Die Einflussnahme des Staates war außerdem notwendig, um die Finanzierung, die Neugründung und Reformen in bestehenden Einrichtungen durchzusetzen.

Die Hochschulen waren ein privilegierter Ort. Nur ein kleiner Prozentsatz des männlichen Jahrgangs konnte es sich finanziell erlauben zu studieren. Die Zulassung von Frauen erfolgte im Wesentlichen erst nach dem 1. Weltkrieg. Die gesellschaftlich-politischen Machtverhältnisse und Entwicklungen widerspiegelten sich auch an den Hochschulen. Sichtbares Zeichen hierfür war die ideologisch begründete Entfernung zahlreicher Mitarbeiter aus ihren Universitäten nach 1933. Die Erfahrung der Nazi-Barbarei und die ebenfalls ideologisch geprägten Hochschulen in der DDR verdeutlichen leider nicht nur, wie in die Universitäten hineinregiert wurde, sondern zeigen auch den vorauseilenden Gehorsam und das Teilen des jeweiligen gesellschaftlichen Konsenses durch die Mehrheit der Hochschulangehörigen.

Auch in der Bundesrepublik sind die Hochschulen den jeweiligen Ministerien ihrer Bundesländer unterstellt. Die Freiheit von Forschung und Lehre an den deutschen Hochschulen ist gesetzlich mit Art. 5 Abs. 3 im Grundgesetz verankert. Gleichwohl verhalten sich die Ministerien oft, als ob es „sich bei Universitäten [um nachgeordnete] Dienststellen mit delegierten Kompetenzen“ handele, wie Niklas Luhmann (1992: 97) vor gut 20 Jahren beklagte. Die deutschen Hochschulen waren von jeher von einem „Doppelcharakter der Universität als staatliche Anstalt und wissenschaftliche Kooperation“ gekennzeichnet (Hödl/Zegelin 1999: 136).

In den späten 1960er und frühen 1970er Jahren wurde kurzfristig die Gruppenuniversität und damit eine deutlich demokratischere Ordnungsform der Hochschule in Westdeutschland erkämpft. Aufgrund einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts wurde aber schon 1973 die Vorherrschaft der Professoren in den Entscheidungsgremien wiederhergestellt.

Große Konflikte werden allerdings im Kollegium gescheut, zumal man sich hier einem Konsensprinzip verpflichtet fühlt, was der Soziologe Uwe Schimank unlängst als „überkommene organisatorische Konsens-Kultur der *akademischen Selbstorganisation*“ (Schimank 2009a: 131) kritisierte.

Die Universitäten in Deutschland sind lange rein oligarchisch organisiert gewesen. Frauen wurden beinahe systematisch von Professorenstellen ausgegrenzt und in den letzten Jahren wurde außerdem ein akademisches Proletariat mit wenig Aussicht auf eine Anstellung im wissenschaftlichen Betrieb produziert. Beim Ausbau des Hochschulsektors hielt das Verhältnis der Lehrenden mit den Studentenzahlen nicht mit. Gleiches gilt für die finanzielle Ausstattung einzelner Fakultäten. Dem Machtkonglomerat aus akademischer Elite, also Professoren und Rektoren, der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie dem Wissenschaftsrat ist es in Zusammenarbeit mit den politischen Entscheidungsträgern gelungen, dieses System trotz der vermeintlichen großen Bologna-Reform zu erhalten, ja sogar auszubauen, so die Kritik von Richard Münch (2009: 202).

2.2 Die Rolle der Akademiker

Wenn mit Zivilgesellschaft eine demokratische Entwicklung also die Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen gemeint ist, dann bedarf es sicherlich auch der Befähigung daran teilzunehmen. In immer komplexer werdenden Gesellschaften ist Bildung hierfür der zentrale Faktor.

Das Universitätssystem ist bei Parsons Teil ein zentrales Funktionssystem, des gesellschaftlichen Treuhandsystems. Die dort Lehrenden haben demzufolge eine wichtige Stelle „unter den Treuhändern der kognitiven Belange“ inne (Parsons 1990: 275). Auch wenn Luhmann eine zentrale Rolle für die Hochschulen in den modernen Gesellschaften, wie für alle anderen Teilsysteme auch, verneint (Luhmann 1992: 123), kann nicht ihre Funktion als die eines Ortes mit einem „besonderen permissiven und unterstützenden Milieu“ (Parsons 1990: 276) für Studierende bestritten werden. Wenn hier von Universität oder von Hochschule die Rede ist, dann meint dies selbstverständlich die Forschenden, Lehrenden und die Studierenden, wobei Studenten in Deutschland mittlerweile knapp 40 Prozent eines Jahrgangs stellen.

Im Laufe der kulturellen Entwicklung nahm die Bedeutung von Bildung zu. Bildung wurde selbst ein wichtiger globaler Mythos (Meyer/Ramirez 2005: 234). Die gesellschaftlichen Eliten sind in den „rationalized structures grounded in scientific and technical knowledge“ verankert (Meyer/Boli/Thomas/Ramirez 1997: 174). Diese Techniker, Wissenschaftler und Intellektuellen sehen in eben diesen Strukturen und in der Bildung das neue „Seelenheil“ (im Original „salvation“, ebd.), was wiederum das soziale Leben weltweit formt.

Die Arbeiten von Antonio Gramsci haben sich intensiv der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft gewidmet. Gerade Institutionen wie die Kirchen, Gewerkschaften und Schulen gelten bei ihm als zentrale Sozialisationsinstanzen. Die Institutionen im Bildungssektor wirken an der Persönlichkeitsentwicklung mit, ohne aber direkte staatliche

Zwangsmittel zu nutzen. Sie liefern die intellektuelle und moralische Unterstützung für ein gesellschaftlich akzeptiertes Gesellschaftsmodell, wobei sie zuständig sind für „die Ausbildung alltäglicher Gewohnheiten und Denk- und Wahrnehmungsmuster, die die Regelmäßigkeit einer Lebensweise und stabile Erwartungshorizonte konstituieren“ (Demirovic 1992: 134). Dies wird von Bourdieu als Konditionierung beschrieben, wobei er die erworbenen inkorporierten Angewohnheiten und Ansichten als Habitus bezeichnet. Parsons beschreibt dies als Internalisierung von kulturellen Werten und Normen, welche sich in den persönlichen Einstellungen zu Zielen und Orientierungen widerspiegeln.

Die Rolle von Hochschulangehörigen wurde insbesondere von Bourdieu (1988) anhand des französischen Systems dargestellt. Er hielt dabei fest, dass das „universitäre Feld [...] vermittelt der ihm eigenen Auslese und Wissensvermittlung zur Reproduktion von dessen Struktur“ beiträgt (Bourdieu 1988: 90) Als Individuen sind Professoren auch außerhalb des Universitätssystems politisch aktiv, wobei sie nicht immer nur implizit ihren Titel in die Waagschale werfen, sondern dies oft auch explizit, zumindest in französischen Präsidentschaftswahlkämpfen tun und sich damit im politischen Raum verorten (vgl. Bourdieu 1988: 128, Fn. 39).

