

Zukunftsforum Politik

Broschürenreihe
herausgegeben von der
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Nr. 60

Jörg-Dieter Gauger / Jürgen Poeschel

Zur Krise und Reform der Universität

Sankt Augustin, Juli 2004

ISBN 3-937731-14-8

Redaktionelle Betreuung: Jörg-Dieter Gauger

Download-Publikation

Der Text dieser Datei ist identisch mit der Druckversion der Veröffentlichung. Die Titelseite der Printausgabe beträgt 4 Seiten und wurde in der digitalen Version auf einer Seite zusammengefasst.

Inhalt

Zwischen „Elite“ und „Verwahranstalt“ – Zur Einführung in die aktuelle hochschulpolitische Diskussion	7
<i>Jörg-Dieter Gauger</i>	
Thesen und Empfehlungen zur Universitäts- und Bildungsreform	41
<i>Jürgen Poeschel</i>	
Bildung durch Wissenschaft als Kernaufgabe der Universität und als Hauptkriterium für Reformen – Eine kulturstaatstheoretische Studie zur Krise der Universität	49
<i>Jürgen Poeschel</i>	
I. Zur Krise an den Hochschulen	50
II. Aufgaben und Bild der Universität aus Gesetz, Verfassung und Verfassungsgeschichte	71
III. Die Aufgaben der Universität in ihrem institutionellen und systematischen Zusammenhang – Die Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft als integrierender Kern der Universität	90
IV. Zu den Schwerpunkten der Krise an den Universitäten und den Ansätzen der Reform aus staatstheoretischer Sicht, insbesondere zur Reform des Hochschulzugangs als Antwort auf die Krise im Bereich der Bildungsaufgabe der Universität	138
Die Autoren	179

Zwischen „Elite“ und „Verwahrnalt“ – Zur Einführung in die aktuelle hochschulpolitische Diskussion

Jörg-Dieter Gauger

„Es ist naiv zu glauben, es müsse nur ein bisschen Geld her und schon wird aus einer Uni eine Elite-Uni. So stellt sich Hänchenklein die Universität vor“.

Jürgen Mittelstraß lt. Tagesspiegel vom 16. Januar 2004

„Es genügt nicht, in der deutschen Wissenschaftslandschaft ein oder zwei oder zehn Treibhäuser zu errichten. Was wir in Deutschland brauchen, ist ein Klimawandel.“

Wolf Lepenies in der SZ vom 8. Januar 2004

„Es entbehrt nicht einer gewissen Komik, dass ausgerechnet diejenigen jetzt nach Elite und mehr Leistung schreien, die die Misere angerichtet haben.“

Hartmut Schiedermaier, Präsident des deutschen Hochschulverbandes, lt. Saarbrücker Zeitung vom 6. Januar 2004

„Die SPD war einmal eine Partei der Theorie. Jetzt scheint sie überhaupt nicht mehr über das nachzudenken, was sie wo warum tut“.

Harald Martenstein im Tagesspiegel vom 15. Januar 2004

„Eine bundesstaatliche Elite-Universität wird so erfolgreich sein wie die Maut und das Dosenpfand.“

Volker Kauder, MdB, parlamentarischer Geschäftsführer der CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag, lt. Handelsblatt vom 8. Januar 2004

Wie man die Universität in die Schlagzeilen bringt

Wir leben in schnelllebiger Zeit. Das Thema „Zukunft unserer Hochschulen“, konkret der Universitäten, das Politik und Medien über Januar und Februar 2004 intensiv beschäftigte, ist wieder von den ersten Seiten verschwunden und in die Expertenzirkel zurückgewandert. Wenn daher Jochen Peter in der WELT vom 25. Februar 2004 verkündete: „Das ‚Jahr der Innovation‘ ist tot: Bulmahn wackelt“, so hat sich die Prophetie bis dato als falsch erwiesen, auch muss offen bleiben, was Ministerin Bulmahn mit „Innovation“ verbindet, wenn man darunter nicht nur versteht, man mache jetzt wieder mal etwas Neues, sondern man mache auch etwas Sinnvoll-neues. Aber man muss den sozialdemokratischen Bildungsexperten – namentlich Gerhard Schröder, Franz Müntefering, Olaf Scholz und Edelgard Bulmahn – doch dankbar sein: Sie haben nicht nur den zwar längst eingetretenen, aber bislang verschwiegenen Bankrott ihrer Hochschulpolitik eingestanden. Durch die Verknüpfung weniger Signalwörter – Elite, Eliteuniversität, Harvard und Stanford – ist es ihnen gelungen, die Universität wieder in die Schlagzeilen zu bringen, deren Probleme über die Jahre ein eher randständiges Dasein fristeten. Und dabei sind sie in gewisser Weise konsequent, setzen sie doch nur das fort, was sie seit Jahren umtreibt: die geistige und betriebswirtschaftliche Ökonomisierung der Wissenschaft, den Ersatz des „Gelehrten“ durch den „Innovationsmanager“ und Drittmittelakrobaten und die strukturelle Amerikanisierung der deutschen Universität, oder vice versa: deren Abschaffung.

Sicher: vieles lag und liegt im Argen: da wäre etwa neben der chronischen Unterfinanzierung, die sich derzeit noch erheblich verschärft¹, die Verbürokratisierung zu nennen, die Prof. Rolf

¹ Nur einige Streichungen: Bayern 116 Mio.; Berlin 54 Mio., vereinbar weitere 75 Mio., Bremen 93 Mio., Hessen 30 Mio., Niedersachsen 40,7 Mio., Sachsen-Anhalt 49,5 Mio. (Quelle: DUZ 2/2004).

Snethlage in einem Leserbrief an die SZ vom 17. Januar 2004 auf folgenden Punkt gebracht hat: „In unserem heutigen System kann ... nur derjenige überleben, der zeitlebens dazu bereit war sich zu unterwerfen und mit unendlicher Ausdauer versucht, Auswege zu finden, die Verwaltungsvorschriften zu umgehen.“ Oder der Einfall, die Universität nach Gruppen zu organisieren, was nur zu Sitzungsmarathons und zur Anonymisierung von Verantwortung geführt hat, ohne irgendetwas zu verbessern. Nicht minder gravierend ist die typisch deutsche Neigung, sich erst einmal schlecht zu reden: das mag als Folie für „Reformen“ ja notwendig sein, aber schlecht und politisch zu verantworten sind die Bedingungen für Forschung und die fehlende „Nachsorge“ für den Nachwuchs, nicht dessen Qualität², sonst gäbe es ja nicht jenen „brain drain“, den man so ausdauernd beklagt; die USA haben damit offenbar keine Probleme.³

Und schließlich: Vieles wurde längst vor 1998 diskutiert, gefordert, angemahnt, was man ebenfalls v. a. aus den USA borgen wollte: Englisch als Lehrsprache⁴, den Globalhaushalt, die Evaluation, konsekutive Studiengänge, neue Professorenbesoldung und Entbeamtung, schließlich auch Studiengebühren und Selbstauswahl, alles unter dem Leitbild „mehr Wettbewerb“. Aber all das blieb weithin auf der Ebene der hochpolitischen, nicht der öffentlichen Debatte. Wirklich umgesetzt, und zwar so, dass es nur die üblichen Betroffenen auf den Plan rief – HRK, Bildungspolitiker,

2 Dass deutsche Absolventen „Harvard“, wenn es „um echtes Können geht“, oft überlegen sind, das macht H. Simon im „Manager magazin“ 3/2004 deutlich; allerdings können sich die Amerikaner besser darstellen.

3 Dass in den USA auch nicht alles Gold ist, was glänzt, und hierzulande vielfach übertriebene Vorstellungen bestehen, macht S. Weiss, „Lockruf der Heimat, Zeit vom 4. März 2004, deutlich.

4 Zum derzeitigen Umdenkungsprozess s. den Beitrag in der FAZ vom 10. März 2004: „Englisch als Denkbarriere“.

Administration, Verbände –, aber unbemerkt von der Öffentlichkeit wurden Strukturreformen unter Rot-Grün – die Abschaffung der Habilitation, der Juniorprofessor, die „leistungsgerechte“ Professorenbesoldung, die Forcierung des „Bologna-Prozesses“ –, die zu den zweifellos tiefstgreifenden Veränderungen der Hochschulstrukturen seit Humboldt führen, auch wenn man ihn immer noch nostalgisch zitiert.

Aber offenbar war das der SPD noch nicht genug; denn das reichte offenbar noch nicht, die Universität auf den richtigen Weg zu bringen, sie endlich „effizienter“ zu machen. Zumal sich schon jetzt abzeichnet, dass sich der Juniorprofessor (derzeit 800 Stellen an 54 Hochschulen) als Flop⁵ erweist oder die wettbewerbsorientierte Professorenbesoldung schon mangels Geld und Deckelung der Haushaltsansätze nur zu Frustrationserhöhung beitragen wird. Und dass „Bologna“ nur ein Erfolg werden könnte, wenn die Wirtschaft den Bachelor akzeptiert, wofür derzeit nichts spricht;⁶ oder die Studierenden ihn akzeptieren, was aber bestenfalls derzeit auch nur für ein Drittel der Studienberechtigten zutrifft. Oder wenn Nachwuchsforscher nach 12 Jahren gehen müssen, egal, ob sie gerade eine nobelpreisträchtige Forschung betreiben oder nicht.

Wie die SPD die „Elite“ entdeckt

Elektrisieren musste das Wörtchen „Elite“. Was der „Innovationsbeirat“ (2001, heute aufgelöst?), was dann der „Forschungsdialog Futur“ nicht geschafft hatten, was sicher auch der wieder neue „Innovationsrat“ des Kanzlers (Januar 2004) nicht schaffen

⁵ S. jetzt auch M. J. Hartung, *Minen auf dem Campus*. Zeit vom 15. April 2004.

⁶ Vgl. auch VDI-Nachrichten vom 8. April 2004.

wird, „Elite“, das bringt Schlagzeilen. Denn das hätte man der SPD zuletzt zugetraut, dass sie es mit der „Elite“ haben könnte, nachdem nicht „Spitze“, sondern gerade Vermassung als besonders sozial galt. Daher ist schon atemberaubend, wie Frau Bulmahn jetzt die „Elite“ zum angestammten sozialdemokratischen Erbe erhob: „Wir wollen eine Elite durch Leistung, keine durch Abstammung oder Selbsternennung wie die Union (sic?). Leistungselite ist originärer Bestandteil sozialdemokratischen Denkens.“⁷ Jener SPD, die doch in den vergangenen 40 Jahren mit dem ebenfalls kleinen Wörtchen „Gesamt“ – Gesamtschulen, Gesamthochschulen – einen Kurs verfolgt hat, möglichst viel „Gleichheit“ herzustellen, um gerade nicht „Elite“ zu fördern. Denn das war entweder reaktionär oder wurde durch Verweis auf das Dritte Reich und deren „Eliteschulen“ abgeblockt. „Vom Bock zum Gärtner“ titelte daher Heike Schmoll in der FAZ vom 5. Januar 2004.⁸

Und dann noch wenigstens eine Eliteuniversität – nach Regierungsneigung am besten in Berlin,⁹ das ergänzt so schön das ja ebenfalls wiederaufzubauende Stadtschloss –, besser noch 4 bis 5, 5 bis 6 oder gar 10 davon, wobei man dann letztendlich auf 16 kommen würde, wird doch jedes Bundesland darauf pochen wollen, wenigstens eine solche Einrichtung beherbergen zu dürfen. Man stelle sich nur vor, die Union hätte so etwas gefordert, sie wäre sofort vom Vorwurf sozialer Kälte und erbarmungsloser Selektion unausgeschöpfter Begabungsreserven getroffen worden.

⁷ Bonner GA vom 28. Januar 2004.

⁸ S. auch den Beitrag von B. Kraus, „Orientierung in der wuselnden Welt“, taz vom 13. Januar 2004.

⁹ Vgl. J. Nida-Rümelin, Tagesspiegel vom 11. Januar 2004.

Wie man eine Diskussion inszeniert

Während bis Dezember 2003 die Hochschulpolitik in den üblichen Bahnen dahindiskutierte und bundesweite Öffentlichkeit nur dadurch erzeugt wurde, dass besonders kälteunempfindliche Studenten durch Berliner Straßen eilten, um gegen den Normalfall deutscher Hochschulpolitik, nämlich Kürzungen zu protestieren, wurde wohl über die Weihnachtszeit im Kanzleramt der Gedanke geboren, statt des „Jahres der Technik“, so das BMBF, das „Jahr der Innovation“ auszurufen, und dieses wiederum in den „Weimarer Leitlinien“ mit der „Elite“-Universität zu verknüpfen. Am 8. Januar 2004 erklärte SPD-Generalsekretär Olaf Scholz, man bräuchte mehr Studierende und man bräuchte bessere Universitäten, daher der Vorstoß zur Schaffung von „Spitzenunis“: „Die besten ziehen die anderen mit“. Finanziert werden solle das Ganze durch Ausgabensteigerung für Bildung durch Staat und Wirtschaft (die 2/3 aufbringen soll ?!) von 2,5 auf 3 Prozent des Bruttoinlandsproduktes bis 2010, wobei der Staat sich auf die Reform der „Erbchaftssteuer“ konzentrieren wolle¹⁰; mittlerweile sind weitere Finanzierungsquellen im Gespräch, die Goldreserven der Bundesbank, der Abbau der Kohlesubvention oder die Abschaffung der Eigenheimzulage, was ja alles nur darauf hinweist, dass man noch nicht weiß, woher das Geld letztendlich kommen soll; für 2005 sind jedenfalls nur 200 Millionen Euro zusätzlich vorgesehen.¹¹ Aber die Ankündigung reichte schon, um den Chor allerer, die sich irgendwie betroffen fühlten, intonieren zu lassen, aber wie zu erwarten, ließ auch dieser Chor die üblichen kaphonen Töne nicht vermissen. Schon bei den Zahlen gab es erhebliche Verwirrung. Bundesministerin Edelgard Bulmahn wollte gleich „ca. 10 Spitzenuniversitäten, die noch in der ersten Liga

¹⁰ Interview in der SZ vom 8. Januar 2004.

¹¹ S. FAZ vom 5. Mai 2004.

weltweit mitspielen“, die DFG plädiert für 4 bis 6 Hochschulen, die dazu ausgebaut werden sollen, ebenso der Wissenschaftsrat,¹² die HRK blieb unentschieden, aber ist grundsätzlich dafür; zuletzt waren es dann etwa fünf, an die hier zu denken sei.

Inhaltliche Beiträge drifteten ebenfalls auseinander: Grünenchefin Krista Sager hielt es für wichtig, überhaupt wieder über Bildung und Wissenschaft zu reden,¹³ auch wenn aus grünen Kreisen zu hören war, das Ganze sei „unglücklich kommuniziert“, und man bekomme Elitehochschulen nicht „gezaubert“. Natürlich fehlte auch nicht die übliche Autonomie- und Wettbewerbsrhetorik, die jeder Kenner der Debatte geradezu herunterbeten kann: Wettbewerb, freie Auswahl der Studierenden, Evaluation, Studiengebühren, Hochschulräte, starke Leitungsstrukturen, Bachelor und Master usf.¹⁴ Wieder andere waren eher vorsichtig. Die Hochschulrektorenkonferenz räumte ein, Deutschland brauche zwar eine wissenschaftliche Elite, aber nicht unbedingt eine Eliteuniversität. Die schleswig-holsteinische Ministerpräsidentin Simonis meinte hingegen, alle deutsche Universitäten müssten wettbewerbsfähig gemacht werden. Grünenvorsitzender Bütikofer äußerte: „Wenn wir ein deutsches Harvard hätten und alles andere bliebe wie es ist, dann wäre nichts verbessert.“ NRW-Wissenschaftsministerin Hannelore Kraft wollte lieber „Exzellenzförderung“ bezogen auf einzelne Fachbereiche. Und wieder andere nutzten das Ganze zur Abrechnung: Der bayerische Wissenschaftsminister Thomas Goppel warf der SPD ihre jahrzehntelange falsche Hochschulpolitik vor, wies auf die Streichung der Bundesmittel für den Hochschulbau um mehr als 30 Prozent (135 Millionen Euro!) hin und lobte naturgemäß das bayerische „Elite-Netzwerk“ von 20 „Elite-

12 Interview mit K. M. Einhäupl im Tagesspiegel vom 6. Januar 2004.

13 Interview in der Berliner Zeitung vom 8. Januar 2004.

14 So etwa H. Schmoll, „Wege aus der Hochschulkrise“, FAZ vom 2. März 2004.

studiengängen“ und 10 Doktorandenkollegs, das im WS 2004/5 starten soll,¹⁵ in dieselbe Kerbe haute Ministerpräsident Edmund Stoiber. Niedersachsens Ministerpräsident Christian Wulff nannte das Ganze wiederum „Effekthascherei“ und sprach von einem „Stück aus dem Tollhaus“, die stv. CDU/CSU-Fraktionsvorsitzende Maria Böhmer von „Symbolpolitik“¹⁶.

Wie man Elite definiert

Was kann gerade die SPD zu diesem „Systemwechsel“ bewogen haben,¹⁷ zumal damit ja eine Fülle von Weiterungen und Fragen verbunden wäre?

Zwar hat man den Begriff „Elite-Universitäten“ rasch wieder ersetzt, durch „Spitzenuni“, „Hochleistungsuniversitäten“, oder poetisch „Leuchttürme“, aber ein solcher Begriff einmal in der Welt gewinnt sein Eigenleben. Was soll man daher – das wäre die erste Frage – unter dieser „Elite“ eigentlich verstehen? Und sie dann sogar über solche Hochschulen planmäßig produzieren?

Ironisch nahm Alexander Schuller das Ganze in der FAZ vom 1. Februar 2004: „Möglicherweise denkt Schröder als guter Sozialdemokrat, dass Elite etwas sei, was man als Beschlussvorlage vorne einbringt und am Ende des Fünfjahresplans als BAT II-a-Stelle hinten wieder rausbekommt.“

Was Kanzler Schröder jedenfalls unter „Elite“ versteht, war seiner Regierungserklärung vom 10. November 1998 wenn auch etwas wolkig zu entnehmen: „Wir wollen uns fit machen für die europäische Wissensgesellschaft. Darunter soll man sich ja nicht eine

¹⁵ Interview in der SZ vom 8. Januar 2004.

¹⁶ FAZ vom 8. Januar 2004.

¹⁷ Vgl. auch U. Raulff, SZ vom 8. Januar 2004: „Die Auserwählten: SPD und Elite – eine alte, intime und vergessene Geschichte“.

Gesellschaft aus lauter Superhirnen und Weißkitteln vorstellen. Wissensgesellschaft, das heißt für mich: Qualifikationsgesellschaft.“ Es geht also gar nicht um eine Elitendiskussion, die ja schon deswegen in die Irre führen würde, weil es erstens heute „die Elite“ gar nicht gibt, es gibt Teileliten – politische, militärische, kirchliche, kulturelle, wissenschaftliche, die sich teils vernetzen – etwa führende Literaten und die SPD – oder konträr sind – intellektuelle und militärische Eliten etwa –, was dann auf Ganze den konkurrierenden Pluralismus von „Eliten“ begründet. Elite/Eliten existieren in allen Sozialformationen, auch wenn man sie aus Gründen der Volkstümlichkeit nicht so nennen möchte (wer wollte denn ernsthaft bestreiten, dass etwa die SPD- oder Grünen-Führung zur deutschen „Elite“ zählt?). Nur die Legitimationsformen unterscheiden sich, in der Demokratie sollen es „Leistungseliten“ sein, aber das ist höchstens ein Leitbild, wo doch jeder nicht nur durch alltägliche Erfahrung, sondern auch durch empirische Untersuchungen (etwa Rainer Lehmann, 1996) und jüngst wieder durch PISA erfahren kann, dass soziale Herkunft und der dadurch geprägte Lebensstil entscheidende Vorteile im Leistungswettbewerb sichern, was schon auf die Schullaufbahnempfehlung¹⁸ durchschlägt; und was früher die richtige Korporation war, heute das Parteibuch sein kann oder gar muss.

Es ging also gar nicht um „Elite“/„Eliten“ im allgemeinen, wie etwa bei den „Grands Ecoles“ in Frankreich (zur Produktion politischer oder administrativer „Elite“ mit entsprechenden Netzwerken¹⁹) zumal die deutschen „Eliten“ solcher „Schulen“ offenbar nicht bedurften, sondern die „normalen“ Universitäten hinreichten. Es ging vielmehr um wissenschaftliche Hochleistung mit besonderer Prägung, fast nostalgisch wirkte der da und dort fallende

¹⁸ Vgl. R. Mönch, „Wenn Papa Abitur hat“, FAS vom 1. Februar 2004.

¹⁹ Die Krise des französischen Modells beschreibt H. Schmoll in der FAZ vom 27. Januar 2004: „Frankreichs Hochschulkrise“.

Hinweis, wir müssten doch wieder mehr Nobelpreisträger haben, so wie früher auch. Es geht also um die Heranbildung von Wissenschaftlern, die nobelpreisverdächtig sein könnten, und da es so etwas in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht gibt, geht es offensichtlich darum, eine naturwissenschaftliche „Elite“ heranzubilden, und zwar durch eine neue politisch geplante Form der Universitätsausbildung, eben durch diese „Elite“-Universitäten, wobei der Hintergedanke dann der übliche ökonomische wäre: Sicherung des Standorts Deutschland durch verwertbare, in Produkte umsetzbare Wissenschaft und Forschung, um Amerikaner, Inder und Chinesen das Fürchten zu lehren. Die „Weimarer Leitlinien“ zählen dazu konkret: Mikro- und Nano-Technologie, Bio- und Gentechnologie, Informations- und Kommunikationstechnologie, Materialwissenschaften und, das mag man als Verbeugung vor den Grünen bewerten, die Nachhaltigkeitsforschung. Dass Ministerin Bulmahn am 20. Januar 2004 dann darüber hinaus die Neuordnung der Kompetenzen von Bund und Ländern in Forschungsfragen forderte, war nicht nur folgerichtig im Sinne des vom BMBF auch in anderen Bereichen angestrebten Zentralismus (Ganztagsschule!), sondern auch nur konsequent, weil die Bundesregierung sehr wohl erkannt hat, dass sich mit Fachorganisationen wie Helmholtz, Fraunhofer, Max Planck und DFG, die dann vom Bund übernommen werden sollen (inkl. der dann zur Auflösung bestimmten „Leibniz-Gemeinschaft“), nicht nur Strukturpolitik machen lässt, sondern sich damit zugleich – wie in der Kulturpolitik – ein glamouröses Auftreten verbinden lässt. Zum Glück haben sich die Länder bisher entschieden gegen die Vorstellung gewandt, die Spitzenforschung in die Bundesregie zu übernehmen und ihnen dafür das Stiefkind „Hochschulbau“ gänzlich zu überlassen.

Wie eine Debatte zu Ende geht

Mittlerweile hat sich der Rauch etwas gelichtet: Am 29. März einigten sich Ministerin Bulmahn und die KMK: beide bekamen Recht. Während die KMK Anfang März 2004 noch erklärt hatte, man wolle etwa 20 „Exzellenz-Zentren“ („Cluster“) fördern (daraus und aus 30 „Graduiertenzentren“ sollte dann der vernetzte „Elite-Campus“ Deutschland erwachsen²⁰) und während zugleich offen blieb, nach welchen Kriterien gefördert wird; (dass etwa ein hoher Anteil von Bachelor-/Master-Studiengängen eo ipso eine besondere Qualität der Lehre verbürgt, wird man eher als politisch motiviert bewerten), hielt Bulmahn („Brain up!“?) weiterhin an ihrem Plan fest,²¹ etwa 5 Hochschulen mit 1,25 Milliarden Euro (ab 2006 über 5 Jahre verteilt; also pro Uni 250 Millionen Euro) zu bedenken. Nun bekommen die Länder ihre „Exzellenz-Netzwerke“, Frau Bulmahn darf hingegen weiter doch wenigstens (mindestens?) eine „Super-Uni“ suchen! Die Mahnung von Thomas Steinfeld in der SZ vom 7. Januar 2004 bleibt freilich weiterhin berechtigt, ein solcher Wettbewerb („schärfere und schärfste Selektion“) werde nur zu noch mehr Bürokratie führen: „Eine Elite-Universität, die nicht langsam wächst (wie etwa Harvard und Stanford, Verf.) durch ein kompliziertes System von Leistung und Empfehlung, von Vorschuss und Vertrauen, von Förderung und Kontrolle, wird nichts Besseres hervorbringen als eine neue Bürokratie. Sie wird wie ein Amt für unbürokratische Lösungen im Bildungswesen sein.“

²⁰ S. die kritischen Bemerkungen von K. Adam, WELT vom 4. März 2004, S. 27: „Virtuelle Elite“: „Um in der Hochschullandschaft Höhenunterschiede zu erkennen, braucht man keine Arbeitsgruppen und -papiere, sondern klare Augen.“

²¹ Schon am 5. Januar 2004 hatte der Parlamentarische Staatssekretär im BMBF Christoph Matschie vorgeschlagen, alle Universitäten sollten sich an einem Wettbewerb beteiligen.

Immerhin wird dafür dann doch jetzt auch Oxford bemüht: „Wir brauchen international sichtbare Markennamen wie beispielweise Oxford.“ Dass jene Hochschulen, die bei diversen „Rankings“ (zuletzt DFG, CHE) gut abgeschnitten haben, ihre Hände aufhalten, ist menschlich. Offen ist freilich bis heute, wie der Zuwachs für den Uni-Wettbewerb finanziert werden soll und wie man verhindert, dass das Geld hinten herum wieder einkassiert wird, ob nicht die Länder das vielmehr zum guten Anlass nehmen werden, den Hochschuletat entsprechend zu kürzen. Exempla monent.

Dreierlei haben all die Ankündigungen und Debatten freilich auch deutlich gemacht:

- Die Geisteswissenschaften sind vollkommen desinteressant, nur noch einige Universitätsrektoren und der Deutsche Hochschulverband, nicht die Politik, pflegen daran zu erinnern, dass es sie auch noch gibt. Von der „Innovationsoffensive“ der Regierung haben sie jedenfalls nichts zu erwarten. Auch im Konzept der Länder geht es im wesentlichen um „zukunftsfähige Forschung“. Das liegt auf der einen Seite an jener Abstinenz, die Jürgen Mittelstraß im Rahmen der aktuellen Diskussion mit Recht beklagt: „Viele Geisteswissenschaftler fragen sich zu wenig, was der Ort ihrer Forschung in der Gesellschaft ist, die sich mit ihrem Wissen und ihrem Können in den Disput über die Zukunft unserer Welt einschalten sollten. Das wäre aber etwas, was man von einer Elite erwarten muss.“²² Das liegt auf der anderen Seite aber sicher auch daran, dass in Politik und Gesellschaft immer weniger das Gespür für den Zusammenhang von Bildung, Kultur und Wissenschaft und damit für die Idee der Universität existiert; schon die technokratische Sprache lässt erkennen, dass es nur um Wissenschaftsverwaltung, um Schnelligkeit und verbrämte Sparmodelle geht, nicht um Wissenschaft. Und bezogen auf den Anspruch, der mit „Bil-

²² Tagesspiegel vom 16. Januar 2004.

„dung“ hierzulande verbunden wird, um „sozialen Aufstieg“:
„Die Paradoxie liegt darin, dass die Amerikaner, die nach Bildung streben, den sozialen Aufstieg schaffen, und die Deutschen, die den sozialen Aufstieg suchen, nicht einmal Bildung bekommen.“²³

Aber erst eine solche Idee und eine damit verbundene Sinnbestimmung der Universität erlaubt es, sinnvoll über sinnvolle Reformen zu reden, statt jeden Tag eine „neue Sau durchs Dorf zu treiben“. Daher ist der Beitrag, den Jürgen Poeschel im Folgenden vorlegt, nicht an jenen mehr oder minder extensischen Begründungen orientiert, die üblicherweise den Diskussionen heutzutage zugrundegelegt werden – was ja auch nur Recycling wäre –, sondern an einem wiederzuentdeckenden Leitbild von Wissenschaft und Universität, das erst zwischen sinnvollen und nicht sinnvollen Reformen zu unterscheiden erlaubt.

- Es ist zwar zu begrüßen, dass sich bei der (trotz aller Vernetzungen) grundsätzlichen Differenzierung der deutschen Forschungslandschaft zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung der Akzent wieder auf die Universitäten verlegt und damit der traditionelle und sinnvolle Gedanke der Einheit von Forschung und Lehre wieder revitalisiert wird. Aber leider eben nicht bezogen auf die ganze Wissenschaftskultur, sondern nur auf „realen Mehrwert“. Wie wird es da um die Grundlagenforschung bestellt sein?
- Die Fachhochschulen spielen offenbar in diesem Zusammenhang keine Rolle. Damit gerät die sinnvolle Differenzierung des deutschen Hochschulwesens aus der Balance. Es war schlichtweg ein Fehler, das Eckwertepapier von 1993 (40 Prozent der Studienplätze an FHs) nicht zu realisieren, die Fachhochschulen immer universitätsähnlicher machen zu wollen

²³ A. Schuller, „Unser schönes deutsches Harvard“, FAS vom 1. Februar 2004.

und umgekehrt die Universität zu einer Institution zu machen, die dann nur mehr mit Etiketten wie „Wärmehalle“, „im Kern verrottet“, Einrichtung für „akademische Schnupperkurse“, „Verwahranstalt für von Arbeitslosigkeit bedrohte junge Männer und Frauen“ versehen wird.

Wie die SPD eine Elite-Uni definiert

Die SPD-Führung hat deutlich erkennen lassen, was sie darunter verstehen möchte: Nicht so sehr Oxford oder Cambridge oder die französischen Grands Ecoles sind die Vorbilder. Die stille Liebe der Sozialdemokraten gilt auch hier wieder den USA, wie auch schon bei den vorangegangenen „Reformen“. Zwar weiß jeder Kundige, dass unter den 4.000 US-Hochschulen diversen Typs nur ganz wenige sind, die dafür wirklich in Frage kommen: mit dem deutschen System lassen sich nur Forschungsuniversitäten vergleichen, die Master- und PhD-Abschlüsse verleihen, und das sind in Amerika ca. 200. Aber natürlich auch nicht alle von denen, es sind Stanford und Harvard, die die Phantasie der SPD-Bildungspolitiker beflügeln. Damit scheint sich auch hier ein Trend durchzusetzen, der Beobachtern über Jahre bereits bei hochschulpolitischen Veranstaltungen auffallen konnte. Man traf dort immer mindestens einen Teilnehmer, sei es von der HRK oder sei es aus Wirtschaft oder Politik, der voller Begeisterung darauf hinwies, kürzlich in Stanford gewesen zu sein, das müsse nun das Ideal der deutschen Hochschulpolitik werden. Einmal abgesehen von allen äußeren Faktoren – auf die gleich näher einzugehen sein wird – dabei wird völlig verdrängt, dass diese Hochschulen im wesentlichen von den deutschen Hochschulen gelernt haben, dass vorbildgebende „Elite“-universitäten in Deutschland angesiedelt waren, bevor sie sich zu Stanford oder Harvard entwi-

ckelt haben, dass mithin das amerikanische „Elite“-Studiensystem ganz wesentlich an Humboldts Prinzipien orientiert war und ist.

Es ist daher nur als paradox zu bewerten, dass die Deutschen alles daran setzen, das Leitbild abzuschaffen, nämlich Bildung durch Wissenschaft, das die amerikanischen „Elite“-Universitäten auf ihren Weg gebracht hat.

Wie sich amerikanische „Elite“-Universitäten definieren

Schon einige wenige Zahlen machen das Profil deutlich: Die Universitäten, um die es geht, haben Geld: Das Jahresbudget der Universität Harvard für ca. 10.000 Studenten beträgt 2,4 Milliarden, damit ist das Budget doppelt so groß wie das der Max Planck-Gesellschaft; Stanford gibt für seine 14.000 Elitestudenten jährlich 2,2 Milliarden Euro aus. Harvard verfügt über ein Stiftungskapital von 19 Milliarden Euro, Stanford von rund 8 Milliarden Dollar (Zinserträge p.a. 400 Millionen Dollar) und etwa 10.000 Studenten; die Columbia University hat einen Jahresetat von 2 Milliarden Dollar.

In Harvard werden pro Jahr von 15.000 Bewerbern nur 1.500 neu zugelassen, das Betreuungsverhältnis zwischen Professoren und Studenten beträgt dort 1:4; die University of Wisconsin hat über 50.000 Studenten und fast 3.000 Professoren, davon allein 19 in der Germanistik! Am MIT kommen auf 10.000 Studenten 5.000 Angestellte, davon arbeiten 3.000 in der Forschung, für die wiederum ein Budget von 850 Millionen Dollar existiert.

Ein amerikanischer Professor an Spitzenhochschulen verdient 150.000 bis 400.000 Dollar, ein deutscher kommt auf 60.000 bis 120.000 Euro im Jahr.

Es werden exorbitante Studiengebühren erhoben: Stanford verlangt pro Jahr 34.000 Dollar Studiengebühr; Columbia 28.600 Dollar; ein Studienjahr schlägt in Harvard mit 44.000 Dollar zu Buche. Es gibt strenge Auswahlverfahren: Allerdings wird zugegeben, dass es sich nicht unbedingt um die Leistungsbesten handeln muss, sondern es um „Persönlichkeit“ geht, und da spielen auch andere Faktoren hinein, etwa die Familientradition. Die Studentenzahl ist überschaubar, die Betreuung durch den Mittelbau, Tutorensysteme etc. ist hochintensiv, es gibt konsequent durchgeführte konsekutive Studiengänge, die Universität ist Dienstherr.

Hinzu kommt natürlich noch „Spirit“, der den Campus prägt, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studenten sowie die Spendenbereitschaft der Ehemaligen. Columbia konnte 2002 70 Millionen Dollar an Spenden entgegennehmen; Stanford meldete 2003 den Erfolg einer Spendenaktion von 889 Millionen Dollar.

In den USA beruht die Stellung dieser Universitäten fast ausschließlich auf der wissenschaftlichen Forschung („research universities“); die Ausstattung und Bedingungen sind mit Deutschland nicht zu vergleichen: etwa 50.000 ausländische Wissenschaftler forschen an den US-Hochschulen, das entspricht 20 Prozent des akademischen Lehrpersonals, 60 Prozent aller Physikdoktoranden sind im Ausland geboren. Die Zahl der in den USA tätigen deutschen Nachwuchswissenschaftler wird auf 18.000 bis 20.000 geschätzt. Die meisten kommen nicht mehr zurück. Die amerikanische Produktivität wird zu 60 Prozent nicht von einheimischen sondern von ausländischen Wissenschaftlern erzielt, darunter vielen Deutschen. Die USA wenden in absoluten Zahlen sechsmal mehr für Forschung und Entwicklung auf als Deutschland.

Wie man Illusionen erzeugt

Den Vergleich mit den amerikanischen „Elite“-Universitäten halten die deutschen Hochschulen finanziell niemals aus. Zwar ist Geld nicht alles, ohne Geld ist vieles nicht; wenn man sich die Bulmahnschen Summen vor Augen hält, dann sind das Tropfen auf dem heißen Stein. Auch hier nur einige wenige Zahlen, um die Relationen zu verdeutlichen: Die Berliner Humboldt-Universität betreut ca. 30.000 Studierende mit einem Zehntel des Stanford-Etats; der wiederum beträgt so viel wie der gesamte bayerische Hochschulhaushalt: Die LMU in München verfügt über rund eine Viertelmilliarde Euro, also weniger als ein sechstel bei weitaus mehr Studenten als in Stanford. Der Sanierungsstau an der Universität Bonn beträgt heute rund 300 Millionen Euro! Sollte es wirklich gelingen, den Anteil für Forschung und Bildung um ein halbes Prozent gemessen am Bruttoinlandsprodukt zu steigern, so wären das rund gerechnet 10 Milliarden Euro! Nach – einer sehr bescheidenen – Schätzung von DFG-Präsident Ernst Ludwig Winnacker wären pro Jahr etwa 60 bis 100 Millionen Euro notwendig, um einen Teil der deutschen Hochschulen auf internationales Spitzenniveau zu bringen; das CHE (Bertelsmann) hingegen setzt auf 2 Milliarden Euro: „Ich glaube nicht, dass die wissen, auf was sie sich da einlassen“ (CHE-Chef Detlef Müller-Böling). An einer deutschen Universität kommen auf einen Professor 50 bis 60 Studenten, um das Zahlenverhältnis zu verbessern bräuchte man 5.000 neue Professoren und 15.000 neue wissenschaftliche Mitarbeiter. Die kosten allein schon 3 Milliarden; die Universität Düsseldorf hat einmal ausgerechnet, dass amerikanische Verhältnisse statt 300 Professoren 3.000 Professoren verlangten. Bei der Einführung verschulter Erststudiengänge (Bachelor) wäre mehr „Mittelbau“ notwendig (vergleichbar etwa Lecturers etc.), der aber durch den Juniorprofessor weiter geschwächt wird. Die erste Konsequenz liegt daher auf der Hand:

„Elite“-hochschulen dürfen in Deutschland praktisch nichts kosten. Wobei Ministerin Bulmahn freimütig zugibt, die Frage der Finanzierung der 1,2 Milliarden noch nicht mit dem Finanzminister abgesprochen zu haben. Zudem scheitert in Deutschland nicht nur die Form der Stiftungsuniversität am Geld (für eine Volluniversität mit 20.000 bis 30.000 Studenten bräuchte man 8 Milliarden Euro Grundkapital!), eine Stiftungskultur wie in den Vereinigten Staaten ist hierzulande noch nicht einmal in Ansätzen vorhanden, zumal ja manche Fakultäten schon davor zurückschrecken, ein Messingschild mit dem Namen des Sponsors anzubringen: Man will sich nicht dem Verdacht aussetzen, der Wirtschaft hörig zu sein, auch das ein Erbe von „68“. Auch bei der steuerlichen Absetzbarkeit und angesichts der Wirksamkeit von Alumni-Clubs trennen Deutschland und die USA Welten, zumal in Deutschland auch das berufsfördernde Netzwerk der Absolventen, das aus Stolz und Tradition erwächst (wie etwa auch in Frankreich), nicht existiert.

Der Gedanke, der finanziellen Misere durch Studiengebühren beizukommen, ist schlicht nicht übertragbar. Die Mehrzahl der Studenten scheint nichts dagegen zu haben, und die Gründe für ihre Notwendigkeit werden gebetsmühlenartig genannt: Unterfinanzierung der Hochschulen, soziale Schieflage (die Krankenschwester finanziert den Chefarzt), „Kundenbewusstsein“ bei Lehrenden und Lernenden schaffen (was nichts kostet, ist nichts, obwohl das ja auch ein Wettbewerbsvorteil sein kann, etwa gegenüber Osteuropa). Zudem wird gerne unterstellt, der Student trage sein Geld selbstverständlich nur an die besten Unis, daraus entstehe dann der erwünschte Wettbewerb. Und natürlich müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, um Studiengebühren begründen zu können: keine Sozialauswahl, also Stipendienwesen, und nur zugunsten der Hochschulen, nicht zugunsten des allgemeinen Fis-

kus. Auch in der SPD setzt sich langsam der Gedanke durch,²⁴ Studiengebühren auch in Erststudium (nur für Bachelor oder auch für Master?; für Zweitstudien und „Langzeitstudenten“ ab 14./15. Semester werden sie sowieso überall eingeführt) seien nicht zu vermeiden. Nur Edelgard Bulmahn wehrt sich noch vehement, will das Erststudium auch an den „Eliteunis“ durch das HRG gebührenfrei halten,²⁵ in der zweifellos nicht falschen Einschätzung: „Studiengebühren .. kämen den Universitäten nicht zugute. Sie würden vielmehr von den Finanzministern für weitere Einsparungen missbraucht.“ Derzeit ist die Sache noch vor dem Bundesverfassungsgericht anhängig. Allerdings dürften Studiengebühren ,wie sie an den privaten deutschen Hochschulen üblich sind (Witten-Herdecke: rund 1.500 Euro pro Semester; Bucerius Law School: 3.000 Euro pro Trimester) politisch nicht durchsetzbar sein. Daher dürfte auch die Vision von CHE-Chef Müller-Böling, 2010 würden Studenten „ohne Murren“ 27.000 Euro für den dreijährigen Bachelor an Spitzenhochschulen hinlegen, für den einjährigen MBA 20.000, eher illusorisch sein. Realistische deutsche Gebührenpläne orientieren sich jedenfalls an nicht vergleichbaren Summen: 500 Euro in Baden-Württemberg, dafür hat sich auch die bildungspolitische Sprecherin der CDU/CSU-Fraktion Katharina Reiche ausgesprochen; 500 Euro will die HRK vorerst, 400 bis 600 Euro pro Semester sind derzeit in Bayern geplant (jetzt erhebt Bayern aber erst mal Verwaltungsgebühren von 50 Euro, die ganz in den Staatssäckel fließen); zugleich setzt sich allenthalben der Gedanke der nachgelagerten Zurückzahlung durch. Allerdings hat Australien, auf das dabei immer wieder gerne verwiesen wird, parallel zu steigenden studentischen Beiträgen (Beiträge

24 Einer Forsa-Umfrage ist zu entnehmen, dass sich 57 Prozent der Studenten für Gebühren von 500 Euro pro Semester ausgesprochen haben, sofern das Geld tatsächlich in die Hochschulen fließt.

25 BamS vom 11. Januar 2004: „Auch dort muss gelten: Das Erststudium bleibt gebührenfrei.“

haben immer die Tendenz zu steigen!) die staatlichen Zuschüsse Stück für Stück abgesenkt. Überdies sind bei der Umsetzung noch erhebliche Probleme zu überwinden: Es trifft idealiter nicht die ganz Armen, auch nicht die ganz Reichen, sondern jenen Mittelstand, der nicht Bafög-berechtigt ist, daher auch für den Unterhalt seiner Kinder aufkommen muss. Unklar ist, ob es einen Einheitsbeitrag gibt oder eine Staffelung je nach Kosten der Fächer oder nach Fakultätsrang oder werden überall gleiche Gebühren erhoben? Oder wie verhält sich der zurückzuzahlende Betrag wiederum zu den unterschiedlichen Gehaltsentwicklungen, wobei ja immer wieder unterstellt wird, Akademiker verdienen auch weiterhin so viel wie früher; aber ob sie einen Job und was für einen Job sie finden, ist höchst konjunkturabhängig, wie die Generation der derzeitigen Universitätsabsolventen bitter erfahren muss (daher steigen naturgemäß die Doktorandenzahlen!). Wer finanziert die notwendigen Stipendien, Darlehen, Kredite vor, wer bürgt für Ausfälle, doch wohl der Staat etwa über die Kreditanstalt für Wiederaufbau: Nehmen aber nur 30 Prozent der Studenten bei Studiengebühren von 500 Euro ein Stipendium in Anspruch, wäre ein Kapitalstock von 7 Milliarden Euro notwendig. Oder kann man ev. die Wirtschaft gegen Arbeitsverpflichtung à la Bundeswehr zur Beteiligung bewegen?

Was man auch noch ändern müsste

1. Es geht aber nicht ums Geld allein: Wolf Lepenies hat auf den „Denkfehler“ hingewiesen, „der auf dem Irrglauben beruht, man könne das deutsche Wissenschaftssystem allein durch Geldzufuhr punktuell zu Höchstleistungen emportherapieren“: Es fehle an „Eliten-Wechsel“, es fehle an Internationalität nicht nur im Lehrkörper, sondern auch in der Studentenschaft, wobei

hierzulande der „Niedergang der Wissenschaftssprache Deutsch“ hinzukäme, und es fehle schließlich an der Einsicht in den „Nutzen nutzlosen Wissens“ und den Luxus, „Wissen um seiner selbst willen zu produzieren“; „Eliteuniversitäten sind gerade dadurch elitär, dass hier Freiheit von ökonomischen Verwertungszwängen institutionalisiert ist“ (Friedrich Wilhelm Graf).

2. Es wird übersehen, dass eine lebendige Wissenschaftskultur nicht eindimensional ist. Mit der liturgischen Inbrunst, mit der der Begriff „Innovation“ vor sich her getragen wird, verbindet sich aber ein ganz eindimensionales Ziel: Produkte oder Ideen, sofern sie zur Produktion taugen. Dabei ist fruchtbare Wissenschaftskultur nur durch das Zusammenwirken von Geistes- und Naturwissenschaften überhaupt möglich. Daher fällt die Hochzeit der technologischen Führung Deutschlands mit einer Zeit zusammen, in der auch die Geistes- und Geschichtswissenschaften in voller Blüte standen. „Die Innovationsprediger sind geisteswissenschaftsblind, weil sie wirkliche Geisteswissenschaften und das ganze bildungsbürgerliche Kulturensemble von den Alten Sprachen bis zur Hausmusik überhaupt nicht mehr kennen“ (Jan Ross).²⁶
3. Es wird übersehen, dass Wissenschaft unter falschen Bedingungen nicht kreativ sein kann. Wenn etwa wie in Berlin geschehen, Wissenschaftler gleichbehandelt werden mit Sekretärinnen des Grundstücksausgleichsamtes Wilmersdorf, indem sie Lohnkürzungen von 12 Prozent hinnehmen und das in Freizeit ausgleichen sollen, wird auch die beste Innovationsrhetorik nichts nutzen. Christian Schwägerl betonte in der FAZ vom 6. Januar 2004: „Forscher brauchen keine neuen Vorgaben. Die Gesellschaft hat mehr Geld darauf verwandt, deren Kreativität und Urteilsvermögen zu schulen, als jene ihrer Ministerialbe-

²⁶ „Was ist Bildung?“, Zeit vom 22. Januar 2004.

amenten und Mikromanager, die in ‚Innovationsräten‘ und Steuerungsgremien das Sagen haben. Deshalb sollte man den Forschern neue Freiheit geben und lockerlassen, auch wenn dies nicht unbedingt zum sozialdemokratischen Gestaltungsanspruch passt.“ Ähnlich hat sich auch Paul Nolte in der FAZ vom 9. Januar 2004 geäußert („Elite von unten“). Schließlich formulierte Heike Schmoll in der FAZ vom 28. Januar 2004 („Hochschulpolitik als Planwirtschaft“): „Es gibt keinen besseren Weg, auch nur den leisesten Anflug von Kreativität zu ersticken als begabte Professoren zu Wissenschaftsmanagern und Verwaltungsfachleuten zu machen. Das hat das Bundesbildungsministerium mit Erfolg betrieben.“

4. Jede Gesellschaft hat nur eine begrenzte Zahl von wirklich begabten jungen Leuten. Daher legt Harald Martenstein (Tagespiegel vom 15. Januar 2004) den Finger auf die deutsche Wunde: „Es war ein Fehler das Niveau zu senken. Wir haben nicht mehr Chancengleichheit bekommen, wir sind lediglich dümmer geworden. Wer etwas für Kinder aus unterprivilegierten Familien tun möchte, der muss Talentförderung betreiben, nicht Niveauabsenkung. Und er sollte einen Begriff von Bildung haben, der frei ist von technokratischem kurzfristigem Denken.“ Nur ein Beispiel: Laut FAZ vom 10. Januar 2004 verlangt man von einem Deutschlehrer am Gymnasium in Schleswig-Holstein nur noch, in seinem Studium 8 Bücher gelesen zu haben.
5. Was an der Diskussion besonders auffällt, ist, dass die Schule kaum in den Blick genommen wird, als ob dort keinerlei Probleme beständen; auf den engen Zusammenhang zwischen einem von Bildungskonsens und Leistung getragenen Schulwesen, in dem die Alternative „Faust“ oder Mickymaus eben noch keine war, hat Jürgen Busche in der taz vom 24. Februar 2004 besonders eindrücklich hingewiesen. Damit setzt sich wieder

einmal fort, was man als falsche „Segmentierung“ der deutschen Bildungspolitik bezeichnen kann: die Trennung von Schul- und Hochschulpolitik, sowohl auf der Minister- wie auf der parlamentarischen Ebene. Wäre man böse, müsste man unterstellen, dass bei all den Vorschlägen das Problem Schule sehr wohl bewusst ist, man es aber aus Gründen erwünschter Quantitäten (40 Prozent, die Grünen sogar 50 Prozent!?) nicht dadurch löst, dass man etwa die Anforderungen im Gymnasium erhöht – was v. a. staatlicherseits nicht erwünscht sein kann, NRW macht es durch noch mehr „Verschlankung“ gerade vor –, sondern dadurch, dass man jetzt eben die Hochschulbildung nach Anforderungen differenziert. Dass dies beim konsekutiven Studiengang der Fall ist, ist offensichtlich, wenn man amerikanische Verhältnisse wirklich überträgt: 70 Prozent Bachelor, 30 Prozent Master, 1 Prozent PhD. Wer überdies noch an einer Hochschule oder einer Fakultät mit als zweitrangig zertifizierter Qualität studiert hat, wird zwar statistisch als „Akademiker“ geführt – das hebt die Zahl –, aber sein Studium wird sich höchstens persönlichkeitsbildend „rechnen“, es würde eine „Zweiklassengesellschaft“ entstehen. Und dann kommen wie in den USA jene Unterschiede zum Tragen, die die Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre gerade ausmerzen wollten: Herkunft, Geld, Beziehung.