Die Lehrtätigkeit kann sogar als „eine komplexe zivilgesellschaftliche Praxis“ beschrieben werden. Demirovic (2007: 36) verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf das Wirken von Horkheimer und Adorno an der Universität Frankfurt. Seminare, Publikationen und Symposien sind schließlich keine Erfindung von Nichtregierungsorganisationen zur Beeinflussung der politischen Öffentlichkeit, sondern ureigenste Mittel der akademischen Wissensvermittlung und Diskussion. Das Denken wird dabei nicht nur geschult, es wird ohne Zweifel auch gelenkt, wobei Hochschullehrer ihre eigene „Gefolgschaft“ heranbilden können. Hochschulen, insbesondere die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, sind dabei ein besonders umkämpftes politisches Terrain (vgl. Dahrendorf 1995: 278 ff)

Mitarbeiter und Professoren nehmen aber zugleich auch machtpolitische Positionen in einem akademischen Feld ein. Sie wirken an der Struktur mit, die ihre Arbeits- und Lebenswelt darstellt. Sie und hochschulpolitische Funktionäre sind für die Umsetzung von Reformen verantwortlich. Sie bilden dabei Netzwerke, die die Weitergabe von Ideen und Modellen sowie deren Umsetzung ermöglichen. Die akademischen Netzwerke sind seit jeher oft länderübergreifend und reichen von persönlichen Kontakten, die über Lehrstühle und Fakultäten institutionalisiert wurden bis hin zu großen Forschungsverbänden und -projekten sowie Universitätspartnerschaften. Die politischen Auswirkungen dieser Zusammenarbeit lassen sich dabei auf einer nationalen und internationalen Ebene beobachten (Crane 1971).

3 Hochschulpolitischer Wandel

Politische Entscheidungen sind in einer Demokratie immer umstritten und Teil von Diskursen. Die Deutungshoheit oder besser die Gestaltungsmacht im akademischen Feld liegt seit gut zwei Jahrzehnten bei Bildungspolitikern. Als solche müssen auch Rektoren begriffen werden, die einen eigenen sprachlichen Duktus pflegen. In ihren Formulierungen wird behauptet, dass sich die Hochschule „positionieren“, ja wandeln muss und dabei die Form eines Unternehmens annehmen sollte bzw. als solches zu agieren habe.¹ Die

¹ Der ehemalige Vorsitzende der Hochschulrektorenkonferenz Peter Gaehtgens formulierte dies bei der Podiumsdiskussion: „Wissenschaft und Wirtschaft zwischen Ökonomisierung und Autonomieanspruch.“

aktuelle Debatte konzentriert sich auf die Hochschulentwicklung und das Management von Bildungseinrichtungen. Dadurch entwickeln sich die Universitäten in Deutschland „was ihre Selbstbeschreibung betrifft, immer mehr zu Organisationen.“ (Wissel 2007: 134). Ökonomischer Druck spiegelt sich letztlich auch in der Art und Weise wider, wie im akademischen Feld über Hochschulen gesprochen wird (Wissel 2007: 137).

3.1 Wissensgesellschaften und Märkte

Ab Mitte der 1960er Jahren expandierte der Hochschulsektor in Westdeutschland massiv. Zwar wurde das Ansteigen der Studentenzahlen beklagt, doch verlangte die Wirtschaft gleichzeitig nach immer mehr hochqualifizierten Absolventen. Die Hochschulen waren zugleich der Ausgangspunkt und das Zentrum für gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Außerdem wurde Bildung zu einem Bürgerrecht (Dahrendorf 1965) erklärt.² Neue Hochschulen wie in Kassel wurden als Reformeinrichtungen gegründet. Bildung sollte verstärkt der Emanzipation dienen.

Allerdings konnte seit Ende der 70er Jahre das Verhältnis der Lehrenden mit den Studentenzahlen in vielen Fachrichtungen kaum oder nicht mithalten. Gleiches gilt für die finanzielle Ausstattung einzelner Fakultäten. Das „fordistische Modell“, wie es von Vertretern der Regulationstheorie beschrieben wurde, geriet spätestens Ende der 70er Jahre in eine schleichende Krise. Sie ist u. a. gekennzeichnet von einer relativ starken Verschuldung der Nationalstaaten, einer sinkenden Steuerbelastung für Unternehmen und einer gleichzeitig sinkenden Wahrnehmung, dass eine übergreifende, die gesamte Gesellschaft und ihre Funktionssysteme umfassende, Koordinierung sowie die bisherige Finanzierung der Sozialsysteme nicht mehr möglich wäre.

Der partielle Verlust an Steuerkapazität betrifft nicht nur die klassischen Bereiche des Sozialstaats, sondern auch den Bildungssektor und hier in erster Linie die Hochschulen. Die Entwicklung der Ausgaben für die Hochschulbildung erlebte Mitte der 1970er Jahre ein Bruch. Verdoppelten sich die staatlichen Bildungsausgaben noch zwischen 1970 und 1975, wurde danach rigoros beim Hochschul- und Wohnheimbau gespart. Nach 1980 wurde die Studienförderung beschränkt und die Leistungen des Bafög nur noch als Teildarlehen gezahlt (Hödl/Zegelin 1999: 29). In Zeiten anhaltender struktureller Massenarbeitslosigkeit und von Haushaltsproblemen des Staates sank der „Anteil der Ausgaben für den Hochschulbereich am Bruttosozialprodukt [...] von 1,3% Mitte der 70er Jahre auf 0,9% zu Beginn der 90er Jahre, d.h., von 1977 bis 1993 um 22%“ (ebd.: 31). Zwar sind die Ausgaben für die Hochschulen von Bund und Ländern seit 1995 deutlich von 16 auf 20 Milliarden gestiegen (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 20), doch steht dies nicht im Verhältnis zu den ebenfalls gestiegenen Studierendenzahlen. Im Verhältnis zum BIP ist für diesen Zeitraum sogar ein Rückgang um 0,3 Prozent zu verzeichnen (ebd.). Die Situation der Universitäten ist besonders schwierig. Allein zwischen 1995 und 2005 fielen dort 1000

an der FU Berlin (zitiert in Siebenhaar 2009: 128) konkret so: „Deshalb ist es richtig zu sagen, dass die Tätigkeit von autonomen Hochschulen am Anfang einer Wertschöpfungskette steht, die nur ertragreich sein kann, wenn die Hochschulen ihre gewonnene Autonomie auch, wenngleich nur, im Sinne der Wirtschaftlichkeit nutzen.“

2 Es sei darin erinnert, dass die Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 mit dem Artikel 26 ein Recht auf Bildung enthält. Die Vereinten Nationen definieren sie nicht nur als ein elementares Menschenrecht, sondern erklären auch, dass sie „unentgeltlich, zum mindestens der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“ Siehe (Zugriff am 10. 1. 2009): http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf

Professuren weg, während an den Fachhochschulen knapp 1300 Professuren neu geschaffen wurden (vgl. FAZ 23. Juli 2009 S. 6, Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 23).

Die sinkende Bedeutung der Bildungsausgaben und der Bildungspolitik eröffnete wiederum Raum für „das Agieren von konservativen Interessengruppen und mächtigen Kulturbürokraten und Finanzexperten“ (Hödl/Zegelin 1999: 31). Hochschulen wurden nun verstärkt unter finanzpolitischen Gesichtspunkten betrachtet. Der Staat war nicht bereit oder in der Lage, die steigenden Kosten der Ausbildung weiter in vollem Umfang zu tragen. Gute Ausbildungsbedingungen wurden allmählich zu einem Gut. Gleichzeitig veränderte sich der Arbeitsmarkt für die Absolventen. Bis in die 1970er Jahre war der Öffentliche Dienst inklusive der Bildungseinrichtungen ihr wichtigster Arbeitgeber. Doch kann ab den 1980er Jahren im besten Fall von einer stagnierenden Entwicklung dieses Arbeitsmarktsegmentes gesprochen werden, das außerdem nicht Schritt hielt mit der Anzahl der Graduierten. Im Ergebnis müssen sich die Absolventen heute in weitaus stärkerem Maße auf eine Anstellung bei einem Unternehmen oder auf eine Tätigkeit als Selbstständige orientieren.

Das deutsche Hochschulsystem steht angesichts einer relativ hohen Abbrecherquote bei gleichzeitig überfüllten Seminaren von verschiedenen Seiten unter Legitimationsdruck. Von Unternehmensvertretern werden außerdem die angeblich langen Studienzeiten beklagt. Dies steht einem Gesellschaftskonzept entgegen, in der Wettbewerbsfähigkeit zur obersten Maxime geworden ist.