Die bis heute nicht behobenen Fehler in der Schulpolitik lassen sich auf folgende einfache Feststellungen bringen: mangelnde Anbindung an die Anforderungen des Studiums, Verlust der Kernfächerbindung, Verlust „kanonischer“ Inhaltsvorgaben, Verlust der historischen Dimension auf allen Ebenen (Latein!), mangelnde sprachliche Bildung, Abbau differenzierter Leistungsbenotung, wobei hier noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen ist, dass daran nicht die Lehrer schuld sind, sondern der Staat in Gestalt von Richtlinien und Leistungs- und

Bewertungsanforderungen, die schlichtweg immer weiter abgesenkt („verschlankt“) werden.

6. Natürlich ist das System in USA nicht „sozial“. Dreiviertel der US-Studenten an den 20 Top-Hochschulen kommen aus den oberen 10 Prozent bis 20 Prozent der Bevölkerung; nur 7 (Harvard) bis 10 Prozent der Untergraduieren kommen aus den untersten Sozialschichten.²⁷ In den USA haben Kinder der upper class bessere Chancen, allein schon durch den Besuch besserer Schulen und durch Nachhilfelehrer; Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfung in Harvard kosten auch wieder 25.000 Dollar.

Warum Gleichheit nicht unbedingt schlecht ist

Der Gedanke der „Gleichheit“ hat im Rückblick ja nicht nur etwas mit der falschen, ideologisch begründeten Unterstellung zu tun, jeder nicht gerade debile Deutsche sei in der Lage, eine Hochschulausbildung zu absolvieren (Stichwort: „begaben“); wenn er nicht dazu in der Lage sei, sei das ein Strukturproblem, zu wenig Betreuung etwa oder zu unübersichtliche Studienstruktur. Aber er hatte natürlich – jenseits regionalfördernder Vorstellungen – auch den Sinn, jedem Studenten flächendeckend, ob in Dresden, Kiel oder München, ein Studium nach vergleichbaren Qualitätsmaßstäben zu garantieren. Daher konnten sich eigentlich alle deutschen Universitäten immer als „Eliteeinrichtungen“ begreifen, und damit setzt sich bis dato jene Universitätstradition fort,²⁸ die das Bild der deutschen Universität immer schon ge-

²⁷ Nach einem Bericht der FAZ vom 4. März sind daher ab Herbst 2004 Familien mit einem Jahreseinkommen unter 40.000 Dollar gebührenfrei, zwischen 40.000 und 60.000 sind nur noch 2.250 Dollar fällig.

²⁸ Vgl. G. Roellecke, „Reputation schafft Elite“, FAZ vom 13. Januar 2004.

prägt hat. Dass sich innerhalb dieses Systems erhebliche Unterschiede herausgebildet haben (an die man jetzt auch ja auch anknüpfen kann), ist davon unbenommen, ja geradezu naturwüchsig. Natürlich hat Berlin, damals noch Friedrich-Wilhelms-Universität, bis Ende der 20er Jahre eine besondere Rolle gespielt, weil sie die „Endstation“ für eine herausragende wissenschaftliche Laufbahn darstellte und daher wesentlich durch die Qualität der Professoren geprägt war (was übrigens der Staat damals noch für qualitätsentscheidend hielt!). Aber natürlich gab es überall Fächer, die mindestens gleichrangig waren: Physik in Göttingen etwa oder klassische Philologie in Bonn. Heute würde man ohne weiteres Betriebswirtschaft in Köln oder die technischen Fächer an der RWTH Aachen, Genforschung in Bonn oder München, Meeresbiologie in Kiel oder Theologie in Heidelberg nennen.

Innerhalb eines breit angelegten Systems wird es immer wieder zu Differenzierungen kommen, ohne dass eine Hochschule insgesamt disqualifiziert wäre. Wer daher „Elite“-Universitäten fordert, attestiert all denen, die nicht so zertifiziert werden, durch wen auch immer (wer wacht eigentlich über die Wächter?), nur zweite Wahl zu sein.

Genau dies aber wäre die Konsequenz einer Differenzierung nach „Elite“- und „anderen“ Universitäten, während der Gedanke, nach entsprechend herauskristallisierten, in der wissenschaftlichen „community“ ja auch weithin bekannten Disziplinen besonders zu fördern, eine gewisse Chancengerechtigkeit für alle garantieren würde. Das setzt freilich voraus – und hier wird ein zentrales Problem liegen –, dass die Förderung additiv erfolgt, nicht durch Abzug und Umlenkung der jetzt schon viel zu dürftigen Grundfinanzierung. Das heißt ganz konkret: es müssen finanzielle Prioritäten zugunsten aller Hochschulen gesetzt werden.

Warum wir Selbstauswahl brauchen

Bei der immer wieder geforderten, programmatisch vielerorts festgeschriebenen, jetzt sogar von Ministerin Bulmahn befürworteten Selbstauswahl²⁹ – nachdem sich Generalsekretär Scholz im Januar 2004 noch „skeptisch“ geäußert hatte³⁰ – zeichnet sich ein breiter hochschulpolitischer Konsens ab, nachdem offenbar nicht gelingen will, das Abitur auf das traditionelle Format noch der 60er Jahre zurückzubringen. Auf die einfache Formel gebracht: die Studenten suchen sich ihre Universität aus, die Universität ihre Studenten. Und wenn dieser Satz fällt, ist natürlich auch die alte Diskussion über die Abschaffung der ZVS nicht weit.

Damit verbindet man auf der einen Seite eine Intensivierung des erwünschten „Wettbewerbs“, unterstellt man doch dem Idealstudenten, vulgo „Kunden“, dass er wie am „Markt“ über die Güte des „Produkts“ Bildung/Wissenschaft informiert ist und danach auswählt, eben nach „Produktqualität“ entscheidet. Die Realität sieht natürlich anders aus: Nur ein Drittel der Studenten bezeichnen sich als über ihr zukünftiges Fach „mindestens gut informiert“, ein Drittel weiß nicht, wie das Studium organisiert ist und welche Fähigkeiten man dafür mitbringen müsse, 40 Prozent der Studienanfänger scheint es auch nicht besonders zu interessieren, wo ihre Hochschule liegt, Hauptsache sie liegt nahe dem Heimatort oder in einer Stadt mit Flair; die Beziehung zur jeweiligen Hochschule ist sehr gering.³¹ Jeder dritte Uni-Student wechselt das Fach, jeder vierte bricht sein Studium ab. Bei Natur- und Sozialwissenschaften ist der Schwund beinahe doppelt so hoch, vergeudete Lebenszeit summiert sich oft auf Jahre.

29 Vgl. auch die Skepsis von Ch. Müller, in: Merkur 58/2004, 221-231.

30 Interview in der SZ vom 8. Januar 2004.

31 Vgl. auch F. Breithaupt, „Ein Chip im Hirn des Studenten“, Zeit vom 22. April 2004.

Friedrich Wilhelm Graf³² hat das Problem wie folgt skizziert: „Gute Universitäten brauchen bildungswillige, hart arbeitende Studierende. In den deutschen Unis gibt es sehr viele Studierende, die nur ab und zu auftauchen und nicht sagen können, warum sie ein Fach studieren, das sie kaum interessiert ... In das Bild gehören ... auch zahlreiche Studierende, die Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung nicht beherrschen und durch klassische Texte überfordert sind. Viele studieren lustlos und ziemlich faul vor sich hin.“

Daher sollte weniger der „Wettbewerbs“-Gedanke diesen Vorschlag begründen, sondern der Kern der Universitätsidee – umschrieben mit „Bildung durch Wissenschaft“ –, der angesichts des Zustands der Hochschulzugangsberechtigung (vulgo „Abitur“) nicht weiter beschädigt werden darf, so dass eine Hochschulzugangsreform im originären Interesse der Wissenschaft selbst liegt, um ihre Existenz und damit die Existenz der Universität überhaupt aufrechterhalten zu können. Genau in diese Richtung geht das Plädoyer von Jürgen Poeschel.

Diese Stoßrichtung sollte keineswegs verwechselt werden mit der jetzt von den Bundesländern ebenso wie vom Bundesrat und der Bundesregierung verfolgten Reform der Hochschulzulassung im Numerus-clausus- und ZVS-Verfahren. Zwar geht es in beiden Fällen zentral auch um die Mitwirkung und Selbstauswahl der Hochschulen, doch ist damit jeweils ganz verschiedenes bezeichnet: Wenn in den zahlreichen gegenwärtigen Rechtsänderungsbestrebungen in Land und Bund vom Auswahlrecht und der Selbstauswahl der Hochschulen die Rede ist, so beziehen sie sich bis auf eine gewisse Ausnahme in der baden-württembergischen Position grundsätzlich auf den Zusammenhang der Zulassung, d. h. auf solche Probleme, die nach bestandem Abitur für Studien-

³² „Rückwärts mit Tempo fünfzig auf die Überholspur“, FAZ vom 14. Januar 2004.

bewerber und Hochschulen dann aufkommen, wenn für das gewählte Fach an der Universität weniger Studienplätze als Bewerber vorhanden sind. Für diese Fälle des Numerus clausus hat das Bundesverfassungsgericht dem sich bewerbenden Abiturienten eine sehr starke Stellung eingeräumt, und zwar sowohl bezogen auf den Inhalt seiner Berechtigung als auch auf das Verfahren zur Durchsetzung seiner Rechte im Auswahl- und Verteilungsprozess. Das ist abgesehen von der überbürokratisierten Praxis der ZVS und ihres Umfeldes fast eine rechtsstaatliche Selbstverständlichkeit. Aber in der Tat lassen sich hier noch viele bürokratische Auswüchse vermeiden und entsprechende Reformen mit stärkerer Mitwirkung der Hochschulen als lohnend erscheinen. An dem mit einem uneingeschränkten Abitur verbundenen Vertrauensschutz und an der grundsätzlich damit gegebenen starken Rechtsposition können und sollten solche Reformen aber nichts ändern. Damit werden sie dann auch nichts ändern an der grundsätzlichen Misere unserer Universitäten, die unter einer Überlast von Studenten leiden und dazu teilweise noch von solchen Studenten, die weder generell noch für den jeweiligen Studiengang speziell genügend vorgebildet sind. Auch solche Studienbewerber, die nach dem Urteil der Universitäten nicht studiengeeignet, oder jedenfalls für den bestimmten Studiengang nicht vorbereitet sind, besitzen doch eine vollgültige Berechtigung selbst dann, wenn nicht genügend Studienplätze frei sind und das bekannte ZVS-Verfahren eingreift. Sie besitzen aber – obwohl nicht voll geeignet – jedenfalls auch dann und gerade dann die umfassende Berechtigung für jeden Studiengang, wenn zunächst noch genügend Studienplätze frei sind. Nach der Erfahrung der Universitäten ist aber gerade dies die Ursache für ihre Krise, und schon an dieser Stelle beginnt der *circulus vitiosus*, der unser gesamtes Bildungssystem erfasst. Hier im normalen Hochschulzugang wollen und sollten die Hochschulen bei der Auswahl der Studienbewerber mitwirken. Dafür aber bringt ihnen das in den gegenwärtigen Hochschulzulassungs-

reformen versprochene Auswahlrecht im Numerus-clausus-Falle, d. h. ohnehin nur im Ausnahmefalle, geradezu nichts.

Statt dessen ist der Normalfall des Hochschulzugangs neu zu regeln und mit einer Mitwirkung der Hochschulen zu kombinieren. Es ist der anscheinend unproblematische normale Hochschulzugang durch das Abitur, der unendlich mehr zu tun hat mit den existentiellen Problemen der Universitäten als alle Numerus-clausus-Auswüchse zusammen. Er muss für eine Mitwirkung der Hochschulen bei der Auswahl der Studienbewerber umgestaltet werden.

Was in den zahlreichen gegenwärtigen Reformbestrebungen geschieht, soll nicht kleingeredet werden, bleibt aber ein Nebengleis und wegen des verkürzten Ansatzes notwendig begrenzt in seiner positiven Rückwirkung auf Weichenstellung in der Schulpolitik und im Wahlverhalten der Schüler. Auch die durch das Bundesverfassungsgericht nach vergebenem Abitur erzwungene Verrechtlichung um die ZVS ist so nur begrenzt reversibel.

Bisherige Reformansätze vor allem in den neuen Bundesländern und dort vor allem in Sachsen, die n i c h t bei der Hochschulzulassung, d. h. bei der verrechtlichten Phase n a c h dem Abitur stehen bleiben, sind, seit die „Reform der reformierten Oberstufe“ Mitte der 90er Jahre versickerte, rar geworden und gegenwärtig allenfalls aus deren Akten und neueren Bestrebungen des Landes Baden-Württemberg reaktivierbar. Im so entstandenen Reform-Vakuum an der entscheidenden Nahtstelle zwischen Schule und Universität, im Verhältnis von Inhalt des Abiturs und damit verbundener Berechtigung im Hochschulwesen, also in der Problematik des primären Hochschulzugangs und nicht erst der sekundären Hochschulzulassung, findet sich ein Schwerpunkt der hier vorgelegten Reformkonzeption.

Dass mit der Selbstauswahl im Bereich sowohl von Hochschulzugang als auch von Hochschulzulassung auch dann, wenn sich die

gesetzlichen Rahmenbedingungen verändert haben, praktische Probleme verbunden bleiben, muss allerdings auch immer wieder unterstrichen werden. Daher wird die Diskussion um die konkrete Umsetzung so rasch nicht beendet sein:

1. Der Verweis auf die schon in Deutschland ansässigen privaten Hochschulen mit höchst beschränkten Studienfächern (üblicherweise: Ökonomie, Jura) und deren Instrumente führt nicht weiter. An diesen Hochschulen studieren in Deutschland derzeit 40.000, gegenüber 2 Millionen in den staatlichen Hochschulen; bei 572 Studenten an der International University Bremen gibt es naturgemäß kein Quantitätsproblem.
2. Nach Vorgabe des HRG können die Hochschulen derzeit 24 Prozent der Studierenden in den zulassungsbeschränkten Fächern selber auswählen; Pläne der unionsregierten Länder sehen 50 Prozent durch Selbstauswahl, 25 Prozent nach Abiturnote, 25 Prozent durch die ZVS vor; die der SPD-Geführten 25 Prozent nach Abitur, 25 Prozent nach Auswahl, 50 Prozent durch die ZVS. Ende Januar 2004 legte der Wissenschaftsrat ein Modell vor, das 100 Prozent Selbstauswahl vorsieht, in den zulassungsfreien Fächern eine einjährige Orientierungsphase mit Eignungsprüfung.

Bislang nutzen die Chance von 24 Prozent in 224 Fakultäten bundesweit in den 7 von der ZVS verwalteten Numerus-clausus-Fächern allerdings nur ganze 29, davon 25 durch Auswahlgespräche. Wobei der Aufwand etwa in Witten Herdecke bezogen auf 300 Interessenten, 150 Eingeladene, etwa 4 Wochen Zeit in Anspruch nimmt. Man muss sich ein Auswahlverfahren anhand von Zahlen verdeutlichen: wie soll man mit 2.204 Bewerbern für 217 Studienplätze (Heidelberg, Jura) Gespräche führen? Oder wie vermeiden, dass, wie in Passau geschehen, 1.209 Jurabewerber eine Zulassung bekamen, davon aber 975 wieder absprangen und damit 101 Studienplätze leer blieben? Oder wie Studenten dem

propagierten Idealbild des „Kunden“ näher bringen, wenn in Hamburg (zweifellos eine attraktive Stadt) trotz schlechten BWL-Rankings 3 Bewerber auf eine Studienplatz kommen, das besser bewertete Ilmenau 300 Studienplätze stellt, aber nur 101 Bewerbungen erhält. Was soll man denn da noch auswählen? Die weitere Frage ist, wo soll die Kapazität herkommen, 125.000 Studienanfänger pro WS jeweils eine Stunde (drunter macht's ja keinen Sinn) persönlich auszuwählen, zumal bei zu erwartenden Mehrfachbewerbungen die Zahl der Gespräche noch ansteigen wird? Und wie geht das in den großen Fakultäten mit den Massenfächern wie etwa BWL, Jura oder Germanistik ab? Vor allem dann, wenn gar noch gefordert wird, die Talentvielfalt eines Bewerbers zu ermitteln, und das idealerweise auch noch von mehreren Prüfern.³³ Die Sache macht natürlich nur dann Sinn, wenn der Lehrkörper selbst auswählt, nicht etwa ein auswärtiges Gremium damit beauftragt wird (was in den USA jedoch üblich ist). Wird das auf das Lehrdeputat angerechnet, wird es dafür extra Stellen geben, wer organisiert die Bewerberflut, werden die Semesterferien einbezogen oder wird das Semester mit solchen Gesprächen beginnen, was naturgemäß die eigentliche Lehrphase verkürzen würde usf.? Alles offene Fragen! Nicht minder offen ist die Frage nach der Gerichtsfestigkeit der Verfahren,³⁴ nach dem Verhältnis von Kapazität und Bewerbern (muss man auslasten?). Oder was wird aus denen, die keiner will oder die sich als ungeeignet erweisen? Bei solchen Fragen stoßen wir mit Sicherheit an die Grenze, die das Bundesverfassungsgericht am 18. Juli 1972 gezogen hat, die das praktisch allen Bürgern mit Abitur den Anspruch auf einen Studienplatz ihrer Wahl sichert und den Staat dazu zwingt, den Anspruch auch einlösen zu können. So müssen zunächst einmal

33 Vgl. C. Schmitt, „Ganz traurige Einrichtungen“, taz vom 14. Januar 2004.

34 Vgl. auch D. Lewin, Interview VDI vom 16. April 2004.

die Kapazitäten restlos ausgeschöpft sein, dafür gibt es nun einmal die Kapazitätsverordnung (KapVO), die bis heute ihr Unwesen treibt. Will eine Hochschule weniger aufnehmen, als sie nach KapVO könnte, um etwa besser zu betreuen, wäre dies derzeit eine „unzulässige Niveaupflege“.

Sicher: die Bedingungen haben sich seit 1972 fundamental geändert, allein schon was die Zahlen; die Auseinanderentwicklung des Abiturs oder die Differenzierung der Studiengänge angeht. Aber das Urteil ist noch in Kraft; daher stößt jedes Auswahlverfahren, soweit es nicht letztlich dem Studienbewerber Aussicht auf Verwirklichung seines ihm durch das Abitur verliehenen Zugangsrecht gibt, und sei es in einer zweiten Phase, an verfassungsrechtliche Grenzen! Soweit man aber trotz allem wirklich eine allgemeinere Mitwirkung und ein Auswahlrecht der Hochschulen anstrebt – und das wird immer breiterer hochschulpolitischer Konsens – darf man sich nicht auf eine Reform der Verfahren nach dem Abitur beschränken, sondern muss sich auch den Phasen davor zuwenden, deren verfassungsrechtliche Möglichkeiten ausloten und bereit sein zu Änderungen von bisherigen zentralen Regelungen zum Abitur selbst (d. h. zur Änderung von § 27 Abs. 2 HRG und von ihm entsprechenden Länderegelungen; auch dazu siehe die folgende grundsätzliche Ausarbeitung und jetzt, auf dem gleichen Ansatz aufbauend, eine Variante im Beitrag von Peter Dallinger und Ludwig Giesecke in *Forschung und Lehre* 3/2004, 142f.)

Nach alledem fragt sich:

Ist die Konzentration unserer aktuellen bildungspolitischen Reformbestrebungen auf das sekundäre Symptom der Hochschulzulassung statt auf die primäre Ursache des Hochschulzugangs nun eher Unkenntnis und Orientierungslosigkeit in der Superstruktur unseres verrechtlichten Staates – das wäre verständlich und kein

auf den Bildungsaspekt beschränkter Einzelfall – oder ist sie nicht auch Folge eines ängstlichen Immobilismus, der halb bewusst, halb unbewusst sich gerade an der wirklichen Entscheidung und der damit verbundenen notwendigen u. U. tiefen Veränderung auch der Schule und des Abiturs vorbeidrücken zu können glaubt. Auch das wäre ja keine auf den Bildungsbereich beschränkte Verhaltensweise, doch wäre es umso bedenklicher. Die Fragen aus der vorliegenden Studie aber lassen sich mit der Diskussion über sekundäre Probleme nicht mehr abspeisen, sie zwingen zur Klarheit in der Diskussion und zur Entscheidung im Bereich der Ursache. Jürgen Poeschel verknüpft die Dimensionen von Theorie und Praxis, von Wissenschaft, Gesetzgebung und Verwaltung. In sein fundamental ansetzendes bis zur praktischen Umsetzbarkeit führendes Konzept integriert er Positionen, die sich bisher dogmatisch und absolut gegenüber standen und sich in ihrer politischen Realisierung wechselseitig lähmten: solche der A- und B-Länder, solche der Philologen- und Schulseite einerseits, der Wissenschafts- und Forschungsseite andererseits. Auf diese Weise könnte es gelingen, angesichts globaler Herausforderungen zur Konsensfindung in der deutschen Bildungspolitik beizutragen.

So ergeben sich hier u. a zwei aktuelle Konsequenzen:

1. Es darf zu keiner weiteren Entwertung des Abiturs kommen. Vielmehr muss es weiterhin Grundlage jeder Auswahl bleiben, womit sich zugleich das Ziel verbinden muss, es wieder inhaltlich verbindlicher zu machen. Damit muss sich daher die Einführung des Zentralabiturs, das zumindest landesweite Vergleichbarkeit garantiert und länderübergreifende Standards erfüllt, ebenso verbinden wie eine Koppelung an jene Vorgaben, die die einzelnen Fächer selbst mit „Studierfähigkeit“ verbinden; das wird im Durchschnitt sicher eine höhere Kernfächerbindung bewirken und könnte dazu beitragen, dass etwa auch die Alten Sprachen wieder zu ihrem Recht kommen, die für ein

sinnvolles Studium vieler Geisteswissenschaften unentbehrlich bleiben. Dort wo es über ein solches anspruchsvolles Abitur keinen Konsens zwischen den Ländern gibt, darf nicht mehr wie bisher über Bundesrahmenrecht gemäß § 27 Abs. 2 HRG im Zweifel jedes Land selbst das Abitur mit Wirkung für Hochschulzugangsrechte in allen Bundesländern vergeben. Mindestens für alle diejenigen Formen von Abitur, die nicht die Anerkennung von allen Bundesländern für alle Studiengänge erreichen können, ist eine Mitwirkung der Hochschulen, eine Selbstauswahl, schon im Normalfall des Hochschulzugangs und nicht erst im Numerus-clausus-Fall vorzusehen.

2. Die ZVS jetzt (und d. h. ohne Reform des Abiturs selbst) ganz abzuschaffen wäre insbesondere mit Blick auf die Massenfächer der falsche Weg. Sie würde allerdings ihre Aufgabe verändern etwa als „Clearing-Stelle“ für die formelle Korrektheit der Bewerbungen, als Stelle zur Vorprüfung der Fächerwahl im Abitur, für die Kanalisierung von Mehrfachbewerbungen, für die Verteilung derjenigen, die trotz Ablehnung ihren Studienanspruch aufrechterhalten. Längerfristig obsolet werden könnte die ZVS jedoch im Zuge der inhaltlichen Verbesserung des Abiturs, woraus bisher im einzelnen nicht berechenbare, aber im Ergebnis angemessenere Verteilungswirkungen denkbar werden.

Thesen und Empfehlungen zur Universitäts- und Bildungsreform

Jürgen Poeschel

1. Die notwendigen Reformen an der Universität und in ihrem Umfeld sind als Teil der übrigen gegenwärtigen Reformbestrebungen anzusehen und als ebenso bedeutsam wie diese, aber als weit diffiziler als sie. Die Reformen um die Universität teilen mit den anderen gegenwärtigen Reformen bestimmte Maximen, so die Nachhaltigkeit und Langfristigkeit im Generationenzusammenhang und so auch die Konzentration auf die Hauptaufgaben angesichts einer Überlastung in Verbindung mit einer finanziellen Unterausstattung. Allerdings ist schwerer zu klären, was hier im Bereich der Universität die Hauptaufgaben sind, da diese stärker im Zusammenhang mit nicht messbaren Qualitäten stehen, weshalb die Bemühungen etwa von Philosophie und Psychologie notwendig werden, dann aber auch praktische Ergebnisse bringen, über die weitgehend Einigkeit herrscht. Mit der angestrebten Föderalismusreform teilen die Reformen um die Universität die demokratisch-föderativen Grundsätzen entnommene Forderung nach klaren Verantwortlichkeiten, auf denen überhaupt erst demokratische Handlungsfähigkeit und politischer Wettbewerb aufbauen können. In dieser Konsequenz liegt auch das sogenannte Konnexitätsprinzip im weiteren Sinne. Nach ihm gehören Aufgaben- und Ressourcenverantwortung in die gleiche Hand und gilt auch der Grundsatz „Wer bestellt, bezahlt“.
2. Aus der Notwendigkeit der Konzentration folgt die Notwendigkeit der Klärung der Hauptaufgabe der Universität. Aus positivem Bundes- und Landesrecht, aus Verfassungsrecht und verfassungspolitisch relevanter Geistesgeschichte wird klar,

dass Bildung durch Wissenschaft die Hauptaufgabe der Universität ist und umgekehrt die Institution der Universität der Hauptgarant für eine Bildung, ohne die Staat und Gesellschaft heute in einer verwissenschaftlichten Zivilisation weder existieren können noch wollen. Für diese Hauptaufgabe müssen Forschung und Lehre sowie Verwaltung und ihre verschiedenen Akzente – sicher auch in Verbindung mit einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Nutzen der Universität – einander so zugeordnet sein, dass nicht lediglich Erfolge im Sinne von letztlich untergeordneten Einzel- und Sonderaspekten je für sich maximiert, sondern möglichst alle Einzelfunktionen in die Bildungsaufgabe integriert und in ihrer gemeinsamen Entfaltung mit der Hauptaufgabe optimiert werden. Die Bildungswirkung soll eintreten bei dem Einzelnen, der sich in die Universität begibt und der ihr aus Bildung schöpfender Mitträger in der Generationenfolge wird, aber auch bei dem, der nach Verlassen der Universität mit Hilfe der dort empfangenen Bildung in Beruf, Staat und Gesellschaft zur geistig-kulturellen Selbstbestimmung angesichts unserer Superstrukturen und zu deren Steuerung nach humanen Kriterien fähig ist. Die kulturstaatliche Institution der Universität hat sicher auch darüber hinaus auf vielen denkbaren Wegen der Kommunikation ihren Bildungsauftrag gegenüber Staat und Gesellschaft wahrzunehmen. Die Lehre an der Universität in ihrer regelmäßigen Kombination mit der akademischen Berufsausbildung ist nur einer dieser Wege.

Die hochkomplexe Bildungsaufgabe der Universität kann nur bewältigt werden bei Gewährleistung anspruchsvoller Bedingungen. Zu ihnen gehört elementar das Angewiesensein von Leistung und Kreativität auf das prägende Leben und Erleben von Forschung und Wissenschaft, d. h. vor allem auch auf die personale Nähe zwischen Forscher und Studenten im Prozess

des Forschens und Erkennens und der wissenschaftlichen Kommunikation.

3. Gemessen an diesen Aufgaben und den Bedingungen ihrer Realisierung ist die Universität heute in einer ernststen Krise. Die Konzentration auf die Hauptaufgabe ist in Gefahr wegen der Verselbständigung der Einzelaspekte und der Überwucherung der Bildungsaufgabe durch diese. Die explodierenden Forschungsergebnisse sind in Gefahr, nicht mehr in ein orientierendes Gesamtbild eingeordnet zu werden, die immer stärker nachgefragte berufsausbildende Lehre droht sich von der Forschung abzukapseln, die Verwaltung unter wirtschaftlich-haushaltspolitischem Druck von beiden, von Forschung und Lehre.

Die andere große Gefahr für die Universität kommt noch eher von außen aus den der Universität zugewiesenen Massen der Studenten. Diese haben oft keine geeignete Vorbildung; den Hochschulen fehlt die Möglichkeit angemessener Zuordnung von Bewerberprofil und Studienfach und zugleich sind sie weit entfernt von einem verantwortbaren Verhältnis von Studenten- und Dozentenzahlen.

4. Aus der Besinnung auf die Hauptaufgabe der Universität, nämlich ihre Bildungsfunktion, und auf deren innere Bedingungen und aus der Analyse einer Krise in diesem Bereich ergibt sich auch der Hauptreformbedarf und seine Richtung: nicht in erster Linie in Richtung von Reformen jeweils der Lehre in den einzelnen Studiengängen oder von Reformen der Organisations- und Leitungsstruktur, auch nicht von partiellen Verbesserungen der Haushaltslage etwa durch Studiengebühren, also insgesamt nicht in Richtung von Reformen, die von erheblichem, aber doch auch nur begrenztem Wert sein können, sondern in Richtung einer Verbesserung der Grundbedingungen zwischen der Institution und den sie tragenden Personen und im Verhält-

nis dieser Träger untereinander und in der Generationenfolge. Dazu gehört neben der Wiederermöglichung einer Konzentration auf die Bildungsaufgabe ein neues intensives personales Näheverhältnis zwischen forschendem Professor und seinen in Wissenschaft und Forschung hineinwachsenden Studenten.

5. Die Gewährleistung von personaler Nähe in der Wahrnehmung der persönlichkeitsbildenden und -wahrenden, Kreativität erst ermöglichenden Hauptfunktion der Universität erfordert eine Entlastung im Bereich der Teil- und Unterfunktionen und im Bereich von deren problematischen Grenzbezirken.

Die Universität muss in der anwendenden Forschung durch entsprechende Forschungseinrichtungen und in der anwendenden Lehre vor allem durch den Ausbau der Fachhochschulen und Berufsakademien weiter entlastet werden. Ein schematischer, nivellierender und flächendeckender Ausbau von Bachelor- und Master-Studiengängen könnte die notwendige Arbeitsteilung zwischen Universität auf der einen Seite und Fachhochschule und Berufsakademie auf der anderen Seite empfindlich stören. Dagegen wäre mit einem weiteren erfolgreichen Ausbau von Fachhochschule und Berufsakademie nicht nur dem Profil und den inneren Bedingungen der Universität, sondern auch der Nachfrage der Wirtschaft nach praktisch vorgebildeten Absolventen und vor allem der großen Nachfrage von Studienbewerbern nach Studienplätzen im Bereich praxisnaher und anwendender Wissenschaft gedient.

6. Die notwendige Nähe der Träger der Hauptfunktion der Universität zueinander erfordert vor allem eine Reform des Hochschulzugangs, d. h. von Form und Inhalt des gegenwärtigen Abiturs in Verbindung mit einer Mitwirkung der Hochschulen bei der Auswahl der Studienplatzbewerber. Der grundsätzliche Rechtsanspruch auf Hochschulzugang nach dem Abschluss der Sekundarstufe II darf nicht länger vergeben werden, wenn der

Inhalt einer allgemeinen Hochschulreife nicht gewährleistet ist. Form und Inhalt einer allgemeinen Hochschulreife entsprechen sich nur dann, wenn nicht nur belegte, sondern nach erforderlichen Leistungsmaßstäben geprüfte fünf Kernfächer (d. h. möglichst Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, eine Naturwissenschaft und Geschichte) in das Universitätsstudium eingebracht werden. Nur in diesen Fällen darf in Zukunft eine allgemeine Hochschulreife mit dem Recht zu einem allgemeinen Hochschulzugang attestiert werden. Die Förderung von Sonderbegabungen und frühe vertiefte Spezialisierung an der Schule sind damit nicht ausgeschlossen, führen dann aber auch nur zu einem speziellen Hochschulzugangsrecht und also mit prinzipiell gleicher Berechtigung zu solchen universitären Studiengängen, die den an der Schule gewählten Fächern in den disziplinären Grundlinien entsprechen. Einem darüber hinausgehenden Bedarf nach Berücksichtigung individueller Begabungs- und Leistungsprofile in Bezug auf bestimmte Studienfächer auf der einen Seite, einem Bedürfnis der Universität nach Schutz ihres personalen Kerns gegen Massenaufnahme von für das jeweilige Fach ungeeigneten Studienbewerbern auf der anderen Seite muss Rechnung getragen werden durch das Recht der Hochschulen auf Auswahl der Studienbewerber. Wer weder die allgemeinen noch die spezielleren Voraussetzungen erfüllt, muss sich also einer Auswahl durch die Hochschulen stellen. Auch bei den verschiedenen denkbaren Formen dieser Auswahl spielt das Abiturzeugnis eine bedeutende, aber – wie heute schon bei der Bewerbung für die Fächer Musik, Kunst und Sport – nicht mehr die allein entscheidende Rolle.

7. Wie sich die Proportionen zwischen den drei Hochschulzugangstypen, der allgemeinen und speziell-disziplinären Hochschulreife, bzw. der Auswahl durch die Hochschulen darstellen, sollte anders und weit stärker als bisher in einem Leistungswettbewerb auslösenden föderativen Gesamtrahmen der

Schul- und Hochschulpolitik der einzelnen Bundesländer überlassen werden und weiter der Wahl der Schüler und Studienbewerber sowie der Initiative der Universitäten. In jedem Falle muss durch geeignete Mittel zur Überprüfung und Evaluation sichergestellt werden, dass allgemeine Zugangsrechte zur Universität für ganz Deutschland nach dem Modell des bisherigen Abiturs sparsamer und nicht schon dann vergeben werden, wenn eine Sekundarstufe II in Deutschland ein erfolgreiches Abiturzeugnis mit bisherigem Inhalt erstellt, sondern nur dann, wenn mit der berechtigenden Form auch eine bestimmte Studierfähigkeit im obigen Sinne nachgewiesen ist. Der Nachweis muss den Inhalt sicher stellen, die an den Inhalt anschließenden Rechte müssen als Anreiz zum Leistungswettbewerb so gestuft sein, dass der jeweils leistungs- und bildungsbereitere und -fähigere Träger auch die jeweils weitergehenden Hochschulzugangsrechte erhält. Für solche Nachweise sind neue Formen der Überprüfung und der Evaluation zu entwickeln, die in Ansätzen bereits erkennbar werden.

8. Der Aufbau eines solchen Leistungswettbewerb ermöglichenden und anregenden Bildungssystems bedarf der Änderung im Bereich der einschlägigen Bundes- und Landesgesetze und der von der Kultusministerkonferenz geprägten einschlägigen Staatsverträge und Vereinbarungen zwischen den Bundesländern. All diese Rechtsnormen geben bisher in der Summe jedem Land und seinen Schulen das Recht, die allgemeine Hochschulreife mit Wirkung prinzipiell für alle Länder und Universitäten in Deutschland zu vergeben. Damit ist das Bildungssystem rechtlich an das jeweils schwächste Glied gekettet und wird von ihm nach unten gezogen. Das gilt auch für jene Länder, die in ihren Schulen das Leistungsprinzip betonen, aber auch die Studienbewerber aus anderen Ländern in ihre Universitäten aufnehmen müssen, die bei ihnen niemals das Abitur erhalten hätten. Um diesen Mechanismus aufzulösen, ist insbe-

sondere die Hochschulzugangsregelung in § 27 HRG zu ändern in Verbindung mit einer Ermöglichung eines Wettbewerbsmodells. Entsprechende Änderungen der Ländervereinbarungen müssten parallel erfolgen.

9. Noch keine Änderung im Sinne eines Wettbewerbsmodells im Bereich des Hochschulzugangs enthalten die Reformen der Länder im Bereich der Zulassung sowie die gegenwärtig im Bundestag durch Bundesratsinitiative eingebrachte Vorlage zur Hochschulzulassungsreform. Deren Verdienste liegen im Bereich einer Entbürokratisierung der Verfahren und einer leistungsgerechteren Zuordnung bei der Zentralvergabestelle für Studienplätze (ZVS) in Fällen des Numerus clausus, d. h. im Bereich der Verwaltung des Mangels an Studienplätzen bezogen auf die bereits zum Hochschulzugang allgemein berechtigten Bewerber. Das berechtigende Grundverhältnis zwischen Studienbewerber und Hochschule, zwischen Schule und Hochschule, zwischen Schulabsolventen abgebendem Land und Studienbewerber aufnehmendem anderen Land wird von dieser Vorlage nicht berührt.

In der hier empfohlenen Hochschulzugangsreform geht es aber gerade um eine Differenzierung in diesem Grundverhältnis, die eine erheblich weitergehende Rechtsänderung erfordert. Eine solche weitergehende Rechtsänderung von Bundes- und Landesrecht wäre auch verfassungsgemäß. Das ist entgegen manchem ersten Anschein bereits verfassungsrechtlich ausführlich und überzeugend belegt. Die Verantwortung für den weitgehenden Stillstand im Bereich einer Hochschulzugangsreform liegt allein bei der Politik. Sie ist aufgefordert, entsprechend zu handeln.

Hinweis für den Leser

Eine Analyse, die wie die folgende in die Differenziertheit und Komplexität der Universität in ihrem Umfeld einzudringen versucht, ist nicht möglich ohne Rückgriff auf kulturstaatstheoretische Kategorien und Methoden, was streckenweise die Lektüre für den von außen kommenden Leser erschweren kann. Das betrifft aber doch wiederum nur einen aufs Exemplarische in bildungstheoretischen Grundsatzfragen beschränkten Teil der folgenden Studie. Die entsprechenden Textstellen, an denen sich mancher Leser einer Verständnishürde gegenüber sehen könnte, sind jeweils klein gedruckt; der übrige Gedankengang ist so gehalten, dass er auch ohne Kleingedrucktes als Zusammenhang verständlich bleibt. Jedenfalls ergeben sich auch gerade mit Hilfe von theoretisch ansetzenden Denkformen in der Anwendung zugleich eindeutige und spezifische Feststellungen zu Norm und Wirklichkeit der Universität, und d. h. zur Universität in der Krise. Und ebenso eindeutig ergeben sich daraus als Antwort auf diese Krise bestimmte praktische Konsequenzen und Forderungen nach Reformen der Universität in ihrem Umfeld.

Jürgen Poeschel

Bildung durch Wissenschaft als Kernaufgabe der Universität und als Hauptkriterium für Reformen – Eine kulturstaatstheoretische Studie zur Krise der Universität

Jürgen Poeschel

„Es ist eine recht verbreitete Annahme, dass die Entwicklung und Anwendung von Wissen und Kenntnissen ein sozial unproblematischer Prozess sei. Man glaubt, dass eine Art vager ‚Wissbegierde‘ und der bloße Besitz des erforderlichen Wissens schon genug seien. ... Nur durch ausgedehnte vergleichende Studien wird es offenbar, dass selbst ein bescheidener Entwicklungs- und Anwendungsgrad der Wissenschaft an komplexe soziale Bedingungen gebunden ist, die der ‚technologisch Denkende‘ selten in Betracht zieht. ...“

Talcott Parsons

„Über die Kreativität der Forscher und die Bedingungen erfolgreicher Forschung ist trotz zahlreicher Untersuchungen wenig Sicheres bekannt.“

Thomas Finkenstaedt

„Das Niveau einer Wissenschaft kann auf die Dauer nur dann aufrecht erhalten werden, wenn wir auch die Bedingungen bewahren und überliefern, auf denen sie gründet.“

Arnd Morkel

I. Zur Krise an den Hochschulen

1 Methodisches, Programmatisches

Wer in zusammengefasst-pointierter Form die Lage der Universitäten in Deutschland charakterisieren will, nimmt gern Maß an der „klassischen“ Universität Humboldts, z. B. mit der inzwischen berühmt gewordenen Formulierung von Jürgen Rüttgers im deutschen Bundestag: „Humboldts Universität ist tot“.¹ Die Diskussion geht dann oft dahin, wieweit man schon vom klassischen Modell entfernt sei und sich Neuem zuwenden müsse² oder wieweit jenes Modell sich trotz allem noch erhalten habe und auch unter veränderten Umständen unbedingt fortgeführt werden müsse.³

Auf den ersten Blick scheinen die sich so ergebenden Standpunkte einander direkt entgegengesetzt; so sind sie ja formuliert und so werden sie oft auch von ihren Vertretern empfunden.⁴ Wenn aber in der Kürze die Würze liegt, so liegt darin auch die Gefahr, sich miss zu verstehen. Denn auf den zweiten Blick erweisen sich solche Kontroversen als zweideutig, so ähnlich wie etwa jene bekannte, nach der das Glas Wasser entweder halb voll oder halb leer sein soll. Hier stimmt man in der Analyse überein, differiert hingegen in der Bewertung.

1 Hier zitiert nach A. Morkel, Die Universität muss sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung, 2000, S. 13.

2 So versteht Morkel, a.a.O., Rüttgers.

3 Vgl. Morkel, S. 13ff; H. H. Klein, Autonomie im Widerspruch. Ist Humboldt bloß noch ein Mythos? In: Forschung und Lehre 5/96 S. 238ff, bes. S. 242f; K. Reumann, Gesund oder verrottet? In: Forschung und Lehre 12/95, S. 654ff, bes. S. 660; P. Glotz, Im Kern verrottet?: fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, 1996, bes. S. 8ff, 65ff.

4 Vgl. Morkel, bes. S. XI.

Verhält es sich nicht auch oft so mit der Kontroverse über die Universität? Immerhin lässt sich auch so manche Konfrontation über die Problematik der Universität auf einen gemeinsamen analytischen Kern hin relativieren und präzisieren.

Aber in Wirklichkeit geht es in der Diskussion um die Universität um viel kompliziertere Fragen. Wir haben es hier mit einer im weitesten Sinne verfassungsrechtlichen, kulturstaatlichen und zugleich historischen Institution zu tun, unbeschadet des staatlich nicht zu beherrschenden und auch nichtstaatlichen Inhalts.⁵

Und so teilt gerade die deutsche Universität das Schicksal all jener anderen im weiteren Sinne staatlichen Institutionen, mit dem Staat selbst niemals nur gegeben und damit auch nicht eindeutig objektivierbar und analysierbar zu sein, sondern immer auch aufgegeben, in jedem Augenblick der jeweils handelnden Generation zu bewahrender oder verändernder Gestaltung überantwortet zu

⁵ Der Begriff der Institution ist hier in einem weiten Sinne gemeint, vor allem dann aber in einem verfassungsrechtlichen Sinne, der Momente der Gesellschaft wie des Staates umfasst. Zur Institution der Universität vgl. W. Böhm, Die aufgegebene Tradition. In: *Forschung und Lehre*, 12/95 S. 674ff, bes. 675f, und grundlegend und unverzichtbar vor allem H. Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit – Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, 1963. Hier bezieht sich Schelsky schon ausdrücklich auf den Begriff der Institution der deutschen Universität (S. 9), die er als sich wandelnden, aber nach wie vor integralen Bestandteil des deutschen Kulturstaates und seiner Tradition bis zur Gegenwart begreift (S. 131ff, bes. S. 150); im Verständnis des deutschen Kulturstaatsbegriffs folgt Schelsky (S. 174ff) vor allem Ernst Rudolf Huber und dessen Schrift „Zur Problematik des Kulturstaates“ 1958; später hat Schelsky zu einer allgemeinen soziologischen Theorie der Institution beigetragen, H. Schelsky, *Zur soziologischen Theorie der Institution*. In: *Zur Theorie der Institution*, hrsg. von H. Schelsky, 1970, S. 9ff, vgl. darin auch die weiteren Autoren mit verschiedenen methodischen Ansätzen.

sein.⁶ Und so verknüpfen sich in den staatlichen Institutionen, auch in der Universität, die verschiedensten Faktoren und Momente, die in einer komplizierten Weise, sozusagen dialektisch, zusammenwirken: ihre allgemeinen Leitbilder, die verfassungsrechtlichen und auch die einfach gesetzlichen Normen wie die organisatorischen Rahmenbedingungen für die wissenschaftlichen Funktionen, die darin gemeinten Funktionen selbst in ihrer jeweiligen inneren und äußeren Entwicklung, schließlich ihre personalen Träger, das wissenschaftliche Personal, die Studenten, die Verwaltung und ihre Leitung.⁷

⁶ Für den Staat und die Verfassungsinstitutionen allgemein vgl. R. Smend, Staatsrechtliche Abhandlungen und andere Aufsätze, 2. Aufl. 1968, S. 477; für das GG im besonderen vgl. K. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 14. Aufl. 1984, S. 5ff, S. 9, S. 16ff.