Das von dem marktorientierten Teil der Wirtschaftswissenschaften entwickelte New Public Management (NPM) soll dem Staat und dessen Unternehmen ihre „Handlungsfähigkeit“ durch eine angeblich neue effiziente Organisationsform und effizientes Handeln ermöglichen. Zugleich soll eine enge Zusammenarbeit mit der sogenannten freien Wirtschaft aber auch mit gesellschaftlichen Gruppen gesucht werden. Als zentral für das NPM auch im Hochschulsektor können folgende Schlagworte gezählt werden: dezentrale Ressourcenverantwortung statt Zentralismus, Stärkung der Dienstleistungs- und Kundenorientierung und ergebnisorientierte Budgetdisposition statt Kameralistik (vgl. Hödl/Zegelin 1999: 228f). Das Personal gilt nun als die wichtigste Ressource eines Unternehmens. Zumindest soll das Personalmanagement die Motivation durch Anreizsysteme und Alimentation steigern. Darüber hinaus wird Autonomie zum entscheidenden Kriterium, um als selbstständig handelnde Organisation zu gelten. Autonomie steht in den Augen der Reformer für Effizienz. Auch der Öffentliche Sektor soll nun eigenständig arbeiten, der Einfluss des politischen Souveräns wird zurückgedrängt, wenn nicht gar abgeschafft. Die De-Kommodifizierung soll total sein. Allerdings herrscht gar kein wirkliches Einvernehmen über die Definition des Begriffes und vor allem das notwendige Ausmaß an Autonomie für Organisationen (Olsen 2009: 2). Die anhaltenden Veränderungen können als neue Regulationsverhältnisse interpretiert werden, wobei die Transformation der „gesellschaftlichen Kompromissstrukturen mittels Ökonomisierung gleichsam von innen aus den Gesellschaften heraus“ (Röttger 2003: 34) erfolgt.

Die Vermittlung von Bildung und das in der Forschung erarbeitete Wissen werden auch von der OECD und der EU als wachsende Märkte betrachtet (OECD 2007, Altbach/Knight 2007). Zugleich plädieren sie für eine Steigerung der Zahl von Erwerbstätigen, die über einen Hochschulabschluss verfügen sollen. An dem globalen akademischen Markt sollen sich die deutschen und europäischen Hochschulen beteiligen. Globalisierung und Europäisierung sind Wörter, die quasi per Definition eine Umstrukturierung der Hochschullandschaft rechtfertigen sollen. Die Zielgruppe des Bildungsmarktes der OECD-Länder sind vor allem Studenten und Wissenschaftler aus den noch weniger entwickelten Ländern, die aber über finanzielle Ressourcen verfügen, um sich in Wert gesetzte

Studiengänge leisten zu können oder deren Wissen stark nachgefragt wird. Die internationale Forschungskooperation ist hierbei von besonderer Bedeutung.

3. Hochschulreform und neue Steuerungsmechanismen

Allgemein wird beklagt oder festgestellt, dass „der humboldtianistische Idealtypus einer deutschen Universität mit der Bildungsexpansion untergegangen“ sei (Bartz 2006: 34). Schon 1959 gab es eine erste Denkschrift mit dem Titel die „Überfüllung der Hochschulen“. Gestufte Studiengänge und ein strikter Studienablauf wurden bereits 1966 in den „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) durch den Wissenschaftsrat empfohlen. Dies scheiterte jedoch an einem Widerstand, der von den Burschenschaften, der Mehrheit der Professoren bis hin zum SDS reichte. Seitdem wird versucht, entweder die bildungsbürgerliche Festung gegen eine Lawine von Studenten zu verteidigen oder aber es wird festgestellt, dass „Begabungsreserven nicht voll ausgeschöpft“ (Bartz 2005: 73) würden und die Wirtschaft im Informations- bzw. in der Wissensgesellschaft mindestens 40 Prozent eines Jahrganges benötigt, die über eine Hochschulausbildung verfügen.

Die an alle Hochschulen herangetragenen Ziele und Forderungen haben sich mit Beginn der sozialen Öffnung der Universitäten vermehrt und dafür gesorgt, dass dort „ein veritables *Zielwirrwarr* herrscht“ (Schimank 2001: 229). Außerdem hätten staatliche Überregulierung und das Hineinregieren in die Hochschulen sowie die akademische Selbstverwaltung zu Entscheidungsblockaden geführt (ebd. 229 ff), so der Klagetenor noch zu Beginn der Reformen. Für das alte Hochschulmodell stellt Frank Meier (2009: 120 f.) zusammenfassend fest, dass „wenig dafür spricht, deutsche Universitäten in ihrem traditionellen Governance-Muster für Akteure zu halten. Nach außen fehlt ihnen die Autonomie gegenüber dem Staat, nach innen mangelt es angesichts hochgradig autonomer Hochschullehrer an organisationaler Kohärenz und Kohäsion ebenso wie an Möglichkeiten eines kompakten organisationalen Durchgriffs auf die eigenen Kernprozesse.“ Dagegen soll eine Stärkung der Leitungsebene und deren Autonomie bei Entscheidungen helfen. Die Elemente der Reform der deutschen Hochschulen hat Frank Meier in seiner kürzlich veröffentlichten Dissertation dargestellt. Staatliche Regulierung wird durch Deregulierung und Übertragung von Entscheidungsrechten an die Hochschulen ersetzt. Außerdem wird an die Stelle der Außensteuerung durch Ministerien eine Neuregelung in Form von Kontrakten gestellt. Als Kontrollgremien werden extern besetzte Hochschulräte eingeführt. Gleichfalls wird eine sich wiederholende Akkreditierung durch privatrechtliche Akteure eingeführt. Ziele und Leitbilder einer Hochschule werden nun wichtiger als die akademische Selbstorganisation, denn nun wird auf eine managerielle Selbststeuerung gesetzt. Hierfür erfolgt die Stärkung der Leitungsebene mittels der Ausweitung des universitären Managements und dessen Professionalisierung (Meier 2009: 133-172).

Ein zentrales Instrument sind die Kontrakte der Landesregierungen mit den Hochschulen. Das jeweilige Landesministerium schließt mit einer und /oder mit mehreren Hochschulen und mehreren Fachbereichen Verträge. Diese Hochschulvereinbarungen/-verträge können Soll- und Kann-Bestimmungen zwischen dem Bundesland und der Hochschule beinhalten. Budgetkontrolle und Erfolgsbilanz sollen auch hier unternehmerische Effizienz schaffen. Zielvereinbarungen erfolgen auch auf weiteren Ebenen, so kann die Hochschulleitung

Vereinbarungen mit den eigenen Fachbereichen schließen.

Erste Verträge zwischen Hochschulen und ihren jeweiligen Landesregierungen wurden 1997 in Baden-Württemberg, Berlin und Niedersachsen geschlossen. Die finanzielle Planungssicherheit stellt ein Hauptziel dar. Allerdings wird diese Verbindlichkeit zumindest der Länder gegenüber ihren Hochschulen bezweifelt (König 2006: 34) und die Machtverhältnisse zwischen geldgebender Landesregierung und Hochschulleitungen sind klar: „Die Hochschulen haben letztlich die Möglichkeit, irgendetwas nicht zu unterschreiben. Aber dann singt irgendwo der Haushaltsausschuss. Oder das Ministerium singt mit dem Haushaltsausschuss.“ (anonymisierter Universitätsvertreter zitiert in König 2006: 46).

Die Formulierungen in den Hochschulvereinbarungen und in den neuen Hochschulgesetzen sind an die Hochschulen „als Akteure adressiert, die sie erst werden sollen. So jedenfalls kann man den Sachverhalt deuten, dass Reformmaßnahmen, die auf die Herstellung von Akteursmerkmalen zielen (Deregulierung, Stärkung der universitären Selbststeuerungsfähigkeit), zeitgleich mit solchen implementiert werden, die Universitäten bereits als (selbst-)verantwortliche, rechenschaftspflichtige Handlungsträger in Anspruch nehmen (zum Beispiel leistungsorientierte Mittelvergabe).“ (Meier 2009: 170).

Auch auf der persönlichen Ebene führt der verstärkte Wettbewerb zwischen und innerhalb der Bildungseinrichtungen zu einem Prozess „in Richtung einer Individualisierung von akademischen Unternehmern“ (Meier 2009: 164), wobei die Bindung zur Organisation also der Hochschule nachrangig ist. Das müsste aber der unternehmerischen Steuerung der Hochschulen widerlaufen.

Deregulierung hat auf der Bundesebene durch den Wegfall des Hochschulrahmengesetzes im Zuge der Föderalismusreform und durch die weitere Entmachtung des Bundesministeriums durch das Bundesverfassungsgericht stattgefunden. Die Rückführung dieses Politikfeldes in die vorrangige Gestaltungsmacht der Bundesländer wird „als Maßnahme zur Etablierung eines dezidierten Wettbewerbsföderalismus verstanden“ (Lanzendorf/Pasternack 2009: 13f).

Die Regelungsdichte auf der Länderebene hat dagegen kaum abgenommen. Allerdings lässt sich eine Tendenz beobachten, dass die neuen Hochschulgesetze, die universitätsinterne Demokratie einschränken. So können zumindest einer Reihe der neuen Gesetze in den Bundesländern gewertet werden, die in der Regel den Senat und das Konzil zugunsten des Rektorats, des Managements und der neuen Hochschulräte schwächen. Hochschulräte werden beispielsweise in der sächsischen Variante jeweils zur Hälfte von der Hochschulleitung und von der Landesregierung mit „Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft oder beruflicher Praxis, die mit dem Hochschulwesen vertraut sind“ (§86 SaechsHG von 2008) ernannt. Nicht nur Gewerkschaftsvertreter sehen ein erhebliches demokratisches Problem darin, den Hochschulen „ein weitgehend extern besetztes Gremium vorzusetzen, das fast alle innerhochschulischen Prozesse bestimmen wird und das faktisch nicht rechenschaftspflichtig für seine Entscheidungen ist“ (Verdi Landesbezirk Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen 2008: 16). Als Akteure gewinnen Unternehmen und Stiftungen durch die eventuelle Teilnahme an Hochschulräten sowie durch die Finanzierung von Projekten und Lehrstühlen relativ an Bedeutung.

Im Zuge der Umgestaltung des Wissenschafts- und Hochschulsektors „wird die Kontrolle über Wissenschaft externalisiert“ (Münch/Pechmann 2009: 68). Beinahe jeder Bereich muss sich im neuen Governance-Modell beständig wiederkehrenden Evaluationen stellen, wobei der Geldgeber, also d. h. in Deutschland immer noch die Bundesländer oder semi-

staatliche Agenturen, die Finanzierung von der Teilnahme und den Ergebnissen an Evaluationen abhängig macht. Extra gebildete Kommissionen verbreiten bei der Vergabe von Geldern, der Akkreditierung von Studiengängen und „in ihren Empfehlungen offenbar bestimmte Vorstellungen von der Universität und tragen damit zur Diffusion institutioneller Muster bei“, so Frank Meier (2009: 162).

Mit den 1990er Jahren tauchte ein weiterer neuer, extern zu verortender Steuerungsmechanismus auf dem europäischen und deutschen „Bildungsmarkt“ auf. Mit der ständigen Publikation von Ranglisten wurde der Druck von außen auf die Institutionen insbesondere auf die Universitäten erhöht. Eines der ersten „Rankings“ veröffentlichte 1993 die Wochenzeitschrift „Der Spiegel“. Die bekannteste dürfte heute die vom CHE und der „Zeit“ veröffentlichte Rangliste sein. Ähnliche Hitparaden gibt es natürlich auch für den globalen Bildungsmarkt. Genau auf dem wollen deutsche Bildungspolitiker und -funktionäre auch mitspielen. Dabei sind gute Ergebnisse in den nationalen und internationalen Ranglisten als Zeichen für vermeintliche Exzellenz und Kundenorientierung in Lehre und Forschung wichtig. Die zusätzlichen finanziellen Mittel, die hierfür von der Bundesregierung eingesetzt werden, konzentrieren sich auf wenige Leuchttürme. Der in diesem Rahmen inszenierte Wettbewerb um zusätzliche Gelder wurde Exzellenzinitiative genannt.

3.3 Der Bologna Prozess

Mit der verstärkten politischen und wirtschaftlichen Integration der Europäischen Union wurde auf die Krisensymptome des fordistischen Modells in Europa reagiert. Eine bessere Zusammenarbeit auf der europäischen Ebene lag auch im Bildungssektor nahe, allein um die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen und ein besseres Fremdsprachenniveau in den Mitgliedsländern zu gewährleisten. Seit Ende der 80er Jahre wurden Anstrengungen unternommen, die Studienleistungen in Europa einfacher transferieren zu können, z. B. durch die Einführung des ECTS-Systems.

Die staatliche Koordination der europäischen Bildungs- und Hochschulpolitik erfolgt auf einer inter-gouvernementalen Ebene. Daher muss es auch nicht verwundern, dass der Bologna-Prozess eine Initiative von vier Regierungen war. 1988 erklärten Großbritannien, Frankreich, Italien und Deutschland in der Sorbonne-Erklärung, dass sie Lehren und Lernen in Europa durch Mobilität und eine engere Zusammenarbeit fördern wollen, d.h. konkret durch die einheitliche Anerkennung von Studienleistungen sowie die allgemeine Einführung eines Studiensystems mit zwei Stufen und die Bewertung der Studienleistungen in Form des ECTS-Schemas („Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System“). Hier sei auch aus dem ersten Absatz zitiert, in dem es heißt: „should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent.“³

Ein Jahr später unterschrieben 29 europäische Bildungsminister die so genannte Bologna-Erklärung, bei der nun offiziell das Ziel deklariert wurde, bis 2010 einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen.⁴ Verglichen mit der Charta von 1988 stellt die Bologna-Erklärung einen klaren Wandel hinzu einer ökonomischen Betonung der Bildungspolitik dar, wobei Begriffe wie „Employability“ und „Mobilität“ für den Arbeitsmarkt kennzeichnend sind

³ (Zugriff am 12.6. 2009) http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

⁴ (Zugriff am 12.6. 2009) <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

Die in Form von Erklärungen gefassten Beschlüsse der Bildungsminister sind jedoch ohne international rechtsverbindlichen Charakter. Sie sind abhängig von der Umsetzung in nationales Recht durch die Parlamente und die eigenverantwortliche Implementierung durch die Universitäten.

Die Europäische Union, und mit ihr die Kommission, versuchen sich im Rahmen des Bologna-Prozesses mit kommunikativen Mitteln, wie ihren Mitteilungen an den Rat und anderen eher als weich zu charakterisierenden Mechanismen, als Akteur in der hochschulpolitischen Debatte zu etablieren (Friedrich 2005: 121). Der Bologna-Prozess (BP) weitete sich mit jeder der alle zwei Jahre stattfindenden Folgekonferenzen aus. Jedes der dort verfassten Communiqués beinhaltet neue Ziele oder Erweiterungen, die von den teilnehmenden Staaten bis 2010 umzusetzen sind. Die geographische Reichweite umfasst mittlerweile das gesamte Europa und sogar angrenzende Länder.