⁷ Vgl. dazu allgemein Schelskys umfassenden Zugriff auf die komplexe Wirklichkeit, Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, S. 8ff, die einzelnen Faktoren, S. 266ff; im Verhältnis zu Schelsky werden aber im Folgenden nicht nur methodisch andere Akzente gesetzt: Als normatives Moment erscheinen bei Schelsky nicht so sehr Verfassung und Recht, sondern die Ideen der Institutionen, vgl. Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, S. 8ff, 65ff, die aber nach hier vertretener Ansicht geschichtlich in Verfassung und Recht eingeflossen sind und in diesem Zusammenhang auch noch anders als nur ideen- und sozialgeschichtlich wirken. Weiter gilt: Obwohl Schelskys Soziologie der Universität gerade im Punkte des Zusammentreffens von Norm und Wirklichkeit im sozialen Handeln ansetzt, Schelsky Einsamkeit und Freiheit, S. 8ff, fallen manche Formulierungen der jeweiligen Momente, gerade auch des subjektiv-ideellen Moments, zu absolut und unverbunden aus, während die hier vor allem zugrunde gelegte Staatstheorie Smends in der im folgenden fraglichen Erkenntnisschicht von einer intensiveren Dialektik aller institutionellen Momente sozusagen „in jedem Augenblick“ ausgeht, vgl. dazu J. Poeschel, Anthropologische Voraussetzungen der Staatstheorie Rudolf Smends. Die elementaren Kategorien Leben und Leistung, 1978, S. 150ff. Zu einer parallelen Arbeit mit Smendscher Methode im Bereich der Institution der kommunalen Selbstverwaltung vgl. J. Poeschel, Der neue niedersächsische Oberbürgermeister in seinem institutionellen und politischem Umfeld aus

Die Institution der Universität umfasst eine Vielfalt von Aufgaben, Funktionen, Leitbildern, die notwendig zu konfliktträchtigen Widersprüchen und Spannungen führt, und zugleich ist sie darauf angewiesen, im praktisch-dialektischen Vollzug eine bisweilen nahezu symbiotische Einheit herbeizuführen.⁸ Schon aus dieser Problematik aus Pluralität und vermittelnder Einheitsaufgabe resultiert ihre hochgradige Labilität und Verletzlichkeit.⁹

Wenn man nun dieses Zusammenwirken normativer Momente und sozialer Prozesse eben als Wirklichkeit der Universität bezeichnen wollte, fragt es sich als nächstes, ob das denn nun schon das Ganze sein könne, oder ob nicht gerade auch die Universität auf vielen verschiedenen Wegen ihre Impulse z. T. von sehr weit her aus dem Kommunikationssystem weltweiter Wissenschaft, aber auch der innerstaatlichen Gesellschaft, bisweilen sogar der Region erhält, ob die Universität dann nicht weniger ein Universum, sondern vielmehr ein Pluriversum ist oder an einem solchen wesentlich Anteil hat.

Wenn man die so verstandene Universität der Gegenwart nun etwa an Humboldt misst, muss, was selten deutlich genug geschieht, um Missverständnisse zu vermeiden, jedes Mal präzise bestimmt werden, was an Faktoren und Aspekten der Universität heute und der Universität damals denn nun miteinander verglichen wird. Vor allem wäre zu verdeutlichen, ob es mehr Idee und Norm der Universität sind, die sich – obwohl dazu erdacht – nie ganz buchstabentreu umsetzen lassen, oder mehr ihre Wirklichkeitsaspekte in Organisation, Funktion und auch der Haltung ihrer

staatstheoretischer Sicht. In: Festschrift für Dietrich Rauschnig, hrsg. v. J. Ipsen und E. Schmidt-Jortzig, 2001, S. 601ff, bes. 607ff; vgl. dort auch als institutionstheoretisch besonders instruktiv und parallel die Beispiele S. 619f, Anm. 67 u. S. 635, Anm. 111.

⁸ Vgl. hierzu H. H. Klein, o.Fn.3, bes. S. 239ff, S. 242f.

⁹ H. H. Klein, o.Fn.3, S. 239.

Träger, die ja ihrerseits nicht ohne äußere und innere Steuerung durch Normen verstanden werden können.

Je nachdem, wo man hier ansetzt und vergleicht, wird man u. U. zu ganz verschiedenen Ergebnissen kommen, und so löst sich auch manche Kontroverse wieder auf, wenn man feststellt, dass man im Eifer Äpfel und Birnen verglichen hat.

Auf diesem Hintergrund ist es oft wirklich nicht leicht, gängige verdichtete Aussagen zur Lage der Universität zu interpretieren, um sich daraus ein zutreffendes Bild zu machen. Wir werden das gleichwohl noch hier unter I. in einem kursorischen Überblick versuchen, um der Sache, d. h. hier der Institution, selbst unter II. und III. näher zu kommen. Dabei soll unter II. das normative Moment der Universität behandelt werden, wie es sich darstellt in Landes- und Bundesgesetzen und vor allem im Verfassungsrecht, aber auch im mit dem Verfassungsrecht verbundenen geschichtlichen und geistesgeschichtlichen Zusammenhang. Unter III. soll in einer grob-modellartigen Systematik der Institution der Universität erfasst werden, wie die normativen Momente sich in Funktionen und Strukturen realisieren und worin gerade auch die spezifischen inneren verletzlichen Bedingungen des Gelingens der Universität zu finden sind. Aus dieser Systematik und aus der Klärung der spezifischen Aufgaben und Funktionen der Universität im kulturstaatlichen Zusammenhang, auch im Verhältnis zu ihren „Nachbarinstitutionen“, vor allem zu anderen Hochschulformen und der staatlichen Schule, ergeben sich auch die wichtigsten Kriterien für eine Analyse der Krise und mögliche Bewältigung durch Reform.

Unter IV. wird versucht, mit Hilfe der gefundenen und weiter zu konkretisierenden Kriterien über die Krise der Universität in bestimmten Schwerpunkten und abhelfenden Reform weiterzudenken.

Dabei wird sich zeigen, dass Bildung durch Wissenschaft der Kern der Universität ist, zu deren äußeren und inneren Bedingungen notwendig ein persönliches Naheverhältnis zwischen Forscher und Sache und zwischen den Forschenden einschließlich der Studenten untereinander gehört, das ohne größere Autonomie der Universität in diesem Zusammenhang heute nur noch schwer denkbar ist. Wie sonst sollte eine Grenze gegenüber einer Überlast von Aufgaben und ausufernden Zahlen von gänzlich heterogen ausgebildeten Studenten gefunden werden. Das aber erfordert eine Hochschulzugangsreform, die jedenfalls von einer Seite her Quantität und Qualität in ein der Universität angemessenes Verhältnis zu versetzen vermag.

2 Pointierungen zwischen Kontinuität und Diskontinuität ¹⁰

1919 konstatierte der führende Hochschulpolitiker der Weimarer Zeit Carl Heinrich Becker: „Der Kern unserer Universitäten ist gesund.“¹¹

Karl Jaspers formulierte nach noch viel größeren Brüchen in der deutschen Geschichte, nämlich nach dem Zweiten Weltkrieg 1945:

„Wohl hat der Kern der Universität in der Verborgenheit stand gehalten.....Weil der wissenschaftliche Geist tatsächlich noch

¹⁰ Vgl. zu diesem Erfahrungshintergrund Ch. Führ, Hochschulreformen in Deutschland im 20. Jahrhundert. In: Wozu Universitäten – Universitäten wohin? Die Universität auf dem Wege zu einem neuem Selbstverständnis, Villa-Hügel-Gespräch 1993, hrsg. vom Stifterverband für deutsche Wissenschaft, 1993, S. 9ff, bes. den Beitrag in der Diskussion S. 118.

¹¹ Zitiert nach Führ, o.Fn.10, S. 9.

nicht zerstört werden konnte, vermag heute die Universität sogleich wieder zu beginnen ...“¹²

Ganz anders schließlich 1991 Dieter Simon¹³ in offensichtlicher Bezugnahme auf jene Kernaussagen und in absichtlich provozierender Schroffheit: „Die deutsche Universität ist im Kern verrottet. Sie bedarf einer Neuorientierung. Gefragt ist eine Politik, die das wachstumsgläubige Denken zunächst in den Hochschulen und danach in allen übrigen Provinzen der Wissenschaft ablegt“.¹⁴

Der Hintergrund dieser zunächst weitgehend identischen und dann schroff gegenteiligen Äußerungen ist natürlich ein historisch jeweils ganz verschiedener. Man kann zunächst eine Kontinuität der klassischen deutschen Universität bis nach dem Zweiten Weltkrieg entnehmen und dann einen Bruch, den viele Beobachter in die 60er Jahre¹⁵ bis etwa 1970¹⁶ verlegen. Aber vieles bleibt dabei interpretationsbedürftig und fragwürdig auch deshalb, weil die Maßstäbe mit denen man misst, offenbar nicht ganz dieselben sind.

Von der Tatsache weitgehender und umfassender Kontinuität und dem Willen, sie zu erhalten, ging man offensichtlich nach dem Ersten Weltkrieg aus, in höchstem Maße bedrängt von materieller Not und äußeren Restriktionen.

Nach dem zweiten Weltkrieg konnte man ja angesichts der nationalsozialistischen Verletzungen und Deformierungen der Univer-

¹² Zitiert nach Führ, o.Fn.10, ebd., und Reumann, o.Fn.3, S. 654.

¹³ Bekannt u. a als Präsident des Wissenschaftsrates während der konfliktreichen Integration der neuen Bundesländer und ihrer Hochschulen in den Gesamtstaat nach Erlangung der Wiedervereinigung.

¹⁴ Zitiert nach Führ, o.Fn.10, ebd., und Reumann, o.Fn.3, ebd.; auch Glotz, o.Fn.3, greift, nicht nur im Titel, auf solche Sentenzen zurück.

¹⁵ Vgl. Führ, o.Fn.10, S. 10.

¹⁶ Vgl. U. Karpen, Hochschulen. In: Staatslexikon, hrsg. von der Görres-Gesellschaft Bd. 2/86, Sp. 1303f.

sität schlechterdings nicht von der gleichen Kontinuität ausgehen, und gerade Karl Jaspers wäre ja der Letzte gewesen, dem man das unterstellen könnte. Was er sagen wollte, war, dass bei aller gebotenen Umkehr gegenüber der nationalsozialistischen Überformung am überkommenen Geist der Wissenschaft und der Universität festgehalten werden solle und es hoffnungsvolle Zeichen und Anhaltspunkte dafür gebe, dass dies nicht nur ein moralisch-theoretisches Postulat sei, sondern auch noch eine Entsprechung im realen Leben vieler Träger der Wissenschaft habe.

Und mit dieser so differenzierten Stellungnahme eines Karl Jaspers zur Kontinuität stellt sich die Frage, wie man nun Simons so radikales Unwerturteil gegenüber der Universität – doch wohl ein Aufruf zur radikalen Diskontinuität – verstehen soll:

Bei aller Not aus den Missverhältnissen etwa von Studentenzahl und Dozentenzahl, worauf wir noch eingehen werden, – eine Not wie 1918 oder 1945 gibt es jetzt nicht. Es gibt, auch wenn man Entscheidungen der 60er- und 70er Jahre für verfehlt und ihre Konsequenzen für die Universität für eine Tragödie hält, keinen Grund zu einer so radikalen Umkehr wie 1945, und zwar schon deshalb nicht, weil der Verfassungsstaat der Bundesrepublik Deutschland den schlimmsten Extremen der Kulturrevolution jener Jahre die Zähne gezogen hat, allerdings nicht ohne dabei in seiner zugespitzten Verrechtlichungstendenz wiederum Fehler zu machen. Und gerade der von Simon aufgenommene Jaspersche Kern der Universität, das ist bei Jaspers ja der von ihm geschätzte überkommene Geist der Wissenschaft in der Universität, hat wohl am wenigsten verdient, verrottet genannt zu werden: Wenn der Kern die Idee, das Modell selbst ist, so hängt ja auch Simon offensichtlich noch daran. Wenn er seine reale Vitalität in den Haltungen der Träger der Universität meinen sollte, dann lässt die Gegenwart sicher viel zu wünschen übrig. Gefahren für diesen Geist drohen auch aus dem Inneren der Wissenschaft und der

Universität.¹⁷ Aber zu behaupten, dass nicht auch heute, so wie damals nach 1945 für Karl Jaspers, Anlass für Hoffnungen aus den Leistungen und Haltungen gegenwärtiger Wissenschaftler und z. T. ganzer Universitäten bestünde, wäre Unrecht diesen gegenüber und auch keine exakte Analyse.¹⁸

Dass wir mit der Gruppenuniversität wenig hilfreiche Verwaltungs-, Betriebs- und Willensbildungsstrukturen bekommen haben,¹⁹ ist ein Problem für sich, der Universität doch aber eher von außen, von der Politik, aufgezwungen worden und erst recht keine Begründung für die Verrottung ihres Kerns. Im Sinne von Karl Jaspers müssten wir eher eine Sorge zum Ausdruck bringen, dass der immer noch vorhandene Kern, sicher auch von der unsachgemäßen Gruppenstruktur, vor allem aber von der erdrückenden Quantität erstickt werden könnte!

Wahrscheinlich weiß Simon dieses alles auch und wollte gerade durch seine Provokation erreichen, dass sich die Diskussion so entwickelt, wie eben angedeutet. Als Hauptadressaten nennt er ja auch gerade die Politik, die vom Kern der Universität doch recht weit entfernt sei.

Dass es Zeit für einen Eklat sei, meinen allerdings auch andere, die nicht von vornherein so extrem zuspitzen wie Simon, sondern ausdrücklich am Humboldtschen Ideal als Kern der Universität festhalten wie Morkel.²⁰ Und in der Tat wirken Zahlen wie die folgenden beängstigend schon auf den Außenstehenden, der die

17 Vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 10f.

18 Vgl. Karpen, o.Fn.16, Sp. 1304; Morkel, o.Fn.1, S. 146; Klein, o.Fn.3, S. 238.

19 Vgl. H. J. Meyer, Erneuern und Bewahren, Reden, Aufsätze und Pressebeiträge zur Hochschul- und Wissenschaftspolitik Teil I 1990-1993, hrsg. vom Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, 1997, bes. S. 286f.

20 Morkel, o.Fn.1, S. 146.

Lage an den Hochschulen verstehen will, und erst recht auf den, der die inhaltlichen Konsequenzen aus seiner Erfahrung anschaulich vor Augen hat. Blickt man auf diese Umstände einschließlich der von ihnen veranlassten Tendenz zur Verschulung wie auf die Strukturen der Gruppenuniversität, dann kann man mit Morkel formulieren: „Kein Zweifel, die heutige Universität ist von der Humboldts bis zur Unkenntlichkeit verschieden.“²¹ Dann ist es aber auch nicht mehr ganz so weit bis zu der von Morkel heftig kritisierten und sicher bewusst überpointierten Formulierung von Jürgen Rüttgers vom Tod der Humboldtschen Universität.²²

Aber die Fixierung des Blicks vornehmlich auf diese Umstände, verbunden mit der Gefahr sie hinzunehmen, kann und soll ja nicht das letzte Wort sein. Gerade Morkel ist ja hocheffizienter, überzeugender und leidenschaftlicher Gewährsmann dafür, dass demgegenüber der nun fast verborgene Leitgedanke der Universität wieder herausgearbeitet werden und prägend und aktiv die genannten Umstände verändern müsse.

3 Zustände in Zahlen

Wenden wir uns in einem kurzen Überblick diesen Umständen zu, zunächst einigen Zahlen:²³ Die Abiturientenzahl eines Altersjahrganges lag 1952 bei 4 Prozent, 1963 bei 7,4 Prozent, 1975 bei

21 Morkel hier zitiert nach Reumann, o.Fn.3, S. 660.

22 Vgl. dazu noch einmal Morkel, o.Fn.1, S. 13.

23 Zum Folgenden vgl. Ch. Führ, Die deutschen Hochschulen vor den Herausforderungen der neunziger Jahre. Zur geschichtlichen Entwicklung und zur Krise unseres Hochschulsystems. In: Deutscher Hochschulführer, 54. Aufl. Bd. 1, Wissenschaftliche Hochschulen, hrsg. von der Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH in Zusammenarbeit mit der Hochschulrektorenkonferenz 1992, S. LXXIIIff.

14,7 Prozent, 1980 bei 16,5 Prozent, im Jahre 2000 bei rund 30 Prozent.²⁴

Nach der Wiedervereinigung tendiert die Studentenzahl auf die 2 Millionengrenze, während nur gut halb so viele Studienplätze nachwachsen konnten.²⁵ Diese „Überlast“ trotz eines geschichtlich noch nie da gewesenen Ausbaus der Hochschulkapazitäten resultiert vor allem aus dem Öffnungsbeschluss der Ministerpräsidenten der Länder aus dem Jahre 1977,²⁶ der explizit nur eine vorübergehende Belastungssituation in Kauf nehmen wollte, dann aber zum Dauerzustand wurde. 1992 erklärte die HRK, dieses nicht mehr tragen zu können, und verlangte mehr Mittel und neue Formen der Steuerung und Begrenzung des Hochschulzugangs.²⁷ Wesentlich mehr Mittel hat es aber seitdem nicht gegeben, derzeit wird weiter abgebaut.

Schon solch ein kleiner Ausschnitt aus dem statistischen Befund wird den Außenstehenden nachdenklich machen, während andererseits manch ein Insider daran verzweifelt, dass solche abstrakten Angaben eben gerade nicht genügend erahnen lassen, welches Ausmaß einer Krise sich dahinter verbirgt, die für ihn auch zusammenhängt mit Akademikerarbeitslosigkeit und fehlgeleiteten Absolventenströmen, ganz zu schweigen von der anonymen Abbrecherquote von einem Drittel der Studenten. Und selbstverständlich liegt auch ein Zusammenhang mit den Ergebnissen der Pisa-Studie nahe, sei es, dass die dort analysierten Defizite an den Schulen mit eine Ursache der Krise an den Universitäten, sei es, dass sie auch schon wiederum eine Folge davon sind. In jedem Falle aber springt hier schon ins Auge eine Inkonsequenz im Ineinandergreifen zwischen Oberstufe und Abitur sowie den Hoch-

²⁴ Zur letzten Zahl vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 3.

²⁵ Vgl. dazu Führ, o.Fn.10, S. 14.

²⁶ Vgl. dazu Führ, o.Fn.10, ebd.

²⁷ Vgl. Führ, o.Fn.10, ebd.

schulzugang als mit dem Abitur gegebenem Rechtsanspruch: Wir haben uns durch Aufgabe des relativ allgemeinbildenden Kerns des Abiturs weitgehend der Heterogenität eines Schulabschlusses angenähert, wie er etwa traditionell das englische System charakterisiert. In England liegt dann aber auch folgerichtig die Entscheidungskompetenz über den Hochschulzugang bei der Hochschule, weil nur so sichergestellt werden kann, dass Profil der Hochschule und Profil des Bewerbers zu einander passen.²⁸ Im Widerspruch zur Aufgabe des Humboldtschen Gehalts des Abiturs, halten wir an der nun weithin hohlen Form des Humboldtschen Abiturs als Ausweis für den Hochschulzugang dogmatischer und verrechtlichter fest, als es je war, und überlassen unsere Universitäten so schutzlos wie sonst nirgends in der Welt nicht nur der Quantität, sondern auch einer sie bedrängenden Heterogenität. Und so ergibt sich eine ganze Reihe drängender Fragen:

Sollen und können unter den Bedingungen solcher Zahlen und Überlasten, Überlasten auch aus Heterogenitäten, einschließlich der Überlast in den Gymnasien, Abitur und Gymnasium sowie Hochschulabschlussqualifikation und schließlich die Universität selbst qualitativ das bleiben, was sie bisher waren, und qualitativ das fortführen, was man von ihnen gewohnt war und erwartete? Wenn, was kaum anders zu erwarten ist, nicht entscheidend mehr Gelder für die Hochschulen und Schulen fließen werden, muss dann das Wachstum dieser Zahlen begrenzt werden oder muss man sehenden Auges die Qualität sinken lassen? Oder ist es schon nicht einmal mehr eine Frage des Geldes, ob in solchen Zahlen noch jene Qualität garantiert bleiben kann, die früher bei uns und heute noch im vergleichbaren Ausland – jedenfalls in den leis-

²⁸ Vgl. hierzu und zum Folgenden H. J. Meyer, Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: Hochschulzugang in Deutschland: Status quo und Perspektiven, hrsg. von H. J. Meyer und D. Müller-Böling, 1996, S. 15ff.

tungsfähigsten Spitzeninstitutionen²⁹ – auf um Dimensionen überschaubareren Größenordnungen beruhte bzw. beruht?

Die Antworten auf solche Fragen fallen allerdings wiederum recht verschieden aus, je nach den Kriterien, mit deren Hilfe man die gegenwärtige Situation an den Schulen und Hochschulen und ihre Ergebnisse misst, und je nach Einschätzung auch des vorgegebenen verfassungsrechtlichen Rahmens. Bei den Vertretern der Wissenschaft werden diese Verhältnisse doch wohl als Hauptproblem angesehen,³⁰ aber doch zugleich, mehr oder weniger, als Schicksal hingenommen.

Aber allein als Schicksal sind diese Zahlen nicht über uns gekommen. Zwar ist es in Staat und Politik regelmäßig so, dass die Resultante eines konflikthaften politischen Prozesses in ihrem ganz konkreten Ergebnis meist von niemandem der an ihm Beteiligten gewollt war, aber wesentliches wurde von starken Kräften regelmäßig schon gewollt:

Georg Picht³¹ wollte die Zahlen erhöhen, weil er glaubte, dass in Berufswelt und Wirtschaft und im Zusammenhang damit wieder-

29 Vgl. dazu Reumann, o.Fn.3, S. 657; Theodor Berchem, Diskussionsbeitrag. In: Wozu Universitäten – Universitäten wohin?, hrsg. vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 1993, S. 141, nennt Vergleichszahlen im Betreuungsverhältnis: 1:6 bis 1:8 in amerikanischen Eliteuniversitäten, dagegen 1:24 in Deutschland; heute sind es ca.1:60!

30 Vgl. den Tenor des Villa-Hügel-Gesprächs 1993. In: Wozu Universitäten – Universitäten wohin? Hrsg. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 1993; darin zum Problem der Überlast: K. Liesen, S. 7; Ch. Führ, S. 15f; W. Frühwald, S. 25f; H. Seidel, S. 31; H. Joas, S. 34ff; J. Haseler, S. 48f, S. 50, S. 53; J. Mittelstraß, S. 63ff; G. Wechsung, S. 103f; Th. Berchem, S. 141; M. Fricke, S. 153f.

31 In den Jahren 1964ff, vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 1; vgl. Führ, o.Fn.23, in: Deutscher Hochschulführer, 1992, S. LXXIII; zur inkonsistenten Argumentation bei Picht vgl. Ch. Führ, Die deutsche Universität: Im Kern gesund oder verrottet? Überlegungen zur fälligen Neuorientierung der deutschen Hochschulpolitik, in: Hochschule – Staat – Politik,

um in der Schule und im gesamten Erziehungs- und Bildungssystem sich ein entsprechender Bedarf angestaut hatte. Als sich herausstellte, dass er die Nachfrage nach akademischen Kräften im Berufssystem falsch eingeschätzt hatte, wechselte er die Hauptbegründung und die Kriterien und sprach von einer notwendigen Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, was rückwirkend nicht gerade ein gutes Licht auf die Glaubwürdigkeit seiner früheren Bildungskatastrophentheorie wirft und fragen lässt, wie lange und mit welchem Inhalt nun diese neue Abkopplungstheorie standhält. Auch Ralf Dahrendorf wollte die Abiturienten- und Akademikerzahlen erhöhen, und zwar, weil er damit ein Bürgerrecht auf Bildung befriedigen wollte. Allerdings hatte er, teils unausgesprochen, teils ausdrücklich als zahlenbegrenzende Bedingung, dass die Qualität der Bildung dabei erhalten bliebe.³²

Viel weiter gingen jene, die nicht in erster Linie das Niveau bisheriger Bildung für mehr Menschen wollten, sondern im Zuge der großen Zahl eine weitgehende Umgestaltung der äußeren und inneren Strukturen unseres bisherigen Bildungssystems unter dem Stichwort der „Demokratisierung“ anstrebten.³³ Diese hatten nicht nur keine Sorge um das bisherige Niveau, sondern oft über ein einfaches Inkaufnehmen hinaus vielmehr die Absicht, die bisherigen Bildungsinhalte und damit verbundene Differenzierungen

Christoph Oehler zum 65. Geburtstag, hrsg. von A. Neusel, U. Teichler und H. Winkler, 1993, S. 55ff, bes. S. 60f.

32 Vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 2f.

33 Vgl. zu einem subtilen Beispiel, in dem Ziele der Gesellschaftsveränderung hinter der Tarnkappe demokratischer Hochschulpolitik verborgen werden, kritisch Morkel, o.Fn.1, S. 4; vollkommen offen propagierte dagegen die damals „neue Linke“ die Hochschulreformpolitik als Mittel zur Durchsetzung utopisch-revolutionärer Sozialtheorie, vgl. W. Rüegg, Bedrohte Lebensordnung, Studien zur historischen Soziologie, hrsg. von R. Meyer, 1978, S. 277.

und Grenzen nieder zu reißen auf kulturevolutionärer und gesellschafts- wie institutionsverändernder Basis.

Der ursprüngliche Gedanke, dass ein Land in einer bestimmten Situation mehr Akademiker braucht und dafür Vorsorge leisten soll, kann, abgesehen von der Problematik solcher Planung im Verfassungsstaat und abgesehen von der Gefahr, die Machbarkeit solcher Entwicklungen zu überschätzen, richtig oder falsch sein. Der damit sich verbindende Gedanke, dass man durch eine Strukturveränderung über Zahl und Inhalt die Gesellschaft und die Institutionen der Wissenschaft demokratisieren wolle, kann nur problematisch sein, weil Teilmomente absolut gesetzt und in dem Maße, wie sie ideologisch ja totalitär zugespitzt werden,³⁴ sich auch als verfassungswidrig auswirken. Darauf werden wir zurückkommen.

Picht sollte für uns keine Autorität mehr sein, seine Antworten auf die Fragen der Zeit erwiesen sich als zu wenig konsistent. Dahrendorf war schon seinerzeit um Qualität besorgt, er müsste heute zur Gewährleistung der Qualität entweder neue finanzielle Dimensionen erschließen oder das Wachstum begrenzen. Die ideologischen Demokratisierer brauchen wir nicht zu fragen, weil sie ja gerade die Qualität, um die wir uns sorgen, um anderer Ziele willen zerstören wollten und wahrscheinlich beklagen, dass das nicht noch mehr gelungen ist. Wer in der Reform weiter kommen will, muss sich von einem bestimmten Punkt ab in erster Linie auf das Gespräch mit jenen konzentrieren, die auf dem Boden gemeinsamer Bildungskonzeptionen den Weg der Reform der Reform überhaupt mitgehen wollen!

³⁴ Vgl. W. Hennis, *Die missverstandene Demokratie*, 1973, S. 26ff, bes. S. 34ff und S. 46ff.

4 Reformansätze und Reformvorschläge im Überblick

Auf dem skizzierten Hintergrund gibt es gewisse Reformansätze und eine ganze Reihe von Reformvorschlägen auf verschiedenen Reformfeldern. Dazu gehören vor allem Reformvorschläge für den Bereich der Studienstruktur und der Studiengänge, den Bereich der Leitungsstruktur der Hochschulorganisation ebenso wie für den Bereich des Hochschulzugangs im Übergang von Gymnasium und Universität.³⁵

Nach dem Vorlauf von vielen früheren Stellungnahmen und Stimmen³⁶ hat nun auch aktuell wieder die CDU/CSU³⁷ insbesondere eine Reform des Hochschulzugangs gefordert und zwar gerade auch in der Form, dass die Hochschulen ein Mitwirkungsrecht bei der Auswahl der Studienbewerber erhalten. Davon verspricht man sich unter anderem eine Abschaffung der Numerusclausus-Auswüchse und letztlich mehr Autonomie der Hochschule und auf dieser Basis leistungsgerechten Wettbewerb sowohl zwischen den Studienbewerbern als auch zwischen Hochschulen. Gemessen an einer Reformbedürftigkeit des Bildungssystems ü-

³⁵ Vgl. H. J. Meyer, Erneuern und Bewahren, Reden, Aufsätze und Pressebeiträge zur Hochschul- und Wissenschaftspolitik, Teil II 1994-1996, Hrsg. Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 1997, S. 220ff, S. 303ff, S. 308ff, bes. S. 314ff.

³⁶ Vgl. dazu P. Dallinger, Neuordnung des Hochschulzugangs. Zur Einführung des Wettbewerbs im Hochschulsystem. In: Wissenschaftsrecht Bd. 31, 1998, S. 128ff, bes. S. 139f.

³⁷ Nach früheren Ansätzen jetzt in Leistung und Sicherheit. Regierungsprogramm 2002-2006. Beschlossen am 6. Mai 2002 in Berlin. S. 19; Hauptträger des Gedankens der Hochschulzugangsreform ist nach dem Vorlauf Sachsens gegenwärtig sicher Baden-Württemberg, aber auch die neue niedersächsische Landesregierung hat sich in dieser Richtung geäußert, vgl. P. Dallinger, Neuregelungen im Hochschulzugang, Durch Stärkung der Auswahlrechte zu mehr Wettbewerb. In: Forschung und Lehre 7/2003, S. 358f.

berhaupt, zumal nach dem Reformdruck, der von der Pisa-Studie ausgeht, erscheint diese Hochschulzugangsreform auf den ersten Blick als nur ein Reformansatz unter vielen auf den angedeuteten zahlreichen Reformfeldern. Im Folgenden werden wir aber zeigen, dass dieser Ansatz in das Kernproblem trifft, nämlich in die Krise der Universität in Bezug auf ihre qualitative Bildungsaufgabe angesichts nicht mehr zu bewältigender Quantitäten und Heterogenitäten vor allem in der Lehre. Weil dieser Ansatz in den Kern trifft, kann er auch nicht sozusagen punktuell realisiert werden, sondern nur im Verbund mit zahlreichen weiteren Reformschritten, die politisch umstritten sind und gegen die, wen wundert es, auch rechtliche Bedenken erhoben werden. Gerade wer die Tragweite dieses Vorschlages erkennt oder auch nur erahnt, wird wegen der vermeintlichen zahlreichen Hindernisse bald vom Mut zur Reform in diesem Punkt verlassen.

Man nehme etwa die im Jahre 2000 erschienene bereits zitierte Schrift von Arnd Morkel³⁸ zur Hand, deren systematisch klare, um die Aufgabe der Universität gruppierten Grundgedanken beherzigenswert und zum Teil umsatzreif sind. Dort wird die Mitwirkung der Hochschulen beim Hochschulzugang zwar als interessanter Gedanke gewertet, aber wegen der Rechtssprechung des BVerfG für rechtlich nicht als gangbar erachtet.³⁹ Statt dessen wird vorgeschlagen, sich an der Universität selbst auf die Reformfelder zu konzentrieren, die man in eigener Kompetenz der Hochschule auch wirklich beackern kann.⁴⁰ Und was den Hochschulzugang anbetrifft, so hofft Morkel, dass Hochschule und Schule sich wieder mehr in ihren Qualitätsanforderungen entsprechen mit

38 Morkel, o.Fn.1.

39 Morkel, o.Fn.1, S. 63ff, bes. S. 67, wobei übrigens nicht deutlich genug zwischen Hochschuleingangsprüfungen und sonstigen Formen der Beteiligung der Universitäten unterschieden wird.

40 Morkel, o.Fn.1, S. 145, S. 141.

Hilfe eines verbesserten Kernfächermodells, das die Abiturienten möglichst durch die Ausstattung mit einem Fächerkanon nicht nur rechtlich, sondern auch tatsächlich studierfähig an die Universität transferieren soll.⁴¹ Morkel steht an dieser Nahtstelle zwischen Schule und Universität auf dem langjährig vertretenen Standpunkt der vornehmlich von CDU/CSU regierten sogenannten B-Länder, denen er an anderer Stelle nicht immer zustimmt. Und in der Tat hat ja die Hartnäckigkeit der B-Länder über die Etappen 1988, dann Mainz 1995, Dresden 1996 zur Reform der reformierten Oberstufe geführt⁴² mit der Folge, dass die Universität seither auf eine stärkere inhaltliche Kompetenz der Abiturienten glauben zu können – jedenfalls theoretisch. Aber der Teufel, auch der Teufel als Reformbremse, steckt im Detail, und es erhebt sich die Frage, ob hier nicht doch nur wieder einer der vielen Formelkompromisse der berühmt-berüchtigten Konsensdiplomatie der Kultusminister gefunden wurde, der noch allzu viel beim Alten lässt und, wenn man die politische Praxis mitbedenkt, nicht zu erkennen gibt, wie es wirklich besser werden könnte⁴³. Die KMK bewegt sich hier nur im Schneckentempo fort⁴⁴ und es bleibt durchaus offen, ob sie sich in diesem Punkt ohne neuen Reformdruck überhaupt noch weiter in diese Richtung bewegen lässt.

Um so dringender bleibt die Frage nach der Mitwirkung der Hochschulen bei der Auswahl der Studienbewerber. Gerade von hier aus könnte jener heilsame Druck auf die Kultusminister ausgehen in die Richtung, dass sie endlich aus Wettbewerbsgründen für mehr Leistung und ein qualitativ besseres Abitur in ihrem

41 Morkel, o.Fn.1, S. 73ff.

42 Vgl. Dallinger, o.Fn.36, S. 125ff.

43 Vgl. W. Zimmermann, Abitur light?, „Richtungsentscheidungen“ der KMK wiesen in die falsche Richtung. In: Forschung und Lehre 4/98, S. 196f.

44 Vgl. als gänzlich pessimistisch Dallinger, o.Fn.36, S. 139.

Lande und so für ihre Jugend und deren Fortkommen in der akademischen Welt Deutschlands zu sorgen hätten.

Um so dringender bleibt auch die Aufgabe, sich mit den rechtlichen Problemen dieses Reformansatzes im Rahmen unseres verrechtlichten Staates⁴⁵ auseinander zu setzen. Das Ausmaß der Verrechtlichung ist geeignet, die Politik zu lähmen. Es ist ein gängiges Vorurteil selbst bei Juristen und sogar bei Spezialisten des öffentlichen Rechts, dass Zugangsrechte mit Verfahrensfolgen z. B. für Numerus clausus, Zulassung usw. verfassungsrechtlich festgeschrieben seien. Aber das erweist sich in dieser Allgemeinheit als Irrtum. Jene Formen sind verfassungsrechtlich vorge-schrieben nur bei Fortgeltung bestimmter nicht verfassungsrechtlicher, sondern lediglich gesetzlicher Regelungen um das Abitur. Bei den Numerus-clausus- und Hochschulzulassungsfragen geht es, vereinfacht ausgedrückt, um die Gerechtigkeit zwischen bereits vollberechtigten Abiturienten angesichts knapper Studienplätze. Bei den Hochschulzugangsproblemen geht es um die Frage, wer und mit welchem Inhalt überhaupt das Abitur, beziehungsweise eine Hochschulzugangsberechtigung erhält. Diese Regelung von Inhalt und Reichweite des Abiturs aber ist im Gegensatz zur Zulassung vom Bundesverfassungsgericht überhaupt noch nicht entschieden worden und auf jeden Fall im Einklang mit dem Verfassungsrecht abänderbar und politisch zu verantworten.⁴⁶

45 Zur Verrechtlichung vgl. Poeschel, o.Fn.7, S. 610 und die dort aufgeführte Literatur.

46 Vgl. K. Hailbronner, Verfassungsrechtliche Grenzen einer Neuregelung des Rechts auf Zugang zu den Hochschulen. In: Hochschulzugang in Deutschland: Status quo und Perspektiven, hrsg. von H. J. Meyer und D. Müller-Böling, 1996 S. 51ff, bes. S. 57ff. Die gegenwärtige Bundesratsinitiative zur Änderung des HRG im Bereich der Zulassung (Bundesrat – Drucksache – 463/03, vgl. zum vorausgehenden parallelen Beschluss der KMK Dallinger, o.Fn.37) betrifft bisher nur diese Gerechtigkeit im Sinne von mehr Leistungsgerechtigkeit und

Die Verrechtlichung auch dieser Probleme kann nicht bewältigt werden mit ihrer Ausblendung einerseits,⁴⁷ noch mit passiver Hinnahme andererseits.⁴⁸ Ihr kann nur begegnet werden im Rekurs auf die verfassungsrechtlich geschützten Daseins- und Lebensbedingungen eben auch der Universität als Verfassungsinstitution selbst als Ausgangspunkt für weitere rechtliche Einzel- und Reformarbeit. Das geschieht hier im Rahmen des räumlich Möglichen, und zwar dem Versuch nach so, dass auch ein juristischer, aber interessierter Laie die Grundgedanken mit vollziehen kann. Dabei wird sich eine deutliche Akzentverlagerung ergeben: nicht nur die Berufsausbildung allein in Verbindung mit Art.12 Abs. IGG steht im Mittelpunkt der Argumentation, die Aufgabe der Wissenschaftspflege und der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung selbst erscheinen als zentraler Topos.⁴⁹ Dann zeigen sich auch überraschend neue Wege!⁵⁰

Zunächst geht es aber unter II. um das rechtliche und besonders verfassungsrechtliche auch geistesgeschichtlich veranschaulichte Profil der Universität, unter III. um ihr kulturstaatstheoretisch-systematisches Profil. Das geistesgeschichtlich veranschaulichte Verfassungsprofil unter II. ist grundlegender normativer Ausgangspunkt auch für die konfliktreiche rechtliche Ausgestaltung

weniger Bürokratie unter den bereits Berechtigten, nicht aber die grundsätzliche Hochschulzugangsberechtigung selbst. Dazu ausführlich später unter IV 5.

47 Diese Gefahr liegt z. B. in isolierter Forderung nach Mitwirkung der Hochschule.

48 Diese Gefahr findet sich in diesem Punkt sogar bei Morkel.

49 Vgl. Hailbronner, o.Fn.46, S. 53, S. 59.

50 Wie z. B. nicht mehr grundsätzlich nur allgemeine Hochschulreife, aber auch nicht lediglich fachbezogene Reife, sondern Übergänge zwischen beiden Formen mit gestufter Mitwirkung der Hochschulen beim Hochschulzugang, je nach konkretem Abiturprofil, konkretem Studiengang, konkreter Hochschule; vgl. dazu im Ansatz Meyer, o.Fn.28, S. 23ff.

der notwendigen Reform im einzelnen. Das staatsrechtlich-wirklichkeitswissenschaftliche institutionelle Profil der Universität unter III. hilft unter IV. zu verdeutlichen, wo in der heutigen Krise der Universität besondere Verletzlichkeiten, aber auch Ansatzpunkte zur rechtlichen Stützung, d. h. zur Reform gegeben sind.

II. Aufgaben und Bild der Universität aus Gesetz, Verfassung und Verfassungsgeschichte

1 Die Aufgaben der Universität in den Gesetzen des Bundes und der Länder

a) Das am 30. Januar 1976 in Kraft getretene und seither vielfach geänderte Hochschulrahmengesetz (HRG) ist Ausfluss der Rahmengesetzgebungskompetenz für das Hochschulwesen, die der Bund erst durch eine Grundgesetzänderung erhalten hat. Wesentliche Kompetenzen für das Hochschulwesen gerade auch im Zusammenhang von Hochschulwesen mit Schulwesen sind bei der Kulturhoheit der Länder geblieben. Gleichwohl beinhaltet die Rahmenkompetenz des Bundes einen erheblichen Eingriff in die frühere Länderkompetenz, wobei sich selbstverständlich der Bund wie die Länder bei der Gestaltung des Hochschulwesens im Rahmen des unveränderten Art. 5 GG und der übrigen Normen des GG halten müssen, worauf im nächsten Abschnitt zurückzukommen ist.

In § 1 HRG⁵¹ wird sein Geltungsbereich umschrieben und der Hochschulbegriff dahin definiert, dass er alles umfasst, was nach Landesrecht Hochschulen sind. Das HRG definiert also nicht selbst, sondern verweist auf die Definition der Länder. Dieser formal einheitliche Hochschulsammelbegriff umfasst ausdrücklich als Unterfall auch die Universitäten, ohne weiter zu definieren, was diese dann sind.

Nun würde man erwarten, dass der Begriff der Universität und ihrer Aufgaben zumindest indirekt dem § 2 HRG zu entnehmen sei, der die Aufgaben der Hochschulen regelt. § 2 Abs. 1 HRG lautet:

⁵¹ Hier zitiert in der Fassung des Gesetzes vom 9. April 1987.

„Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder der Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.“

Abs. 3 HRG lautet: „Die Hochschulen fördern entsprechend ihrer Aufgabenstellung den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs.“

§ 2 Abs. 4 HRG handelt von der Weiterbildung, Abs. 5 von der sozialen Förderung der Studenten, Abs. 6 von der internationalen und europäischen Zusammenarbeit der Hochschulen, Abs. 7 von der Zusammenarbeit der Hochschulen untereinander und mit dem Staat.

Was die Abgrenzung der Hochschulen und ihrer Aufgaben untereinander und im Verhältnis zu weiteren Institutionen angeht, so ist wichtig § 2 Abs. 9 HRG: „Die unterschiedliche Aufgabenstellung der Hochschularten nach § 1 Satz 1 und die Aufgaben der einzelnen Hochschulen werden durch das Land bestimmt. Andere als die in diesem Gesetz genannten Aufgaben dürfen den Hochschulen nur übertragen werden, wenn sie mit denen in Abs. 1 genannten Aufgaben zusammen hängen.“

Natürlich lassen sich aus einer ganzen Reihe weiterer HRG-Bestimmungen noch konkretisierende Verpflichtungen und das heißt im weiteren Sinne Aufgaben der Hochschule entnehmen, was hier aber nicht weiter verfolgt werden kann.

Für die Frage, was eine U n i v e r s i t ä t und ihre Aufgaben denn eigentlich ausmacht, sind wir hier noch nicht fündig geworden, sondern auf Landesrecht verwiesen. Allenfalls ist hier klargeworden, dass nach Bundesverständnis die Hochschulen allgemein sich auf die genannten Aufgaben zu konzentrieren haben und „nicht Mädchen für alles sein dürfen“.

b) Nehmen wir für den Begriff der Universität aus ihren Aufgaben nun als exemplarisch ein Landesuniversitätsgesetz, und zwar dasjenige Baden-Württembergs, eines Landes mit großer Universitätstradition, und zur Abgrenzung etwa das Fachhochschulgesetz desselben Landes.

Im § 3 Abs. 1 des Gesetzes über die Universitäten im Lande Baden-Württemberg (Universitätsgesetz – UG) in der Fassung vom 12. Mai 1992, die m.E. prägender geworden ist und bisher noch als typischer erscheint als spätere Formulierungen und die deshalb hier zugrunde gelegt wird, heißt

es: „Durch die Verbindung von Forschung, Lehre und Studium dienen die Universitäten der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern. Die Universitäten fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs.“

§ 4 handelt von der Freiheit der Forschung und Lehre, ebenso § 5, der vor allem die Rechtsnatur der Universitäten formuliert: „Die Universitäten sind rechtsfähige Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Sie haben das Recht der Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze.“ Nach den Regelungen über die Organisation der Universität geht es dann im einzelnen weiter mit den Aufgaben der Universität in Lehre § 38ff und Forschung § 56ff. Im § 54 ist das Promotionsrecht der Universitäten geregelt, im § 55 das Habilitationsrecht. Wenn wir zur Abgrenzung dessen, was eine Universität und ihre Aufgaben ausmacht, einen Blick werfen auf das Fachhochschulgesetz des Landes Baden-Württemberg, dann fehlen dort erwartungsgemäß die Regelungen über Promotion und Habilitation, was offenbar den sichtbarsten Unterschied ausmacht. Nicht ganz so einfach auf den ersten Blick ist die Unterscheidung in Bezug auf Forschung und Lehre. In § 3 des Gesetzes über die Fachhochschulen im Lande Baden-Württemberg (Fachhochschulgesetz – FHG) in der Fassung vom 12. Mai 1992: „Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. Im Rahmen ihres Bildungsauftrages nehmen die Fachhochschulen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahr.“

Ein erster Versuch der Abgrenzung beider Hochschularten, um das Bild der Universität schärfer zu erfassen, ergibt: Während die Aufgaben der Fachhochschule im Bereich von Lehre und insbesondere Forschung stärker Anwendungscharakter haben, sind die Aufgaben der Universität von solcher Einschränkung auf Anwendung frei und vor allem charakterisiert durch eine innere Verzahnung dieser Funktionen, eben „durch die Verbindung von Forschung, Lehre und Studium“. Hauptunterschied im übrigen ist, dass die Universitäten ausdrücklich die Aufgabe der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit zusammenhängend der Promotion und Habilitation haben.

Auf dieser normativen Ebene ist der Unterschied beider Hochschularten zwar sichtbar, wird aber, wie könnte es angesichts knapper Rechtstechnik auch anders sein, wenig plastisch. Wer sich nicht die dazugehörige Praxis aus eigener Erfahrung vor Augen zu stellen vermag, wird umgehend über diese Ebene hinausfragen müssen. Ein Hauptunterschied beider Hochschularten mit weitgehenden Konsequenzen resultiert im übrigen nicht hauptsächlich aus dieser Ebene des Gesetzesrechtes, sondern aus der Ebene des Verfassungsrechts: Während die Freiheit von Forschung und Lehre für die Aufgaben von Universität und FH je spezifisch garantiert ist, wird als Institution der „Verbindung von Forschung, Lehre und Studium“ allein die Universität verfassungsrechtlich gewährleistet. Wenden wir uns also der Ebene des Verfassungsrechtes zu in der Hoffnung, dass das Bild der Universität und ihrer Aufgaben dort noch plastischer werden möge.

2 Die Aufgaben der Universität im GG

Mit Blick auf das GG aber stellt sich von vornherein das Problem, ob denn ein so kurzer Text wie der des GG gegenüber einem so komplexen und ausgedehnten Lebenssachverhalt wie dem der wissenschaftlichen Hochschulen überhaupt aussagekräftig sein kann, ist doch das ganze GG mit all seinen Artikeln eher kürzer als jedes einzelne Hochschulgesetz in Deutschland und hat es doch in seinem Artikel 5 Abs. 3 für unseren Hauptgegenstand, die Universität, nur Platz für ganze zwei Sätze, in denen das Wort Universität nicht einmal vorkommt: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

Wer hier jetzt eine ausdrückliche Antwort auf unsere Frage nach den Aufgaben der Universität erwartet hat, scheint noch mehr allein gelassen als nach der wenig befriedigenden Antwort unserer

Hochschulgesetze. Gleichwohl ist die Befragung des GG für unser Thema unverzichtbar:

Wie anfangs skizziert, haben nicht nur ein wirtschaftlicher oder beruflicher Bedarf, sondern eher ein Ansturm von politischen, demokratietheoretisch, sozialstaatlich und grundrechtlich argumentierenden Forderungen und entsprechende Abwehrstrategien auch vor dem Bundesverfassungsgericht die Universitäten in ihrem Erscheinungsbild fast revolutionär vervielfacht, vergrößert und strukturell und inhaltlich umgestaltet. Und in der Tat kann uns auch nur das GG Auskunft darüber geben, was denn nun von dem allen verfassungsrechtlich wirklich gewünscht oder auch nur erlaubt und andererseits nicht mehr geduldet werden kann. Das GG ist maßgebender Rahmen, für alle diese Bewegungen, die auf die Gesetzgebung der Länder eingewirkt haben. Das GG ist aber auch der Rahmen wiederum für das Rahmengesetz des Bundes, das HRG, und dessen Spielräume. Und so sind wir dann doch darauf verwiesen, was uns jene zwei Sätze zur Wissenschaftsfreiheit im Zusammenhang des gesamten GG sagen können.

Aber wie soll eine befriedigende Antwort im Anschluss an so wenige Worte hier wohl aussehen, wenn wir schon aus den speziellen umfangreichen Bestimmungen der Hochschulgesetze kein deutliches Bild ohne Rückgriff auf die noch viel ausgedehntere und deshalb schwer einsehbare Hochschul- und Universitätspraxis erlangen konnten.

Ein Teil der Antwort ergibt sich schon aus dem verschiedenen Charakter von Verfassungs- und sonstigem Recht. Das Gros des positiven Rechts muss auf Grund des Entwicklungsstandes unserer Rechtspraxis und unseres Rechtssystems spezialistisch sein und sich an die jeweiligen Spezialisten in der Gesellschaft wenden und vor allem an die Rechtstechniker in Rechtswesen und Verwaltung. Das Verfassungsrecht wendet sich auch an diese, aber zugleich will es doch Ordnung und Anregung des demokra-

tisch-politischen Lebensprozesses in unserem Land sein,⁵² die Ordnung, in der wir in Auseinandersetzung mit der Geschichte, unter Abkehr von bestimmten Kräften der Vergangenheit, aber im Bündnis mit anderen Kräften aus der Vergangenheit uns gemeinsam der Zukunft stellen.⁵³ Und in diesem Sinne richtet sich das GG eben nicht so wie die Fülle der einfachen Gesetze des Bundes und der Länder an die jeweiligen Spezialisten und Rechtstechniker, sondern in ganz anderer Weise an jeden Bürger. Darum kann man von der Vielheit der Verfassungsinterpreten sprechen und das Juristenmonopol bei der Interpretation des GG in Frage stellen.⁵⁴ Und jedenfalls kommen geschichtliche und geistesgeschichtliche Bezüge zum Verständnis der Verfassungsnormen ganz anders zur Geltung als in eher rechtstechnisch akzentuierten Rechtsmaterien. Und ohne solche Bezüge blieben viele Passagen des GG auch nichtssagend.

So ist aus dem Wortlaut des zitierten Artikels 5 Abs. 3 GG allein bestimmt nicht herauszulesen, was aber die weitaus herrschende Lehre in der juristischen Zunft mit Recht in ihm findet⁵⁵: nicht nur einen Ableger der allgemeinen Freiheitsrechte im Bereich der Wissenschaft und die Rechte des in bestimmter Weise qualifizierten Professors in Forschung und Lehre, sondern darüber hinaus

52 K. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 14. Aufl. 1984, bes. S. 10ff.

53 Smend, o.Fn.6, bes. S. 520ff.

54 P. Häberle, Kulturpolitik in der Stadt – ein Verfassungsauftrag, 1979, S. 38.

55 Als stellvertretend für die ganz herrschende Lehre sei hier angeführt R. Scholz. In: Maunz-Dürig, Kommentar zum GG, Art. 5 Abs. 3 Rdnr. 1, 4, 131ff, und zwar selbstverständlich mit dem ganzen hier unmöglich wiederzugebenden Aufgebot von Verfassungstechnik und ihren differenzierten Instituten, das den juristischen Interpreten zur Verfügung steht, aber doch auch mit dem kritischen Rekurs auf den historischen Zusammenhang und die Tradition, bes. Rdnr. 134; dazu noch im Folgenden.

die Garantie einer Institution, und zwar nicht einer institutionellen Organisation der Wissenschaft in einem beliebigen Sinne, sondern im ganz bestimmten Sinne der Institution der deutschen Universität.

Man kann gar nicht genug staunen nach einem solchen Kurzdurchgang durch unser Normensystem auf der Suche nach der Universität und ihren Aufgaben: In den Hochschulgesetzen findet man sie kaum in ihrer Verschachtelung mit dem übrigen Hochschulsystem und im GG dem Worte nach überhaupt nicht, und doch steht sie dort nach Ansicht der juristischen Zunft im Mittelpunkt der Verfassungsgarantie – im Gegensatz zu sonstigen Hochschulen, etwa in der Art der FH, deren Träger abgestuft auch vom Artikel 5 Abs. 3 profitieren, die aber nicht als Typ geschützt und, wenn man so will, durch Verfassungsrecht auch nicht so begrenzt ist.

Also ein ganz anderes Erscheinungsbild in den Hochschulgesetzen einerseits, in der Verfassung andererseits. In den Gesetzen, vor allem im HRG, ist die Universität optisch mehr nur ein Unterfall des allgemein herrschenden Hochschultyps und verschwindet fast hinter ihm; in der Verfassung steht sie als Institution allein im Mittelpunkt, und die anderen Hochschulen sind nur noch eingeschränkt über die Rechte ihres Personals, indirekt über das Sozialstaatsprinzip oder die Berufsfreiheit im verfassungsrechtlichen Blickfeld. Wer also heute im Kulturstaatssystem der Bundesrepublik Deutschland die Universität sucht, wird gut daran tun, immer wieder auf diese verfassungsrechtlichen Grundlagen zurückzukommen.

Der verfassungsrechtliche Schutz des überlieferten Modells der deutschen Universität beinhaltet nun nicht die Festschreibung aller, vielleicht nicht einmal vieler Einzelheiten des klassischen Humboldtschen Typs, hatte sich der klassische Typ doch schon gewandelt, als er in den verfassungsrechtlichen Schutz und das Wert- und Institutionensystem der Weimarer Verfassung und im Anschluss an diese in das Werte- und Institutionensystems des

GG übernommen wurde.⁵⁶ So ist nach den Entscheidungen des BVerfG nicht etwa „das Maximum dessen, was vom Idealbild der Universität her wünschbar wäre“,⁵⁷ vom GG garantiert. Garantiert sind aber bestimmte Bedingungen der Freiheit von Forschung und Lehre und ihrer institutionellen Sicherung, die z. B. im sogenannten Hochschulurteil⁵⁸ dazu geführt haben, dass die vielberufene Gruppenuniversität zwar in ihrem „Ob“ nicht verworfen, sondern in das politische Ermessen des Gesetzgebers gestellt wurde, aber durch das „Wie“ nach dem Maßstab des Verfassung doch solche Korsettstangen eingezogen bekam, dass im Ergebnis ein verfassungsrechtlich geschützter institutioneller Kern in Erscheinung tritt, über den man unter Verfassungsrechtlern heute weitgehend einig ist.⁵⁹ Zu diesem Kern gehören u. a: Die Individualrechte der Freiheit von Forschung und Lehre der Professoren im Wissenschaftsbetrieb, das Zusammenwirken von Hochschule und Staat mit differenziert abgestufter Mitverantwortung von wissenschaftlicher Hochschule und Hochschullehrern einerseits, des Staates mit seinen Normen und Vertretern andererseits, je nach dem, ob mehr die akademische Selbstverwaltung, die grundsätzlich den wissenschaftlichen Hochschullehrern vorbehalten ist, oder mehr der traditionell staatliche Teil in Finanz- und Personalverwaltung betroffen ist.⁶⁰ Dabei gehört zum Kern gerade auch die verfassungsrechtliche institutionelle Garantie in dem Sinne, dass die Freiheit von Forschung und Lehre auch organisatorisch und finanziell zu gewährleisten ist.⁶¹

Wenn unbestritten zum Kern von Forschung und Lehre auch ihre Verbindung zur akademischen Berufsausbildung gehört, so nähern wir uns damit der Antwort auf unsere Frage nach den Aufgaben der Universität und betreten ein Feld, das an Konflikträchtigkeit dem Problem der Gruppenuniver-

56 Vgl. etwa L. Böhm und U. Karpen, Art. Hochschulen in Staatslexikon, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 1980, Sp. 2196ff.

57 BVerfG E 15, 256 (S. 264).

58 BVerfG E 35, 79, 116, 120, 121.

59 Vgl. dazu Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 134ff; im Gegensatz zu einem sich mehr oder minder, ungebrochen oder kritischer an der Tradition orientierenden institutionellen Kern der herrschenden Lehre nimmt wohl nur Gerd Roellecke eine fast unbegrenzte freie Gestaltbarkeit des Gesetzgebers an.

60 Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 117ff, 136ff, bes. 138ff und 167ff; vgl. für die Abgrenzung bei Scholz auch die Rdnr. 4; zur verfassungsrechtlichen Auseinandersetzung um die Gruppenuniversität, vgl. Rdnr. 151ff.

61 Vgl. Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 116, 134, 167, 177, 194ff.

sität in Gegenwart und Zukunft kaum nachsteht, bzw. nachstehen wird, wovon das sogenannte Numerus-clausus-Urteil des BVerfG⁶² ja auch schon längst Zeugnis abgelegt hat. Entzündet sich im Falle der Gruppenuniversität der Konflikt an dem Problem, wie weit der Universität eine ihr bis dahin fremde Willensbildungs- und Organisationsstruktur auferlegt werden dürfe, so hier an der Frage, wie weit die Rechte des einzelnen Studienbewerbers im Bereich von Artikel 12 GG, im Bereich von Berufsausübung, Berufswahl, und d. h. auch im Bereich der Berufsausbildung, im Einzelfall mit dem geschützten institutionellen Kern der Universität vereinbart werden können.

Das sich hier abzeichnende Spannungsverhältnis zwischen Artikel 12 i.V.m. dem Sozialstaatsprinzip, dem Gleichheitssatz gemäß Artikel 3 GG einerseits, den Freiheits- und institutionellen Funktions- und Lebensrechten der Universität gemäß Artikel 5 Abs. 3 andererseits, will durch eine Fülle von verfassungsrechtlicher Einzelarbeit, soweit als möglich, ausgeglichen werden. Dafür stehen die verfassungsrechtlichen Instrumente bereit, etwa der Grundsatz der praktischen Konkordanz⁶³ in einem weiten Sinne, nach dem die Lösung nicht immer dort zu finden ist, wo ein Verfassungswert sein Maximum erfährt und ein anderer sein Minimum, sondern eher dort, wo in Abwägung der verschiedenen Werte jeder mit Rücksicht auf den anderen sein Optimum erfährt.

Der rechtlichen Einzelarbeit kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Doch ist für die Frage nach den Aufgaben der Universität hier festzuhalten, dass Forschung und Lehre in Freiheit als Grundrecht des einzelnen Universitätslehrers und als Auftrag des objektiven institutionalisierten Organisations- und Funktionskomplexes, in dem der Staat mitzusprechen hat, seit je her enorm konfliktträchtig sind, insbesondere schon deshalb, weil die (akademische) Berufsausbildung auch seit jeher konstitutives Moment des traditionellen Kerns einerseits und besondere staatliche Einflussphäre andererseits war.⁶⁴ Dabei kommt es aber bei aller politischen Gestaltungsfreiheit des Gesetzgebers verfassungsrechtlich doch auf ein bestimmtes kultur- und geistesgeschichtlich entstandenes inneres Gefüge der verschiedenen Aufgaben im Verhältnis zueinander an. So sprach man etwa von der tradierten funktionellen und „strukturellen Einheit von Forschung

⁶² BVerfG E 33, 303ff.

⁶³ Vgl. Hesse, o.Fn.52, S. 27, 127ff; Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 136, spricht von der Aufgabe der Harmonisierung der hier zusammentreffenden Rechtskreise.

⁶⁴ Vgl. Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 173ff.

und Lehre“.⁶⁵ Auch wo man es heute zurückhaltender ausdrückt, bleibt es doch bei einer institutionell unverzichtbaren inneren Bezogenheit von Forschung und Lehre,⁶⁶ und jedenfalls ist der Gesetzgeber dahingehend begrenzt und verpflichtet, dass es hier nicht um jede Forschung und Lehre, sondern nur solche in wissenschaftlicher Absicht und Methode gehen soll. Dabei meint Wissenschaft: „Was sich als ernsthafter Versuch zur Ermittlung oder zur Lehre der wissenschaftlichen Wahrheit darstellt, ist Forschung und Lehre im Sinne des Art. 142“.⁶⁷ Oder nach wohl herrschender Lehre: „Wissenschaft heißt der autonome geistige Prozess planmäßiger, methodischer und eigenverantwortlicher Suche nach Erkenntnissen sachbezogen-objektiver Wahrheit sowie kommunikativer Vermittlung solcher Erkenntnisse“.⁶⁸ Und so zielt insbesondere die hier angesprochene Aufgabe der Berufsbildung nicht auf irgendeine der aktuell vielfältigen Berufsbildungsarten, sondern nur auf solche, die der wissenschaftlichen Methode und Bildung in diesem Sinne bedürfen. Und wenn dies nur gewährleistet werden kann im Verbund mit den spezifisch wissenschaftlichen Forschungs- und Bildungsaufgaben der Universität, dann dürfen diese keinesfalls mit anderen Aufgaben, seien es auch Anschlussaufgaben, derart eingedeckt werden, dass darüber die Kernaufgaben zu kurz kommen. Auch dürfen weder der Staat noch die Universität selbst die universitäre Organisation so gestalten, dass das innere Gefüge der eigentlichen Aufgaben der Universität in ein Ungleichgewicht gerät. So gibt es etwa eine unbezweifelbare Grenze dahingehend, dass nicht etwa die staatlich beeinflusste Berufsausbildung die übrigen Aufgaben der freien Forschung und Lehre überwuchern darf.⁶⁹

Auf diese Weise sind viele Verfassungsbestimmungen nicht nur rechtstechnisch bereits an Ort und Stelle in Gesetz oder durch Gesetzessystematik ausdefinierte Begriffe, sondern oft zugleich oder sogar vornehmlich sozusagen Begriffsfahnen, hier aber nicht pejorativ gemeint, vielmehr im Sinne von politisch-geschichtlichem Symbolcharakter: So wie etwa durch den Begriff der Republik das Band zur Vergangenheit der preußisch-deutschen Monarchie

⁶⁵ Vgl. dazu referierend Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 103f.

⁶⁶ Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 103f, 174.

⁶⁷ Smend, o.Fn.6, S. 112, bezieht sich hier noch auf die Weimarer Verfassung.

⁶⁸ Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 101.

⁶⁹ Vgl. die Beispiele bei Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 174.

gekappt werden sollte und schon durch die Eingangartikel des GG zur Würde des Menschen, seiner Freiheit und Gleichheit Stellung bezogen wird gegen die Fortwirkung der jüngeren nationalsozialistischen Vergangenheit, so identifiziert man sich umgekehrt mit jenen Teilen der deutschen Vergangenheit, im vorliegenden Zusammenhang wiederum mit der preußisch-deutschen Vergangenheit, die uns gemeinsam in die angestrebte Zukunft tragen können. Und so wählt man Schwarz-Rot-Gold als Nationalfarben, die uns mit den wichtigsten geschichtlichen Strömungen des deutschen Demokratiestrebens verbinden und Kontinuität „signalisieren“ sollen. Ähnliche begriffliche Fahnen und Bezüge zu den Quellen unserer Demokratie stellen auch die Formulierungen der Grundrechte und die Garantie der kommunalen Selbstverwaltung dar. Und in diesen Zusammenhang gehören auch die zwei Sätze des GG zur Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre und Kunst. Ohne diesen Zusammenhang wären sie nicht verständlich. Innerhalb dieses Zusammenhanges werden sie plastisch und lebendig und aussagekräftig für den Juristen sowohl als für den Bürger.

Im Zuge der demokratischen Reformen und der demokratisch-parlamentarisch-konstitutionellen Bewegung in Deutschland war die Universitätsreform ein Teil des Gesamtwerkes in Verbindung mit den Stein-Hardenbergschen Reformen, der Heeresreform, der Reform der kommunalen Selbstverwaltung, als Universitätsreform besonders geprägt von Wilhelm von Humboldt und Vertretern der deutschen idealistischen Philosophie. Nur wenig später erschienen diese Reformen als ein Schritt hin zur demokratischen Erhebung von 1848 und zuvor schon zur „Erhebung“ der Göttinger Sieben von 1837, deren einige 1848 noch eine große Rolle spielen sollten.

Dieser Zusammenhang ist konstitutiv für deutsche Demokratie bis heute im Sinne der Grundlage deutscher Demokratie, die wir heu-

te weiterentwickeln, aber auch bewahren wollen. Und auf diesem Wege stoßen wir immer wieder auf geschichtliche Werte und, weil die Verfassung darauf Bezug nimmt, auch auf Verfassungswerte. Und das gilt auch speziell für die Verfassungsgeschichte und das Verfassungsrecht des deutschen Kulturstaates und konkret in Bezug auf die deutsche Universität.

Das Freiheitsrecht im Bereich der Wissenschaft in Deutschland gründet in jenen geschichtlichen Bezügen, die ihrerseits auf noch ältere Quellen der deutschen und europäischen Geschichte zurückgegriffen haben. Aber das Freiheitsrecht der Wissenschaft gewinnt dabei im europäischen Rahmen eine besondere deutsche Gestalt, die weder im gesamteuropäischen noch im allgemeindemokratischen Bestand ganz aufgeht, vielmehr bestimmte individuelle Konturen hat, die auch heute noch verfassungsrechtlich bedeutsam und untrennbar mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden sind.

3 Die Aufgaben der Universität nach Wilhelm von Humboldt

Was ist der wesentliche Gehalt von Humboldts Idee der Universität? Auf den kürzesten Nenner gebracht wäre das wohl die Formel von der „Bildung durch Wissenschaft“.⁷⁰

Also hat die Universität die Aufgabe der Wissenschaft in Forschung und Lehre, aber vor allem die Aufgabe der Bildung, weil die Wissenschaft nicht in erster Linie nützlichen Zwecken, auch nicht nur der Anhäufung von Erkenntnissen im Sinne von Fachwissen und Information dienen soll. So zielt sie auf ganzheitliche Strukturierung sozusagen zur philosophischen Einordnung und Aneignung des Wissens, eine Akzentuierung, die angesichts der enormen Vermehrung des Wissens und der damit einhergehenden

⁷⁰ Morkel, o.Fn.1, S. 8.

Spezialisierung heute selbst inmitten der per se „gebildeten“ und bildenden Disziplin der Philosophie ein Problem anzeigt.⁷¹ Und eben so kann man Wissenschaft von Fachkenntnis und Universität von Fachhochschule unterscheiden.⁷²

Wir können die Humboldtschen Prinzipien im einzelnen nur ganz kurz streifen, etwa in der gerafften Form aus der Streitschrift Morkels:

Die Forschungsaufgabe der Universität habe zur Folge, dass nicht nur fertige Erkenntnisse und Wissen weitergegeben werden könnten, sondern die prinzipielle Unabgeschlossenheit aller menschlichen Erkenntnis und die Aufgabe des Weiterfragens und Weiterforschens dabei bewusst bleiben und bewusst gemacht werden müssten.⁷³ Damit hängt zusammen die Notwendigkeit der Einheit von Forschung und Lehre: Nur derjenige solle akademischer Lehrer sein, der in seiner Person diesen Fortschritt des Forschungsganges, aber auch dessen Unabgeschlossenheit verkörpere.⁷⁴

Weil er selbst noch Forscher und nicht nur Lehrer ist und der Student auf der Basis der gymnasialen Bildung und im Fortgang des Studiums nicht notwendig nur Schüler, treffen sich beide in der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in gegenseitigem Austausch, mag zu Anfang des Studiums das Verhältnis auch noch längst nicht gleichgewichtig sein.⁷⁵

Ein weiteres Prinzip Humboldts wird heute besonders kritisch und als utopisch angesehen, nämlich das der Einsamkeit und Freiheit.⁷⁶

Was die Freiheit angeht, wird sie ja heute theoretisch kaum in Frage gestellt, schleichend und praktisch vielleicht umso mehr, und nicht nur von der Gruppenuniversität, der ja durch das BVerfG die schärfsten Zähne gezogen wurden, sondern gegenwärtig vor allem durch den Ansturm von Quantität in Aufgaben und Studentenzahlen. Was die Einsamkeit angeht so ist sie heute aus ähnlichen Gründen fast belächelt, und doch ist ihr Zusammenhang mit der äußeren und inneren Freiheit evident: Der Forscher und Gelehrte muss jedenfalls „einsam“ sein können, um die äußere und innere

71 Vgl. N. Hinske, Zwischen Philosophie und Zeitgeist. In: Forschung und Lehre 12/95, S. 681ff.

72 Vgl. dazu später.

73 Morkel, o.Fn.1, S. 14.

74 Morkel, o.Fn.1, S. 14.

75 Morkel, o.Fn.1, S. 14.

76 Morkel, o.Fn.1, S. 15.

Freiheit für seinen Beruf als Voraussetzung für seine eigentliche unvertretbare Leistung zu finden.

Zu Humboldts Prinzipien gehört weiter, dass die Universität nicht zur Schule, auch nicht zum Gymnasium werden darf.⁷⁷ Die Abgrenzung zur Fachschule oder auch Fachhochschule haben wir schon gestreift, aber gewissermaßen auch schon die Abgrenzung zum Gymnasium: die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden verbietet es, an der Universität alles nachholen zu wollen, was das Gymnasium an seiner Aufgabe, die Schüler studierfähig zu machen, versäumt. Aber offensichtlich gibt es hier nicht nur wegen der Explosion der Studentenzahlen und der Fragwürdigkeit der Bescheinigung der Studierfähigkeit, sondern auch wegen der Explosion des Fachwissens und der Komplexität des Methodenbewusstseins an der Universität eine neue pädagogische Problematik.⁷⁸

Von Humboldts grundsätzlicher Umschreibung des Verhältnisses von Universität und Staat, von der Freiheit der Wissenschaft und der Universität im inneren Tätigwerden und von der äußeren Förderung in Organisation und Finanzen war bereits auf der Ebene des Verfassungsrechts die Rede, als der grundgesetzliche Kern behandelt wurde – so sehr sind die Humboldtschen Prinzipien bei uns nicht nur allgemein akzeptiert, sondern sogar Verfassungsrecht geworden. Im Wesentlichen gilt das von allen Humboldtschen Prinzipien: Sie gehören zum verfassungsrechtlich geschützten institutionellen Kern, im Sinne eines unangreifbaren Minimums, und sie verweisen darüber hinaus als Leitbilder in Richtung eines Optimums. Gefahr droht hier nicht so sehr wie noch in den Jahren 1968ff durch frontalen und prinzipiellen Angriff, sondern durch scheinbar stillschweigende Aushöhlung oder, doch noch mit 1968 zusammenhängend, durch Verabsolutierung anderer Prinzipien aus den Bereichen von Demokratie und Sozialstaat, weshalb es notwendig ist, an diesen institutionellen werthafte Kern immer wieder anzuknüpfen und sich seiner zu erinnern.

⁷⁷ Morkel, o.Fn.1, S. 15f.

⁷⁸ Vgl. Meyer, o.Fn.35, S. 155ff, bes. S. 159ff.

Es sollte deutlich sein, dass hier nicht einzelne Additiva der „klassischen Universität“ formuliert sind, die im Sinne des BVerfG dann auch nicht in toto geschützt sein könnten. Vielmehr handelt es sich hier um die konstitutiven Prinzipien der geschützten Institution, die zwar in dieser oder jener Form der Universität einmal intensiver, ein anderes Mal extensiver zum Ausdruck kommen können, die aber die Hochschule erst zur Universität werden lassen und in dem Maße, wie sie fehlen, die Universität verschwinden machen. Sie sind als geschützter Kern und ausstrahlender Wert verfassungsrechtlich und systematisch unverzichtbar. Nach dem oben angedeuteten Verständnis der Institution aus der Dialektik ihrer verschiedenen Momente ist zu folgern: Je mehr sie heute fehlen, um so mehr brauchen wir sie und müssen wir ihre Ansatzpunkte suchen und pflegen.⁷⁹

4 Das Bild der Universität und der Mythos von den Göttinger Sieben

So wie das Bild der Universität Humboldts noch eine gegenwärtige verfassungsrechtliche Bedeutung und kulturstaatliche Ausstrahlung hat, nicht in allen organisatorischen Einzelheiten, aber in seinem modellhaften Grundwert, so kann man ähnliches von einem verfassungs- und universitätsgeschichtlichen Ereignis herausragender Art erwarten, das eine Generation später eintrat und worin sich ein ähnliches Bild von der Universität praktisch-geschichtlich bewährte.

Rudolf Smend war jedenfalls noch 1950⁸⁰ davon überzeugt: „Die Geschichte von den Göttinger Sieben bedeutet unter uns etwas, das man wohl als den Mythos der Georgia Augusta bezeichnen

⁷⁹ Vgl. ähnlich mit A. Köttgen gegen eine soziologische Preisgabe der verfassungsrechtlichen Institution an die bloße Faktizität H. H. Klein, *Demokratisierung der Universität*, 2. Aufl. 1968, S. 28ff.

⁸⁰ Smend, o.Fn.6, S. 391.

könnte. Denn mit dieser Geschichte ist unsere Universität in das geschichtliche und sittliche Bewusstsein des deutschen Volkes und der abendländischen Welt eingegangen, wie in solchem Sinne kaum eine andere deutsche Hochschule.“ Dieses in einer relativ breiten Öffentlichkeit vorhandene Wissen bleibt aber etwas allgemein und unbestimmt. „Aber zugleich weiß man in aller Bestimmtheit, dass diese Geschichte uns noch immer etwas zu sagen hat, dass sie unter uns noch eine eigentümliche Gültigkeit hat ... darin, dass sie zu den stärksten Fundamenten des soviel angefochtenen Bestandes und Geltungsanspruchs der deutschen Universität überhaupt gehört.“⁸¹

Wir wollen mit Smend diese Begebenheit und ihre Geschichte machende Bedeutung noch etwas bestimmter in unsere Erinnerung zurückholen:

Im Staatsgrundgesetz von 1833 hatte Hannover mit seinem Landesherrn, der zugleich König von England war, den Übergang vom ständischen zum konstitutionellen Staat vollzogen, jedenfalls im wichtigen Bereich der Finanzen.⁸² Der Nachfolger des Landesherrn, nicht mehr englischer König, sondern nur noch Hannoverscher auf kontinentalem Boden, fühlte sich bei Regierungsantritt 1837 daran nicht gebunden und hob aus dem Anspruch monarchischem Herkommens das Staatsgrundgesetz, eine Art Vertrag zwischen Ständen und Landesherrn, einseitig wieder auf. Diese Einseitigkeit konnte schwerlich rechtens sein nach dem Maßstab etwa der Wiener Schlussakte von 1820 und gemäß dem konkreten Rechtsbewusstsein und der Rechtspraxis im Lande, wo die Beamten den Verfassungseid auf jenes nun einseitig aufgehobene Gesetz geschworen hatten und sich nun daran gebunden fühlten.⁸³

Ebenso fühlten auch die Göttinger sieben Professoren. Sie schickten ein Protestschreiben an die für sie zuständige Behörde, das Hannoversche Universitäts-Kuratorium, worin sie erklärten, dass sie an ihren Eid auf das Staatsgrundgesetz weiterhin gebunden wären und dass sie weder an der Wahl einer neuen Ständeversammlung auf anderer rechtlicher Grundlage teilnehmen noch eine nicht in Übereinstimmung mit dem Staatsgrundgesetz

81 Smend, o.Fn.6, S. 391.

82 Smend, o.Fn.6, S. 398.

83 Smend, o.Fn.6, S. 400.

gewählte Ständeversammlung anerkennen würden.⁸⁴ Nachdem das Hannoverische Universitätskuratorium zunächst versucht hatte, goldene Brücken zu bauen und die Protestierenden zum Einlenken zu bewegen, war inzwischen die Sache in die Öffentlichkeit gelangt und entfaltete in kurzer Zeit eine nicht mehr zu beherrschende Dynamik. Und so entließ der König die Göttinger Sieben, ohne die dafür vorgesehenen Verfahrensbestimmungen einzuhalten.⁸⁵

Über der Berühmtheit der Sieben in diesem demokratischen Zusammenhang kommt vielleicht etwas zu kurz, was hier besonders herausgestellt zu werden verdient und was zu betonen gewiss in ihrem Sinne wäre: Die Sieben protestierten eben nicht in erster Linie als demokratisch bewegte Individuen und Staatsbürger, schon gar nicht als Politiker, sondern als Amtsträger aus ihren Rechten und Pflichten im Rahmen der Universität. Ihre eigentliche Begründung war: „Allein das Gelingen ihrer Wirksamkeit (gemeint ist die Wirksamkeit der Amtsträger, der Professoren in der Universität⁸⁶) beruht nicht sicherer auf dem wissenschaftlichen Werte ihrer Lehren, als ihrer persönlichen Unbescholtenheit. Sobald sie vor der studierenden Jugend als Männer erscheinen, die mit ihren Eiden ein leichtfertiges Spiel treiben, eben sobald ist der Segen ihrer Wirksamkeit dahin.“⁸⁷

Es gab hier also bei der Aufhebung des Staatsgrundgesetzes durch den König eigentlich keinerlei gezielten staatlichen Eingriff auf die Freiheit von Forschung und Lehre und die Arbeit an der Universität im engeren Sinne. Ein Angriff lag, ohne dass zunächst in irgendeiner Weise in diese Richtung gezielt worden wäre, dann in der Entlassung, aber offenbar nicht in jenen Handlungen des Königs, die den Protest überhaupt erst ausgelöst hatten, und doch

84 Smend, o.Fn.6, S. 400f.

85 Smend, o.Fn.6, S. 401ff.

86 Der Zusatz in der Klammer stammt vom Verfasser.

87 So Dahlmann nach Smend, o.Fn.6, S 401.

wurden die Maßnahmen des Königs als Angriff auf die Universität empfunden. Warum?

Über das bereits in der Begründung von den Sieben selbst Gesagte hinaus, wird man wohl so formulieren können: Was nicht nur die Wissenschaft in ihrem sachlichen Fortschritt im engeren Sinne angeht, aber zu ihnen auch inneren institutionellen und sittlichen Bedingungen gehört, das gehört zur Wissenschaft und zur Universität selbst, zu ihrem innersten geschützten Kern. Eine Verletzung dieser Voraussetzungen ist eine Verletzung des Kerns selbst!

Hören wir noch einmal Dahlmann, den spiritus rector der Göttinger Sieben selbst: „Ist Göttingen dahingebracht, dass seine Lehrer ihr bestes Teil verleugnen müssen, um die Erlaubnis zu erhalten, ferner fort zu lehren, so ist die Stunde der Universität gekommen: die Übung praktischer Fähigkeiten, für die es keiner Universität bedarf, mag dann an ihre Stelle treten. Wenn die Wissenschaft hier kein Gewissen mehr haben darf, so muss sie sich andere Heimat suchen.“⁸⁸ Und hören wir noch einmal Smend⁸⁹: „Die Freiheit des Gewissens, die sittliche Freiheit, als Kernvoraussetzung von Wissenschaft und Universität – was damit gemeint ist, wird deutlich an dem, was nach Dahlmann übrig bleibt, wenn diese Voraussetzung gefallen ist: ‚die Übung praktischer Fertigkeiten, für die es keiner Universitäten bedarf‘. Also die Fachschule. Auch sie eine gute und nützliche Einrichtung, aber etwas durchaus anderes als die Universität – ohne deren eigentümliche Würde ... Die Wissenschaft dagegen, um die es in der Universität geht, ist nicht Macht, sondern Freiheit: ihre Übung ist Freiheit, setzt Freiheit voraus, und macht frei ... Sie ist wie eine souveräne Großmacht gegenüber der elenden Technizität unseres entzauberten, entleerten Daseins – sie ist einer der Wege zu geistiger, menschlicher Gesamthaltung, die innerlich unabhängig ist von

⁸⁸ Dahlmann nach Smend, o.Fn.6, S. 408.

⁸⁹ Smend, o.Fn.6, S. 409.

den Ängsten einer haltlos verzweifelten Zeit. In diesem Sinne versteht die Universität Wissenschaft als Freiheit und akademische Bildung als Anteil an solcher Freiheit ...“

Das sind in geglückten Formulierungen nachempfundene Momente deutscher Geschichte, deutscher Geistes- und Universitätsgeschichte und heute gültiges Verfassungsrecht zugleich.

III. Die Aufgaben der Universität in ihrem institutionellen und systematischen Zusammenhang – Die Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft als integrierender Kern der Universität

1 Pluralität des Aufgabenbestandes

Die Frage nach dem Bild der Universität aus ihren Aufgaben hat im Durchgang durch die verschiedenen Ebenen des Bundes- und Landesrechts, der Verfassung und der Verfassungsgeschichte einschließlich ihrer gegenwärtigen Bedeutung Bekanntes ergeben, aber auch schon halb Vergessenes, vielleicht sogar Verdrängtes wieder in Erinnerung gerufen.

Als besonders bemerkenswert erweist sich wohl das Phänomen, dass die spezifischen Aufgaben und das spezifische Bild der Universität im gesamten Hochschul- und Bildungswesen in der Ebene des einfachen Gesetzesrechts hinter dem Gesamtkomplex Hochschule stark zurückzutreten, in ihm fast aufzugehen scheinen.

Dieser Eindruck und dieser Akzent können dann aber nicht auf diese normative Ebene beschränkt bleiben. Da die fraglichen Bundes- und Landesgesetze der rechtliche Rahmen gegenwärtiger Praxis sind, haben die gesetzlichen Akzente, manchmal auch nur der Eindruck, den sie nicht nur in der „Laiensphäre“ erwecken, selbstverständlich Folgen auch für die Praxis. Und umgekehrt sind ja auch diese durch eine Reihe von Änderungen jeweils recht aktuellen Gesetze schon Folge und Ausdruck von bildungs- und hochschulpolitischer Praxis, die gegenwärtig vor allem in Rechts- und Verwaltungstechnik zur Bewältigung der gewaltigen Quantitäten des Hochschulwesens und seiner Probleme ihr Heil sucht. Das lässt sich sicher verdeutlichen, wenn wir noch konkreter eindringen in die einzelnen Bestimmungen etwa zur Forschungsför-

derung, zur Hochschulbauförderung, zur Verwaltung des Numerus clausus, zum Studium, zur Hochschulleitungsstruktur sowie in die einzelnen Maßgaben der aktuellen Reformvorschläge für alle diese Bereiche. Das wird wenigstens ausschnittsweise im Folgenden noch versucht werden, aber schon nach dem bisher Gesagten wird deutlich, dass es erst die verfassungsrechtliche Ebene in ihrer notwendigen Verbindung mit der Verfassungsgeschichte ist, die das Bewusstsein vom eigentlichen Kern der Universität wach hält. Damit soll nicht gesagt sein, dass solche Erinnerung allein schon die Probleme von heute lösen kann, aber Kriterien für die Analyse von Problemen von Institutionen und für ihre Lösungen, die dann selbstverständlich erst noch erarbeitet werden müssen, solche Kriterien lassen sich allerdings aus verfassungsrechtlicher und verfassungs- und kulturstaatsgeschichtlicher Arbeit gewinnen, anreichern oder auch nur wieder bewusst machen. Wenn Kriterien auch noch keine Lösungen sind, so gibt es aber auch keine Lösung ohne Kriterien. Und in diesem Sinne ist es aufschlussreich, dass Bildung durch Wissenschaft und eine ihr entsprechende sittliche Haltung ihrer Träger als die spezifische Aufgabe und der spezifische Geist der Institution der Universität erscheinen, wenn man Verfassung und Kulturstaatsgeschichte befragt.

Das sich so erschließende Kriterium für den Erfolg oder Misserfolg der Universität als Institution scheint aktuell nicht direkt angegriffen zu werden, aber mindestens doch gegenüber der Fülle technologischer Argumente und Modelle im Hintergrund zu stehen, so dass insgesamt ein vielfältiges zunächst verwirrendes Bild der Universität aus vielen verschiedenen Leistungen und Strukturen, Farben und Akzenten mit erheblichen inneren Spannungen auf uns eindringt.

Wenden wir uns zunächst der einfachsten schematischen Skizze dieses pluralistischen Gesamtbildes zu:

Die Universität hat danach die Aufgaben der Forschung, der Lehre, zunächst einmal im herkömmlichen Sinne, mit dem nach allgemeinem Ver-

ständnis Bildung eo ipso verbunden war, und zwar immer schon so verbunden war, dass zugleich von dieser Forschung und Lehre Staat und Gesellschaft in ihrer zivilisatorischen, wirtschaftlichen, wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung entscheidend profitierten und nicht zuletzt wegen dieses Wohlfahrtszweckes die Universität umfassend staatlich gefördert wurde.⁹⁰ Und insofern gibt es, wegen der oben geschilderten großen Einschnitte erst auf den zweiten Blick erkennbar, eine Linie von der Zeit Humboldts bis in die Zeit Rüttgers. Auch in der Zeit Humboldts waren in der Wirklichkeit seine Kriterien nicht die einzigen; andere mehr technologisch-wohlfahrtsfördernde liefen auch bei Humboldt wenigstens im Hintergrund mit, bei anderen seiner Zeitgenossen durchaus im Vordergrund.⁹¹ Humboldts Verdienst und eigentliche Zugabe war die Akzentuierung und Erneuerung der Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft in der Institution, und zwar so, dass sich im Ergebnis ein Gleichgewicht zwischen Nutzen und Bildung um ihrer selbst willen einstellen konnte.⁹² Der gegenwärtig so deutliche technologische und zweckhafte Akzent ist als Stachel innerhalb der Humboldtschen Bildungsuniversität also nicht ganz neu, aber offensichtlich ist es eine immer neue und gerade heute bedrängende Frage, ob und wie es gelingt, so etwas wie das Humboldtsche Gleichgewicht herzustellen.

Aus durchaus anderer Welt, einer Welt, die Humboldt sicher noch nicht gegenwärtig war, kamen jene Forderungen seit dem Ende der 1960er Jahre und vor allem in den 70er Jahren, die – marxistisch, demokratietheoretisch oder wie immer motiviert – die Universität als Feld des Gruppenkampfes und als Ausgangspunkt für die Umgestaltung des Gesamtsystems entdeckt hatten. Wie oben angedeutet, war diesem Ansatz die Leistung der Universität im Sinne eines wohlfahrtsstaatlichen Nutzens so fern wie der Erfolg der Institution im Sinne der Humboldtschen Bildung. Und wo solche Leistungskriterien der gesellschaftspolitischen und in Teilen sozialrevolutionären Zielsetzung im Wege standen, lagen sie deren Motiven nicht nur fern, sondern wurden zum allernächsten direkten Gegner, und zwar mit ganz anderer Begründung als jenes bekannten pädagogischen Zweifels am Sinn des Leistungsdrucks, eines Zweifels, mit dem man sich allerdings ein Stück des Weges verbinden konnte.

90 Vgl. dazu Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 88ff, S. 131ff.

91 Vgl. R. vom Bruch, Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert. In: Forschung und Lehre 2/95 667ff., bes. 673.

92 Vgl. zu den Spannungen aus den verschiedenen Funktionen der Universität, ihrem allenfalls labilen Gleichgewicht, das wir nicht zuletzt dem Humboldtschen Modell verdanken, H. H. Klein, o.Fn.3, S. 238ff.

Die auf diesem Hintergrund an die Universität herangetragenen Anforderungen, die weder etwas mit ihrer herkömmlichen Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft noch mit der anderen herkömmlichen damit verbundenen Funktion der technologischen Leistung und für Staat und Gesellschaft nützlichen Berufsausbildung zu tun haben, sollte man nicht zuletzt wegen ihrer von außen kommenden absolutistischen Anmaßung und der belastenden Folgen für die Universität als Fremdaufgaben und Fremdmaßstäbe qualifizieren. Ihre Flut scheint sich gegenwärtig abgeschwächt zu haben. Die politische Flut der Jahre 1968ff hat aber Strukturen, Besitzstände und Tabus hinterlassen, die das Leben an der Universität und die Verfolgung ihrer Leistungs- wie Bildungsaufgaben bis heute erschweren. Speziell die Bildungsaufgabe der Universität leidet unter diesen Relikten im gesamten Bildungssystem mindestens ebenso wie unter einer ausufernden Technokratie und Bürokratie. Im übrigen weiß niemand, ob und wie weit jene Flut noch einmal wiederkehrt, und deshalb kann es auch zur Vorbeugung beitragen, bewusst zu machen, mit welcher universitätsfremden und, wenn überhaupt dem Spektrum der Verfassungswerte entnommen, verabsolutierten politischen Zumutungen man es dabei zu tun hat. Wenn es so illegitime Aufgaben der Universität gegeben hat und gibt, die sie bedrängen, so auch legitime, die sie heute insbesondere dadurch bedrängen und überlasten, dass eine aufgabengemäße Ausstattung für die gesetzlich gestellten Anforderungen nicht gewährleistet wird – eine ziemlich genaue Entsprechung zur Überlastung der kommunalen Selbstverwaltung mit gesetzlichen Aufgaben ohne entsprechende Mittel.

Wenn auch gewiss nicht an erster Stelle zu nennen, sofern „nur“ als Hilfsaufgabe für die Hauptaufgaben konzipiert, hat die Universität auch die Aufgabe der Verwaltung, und zwar in den beiden in der Praxis eng verknüpften Formen der akademischen Selbstverwaltung und der auf die Universität bezogenen staatlichen Verwaltung. Da, wo Verwaltung als sekundäre Funktion mit der für die Universität und ihre wissenschaftlichen Funktionen spezifischen Selbstverwaltung verknüpft ist und übergeht in die Universitätsleitung, hat auch diese Funktion eine nicht nur äußere, sondern ebenfalls existentielle Bedeutung für die Universität, steht aber im Folgenden gegenüber den Haupt- und Kernaufgaben der Universität im Hintergrund.

Allerdings bedurfte die Universität seit jeher einer auf sie spezifisch eingehenden und zugleich effektiven Verwaltung, und das gilt gegenwärtig angesichts des wissenschaftlichen Großbetriebes, den die Universität heute darstellt, in besonderem Maße.

In der Pluralität und Fülle ihrer zum Teil recht heterogenen Aufgaben kann der Universität nur geholfen werden, wenn man diese

Unübersichtlichkeit zunächst ordnet, ihre Umrisse zeichnet, ihre verschiedenen Funktionen konzeptionell in ein praktikables lebensfähiges Verhältnis zueinander bringt, dass vor allem dem spezifischen Sinn der Universität Rechnung trägt.⁹³

Leistung in Forschung und Lehre, von der die wohlfahrtsstaatlichen Bedürfnisse der Gesellschaft profitieren, gibt es, zum Teil im engeren, zum Teil in weiterem Sinne auf Wissenschaft basierend, längst auch außerhalb der Universität. Der ungeheure Bedarf des Staates, der Industrie- und Wissensgesellschaft an wissenschaftlichen Leistungen und an im weiteren Sinne mit Hilfe der Wissenschaft ausgebildeten Absolventen kann schon längst nicht mehr von der Institution der Universität allein gedeckt werden. Leistung in Forschung und Lehre gerade im spezifischen Sinne gibt es aber mit gutem Grunde immer noch in der Universität, wo sie im engsten Zusammenhang miteinander und mit der Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft stehen. In diesem Zusammenhang dienen sie den wohlfahrtsstaatlich begründeten Leistungsansprüchen nicht weniger als einem bestimmten kulturstaatlichen „Bedürfnis“, aber dem letzteren dienen Forschung und

⁹³ „Eine sachlich-vergegenständlichte Analyse der institutionellen Aufgaben oder Tätigkeiten der modernen Universität ist außerordentlich selten“, klagt Schelsky, weshalb er eben eine solche Analyse unternimmt, vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 266ff. Im Verhältnis zu Schelskys Analyse steht hier aber die von ihm nicht ganz passend als latent bezeichnete Bildungsfunktion noch stärker im Zentrum; das ergibt sich schon aus der hier angewandten mehr verfassungsrechtlichen staats- und institutionstheoretischen Argumentation, weshalb der so verstandenen Bildungsaufgabe auch nicht allein mit einer Neugründung einer „theoretischen Universität“ gedient wäre, wie sie Schelsky seinerzeit vorgeschlagen hatte, Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 312ff; als Neugründung einer theoretischen Universität im Sinne Schelskys wird man im Ergebnis die Gründung der Universität Konstanz ansehen können – als Modell eine begrüßenswerte und gelungene Erscheinung, vgl. dazu Glotz, o.Fn.3, S. 84f, aber noch keine Antwort auf das generelle Problem der kulturstaatlichen Institution der deutschen Universität.

Lehre in unvertretbarer Weise. Hier hat die Universität ein Monopol. Von dieser Unvertretbarkeit der Universität in ihrer spezifischen Bildungsfunktion für Staat und Gesellschaft ausgehend, muss eine äußere und innere Ordnung in die Pluralität der Aufgaben gebracht und eine Klammer für ihre Heterogenität gefunden werden.

2 Die Aufgaben der wissenschaftlichen Forschung

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung steht im Artikel 5, Abs. 3 in der äußeren Reihenfolge der Aufzählung der Lehre voran und so auch in den Eingangsparagrafen des HRG (§ 2, Abs.1) und des Baden Württembergischen UG (§ 3, Abs. 1). Wenn es an die Regelungen über die Aufgaben im Einzelnen geht, steht die Lehre voran (§§ 7ff HRG, 33 38ff BWUG) und dann erst folgt die Forschung (§§ 22ff HRG, 3 56ff BWUG). Einen inhaltlichen Vorrang genießt die Forschung allerdings insofern, als die wissenschaftliche Lehre an der Universität im Wesentlichen nur von Forschern geleistet werden soll. Bis auf wenige Ausnahmen ist nur der an die Universität Berufene zur Lehre berechtigt und verpflichtet, und zu dem Ruf wiederum kommt er nach Rechtslage und Praxis nicht ohne bestimmte Forschungsleistungen.⁹⁴ Weil die Universität die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung hat und in der weiteren Aufgabe der Universität, der wissenschaftlichen Lehre, nur der wissenschaftliche Forscher als Lehrer angesprochen ist, ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung für die Institution der Universität sozusagen in einem doppelten Sinne konstitutiv und grenzt sie damit vom Fachhochschulwesen ab, das abgekoppelt von der unmittelbaren wissenschaftlichen Forschung im Schwerpunkt wissenschaftsanwendende Lehre be-

⁹⁴ Th. Finkenstaedt, Ist die Universität verantwortungslos? Überlegungen zu den Aufgaben der Universitäten. In: Politische Studien, 1988, S. 58ff, bes. S. 60.

treibt, und grenzt sie weiter ab von der Schule und vom Gymnasium, das auf Wissenschaft vorbereitet, nicht ohne dabei auf wissenschaftliche Vorbildung zurückzugreifen, aber Wissenschaft nicht selbst betreibt – bei allen fließenden Übergängen im einzelnen.

Andererseits ist die Universität nicht der einzige Komplex, der wissenschaftliche Forschung betreibt. In den Forschungseinrichtungen außerhalb der Universität ballen sich heute gewaltige Mittel und entsprechendes Forschungspersonal, und in diesem Sinne finden sich dort wichtige Erscheinungen gegenwärtiger Forschung.⁹⁵ Dafür fehlen ihnen die Breite des universitären Forschungsspektrums und das Recht zur Lehre und zur Ausbildung akademischer Berufe und ebenso zur Ausbildung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses. Und so besitzt die Universität das Monopol zur Ausbildung von Akademikern und Forschern.⁹⁶

Schon nach diesen skizzenhaften Hinweisen wird deutlich, dass die Universität im Verhältnis zum gesamten Bildungs- und Wissenschaftssystem zwar nach mehreren Seiten hin fließende Übergänge besitzt aber das Spezifische dieser Institution gerade in einer besonderen Kombination von Aufgaben zu finden ist, die so nirgends wiederkehrt, weil andere Institutionen allenfalls auf Teilaufgaben aus dem universitären Spektrum spezialisiert sind. Und in diesem Sinn ist die Universität die wichtigste Institution für Forschung und Lehre.⁹⁷ Aber weil diese „Teilaufgabeninstitutionen“ seit der Begründung der klassischen Universität in Deutschland an Zahl und Bedeutung immer mehr gewonnen ha-

⁹⁵ Vgl. Mittelstraß, o.Fn.30, S. 69; ein Überblick über die Dimensionen bei Thomas Finkenstaedt, Bruno Zimmermann und O. Höffe, Art. Forschung. In: Staatslexikon, hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 7. Aufl. Bd. 2, 1986, bes. Sp. 640ff.

⁹⁶ Seidel, o.Fn.30, S. 28ff.