Gleichzeitig wurde der BP während der Bologna-Folge-Konferenz in Berlin 2003 offiziell mit der Lissabon-Strategie der EU verbunden. Beim EU-Gipfel in Lissabon hatten die Mitgliedsländer verkündet, dass sie die EU zum weltweit wettbewerbsfähigsten Raum in Rahmen der „Wissensgesellschaft“ machen wollen.

3.4 Wandel erklären

Ein autonomer Akteur muss als Organisation über klare Grenzen und über Eigenschaften verfügen, die ein Handeln als „juristische Person“ ermöglichen, um das „planmäßig koordinierte und zielorientierte Zusammenwirken von Menschen zur Erstellung eines gemeinsamen materiellen oder immateriellen Produkts“ (Müller-Jentsch 2003: 12) zu erreichen. Abhängig von der Perspektive können Organisationen als Akteur und System gefasst werden (Müller-Jentsch 2003: 18). Ferner verfügen Organisationen über eine Umwelt und weisen ihrer Mitgliedschaft Rollen zu. Organisationen sind „durch eine duale Struktur gekennzeichnet: Sie gründen auf spezifischen Regeln, haben aber zugleich Akteurscharakter“ (Csigó 2006: 80). Diese Definition greift m. E. auch für die Hochschulen. Die Hochschule bzw. die Universität wird in der Fremd- und in der Selbstbeschreibung immer stärker als Organisation begriffen (Wissel 2007).

Für die politikwissenschaftlich/soziologische Untersuchung der Entwicklung des Hochschulsektors sind neo-institutionalistische Ansätze das geeignetste und auch am stärksten genutzte Theoriemodell (Wissel 2007, Meier 2009, Meyer/Ramirez 2005, Münch 2007, Olsen 2009, Schofer/Meyer 2005). Ein zentraler und vor allem von John W. Meyer genutzter Begriff ist der des institutionellen Isomorphismus. John W. Meyer verwendet den Begriff des „strukturellen Isomorphismus“, um die Angleichung von institutionellen Arrangements in den Nationalstaaten bei immer noch bestehender Vielfalt in ihren jeweiligen nationalen Ausprägungen zu charakterisieren.

Dieser institutionelle Isomorphismus hat verschiedene Formen. Der „coercive isomorphism“ wird in Verbindung gebracht mit "political influence and the problem of legitimacy" (DiMaggio/Powell 1983: 150). Auf die gegenwärtige Situation angewandt, kann dies in dem Willen der Hochschulpolitiker gesehen werden, die „Performance“ der deutschen Hochschulen zu erhöhen. Der Ruf nach dem Wandel kam aber auch von Seiten der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Hier sei angemerkt, dass die Universitäten selbst das Managementwissen und damit die „organizational norms“ (ebd.: 152) produzieren, welche ihre eigene Institution und die Gesellschaft formt. Dieser normative Isomorphismus erwächst in Deutschland nicht nur an den Wirtschaftsfakultäten, sondern

auch in Denkfabriken, wie dem CHE, ein Gemeinschaftsprojekt von Bertelsmann Stiftung und der Hochschulrektorenkonferenz.

Der Bologna Prozess initiierte außerdem mimetische Anpassungsprozesse, sie führen aber nicht unbedingt dazu, dass alle geplanten Veränderungen auch wirklich implementiert werden.

Das Britische Hochschulsystem hatte bei der Einführung von New Public Management in den 1980er und vor allem 1990er in Europa eine Vorreiterrolle und wurde in Deutschland oft kopiert. Die Exzellenzinitiative der deutschen Bundesregierung kann so als ein Versuch gewertet werden, die British Russell Group zu imitieren. Gleiches gilt für die Evaluationsprozesse, die stark an das British Research Assessment Exercise (RAE) erinnern. Generell kann bezweifelt werden, dass das britische Vorbild mit seinem dreijährigen Bachelor-Abschluss hilfreich ist. Die Zahl der britischen Studierenden in anderen EU-Ländern ist schon seit vielen Jahren rückläufig.⁵

Die zunehmende Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von Bildung besteht in einem reziproken Verhältnis zur weltweiten Kommunikation. Auch deshalb muss zur Erklärung der Entwicklung von nationalen Bildungssystemen der nationalstaatliche Rahmen verlassen werden, so Meyer/Ramirez (2005: 213). Meyer/Ramirez sehen dabei einen zunehmenden Prozess der Angleichung von Bildungssystemen. Als ein Beispiel führen sie die wechselseitige Anerkennung von Zeugnissen und Studienabschlüssen an (Meyer/Ramirez 2005: 229). International arbeitende Organisationen können dabei als Knotenpunkte der Diffusion von global standardisierten Modellen untersucht werden. Internationale und nichtstaatliche Organisationen bieten sich als Mittel der Interessensvermittlung für Nationalstaaten an, wobei der Trend des Wachstums dieser Akteure in Europa besonders ausgeprägt ist, so Meyer (2005: 173). Dort werden die OECD und die EU wiederum auch genutzt, um den Handlungsspielraum der teilnehmenden Nationalstaaten zu vergrößern (Leibfried/Martens 2008). Die EU wirkt auf die benachbarten Staaten mit Großprojekten wie dem Tempus-Programm ein. Gleichzeitig vermitteln Stiftungen und Hochschulen über Kooperationen das nötige organisatorische „Wissen“, das einen Anschluss an die Entwicklung gestattet. Managementtexte und Beratungsfirmen erscheinen als die neuen Missionare, die in allen Ländern und Sektoren tätig sind (Meier 2005: 111). Steuerungsmodelle im Sinne des Keynesianismus oder gegenwärtig des Neoliberalismus werden gerade in den letzten Jahrzehnten fast modeartig in den westlichen Ländern übernommen. Meyer macht dabei „worldwide waves of copying of fashionable institutions and policies“ (Meyer 2007: 263) und einen Konformitätsdruck hierfür verantwortlich. Die Einführung von New Public Management in allen gesellschaftlichen Bereichen bewertet Meyer als Teil der „Fragmentierung des Staates“ (Meyer 2005: 176).

Der Wandel des Hochschul- und Wissenschaftsregimes mündet in ein neues Modell, das als akademischer Kapitalismus (Slaughter/Leslie 1997) beschrieben wird. Dessen Logik führt zu einem intellektuellem und ökonomischen Überbietungswettbewerb und damit „zur Errichtung von Monopol- und Oligopolstrukturen“ (Münch/Pechmann 2009: 84). Allerdings verweist Uwe Schimank darauf, dass es weder für den anglo-amerikanischen Raum noch für Deutschland aussagefähige Studien über positive oder negative dysfunktionale Effekte des neuen NPM-Governance-Modells gibt (Schimank 2009: 137).

⁵ Siehe (Zugriff am 20.6.2009):

http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_enr1tl&lang=de

Allerdings sinkt auch die Zahl der Schüler und Studenten in Großbritannien, die eine Fremdsprache sprechen. Das Land verfügt hier über den niedrigsten Prozentsatz aller 27 EU-Mitgliedsstaaten. Siehe (Zugriff am 20.6.2009): http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_thfrlan&lang=de

Auch innerhalb von Organisationen wird Legitimation benötigt. Diese ist immer an die finanzielle Ausstattung gekoppelt, aber auch an eine Akzeptanz der Entscheidungsfindung. Gerät das Ordnungskonzept in Zweifel und wird schließlich delegitimiert, wird Chaos erzeugt. Die jahrhundertalte, tradierte Ordnungen der europäischen Universitäten kennt organisatorischen Wandel, wobei die Veränderungen oft analog zu gesellschaftlichen Veränderungen von statten gingen. Die mit dem Einzug von New Public Management-Instrumenten angestoßenen Prozesse verlangen den Hochschulen eine tiefgreifende organisatorische Um- und Neugestaltung ab. Die Mitarbeiter sind dadurch oft einer enormen Arbeitsbelastung ausgesetzt (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 36f). Doch der Glaube an die Funktionsfähigkeit von Marktmechanismen und hierarchische Unternehmensstrukturen darf nicht ins Wanken geraten, sonst steht der neue Ordnungsmodus („Governance“) auch selbst in Frage. Ein Zurück zu den althergebrachten Strukturen erscheint unmöglich. Die andere Alternative wäre ein demokratischer Bruch.