⁹⁷ Vgl. Mittelstraß, o.Fn.30, S. 67f.

ben, z. T. nicht ohne Erfolg danach streben, selbst Universität zu werden oder ihr wenigstens näher zu kommen,⁹⁸ ist die Grenze zwischen der Universität und ihrem weiten Umfeld, jedenfalls für den Außenstehenden, recht verwirrend, und selbst der Insider sieht vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. Auch dieser Sachverhalt mag dazu beigetragen haben, dass die politische Öffentlichkeit ein Bild von der Universität verloren hat und auch die Hochschulpolitik oft als so sach- und universitätsfremd beklagt wird.⁹⁹ Umso wichtiger wird es, dieses Bild wieder schärfer zu umreißen, und dafür ist man auf weitere Analyse der Aufgaben der Universität und ihrer spezifischen Aufgabenkombination angewiesen.

Nach der außeruniversitären Forschung hin ist Lehre die Abgrenzung, denn nur in der Universität werden Forschung und Lehre betrieben. Nach der Seite von Fachhochschule und Gymnasium ist Wissenschaft die Abgrenzung. Zwar wird in der FH und im Gymnasium Wissenschaft angewandt oder wissenschaftliche Ausbildung beim Lehrpersonal eingesetzt, nicht aber wissenschaftlich geforscht wie an der Universität, wobei sich die Frage stellt, ob nicht der Begriff der Wissenschaft im Vollsinn sich mit dem der Forschung weitgehend deckt: „Forschung ist die systematische Suche nach Neuem mit wissenschaftlichen Methoden. Sie vollzieht sich meist in organisierter Form; sie kann auch die kritische Überprüfung herrschender Lehre oder die Lösung technischer oder gesellschaftsrelevanter Probleme zum Ziel haben.“¹⁰⁰ Diese soziologisch-geisteswissenschaftliche Definition von Forschung, die die Naturwissenschaften, einschließlich eines großen Teils der technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, die Geistes-, die Sozialwissenschaften usw. umfasst, lässt sich von der oben übermittelten verfassungsrechtlichen Definition der Wissenschaft nicht unterscheiden. Insofern sind die Definitionen von Forschung und Wissenschaft identisch. Allerdings schwingt bisweilen im Begriff der Forschung eher der ak-

⁹⁸ Das versuchen z. T. die Fachhochschulen, etwa nach dem Vorbild der TH, die Technische Universitäten geworden sind, vgl. dazu Führ, o.Fn.31, S. 55ff, bes. S. 67, und selbst die Gymnasien „spielen Uni“, während die Universität Funktionen des Gymnasiums übernimmt, vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 74.

⁹⁹ Vgl. Führ, o.Fn.10, S. 13f, mit W. Rüegg.

¹⁰⁰ Finkenstaedt, o.Fn.95, Sp. 638.

tivistisch-planende, organisierende und anwendende Akzent der modernen Wissenschaft seit dem 19. Jahrhundert mit und weniger der kontemplative, der die Wissenschaft zuvor stärker geprägt hatte¹⁰¹ und der wohl bis heute sich noch stärker in Philosophie und Geisteswissenschaften erhalten hat, weshalb es auch manchmal Verlegenheit bereitet, wenn man in den Natur- und Technikwissenschaften längst bewährte Formen der Forschung und ihrer Bewertung ohne weiteres auf die Geisteswissenschaften übertragen möchte.¹⁰² Wenn gleichwohl Forschungs- und Wissenschaftsbegriff sich weitgehend decken, so ist doch nur der letztere geeignet, auch noch den der wissenschaftlichen Lehre zu umfassen, und so kann man dann auch sagen, der Wissenschaftsbegriff sei der übergeordnete, insofern er beides beinhaltet.¹⁰³

In jedem Fall sind Forschungs- und Wissenschaftsbegriff soweit identisch, dass die Vielfalt der Forschung und die Vielfalt der wissenschaftlichen Methoden und Gegenstände und die Ausgedehntheit und Differenziertheit organisatorisch zusammengefasster Forschungskomplexe heute wohl mehr denn je an einem einheitlichen Wissenschaftsbegriff zweifeln lassen und darum auch an der einheitlichen wissenschaftlichen Mitte der Universität¹⁰⁴ und schließlich an einem geeigneten Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Bildungsinstitutionen.

Wenn man etwa mit Eduard Spranger Wissenschaftstypen unterscheiden wollte, je nach der Art des methodischen Vorgehens, mehr theoretisch, apriorisch, deduktiv, aber nicht ohne Neugier auf die Konsequenzen im Konkreten, oder mehr empirisch, induktiv, nicht ohne Rückfrage nach den theoretischen Voraussetzungen solcher Empirie, einschließlich der zahllosen Zwischenformen und das in Bezug auf unendlich viele Gegenstände, so könnte man grundsätzlich ebenso viele Wissenschaftsbegriffe bilden. Die Entwicklung der Wissenschaften in Richtung zahlreicher Fächer seither gibt dazu nun auch den praktischen Anlass.¹⁰⁵ Über dieser Vielfalt könnte doch aber ein gemeinsamer überwölbender Wissenschaftsbegriff aufrechterhalten werden, der jede einzelne Wissenschaft in ihrem mehr theoretischen oder mehr empirischen Akzent samt ihren verschiedenen Gegenständen dadurch mit umfasst, dass keine Wissenschaft auf der Suche nach der

101 Vgl. Höffe, o.Fn.95, Sp. 647.

102 Vgl. zu dieser Problematik etwa Morkel, o.Fn.1, S. 147ff.

103 Vgl. Scholz, o.Fn.55, Rdnr. 9, 81, 85, jedenfalls zum verfassungsrechtlichen Gebrauch.

104 Zu dieser Problematik vgl. Mittelstraß, o.Fn.30, S. 64ff.

105 Nach Mittelstraß, o.Fn.30, S. 65 gibt es jetzt 4.000 Fächer.

Wahrheit bei ihrem Teilaspekt stehen bleiben kann, sondern immer die Frage nach dem Ganzen der Wahrheit mitschwingt¹⁰⁶ und damit auch der Impuls zum Weiterfragen und zur Kommunikation mit der übrigen Wissenschaft und zur systematischen Einordnung in die bisherige Wissenschaft.¹⁰⁷ Entsprechende Ansätze für einen in diesem Sinne überwölbenden, die Fülle der Erscheinungen ordnenden Wissenschaftsbegriff gibt es auch in gegenwärtiger Erkenntnistheorie und Philosophie.¹⁰⁸

Nehmen wir als Beispiel zur Veranschaulichung noch einmal den Gedankengang Rudolf Smends um die Göttinger Sieben:

Smend zielt mit diesem geschichtlichen Beispiel auf gemeinsame freiheitlich-sittliche, d. h. bestimmte äußere und innere Bedingungen aller Wissenschaft in Forschung und Lehre und der Kommunikation ihrer Träger. Dabei verkennt er nicht, dass sich das Verständnis und der Begriff von Wissenschaft seit der Zeit der Göttinger Sieben und erst recht seit der Zeit Humboldts grundlegend gewandelt haben. Er exemplifiziert den Wandel mit dem mehr empirischen Wissenschaftsbegriff Max Webers,¹⁰⁹ der vieles, was der Zeit der Göttinger Sieben oder gar der Zeit Humboldts als Wissenschaft galt, als vorkritisch, als lediglich spekulativ-philosophisch und jedenfalls nicht als Wissenschaft im modernen Sinn angesehen haben würde.

Nun hat auch gerade Smend selbst in der Entwicklung eines kritischen Wissenschaftsbegriffs, und zwar auf dem Feld der Staats-, Verfassungs- und politischen Theorie, gearbeitet und dafür die Besonderheit einer geisteswissenschaftlichen Methode zu Grunde gelegt und für seinen speziellen

¹⁰⁶ Vgl. Ed. Spranger, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, 7. Aufl. 1930, S. 142, sei das nun gemeint im Sinne einer sozusagen immer neuen philosophischen bzw. kulturwissenschaftlichen Synthese, wie Glotz, o.Fn.3, S. 33f, sie für möglich hält, sei es gemeint im Sinne einer skeptischeren Einstellung wie bei Schelsky, o.Fn.5, *Einsamkeit und Freiheit*, S. 284ff, der jedenfalls noch auf einer Einordnung in eine fächervereinigende Theorie im Kommunikationssystem von Universität und Wissenschaft besteht.

¹⁰⁷ Vgl. noch einmal Schelsky, o.Fn.5, *Einsamkeit und Freiheit*, S. 284ff.

¹⁰⁸ Vgl. etwa J. Mittelstraß, *Philosophie oder Wissenschaftstheorie*, in: *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*, hrsg. von H. Lübbe, 1978, S. 105ff, bes. S. 122ff; H. Lübbe, *Wozu Philosophie? Aspekte einer ärgerlichen Frage*. In: H. Lübbe (Hrsg.), *Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises*, 1978, S. 125ff, bes. S. 143ff.

¹⁰⁹ Smend, o.Fn.6, S. 407.

Gegenstand weiter differenziert.¹¹⁰ Gerade aus dieser Verbindung von Theorie und Empirie ergibt sich eine Systematik innerhalb von Smends Ansatz und im Verhältnis zum Umfeld seines Ansatzes. Und entsprechend dieser erkenntnistheoretisch-systematischen Einordnung hält er vor allem, was die äußeren und inneren sittlichen und institutionellen Voraussetzungen der Wissenschaft angeht, an einem einheitlichen Wissenschaftsbegriff fest.¹¹¹ Er geht davon aus, dass die institutionellen Notwendigkeiten – gerade auch ihre inneren und besonders verletzlichen Momente – sich nach wie vor auf alles beziehen, was sich auf dem Wege ernsthaften Suchens nach Wahrheit im Einzelnen entwickelt. Der innerwissenschaftliche Streit über „Wahrheit und Methode“¹¹² im Einzelnen kann insofern aus institutioneller Sicht in großem Maße sich selbst überlassen bleiben. Der institutionelle und verfassungsrechtliche Begriff von Wissenschaft darf sich hier keiner Schule anschließen und dafür etwa die anderen Schulen ausschließen. Verfassungsrechtlich umfasst das methodisch-planmäßige Suchen nach Wahrheit sicher die spekulative, transzendente Philosophie ebenso wie die Empirie, die Fortführung traditionaler Ansätze genauso wie jene, die bewusst mit der Tradition gebrochen haben und sich von ihr, zu ganz Neuem strebend, abwenden.

Eines kann der verfassungsrechtlich-institutionelle Begriff von Wahrheit allerdings nicht dulden: eine ideologische Dogmatisierung von Wahrheit, eine Verhinderung wissenschaftlichen Weiterfragens, eine Verweigerung der wissenschaftlichen Kommunikation, eine Abkopplung von ihr. Wissenschaft muss, soweit sie Wissenschaft bleiben will, auf kritische Fragen zu antworten, bereit sein. Anderenfalls ist sie keine umfassend forschende Wissenschaft mehr, sondern ein technisch oder dogmatisch-ideologisch in sich geschlossenes System, das den Namen der Wissenschaft zu unrecht trägt, und darum auch die Förderung als Wissenschaft durch die Verfassung nicht verdient, jedenfalls nicht in Form der Garantie der Institution der Universität. Nur offen forschende Wissenschaft ist Wissenschaft mit der Chance einer entsprechenden Bildung.¹¹³

110 Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, bes. S. 48ff.

111 Smend, o.Fn.6, S. 107, schildert diese inneren Voraussetzungen u. a. mit Karl Jaspers Beschreibungen der wissenschaftlichen Haltung; im Ergebnis ähnlich Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 278ff, bes. S. 284ff.

112 Vgl. den berühmten Titel von H.-G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 1960.

113 Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 299ff.

Wir fassen zur Problematik eines einheitlichen Wissenschaftsbegriffs zusammen:

Auch verschiedenste Einzelercheinungen von Wissenschaft können noch von einem einheitlichen Wissenschaftsbegriff umfasst werden. Wenn etwa aus philosophischer und erkenntnistheoretischer Sicht die Einzel- und Spezialwissenschaft wenigstens noch in Ansatz und Methode mit philosophisch-erkenntniskritischen Kriterien arbeitet, ergibt sich auch noch ein einheitlicher Gesamtbegriff von Wissenschaft, an den die historischen kulturstaatlichen und institutionellen Errungenschaften anknüpfen können. Ein philosophisch-wissenschaftlicher Schulstreit kann hier ohnehin dahingestellt bleiben, paradoxerweise gilt sogar: Je mehr das Ganze im Selbstverständnis auseinanderdriftet, umso mehr muss es institutionell zusammengehalten werden, um sich in und durch Kommunikation als Wissenschaft und Chance wissenschaftlicher Bildung zu erweisen.¹¹⁴ Und diese institutionelle Aufgabe der Universität ist nicht so neu wie der kritische Wissenschaftsbegriff und in seinem Gefolge der moderne Pluralismus der Wissenschaftsbegriffe. Auch die Universität Humboldts hatte schon die Aufgabe, durch Austausch und Kommunikation die innere Einheit der Wahrheitssuche zu fördern. Auch damals war diese innere Einheit offenbar gefährdet und nicht so selbstverständlich gegeben wie wir heute manchmal annehmen,¹¹⁵ und so kann uns auch gerade die heutige Problematik der Einheit der Wissenschaft nicht an der mehrfach konstitutiven Funktion der wissenschaftlichen Forschung für die Universität zweifeln lassen.

3 Die Aufgabe der wissenschaftlichen Lehre

Wenn die Universität – wegen der Ausmaße und der materiellen Ausstattung der außeruniversitären Forschung vielleicht nicht immer bewusst – der wichtigste Ort der Forschung in der Breite des Fächerspektrums und seiner Vollständigkeit in Deutschland ist, so erscheint die Universität im öffentlichen Bewusstsein unbestritten als diejenige Institution, die uns durch ihre Lehre die

¹¹⁴ Vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 285.

¹¹⁵ Kants von Humboldt übernommene Sicht der Philosophie als wissenschaftliche Basis und Garantin der Wissenschaftlichkeit für alle Fakultäten, vgl. dazu H. Schnädelbach, Philosophie in Deutschland 1831 – 1933, 6. Aufl. 1999, S. 40, war doch zunächst nur ein Ideal, das erst schrittweise und auch wohl nie ganz umgesetzt wurde.

immer noch wachsenden Zahlen der Akademiker für den wissenschaftlichen Nachwuchs an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, an den Universitäten selbst, aber auch für den übrigen Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Kräften in Staat und Gesellschaft liefert.

Dieses Bild in der Öffentlichkeit ist insofern zutreffend, als die Universität gesetzlich, verfassungsrechtlich und traditionell das Monopol für diese akademische Ausbildung besitzt.¹¹⁶ Dieses von der einen Seite her ja nicht unzutreffende Profil der Universität dürfte auch der Hauptgrund für ihr gesellschaftspolitisches Prestige sein, das zurückwirkt etwa schon auf die Entscheidung von Eltern, ihre Kinder auch gegen die Empfehlung der Schule auf das Gymnasium mit dem Ziel der Hochschulreife zu schicken. Das gleiche Bild wirkt zurück auf die Entscheidung der Abiturienten, im Zweifel zu studieren, um nach dem Universitätsabschluss in fast jeder Hinsicht in Bezug auf unsere beruflichen Erfolgswege den Marschallstab im Tornister zu haben. Aus solcher Perspektive erscheinen Abitur und Universitätsabschluss jeweils als Nadelöhr auf dem Weg ins Land der unbegrenzten Möglichkeiten, die verständlicherweise jeder sich und seinen Kindern wünscht aus dem Motiv des sozialen Aufstiegs oder der Wahrung einer entsprechenden Position. Dass dieses alles zu bloßer Form und bloßem Schein sich verflüchtigen kann, für viele, die diesen Weg gegangen sind und gehen schon verflüchtigt hat,¹¹⁷ wird in seinem tragischen Ausmaß der Öffentlichkeit deshalb nicht bewusst, weil das Scheitern schon auf dem Wege und dann auch trotz eines akademischen Abschlusses im Berufssystem so anonym und so lautlos vor sich geht.¹¹⁸ Und

¹¹⁶ Vgl. o.Fn.96 und 97.

¹¹⁷ Das gilt besonders für Arbeiterkinder, vgl. Joas, o.Fn.30, S. 34f; vgl. auch Morkel, o.Fn.1, S. 1ff, „Die Bildungsexpansion frisst ihre Kinder“.

nym und so lautlos vor sich geht.¹¹⁸ Und in dieser Art von Scheitern ist noch nicht einmal berücksichtigt jene Tragik, die sich daraus ergibt, dass man zwar nach außen hin durchaus erfolgreich gewesen ist, aber inhaltlich sich lieber weniger abstrakt und lieber konkret-praktisch entwickelt hätte, dabei wohl glücklicher und vielleicht auch noch erfolgreicher geworden wäre. Viele erfolglose Bewerbungen von Studienbewerbern an Fachhochschulen, die dann auf der Universität landen, belegen diese Wahrscheinlichkeit.

Beide Arten von Tragik haben viel zu tun mit der Unkenntnis dessen, was auf der Universität, abgesehen von der formalen Zuteilung von Chancen, wirklich geschieht: zwar eine Art von Berufsausbildung für die akademischen Berufe, aber gleichgültig, ob mit dem Ziel eines rein akademischen Abschlusses oder eines klassischen Berufes wie z. B. des Juristen oder des Studienrats – so wird doch nicht unmittelbar auf den Beruf hin gelehrt, sondern über einen Umweg.¹¹⁹ Und dieser Umweg hat damit zu tun, dass die Lehre eben nicht Lehre ist wie in Handwerk, Schule, selbst Gymnasium, und FH, sondern durch die einmalige universitäre Verbindung mit der Forschung ihr Profil erhält.

Natürlich gibt es auch sozusagen phänomenologische Gemeinsamkeiten aller Lehre:

Wenn man in der Funktion der Forschung den Forscher in einer Relation von Ich und Sache, die er zur Subjekt-Objekt-Relation umarbeitet, vorfindet,¹²⁰ dann kehrt sich in der Funktion der Lehre im Lehrer-Schüler-Verhältnis die Blickrichtung sozusagen wieder um. Die Blickrichtung Ich-Sache wird zwar nicht ganz aufgegeben, aber die Aufmerksamkeit des Lehrers ist doch im pädagogischen Moment auf den Schüler gerichtet in einer Ich-Du-Relation. Dass auf diesem Hintergrund Forscher und Lehrer von recht verschiedenem Typus sein können, manchmal auch zwei Seelen in

¹¹⁸ Vgl. H. J. Meyer, o.Fn.19, S. 107, S. 138f, mit Hans Fallada „Jeder stirbt für sich allein“.

¹¹⁹ Haseler, o.Fn.30, S. 51f mit Kewenig.

¹²⁰ Vgl. etwa Spranger, o.Fn.106, S. 104ff, S. 121ff.

einer Brust haben¹²¹ oder doch brauchen könnten, ist naheliegend. Selten aber wird eine solche Harmonie jeweils geforderter verschiedener Kräfte in der Wirklichkeit der gleichen Person anzutreffen sein. So muss sich jede mehrere Funktionen vereinende Institution, will sie dauerhaft sein, für einen praktikablen Schwerpunkt entscheiden.

Und in der hier akuten Entscheidungssituation an der Universität präferieren heute – im Gegensatz zur Priorität der Forschung bisher – starke Kräfte die Lehre. Von diesem Gedanken aus ist es dann aber auch nicht mehr weit zu einer Unterscheidung von Lehr- und Forschungsprofessoren, zu einer Konzentration der Forschung in außeruniversitären Forschungseinrichtungen, zur Konzentration der Lehre in der Universität, tendenziell einschließlich der Lehrfunktionen von FH und Teilen des Gymnasiums etwa mit dem Studienrat im Hochschuldienst.

Diese Verwechslungsmöglichkeit von Lehre an der Universität und außerhalb verwischt aber das Profil der Universität nicht nur in der allgemeinen Öffentlichkeit, sondern heute längst bei den Angehörigen der Universität selbst, bei zahlreichen Trägern des Umfeldes der Universität im Bildungssystem, bei den Abnehmern der Hochschulabsolventen und schließlich in der Hochschulpolitik.

Dieses Verständnis von Lehre an der Universität entspricht aber nicht den gesetzlichen, verfassungsrechtlichen und kulturstaatlichen Maßgaben für unsere Universität. Das institutionelle Modell der Universität verlangt stattdessen ein scharfes Profil der universitären Lehre durch eine einmalige Verbindung mit der Forschung. Der Schwerpunkt der Universität liegt auf der Forschung, nicht auf der Lehre im Sinne von Pädagogik und Schule. Veranschaulichen wir das wieder an den zugrunde liegenden Relationen:

Im Dreiecksverhältnis von Lehrer-Schüler-Sache sehen sich in der Schule Lehrer und Schüler wohl vornehmlich gegenseitig an mit sozusagen einem Seitenblick zur Sache, die erst im Maße des pädagogischen Fortschritts Konturen erhält. Im Dreiecksverhältnis Professor- Student-Sache sehen beide Subjekte in erster Linie auf das Objekt, und bisweilen haben sie auch noch Konzentration füreinander.¹²²

¹²¹ Vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 380ff.

¹²² Der Student ist dann nicht Schüler im herkömmlichen Sinne, sondern Streitgenosse des Professors im Kampf um die Wahrheit, und die Lehre an der Universität ist dann eher ein unselbstständiger Annex zur Forschung, vgl. H. H. Klein, o.Fn.79, S. 25f; E. Schmidt-Aßmann, Zur Situation der rechtswissenschaftlichen Forschung. In: JZ 1995, S. 2ff, S. 10, spricht vom Junktum zwischen Lehre und Forschung; diese Idealtypik schließt nicht aus, in den ersten Semestern gewisse pädago-

Die Lehre ist auch gerade dadurch forschungsgeprägt, dass sie grundsätzlich nur durch Forscher vorgenommen werden soll,¹²³ weil dies die erste Voraussetzung dafür ist, dass überhaupt der jeweilige Forschungsgegenstand, das Forschungsniveau in seinem systematischen Zusammenhang, die Grundzüge des Forschungsvorgangs selbst aktuell und authentisch übermittelt werden können.¹²⁴

Wie gesagt, wird diese Vermittlung aber am eindringlichsten und intensivsten gewährleistet durch Beteiligung des Studenten an der Forschungsarbeit selbst, so dass jedenfalls die Lehre gegenüber dem fortgeschrittenen Studenten an der Universität als eben solche Einbeziehung in die Forschung zu qualifizieren ist. So könnte man die Humboldtsche Sentenz von der Bildung durch Wissenschaft umschreiben und zuspitzen als Bildung durch Lehre von Forschern und durch Beteiligung des Studenten an der Forschung als Hauptform der Lehre, kurz als Bildung durch Forschung.

Wie oben schon angedeutet, würde eine solche Formulierung Gefahr laufen, die kontemplative Seite der Wissenschaft vielleicht etwas zu stark in den Hintergrund treten lassen. Als schärfere Konturierung eines undifferenzierten nach allen Seiten verschwimmenden Bildes der Lehre an der Universität und zur Abgrenzung von Schule und Fachhochschule könnte sich diese Pointierung aber als unentbehrlich erweisen.

Andererseits soll damit nicht gesagt sein, dass die so eng verbundenen Funktionen von Forschung und Lehre an der Universität

gische Zugeständnisse zu machen, vgl. H. J. Meyer, o.Fn.35, S. 159f, S. 277f.

¹²³ Vgl. Mittelstraß, o.Fn.30, S. 66.

¹²⁴ Zu den Folgen für die Wissenschaft, wenn die Lehrer der Wissenschaft nicht Forscher sind, vgl. für ehemalige Ostblockländer in Europa und dort notwendige Reformen Karol Sauerland, Humboldt in Mitteleuropa, Chancen für ein neues Verständnis von Wissenschaft. In: Forschung und Lehre 1995, S. 661f.

nicht auch verschieden wären und nicht auch verschiedene Notwendigkeiten und innere Gesetzlichkeiten zur Folge hätten. In rudimentärer Form sollte das ja angedeutet werden mit der Differenzierung von anthropologisch-psychologischen Relationen. Dass in der reinen Forschung vorwiegend ein Subjekt-Objekt-Verhältnis als Rahmen gegeben ist, in der universitären Lehre ein Dreiecksverhältnis, das allerdings spezifisch auf die Universität hin zugeschnitten und konkretisiert ist, deutet allein schon je verschiedene innere Gesetzlichkeiten von Forschung einerseits, Lehre andererseits an.¹²⁵ Weitere verschiedene Gesetzlichkeiten sind in der Universität zu beachten aus weiteren Aufgaben der Universität, bzw. aus der weiteren inneren Differenzierung der Aufgaben der Universität.

4 Die Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft als Hauptaufgabe der Universität und als Integrationsfaktor im Aufgabenbestand

Was nun ist des Näheren Bildung durch Wissenschaft? Zum Begriff der Wissenschaft wurde bereits einiges ausgeführt. Was Bildung ist, wurde bisher vorausgesetzt sozusagen als ein automatischer Reflex von Forschung und auf Forschung bezogener Lehre. Dieser Gleichsetzung von Forschung und Bildung wird schon lange widersprochen,¹²⁶ besonders deutlich seit Max Weber¹²⁷ und jüngst wieder von Anselm Müller,¹²⁸ insofern mit Recht, als

¹²⁵ Zu solch verschiedenen Gesetzlichkeiten verschiedener Funktionen aus bestimmten Relationen vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 96ff; Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 199ff.

¹²⁶ Vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 129f, S. 291ff.

¹²⁷ Vgl. dazu Schnädelbach, o.Fn.115, S. 42ff.

¹²⁸ Vgl. Anselm Müller, Der Beitrag der Wissenschaft zur Bildung – 16 Thesen. In: J.-D. Gauger (Hrsg.), Bildung, Kultur, Wissenschaft: Eine versäumte Grundsatzdebatte. Mit Beiträgen von: R. Grimm, H. J.

selbst die bei Humboldt unterstellte Bildungswirkung aus der Forschung ja gerade nicht aus der äußeren Summierung von irgendwelchen Forschungsergebnissen abgeleitet wurde, sondern im gegebenen Falle aus der mit der Forschung einhergehenden selbsttätig und kommunikativ zu leistenden philosophischen Gesamtanschauung und selbstverantworteten Aufnahme in die persönliche charakterlich-sittliche Entwicklung.¹²⁹ Die schon von Humboldt gesehene Gefahr eines entleerten Forschungsbegriffs für die Relevanz von Forschung für die Bildung hat sich mittlerweile durch die erörterte Problematik eines spezialistischen, skeptizistischen, empiristischen Forschungsbegriffs unendlich vergrößert, doch auch hier hilft es, Humboldt für die heutige Lage weiterzudenken¹³⁰ und etwa mit Helmut Schelsky zu fordern: „Eine Vorstellung davon, was Bildung durch Wissenschaft in der modernen Zivilisation sein kann und muss, gehört zu den Voraussetzungen aller Bemühungen um eine Universitätsreform.“¹³¹ Dazu braucht hier wohl eine anspruchsvolle und umfassende Bestimmung des Bildungsbegriffs nicht gewagt zu werden.¹³² Sie wäre im Rahmen dieser Untersuchung weder möglich noch nötig. Für den hier geforderten institutionellen Aspekt, ähnlich wie oben zum Begriff der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Forschung, genügt es, bestimmte relevante Umrisse zu zeichnen und hervorzuheben.

Meyer, A. Morkel, A. W. Müller. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., S. 22f, S. 33ff.

129 Vgl. Schnädelbach, o.Fn.115, S. 42ff.

130 Vgl. zu dieser Aufforderung H. J. Meyer, Humboldt, Pisa und was nun...? in: J.-D. Gauger (Hrsg.), o.Fn.128, S. 79ff, bes. S. 83, in einem mehr institutionellen Zusammenhang.

131 Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 291.

132 Eine aktuelle Zusammenstellung der uferlosen Literatur zum Bildungsbegriff findet sich bei A. Morkel, „Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Wenn ja: wodurch? – Eine Skizze.“ In: J.-D. Gauger (Hrsg.), o.Fn.128, S. 49ff, S. 62, Fn.2.

Dazu kann zunächst angeschlossen werden an das gegenwärtige Alltagsverständnis von Bildung,¹³³ das ohnehin wiederum der großen Richtung nach verweist auf den neuhumanistisch-klassischen Bildungsbegriff, auf Humboldt, auf eine auch ästhetische und sittliche und überhaupt den ganzen Menschen bedenkende Bildung, die etwa das klassische Abitur zum Ziel hatte, und an ihre Verlängerung und philosophische Vertiefung in der Universität unter anderem mit dem Ideal eines *studium generale*. Der gesamte Komplex wäre dann aber einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen.¹³⁴

Angesichts von Industrie- und Wissensgesellschaft und nach der Erfahrung der politischen Katastrophen des 20. Jahrhunderts wäre nicht nur eine diesbezügliche Ergänzung um technisch-naturwissenschaftliche, wirtschaftlich-soziale Gehalte und solcher politischer Bildung vorzunehmen, sondern eine solche Auseinandersetzung und Aneignung in diesem Bereich zu leisten, dass rückwirkend auch das traditionelle Bildungsgut in einen neuen Zusammenhang mit einem dadurch veränderten Stellenwert integriert werden muss.¹³⁵ Ein solcher Versuch liefe sicher Gefahr, im Pluralismus der Gegenwart vielfach nur eine Ansammlung zum Teil ganz verschiedener, ja einander entgegengesetzter Sichtweisen und Werthaltungen zu sein. Andererseits aber wäre es ein erster Schritt als Reaktion auf eine insofern normale Ausgangslage, als grundsätzlich jeder neuen in die Kultur hineinwachsenden Generation im Spannungsverhältnis zwischen Tradition und geschichtlicher Veränderung eine ähnliche Aufgabe gestellt ist. Nach Spranger muss jede Generation in ihrer jeweiligen historischen Situation schon angesichts der zunehmenden Differenzierung der Kultur und ihrer notwendig auch antagonistischen Momente eine neue Synthese erarbeiten.¹³⁶ Diese geistige Notwendigkeit bleibt auch der Gegenwart nicht erspart,¹³⁷ aber

133 Müller, o.Fn.128, S. 20f.

134 Zu solchem Programm vgl. D. Schwanitz, *Bildung*. Alles, was man wissen muss, 1999, S. 7f, S. 28ff; vgl. als Programm ähnlich bei Morkel, o.Fn.1, S. 81f, S. 63f.

135 Vgl. W. Klafki, *Die Pädagogik Theodor Litts*. Eine kritische Vergegenwärtigung, 1982, S. 307ff, S. 356ff, in der Auseinandersetzung mit Litt; Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, 4. Aufl. 1957, S. 54ff bes. kritisch in der Auseinandersetzung mit Humboldt; vgl. auch Schelsky, o.Fn.5, *Einsamkeit und Freiheit*, S. 44ff, mit seiner Schilderung des Problems am Beispiel der deutschen Universitätsgeschichte um 1800.

136 Vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 397ff, bes. S. 409.

137 Vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 82; auch Glotz, o.Fn.3, S. 44f hält daran fest.

vielleicht haben es die gegenwärtigen Generationen in Deutschland doch besonders schwer, weil hier zu dem sich überschlagenden Wandel in den Zivilisationsbedingungen noch Brüche besonderer Dimension im Bereich der politischen Tradition kommen.¹³⁸ So wird diese konfliktreiche Aufgabe große Erfahrung, Gestaltungskraft, Mut und Sensibilität zugleich erfordern, und niemand wird behaupten wollen, dass das Problem in Staat und Kultur schon genügend klar gesehen, mit Konsequenz verfolgt oder gar schon gelöst wäre.

Was die Universität angeht, so wird ihr Anteil an dieser allgemeinen Bildungsaufgabe in den Hintergrund gedrängt von der durch unmittelbaren Nutzen gestärkten Funktion der Berufsausbildung einerseits, der Forschung im Sinne des Anhäufens von Erkenntnissen – wiederum gestützt durch die nützliche Anwendungsmöglichkeit in Industrie- und Wissensgesellschaft andererseits.¹³⁹ Und deshalb gilt es hier bisher Versäumtes mit dem Einsatz von Konzentration und Konsequenz in ganz neuer Dimension nachzuholen, was auch in eine Wiederaufwertung der Geisteswissenschaften münden müsste.¹⁴⁰ Dieser noch viel zu sehr vernachlässigte Aspekt von immer neu aufgegebenen Weiterentwicklung von Bildung als notwendig vorausgeschickt, setzen die folgenden womöglich noch weiter zurückgedrängten Gedankengänge an in einer Systematik aus den spezifischen Aufgaben der Universität. Und das tun sie teils erheblich spezieller, teils noch ein wenig grundsätzlicher als die bisherige Formulierung der Bildungsprob-

138 Vgl. allgemein Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 210, S. 215ff ; Schwanitz, o.Fn.134, S. 29f, vgl. bes. zur moralischen Dimension K. Jaspers, Die Schuldfrage, 1946, bes. S. 19ff, S. 89ff.

139 Vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 11ff; Müller, o.Fn.128, S. 15, S. 17ff.

140 Vgl. Morkel, o.Fn.1, S. 147ff; R. Grimm, Die Geisteswissenschaften im Gefüge der Universität, in: J.-D. Gauger (Hrsg.), o.Fn.128, S. 65ff, bes. S. 69ff.

lematik. Und in dieser Ebene haben sie unmittelbar und unumgänglich auch strukturell-institutionelle Konsequenzen.¹⁴¹

Sie setzen spezieller an insofern, als sich die Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft an der Universität trotz allen Zusammenhangs doch erheblich gegenüber dem richtigen Grundgedanken einer möglichst umfassenden oder auch Allgemeinbildung spezifiziert. Die folgenden Gedanken sind jedoch grundsätzlicher in der Hinsicht, dass Bildung an der Universität wie Bildung in Schule, Beruf und Leben in allgemeinen nicht nur normativen, sondern auch realen psychischen und sozialen Bedingungen des geistigen Lebens gründet und im Maße des Verlustes dieser Bedingungen ihrerseits ihre Entwicklungsmöglichkeiten verliert.

Im spezielleren Aspekt von Bildung an der Universität ist zwar der Bezug zur „Allgemeinbildung“ als Basis, die schon die Studenten von der Schule mitbringen sollen, und als Ziel, dem auch Forschung und Lehre wiederum dienen, festzuhalten. Demgegenüber bringt jede einzelne Forschung eine enorme Vereinseitigung und Spezialisierung, ja eine „Entfremdung“ für den forschenden Menschen mit sich,¹⁴² die wiederum zum Ausgleich drängt. Darauf wird später noch einzugehen sein. Ein Bezug zum Allgemeinen und zur Allgemeinbildung bleibt aber auch schon erhalten durch wissenschaftsimmanente Tendenz zum Ganzen, von der schon die Rede war, und auch durch die Tendenz zur Kommunikation mit der Gemeinschaft der Wissenschaftler, die durch die Institution der Universität gesichert werden soll.

Nun zum noch grundsätzlicheren Aspekt:

Die angedeuteten inneren, heute würden wir sagen, psychischen Bedingungen von Bildung standen der Zeit der deutschen Klassik im klaren Bewusstsein vor Augen, während sie heute fast vergessen sind. Ihnen hatte und hat nicht nur die Universität, aber auch gerade sie, Rechnung zu tragen. Die Frage nach diesen Bedingungen gilt eher einem „Wie“ als einem „Was“; sie geht eher, modern gesprochen, auf Strukturen und Prozesse als

¹⁴¹ Zu Recht glaubt H. J. Meyer, o.Fn.128, S. 83, Strukturelles und Inhaltliches hier nicht trennen zu dürfen; doch aus dem ins Strukturelle gehenden Kreis von Fragen, die Meyer, o.Fn.128, S. 83f, stellt, kann hier nur ein Ausschnitt behandelt werden.

¹⁴² Vgl. etwa Litt, o.Fn.135, S. 24ff, S. 79ff.

auf Bildungsinhalte,¹⁴³ deren Problematik wir gerade kurz angeschnitten hatten. Wenn wir im Bereich der Inhalte, deren jeweiliger Kanon, wie gesagt, notwendig geschichtlich bedingt ist, grundsätzlich nicht unmittelbar, sondern nur über eine jeweilige kritische Arbeit zu einer Aneignung kommen und zu dem, was in neuer Synthese Tradition bleiben und werden soll, so mögen uns überkommene Erkenntnisse von bestimmten Strukturen des geistigen und kulturellen Lebens, die wir heute als psychologische und anthropologische qualifizieren würden, u. U. noch viel unmittelbarer etwas zu sagen haben. Und so sei auch in diesem Sinne wiederum an die Klassiker erinnert:

Dem Staat ist es bei der Institutionalisierung der Universität nach Humboldt „nicht um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“¹⁴⁴ Das ist sicher überpointiert, was bei Humboldt öfter vorkommt, und dadurch eine zu absolute Entgegensetzung, im Übrigen aber ein jedenfalls relativ richtiger Akzent. In der Universität geht es also nicht nur um Forschungsergebnisse und deren unendliche Vermehrung, ihre Lehre und Verbreitung allein, sondern vor allem auch um Charakter und Handeln. Die Universität soll also in erster Linie für Charakter und Handeln sorgen, und das ist sicher, wie bei Humboldt wohl immer, auch im Sinne von Allgemeinbildung gedacht. Das ist aber sicher auch auf die spezifische Bildung durch Wissenschaft im Rahmen der Universität gezielt. Und jedenfalls haben Charakter und Handeln im Sinne von Allgemeinbildung oder speziellerer Universitäts- und akademischer Berufsbildung gemeinsame innere Voraussetzungen, die in der deutschen Klassik wohl vor allem im Bereich der ästhetischen Erziehung durchgespielt wurden und deren Erkenntnisertrag als bleibend angesehen werden kann weit über das Gebiet der ästhetischen Erziehung hinaus. Zunächst in der Hinsicht, dass der grundsätzliche Modus von Bildung aus der Teilnahme an Strukturen und Prozessen geistigen Lebens erfragt und als Prägung, Orientierung, Motivation, Potentialität in Umrissen beschrieben wird.

Selbstverständlich geht es Humboldt an anderer Stelle in großem Maße um Bildungsinhalte, also um das „Was“. Aber gerade im Rahmen der Universität ist das „Was“ ja der in Freiheit handelnden Verantwortung ihrer Träger anvertraut, und der Staat und seine Institutionen müssen sich damit begnügen, aber auch positiv darauf konzentrieren, an das „Wie“ zu denken und die Bedingungen solchen Handelns zu schaffen, zu sichern, zu fördern. Auf dem Weg zu diesem Ziele haben Staat und staatliche Institutionen also vorweg auch die sensiblen äußeren und inneren Bedingungen solchen

143 Zu diesen Kategorien allgemein vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 434.

144 Zitiert nach H. H. Klein, o.Fn.3, S. 243.

Handlungsvermögens zu ertasten, zu akzeptieren und aufzugreifen, um sie dann auch stützen und fördern zu können.

Um sich hier weiter an diese innere Seite heranzutasten, könnte man einen Handlungskreis skizzieren, der freilich keine Einbahnstrasse darstellt, sondern genauso gut in umgekehrter Reihenfolge gezeichnet werden könnte:

Leistungsergebnisse im Sinne von Erkenntnisgehalten und deren Anwendungen setzen Forschungshandlungen voraus, die wiederum eines kreativen Vermögens in und aus der Innerlichkeit, dem Charakter des Menschen, bedürfen, der wiederum diesen Charakter und diese Kreativität nur entwickeln kann durch Teilnahme an solchen Handlungen. An der Universität können das nur Forschungshandlungen sein, die auch nicht etwa mit von Forschung isolierter Lehre allein sozusagen simuliert oder dadurch gar ersetzt werden können. Nur in Verbindung mit der Forschung als Raum entsprechender Erfahrungen ist Lehre an der Universität deshalb denkbar, wenn sie diese Entwicklungsaufgabe mit dem Ziel von Kreativität in der Richtung weiteren wissenschaftlichen Forschungshandelns mit umgreift. Ziel der Verbindung von Forschung und Lehre an der Universität und damit Sinn der Universität selbst wären dann sicher auch das „Was“, die Erkenntnisse, ihre Anwendung, ihre Verbreitung zur Bereicherung der Allgemeinbildung. Das Hauptziel der Universität aber, ihre Kernfunktion, wäre die Gewährleistung jener Bedingungen, aus denen die spezifische personale Kreativität des Wissenschaftlers als Voraussetzung für alle solche Weiterungen erwachsen kann, jener Bedingungen, die ein günstiges Klima und die besten Voraussetzungen für solche Kreativität abgeben, ohne sie allerdings, weil staatlichem Zugriff entzogen, selbst garantieren und organisieren zu können.

Wenn mit Recht gesagt worden ist, dass das Problem der Kreativität in der Wissenschaft heute weithin im Dunkeln bleibe,¹⁴⁵ hätte dies zur Konsequenz, dass in gleichem Maße der institutionelle Sinn der Universität und einer akademischen Ausbildung verdunkelt sei mit offenbar schwerwiegenden Folgen.

Was heute im Dunkeln ist, stand im Bewusstsein der deutschen Klassik allerdings noch im hellsten Licht, und wir hätten allen Grund, uns auch mit jenen Ergebnissen unserer klassischen Epoche zu beschäftigen, in denen es nicht um Bildungsgehalte, sondern um die strukturellen und funktionellen Voraussetzungen ihrer Hervorbringung und ihres Erwerbs geht. Wiederum bei Humboldt wird sichtbar, wie er nicht nur von den objektivierten Erkenntnissen zurück zu den sie hervorbringenden Handlungen fragt, sondern noch weiter und tiefer nach den inneren Gesetzlichkeiten dieser Handlungen

¹⁴⁵ Finkenstaedt, o.Fn.95, Sp. 640.

gen. Danach geht es in der Universität nicht¹⁴⁶ darum, dass „dieses oder jenes gelernt“ wird, „sondern in dem Lernen ... das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urteil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werden. Nur so wird die Geschicklichkeit, die Freiheit, die Kraft erreicht werden, die nötig sind, um jeden Beruf aus freier Neigung und um seiner selbst willen – und nicht um das Leben damit zu fristen – zu ergreifen.“¹⁴⁷

Schon die beiden letzten Zitate von Humboldt weisen uns mit Entschiedenheit in jene Richtung, die gerade dem gegenwärtigen Bewusstsein weithin verschlossen bleibt. Dabei sind diese Worte erst ein erster Anfang eines Weges in die Fülle klassischer Erkenntnisse über geistiges Werden und Kreativität bei Humboldt selbst, aber noch bei vielen anderen, für die Humboldt lediglich die Brücke zum staatlich-institutionellen Bildungssystem darstellte.

Im allgemeinen öffentlichen Bewusstsein noch bekannter als Humboldts hier einschlägige Schriften dürften etwa Schillers „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ sein. Deren Grundgedanken sind nicht allein auf ästhetische Bildung beschränkt, sondern in großem Maße aufschlussreich für Bildung allgemein, sogar für politische Bildung, und darüber hinaus für geistiges Werden und Kreativität schlechthin.¹⁴⁸ Eine Auswertung im Einzelnen kann an dieser Stelle nicht durchgeführt werden. Eduard Spranger hat Schillersche und Humboldtsche hier einschlägige Aussagen und ähnlicher weiterer Klassiker in eine geisteswissenschaftliche Kulturtheorie und Psychologie des 20. Jahrhunderts übernommen. Durch Spranger und Theodor Litt, diese Klassiker der deutschen Kulturphilosophie und Pädagogik des 20. Jahrhunderts, und ebenso die Klassiker der neueren deutschen Staatstheorie Smend und Heller ist inzwischen erwiesen, dass diese schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts gezeichneten Grundlinien nicht mit der jeweiligen Konjunktur und Akzeptanz der deutschen Klassik und des deutschen Idealismus insgesamt stehen und fallen. Die hier fraglichen Linien bewähren sich vielmehr als selbstständige und finden Entsprechungen in voneinander weitgehend unabhängigen anthropologischen Ansätzen bis hinein in

¹⁴⁶ Das soll doch wohl heißen: nicht in erster Linie; auch hier pointiert Humboldt wieder einmal zu stark.

¹⁴⁷ Zitiert nach W. Frühwald, *Forschung an der Universität*, o.Fn.30, S. 23.

¹⁴⁸ Vgl. dazu Poeschel, o.Fn.7, *Anthropologische Voraussetzungen*, S. 81f, i.V.m. S. 116ff, bes. S. 119ff.

den ganz anders als idealistisch charakterisierten modernen amerikanischen Pragmatismus und Behaviorismus.¹⁴⁹

Die als anthropologisch zu qualifizierende Grundfunktion, die sich hier sowohl als Vermächtnis der deutschen Klassik und des deutschen Idealismus wie als Resultat modernster vornehmlich empirischer Forschung herausarbeiten lässt, ist zu formulieren als indirektes Selbstbewusstsein (Arnold Gehlen), als indirekte Selbstgestaltung (in der Linie Litt, Smend, Helmut Plessner), als indirekte Selbstvermittlung (Walter Schulz in kritischer Auswertung vor allem von Hegel und Fichte).

Im Zusammenhang mit den spezifischen Aufgaben der deutschen Universität wäre diese Grundfunktion des näheren zu qualifizieren und zu konkretisieren als indirekte Selbstbildung.

Ein bleibendes Verdienst hat sich hier die deutsche Geistesgeschichte nicht nur dadurch erworben, dass sie dieser Problematik sozusagen eher als andere auf der Spur war, sondern im hier interessierenden Zusammenhang gerade deshalb, weil sie die damit verbundene Erkenntnis in die Neugründung der deutschen Universität hineintrug, ja weil die deutsche Universität im Sinne der Humboldtschen Konzeption gewissermaßen eine konkretisierende Reaktion auf diese Entdeckung, geradezu die Institutionalisierung einer nie zuvor mit solcher Klarheit gesehenen Funktion war.

5 Exkurs zum anthropologischen Prinzip der indirekten Selbstvermittlung

Wenden wir uns also zunächst dem Phänomen grundsätzlich und allgemein zu, das in dieser Form ja noch weit entfernt zu sein scheint von einem so differenziert-speziellen Teilsystem, wie es eine Universität darstellt.

¹⁴⁹ Vgl. dazu und zum folgenden Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 121f, S. 138ff, S. 151ff, S. 172ff.

Eine der neuesten Fassungen oder Anwendungen der hier im Bezug genommenen anthropologischen Funktion dürfte vorliegen in der Schrift von Walter Schulz über „Grundprobleme der Ethik“ aus dem Jahre 1989. Schulz untersucht darin die Möglichkeit von Ethik heute auf dem Hintergrund der Grundanschauungen über die Struktur der Welt und die Natur des Menschen und seine Stellung in der Welt.¹⁵⁰ Schulz' philosophische Erörterung der Grundprobleme der Ethik kann für uns auch interessant sein wegen der Frage der sittlichen Haltung und der Verantwortung des Wissenschaftlers heute, die dort bestimmte Antworten erhalten. Doch noch wichtiger für unseren Zusammenhang ist im weiten Rahmen der Schulzschen Ethik seine umfassende Auseinandersetzung auch mit Grundpositionen des deutschen Idealismus, die mit dessen Bildungstheorie in Verbindung stehen.

Schulz übernimmt hier nicht dogmatisch das Gebäude des deutschen Idealismus insgesamt, sondern schließt an bestimmte Grundlinien im Sinne einer kritischen Fortbildung an, die allerdings gerade auch als Fortbildung auf bereits vorhandene und zum Teil sehr versteckte Ansätze im deutschen Idealismus selbst aufbaut.

Im kritischen Anschluss vor allem an Hegel¹⁵¹ und Fichte,¹⁵² aber auch in der Auseinandersetzung mit modernen eher anthropologisch-empirischen Ansätzen wie denjenigen Plessners¹⁵³ und Gehlens¹⁵⁴ formuliert er als – der menschlichen Geschichte vorausliegende, konkrete Geschichte erst ermöglichende – Grundstruktur das Prinzip der indirekten Selbstvermittlung. Zunächst noch eher als Hypothese vorausgesetzt,¹⁵⁵ wendet er es dann auf

150 W. Schulz, Grundprobleme der Ethik, 1989, S. 11ff.

151 Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 29, 137, 146ff, 387.

152 Schulz, o.Fn.150, S. 137ff, 372.

153 Schulz, o.Fn.150, S. 27ff, 269.

154 Schulz, o.Fn.150, S. 27ff.

155 Schulz, o.Fn.150, S. 16ff, 24f, bes. S. 25.

die gesamte europäische Geistesgeschichte und deren Interpretation an,¹⁵⁶ sowie auf eine Analyse der Probleme der gegenwärtigen Wirklichkeit in bestimmten Schwerpunkten.¹⁵⁷ In diesem – bei aller ausdrücklichen Einschränkung – „totalphilosophischen“ Durchgang¹⁵⁸ bewährt sich jene Hypothese Zug um Zug, u. a. als Methode, von ihr aus den Weg des menschlichen Bewusstseins in der Geschichte zu verstehen und zu beschreiben und um schließlich die gegenwärtigen äußeren und inneren Freiräume und möglichen Felder ethischen Handelns des Menschen – in all seiner nicht weg zu denkenden Abhängigkeit und Relativität¹⁵⁹ – zu umreißen.

Was ist nun aber mit dieser abkürzenden Formel der indirekten Selbstvermittlung vor allem gemeint?

Walter Schulz¹⁶⁰ geht mit der deutschen Klassik wie mit der modernen empirischen Forschung davon aus, dass der Mensch als das von der Natur freigelassene Wesen (mit Herder¹⁶¹) weder im Verhältnis zur äußeren Natur noch im Verhältnis zu seinen individuellen Trieben und Strebungen festgestellt sei (mit Gehlen), vielmehr in Lebensbewältigung und innerer Selbstbestimmung beides, Ich und Welt, sich überhaupt erst zu erarbeiten, d. h. sich beides erst zu vermitteln haben.¹⁶² Dabei sei sein Blick zunächst nach vorn und außen gerichtet auf die Welt und ihre Ordnung, nach außen auch auf die Bemächtigung und Unterwerfung und d. h. auch die Objektivierung der Natur. Doch in diesem Prozess sei dem Menschen bewusst geworden, dass in der Arbeit im Verhältnis zur objektiven Welt immer er selbst als subjektiver Faktor und als subjektives Vermögen eine Rolle spiele, und so seien ihm Zweifel an der Festigkeit seines Bildes von der objektiven Welt gekommen. Im Zuge dieses Zweifels und der Entdeckung der Subjektivität habe der Mensch dann versucht, wo nicht in Gott, in seiner Subjektivität einen festen Halt zu finden. Aber auch dies sei ihm misslun-

156 Schulz, o.Fn.150, S. 51ff.

157 Schulz, o.Fn.150, S. 252ff.

158 Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 418, 253, 424.

159 Schulz, o.Fn.150, S. 402ff.

160 Zur indirekten Selbstvermittlung bei Schulz und zum Folgenden vgl. im Zusammenhang Schulz, o.Fn.150, S. 15ff, 24ff, 37ff, 137ff, 287, 297, 301, 303, 309, 316, 382f, 387, 392, 397ff, 400ff, 405ff und passim.

161 Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 404.

162 Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 12ff, 15ff, 25ff.

gen, schon weil seine zweifelnde Reflexion schließlich auch sein Ich erfasst habe¹⁶³ und weil geschichtlicher Wandel und historisches Bewusstsein alle für verlässlich gehaltenen Standpunkte in Frage gestellt hätten.¹⁶⁴ Nunmehr sei der Mensch angewiesen auf eine bewusste dialektische Selbstvermittlung des Verhältnisses zwischen sich und der Welt und all der einzelnen Momente dieses Verhältnisses. Dieses aber nicht im Sinne einer sozusagen absoluten Definitions- und Schöpfermacht des Menschen bei der Bestimmung dieses Verhältnisses, sondern immer nur im Rahmen bestimmter Vorgegebenheiten und Abhängigkeiten, in Bezug zu denen sich seine Geschichte aus einer Dialektik von Aktivität und Erleiden entfalte. Dabei sei aber die Wirkungsgeschichte immer umfassender und tiefgehender als die jeweilige Bewusstseinsgeschichte (mit Hans-Georg Gadamer).¹⁶⁵ Mit jeder das Objekt intendierenden Aktivität laufe zwar das Bewusstsein vom Anteil der Subjektivität mit, aber immer nur in einem partiellen Ausmaß, so dass die indirekten Rückwirkungen der bewussten Ausrichtung in großem Maße unbewusst im Hintergrund blieben.¹⁶⁶

Die Vorgegebenheiten erscheinen hier in bestimmten Dimensionen, etwa in der Dimension Mensch und Natur (Welt), Mensch – Gemeinschaft und Mensch – Geschichte. Im Verhältnis zur Welt und zur Tradition und gerade auch zu seinesgleichen könne der Mensch gewiss Neues schaffen, aber niemals aus dem Nichts,¹⁶⁷ und insofern sei er immer auch abhängig vom Gegebenen und Überlieferten. Weil so der Mensch bei aller Freiheit und Macht des „Freigelassenen der Natur“ sich doch immer in den Gegebenheiten von Ich und Welt und Ich und Du vorfinde und sich darin erst beides vermittelnd entwickeln müsse, dagegen im direkten Zugriff weder die Sicherheit des absoluten objektiven Standpunktes, noch gar die Definitionsmacht über seine Subjektivität erlan-

¹⁶³ Schulz, o.Fn.150, S. 316.

¹⁶⁴ Schulz, o.Fn.150, S. 407, 421.

¹⁶⁵ Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 231, 389.

¹⁶⁶ Schulz, o.Fn.150, S. 282f, 389, 405.

¹⁶⁷ Schulz, o.Fn.150, S. 263.

gen könnte, sei er zwar das Wesen der Selbstvermittlung, aber das der *i n d i r e k t e n S e l b s t v e r m i t t l u n g*.¹⁶⁸

Das begründe eine alle objektiven und subjektiven Momente umfassende Dialektik,¹⁶⁹ eine Dialektik, in der die einst für fest gehaltenen Punkte, sämtlich als nicht mehr fest entdeckt sind. Um diese allseitige dialektische Dynamik zu kennzeichnen, spricht Schulz auch von der „doppelten Vermittlung.“¹⁷⁰

Eine dieser dynamischen Struktur des menschlichen Lebens entsprechende Ethik kann daraus nicht unbedingte inhaltliche Lösungen deduzieren, aber sie vermag doch Einsichten in die verschiedenen Ausprägungen menschlichen Daseins und ein Distanzbewusstsein gegenüber allen Abhängigkeiten und Festlegungen zu entwickeln, solche Einsicht und Distanz, dass die konkreten Negativitäten der Welt nicht nur ertragen, sondern auch verändert werden können.¹⁷¹

6 Zur Funktion der indirekten Selbstbildung in der Universität

Wenn Walter Schulz im kritischen Anschluss an die klassische Philosophie Deutschlands das anthropologische Prinzip der indirekten Selbstvermittlung in den Mittelpunkt einer – mit vielen ausdrücklichen Einschränkungen¹⁷² – „totalphilosophischen“ Vorgehensweise stellt, so geht es im Folgenden im Zusammenhang mit den Aufgaben der Universität nur um einen punktuell begrenzten Ausschnitt aus jenem weiten Feld. Wir können jedoch von jener Weite auch für diesen Ausschnitt profitieren, indem wir

¹⁶⁸ Schulz, o.Fn.150, bes. S. 17, 297.

¹⁶⁹ Schulz, o.Fn.150, S. 23f, 28ff.

¹⁷⁰ Schulz, o.Fn.150, S. 405.

¹⁷¹ Schulz, o.Fn.150, S. 424f.

¹⁷² Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 23.

in jenen Atlas des Geisteslebens und in sein Koordinatensystem unser spezielles Problem eintragen, unseren Standpunkt darin wenigstens der großen Richtung nach bestimmen und besser auffindbar machen. Und selbstverständlich können wir von jenem Vorgehen methodisch profitieren, insofern die indirekte Selbstvermittlung ja ein universal-dynamisches Prinzip des Verstehens sein will, geeignet zur Interpretation des Menschen in all seinen Bezügen und damit sicher auch in seinen Bezügen zur Wissenschaft und zur Institution der Universität. Dazu ist dann allerdings eine Reihe von konkretisierenden Schritten zu tun, die schon beginnt mit dem Versuch einer ersten Verortung.

Schulz hat das Prinzip der indirekten Selbstvermittlung im Durchgang durch die europäische Geistesgeschichte angewandt und aus ihr bestätigt erhalten.¹⁷³ Er hat es angewandt zur Interpretation der gegenwärtigen Grundstrukturen und ihrer Probleme und daraus die Bestätigung erhalten, dass es so etwas gibt wie eine übergeschichtliche Struktur, die in ihrer Dynamik geeignet ist, Geschichte überhaupt erst zu ermöglichen,¹⁷⁴ und die, obwohl dynamisch, darum doch als relativ konstant angesehen werden kann.

Wie gesagt, steht Schulz damit und ebenso auch mit der Herleitung dieser Struktur wesentlich auch aus der deutschen klassischen Philosophie nicht allein,¹⁷⁵ weshalb wir uns im Folgenden zur weiteren Konkretisierung des anthropologischen Prinzips auf die Funktionen der Universität hin auch solcher Parallelen aus anderen wissenschaftlichen Ansätzen bedienen werden.

¹⁷³ Schulz, o.Fn.150, S. 51ff.

¹⁷⁴ Schulz, o.Fn.150, S. 382ff.

¹⁷⁵ Vgl. z. B. in diesem Zusammenhang Schulz' Kritik an der Übernahme allzu „selbstmächtiger“ Positionen von Fichte durch Gehlen und vor allem Plessner, Schulz, o.Fn.150, S. 29f.

Was eine geistesgeschichtliche Einordnung der Erscheinung der Humboldtschen Universität angeht, so ist oben unter II. 2, 3, 4 schon einiges gesagt worden.

Noch nicht umgesetzt ist eine Einordnung in das sich aus der indirekten Selbstvermittlung ergebende System der menschlichen Grundfunktionen oder Regionen oder, noch ursprünglicher, der menschlichen Grunddimensionen¹⁷⁶ oder auch Grundrelationen bzw. Grundstrukturen, aus und in denen die Grundfunktionen sich entfalten und in denen die Grundfunktionen ausgeübt werden.¹⁷⁷

Die Grundfunktion der indirekten Selbstvermittlung und die dialektische Struktur von Ich und Gegenüber fungiert, wie wir gesehen haben, teils als Hypothese anthropologischen Fragens, teils ist sie geronnenes Ergebnis aus Geistesgeschichte und philosophischer Anthropologie, aus Psychologie und biologischer Verhaltensforschung.

Im vorliegenden Fall soll sie helfen, die der Universität aufgegebenen Funktionen zu analysieren und auf dieser Basis den Ort der Universität im Koordinatensystem von Verfassungsrecht, Kulturstaat und gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklung zu präzisieren, um so auch Maßstäbe zur Beurteilung der Institution der Universität und ihrer Reform zu gewinnen.

Es wurde bereits herausgearbeitet, dass die Universität nicht nur forschen, sondern durch Lehre den wissenschaftlichen Nachwuchs an der Forschung beteiligen soll, nicht in erster Linie zur spezialistischen Ausbildung für bestimmte Berufe, vielmehr als Chance zur Selbstbildung und Weiterentwicklung der Kreativität des Studenten und des Dozenten und also auch zur Weitervermittlung der Forschungsfähigkeit, wovon dann mittelbar nicht nur die

¹⁷⁶ Schulz, o.Fn.150, S. 402.

¹⁷⁷ Vgl. zum Verhältnis von Funktion und Struktur Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 28ff, S. 137, S. 196.

Universität, sondern auch außerhalb ihres Bedarfs Berufe in Staat und Gesellschaft profitieren sollen.

Die äußeren und inneren Bedingungen solcher Forschungsfähigkeit oder Forschungskreativität, von menschlicher Kreativität überhaupt, die sich dann in Bildung niederschlägt und durch Bildung wiederum angeregt wird, liegen gegenwärtig aber weder im Blickpunkt des öffentlichen und politischen Bewusstseins, nicht einmal im Blickpunkt der Wissenschaft selbst.

Im Vergleich zu heute besaßen deutsche Klassik und deutscher Idealismus hierfür eine geradezu seismographische Empfindlichkeit.¹⁷⁸ Und die besondere Konzentration der Klassik auf diesen Punkt hängt auch zusammen mit der nicht zuletzt von ihr aufgeklärten Grundfunktion der indirekten Selbstvermittlung, soll diese doch gerade auch beitragen zum elementaren Verständnis menschlichen Werdens, menschlicher Potentialität und Entwicklung und d. h. auch menschlicher Bildung. Wenden wir uns deshalb nun dieser Grundsicht der menschlichen Situation zu unter dem Gesichtspunkt, was sie uns zunächst einmal in ganz groben Umrissen zu sagen hat zum Problem menschlicher Bildung und Kreativität, was wir aber, wenn auch noch so elementar und darum unverzichtbar, auch für die denkbar differenziertesten und spezialisiertesten Formen der Kreativität brauchen und doch inzwischen vergessen und vernachlässigt haben könnten.

Wenn man in diesem Sinne nach den ganz rudimentären Strukturen dieses Verhältnisses fragt, so muss man es zunächst dort in „jenem diffusen seelischen Gesamtgehalt“¹⁷⁹ des Menschen aufsuchen, wie er sich darstellt in der frühen Jugend des Individuums oder des Gattungswesen Mensch und in

¹⁷⁸ Die man z. T. in der Person von Humboldt selbst, auch im Bewusstsein all seiner Verdienste, erst recht aber bei seinen vergrößernden Ausrufern als einseitig kritisiert hat, vgl. Litt, o.Fn.135, S. 54ff, bes. S. 58ff.

¹⁷⁹ Th. Litt, Erkenntnis und Leben. Untersuchungen über Gliederungen, Methoden und Beruf der Wissenschaft 1923, S. 35.

jedem Augenblick des Unbewussten auch im modernen Zeitgenossen¹⁸⁰ – denn in dieser Schicht noch nicht erkalteten, noch plastischen, formenden Erlebens findet sich zugleich, soweit als möglich, der Mensch vor aller historischer Prägung. So kann man auch das Problem der gebrochenen indirekten Existenz, wie mit Schulz schon veranschaulicht, als ein genetisches und strukturelles zugleich auffassen und so einigermaßen sicher sein vor der Konstruktion ursprünglich paradiesischer Verhältnisse, für die schon dieser wenig differenzierte Zustand, spannungsgeladen und deshalb die Dialektik erst auslösend, wie er unaufhebbar ist, keine Anhaltspunkte bietet.¹⁸¹

Vergleicht man diese menschliche Grundsituation mit der des Tieres, so zeigt sich eine Kongruenz zwischen dem Tier (seinen je artspezifischen Organen und Instinkten) und seiner (je nach Art) spezifischen Umwelt, während das Verhältnis des Menschen zur Welt gekennzeichnet ist durch Inkongruenz, Spannung und Offenheit.¹⁸² Damit ist jedoch weder einer Unverbundenheit der beiden Größen das Wort geredet noch einer physischen oder geistigen Autarkie des Menschen, wie schon im Anschluss an Schulz ausgeführt. Auch geistig ist das Ich nicht denkbar ohne Welt, denn es entwickelt sich und gestaltet sich zur geistigen Individualität nur in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Das Tier ist prinzipiell „fertig“; der Mensch vermittelt, gestaltet und bildet sich, aber nicht absolut und direkt, sondern auf dem Umweg über ein Gegenüber (den Mitmenschen, seine Arbeit usw.).¹⁸³ Deshalb eben lässt sich das Charakteristische menschlichen Lebens ausdrücken im Begriff der indirekten Selbstvermittlung oder eben auch gerade für den Gebrauch im Zusammenhang mit der Universität als indirekte Selbstbildung.

Arnold Gehlen schildert unter anderem am Beispiel des Kindes,¹⁸⁴ wie im plastischen Material des Menschen sein Handeln aufbricht, durch das er

180 Vgl. zu diesen drei Möglichkeiten der Erkenntnis grundsätzlicher Wirklichkeit Th. Litt, *Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie*. 3. Aufl. 1926, S. 71ff; Poeschel, o.Fn.7, *Anthropologische Voraussetzungen*, S. 138f.

181 Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 13, 15ff, 24ff, bes. 29ff.

182 Vgl., hier vor allem auf Gehlen aufbauend, Poeschel, o.Fn.7, *Anthropologische Voraussetzungen*, S. 97ff.

183 Vgl. Poeschel, o.Fn.7, *Anthropologische Voraussetzungen*, S. 97ff, S. 119ff, mit Litt, Gehlen, Plessner.

184 A. Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, 8. Aufl. 1966, S. 131f; vgl. zum folgenden mit Litt, Plessner, Spran-

sich schließlich der Welt bemächtigt, indem er sie zugleich in sich hineinbildet. Es muss also ursprünglich mehr vorhanden sein als völlige Gestaltlosigkeit und Undifferenziertheit. Wenn aber nach heute allgemeiner Meinung weder ein spezifischer Trieb, noch eine sich erst entwickelnde Ratio, noch der direkte Druck der Außenwelt eine genügende Zielgerichtetheit begründen können, so muss der Schlüssel in der Gesamtsituation als solcher liegen, die in ihrer Gesamtheit mehr ist als blinde und undifferenzierte Kraft, nämlich eine deutlich gegliederte Ganzheit mit der Chance zur menschlichen Entwicklung. Litt charakterisiert sie darum als „Potentialität“.¹⁸⁵ Wir könnten hierin auch schon Rudimente von Kreativität finden. Was aber in diesem diffusen, doch spannungsgeladenen Gesamtzustande, in dem Subjekt und Objekt noch in völliger vorrationaler Durchdringung beieinander liegen, setzt den Menschen – da seine eigene zunächst ziellose Energie allein nicht ausreicht – eigentlich in Stand, jene Spannung auszuhalten, auszugleichen in irgendwie zielgerichtete Aktivität ein- und umzuarbeiten und schließlich diese Aktivität zu genießen und insgesamt in einem elementaren Sinne zu leisten und kreativ zu sein? Es muss hinzu kommen die Faszination, die das Gegenüber des Menschen gerade in dieser vorrationalen Situation ausstrahlt, eine Lebendigkeit und farbige Gestalthaftigkeit, die auch noch die unlebendigen Momente am Gegenüber auszeichnet, und weiter eine Belohnung durch Entspannung und Befriedigung, mit der das Gegenüber die ursprünglichen Regungen der Aktivität in eine bestimmte Richtung ermuntert.¹⁸⁶ Erst allmählich treten in diesem Prozess von „Identität und Gegensatz“¹⁸⁷ der objektive wie der subjektive Aspekt auseinander und differenzieren sich etwa auch die Funktionen von Naturerkenntnis und Zwecksetzung gegenüber der unbelebten Natur und der Wechselbezüglichkeit¹⁸⁸ im Verhältnis von Ich und Du heraus. Der objektive welthafte Pol ist dann jedenfalls zunächst nicht Objekt im Sinne eines rational erkannten und distanzierten Gegenstandes.¹⁸⁹ Wenn er, obwohl einerseits Widerstand bietend, andererseits doch die Aktivität des Subjekts nur in dem Maße ermuntert, als er es lebendig „anspricht“ und die Leistung in irgendeiner Weise mit Erfolg belohnt, so kommt auch der äußeren Natur in ihrem ursprünglich erlebten, „sympathischen“ Charakter das

ger, Gehlen, Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 116ff.

185 Litt, o.Fn.179, S. 38, S. 56, S. 75.

186 Litt, o.Fn.180, S. 97ff, S. 141ff.

187 Litt, o.Fn.179, S. 40, S. 34ff.

188 Vgl. auch Schulz, o.Fn.150, S. 402ff, S. 409ff, S. 411f.

189 Vgl. Litt, o.Fn.180, S. 61ff.

Prädikat eines Du zu, „denn Du heißt uns ja eben dasjenige Wesen, dem es gegeben ist, uns die erwartete und geforderte Teilnahme in der unmittelbarsten und gewissensten Form entgegenzubringen“.¹⁹⁰ In dieser Schicht zwischen Natur und Geist wird das Verhältnis Ich-Welt „personifiziert“¹⁹¹ zum Ich-Du-Verhältnis. Das gilt für das Weltverhältnis von Kindern und den „sympathetischen Zusammenhang“ des Urmenschen ebenso, wie für die unbewusste Rückseite des rationalen experimentierenden Forschens.¹⁹² Deshalb ist in allen menschlichen Aktivitäten bis hin zum rationalen Zweckhandeln Rede, sind sie „Handeln auf ein Du hin“.¹⁹³

Mit diesen elementaren Ich-Du-Verhältnissen sind – aus der Denkrichtung der deutschen Klassik und des deutschen Idealismus heraus und durch Hinzuziehung damit konvergierender Ansätze der neueren philosophischen Anthropologie, der empirischen Psychologie und Biologie – bestimmte rudimentäre Bedingungen von Bildung und Kreativität, schließlich auch wissenschaftlicher Bildung und Kreativität, wenigstens angedeutet.

Ein nächster Schritt zur Konkretisierung müsste darin bestehen, diese notgedrungen nur annähernd angemessenen personifizierenden und anthropomorphen Formeln an die inneren Bedingungen des Forschens und Handelns an der Universität genauer anzupassen.

Ein erster Schritt in diese Richtung wäre vielleicht die Aufnahme des Schillerschen Begriffs der lebenden Gestalt in die Relation des Forschers im Verhältnis zu seinem Gegenüber. Man würde dann so formulieren können:

Das Gegenüber des Forschers im Forschungsvorgang ist kein Du; doch muss es etwas von einem Du haben, damit er in harter, sich

¹⁹⁰ Litt, o.Fn.180, S. 141ff.

¹⁹¹ Litt, o.Fn.180, S. 100ff.

¹⁹² Vgl. Gehlen, o.Fn.184, S. 260, S. 357; A. Gehlen, Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. 2. Aufl. 1964, S. 165; Litt,o.Fn.180, S. 145f.

¹⁹³ Gehlen, o.Fn.184, S. 187.

selbst disziplinierender Konzentration ausdauern und dabei auch noch kreativ sein kann. Dies Erfordernis ist nur gegeben, wenn bei aller Objektivierung im Laufe des Forschungsprozesses das Gegenüber als lebende Gestalt empfunden werden kann.

Wie diese inneren Bedingungen je nach Forschungsrichtung zu konkretisieren und zusätzlich von außen auch noch günstig zu beeinflussen wären, bliebe eine einstweilen weithin noch ungelöste Aufgabe u. a auch für die Psychologie in Verbindung mit dem jeweiligen wissenschaftlichen Gesamtkomplex, innerhalb dessen ein Forscher wirkt.

Eines aber liegt doch nicht nur für den Verfassungsjuristen, sondern für jeden in verfassungspolitischer Verantwortung Stehenden nach dem Gesagten auf der Hand: Wer mit Humboldt Bildung durch Wissenschaft, und d. h. durch Forschung als eigentliche institutionelle Intention unserer Universität ansieht, der kann sich erinnern lassen und wissen um die innere Gesetzlichkeit der indirekten Selbstbildung; der muss den Studenten so früh wie möglich und so intensiv wie möglich – über die direkte Vermittlung von gesicherten Erkenntnissen hinaus – heranbringen an das Gegenüber der Forschung, und zwar genau dorthin, wo es noch nicht in Erkenntnissen festgestellt und erkaltet, sondern an der jeweiligen Grenze zum Unbekannten hin noch **l e b e n d e G e s t a l t** ist.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Offenbar in ähnlichem Sinne spricht Fichte von der „Liebe zur Sache“ als einem zentralen Moment der Lebensform des Gelehrten und der Universität, in der Gelehrter und Student verbunden seien, vgl. Fichte zustimmend, Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 106; J. Ortega y Gasset, Meditationen über die Jagd, 6. Aufl. 1993, S. 94f, weist auf die Affinität von Forscher und Jäger im Verhältnis zur begehrten „Beute“ schon bei Sokrates und Platon hin. Schwanitz, o.Fn.134, S. 473ff, nennt als Voraussetzungen der Kreativität eine solche Nähe zum Problem, dass das Ich davon geradezu besessen sein muss. Auf die Notwendigkeit intensiver Langfristigkeit als Grundlage der Kreativität weist hin auch Frühwald, o.Fn.30, S. 23f.

Aus Sicht des so sensibilisierten Betrachters liegt noch ein anderer Weg auf der Hand, um dem Nachwuchs, aber sogar auch dem erfahrenen Forscher selbst seine Begegnung mit der „lebenden Gestalt“ zu erleichtern: Eduard Spranger hat geschildert, wie in der Vielfältigkeit der wissenschaftlichen Positionen an der Universität und angesichts der Gleichzeitigkeit ihrer Ansprüche der wissenschaftliche Nachwuchs sich wenigstens vorübergehend sozusagen als Jünger einem Meister anschließt.¹⁹⁵ Auch dieses wäre, samt der damit zusammenhängenden Bildung von wissenschaftlichen Schulen¹⁹⁶ eine Art indirekte Selbstbildung über den Umweg einer lebenden Gestalt.

Auch die Forderung,¹⁹⁷ dass die Organisation der Universität der inneren Systematik philosophisch-erkenntnistheoretischer Disziplinen folgen müsse, wäre zu interpretieren als Entgegenkommen gegenüber dem Erfordernis der lebenden Gestalt, weil eine solche Systematik eine unübersichtliche Fülle heutiger kurzfristiger Einteilung nach der jeweiligen Forschungsaktivität in sich aufnehmen und verstehbar machen würde.

Und sogar die wissenschaftliche Kommunikation überhaupt wird man auch unter diesem Aspekt zu interpretieren haben und daraus insgesamt den Schluss ziehen müssen, dass Bildung durch Wissenschaft und die damit intendierte Kreativität ohne die engste Nähe zur Sache in der intensiven Forschung selbst und auch ohne die engste Nähe der Träger der Forschung und des Nachwuchses

¹⁹⁵ Ed. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, 1925, S. 277; weitere Beispiele für diese Brückenfunktion der menschlichen Begegnung in der geistigen Entwicklung des Jugendlichen, S. 182ff, S. 240, S. 247, S. 266, S. 319.

¹⁹⁶ Ein Vorgang, der nicht nur positive Seiten hat, aber doch Indiz echter Bedürfnisse ist.

¹⁹⁷ Mittelstraß, o.Fn.30, S. 63ff, bes. S. 64f.

in der Forschung im Verhältnis zueinander nicht zu haben sein werden.¹⁹⁸

Ebenso auf der Hand liegt, dass es um das Erfordernis einer intensiven Nähe zur Sache im Forschungsprozess und eines persönlichen Verhältnisses zwischen den Trägern der Forschung und ihrem Nachwuchs in der Massenuniversität unserer Tage denkbar schlecht steht.¹⁹⁹

So treffen hier also zusammen: das innerste Bedürfnis der Universität als Institution der Bildung durch Wissenschaft einerseits und die größte Mangelerscheinung an der gegenwärtigen Universität andererseits. Gerade aus diesem Zusammentreffen ergibt sich

¹⁹⁸ Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 109, referiert mit der Absicht der Aktualisierung Fichte: „Professor und Student müssen gegeneinander Individuen werden, die sich geistig begegnen, überschauen, von Person zu Person kennen. Das Gleiche verlangt er von den Studenten untereinander; ... weiß, dass erst ein enges Zusammenleben der Individualitäten jenes soziale und intellektuelle Klima schafft, in dem wissenschaftliche Arbeit als geistige Lebendigkeit und als Lebensform erwachsen kann.“ Zur Kommunikation, in der nicht nur der Professor für den Studenten, sondern auch der Student für den Professor unentbehrlich sei, vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 94ff mit Humboldt. Diese soziale Gestalt und Lebensform der Universität wird von Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 312ff, auch als unerlässlich für die von ihm präferierte Neugründung einer „theoretischen Universität“ erachtet, die in einem expandierten und heterogen-differenzierten Hochschulsystem zwar nicht mehr die Regel sein, aber – Humboldts Aufgabe unter heutigen Umständen neu lösend – ausstrahlenden Modellcharakter erlangen könnte. In der Tat eine positive Perspektive, mit der wir uns aber nicht zufrieden geben können. Personale Nähe, selbstverständlich eine wiederum entsprechend spezifizierte Nähe von Mensch und Aufgabe und Nähe der Aufgabenträger untereinander, gehört auch zu den inneren Bedingungen der Institution der kommunalen Selbstverwaltung, vgl. dazu Poeschel, o.Fn.7, Der neue niedersächsische Oberbürgermeister, S. 611ff, mit U. Scheuner, P. Häberle, E. Schmidt-Jortzig, Albert Janssen.

¹⁹⁹ Vgl. dazu oben I.

auch der dringendste Reformbedarf in der heutigen Universität und d. h. der Universität in ihrem Kernbereich.

7 Zur akademischen Selbstverwaltung, staatlichen Universitätsverwaltung und weiteren Aufgaben der Universität

Die Universität weist manche Parallele zur anderen bekannten Schöpfung der Reformzeit am Anfang des 19. Jahrhunderts, nämlich der kommunalen Selbstverwaltung auf. So gibt es auch in beiden Fällen Verwaltungsaufgaben, die einerseits als eigene Aufgaben der Selbstverwaltungskörperschaft Universität, eben als Selbstverwaltungsaufgaben wahrgenommen werden, und zum anderen staatliche Verwaltungsaufgaben, die wie in der Kommune im Auftrag des Staates, oder, wie in der Universität in ihrer Eigenschaft nicht als Selbstverwaltungskörperschaft, sondern in ihrer Eigenschaft als staatliche Anstalt ausgeführt werden.²⁰⁰ In beiden Fällen, nämlich der kommunalen oder akademischen Selbstverwaltung übt der Staat im Bereich der engeren Selbstverwaltung nur eine Rechtsaufsicht aus, im Bereich der damit verbundenen Staatsverwaltung jedoch eine u. U. ins letzte Detail gehende Fachaufsicht.²⁰¹ Zu den Selbstverwaltungsaufgaben der Universität gehören im Wesentlichen die sich unmittelbar auf Forschung und Lehre und ihre Organisation beziehenden Materien, zur Staatsverwaltung,²⁰² insbesondere solche der Personal- und Finanzverwaltung, der Krankenversorgung, der Ermittlung der Ausbildungskapazitäten, während es im Bereich der Studien- und Prüfungsordnungen und der Errichtung etwa von Fachbereichen und wissenschaftlichen Einrichtungen zwischen Staat und

²⁰⁰ S. dazu § 58 HRG.

²⁰¹ S. §§ 58, 53 HRG.

²⁰² S. dazu § 59 Abs. 2 HRG.

Selbstverwaltung gemeinsam wahrzunehmende Kompetenzen gibt.²⁰³ Obwohl verfassungsrechtlich nicht vorgeschrieben, hat § 58 Abs.3 HRG auf der bundesgesetzlichen Ebene festgelegt, dass die beiden verschiedenen Verwaltungsbereiche an der Universität von ein und demselben Personal in einer Einheitsverwaltung wahrgenommen werden müssen.

Vergleicht man Kommunalverwaltung und Universitätsverwaltung und schließlich auch die Massen der staatlichen Verwaltungen genauer miteinander, so zeichnet sich schnell ein ganz eigenes, ja eigenwilliges Bild der Universitätsverwaltung ab. Das beginnt schon mit dem inhaltlichen Charakter der akademischen Selbstverwaltung, der von vornherein nicht universal und staatsähnlich, sondern funktional sehr speziell und dazu grundrechtlich legitimiert ist.²⁰⁴ Und darum auch ist die an der Sache orientierte und zusätzlich grundrechtlich geschützte Funktion der akademischen Selbstverwaltung anders als die z. T. am Politischen orientierte und auch inhaltlich politikähnliche Kommunalverwaltung einer Demokratisierung grundsätzlich nicht zugänglich.²⁰⁵

Der staatliche Bereich der Verwaltungsaufgaben der Universität zeigt selbstverständlich viele mit der sonstigen Staatsverwaltung gemeinsame typische verrechtlichte haushalts- und personalrechtliche Formen, aber die Masse der Verwaltung des heutigen Staa-

203 § 60 HRG.

204 Vgl. H. H. Klein, Demokratie und Selbstverwaltung. In: Festschrift für Ernst Forsthoff zum 70. Geburtstag, hrsg. von R. Schnur, 1972, S. 175 zur funktionalen Legitimation, und H. H. Klein, o.Fn.3, S. 241f zur grundrechtlichen Legitimation.

205 Vgl. dazu H. H. Klein, o.Fn.3, S. 241f, wobei übrigens die sogenannte Drittelparität in bestimmtem Umfang eine mögliche Form der Willensbildung, aber strenggenommen auch gar keine Demokratisierung ist, ja dort, wo das Demokratiegebot wirklich Platz greift, die verfassungsmäßigen Formen der Demokratie nicht erfüllen könnte, vgl. H. H. Klein, o.Fn.3, S. 242 und H. H. Klein, o.Fn.79, S. 22f.

tes, insbesondere des Staates der Daseinsvorsorge, des Sozial- und Wohlfahrtsstaates und gerade der gegenwärtigen Kommunalverwaltung im eigenen wie im übertragenen Wirkungskreis dient neben gewissen das Gesamtsystem stabilisierenden Aspekten²⁰⁶ unmittelbar den Bedürfnissen der Gesellschaft und des Bürgers,²⁰⁷ während der der Universität zugeordnete Teil der staatlichen Verwaltung eben nicht diese wohlfahrtsstaatliche und vollzugsverwaltungstypische Außenbeziehung zum Bürger²⁰⁸ zeigt, sondern nach innen, auf die Hauptfunktionen der Universität von Forschung und Lehre gerichtet ist, deren Kern aber wiederum der akademischen Selbstverwaltung vorbehalten ist, so dass beide Arten von Verwaltung, nämlich Selbst- und Staatsverwaltung an dieser Nahtstelle die denkbar innigste Symbiose eingehen müssen²⁰⁹ und dadurch einen ganz spezifischen Charakter erhalten.

Versucht man die Organisation dieser Verwaltung in ihrer Spitze, in ihrer „Leistungsstruktur“ zu erfassen, so ist der am meisten verbreitete Typus der staatlichen Verwaltung als dem Bürger dienender Vollzugsverwaltung nur noch eine sehr entfernt vergleichbare Größe. Hier ist die universitäre Verwaltung eher vergleichbar der Ministerialverwaltung in ihrem – dort der politischen, hier der akademischen – Spitze z. T. dienenden, z. T. auch die Führung mitbestimmenden und mitbildenden Charakter.²¹⁰ Hier ergibt sich auch, wie in der Kommunalverwaltung, das Problem, ob und wie man die beiden Grundfunktionen der Selbstverwaltung und der damit verbundenen staatliche Verwaltung in der Spitze mit

²⁰⁶ Vgl. dazu R. Mayntz, *Soziologie der öffentlichen Verwaltung*, 4. Aufl. 1997, S. 34ff.

²⁰⁷ Vgl. dazu Mayntz, o.Fn.206, S. 45ff, bes. S. 49ff.

²⁰⁸ Vgl. dazu Mayntz, o.Fn.206, S. 212, 233ff.

²⁰⁹ Vgl. H. H. Klein, o.Fn.3, S. 242.

²¹⁰ Zu Strukturen und Funktionen der Ministerialverwaltung vgl. Mayntz, o.Fn.206, S. 181ff.

abbildet etwa als Rektor und Kurator oder als Rektor und Kanzler, d. h. als Zweigleisigkeit, oder als Eingleisigkeit wie in Präsidentialverfassung, wobei aber doch Mischformen vorwiegen, insofern man überall so etwas wie einen mehr oder weniger hervortretenden den staatlichen Aufgabenteil repräsentierenden leitenden Beamten dem Spitzenamt von Präsident oder Rektor oder auch einem Präsidium zuordnet.²¹¹

In der Summe kann man sagen, dass bei aller unumgänglichen Verwaltungsförmigkeit und bei allem Eigengewicht der Verwaltungs- und Organisationsstruktur von universitären „Betrieben“ von bis zu 5.000 Bediensteten und bis zu 300 Millionen DM jährlichen Ausgabevolumina²¹² und bei aller Abhängigkeit der Universität von diesem Komplex und seiner Führung, die Universität *n i c h t* in erster Linie als Institution der Verwaltung in Erscheinung tritt, wie jene Nachbarinstitution der kommunalen Selbstverwaltung. Kommunalverwaltung soll ja sein und ist gegebenenfalls dem Bürger dienende Verwaltung einerseits und politische Teilhabe und Partizipation als Selbstzweck andererseits. Die Institution der Universität soll sein und ist gegebenenfalls der Ort am Wert der Wahrheit ausgerichteter freier Forschung und freier Lehre und in bestimmtem Sinne der wissenschaftlichen Berufsausbildung einerseits, hiermit untrennbar verbunden ist die Erwartung zweckfreier Bildung des Einzelnen in der Universität und der freikommunizierten Weitergabe solcher Bildung an Staat und Gesellschaft andererseits.

Damit ist mittelbar sicher immer auch verbunden die Erwartung gesellschaftlichen Nutzens, aber weder direkt mit dem Wirken der Universitätsverwaltung, die ja nicht nach außen, sondern vor al-

²¹¹ Zu dieser sich in dynamischer Wandlung befindlichen Problematik vgl. K. Volle, Mehr Autonomie für die Hochschulen – Veränderung der Entscheidungsstruktur. In: *WissR* 1995, S. 187ff, bes. S. 204ff.

²¹² Vgl. dazu Volle, o.Fn.211, S. 205.

lem nach innen für die Wissenschaft tätig wird, noch direkt mit dem Wirken der Träger von Forschung und Lehre, die erst einmal dem Selbstzweck von Wissenschaft und Bildung verpflichtet sind. Darum ist die freie bildende wissenschaftliche Kommunikation das charakteristische Medium der Universität,²¹³ nicht die Verwaltung, die dem gegenüber nur als dienender Annex zu bewerten ist.

Etwas anders steht es mit jener Funktion, die bisweilen von der Funktion der Verwaltung gar nicht getrennt wird, nämlich der rechtlichen Vertretung der Universität, d. h. aber nicht nur ihrer rechtstechnischen Vertretung, vielmehr ihrer Vertretung im Sinne einer Integration nach innen und im Zusammenhang des öffentlichen, kulturellen auch politischen Lebens einer Präsenz nach Außen. Diese Repräsentation ist zwar, wie schon ausgeführt, bezogen auf einen von bestimmten Leistungsträgern zu bewältigenden sachlichen Aufgabenkomplex und keine im engeren Sinne politische Funktion, hat aber, nicht nur weil auch im politischen Zusammenhang relevant, doch mit jener gewisse phänomenologische Gemeinsamkeiten.

Auch für diese Repräsentationsfunktion können wir u. a. zurückgreifen auf das oben entwickelte Merkmal der „lebenden Gestalt“: Würde es der Institution der Bildung durch Wissenschaft und ihrer Geltung im geistig-kulturellen und gerade auch politischen Leben nicht auch in Zukunft dienlich sein, verkörpert zu werden, von wirklichen Repräsentanten an ihrer Spitze, die eben gerade in ihrer Person Wissenschaft und Bildung durch Wissenschaft auch glaubhaft darstellen und so auch glaubhaft die zentrifugalen Ten-

²¹³ Vgl. M. Daxner, Kommunikationskulturen an Hochschulen oder über die verschwindenden Möglichkeiten des zivilisierten Umgangs in der Wissenschaft, in: Humboldt, High-Tech und High-Culture. Was heißt „Hochschulkultur“ heute?, hrsg. von K. Ermert, L. Huber und E. Liebau, Loccumer Protokolle 14/1990, S. 28ff; vgl. auch Glotz, o.Fn.3, S. 116.

denzen an der Universität integrieren können? Wäre es wirklich ein so großer Schaden, wenn gerade diese Persönlichkeiten in aller Regel nicht zugleich erfahrene und zupackende Manager sein könnten, die man ihnen aber doch in einer heute geeigneten Form beordnen müsste oder formal-repräsentativ auch unterordnen könnte, und ist von daher etwa das holländische Modell einer Managerspitze wirklich schon das letzte Wort?²¹⁴

Andererseits ist es schon so, dass die Universität aus der inneren Struktur der Wissenschaft heraus sehr stark horizontal gegliedert ist²¹⁵ und in der Kommunikation mit der Umwelt auch in dieser

²¹⁴ Positiv zu diesem holländischen Modell Volle, o.Fn.211, S. 205f, S. 210. Dagegen ist daran zu erinnern, dass Repräsentativfunktionen durchaus reale Bedürfnisse der Universität befriedigen, wie man schon an der Rolle des klassischen Rektors auch dann noch ablesen kann, wenn sein Modell im engeren Sinne der Vergangenheit angehört: „Die innere demokratische Gesinnung hindert aber nicht, dass die Verfassung äußerlich eine monarchische Form habe, wie wir sie überall und gewiss zu großem Nutzen der Universitäten finden. Denn diejenigen, welche mit ihr verkehren, wenden sich natürlich zunächst an den, von dem die Ausfertigung ausgeht, sei es nun die mündliche oder die schriftliche. Ist dies nun nur ein untergeordneter Beamter, so wird dadurch nur zu sehr eine minder achtungsvolle Behandlung des ganzen Körpers erleichtert. Daher ist es sehr dienlich, dass einer, der übrigens innerhalb nur der erste ist unter Gleichen, außerhalb mit der Würde des ganzen Körpers bekleidet, diesen gegen die Staatsbehörden, gegen die Einzelnen, vorzüglich auch gegen die Jünglinge repräsentiere. Dies ist die wahre Idee eines Rektors der Universität ...“, Friedrich Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn, 1808, jetzt in: Die Idee der deutschen Universität, S. 218ff, S. 273. Eine irgendwie aktualisierte Form der notwendigen Repräsentation der wissenschaftlichen Körperschaft, kann aber nur dann wirksam und glaubhaft sein, wenn sie mit der klassischen Form das Minimum teilt, dass der Repräsentant ein innerlich mit der Wissenschaft verbundener und in ihr allgemein anerkannter Leistungsträger ist, vgl. zur entsprechenden Repräsentationsproblematik im Bereich staatlicher und kommunaler Verwaltung, Poeschel, o.Fn.7, S. 628ff.

²¹⁵ Volle, o.Fn.211, ebd.

Gliederung in Kontakt tritt und auf diesem Weg auch sozusagen repräsentiert wird.

Und ein gewisser Abglanz von Repräsentation durch „lebende Gestalt“ mag auch noch hergestellt werden durch repräsentative Bauwerke der Universität als integraler Bestandteil historischer Stadtbilder bis hin zu jenen traditionellen Symbiosen von Universität und Stadt, wo nicht nur in der Erinnerung manches alten Herrn die Universität das anheimelnde Bild der sie umfassenden Stadt als eigene Gestalt angenommen hat.²¹⁶

Von hier aus ist es dann im Unterschied zur Tendenz weltweiter, sozusagen ortloser wissenschaftlicher Kommunikation auch nicht mehr weit bis zum Gedanken einer Repräsentation der Universität durch ihre sichtbaren Organe nicht nur im Rahmen der gesamten Kulturnation, sondern zugleich und zusammen mit der Gestalt der Universitätsstadt als erlebbarer Mittelpunkt einer Kulturregion.²¹⁷

Mit dieser kulturellen Repräsentationsaufgabe für die Region verbindet sich auch eine mehr ökonomisch und für die Infrastruktur relevante regionale Entwicklungsaufgabe der Universität in einem mehr utilitaristisch handfesten Sinne, letzteres wie bei jedem von der Universität erwarteten Nutzen legitimerweise immer nur so weit, als er sich mehr indirekt einstellt und mit Konzentration auf die Hauptaufgaben vereinbar ist, ja bei glücklicher Kombination die Hauptaufgaben sogar zu stärken in der Lage sein wird.

²¹⁶ Vgl. zu diesem Gedanken Smend, o.Fn.6, S. 440ff.

²¹⁷ Vgl. dazu Häberle, o.Fn.54, bes. S. 8f, S. 38ff, 43ff, 49ff, S. 67f und passim; zum Regionalen bes. S. 54ff, 64ff. Dagegen nachvollziehbar unter dem Gesichtspunkt von Freiheit und asketischer Einsamkeit, aber zu absolut, Fichtes Verdikt: „Daher Abschaffung aller Landes- und Provinzialuniversitäten, da ja der Ausdruck ‚Provinzialuniversität‘ einen Widerspruch enthält, in dem die Universalität das Besondere aufhebt.“, zitiert nach Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 101.

So ist also der Nutzen für die Region aber insgesamt erst recht der Nutzen auch für Staat, Nation und Gesellschaft, ja für weltweite Bedürfnisse regelmäßig durch verwertbare Forschungsergebnisse erfüllte Erwartung, aber explizite Aufgabe der Universität ist er nicht. So weit er mit den Hauptaufgaben der Universität vereinbar bleibt, wird er positiv toleriert und sogar gefördert, wie man auch an der Regelung der Drittmittelforschung sehen kann,²¹⁸ mit der sich derartiger Nutzen legitim verbinden kann.

Das gilt auch für den Nutzen aus der universitären Lehre; auch sie ist dem Nutzen nicht direkt zugeordnet, sondern damit in für wissenschaftliche Forschung und Lehre tragbarer Kombination verbunden, weshalb hier selbst die sogenannte akademische Berufsausbildung nicht direkt auf den Beruf vorbereitet, sondern über einen Umweg über die Begegnung mit von beruflichen Zwecken weitgehend freigestellter Forschung und Lehre.²¹⁹ Darum aber muss man das Resultat des indirekten Nutzens, das ja doch auch aus der Universität stammt, nicht gleich verleugnen:

Humboldt hat den direkten nutzenorientierten Einfluss des Staates auf die Universität zurückdrängen, aber, trotz sicher überspitzter Pointierungen, doch nicht die Nutzbarkeit freier Forschungsleistung verhindern wollen. Er hat die Bildungsfunktion, d. h. auch die Sicherung der Bedingungen der Kreativität auf Dauer institutionell stützen wollen, aber gemäß dem Bibelwort von den blühenden Lilien auf dem Felde doch nicht die *s e k u n d ä r e* staatlich-gesellschaftliche Nutzung all dessen schmälern wollen und so wohl auch nicht das staatlich-gesellschaftliche Motiv des Nutzens bei der Förderung der Universität, soweit der Staat sich auf diese ja realistische und auch von Humboldt geteilte Erwartung eines indirekten Zusammenhangs beschränkte.

218 § 25 HRG.