4 Organisation im Gegendiskurs

Der Wandel von Organisationen kann über den Diskurs, der über diese gehalten wird, nachvollzogen und untersucht werden. Carsten von Wissel hat diese Selbst- und Fremdbeschreibungen von Universitäten in seiner 2007 erschienenen Dissertation untersucht. Für sein Untersuchungsobjekt, die Universität, stellt er darin fest, dass sie aus einem „Bündel von Institutionen“ besteht, diese wiederum „durch Diskurse konstituiert und reproduziert“ (Wissel 2007: 15) werden. Ein wichtiger Raum, in dem diese gesellschaftliche Auseinandersetzung stattfindet, sind die Universität und damit das ganze akademische Feld selbst.

Die erste europaweite Reform des Hochschulsektors ist im allgemeinen Diskurs mehr und mehr in die Kritik geraten. Es ist eine erste Legitimationskrise feststellbar, welche sich in der zunehmenden Ablehnung der Reformen seitens der Betroffenen widerspiegelt. Noch stellt sich dies hauptsächlich in Form einer diskursiven Praxis dar. Konkrete Protestformen gibt es bislang kaum. Die Kritik konzentriert sich vor allem auf den Bologna-Prozess, obwohl dieser nicht gleichzusetzen ist mit New-Public-Management.

4. 1 Kritik an marktorientierten Reformen

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses durchgeführten Reformen werden nicht nur von konservativen Gegnern als das Ende der klassischen Universität angesehen, sondern oft allgemein als das Ende des kritischen Denkens an den europäischen Hochschulen betrachtet (Keupp 2007: 1196).⁶

Fachlich werden zahlreiche Fehlentwicklungen, wie bspw. Mängel in der Curriculumsentwicklung und in der Internationalisierung der Studiengänge bei der Umsetzung des BP festgestellt (Pletl/Schindler 2007). Deren Ursache ist nicht nur das fehlende Wissen über die implementierung des BP in den Instituten, sondern auch eine entsprechende schlechte personelle und finanzielle Ausstattung. Die Kritik am BP kam von Anfang an aus allen Fakultäten. Die Debatte blieb theoretisch und fand lange nur in Buchform (vgl. Münch 2007, 2009). oder in den wissenschaftlichen Fachjournalen und in

⁶ Die Diskussion in der FAZ durch die dem konservativen Spektrum zuzurechnenden Autoren wurde von Draheim/Ritz (2007) zusammenfassend dargestellt.

den Feuilletons der überregionalen Qualitätspresse statt. In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und in der konkurrierenden „Süddeutschen Zeitung“ sind die Beiträge zum Bologna-Prozess und auch zum NPM fast durchgängig kritisch. In der einflussreichen Wochenzeitung „Die Zeit“ ist die Debatte etwas ausgewogener, doch auch hier überwiegen die kritischen Stimmen. Neben den Journalisten äußern sich dort immer wieder Professoren, mehrheitlich aus den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ulrich Beck beklagt beispielsweise einen „McKinsey-Stalinismus“ (zitiert in Draheim/Reitz 2007: 493).

Auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht fällt das Urteil wenig vorteilhaft aus. Der Ökonom Peter Brenner (2009) bezeichnet den: „Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz“. Dennoch vollzieht sich der Wandel beinahe ungestört. Die „eine“ Ausnahme gibt es auch hier. Im Dezember 2008 kündigte der Mainzer Theologieprofessor Marius Reiser aus Protest die Rückgabe seiner Professur an. Doch sieht er mitnichten die Universität als einen Platz für alle an, denn seiner Meinung nach ist sie ein Ort: „wo eine Bildungselite an die Wissenschaft herangeführt werden soll.“⁷ Er verwendet damit ein häufig wiederkehrendes Motiv: Die Universität, errichtet nach den Vorstellungen von Wilhelm von Humboldt. Dabei wird nicht nur die Einheit von Forschung von Lehre und Forschung proklamiert, sondern Bildung gilt auch als Selbstzweck. Allerdings kann dieses Ideal nicht allen zu Gute kommen, sondern nur einer Elite, die sich aus begabten und engagierten Studenten zusammensetzt. Die Massenuniversität ist verpönt. Ein Modell, bei dem der Großteil eines Jahrgangs – die OECD spricht von 40 bis 50 Prozent – in den Genuss eines Studiums kommen, sucht man hier vergebens oder es wird auf die Fachhochschulen verwiesen.

Neben dem professoralen Diskurs formierte sich in den letzten Jahren auch der studentische Protest. Die europaweiten Proteste konzentrierten sich während des Bologna-Jubiläumjahres auf das Sommersemester 2009. Kurzfristig richtete sich die mediale Aufmerksamkeit während der Aktionswoche mit „Streiks“ und Besetzungen von Universitätsgebäuden im Juni ganz auf das Problem Bologna-Prozess. Ein Einlenken der politischen Entscheidungsträger ist nicht zu erwarten, eher sind semantische Rückzugsgefechte ohne wirkliches Handeln zu beobachten, denn die Befürworter des Bologna-Prozesses sehen sich erstens im Recht und zweitens halten sie Reformen für unabdingbar. Bundesbildungsministerin Schavan verurteilte die Aktionen als reformfeindlich. Anfang Juli lud sie dennoch 20 Studentenvertreter, darunter die Organisatoren des bundesweiten "Bildungsstreiks", sowie Rektoren- und Kultusministerkonferenz (KMK) zu einem runden Tisch über die Probleme der sogenannten Bologna-Studienreform ein. Im Anschluss äußerte sie dann zumindest Verständnis und dachte laut über Veränderungen nach. Allerdings hat diese Ankündigung nur proklamatorischen Charakter, da die Bildungspolitik ohnehin der Gesetzgebungs- und Gestaltungsbereich der Kultusminister der jeweiligen Bundesländer ist.

4.2 Gegenmodell – Das Konzept einer demokratischen Hochschule

Die Universitäten in Europa verlangen nach einer sicheren finanziellen Grundlage und organisationsinterner Stabilität. Die Problemlagen, die gerade durch Unterfinanzierung gekennzeichnet sind, werden durch die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses zumindest in Deutschland kaum behoben. Die Finanzierung der Hochschulen, der Forschung und des Studiums ist aber für die Partizipation aller an Wissen und Entwicklung essentiell.

7 <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,druck-620295,00.html>

Davon unabhängig soll hier das Problem der Ordnungsform oder „Governance“ der Hochschulen betrachtet werden. Governance-Mechanismen sind umkämpft, so Uwe Schimank (2009: 126). Die Steuerung ist trotz aller Pfadabhängigkeiten bei der Entwicklung von Institutionen und Organisationen durchaus veränderbar. Im Gegensatz zu Schimank (2001) wird im Weiteren, die Partizipation der Hochschulangehörigen an der Steuerung ihrer Organisation nicht als Sammlung von Entscheidungsblockaden betrachtet, denn mit dieser Argumentation könnte jegliche Mitbestimmung oder demokratische Entscheidungsprozesse generell - ob in Unternehmen oder in der Gesellschaft - wegrationalisiert werden. Die dysfunktionalen Auswirkungen eines „effizienten“ Regimes werden derzeit an dem Fakt deutlich, dass sich die Hochschulangehörigen derzeit mehr „als Objekte denn als Subjekte der aktuellen Umgestaltungsprozesse“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 43).

Wenn die Hochschulen keine ausgelagerten Ausbildungs- und Forschungszentren für Unternehmen sein sollen, dann muss auch die Idee einer rein ökonomisch arbeitenden und strukturierten Organisation verworfen werden. Allerdings bleibt die Frage, welche Idee von Universität entwickelt wird und welche Identität die Universität als Institution haben soll (vgl. Olsen 2005).

Die zu beobachtende Einschränkung von partizipatorischen Elementen wird der Institution Hochschule nicht gerecht. Dagegen setzt nun eine Gruppe um den Soziologen Klaus Dörre das „Konzept einer demokratischen Hochschule“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 50), wie sie es in einem soeben vorgelegten Memorandum der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di dargelegt haben. Sie stellen darin fest, dass sich die wissenschaftliche Arbeitswelt ebenso wie das Studium verändert hat.

Das Wissenschaftssystem bedarf dabei einer besseren Ausstattung und 4000 neue Professuren mit einem „Bildungssoli“ als neuer finanzieller Grundlage, der den alten Solidaritätszuschlag ersetzen soll (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 45). Dieses Geld soll explizit gerade den Hochschulen in Ostdeutschland zu Gute kommen. Die „Bologna-Idee“ des „lebenslangen Lernens“ wird aufgegriffen und eine stärkere Öffnung der Hochschulen für Berufstätige gefordert, inklusive einer sozialen Unterstützung im Rahmen des BaföG (ebd. 46). Die komplexen wissenschaftlichen Organisationsprozesse – Graduiertenschule, Kongresse und Tagungen, Qualifizierung sowie Personalmanagement - sollen durch die Einrichtung von Stellen für Wissenschaftskordinatoren unterstützt werden. Dies kann dann eine an den Mitarbeitern orientierte Flexibilisierung von Strukturen und vor allem der Arbeitszeit und somit Raum für „garantierte Qualifizierungszeiten“ (ebd.: 48) ermöglichen.

Sie argumentieren, dass eben gerade der Wandel der Hochschulen zu normalen Organisationen es erforderlich macht, Partizipationsrechte auszubauen. Für eine Re-Demokratisierung fordern sie eine „Ausweitung der Kompetenzen der Personalvertretung an Hochschulen angelehnt an die Bestimmungen des Betriebsverfassungsgesetzes (ebd.: 49). Mitarbeiter von Lehrstühlen und Fachbereichen sollen eigene Sprecher wählen und damit u. a. die Zielvereinbarungen und das Personalmanagement mitgestalten können. Befristeten Mitarbeitern soll bei einem Engagement in der Interessenvertretung, die eingesetzte Zeit in Form einer entsprechenden Verlängerung ihres Beschäftigungsverhältnisses gutgeschrieben bekommen [vergleichbar der BaföG-Regelung für ein Engagement der Studenten in ihren Vertretungen, Anm. R.L.]. Ihre „Alternative zum Leitbild der ‚unternehmerischen Hochschule‘ “ (ebd.: 50) fordert daher nichts anderes als „eine Kultur der Partizipation an den Hochschulen“ (ebd.:49) unter den Bedingungen einer veränderten, größer gewordenen Wissenschaftswelt, in der es möglich ist, dass ein großer Teil der Bevölkerung studiert und die Forscher und Lehrenden ihren Arbeitsplatz mitgestalten können.

5 Fazit und Ausblick

Als neues Steuerungskonzept werden Instrumente des New Public Management an den Hochschulen eingeführt. Effizienz und Kundenorientierung sind nun auch Kernbegriffe für die Leitung von Fakultäten und Hochschulen. Die gegenwärtigen Reformen führen die Universität letztlich auf den Weg, eine normale Organisation im unternehmerischen Sinne zu werden.

Im Zeitalter von globalen Prozessen und dem vermeintlichen Schwinden von Einflussmöglichkeiten der immer noch überwiegend nationalstaatlich verfassten Gesellschaften ist eine Hoffnung, die Zivilgesellschaft zu stärken und „dabei könnte die Universität eine beträchtliche Rolle spielen“ (Zechlin 2002: 41) Die dominanten Ansätze in der Diskussion zielen aber bislang nicht auf eine Demokratisierung der Universität ab. Eher kann von einer Hierarchisierung und Steuerungsobsession gesprochen werden. Demokratie ist als Legitimationsmuster in Universitäten aus demokratietheoretischer Sicht jedoch erstrebenswerter als effiziente aber strikte Entscheidungshierarchien, wie sie sonst eher in Unternehmen anzutreffen sind. Die gewünschte Konkurrenz zielt dabei weniger auf den wissenschaftlichen Wettbewerb, sondern die Inwertsetzung von Wissen. Lehren und Forschen sind dann weniger eine Berufung, sondern Produkte wie Bananen oder Sitzmöbel.

Durch die Transformation von Sozialisationsstrukturen erscheint die ökonomische Ausrichtung inzwischen als beinahe unausweichlich. Die Transformation des gesellschaftlichen Konsenses erfolgt durch die Ökonomisierung im Inneren der Gesellschaften. Die Reformen haben eine Unzahl von Sachberichten und Anträgen, Marketing, immer wiederkehrende Evaluationen sowie Netzwerktreffen zur Folge. Damit verlangt Bildung fast automatisch nach Management. Doch die Einführung von New Public Management macht aus dem deutschen Hochschulsystem mitnichten eine blühende Landschaft. Vielmehr ist die Wissensgesellschaft nicht hinreichend für die Herausforderungen ausgestattet

Wenn die Hochschule als ein Ort mit demokratischen Charakter in den Reformprozessen erhalten bleiben soll, dann muss sie ein Ort sein, in dem nicht nur Wissen vermittelt und produziert wird, sondern zugleich Diskussionen über dieses „Wissen“, als auch über die interne Organisation und die gesellschaftliche Entwicklung möglich ist.

Die Hochschulentwicklung ist weder durch die Einführung von New Public Management-Instrumenten noch durch den Bologna-Prozess am Ende ihrer Geschichte angelangt. Auch wenn sich die deutschen und europäischen Hochschulen von einem vermeintlichen Humboldtschen Ideal fortentwickeln, scheint eine vollständige Privatisierung der deutschen und der europäischen Hochschulen mittelfristig unwahrscheinlich. Vielmehr kann erwartet werden, dass sich ein hybrider Typ durchsetzt, bei dem der Staat die grundlegende Infrastruktur stellt und die verstärkte Anwendung von New Public Management Instrumenten Anwendung findet. Die Gestalt der Universität und ihr Regierungsmodus bleiben dabei umkämpft. Das kurz skizzierte, selbst noch schemenhafte Konzept einer demokratischen Hochschule bietet hierbei einen unterstützenswerten Ansatz.