219 Vgl. o.Fn.119.

Es ist der Universität unangemessen, dass sie unter direkt staatlich-gesellschaftliche Zwecke wie die sogenannte Demokratisierung und den direkten wirtschaftlichen Nutzen subsumiert wird. Dagegen ist auf dem kulturstaatlichen Selbstzweck von Bildung durch Wissenschaft und auf der Freiheit von Forschung und Lehre zu bestehen. Es könnte aber angesichts der Finanzkrise des Staates auch verhängnisvoll für die Universität werden, wenn man einer in gegenwärtigen Notlagen und materialistischen Ideologien gleichermaßen gefangenen Gesellschaft nun auch die Hoffnung auf einen indirekten und sekundären, aber doch durchaus realen Zusammenhang von Bildung, Wissenschaft und Forschung einerseits und gesellschaftlichem Nutzen andererseits nehmen würde, und das ohne die öffentliche Meinung Zug um Zug schon vom Selbstwert von Wissenschaft und vor allem Bildung durch Wissenschaft überzeugt zu haben. Anspruchsvolle Aufgabe von Wissenschafts- und Hochschulpolitik ist es daher, die Kette von Prioritäten und Abhängigkeiten im Zusammenhang mit den Aufgaben der Universität zu analysieren, darzustellen und entsprechend differenziert zu sichern und zu fördern.

Auf diesem Hintergrund und nach allem über die Verfassungsinstitution der Universität oben rechtlich unter II. und funktionell besonders unter III. Gesagten sollte nicht als Aufgabe der Universität in unserem demokratischen Staat die Massenausbildung von Akademikern verstanden werden nach dem Motto: „Eine Massendemokratie braucht eine Massenhochschule.“²²⁰ Vielleicht ließe sich darüber reden, wenn es sich nicht gerade dezidiert auf die Universitäten erstreckt, die einen bestimmten qualitativen Auftrag haben, der sich mit Massen nicht vereinbaren lässt. Dagegen wäre eine andere Art des Wachstums durchaus möglich gewesen. Seit den 60er Jahren wurden historische Universitäten zu Masseninstitutionen und neue mit dem Ziel entsprechender Dimension gegründet. Es hätte, unterstellt das Wachstum wäre so notwendig gewesen, wie die damals herrschende Lehre glaubte, den Weg gegeben, bisherige Universitäten in überschaubarer Größenordnung zu belassen und neue in ebenfalls überschaubarer Kapazität zusätzlich zu gründen und auch weitere Quantitätsbedürfnisse von Wirt-

²²⁰ Vgl. Daxner, o.Fn.213, S. 46, so allerdings i.V. mit der Forderung nach befriedigenden Studienbedingungen.

schaft und Gesellschaft dadurch zu befriedigen, dass man die eigentlich nachgefragte Ausbildung durch angewandte Wissenschaft etwa an den Fachhochschulen fördert. Sage niemand, hinterher, nach Erfahrung der Massenuniversität, erst sei man schlauer gewesen, denn auch damals gab es schon Stimmen, die eindringlichst warnten vor der sich abzeichnenden Massenuniversität und deutlich hinwiesen auf den eben skizzierten „anderen Weg“ des Wachstums,²²¹ der auch heute nach so viel unglücklich vollendeten Tatsachen wieder aktuell ist. Dieser andere Weg hatte und hat anlässlich von Glück und Not der „Transformation“ der Hochschulen in den sogenannten neuen Bundesländern eine weitere Chance u. a. durch günstigere Dozenten-Studierenden-Relationen und als solche Chance wurde sie bewusst etwa von Hans Joachim Meyer in Sachsen wahrgenommen,²²² während gegenwärtig schon der fiskalische Druck und ein mit ihm einhergehender Fiskalismus fast alle gerade gewonnenen Spielräume wieder beseitigt und auf bundesrepublikanisches Durchschnittsniveau hin nivelliert. Nur eine Verkennung der Institution der Universität oder Gleichgültigkeit oder gar Zerstörungsabsicht können der Grund dafür gewesen sein, solche Warnungen, Ratschläge und Konzeptionen zu übergehen.

Nicht zu den systematisch bedeutsamen Hauptaufgaben der Universität gehören auch, obwohl im Aufgabenkatalog des HRG ausdrücklich genannt, solche Funktionen, wie z. B. die wissenschaftliche Weiterbildung, die soziale Förderung der Studenten, die Förderung des Austausches zwischen den Universitäten auch auf europäischer und internationaler Ebene.²²³ Abgesehen von einigen z. T. wohl auch der jeweiligen Konjunktur geschuldeten Formulierungen und Grenzfällen, sind sie doch eher nur unselbstständige Ausprägungen der genannten Hauptfunktionen im Einzelnen und Konkreten. Allen zunächst vielleicht wünschbaren Ausweitungen der universitären Aufgaben gegenüber bleibt zentral der Gedanke der Konzentration auf die skizzierten Hauptaufgaben der Universität.

221 Vgl. dazu Karl Michaelis, Der Weg zur Riesenhochschule ist ein Irrweg, in: Sonntagsblatt vom 16.1.65; ähnlich sieht Rüegg, o.Fn.33, S. 238, die notwendige Kohärenz der universitären Kommunikationsprozesse nur noch bis zu einer Größenordnung von 5.000 bis 7.000 Studenten gewährleistet und zieht daraus organisatorische Konsequenzen für eine Arbeitsteilung etwa zwischen Kern- und weiterzu gründenden Außenuniversitäten.

222 Vgl. H. J. Meyer, o.Fn.19, S. 132, S. 138ff; weiter Meyer, o.Fn.35, S. 210ff, bes. S. 248ff, S. 275.

223 § 3 Abs. 2, 3, 4, 5, 6 HRG.

IV. Zu den Schwerpunkten der Krise an den Universitäten und den Ansätzen der Reform aus staatstheoretischer Sicht, insbesondere zur Reform des Hochschulzugangs als Antwort auf die Krise im Bereich der Bildungsaufgabe der Universität

1 Nachhaltige Forschungsleistung und Bildungsintensität als Maßstäbe zur kulturstaatstheoretischen Beurteilung

Es ist wohl selbstverständlich, dass man den tatsächlichen Zustand einer Institution, hier der Universität, daran misst, wie erfolgreich sie ihre Aufgaben erfüllt, so dass ihre Aufgaben zunächst auch die wesentlichen Kriterien einer Beurteilung abgeben. Angesichts der lang zurückliegenden, oft unbewusst gewordenen Gründungsmotive und Gründungsumstände ist nicht selbstverständlich, dass diese Aufgaben selbst klar genug vor Augen stehen und in ihrer spezifischen Systematik zutreffend erfasst werden, zumal im Ablauf der Zeit und unter der Vorherrschaft technokratischer, utilitaristischer, bürokratischer und sozialstaatlicher Tendenzen gern noch allerlei dazu gepackt wird, was das ursprüngliche spezifische Profil gänzlich verwässert.²²⁴ Eben darum wurde hier an die spezifische Systematik der universitären Aufgabenkombination und die Bildungsfunktion als ihren Kern erinnert, und eben darum ist diese Systematik auch der geeignete Ausgangspunkt für eine Analyse der Situation der Universität, ihrer Krise und auch der darauf antwortenden Ansätze zur Reform.

Aber auch, wo solche Systematik äußerlich eingehalten wird, ist doch immer noch die Gefahr gegeben, dass in Folge einseitiger

²²⁴ Zu diesem Aufgabenzuwuchs vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 266ff.

politisch-gesellschaftlicher, ideologischer, auch speziell fachwissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Vorzeichen die inhaltliche Differenzierung und schließlich die Hauptakzente der Institution verfehlt, nivelliert und verwischt werden. Deshalb soll solche inhaltliche Differenzierung hier noch einmal mit Hilfe der oben skizzierten anthropologischen und staatsrechtlichen Bestimmungen der indirekten Selbstvermittlung und indirekten Selbstbildung vertieft interpretiert werden, indem diese theoretische Figur noch einmal einen weiteren Schritt hin auf die Universität konkretisiert wird.²²⁵ Dann erst ist im Anschluss an die äußere Einteilung der traditionellen Aufgaben der Universität mit der Untersuchung über deren Krise und darauf antwortende Reformen fortzufahren.²²⁶

Oben wurde festgestellt, dass der Mensch sich in einer „Ungleichgewichtslage“ zwischen sich und der Welt befindet und in einem sich immer wieder erneuernden Prozess sich und die Welt erst finden und erarbeiten und ins Verhältnis setzen muss, wobei die Welt den menschlichen Aktivitäten soweit anregend entgegen kommt, als sie als lebende Gestalt empfunden werden kann. Dieses Grundverhältnis muss man sich als ausfüllbar und konkretisierbar durch zahlreiche je individuelle, andererseits typisch wiederkehrende Subjekt-Objekt-Relationen vorstellen, innerhalb derer die Relationen Ich-Aufgabe an der Universität oder, psychologisch-ganzheitlich empfunden, die Relationen Ich-Universität eine bestimmte Farbe annehmen, die wir hier noch genauer erfassen wollen. Zur genaueren Bestimmung dieser Universitätsfarben bzw. des Universitätsfarbenspektrums muss man sich einen Augenblick wieder auf das gesamte anthropologische Spektrum beziehen.

²²⁵ Hier unter IV. 1.

²²⁶ Dazu unter IV. 2, 3, 4, 5.

Dem gesamten Spektrum kommt man näher in einer Skizze aus denkbaren Subjekt-Objekt-Relationen des menschlichen Lebens, die auf der Objektseite von den möglichen Extremen ausgeht und von daher auch die weniger signifikanten Zwischenkombinationen erfasst und andeutend definiert. So spielt Walter Schulz²²⁷ zum Zwecke seiner ethischen Fragestellung die grundsätzliche Subjekt-Objekt-Struktur der indirekten Selbstvermittlung durch zwischen den Extremen der Ich-Natur-Relation oder auch Mensch-Natur-Relation und den darin entstehenden Funktionen einerseits²²⁸ und der Ich-Du oder Mensch-Mensch-Relation und den darin sich entwickelnden Funktionen andererseits.²²⁹ Dabei spielen die Relationen von Ich-Geschichte²³⁰ und Ich-Institution,²³¹ bzw. die Relationen des Menschen zu Sachkomplexen²³² eine zwischen den Extremen vermittelnde Rolle, wobei aber bei allen deutlich erkennbar werdenden Abstufungen selbst in den relativ reinsten und extremsten Formen menschliche Bezüge und Sachbezüge letztlich niemals gänzlich voneinander zu trennen sind.²³³ Wenn man dem einen Extrem, dem Verhältnis von Ich-Du – mit den angedeuteten Einschränkungen – eine relativ emotionale Wechselbezüglichkeit zuordnen kann,²³⁴ so dem entgegengesetzten Extrem von Ich und Natur die Tendenz zur kalten Objektivität, doch nicht ohne die Einschränkung, dass auch hier ein Gefühl der Mitverantwortung für die Natur entwickelt werden müsse.²³⁵ Was den Spielraum für moralisch-ethisches Handeln angeht, so findet Schulz ihn sehr viel erheblicher im Ich-Du-Verhältnis und seinen Varianten als im Ich-Natur-Verhältnis, wo er nach der Zurückweisung einer einseitigen Herrschaftsanmaßung des Menschen über die Natur umgekehrt eine größere Abhängigkeit des Menschen von der Natur gegeben sieht.

²²⁷ Bes. deutlich in seiner Zusammenfassung Schulz, o.Fn.150, S. 402ff.

²²⁸ Vgl. dazu Schulz, o.Fn.150, S. 403ff und ausführlich S. 359ff.

²²⁹ Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 409ff, ausführlich S. 317ff, zur Begründung dieser Gegenüberstellung vgl. S. 402ff.

²³⁰ Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 405ff, ausführlich S. 382ff.

²³¹ Vgl. dazu andeutend Schulz, o.Fn.150, S. 411.

²³² Die gemeinschaftlich bewältigt werden müssen, vgl. dazu Schulz, o.Fn.150, S. 417, bes. S. 330ff.

²³³ Vgl. Schulz, o.Fn.150, S. 417, S. 331.

²³⁴ Vgl. dazu Schulz, o.Fn.150, S. 409ff.

²³⁵ Schulz, ebd., Litt, o.Fn.135, S. 128f, S. 132ff, erinnert an die emotionale oft unbewusste Rückseite des Forschens auch im Verhältnis zur Natur.

Ein ähnliches Farbenspektrum ergibt sich aus der Skizze der menschlichen Grundrelationen in der Linie Litt, Spranger und aus ihrer staatstheoretischen Anwendung bei Smend.²³⁶

Wie Schulz spannt auch Theodor Litt einen solchen Bogen über ein Feld zwischen den am deutlichsten sich voneinander unterscheidenden und gegeneinander abhebenden Relationen, zwischen den Relationen Ich-Welt oder Ich-Sache einerseits, Ich-Du andererseits.²³⁷ Auch er weist darauf hin, dass die jeweilige Entwicklungstendenz im Zusammenhang der Innerlichkeit des einen Menschen, der in diesen Beziehungen steht, sich abspielt und gerade dadurch auf den Punkt gebracht wird, dass sich die unterschiedlichen Tendenzen voneinander abheben lassen. Obwohl Schulz wie Litt wie auf die Unterschiede auch auf die Übergänge und Synthesen zwischen diesen Polen verweisen, wird doch die alle diese dialektischen Polaritäten und Differenzierungen umfassende Totalität besonders deutlich bei Eduard Spranger in seinem Grundsatz des: Alles ist in jedem, aber mit verschiedenem Akzent.²³⁸ Und auch für die genauere Bestimmung der Farben der Universität im kulturellen und sozialen Gesamtspektrum kann er weiter helfen mit seiner Lehre vom theoretischen Menschen und dem Ort des theoretischen Erkennens im Rahmen anderer Grundfunktionen im menschlichen Leben.²³⁹

Die so skizzierte Grundsystematik kann man nun umschreiben mit Hilfe einer Begrifflichkeit aus dem Umkreis der herangezogenen Philosophie und Erkenntnistheorie, die längst auch schon umgangssprachliche Konsequenzen gezeitigt hat. Und so können jene Funktionen, die der Mensch im Verhältnis Ich-Natur notwendig und nicht zuletzt um seines Überlebens willens realisiert als „Leistung“ zusammengefasst und mit dem Leistungsakzent versehen und beschrieben werden, dagegen jene Funktionen, in denen der Mensch im Ich-Du-Verhältnis und nach bewältigter Not entlastet mit seinesgleichen sein Leben um seiner selbst willen lebt, erlebt und genießt, als selbstzweckliches Leben, als Selbstrealisierung und Lebenserfüllung verstanden werden.²⁴⁰ Dem ersteren Schwerpunkt entsprechen die Leistungsfunktionen und Leistungswerte, dem letzteren die selbstzweckli-

236 Vgl. Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 199ff.

237 Vgl. etwa Litt, o.Fn.135, S. 137 und Litt, o.Fn.180, S. 199ff.

238 Vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 33f.

239 Vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 121ff.

240 Vgl. Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, bes. S. 62ff, speziell für die Kategorie der Leistung S. 92ff, zur Kategorie des Lebens S. 128ff, zur relationalen Struktur des Lebens S. 199ff.

chen Lebens- und Kulturfunktionen und -werte.²⁴¹ Das aber wieder immer nur im Schwerpunkt. Denn auch im Ich-Natur-Verhältnis begegnet der Mensch, um überhaupt zur Leistung fähig zu sein, einer lebenden Gestalt im weiteren Sinne und einer Form der Selbstverwirklichung, und umgekehrt finden sich immer auch im Ich-Du-Verhältnis Momente von Entfremdung und Enttäuschung und Formen von Leistung, solche Ungleichgewichtslagen zu verarbeiten.²⁴²

Auf diesem Hintergrund zeichnet sich noch näher ab, welche Fülle von verschiedenen Funktionen und daher auch verschiedenen Farben im Rahmen eines Gesamtspektrums an der Universität zur Erscheinung drängt, aber doch auch welche Schwerpunkte und Kombinationen von Schwerpunkten sich darin feststellen lassen.

Es liegt auf der Hand, dass wir die naturwissenschaftliche Forschung und die daran anschließende Technik dem Ich-Natur-Verhältnis zuzuordnen haben und damit auch den Leistungsfunktionen und Leistungswerten im entwickelten Sinne und dieses in u. U. denkbar zugespitzter und extremer Form: Zwar ist es nicht der im handgreiflichen Sinne körperliche Schweiß seines Angesichts, in dem der Mensch hier sein Brot isst, aber der Schweiß der wissenschaftlichen Arbeit ist u. U. Ausdruck sogar noch weiter getriebener Entfremdung, weil die körperliche Arbeit im Ich-Natur-Verhältnis – wenn nicht menschliche Kräfte allzu weit übersteigend – wiederum ein Stück Ganzheitlichkeit bedeuten konnte und oft bedeutet hat. Mit auf dieses oft unerkannte Ausmaß von Entfremdung und außerordentlicher ihr standhaltender Leistungsdisziplin in der modernen Technik führt Theodor Litt die Tatsache zurück, dass es bei schon längerem Vorhandensein theoretischer Erkenntnis erst so spät gelungen ist, dass der Mensch sich daraus Hilfsmittel für eine ihn entlastende wissenschaftlich-technische Zivilisation erarbeiten konnte.²⁴³

Ebenso offensichtlich ist, dass die Geisteswissenschaften stärker dem Ich-Du-Verhältnis entsprechen und damit seinem stärker kulturell-selbstzweckhaften Lebens- und Selbstrealisierungsakzent, der sich als ihr Inhalt und Gegenstand auch ihrer Methode mitteilen muss, u. a. weil hier das Erkennen des Subjekts sich in gesteigertem Maße im zu Erkennenden

241 Vgl. auch das von Scheler übernommene Begriffspaar von Leistungswissen einerseits, Bildungs- oder Wertwissen andererseits bei A. Pfeiffer, Zur Einführung, in: J.-D. Gauger, o.Fn.128, S. 13.

242 Vgl. dazu Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 154ff, S. 176ff; ähnlich zu interpretieren auch Beispiele bei Schulz, o.Fn.150, S. 402ff, S. 409ff.

243 Vgl. Litt, o.Fn.135, S. 71ff, S. 78ff, S. 90ff, bes. S. 93f.

Objekt wieder findet.²⁴⁴ Und zwischen beiden Polen von Ich-Natur und Ich-Du liegt, wie bereits gesagt, ein unerschöpfliches Feld von Übergängen zwischen mehr mitmenschlichen und mehr sachlichen Akzenten.

Die sich daraus entwickelnden jeweiligen Forschungshaltungen und wissenschaftlichen Geisteswelten hat man nicht zu unrecht als verschiedene Wissenschaftskulturen gedeutet, zwischen denen um der Einheit der Universität willen sozusagen wie zwischen sonstigen Kulturen interkulturelle Probleme entstünden und entsprechend zu vermitteln und zu bewältigen seien.²⁴⁵ Diese Vielfalt auf der Gegenstandsseite darf aber nicht zu der Annahme verleiten, dass es sich bei der spezifischen Einheit der Universität um eine Totalität etwa nach dem Modell des Staates oder auch nur seines in gewisser Weise verkleinerten Abbildes der Kommune handelt: Geht es in Staat und Gemeinde um die Totalität menschlichen Lebens jedenfalls im sich selbst organisierenden Aspekt, so geht es in der Universität zwar um eine in der Gegenstandsebene wohl noch umfassendere Universalität, aber wiederum lediglich um ihren Erkenntnisaspekt. Das Leben aber, das darin liegt, dass lebendigstes Leben erkannt wird, ist doch ein anderes als das in der Familie und das in der weiteren kulturell und arbeitsteilig differenzierten Gemeinschaft und Gesellschaft gelebte und schließlich im Staat geordnete Leben selbst. Insofern wiederum ist die Universität insgesamt geprägt von der Funktion des Erkennens, ihrer Tendenz zur Objektivität und Rationalität,²⁴⁶ die ihr Paradigma nicht zuletzt aus den Erfahrungen aus der Relation Ich-Natur herleitet. Und insofern trägt die Universität insgesamt einen besonderen Leistungsakzent.

Weil und insofern aber diese Art Leistung sich potentiell und prinzipiell mit dem gesamten menschlichen Leben, seinen Notwendigkeiten und Faszinationen beschäftigt, es gedanklich strukturiert und uns darin orientiert, darum ist diese Leistung für die Leistungsträger Lebenserfüllung und für uns alle zugleich eine kulturelle Lebensform, ohne die unsere Kultur nicht sein könnte, was sie ist, weder hinsichtlich ihrer zivilisatorischen Errungenschaften noch ihrer kulturellen Fülle und ihres Niveaus, das auch, wie

244 Vgl. dazu Litt, o.Fn.180, S. 412ff.

245 Vgl. Ludwig Huber, Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen, in: Humboldt, High-Tech und High-Culture, Was heißt „Hochschulkultur“ heute?, hrsg. von K. Ermert, L. Huber und E. Liebau, Loccumer Protokolle 14/1990, S. 68ff, bes. S. 71ff.

246 Vgl. Spranger, o.Fn.106, S. 48ff, S. 79f.

schon zur Zeit der Humboldtschen Neugründung der Universität, in der Tiefe mit unserer politischen Kultur zu tun hat und diese mit trägt.²⁴⁷

Die Universität in ihrem Sowohl als Auch zwischen Leben und Leistung, zwischen kulturellem Selbstzweck, intellektueller Höchstleistung und schließlich auch indirekt gesellschaftlicher Nützlichkeit zu beschreiben, kann wegen des unumgänglichen „Alles in Jedem“ nicht eindeutig, aber doch aufschlussreich sein im Verhältnis zur spezifischen Mischung von Leben und Leistung in anderen Institutionen. Wie wohl jede Institution hat auch die Universität eine ganze Reihe von Funktionen zu realisieren, bewusste und unbewusste, solche von leistungsakzentuiertem und solche von mehr selbstzweckhaft lebensgesetzlichem Charakter und das wiederum in einer je charakteristischen Kombination.

Gehen wir in diesem Sinne interpretierend die Aufgaben der Universität noch einmal durch:

Die Forschungsaufgabe trägt extremen Leistungscharakter, muss aber umso mehr die sensiblen menschlichen Bedingungen für solche Hochleistung mitbedenken, und dazu gehören wiederum jene selbstzwecklichen Erfüllungserlebnisse der Leistungsträger, deren gegenständliche Umrisse wir mit dem Begriff der lebenden Gestalt und deren Medium wir mit der Nähe der Forscher zum Gegenstand und der intensiven Kommunikation der Forscher untereinander angedeutet haben.

Die Lehraufgabe teilt, weil von der Forschung abhängig und der gleichen Sache geschuldet, den eben beschriebenen Leistungscharakter. Weil sie sich aber mehr auf die Kommunikation mit dem Forschungsnachwuchs bezieht, erhält sie auch einen größeren Anteil von erlebnisintensivem Austausch von Ich und Du, der jedoch längst nicht so weit entfaltbar ist wie zwischen Lehrer und Schüler an der Schule, weil in der wissenschaftlichen Forschung die

²⁴⁷ Vgl. Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 147ff mit Ernst Rudolf Huber zum Begriff des Kulturstaates.

Konzentration in erster Linie dem Verhältnis Ich-Sache vorbehalten ist.

Die Bildungsaufgabe der Universität will recht gezielt und auch in ihrem Verständnis von Forschung und Lehre als indirekter Bildung die oft unbewussten erlebnismäßigen Bedingungen von wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlicher Lehre, ihre langfristigen Ganzheitsaspekte und Gesamtkreisläufe zum Ausdruck bringen²⁴⁸. Gerade diese Bedingungen drohen den Einseitigkeiten einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation – auch wenn diese davon lebt – zu entgehen. Umso notwendiger ist es, gerade diese Aspekte ins Bewusstsein zu rufen.

Die Verwaltungsaufgabe der Universität steht, wie jede andere Verwaltungsaufgabe auch, zunächst unter dem Akzent von Effektivität und Leistung. Das ist auch dem gegenwärtigen Bewusstsein durchaus präsent. Was hieran wiederum bedenklich erscheint, ist die Entwicklung des Leistungsakzents im Einzelnen. Leistung allgemein wird oft in erster Linie gedeutet nach dem Muster von Leistung in Wirtschaftsbetrieben.²⁴⁹ Das ist insofern berechtigt, als der wirtschaftliche Einsatz knapper Mittel und ein entsprechendes Kostenbewusstsein in der Verwaltung wie in der Wirtschaft ihren Platz haben müssen, während das bisherige Haushaltsrecht wie die ihm entsprechende Haushaltspraxis in der Verwaltung hier mit der Entwicklung in der Wirtschaft nicht Schritt gehalten haben. Eine stärkere Betonung wirtschaftlicher Kriterien wäre auch dort denkbar, wo man für die Universität und in der Universität finanzielle und sachliche Mittel für deren ideelle Zwecke bereitstellt, die aber anders als heute als wirt-

²⁴⁸ Aus ähnlichen Gründen spricht auch Schelsky von der Bildung durch Wissenschaft als einer indirekten Funktion, ohne den Begriff, wie hier vorgenommen, anthropologisch abzuleiten, Schelsky, o.Fn.5, Einsamkeit und Freiheit, S. 296ff, bes. a. S. 304.

²⁴⁹ Beispiele dafür später.

schaftliche Größe in ihrer wirtschaftlichen Potenz stärker selbstständig und flexibler eingesetzt werden könnten, so dass sie trotz ihrer ideellen Bindung und ohne Schaden für diese zugleich zur Vermehrung der wirtschaftlichen Grundlage beitragen könnten, eine Problematik, die die Universität mit vielen anderen Institutionen mit ideeller Hauptfunktion teilt, deren Lösung aber überall auch verfassungsrechtlich, heute auch europarechtlich, erschwert ist, schon allein aufgrund der Grenzen der erlaubten wirtschaftlichen Betätigung der öffentlichen Hand. Eine Übertragung wirtschaftlicher Modelle und des Kriteriums wirtschaftlicher Leistung auf die Universität wird aber illegitim ganz besonders dort, wo es sich ganz und gar nicht mehr um die Verbreiterung der wirtschaftlichen Grundlagen oder um den sparsamen Einsatz von Mitteln, sondern um die sensible Organisation von Forschung und Lehre, erst recht wenn es um ihre Inhalte und ihre bildungsrelevanten Rückwirkungen geht. Hier können das Wirtschaftliche und mit ihm auch die Verwaltung immer nur ein allerdings sparsam einzusetzendes Hilfsmittel sein, das sich in besonderer Flexibilität und Sensibilität dem Hauptsinn zuordnen lassen muss. Dieser nur dienende und nicht selbstzweckhafte Sinn von Wirtschaftlichkeit und Verwaltung an der Universität wird heute leicht verkannt. Dies wirkt sich auch aus auf die mit der Verwaltungsspitze organisatorisch verbundene, aber doch eigentlich wieder übergeordnete selbstzweckhafte Repräsentation der Einheit der Universität und der Wissenschaft im öffentlichen Leben in ihrem Leiter. So ist also der Leistungscharakter der Universität im Sinne von Wirtschaftlichkeit und Verwaltungseffizienz zwar konstatierbar und optimierbar, aber letztlich doch untergeordnet.

In der Hauptsache ist die Universität daher von der Forschungs- und Wissenschaftsseite her eine Institution höchster Leistungsfähigkeit, von der damit indirekt zusammenhängenden Bildungsseite her eine Institution höchster und intensivster kultureller Selbstzwecklichkeit und freier kultureller Eigen- und Lebensge-

setzlichkeit. In diesem intensiven und spezifischen Zusammenhang von Leben und Leistung der Universität und an der Universität ist diese Institution ohne ihresgleichen.

Forschungsleistung und Bildungsintensität in diesem Sinne sind also die Hauptkriterien dieser Institution und auch die wichtigsten Maßstäbe zur Analyse ihrer Krise und zur Bewertung von Ansätzen zur Universitätsreform.

Wollte man noch mehr verkürzen, müsste man mit und analog der obigen Aufgabendefinition formulieren: Selbstzweckliche Bildung durch Wissenschaft als sich um seiner selbst willen realisierendes kulturelles Leben ist die Hauptfunktion und das Hauptkriterium der Universität, das aber gebunden ist an das Erleben von Hochleistungen der Forschung an der hart umkämpften Grenze von Nichtwissen und Wissen.

2 Schwerpunkte der Krise und Reformansätze im Bereich der Forschung

Geht man von diesen Lebens- und Leistungsformen in der Universität im Vollzug ihrer spezielleren Aufgaben und von ihren spezifischen Nuancen aus, so ergeben sich Prioritäten auch für die aufmerksame und kritische Beurteilung der Krise der Universität und der darauf reagierenden Ansätze zur Reform.

So wird die Aufmerksamkeit zunächst auf die ganz außerordentlichen Leistungsanforderungen an der Universität gelenkt, aber gerade darum auch auf die nur schwer zu erfüllenden und äußerst labilen, aber langfristig unerlässlichen inneren Bedingungen solcher Leistung. Damit wird gegenüber jeder einseitigen Bewertung eine bestimmte Spannung von eng verbundenen, aber doch unterschiedlichen Notwendigkeiten und Gesetzlichkeiten und ein gewisses Gleichgewicht beider Gesichtspunkte durchgehalten, aber

doch mit einem gewissen Vorrang der kreativen Lebenssituation vor der aus ihr jeweils entspringenden aktuellen Leistung.

Wenn Forschungsleistung und Intensität von Bildung als Selbstzweck durch Erleben von Forschung und durch Einordnung von Forschung in das System der Wissenschaften und der Kultur die beiden hauptsächlich gültigen Maßstäbe für das Dasein und Wirken der Universität sind, muss man sich langfristig offenbar noch mehr um den selbstzwecklichen Teil sorgen, weil dieser noch labiler ist, aber auch umfassender und bedeutender, weil und insofern in ihm langfristig und nachhaltig die Bedingung der Kreativität als Ursprung jeder Einzelleistung beschlossen ist.

Leistung, gerade auch Forschungsleistung – eine bestimmte Leistungspotenz in bestimmten Trägern erst einmal vorausgesetzt – ist mit geeigneten Maßnahmen, Anordnungen und Anreizen in der Tat in gewissem Maße organisierbar. Die vorausgesetzte Leistungsfähigkeit und Kreativität selbst ist langfristig in diesem technologisch direkten Sinne nicht machbar. Im Interesse solcher allzu oft vorausgesetzten und unterstellten Potentialität sind – viel mehr als in den meisten Analysen und Reformvorschlägen geläufig – die Bedingungen des indirekten Werdens und Sich Bildens zu besorgen, zu respektieren und zu fördern. Das gilt grundsätzlich und allgemein und langfristig. Das gilt mit Blick auf die aktuelle Lage aber erst recht kurzfristig und konkret. Darauf werden wir bei der Erörterung bestimmter Reformkonzepte noch zurückkommen.

Selbstverständlich ist auch im Bereich der unmittelbaren Forschungsleistung unserer Universität noch viel zu verbessern u. a. durch mehr Mittel, mehr Personal, mehr für Forschung aufgewandte Zeitanteile, mehr bewusst verantwortete Schwerpunktsetzung bei der Forschungsförderung und zu diesem Zwecke auch

durch die Eröffnung neuer Handlungsspielräume auf dem Wege einer Hochschulverwaltungs- und Hochschulleitungsreform.²⁵⁰

Andererseits wird gerade die gegenwärtige Forschungsleistung der deutschen Universität als noch am wenigsten in der Krise befindlich empfunden, ihr auch mit modernen Wettbewerbsanteilen ausgestattetes, von der Politik relativ freigestelltes, im wesentlichen von Wissenschaftlern durch wissenschaftliche Gutachten und Evaluation frei verantwortetes Forschungsfördersystem als sogar im Weltmaßstab vorbildlich angesehen.²⁵¹

Schließlich gibt es Stimmen, die sich wohl nicht zu Unrecht darüber Gedanken machen, ob angesichts der vielfältigen Überlastung der Universität überhaupt ausreichend an den Nachwuchs in der Forschung gedacht werde,²⁵² aber das ist doch eher ein Problem, auf das wir im Zusammenhang mit der Krise im Bereich der Bildungsaufgabe noch zurückkommen werden.

So gibt es derzeit im unmittelbaren Bereich der Forschung noch vieles zu verbessern, aber abgesehen von den Bedrängnissen aus den Randbereichen und vielerlei Nöten materieller Art ist hier die akuteste Krise noch nicht zu finden.

3 Schwerpunkte der Krise und Reformansätze im Bereich der Lehre

Statt in der Forschung findet man die gegenwärtige Krise der Universität vor allem im Bereich der Lehre, was prima facie einsehbar ist, beim zweiten Blick fragwürdig wird, was die Deutung der Ursachen der Krise und daraus abgeleitete Reformvorschläge

²⁵⁰ Vgl. H. J. Meyer, o.Fn.35, S. 250ff; Frühwald, o.Fn.30, S. 23ff; Seidel, o.Fn.30, S. 28ff; Gerhard Neuweiler, o.Fn.30, S. 56ff, bes. S. 59.

²⁵¹ Vgl. D. Müller-Böling, Wettbewerb im Hochschulzugang. In: o.Fn.28, S. 29ff.

²⁵² Vgl. dazu Frühwald, o.Fn.30, S. 148; Neuweiler, o.Fn.30, S. 136f.

angeht. So werden z. B. im Bereich der Lehre besondere Probleme darin gesehen, dass – gerade auch im Vergleich mit dem Ausland – die Studienzeiten zu lang seien,²⁵³ die Studienabbruchquote zu hoch,²⁵⁴ die Studenten zu praxisfern ausgebildet werden.²⁵⁵ Das wird wiederum u. a. darauf zurückgeführt, dass die Studiengänge an der deutschen Universität zu wenig strukturiert und auch stofflich überlastet seien,²⁵⁶ dass Studienberechtigung allerdings auch oft nicht Studierfähigkeit bedeute,²⁵⁷ aber Lehrberechtigung auch nicht immer gute Lehre, zumal anders als im Bereich der Forschung hier für den Lehrenden auch kaum Anreize durch ein der Forschung vergleichbares Wettbewerbs- und Leistungssystem eingebaut seien.²⁵⁸ Schließlich und vor allem gibt es Äußerungen, die bei allem relativen Recht der aufgeführten Krisengesichtspunkte das Hauptproblem der Lehre nicht unmittelbar in ihr selbst, sondern, vor allem von außen kommend, in dem Missverhältnis zwischen der zu geringen Zahl der Lehrenden einerseits, der zu großen Zahl der Studierenden andererseits finden, in der Überdimensionierung auch der einzelnen Universitäten, in der im Massenbetrieb ungenügenden Zuordnung von jeweiligem individuellem tatsächlichen Abiturprofil einerseits, konkretem Profil des jeweiligen Studiengangs andererseits.²⁵⁹

253 Vgl. Berchem, o.Fn.30, S. 140; Joas, o.Fn.30, S. 35.

254 Vgl. Joas, ebd.

255 R. Brehler, Diskussionsbeitrag, o.Fn.30, S. 110f.

256 Vgl. Joas, ebd.

257 Vgl. H. J. Meyer, o.Fn.28, S. 15ff und Hailbronner, o.Fn.46, S. 69f; Peter Pallinger, Für ein Studium wirklich geeignet? Zur Neuordnung des Hochschulzugangs. In: *Forschung und Lehre* 3/2000, S. 139ff, bes. S. 140f.

258 Vgl. Müller-Böling, o.Fn.252, S. 30.

259 Vgl. noch einmal o.Fn.30 und zur ungenügenden Zuordnung H. J. Meyer, o.F.28, bes. S. 16ff.

Entsprechend verschieden bzw. mit entsprechend verschiedenen Prioritäten fallen dann auch die Reformvorschläge aus.

So setzt eine Gruppe von Reformkonzeptionen direkt bei der Verbesserung der Lehre durch Leistungsanreize, Evaluierung, Neustrukturierung des Studiums an.²⁶⁰ Das alles sind Vorschläge, deren Berechtigung grundsätzlich nicht bestritten werden kann und denen Erfolg zu wünschen ist. Aber konkret kommt es auch hier darauf an, was weiter aus diesem Ansatz folgt und wie sich solche Folgerungen in die Gesamtsituation der Institution und ihre Notwendigkeiten einpassen. Wenn man z. B. an dieser Stelle fordert,²⁶¹ dass ein stark verschultes etwa zwei- bis dreijähriges Grundstudium mit nahezu unbegrenzten Zugangsvoraussetzungen eingerichtet wird, während erst danach – und dann nach scharfer Auswahl – das forschungsbetonte Studium beginnen soll, so muss man doch kritisch fragen, nach welchem Bilde der Universität hier vorgegangen wird.

Würde hier nicht – statt die Aufgabe und Funktion der Universität langfristig zu optimieren – nur kurzfristige Bewältigung von Massenandrang und momentanen gesellschaftlichen Ausbildungsbedürfnissen vorgenommen und die ganze Entwicklung in den Rang eines Naturereignisses erhoben, obwohl sie doch u. U. überhaupt nur durch eine Fehlsteuerung unseres verrechtlichten Bildungs- und Ausbildungssystems entstanden ist? Was sollte unter solchen Vorzeichen vor allem aus dem eigentlichen bildungsakzentuierten Sinn der akademischen Lehre im Zusammenhang mit der For-

²⁶⁰ Die Akzente der Reformen in Baden-Württemberg etwa standen bis zum Jahre 2000 unter dem Vorzeichen der Verbesserung von Organisations- und Leitungsstruktur, vgl. dazu etwa Klaus von Trotha, Vorwort, in: Hochschulrecht in Baden-Württemberg, 6. Aufl. 2000, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, S. 5; gegenwärtig konzentriert sich das Land auf die Reform der Hochschulzulassung, aber zunehmend auch des Hochschulzugangs, dazu später.

²⁶¹ Vgl. Joas, o.Fn.30, S. 36f.

schung werden? Droht hier nicht in der Tat die Entwicklung der Universität in den ersten drei Jahren zur Fachhochschule, während sich die eigentlichen Funktionen der Universität in das auf die erste Phase aufbauende Doktorandenstudium zurückziehen müssten?²⁶² Sind dann aber, so nach hinten verschoben, die eigentlich universitären Funktionen von Forschung und Bildung in der Generationenfolge noch tradierbar? Nicht nur die Wirtschafts- und Berufswelt, die man mit dem gestrafften ersten Grundstudienabschnitt besser versorgen will, braucht die Flexibilität, Entwicklungsfähigkeit und Kreativität junger Menschen. Die im deutschen Institutionensystem auf anspruchsvollste Höchstleistung und nachhaltige Kreativität festgelegte Institution, nämlich die Institution der Universität selbst, braucht diese Jugend als Jugend doch auch, würde sich aber in ihren Hauptfunktionen, in der Forschung und der Lehre durch Beteiligung an der Forschung zum Ziele der Bildung durch Wissenschaft und in dieser spezifischen Bildungsfunktion als Quelle neuer Forschungskreativität, von den bildsamsten Phasen der nachwachsenden Generation abgeschnitten sehen. Wie soll denn eine jugendliche Person, deren höchste Bildsamkeit durch Wissenschaft etwa auf den Anfang der 20er Jahre datiert wird,²⁶³ in dieser Fachhochschulphase ihre die Person entwickelnden Forschungs- und Bildungserlebnisse haben und konkurrieren können mit dem Forschungsnachwuchs des Auslandes, der in der gleichen Altersstufe im Bildungsgang schon weit fortgeschritten ist? Und hätte dann wenigstens die Wirtschafts- und Berufswelt gewonnen? Kurzfristig vielleicht, auf Dauer wohl kaum. Es ist wohl in der Tat so, dass die Wirtschafts- und Berufswelt noch stärker als bisher einen nicht zu alt gewordenen Hochschulabgänger nachfragt, der im übrigen gezielter und

²⁶² Vgl. zu dieser Gefahr Mittelstraß, o.Fn.30, S. 66ff.

²⁶³ Vgl. dazu Spranger, o.Fn.195, S. 31, S. 54f, S. 164, i. V. m. der Schilderung des Entwicklungsprozesses zwischen dem Jugendlichen und der Dimension des Wissens und der Weltanschauung, S. 265ff.

praxisnäher ausgebildet sein soll als der bisherige Universitätsabsolvent. Warum aber muss dieser dann von der Universität kommen, wird er doch von der Fachhochschule und von der Berufsakademie noch leichter abgenommen, deren Studienabschluss von vielen Studienbewerbern auch vorgezogen wird. Und wenn es dann in der Tat und unverzichtbar offenbar doch – aber in weit geringerem Maße als bisher in einem undifferenzierten Sprachgebrauch suggeriert – einen spezifischen Bedarf an „Akademikern“ in der außeruniversitären Berufswelt gibt, dann muss es sich für hochverwissenschaftlichte Bereiche aber auch um wissenschaftlich gebildete Leistungsträger handeln, die ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit und Kreativität schon als Teil des Forschungsnachwuchses an der Universität unter Beweis gestellt haben. Wie alt soll, nicht nur für die Universität, sondern auch für die des Forschers bedürftige übrige Berufswelt dieser Typ denn eigentlich werden – und das nicht nur durch ihn verzögernde verschulte Grundstudien, sondern womöglich auch weiterhin durch ihn schon in der Schulzeit verzögernde Förder- und Orientierungsstufen?

Ja es gibt in der Tat Reformbedarf im unmittelbaren Bereich der Lehre, aber er muss in ein Gesamtreformkonzept integriert werden, das auf die Krise im Gesamtsystem der Universität auch im Zusammenhang mit der Schule reagiert,²⁶⁴ sonst handelt es sich mehr um eine Behandlung einzelner Symptome, die – oft unter einseitig technokratischen auf den Moment bezogenen, die spezifischen langfristigen Leistungs- und selbstzweckhaften Bildungsfunktionen der Universität noch mehr vernachlässigenden Kriterien – die Gesamtkrise sogar noch verschlimmern kann.

²⁶⁴ In der Tat brauchen wir ein Konzept aus einem Guss, vgl. Pfeifer, o.Fn.128, S. 11, das dann aber notwendig auch, anders als Pfeiffer es leider sieht, notwendig strukturelle Konsequenzen hat.

4 Schwerpunkte der Krise und Reformansätze im Bereich der Leitungs- und Verwaltungsstruktur

Ähnliches gilt für die Reformvorschläge und Ansätze zur Leitungs-, Organisations- und Verwaltungsstruktur der Universität. Auch in diesem Bereich gibt es Handlungsbedarf, aber daraufhin allzu leicht Reformkonzeptionen, die zu einseitig und isoliert ansetzen und so übers Ziel hinausschießen und das Gesamtgleichgewicht zusätzlich gefährden können.

Nehmen wir als Beispiel das neue Niedersächsische Hochschulgesetz.²⁶⁵ Es reagiert gewiss auf Reformbedarf aus der Schwerfälligkeit der bisherigen Gruppen- und Gremienuniversität und will den Hochschulen neue Handlungsspielräume und u. a. durch quasi gesellschaftsrechtliche Organisationsformen neue Möglichkeiten zu Effektivität und Effizienz verschaffen.²⁶⁶ Zusätzlich eröffnet man den Universitäten des Landes die Möglichkeit, Stiftung zu werden, greift aber auch im Übrigen tief in die bisherige Struktur ein.

Die bisher mitentscheidenden und mitleitenden Gremien werden abgeschafft oder in ihren Kompetenzen eingeschränkt, die Entscheidungskompetenzen der präsidialen Exekutive und Leitung im Verhältnis zu den z. T. neugeschaffenen Organen werden we-

²⁶⁵ NdsVBL 2002, S. 286; ähnlich wie im folgenden Beispiel Niedersachsens kann die Problematik durchgespielt werden am Beispiel Baden-Württembergs und weiterer Bundesländer, vgl. dazu. Christoph Görlich, Wissenschaftsfreiheit und Hochschulmanagement, DÖV 2003, S. 583ff.

²⁶⁶ Vgl. dazu die Motive des Gesetzes, LT-Drucks. 14/2541, S. 60f und vgl. dazu schon im Vorfeld des Gesetzes die Empfehlungen eines von der Landesregierung eingesetzten wissenschaftlichen Beirates und deren Bewertung bei J. Ipsen, Eine neue Hochschulverfassung für Niedersachsen, in: NdsVBL 97, S. 184ff, bes. S. 186; vgl. auch J. Ipsen, Hochschulen als Stiftungen des öffentlichen Rechts? In: NdsVBL 2000, S. 240ff, bes. S. 241 und S. 243f.

niger gegenüber der staatlichen Seite, als vielmehr gegenüber der akademischen Mitwirkung der Professoren gestärkt.²⁶⁷ Das neue Präsidium als eine Art Unternehmensvorstand erhält zusätzlich zur bisherigen Leitungsfunktion eine Fülle von Kompetenzen und gerade auch Grundsatzentscheidungskompetenzen, die bisher vom Senat wahrgenommen wurden. Der Senat als bisher zentrales akademisches Organ der Hochschule wird reduziert auf Wahl- und auf Rechtssetzungsfunktionen und im Übrigen auf Anhörungs- und Informationsrechte. Als neues „besonderes“ Organ wird ein Hochschulrat gebildet, dessen sieben im wesentlichen beratende an einen gesellschaftsrechtlichen Aufsichtsrat erinnernde Mitglieder sämtlich nicht aus der Hochschule kommen dürfen und von denen vier durch den Senat und drei vom Staat zu bestellen sind. An Stelle des bisherigen Fachbereichs werden wieder offenbar umfangreichere Fakultäten errichtet, deren exekutives Dekanat gegenüber dem Fakultätsrat ähnlich gestärkt ist wie das Präsidium gegenüber dem Senat.

Manches am neuen Niedersächsischen Hochschulgesetz erinnert an bestimmte Reformen aus den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts. Bestimmten Tendenzen der Zeit entsprechend, setzten sie wie die damaligen Verwaltungs- und Gebietsreformen eher verwaltungsorganisatorisch und -technokratisch an, um speziell im Hochschulbereich den fast als anarchisch empfundenen Pluralismus der Ordinarienuniversität zu überwinden.²⁶⁸ Im Verlauf die-

²⁶⁷ Vgl. dazu und zum folgenden J. Ipsen, Die neue niedersächsische Hochschulverfassung. Zum Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen vom 12. Juni 2002, in: NdsVBL 2002, S. 257ff.

²⁶⁸ Vgl. dazu Rüegg, o.Fn.33, S. 226f; zum verwaltungstechnischen Akzent der damaligen Verwaltungs- und Gebietsreformen allgemein vgl. J. Poeschel, Verband Großraum Braunschweig und kommunale Selbstverwaltung, DÖV 77, S. 131ff; auch die gegenwärtige niedersächsische Verwaltungsreform steht wesentlich unter diesem Zeichen, vgl. J. Poeschel, Zum verfassungspolitischen Problem der Region. Eine staatstheoretische Skizze und ihre Anwendung auf Niedersachsen

ser Reformbewegung versuchte man auch den Schwung der Studentenrevolution und den dadurch entstehenden öffentlichen Druck zu nutzen.²⁶⁹ Die Studentenrevolution hatte jedoch nicht das gleiche im Sinne und musste darum auch zum Geist werden, den man rief, aber nicht wieder loswurde. Sie wandte sich ja wie gegen die Ordinarienuniversität gegen jede staatliche oder rechtlich normierte Leitungsstruktur überhaupt, führte dazu teilweise gar Humboldt an,²⁷⁰ war aber doch im wesentlichen beherrscht von einer rätorepublikanischen Variante einer im wesentlichen marxistischen Utopie.²⁷¹ Aus dieser diffusen und geradezu konfusen Gemengelage ist dann erst eine recht revolutionäre Gesetzgebung und dann eine durch das Bundesverfassungsgericht modifizierte und rationalisierte Gruppen- und Gremienuniversität hervorgegangen, deren Leistungsfähigkeit heute offenbar als ähnlich zweifelhaft gilt wie diejenige der damaligen Ordinarienuniversität, weshalb man wieder auf die älteren technokratisch-leistungsakzentuierten Ansätze von damals zurückkommt und nun vorwiegend unter diesem Gesichtspunkt die Gruppenuniversität abschafft und die Präsidialuniversität einführt.²⁷²

und seine Verwaltungsreform (im Erscheinen begriffen. In: DÖV 2004).

²⁶⁹ Vgl. Ruegg, o.Fn.33, S. 228ff.

²⁷⁰ Vgl. Ruegg, o.Fn.33, S. 241.

²⁷¹ Wobei die eigentlichen und wohl größtenteils unbewussten Motive eher noch tiefer als kulturkritische zu suchen sind, vgl. dazu Ruegg, o.Fn.33, S. 242f, und Poeschel, o.Fn.7, Anthropologische Voraussetzungen, S. 10, S. 214ff.

²⁷² Vgl. zum vorwiegend an wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit orientierten Akzent der Niedersächsischen Hochschulreform Ipsen, o.Fn.267, S. 184ff, bes. S. 186; ähnlich in Richtung wirtschaftlicher oder quasi wirtschaftlicher Effektivität werden bewertet Teile der Reformen in Baden-Württemberg, o.Fn.261; vgl. dazu auch Görisch, o.Fn.266, S. 584ff und dort bes. Fn. 57; eine ähnliche Kritik an einseitig unter wirtschaftlichem Akzent stehenden Reformen im HRG bei Morkel, o.Fn.1, S. XI f.

Nun gab es ja schon bisher in verschiedenen Bundesländern eine Präsidialverfassung und so auch gerade in Niedersachsen. Das Neue ihr gegenüber ist die Verbindung mit privatwirtschaftlichen Organisationsmodellen, die zwar eine Teilberechtigung haben mag, aber in ihrer Reichweite sachlich nicht unproblematisch und verfassungsrechtlich nicht unbedenklich ist.²⁷³ Ins Auge fallend ist jedenfalls die Einseitigkeit des leitenden Reforminteresses in Richtung einer mehr formalen Organisierbarkeit unter Vernachlässigung der Integration der so differenzierten inhaltlichen Funktionen der Universität, aber auch unter Vernachlässigung der ihnen angemessenen Formen wie z. B. auch der oben umrissenen Aufgabe der Repräsentation der Universität in einer wissenschaftsgeprägten Person an ihrer Spitze. Und auffällig ist insbesondere, dass hier das Hauptinteresse der Universität, die Verbesserung der Bedingungen für die universitäre Bildungsfunktion, fast völlig ausgeblendet bleibt.²⁷⁴

5 Schwerpunkte der Krise und Reformvorschläge im Bereich der Bildungsfunktion der Universität

Mit der Krise der Bildungsfunktion der Universität, soweit sie darin überhaupt einigermaßen klar diagnostiziert wird, korrespondieren der Versuch der Erhöhung des Anteils der Fachhochschu-

²⁷³ Vgl. J. Ipsen, Hochschulen als Unternehmen? Zum Referentenentwurf eines „Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen“ vom 22. September 2000, NdsVBL 2001, S. 6ff, bes. S. 10, noch zum Referentenentwurf des Gesetzes, dessen Struktur sich aber etwas gemildert bis in die gültige Fassung hinein durchgehalten hat, dazu Ipsen, o.Fn.268, S. 257ff, bes. S. 261f; nicht juristische, aber ebenfalls verfassungspolitische Bedenken gegen manche parallele Regelung bei Görisch, o.Fn.266 und darin die Fn. 57.

²⁷⁴ Vgl. Ipsen, o.Fn.267, S. 186, was allerdings ganz anders ist in Baden-Württemberg, dazu später, und möglicherweise auch nach dem Regierungswechsel in Niedersachsen.

len,²⁷⁵ des Anteils der Berufsakademien,²⁷⁶ damit korrespondieren insbesondere der Neuaufbau eines verpflichtenden Fächerkannons in einer „Reform der reformierten Oberstufe“ und die Neuregelung des rechtlichen Instrumentariums von Hochschulzugang und Hochschulzulassung.

Der Ausbau von Fachhochschulen und Berufsakademien verlangt nicht so sehr konzeptionelle Anstrengungen als vielmehr haushaltspolitische Entschiedenheit. Im Folgenden soll deshalb insbesondere die konzeptionell umstrittene Reform der Oberstufe und des Hochschulzugangs noch genauer beleuchtet werden.

Wie bereits ausgeführt, haben insbesondere Struktur und Inhalt der gymnasialen Oberstufe und die sich aus ihrem Abschluss ergebende Hochschulzugangsberechtigung eine eng mit der Bildungsaufgabe der Universität und ihrer Krise zusammenhängende Bedeutung, und ebenso stehen in solchem Bezug die Bemühungen um die Reform der Oberstufe.

Selbstverständlich gibt es hier zunächst einen Zusammenhang mit den Aufgaben der Universität generell. Das wird historisch deutlich daran, dass früher einmal, vor Humboldt, bestimmte Funktionen unserer jetzigen Oberstufe an der Universität wahrgenommen wurden,²⁷⁷ und aktuell daraus, dass positivrechtlich auch in den Verträgen der Länder Propädeutik und Heranbildung zur Hochschulreife und Studierfähigkeit Aufgaben der Oberstufe sind und

²⁷⁵ Vgl. dazu die Absichtserklärungen der nds. SPD und der nds. CDU sowie die Bestrebungen im Lande Baden-Württemberg.

²⁷⁶ Führend hier sicher das Mutterland der Berufsakademien Baden-Württemberg, aber auch Sachsen.

²⁷⁷ Vgl. W. Heldmann, Expertise zur Bildungsaufgabe des Gymnasiums und zur Studierfähigkeit. Vorlage für die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister eingesetzte Expertenkommission zur „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ vom 20.5.1995, S. 40.

schließlich auch nach Bundes- und Landesgesetzen²⁷⁸ der erfolgreiche Abschluss der Oberstufe das Recht zum Hochschulzugang beinhaltet. Das schließt nicht aus, dass die Oberstufe auch zusätzlich einen pädagogischen Eigenwert verkörpert, der in einer bestimmten Spannung zur Vorbereitung auf das Studium stehen kann.²⁷⁹

Auf dem Hintergrund dieser historischen, rechtlichen und inhaltlich-funktionalen Zusammenhänge geht es im Folgenden aber vor allem um einen speziellen besonders intensiven Bezug zur oben entwickelten anspruchsvollen Bildungsaufgabe der Universität durch Forschung und Wissenschaft: Wer in diesem Sinne bildbar sein soll, muss offenbar sehr gut vorbereitet sein, anderenfalls verfehlt er seine Chancen und seine Rolle in diesem einzigartigen Brennpunkt des deutschen Bildungssystems.

Dabei gibt es ja, näher besehen, mit der Universität nicht lediglich einen solchen Brennpunkt, auf den die Studienbewerber mit gleichen oder doch sehr ähnlichen Voraussetzungen ausgerichtet sind, vielmehr geht es, wie oben ausgeführt, um eine sich in Fächern, Fachbereichen, Fakultäten differenziert entwickelte, ja auch in sozusagen verschiedene Fachkulturen sich auseinander entwickelnde pluralistische wissenschaftliche Welt mit vielen Brennpunkten, die immer nur mit großer wissenschaftstheoretischer, organisatorischer und kommunikativer Anstrengung zur Universität zusammengeschlossen und als Universität zusammengehalten werden können. Auf die hier bestehende Spannung zwischen vertiefter Allgemeinbildung und unumgänglich noch weiter vertiefter, aber bewusst in größeren Zusammenhängen verorteter und insoweit

²⁷⁸ Vgl. § 27 HRG.

²⁷⁹ Vgl. L. Huber, Nur Allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch Allgemeine Bildung?, in: Abitur, Hochschulreife, Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges, Loccumer Protokolle 56/93 S. 53ff.

um das Allgemeine erweiterter Spezialbildung wurde ebenfalls bereits hingewiesen.

Das idealtypische deutsche Bild des Zusammenhangs von gymnasialer und universitärer Bildung bestand noch bis in die 60er Jahre darin, dass das Gymnasium als Vorbildung die notwendige Allgemeinbildung,²⁸⁰ die Universität die vertiefte, aber auch wiederum in den Bildungskosmos einzuordnende Spezialbildung zu gewährleisten habe. Und diese Idealtypik kann jedenfalls für den Bereich der Wissenschaft nicht ganz verfehlt gewesen sein, wenn man etwa auf die gleichzeitige Geltung der deutschen Wissenschaft in der Welt sieht, die erst und vor allem signifikant unterbrochen wurde durch den Verlust des so bedeutenden jüdischen Anteils,²⁸¹ was aber trotz innerer Schwächen und Erosionen²⁸² nicht in erster Linie inneruniversitäre oder innerschulische Gründe hatte, sondern von außen, durch die Universität gleichschaltende Maßnahmen eines totalitären politischen Systems in sie hineingetragen wurde.

Mittlerweile hat man sich weder mit dem in der Nachkriegszeit akzeptiertem Niveau in der Ausrichtung der damaligen gymnasialen Allgemeinbildung noch gar mit dem quantitativen Ergebnis der Abiturientenzahlen zufriedengegeben, aber ob das daraufhin Unternommene der Vorbildung für die Wissenschaft zu gute gekommen ist, erscheint mehr als fraglich. Wir können hier nicht alle bisherigen verwinkelten Verläufe der Kultusministerkonferenz auf diesem Felde auch nur skizzieren, noch gar die tausend Winkel der geltenden Oberstufenregelungen ausleuchten und

280 Vgl. dazu KMK-Expertenkommission, „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“. Bericht und Vorschläge, Fassung vom 16.10.1995, S. 4, S. 51ff.

281 Zur einhundertjährigen Weltgeltung der deutschen Universität, ihrem Niedergang und Versagen 1933 vgl. Schnädelbach, o.Fn.115, S. 35, 45ff.

282 Vgl. dazu Schnädelbach, o.Fn.115, S. 45ff.

müssen uns daher beschränken auf eine Skizze der schon erwähnten jüngsten Reform der reformierten Oberstufe von Mainz und Dresden.

Diese Oberstufenreform ist entstanden unter anderem aus einer Kontroverse über mehr vertieft allgemeinbildende oder mehr fachlich-exemplarisch vertiefende Akzente des Abiturs und aus dem Konflikt der jeweiligen Bannerträger.²⁸³ Im Ergebnis hat es da aber aufgrund eines politischen Patts wohl doch keine Entscheidung gegeben, sondern lediglich – auf leicht geändertem deklaratorischen Niveau der rechtlichen Regelung – eine Stabilisierung des Bisherigen.

Bedenkt man die je relative Wahrheit beider Gesichtspunkte, könnte das allein im Raum des Gymnasiums sogar hinnehmbar sein, wäre da nicht das institutionelle Problem des Hochschulzuges im Zeitalter des Massenabiturs und der Massenuniversität:

Was als Gleichzeitigkeit und Austarierung von vertiefter Allgemeinbildung und vertiefter Fachbildung aus Sicht des Gymnasiums bzw. der Sekundarstufe II noch vertretbar sein mag, ist es keineswegs mehr für die Universität, insofern als diese auf beide Akzente ganz verschieden reagieren muss.

Nur wenn die allgemeinbildenden Akzente genügend breit und tiefreichend zugleich sind, kann die Universität sich in der Fülle ihrer Fächer darauf verlassen, dass damit auch die Studierfähigkeit für alle diese Fächer gegeben ist.

²⁸³ Vgl. KMK-Expertenkommission, o.Fn.280, bes. S. 95ff; vgl. weiter Josef Lange, Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit aus Sicht der Hochschulen. In: Abitur, Hochschulreife, Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges, Loccumer Protokolle 56/93, S. 73ff, mehr für die vertiefte Allgemeinbildung; L. Huber, o.Fn.280, S. 53ff, bes. S. 64ff, mehr für die fachlich-exemplarisch vertiefende Variante.

Wer diesen Gesichtspunkt der vertieften Allgemeinbildung um anderer noch weiter vertiefender und persönlichkeitsbildender Momente willen noch mehr in den Hintergrund rücken möchte oder solche Allgemeinbildung heute ohnehin für verfehlt und aussichtslos hält, der tut damit automatisch kund, dass dann umso mehr im Rahmen der einzelnen Fächer eben fachspezifisch und spezialistisch und dann auch erst auf dieser Basis fachübergreifend gearbeitet werden kann und muss. Daraus kann dann aber erst recht keine allgemeine Hochschulreife abgeleitet werden, sondern nur eine je fächerbezogen oder bestenfalls disziplinar vertiefte Vorbildung als eine deshalb relativierte, eben relative Hochschulreife, für die es aber derzeit keine angemessene für Schule und Hochschule praktikable Rechtsform gibt.

Aus dem Patt zwischen vertiefter Allgemeinbildung und vertiefter Spezialbildung in der Oberstufe folgt also eine institutionelle Lähmung in der vorbildungsgerechten Umsetzung beider Akzente im Bereich zwischen Schule und Universität, was beiden, insbesondere der Massenuniversität auf der Suche nach der konkret-richtigen Zuordnung von Lehrenden und Studienbewerbern gerade noch gefehlt hat. Ist psychologisch und organisatorisch schon die Masse allein ein für die Universität existenzgefährdendes Problem, so kommt noch dazu das Versagen der Instrumente einer einigermaßen sach- und personengerechten Zuordnung.

Als Weg aus dieser Lähmung ist denkbar einmal eine konsequente Rückkehr zu einem relativ homogenen Abitur auf der Basis von vertieft unterrichteten allgemeinbildenden Kernfächern, deren erfolgreiche Beherrschung eine fachlich breite Studierfähigkeit wirklich vermittelt und die daher auch wie bisher mit der Rechtsfolge einer uneingeschränkten Hochschulzugangsberechtigung

ausgestattet sein könnte.²⁸⁴ Dagegen spricht sicher nicht der generelle Zweifel an der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit eines solchen Fächerkanons, wie er von den Gegnern dieser Lösung geäußert wird.²⁸⁵ Zum einen sind große Teile dieses Fächerkanons auch bei seinen theoretischen Gegnern praktisch unbestritten wie z. B. Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache als elementare „Kultursprachen“ im weitesten Sinne.²⁸⁶

Des weiteren ist die Bedeutung von Geschichte in Verbindung mit Sozialkunde und Politik als eines Mediums der Selbstreflexion des geschichtlich-sozialen Wesens des Menschen und der exemplarischen Erarbeitung eines naturwissenschaftlichen Faches als Einstimmung in die innere Gesetzlichkeit von Grundaspekten unserer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation doch gerade bei den expliziten Erneuerern unbestritten.²⁸⁷

Man kann und sollte alle diese Fächer verstehen als wenigstens annähernde Spiegelung der Funktionen menschlichen Lebens in seinen Grundrelationen, von denen oben die Rede war,²⁸⁸ die dann in den noch differenzierteren wissenschaftlichen Fächern an der Universität keine unmittelbare, aber doch eine jeweils mehr

284 Vgl. zu dieser Position Morkel, o.Fn.1, S. 73ff; H. Schiedermaier, Deutsches Hochschulwesen der Gegenwart – Eine Bestandsaufnahme. In: Handbuch des Wissenschaftsrechts Bd. 1, 1996, S. 37ff, bes. S. 66ff, vgl. Lange, o.Fn.283; Dallinger, o.Fn.257, S. 141 und weiter Dallinger, o.Fn.36, S. 136f, S. 142f und die dort Genannten; ein halbherziger nicht ausreichender Schritt in dieser Richtung war das Ergebnis der Kultusministerkonferenz in Mainz und Dresden, vgl. Dallinger, o.Fn.36, S. 138f, und Zimmermann, o.Fn.43.

285 Vgl. die Darstellung dieses Gegensatzes bei Heldmann, o.Fn.278, S. 32ff.

286 Vgl. dazu selbst Huber, o.Fn.280, S. 62.

287 Vgl. dazu Klafki, o.Fn.135, S. 346ff, S. 401ff, S. 406ff.

288 Vgl. dazu ähnlich Heldmann, o.Fn.278, S. 44ff, der in dem geforderten Fächerkatalog anthropologische Funktionen und Dimensionen abgebildet sieht.

oder weniger systematische disziplinäre Entsprechung findet. Und so sehr es auch unumgänglich Streit über die kulturelle Bedeutung der jeweiligen fachlichen Gehalte geben mag, der auch jeweils konkret entschieden werden muss, so kann es doch keinen Zweifel an der Bildungsrelevanz solcher Fächer als Reflex anthropologischer Dimensionen geben.

Warum dann aber die vehemente Zurückweisung eines entsprechenden Fächerkanons, der ja als ein viel breiterer noch für die Schulstufen vor der Sekundarstufe II generell akzeptiert wird?

Der ganze oft grundsätzlich, ja geradezu ideologisch aufgeladene Streit scheint sich für den unbefangenen Beobachter praktisch auf die immer noch bedeutende, aber doch auch begrenzbare Frage zu konzentrieren, ob denn nun im Verhältnis zur vertieften Allgemeinbildung die vertiefte Spezialisierung und fächerübergreifende Selbstrelativierung und ihre anspruchsvollen und zeitbeanspruchenden Arbeitsformen schon an der Schule oder erst an der Universität, eher oder später, mehr oder weniger zum Zuge kommen sollen.

Jedenfalls haben beide möglichen Optionen verschiedene institutionelle Konsequenzen im Übergang von Schule zur Universität.

Der Weg über die vertiefte und verlängerte Allgemeinbildung mit bis zum Abitur durchgehaltenen Kernfächern verbleibt im deutschen institutionellen Modell und kann das auch tun, weil er in sich schlüssig und konsequent ist.

Der andere Weg über eine frühere Spezialisierung muss das deutsche Modell der allgemeinen Hochschulreife tendenziell sprengen. Da dieser Weg innerhalb des Gymnasiums und zusätzlich durch die nun zahlreichen Möglichkeiten, die Hochschulreife außerhalb des Gymnasiums zu erreichen, schon weit fortgeschritten ist, setzen hier logischerweise die Kritiker aus den „Abnehmerinstitutionen“ auch an. Sie finden hinter dem formal weitergeführ-

ten Titel der allgemeinen Hochschulreife und Studierfähigkeit eben nicht diese, sondern allenfalls noch eine fachbezogene, aber nicht als begrenzte erkennbare und praktizierbare Studierfähigkeit, die sich hinter dem zu unrecht beanspruchten allgemeinen Rechtstitel mehr schlecht als recht verberge.

Konsequente Vertreter möglichst vieler verschiedener Zugänge zur Hochschulreife und früher vertiefter Spezialbildung schon an der Schule haben daraus den dann fälligen Schluss gezogen, die allgemeine Hochschulreife als Institut aufzugeben und statt dessen ehrlicher Weise eine unter Mitwirkung der Hochschulen zu definierende „fachbezogene“ Hochschulreife einzuführen.²⁸⁹

Dies wäre jedenfalls ein im Prinzip praktikabler Reformweg, eben der „andere“ Weg aus der aufgezeigten Lähmung, der allerdings schon jetzt als unausweichlich anzuerkennen wäre, wenn generell bewusst gemacht würde, wie weit wir uns im Inhalt der reformierten Oberstufe, der Sekundarstufe II und weiterer Abiturvarianten etwa schon im englischen System befinden und uns systemwidrig weigern, die dann fälligen rechtlichen Konsequenzen für den Rechtstitel der allgemeinen Hochschulreife zu ziehen.²⁹⁰

²⁸⁹ Vgl. Glotz, o.Fn.3, S. 107f; er nennt die Bescheinigung einer allgemeinen Hochschulreife eine „Lebenslüge“.

²⁹⁰ Vgl. dazu H. J. Meyer, o.Fn.28, S. 17ff; allerdings wendet sich H. J. Meyer gegen den ihm zu engen Begriff der fachbezogenen Hochschulreife, vgl. Meyer, o.Fn.35, S. 244; in jedem Falle befürwortet Meyer eine entscheidend weitergehende Mitwirkung der Hochschulen; dazu hat er aus seinem Amt als sächsischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst bereits Reformkonzeptionen entwickelt, die in ganzer Konsequenz allerdings nur umgesetzt werden können, wenn im HRG und in den Vereinbarungen der KMK entsprechende Öffnungsklauseln geschaffen werden; vgl. zu diesem Ansatz einer Hochschulzugangsreform in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern im bestehenden Rahmenrecht L. Giesecke, Wie geht's weiter mit der Hochschulreife? Zu Regelungen des Hochschulzugangs in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. In: Forschung und Lehre 6/94, S. 238ff. Ursprünglich gehörte auch Berlin durch die Initiativen des damaligen Wissen-

Keinen Weg, sondern ein abschreckendes Beispiel von Inkonsistenz mit der Folge noch weiterer Lähmung bieten jene Kritiker der bisherigen Oberstufe, die den Weg in die vertiefende Spezialisierung noch weiter gehen und die auf dieser Basis dann nötigen fächerübergreifenden Formen des Unterrichts zu Lasten des breiten Kernfächerunterrichts noch ausdehnen wollen, auf der anderen Seite die formale Hochschulzugangsberechtigung im Sinne einer allgemeinen Hochschulreife, und d. h. absolut für grundsätzlich alle Fächer, aber aufrechterhalten wollen.

Auf der Seite der vertieften Spezialbildung sind diese institutionell inkonsequenten Reformer leider in absoluter Mehrheit, so dass im Ergebnis auf allen Seiten die Vertreter konsequenter Modelle derzeit noch keine realistische Chance haben: Das klare Modell eines Fächerkanons wird im Patt der KMK bis heute verwässert; auch nach Mainz und Dresden ist es heute noch möglich, dass selbst in Bezug auf den fast unbestrittenen minimalen Drei-Fächer-Kern theoretisch kein Nachweis über eine mindest ausreichende Leistung auch nur in einem einzigen der Fächer Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache geführt werden muss, um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen;²⁹¹ das klare Modell einer vertieften Spezialbildung mit relativer Hochschulreife und kombiniert mit Mitwirkungsrechten der Hochschule bei der Entscheidung über die Aufnahme von Studienbewerbern wird dort möglichst erst gar nicht diskutiert und etwa schon in dem Auftrag an

schaftssenators Professor Erhardt zu den diesbezüglichen Reformländern, während heute Baden-Württemberg mit Wissenschaftsminister Professor Frankenberg der stärkste Motor einer Hochschulzugangsreform ist; vgl. Dallinger, o.Fn.37, S. 258f, im Grundsatz befürwortet auch Glotz, o.Fn.3, S. 107ff, bes. S. 110 Fn.67, diesen Reformweg; weiteres dazu später.

²⁹¹ Vgl. Zimmermann, o.Fn.43, S. 196f, während eigentlich fünf Fächer in der ursprünglichen Forderung der Reformer enthalten waren.

die zur Vorbereitung eingesetzte Expertenkommission ausdrücklich ausgeschlossen.²⁹²

Was wohl steckt hinter dieser sachlich-fachlichen Inkonsequenz insbesondere der politischen Exponenten der vertieften Spezialbildung an der Oberstufe? Vielleicht doch eine andere Art von Konsequenz, resultierend aus den Machtlagen der Politik, auch aus ihren taktischen Situationen, die ja so oft mit der vertretenen Sache, jedenfalls deren Notwendigkeiten und Gesetzlichkeiten, nicht viel zu tun haben? In der Tat muss man genau dieses vermuten aus Indizien, die sich ergeben aus den sozialen Lenkungswirkungen unserer Bildungsinstitutionen in Verbindung mit den wahlpolitischen Interessen der Parteien, insbesondere der Parteien in den Ländern, aber auch der Parteien im Bund.

Nicht in Sorge um die qualifizierte Bildung und Ausbildung, aber in Sorge um Wählerstimmen kann es nur günstig sein, die Hoffnungen vieler Eltern, ja der Mehrheit der Eltern, auf eine möglichst zugängliche – und auch möglichst jeden weiteren Zugang eröffnende – Bildung umgehend zu bedienen. In diesem Sinne ist das „Abitur light“,²⁹³ aber das mit allen Rechten, sicher der direkteste und konsequenteste Weg zum Ziel. Dass Eltern und Schüler auf diesem Wege Steine statt Brot erhalten,²⁹⁴ merken sie oft erst, wenn sie selbst schon Großeltern bzw. wiederum Eltern sind, weil auf solcher Basis die Wege des Scheiterns auf der Universität und nach der Universität so lebenslang, so verschlungen, differenziert und anonym sind. Bestraft werden für die Krise des Bildungssystems und seine Inkonsequenz anonym die Einzel-

292 Vgl. KMK-Expertenkommission, o.Fn.281, S. 1 und S. 23.

293 Vgl. Zimmermann, o.Fn.43.

294 Vgl. dazu Führ, o.Fn.31, S. 65f, u. a mit Hermann Heller und dessen Kritik an der Überbelastung der Universität schon in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts.

nen, aber eben nicht die dafür verantwortlichen Parteien und Politiker, die werden vielmehr dafür belohnt.

Institutionen sind auf einen sozialen Mechanismus angewiesen, in dem ihnen angemessene Haltungen und Leistungen belohnt werden, andernfalls sind sie vom Verfall bedroht.²⁹⁵ Hier aber wirkt sich streckenweise ein umgekehrter sozialer Mechanismus durchaus zum Verfall hin aus²⁹⁶: Von den Bundesländern und Landesregierungen, die unbestritten auch deshalb mehr Abiturienten produzieren, weil sie durch Reduzierung vergleichbarer Leistungsanforderungen in schwierigen Kernfächern die Schwellen gesenkt haben, kann die größere „Produktionsleistung“ Jahr für Jahr wahlpolitisch in die Scheuer gefahren werden. Dort wo man anspruchsvoller ist und deshalb weniger „produziert“, fehlt dieses „Verdienst“ in der wahlpolitischen Auseinandersetzung. Dafür hat man in diesen Bundesländern dann zusätzlich noch eine besondere Last zu tragen, nämlich über das Institut der allgemeinen Hochschulreife und des allgemeinen Rechts zum Hochschulzugang auch jene Studenten aufnehmen zu müssen, die im Lande ihrer Schulbildung keine Studienplätze mehr bekommen, die man aus gutem Grund mit dieser Ausstattung bei sich nicht herangezogen hätte, die nun aber einmal zur unbestrittenen Überlast in allen Bundesländern beitragen.

So werden hinter einem Schleier von komplizierten bundesstaatlichen und institutionellen Mechanismen Scheinwohltaten erzeugt und negative Folgen anonymisiert, Vorteile politisch individualisiert, Lasten sozialisiert. So gibt es ein Gefälle im System zur Belohnung eines „Abitur light“ und zur Bestrafung eines anspruchsvollen Weges im politischen Wettbewerb der Länder und Parteien untereinander. Und ein ähnliches Gefälle gibt es im Wettbewerb

²⁹⁵ Vgl. Parsons‘ Sentenz am Anfang der Arbeit.

²⁹⁶ Vgl. Poeschel, Diskussionsbeitrag. In: Hochschulzugang in Deutschland, o.Fn.28, S. 95f.

der Schüler untereinander zu Gunsten des „Abitur light“, das in der Bedeutung der Durchschnittsnote für das Fortkommen gipfelt. So lange dieser institutionelle *Circulus vitiosus* nicht durchbrochen wird, braucht man sich um die sach- und fachpolitische Glaubwürdigkeit politischer Vertreter gar nicht erst zu sorgen, sie hat auf Dauer bei solch einseitigen politischen Zuteilungen von Vorteilen und damit einhergehenden Versuchungen kaum realistische Chancen.

Ohne das Kind vertiefter Spezialbildung, das für sich durchaus ein kulturelles Lebensrecht beanspruchen darf, mit dem Bade auszuschütten, gibt es dann wohl nur noch eine Lösung, die einerseits diese fachlich-kulturelle Variante gleichberechtigt mitberücksichtigt, andererseits den institutionellen *Circulus vitiosus* und die mit ihm einhergehende Lähmung durchbricht. Es wäre dann, genauer betrachtet, keine absolute Entscheidung zwischen den beiden fachlichen Modellen, von vertiefter allgemeiner Bildung einerseits, vertiefter Spezialbildung andererseits, sondern die gleichzeitige institutionelle Zulassung beider Modelle, dann aber auch mit den jeweils angemessenen Konsequenzen für die formelle Hochschulzugangsberechtigung im bundesstaatlichen System. Nur so kämen beide Modelle zu ihrem jeweils fachlich-sachlichen Recht in der Oberstufe, aber auch zu einer Art Chancengleichheit im föderativen und kulturellen Wettbewerb unseres politischen Systems.²⁹⁷

Dann müsste im Zuge neuer Betonung der kulturellen Autonomie eines jedes Bundeslandes etwa jedes Land für seine Oberstufenabsolventen in ihrem Fortgang an der Universität selbst aufkom-

²⁹⁷ Dies wäre ein Beispiel eines föderativen Wettbewerbs im Sinne des Aufrufs Roman Herzogs, Aufbruch in der Bildungspolitik, Rede auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt am 5.11.1997.

men, allerdings die Bedingungen ihres Zugangs bundesfreundlich auch den Bewerbern aus anderen Bundesländern zugestehen.

Das Recht, insbesondere an Hochschulen anderer Länder studieren zu dürfen im Sinne von Mobilität und geistigem Austausch in der gesamten Kulturnation,²⁹⁸ müsste stärker differenziert und modifiziert werden und dadurch auch europatauglicher gemacht werden, als es heute der Fall ist.

Es könnte dahingehend erhalten bleiben und nach Maßgabe neuer Verträge der Bundesländer dahin straffer gefasst werden, dass etwa die nachgewiesene Vorbildung durch bis zum Abitur durchgehende und objektiv nachgewiesene Leistungen in mindestens fünf Fächern, nämlich Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, ein naturwissenschaftliches Fach, Geschichte, wie bisher zu einer allgemeinen Hochschulreife oder einer doch viele Fächer umfassenden Reife führt, die Konzentration auf bestimmte speziellere Wahlmöglichkeiten dagegen zu einer spezielleren relativen Hochschulreife mit Bezug auf eben die dem schulischen Schwerpunkt entsprechenden wissenschaftlichen Universitätsfächer oder eine fachlich und disziplinär zusammengehörende Gruppe solcher Fächer. Wenn es hier auch immer wieder fließende Grenzen gibt, so doch andererseits auch eindeutige Schwerpunkte. Die Grenzen im Einzelnen müssen wie auch sonst in unserem Verfassungssystem durch den Gesetzgeber, die Mitwirkung der Hochschulen und der Administration, gegebenenfalls durch die Gerichte gezogen werden.

In dem Maße, in dem ein Studienbewerber schulisch weder generell noch im Verhältnis zum Studienwunsch speziell ausgewiesen ist, müsste er sich dann einer individuellen Beurteilung durch die Hochschule stellen, wobei Inhalt und Form solcher Beurteilung nach gesetzlicher Ermächtigung sowohl eine Gewichtung der Fä-

²⁹⁸ Dazu kommt heute längst das Recht von Bewerbern aus den Ländern der EU, bei uns studieren zu dürfen.

cher und Noten des Abiturzeugnisses, als auch Aufnahmegespräche, Tests oder in seltenen Fällen sogar umfassende Hochschul-
aufnahmeprüfungen sein könnten.

Diese Gleichzeitigkeit verschiedener Hochschulzugangsformen aufgrund verschiedener Schulabgangsprofile im Verhältnis zu verschiedenen Hochschulprofilen wäre systematisch nicht so neu, wie sie auf den ersten Blick erscheinen könnte: Seit jeher, und zwar bis heute, ist im Verhältnis zwischen dem Abitur und den Hochschulen für Musik, Kunst und Sport so verfahren worden und zunehmend auch im Bereich der Architektur. Und es ist wohl auch unstrittig, dass selbst nach der heute so weitgehend festgelegten Rechtslage ein Spielraum für die Behandlung weiterer Fächer nach diesem Modell gegeben ist.²⁹⁹ Der bisherigen Rechtslage und ihrer Praxis gegenüber ginge es aber um eine deutliche Neustrukturierung und neue Grenzziehung dahingehend, dass die mit dem Abitur gegebene Hochschulzugangsberechtigung nicht mehr als Regelmodell, quasi automatisiert, die allgemeine Hochschulreife nicht nur signalisiert, sondern sogar formell bescheinigt, obwohl sie in Wirklichkeit nur noch die formale Tarnkappe für allenfalls spezielle Qualifikationen abgibt.

Die Aufhebung der bisherigen Regel-Ausnahme-Linie mit der Folge der Koexistenz beider Modelle würde von beiden schulpolitischen Positionen um der hochschulpolitischen Notwendigkeiten willen Zugeständnisse voraussetzen. Aber beide Seiten würden auch ihnen jeweils Wertes und Teures erhalten.

Die A-Länder Position müsste auf den zu ihren Gunsten und zu Lasten der Anderen wirkenden Tarnkappenmechanismus der bisherigen allgemeinen Hochschulreife offiziell verzichten und im

²⁹⁹ Vgl. Hailbronner, o.Fn.46, S. 53 und H. J. Meyer, o.Fn.28, S. 27, insofern haben wir schon in der gegenwärtigen Praxis eine gewisse Analogie zum englischen Modell, von dem wir uns offiziell ganz entfernt wähnen.

Bereich spezialisierter bzw. in Bezug auf die konkrete Bewerbung weder generell noch speziell qualifizierter Schulabgangsprofile, die Mitwirkung der Hochschulen beim Hochschulzugang zulassen. Das wäre mit der Aufgabe politisch-taktischer Vorteile verbunden und fiel sicher entsprechend schwer.

Die B-Länder Seite müsste auf die inzwischen unrealistisch gewordene Hoffnung verzichten, die Oberstufe, bzw. die Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland je wieder flächendeckend und als Regelmodell im Sinne etwa eines Fünf-Fächer-Kanons zu homogenisieren. Nur bei fortgeschriebener Hoffnung in diesem Punkt würde die Fortdauer allgemeiner Hochschulreife als Regelform noch institutionellen Sinn machen. Aber auch die Aufgabe dieser bildungspolitischen Position wäre nicht leicht, denn schließlich lastet der Druck der Eltern- und Schülererwartungen in der Richtung eines „Abitur light“ und der unbegrenzten Öffnung zur Hochschule hin ja auch auf den Regierungen der B-Länder und sozusagen als Schülerbesitzstand besonders auch auf der Opposition in den A-Ländern.

Mit diesen jeweiligen politischen Verlusten könnten aber langfristig auch jeweilige politische Gewinne verbunden sein: Beide Seiten könnten endlich ihr jeweiliges Modell konsequenter und damit dann auch praktikabler und leistungsfähiger entwickeln und dann auch im föderativen Wettbewerb zur Wahl stellen. Und sie könnten den Weg der jeweils anderen nach eigenem Ermessen in geeignetem Ausmaß als Ventil für entsprechende Bedürfnisse als Wahlmöglichkeit offen halten. So würden anstelle ununterbrochener gegenseitiger Behinderungen und Lähmungen beide Seiten zu ihrem Recht, zur Handlungsfähigkeit und Modellreife kommen und könnten im Wettbewerb beider Modelle unendlich mehr leisten als bisher und entsprechend mehr Verdienste um das Gemeinwohl erwerben.

Zu alledem ist erforderlich eine Reform auch der Rechtsinstitute des bisherigen Hochschulzugangs und der darauf aufbauenden Hochschulzulassung, von der nach juristischem Sprachgebrauch immer erst dann die Rede sein kann, aber verfassungsrechtlich auch sein muss, wenn es nach Feststellung der Zahl der Hochschulzugangsberechtigten und der Zahl der freien Studienplätze zu einem Engpass kommt. Die Unterscheidung von Hochschulzugang und Hochschulzulassung und ihr Verhältnis zueinander und insbesondere die Abhängigkeit der Zulassung vom bereits vergebenen Hochschulzugangsrecht sind spezielle Figuren im Rahmen des deutschen Rechtssystems. In England z. B. gibt es keine mit dem Schulabgang vorhandene Zugangsberechtigung und folglich auch keinen quasi grundrechtlichen Zulassungsanspruch. Aber auch bei uns ergibt sich dieser nicht direkt aus der Verfassung, sondern mit Hilfe der Verfassung und ihrer Grundrechte erst dann, wenn das einfache Recht und das zuständige Bundesland auf dieser rechtlichen Grundlage für den einzelnen Studienbewerber eine solche Rechtsposition geschaffen haben und der Bewerber dann alle diese Voraussetzungen erfüllt. Die damit gegebene Rechtsposition hat dann akute Folgen im Konfliktfalle, wenn es quantitative Engpässe gibt. Entscheidend ist daher auch für die deutsche Lage nicht der sekundäre Komplex der Zulassung, um den so viel politischer Wind gemacht wird, entscheidend ist darum auch nicht erst die bürokratische Verwaltung des Numerus clausus und der ZVS, die ja nur abhängig und starr im Rahmen des allgemeinen Hochschulzugangsrechts hängen, von dem bisher die Rede war. Wer den Bürokratismus des Hochschulzulassungsrechts einschließlich der ZVS lockern oder gar aufheben möchte, der ist auf eine Reform des Hochschulzugangs verwiesen, wie sie bereits angedeutet worden ist.

Dann aber müsste solch eine Reform im Rahmen des Grundgesetzes überhaupt möglich sein, was zum Teil aus Unkenntnis, zum Teil aus bewusst reflektierter politischer Interessenlage heraus oft

vehement bestritten wird. Dem Bestreiten der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit einer solchen Hochschulzugangsreform muss ebenso vehement entgegengetreten werden.

Das Bundesverfassungsgericht selbst hat zwar auf der Basis bereits vergebener Hochschulzugangstitel die verrechtlichten Formen etwa der ZVS und ihrer Verfahren praktisch angeordnet, hat aber doch niemals einen Zweifel dahin zugelassen, dass die wesentlichen damaligen Entscheidungsvoraussetzungen im Hochschulzugangsbereich, nämlich Inhalt und Form der allgemeinen Hochschulreife selbst einer Veränderung und einer Reform durchaus offen stehen.³⁰⁰ Das Bundesverfassungsgericht mag kritisiert werden dafür, dass es aus Inhalt und Form der damaligen Hochschulzugangsberechtigung die bekannten verrechtlichenden Konsequenzen für die Hochschulzulassung samt ZVS gezogen hat.³⁰¹ Dafür, dass es auch das bisherige Abitur festgeschrieben hat, kann es nicht kritisiert werden, denn das hat es nie getan.

Im Grunde ist es ganz unbegreiflich, wie man selbst auf juristischer Seite diese beiden Phasen von Zugang und konkreter Zulassung in ihrer ganz verschiedenen verfassungsrechtlichen Qualität hat verwechseln können. Vollends dürfte nach den entsprechenden Bemühungen des Landes Sachsen ein solcher Irrtum der Vergangenheit angehören. Dass einer so skizzierten, natürlich noch detaillierter auszuarbeitenden Hochschulzugangsreform Verfassungsrecht nicht entgegenstehen würde, ist von allen Vertretern des öffentlichen Rechts auf einer einschlägigen Tagung in Leipzig bestätigt worden, was damals noch einer Sensation gleich kam,³⁰² aber heute allgemein bekannt sein sollte.

³⁰⁰ BverfGE 33, 303ff; 37, 104ff; 39, 258ff; 40, 352ff; 43, 34ff; 43, 291ff; 50, 37ff; 54, 137ff; 59, 172ff; 66, 155ff.

³⁰¹ Vgl. etwa H. J. Meyer, o.Fn.35, S. 118ff, S. 298ff.

³⁰² Vgl. Poeschel, o.Fn.296.

Dass eine individuelle Zuordnung von Studienbewerber und aufnehmender Universität auf dem Wege der Mitwirkung der Universität für die optimale Entfaltung der Verfassungsrechte beider sogar besser geeignet sei, ist eine Pointe, die der dortige Hauptreferent in der Ebene des Verfassungsrechts dann noch hinzufügen konnte.³⁰³

Es spricht also sowohl aus bildungspolitischer als auch aus verfassungsrechtlicher Perspektive nichts gegen, sondern alles für eine Hochschulzugangsreform in Inhalt und Rechtsform.

6 Fazit: Reform des Hochschulzugangs als Schlüssel zur Lösung des dringendsten Problems der Universität

Blicken wir auf den Reformbedarf an der Universität, wie er allgemein diskutiert wird,³⁰⁴ so kristallisiert sich der allerdringendste Reformdruck heraus im Bereich des Hochschulzugangs:

Hier im Hochschulzugangsbereich entscheidet sich, ob überhaupt geeignete Partner für das Verhältnis Forscher – Gegenstand zusammengeführt werden, die auf das spezifische Verhältnis von Ich-Du-Sache im Forschungsprozess existenziell ansprechbar, dafür vorgebildet und geeignet sind.

Hier entscheidet sich, wie viele kommen und ob deren Zahl ein persönlich-überschaubares Verhältnis noch ermöglicht.

Hier entscheidet sich auch, ob das Profil der Universität überhaupt verstanden wird und ob der vielberufene Bedarf der Gesellschaft an Hochschulabsolventen nicht in Wirklichkeit einen ganz anderen Typus von „wissenschaftlicher“ Ausbildung meint als denjenigen an der Universität und u. U. mit der Fachhochschule

³⁰³ Vgl. Hailbronner, o.Fn.46, S. 70, S. 73.

³⁰⁴ Vgl. oben I. 3.

oder Berufsakademie viel effektiver und angemessener und subjektiv befriedigender bedient wäre.

Wenn aber in der Aufgabe der Bildung durch Wissenschaft der Kern der Universität zu finden ist, der heute vor allem durch einen undifferenzierten Zugang in der Krise ist, wenn danach in der Reform des Hochschulzugangs der Schlüssel zum dringendsten Problem der heutigen Universität liegt, dann kann man auch gewiss sein, dass angesichts der Stellung der Universität im Verfassungssystem³⁰⁵ ein verfassungsmäßiger Weg für eine Rettung bringende Reform erarbeitet werden kann. Dazu kann dann wieder angeschlossen werden an jene Hypothese³⁰⁶, wonach die Hochschulzugsreform in den Kern der Probleme der Massenuniversität trifft und das Verfassungsrecht hier einem umfassenden und konsequenten Reformkonzept nicht im Wege stehen werde.

Diese Hypothese ist hier allerdings erst vom grundsätzlichen her bestätigt, dies ist erst einmal eine Antwort auf die grundsätzlichen Zweifel gegenüber einem verfassungsmäßigem Wege in dieser Richtung; weitere Einzelarbeit bleibt vorbehalten. Doch bereits an dieser Stelle ist festzuhalten:

Es gibt keine Verfassung der Welt, die nicht ihr gemäße Wege weisen würde, einen von ihr so hoch geschätzten und eigenhändig hoch gestellten Wert, wie er dargestellt wird von der Institution der Universität im Zusammenhang des Grundgesetzes, im Krisenfall auch zu sichern. Wenn nun aber, wie herausgearbeitet, das Zentrum der Krise zugleich im Lebensmittelpunkt der geschützten Institution sich lokalisiert hat, dann gilt das Gesagte erst recht, und zwar auch für das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Institution der Universität innerhalb dessen.

305 Vgl. oben II.

306 Vgl. oben I. 3.

So ist weitere Reformarbeit an dieser Stelle nicht nur verfassungsrechtlich erlaubt, sondern geradezu geboten.

So ist auch die Aufforderung zum Protest etwa durch Morkel angesichts der gegenwärtigen Notlage der Institution geradezu verfassungsrechtlich gefordert und wäre sogar im Sinne der Göttinger Sieben, die zunächst nicht einmal einen Eklat wollten und diesen dann aber in Kauf nahmen, als die Sicherung der inneren Bedingungen der Universität nicht anders möglich war.

Auch heute sollte man um eines so hochstehenden Verfassungs- und Kulturstaatswertes willen den offenen demokratischen Konflikt, der ja für solche Fälle eigens da ist, nicht scheuen, insbesondere auch nicht in den selbst angelegten Fesseln der Konsensdiplomatie der Kultusministerkonferenz, zumal gerade diese ein gerüttelt Maß Mitverantwortung für die Krise der Universität zu tragen hat.

Es ist bekannt, dass die öffentliche Meinung in Deutschland dazu neigt, zwischen den Extremen von Machtverneinung und Machtanbetung zu schwanken.³⁰⁷ Betet sie im Bereich der Institution der Universität nicht wieder einmal die Macht an, die Macht der großen Zahl, die Macht der vorgeblichen Anforderungen der Gesellschaft?

Braucht es nicht auch vor diesen Königsthronen wieder des Mutes der Göttinger Sieben und ihrer Sensibilität und Konsequenz selbst gegenüber ungezielten³⁰⁸ Gefährdungen der inneren Voraussetzungen von akademischer Forschung und Lehre?

Und sollte der Maßstab aus dem Handeln der Göttinger Sieben nur gültig geblieben sein bis zur eindrucksvollen Wiederverge-

³⁰⁷ Vgl. Smend, o.Fn.6, S. 122f; vgl. Hennis, o.Fn.34, S. 64ff; H. P. Schwarz, *Die gezähmten Deutschen*, 2. Aufl. 1985, bes. S. 59f, S. 107ff, mehr für die Außenpolitik.

³⁰⁸ Abgesehen davon, dass es auch gezielte gibt, vgl. oben I. 3, Fn. 33.

genwärtigung durch Smend im Jahre 1950? Damals fand Smend darin nicht nur ein positives Vorbild, sondern auch ein unbarmherziges Scherbengericht über uns spätere Deutsche – kulminierend 100 Jahre nach den Göttinger Sieben, nämlich im Jahre 1937, als das nationalsozialistische Unrecht die Universitäten längst erfasst hatte – wenn wir uns fragen lassen müssen: „Ward ihr 100 Jahre nach uns, als es wieder einmal Pflicht war, zum Unrecht der Herrschenden entschlossen und opferwillig Nein zu sagen?“³⁰⁹

Sollte dieses alles nur Gültigkeit gehabt haben für das Verhalten im autoritären Staat, oder 100 Jahre später im totalitären Staat und nicht auch für unsere Verantwortung im demokratischen Staat im Falle des Versagens gegenüber den Maßstäben der Wissenschaft und der Universität angesichts gegenwärtiger Machtverhältnisse?

³⁰⁹ Smend, o.Fn.6, S. 391f.

Die Autoren

Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger ist stellv. Leiter der Hauptabteilung „Wissenschaftliche Dienste“ der Konrad-Adenauer-Stiftung in Sankt Augustin und Koordinator für Bildungs- und Kulturpolitik in der Hauptabteilung „Politik und Beratung“ in Berlin.

Dr. Jürgen Poeschel war in Staats- und Kommunalverwaltung tätig u. a. als Ministerialdirigent in Sachsen im Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst und als Oberbürgermeister der Stadt Oldenburg/Oldb. Daneben nahm er Lehraufträge über Allgemeine Staatslehre und Politische Theorie an den Universitäten Göttingen, Oldenburg und Leipzig wahr. Gegenwärtig erstellt er staats- und organisationswissenschaftliche Gutachten im Auftrag des Niedersächsischen Städtetages und anderer Non-profit-Organisationen.