6 Literatur

- Bargel, Tino (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bartz, Olaf (2006): Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975. Dissertation Universität Köln.
- Brenner, Peter J. (2009): Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz. In: Volker Stein./ Christian Scholz (Hg.) (2009): Bologna-Schwarzbuch. Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Csigo, Monika (2006): Institutioneller Wandel durch Lernprozesse. Eine neo-institutionalistische Perspektive. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist ein Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg. Nannen Verlag.
- Dahrendorf, Ralf (1995): LSE. A History of the London School of Economics and Political Science 1895-1995. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Demirovic, Alex (1992): Regulation und Hegemonie. Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation. In: Demirovic, Alex/Hans-Peter Krebs/Thomas Sablowski (Hg.). Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozess. Münster. S. 128-157.
- Demirovic, Alex (2007): Politische Gesellschaft – zivile Gesellschaft. Zur Theorie des integralen Staates bei Antonio Gramsci. In: Buckel, Sonja/Fischer-Lescano, Andreas (Hg.) (2007): Hegemonie gepanzert mit Zwang. Zivilgesellschaft und Politik im Staatsverständnis Antonio Gramscis, Baden-Baden. S.21-41
- DiMaggio, Paul J./Powell Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 1983, Vol. 48. (April). S. 147-160.
- Draheim, Susanne/Tilman Reitz (2007): Streit der Exzellenzen. Die konservative Kritik des deutschen Bologna-Prozesses. In Das Argument, 272/2007. S. 531-545.
- Ellwein, Thomas (1992): Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Engels, Anita (2006): Globalisierung der universitären Forschung. Beispiele aus Deutschland und USA. In: die hochschule. 1/2006. S. 115-133.
- Friedrich, Hans R. (2005): Der Bologna-Prozess nach Bergen. Perspektiven für die deutschen Hochschulen. In: die hochschule. 2/2005. S. 114-135.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.) (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität“. Memorandum des des Arbeitskreises Dienstleistungen der Friedrich Ebert-Stiftung: Bonn. Hier (Zugriff am 12. 9. 2009): <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06669.pdf>
- Gerber, Sascha/Jörg Bogumil/Rolf G. Heinze/Stephan Grohs (2009): Hochschulräte als neues Steuerungsmodell. In: Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze (Hg.) (2009): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma. S. 93-122.
- Gornitzka, Åse/Johan P. Olsen (2006): Making sense of change in university governance. Working Paper No. 02, January 2006, ARENA – Centre for European Studies, University of Oslo. Siehe (Zugriff am 20.2.2008) http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2006/papers/wp06_02.xml
- Habermas, Jürgen (1969): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hahn, Karola (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das ‚General Agreement on Trade in Service‘ (GATS). In: die hochschule 1/2003. S. 48-73.
- Hödl, Erich/Wolf Zegelin (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg: Metropolis-Verlag.
- Institute for Higher Education Policy and New Eurasia Foundation (Hg.) (2007): Regional Universities and Civil Society Development: Russian-American Experiences and Lessons Learned in Higher Education. Washington. Hier (Zugriff am 20.8.2009): <http://www.ihp.org/assets/files/publications/m-RegionalUniversitiesCivilSociety.pdf>

- Keupp, Heiner (2007): Unternehmen Universität. Vom Elfenbeinturm zum Eventmarketig. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 10/2007. S. 1189-1198.
- Kieserling, André (2001): Bildung durch Wissenschaftskritik: Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechziger Jahren. In Stöling, Erhard/Uwe Schimank (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 81-117.
- König, Karsten (2006): Verhandelte Hochschulsteuerung. 10 Jahre Zielvereinbarungen zwischen den Bundesländern. In: die hochschule 2/2006. S. 34- 54.
- Lanzendorf, Ute/Peer Pasternack: Hochschulpolitik im Ländervergleich. In: Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze (Hg.) Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma. S. 13-44.
- Leibfried, Stephan (1969): Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt am Main.
- Leibfried, Stephan/Martens, Kerstin (2008): PISA – Internationalisierung von Bildungspolitik. Oder: Wie kommt die Landespolitik zur OECD? In Leviathan, 1/2008. S. 3-14.
- Le Galès, Patrick/Alan Scott (2009): Die Wiederherstellung des Marktsubjekts. In Berliner Journal für Soziologie, 2009: 19, S. 6-28.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Universität als organisierte Institution. In: ders.: Die Universität als Milieu. Hrsg. Von André Kieserling. Bielefeld.
- Lütz, Susanne (2007): Policy-Transfer und Policy-Diffusion. In: Benz, Arthur et. al. (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Arbeitsfelder. Wiesbaden. S. 437-451.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1998): The Institutional Dynamics of International Political Orders. In: International Organization 52 (4), S. 943-969.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main. S. 212-234.
- Meyer, John W. (2007): Globalization: Theory and Trends. In: International Journal of Comparative Sociology. 2007; 48. S. 261-273.
- Meyer, John W./Jepperson Ronald L.(2000): The "Actors" of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. In: Sociological Theory, Vol. 18, No. 1. (Mar., 2000). S.. 100-120.
- Monbiot, George (2000): Captive State. The Corporate Takeover Britain. London/Basingstoke/Oxford: Macmillan.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Münch, Richard (2007): Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Münch, Richard/Max Pechmann (2009): Der Kampf um Sichtbarkeit. Zur Kolonisierung des wissenschaftsinternen Wettbewerbs durch wissenschaftsexterne Evaluationsverfahren. In: *Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze* (Hg.) Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma. S. 67- 92.
- Olsen, Johan P. (2005): The institutional dynamics of the (European) University. Arbeitspapier No. 15, März 2005. ARENA – Centre for European Studies, University of Oslo. Siehe (Zugriff am 10.11.2007): http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2005/papers/wp05_15.pdf
- Olsen, Johan P. (2007): Understanding Institutions and Logic of Appropriateness: Introductory Essay. Arbeitspapier No. 13, August 2007. ARENA – Centre for European Studies, University of Oslo. Siehe (Zugriff am 10.3.2008): http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2007/papers/wp07_13.pdf
- Olsen, Johan P. (2009): Democratic government, institutional autonomy and the dynamics of change. Working Paper No. 01, January 2009, ARENA – Centre for European Studies, University of Oslo. Siehe (Zugriff am 10.3.2009): http://www.arena.uio.no/publications/working-papers2009/papers/WP01_09.pdf

- Parsons, Talcott/Platt Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main.
- Pasternack, Peer (2002): Wozu Hochschulen? Die Funktion von Hochschule und Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik. In: die hochschule. 2/2002. S. 107- 124.
- Pletl, Renate/Schindler (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. In: HSW, Das Hochschulwesen 2/2007. S.34-38.
- Rancière, Jaques (2002) Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stöltgen, Erhard/Uwe Schimank (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 223-242.
- Schimank; Uwe (2009a): Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. Deutschland in internationaler Perspektive. In: Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze (Hg.) Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin: edition sigma. S. 123-137.
- Schimank, Uwe (2009b): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? Eröffnungsvortrag der Fachtagung „Studienqualität“ der HIS GmbH am 25./26.3.2009 in Hannover. Hier (Zugriff am 16.7. 2009): http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf
- Schofer, Evan/Meyer, John W. (2005): The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 6. (Dec., 2005). S. 898-920.
- Siebenhaar, Klaus (Hg.) (2008): Unternehmen Universität. Wissenschaft und Wirtschaft im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag.
- Slaughter, Sheila/Larry L. Leslie (1997): Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore und London: The John Hopkins University Press.
- Stone, Diane (2004): Transfer agents and global networks in the 'transnationalization' of policy. In: *Journal of European Public Policy* 11:3, Juni 2004. S. 545-566.
- Teichler, Ulrich (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen*, 3/2008. S. 68-79.
- Verdi Landesbezirk Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen (2008): Die Position von ver.di zur Novelle des Sächsischen Hochschulgesetzes - SächsHG - (Stand 29. Januar 2008). Dresden. Hier (Zugriff am 20.10.2008): http://www.uni-leipzig.de/~senat/saechshg/2006_02_25_Stellungnahme_ver.di_SHG.pdf
- Wissel, Carsten von (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag.
- Zechlin, Lothar (2002): Die Universität zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft. In Brix, Emil/Nautz, Jürgen (Hg.): *Universitäten in der Zivilgesellschaft*. Wien: Passagen Verlag. S. 31-46.
- Zeuner, Bodo (2007): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft Abschiedsvorlesung, gehalten am 11. Juli 2007 im Otto Suhr Institut. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Heft 148, 37. Jg., 2007, Nr. 3. S. 325-350.